

# IL FUTURO DELLA LETTURA AD ALTA VOCE

Alcuni risultati  
della ricerca educativa internazionale

A cura di  
Federico Batini

STORIE *per*  
PERSONE *le*  
e le COMUNITÀ



**FrancoAngeli**

# STORIE *per* PERSONE *le* *e le* COMUNITÀ

**Direzione:** Federico Batini, *Università degli Studi di Perugia*, Simone Giusti, *Associazione L'Altra Città - Ricerca e Sviluppo*

La collana pubblica ricerche e manuali di pratiche finalizzati allo sviluppo e alla realizzazione delle capacità umane attraverso l'utilizzo di storie. Nata dalle comunità scientifica e professionale che dal 2007 fa riferimento al convegno biennale "Le storie siamo noi". Questa iniziativa editoriale ha lo scopo di fornire uno spazio di incontro tra ricercatori e operatori di diversi settori e discipline, i quali condividono la necessità di studiare empiricamente gli effetti delle varie pratiche educative e di cura, di individuare nuovi concetti e strumenti, di diffondere pratiche consolidate e verificate in grado di favorire, attraverso pratiche narrative, lo sviluppo delle persone e delle comunità.

**Comitato scientifico:** Vincenzo Alastra, *ASL Biella*; Chiara Bertolini, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Cristina Caracchini, *Western University, CA*; Roberta Cardarello, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Michele Cometa, *Università degli Studi di Palermo*; Maurizio Alfonso Iacono, *Università di Pisa*; Paolo Jedlowski, *Università della Calabria*; Giusi Marchetta, *insegnante e scrittrice*; Michele Petit, *CNRS Parigi*; Vanessa Roghi, *ricercatrice indipendente, fellow Columbia University*; Andrea Smorti, *Università degli Studi di Firenze*; Natascia Tonelli, *Università degli Studi di Siena*.

**Coordinamento editoriale:** Marco Bartolucci.

La Regione Toscana promuove nella collana Storie per le persone e le comunità, una sezione open access dedicata all'iniziativa regionale *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, con l'obiettivo di diffondere la lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione toscani, di costruire una cultura della lettura, di formalizzare e documentare le pratiche realizzate sul campo, di riportare i risultati conseguiti con l'intervento, nonché gli esiti della ricerca.

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# IL FUTURO DELLA LETTURA AD ALTA VOCE

Alcuni risultati  
della ricerca educativa  
internazionale

A cura di

STORIE *per*  
PERSONE *le*  
*e le* COMUNITÀ



**FrancoAngeli** 

In collaborazione con:

# LEGGERE: FORTE!

Ad alta voce fa crescere l'intelligenza

[www.regione.toscana.it/leggereforte](http://www.regione.toscana.it/leggereforte)



REGIONE  
TOSCANA



**pe**  
**z** Progetti  
Educativi  
Zonali  
Regione Toscana



Coordinamento scientifico



Isbn 9788835133322

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835133322

Il lavoro di ricerca si è svolto nell'ambito del progetto *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* della Regione Toscana.

*Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* è un'iniziativa della Regione Toscana che la realizza grazie al coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, il CEPPELL (Centro di promozione del libro e della lettura), e INDIRE (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa). Collaborano al progetto i volontari di LaAV (Associazione Nausika).

[www.regione.toscana.it/leggereforte](http://www.regione.toscana.it/leggereforte)

*Leggere: forte!* è un'azione a regia regionale del PEZ – Progetti Educativi Zonali – della Regione Toscana

[www.regione.toscana.it/pez](http://www.regione.toscana.it/pez)

*Francesca Giovani*, direttrice Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro - Regione Toscana

*Sara Mele*, Settore Educazione e Istruzione – Regione Toscana



# Indice

**Prefazione**, di *Eugenio Giani, Alessandra Nardini* pag. 9

**La lettura, i metodi di ricerca, l'importanza della condivisione (open access), la collaborazione internazionale**, di *Federico Batini* » 11

## Parte prima

### Per una didattica della lettura ad alta voce a scuola

**L'atteggiamento dei bambini nei confronti della lettura ad alta voce a casa e a scuola**, di *Susan Ledger, Margaret K. Merga* » 27

**L'impatto potenziale del ricorso sistematico alla lettura ad alta voce sui risultati di lettura nella scuola media**, di *Jennifer Kohart Marchessault, Karen H. Larwin* » 52

**Gli effetti di strategie di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata sul rendimento e sull'interesse per la lettura nelle scuole secondarie del Gambia**, di *Oladotun Opeoluwa Olagbaju, Olubunmi Racheal Babalola* » 72

**Parte seconda**  
**Le storie, la letteratura, l'umanità**

<b>L'effetto dell'esposizione alla narrativa sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sulla precisione nella percezione sociale</b> , di <i>Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti</i>	pag. 99
<b>Arrivare a comprendere la natura umana: una rassegna della letteratura sugli studi sperimentali in classe</b> , di <i>Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, Olivia Fialho, Gert Rijlaarsdam</i>	» 120
<b>I traduttori</b>	» 177

## Prefazione

*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* è un intervento della Regione Toscana che ha lo scopo di favorire il successo dei percorsi scolastici e di vita delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi tramite gli effetti che la pratica dell'ascolto della lettura ad alta voce produce.

Per conseguire tale obiettivo si interviene in tutte le scuole toscane a partire dai nidi d'infanzia, per introdurre un momento quotidiano dedicato alla lettura ad alta voce delle educatrici e degli educatori, delle insegnanti e degli insegnanti per le allieve e gli allievi.

La ricerca sul campo ha infatti dimostrato che ascoltare chi legge produce una serie di benefici interni ed esterni rispetto al percorso educativo e scolastico: l'ascolto della lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali, facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni, facilita lo sviluppo di abilità relazionali, incrementa notevolmente il numero di parole conosciute, aiuta nella costruzione della propria identità, favorisce lo sviluppo del pensiero critico, favorisce l'autonomia di pensiero. Tutto questo di fatto stimola un rendimento scolastico positivo, nonché lo sviluppo delle competenze per la vita.

Da qui la scelta della Regione Toscana di caratterizzare l'offerta formativa di tutto il sistema educativo e di istruzione, dai nidi alle scuole secondarie di secondo grado, con una pratica didattica abituale, strutturata e permanente: l'introduzione dell'ora quotidiana di ascolto di lettura ad alta voce.

La lettura ad alta voce, se praticata con costanza, riesce a colmare gli svantaggi e a consentire a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità.

I servizi educativi per la prima infanzia e la scuola sono contesti di democrazia e la lettura ad alta voce praticata in questi luoghi è un'azione di democrazia cognitiva: molti bambini frequentano servizi educativi per la prima infanzia in Toscana, a scuola vanno sicuramente tutte e tutti, anche coloro che provengono da famiglie in cui si legge poco, anche coloro che provengono da famiglie che non possiedono neanche un libro in casa.

La differenza con le azioni di promozione della lettura è in questo caso fondamentale: con *Leggere: Forte!* tutti le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi che frequentano un nido o che vanno a scuola possono beneficiare degli effetti dell'ascolto della lettura ad alta voce, non solo coloro che provengono da contesti familiari privilegiati rispetto alla pratica della lettura, che sono quelli che risultano più reattivi alle usuali politiche di promozione della lettura, che rimangono comunque fondamentali.

Per tutti questi motivi *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* non costituisce un mero progetto, ma si caratterizza per essere un vero e proprio intervento strutturale che si inserisce a pieno titolo nella politica educativa regionale, tesa anche al sostegno di educatori e docenti tramite la formazione, nella consapevolezza che sono loro, impegnati quotidianamente nei nidi e nelle scuole, che possono innovare le pratiche didattiche in un'alleanza stretta con i territori.

La Regione Toscana sta lavorando da anni per consentire il più ampio accesso possibile ai percorsi educativi fin dalla prima infanzia: si pensi alle politiche per il sostegno e lo sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia, nonché a quelle per il diritto allo studio scolastico. Siamo tuttavia consapevoli che consentire un accesso "fisico" ai percorsi educativi e di istruzione non sia sufficiente a garantire un accesso reale a tali percorsi per tutti. Da qui l'impegno della Regione per realizzare le tante azioni per il contrasto della dispersione scolastica. Con *Leggere: Forte!* la Toscana mette in campo un ulteriore strumento per favorire il successo scolastico e formativo, investendo non solo sul suo stesso futuro di sistema collettivo, per il quale la conoscenza risulta il volano fondamentale per lo sviluppo anche economico e sociale, ma prima ancora sul futuro di ogni singolo bambino e ragazzo.

*Eugenio Giani*

Presidente della Giunta Regionale della Toscana

*Alessandra Nardini*

Assessora Istruzione, Formazione, Università, Impiego,  
Relazioni Internazionali e Politiche di Genere della Regione Toscana

# **La lettura, i metodi di ricerca, l'importanza della condivisione (open access), la collaborazione internazionale**

*di Federico Batini*

## **L'importanza del dialogo tra ricerca educativa e didattica**

Il dialogo tra ricerca educativa e prassi didattica è fondamentale per migliorare un sistema educativo e di istruzione e consentirgli di produrre benefici per tutti i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi che lo frequentano. Potremmo individuare in questo snodo, in questo dialogo, uno dei fattori determinanti nello sviluppo di un Paese. Nei sistemi educativi e di istruzione si generano, infatti, almeno tre macrotipologie di effetti determinanti osservabili nel medio periodo: effetti per il singolo soggetto, in particolare sulle sue prospettive lavorative e retributive nonché sulla sua disponibilità a ulteriore formazione e sulla probabilità di averne occasione; effetti per la collettività, in particolare un incremento della crescita economica complessiva, una migliore salute media (con conseguente diminuzione di costi sociali), un tasso minore di criminalità, una maggiore partecipazione dei cittadini alla vita sociale; effetti denominati “di rottura”: l'istruzione può incoraggiare creatività, orientamento all'innovazione, imprenditorialità e facilitare la mobilità sociale e il cambiamento di un “destino”.

In qualsiasi condizione? No. Occorre certamente, come prima cosa, prevedere l'istruzione universale e gratuita: nel nostro Paese ci sono molti passi da fare in tal senso, per universalizzare e rendere accessibili i servizi per la prima infanzia e gratuita e obbligatoria la scuola dell'infanzia oltre a uniformare, possibilmente elevandolo e eliminando le troppe differenze regionali, le modalità di uscita dal sistema di istruzione secondario.

Una volta fatto questo sarà sufficiente? No, perché i problemi di accesso non sono soltanto economici, formali e amministrativi (pure rilevanti e da risolvere concretamente). In poche parole non basta andare a scuola. L'Italia è “appesantita” dalla rilevanza che il livello di istruzione della famiglia di origine e la sua collocazione socio-economica ha sulle probabi-

lità di conseguimento di titoli/livelli di istruzione e di apprendimenti reali. Questa predestinazione delle origini sugli esiti pare essere “visibile” molto presto. La ricerca educativa ha già mostrato come i livelli di abilità in alcune competenze strategiche (per esempio abilità di lettura e di calcolo o anche abilità di emergent literacy e di pre-calcolo) di bambini molto piccoli non soltanto siano in relazione con le condizioni di origine, ma risultino addirittura predittivi delle competenze successive, del complessivo rendimento scolastico nell'intero percorso formativo, della durata dell'itinerario formativo e dei titoli conseguiti.

La lettura consapevole dei legami esistenti tra condizioni di partenza ed esito non può tuttavia tradursi in una semplice constatazione. Il sistema educativo e di istruzione è lo strumento principale per lo scopo, ben definito dalla Costituzione all'articolo 3, di “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Rimuovere gli ostacoli si traduce allora nella possibilità, reale, di accesso (non solo alla scuola come luogo fisico) e nel trovare modi per cui il tempo passato nel sistema educativo e di istruzione risulti efficace per tutti. Il sistema di educazione e istruzione non può essere pensato come immutabile: deve rispondere a bisogni formativi, a tutti i bisogni formativi. Se non lo fa o non lo fa almeno per la stragrande maggioranza dell'utenza occorre ripensarne forme e pratiche. Indubbiamente una delle frontiere sulle quali, a normativa vigente, si può agire è quella che guarda a ciò che avviene in classe, ovvero pratiche didattiche e modalità di relazione, pensando di potervi intervenire perché diventino più efficaci e inclusive.

La ricerca educativa può consentire di verificare, con un insieme di strumenti, l'impatto delle diverse pratiche didattiche e ricevere orientamento da queste ultime per ridefinire le proprie domande, raffinare i propri strumenti. La ricerca educativa può consentire alle pratiche didattiche di osservarsi, di riflettere su se stesse e di divenire maggiormente intenzionali e consapevoli, al contempo di conoscere gli esiti di altre esperienze monitorate da altra ricerca educativa per generare nuove conoscenze sugli approcci, sulle scelte didattiche e sui loro effetti. La ricerca assume, così, valore conoscitivo e trasformativo per le pratiche didattiche ed è orientata non soltanto a produrre e/o veicolare nuova conoscenza, ma a tesaurizzare, immediatamente, la conoscenza prodottasi sul campo e dal campo, verificandola in situazione (Hattie, 2009, 2012). L'azione situata produrrà, a sua volta, nuova conoscenza, che la ricerca deve intercettare e proprio grazie ai processi di monitoraggio e verifica, validare, formalizzare, divulgare. La

ricerca educativa sul campo sta conoscendo, anche in Italia, una crescita, pur tra mille difficoltà e in una carenza di attenzione e risorse che non ha uguali.

## Opzioni metodologiche

Di che ricerca educativa abbiamo bisogno?

Se gli scopi sono quelli sopra richiamati, ovvero se abbiamo bisogno di trovare soluzioni perché a tutti sia realmente consentita un'esperienza significativa di istruzione, se la didattica deve ripensarsi e rinnovarsi divenendo maggiormente inclusiva, la ricerca che vuole farsi trasformativa e accompagnare la didattica nella direzione auspicata dovrà assumere alcune opzioni metodologiche.

Una prima opzione metodologica può essere quella di attivare una ricerca che sia basata su evidenze di tipo qualitativo e quantitativo, che preferisca, cioè, disegni mixed methods, in cui si raccolgano diversi tipi di evidenze, con assoluto rigore evidence based, ma senza dimenticare mai il punto di vista di chi opera (gli insegnanti o chi per loro) e il punto di vista degli studenti. Il sistema educativo e di istruzione si incarna in eventi relazionali e le percezioni degli attori contribuiscono a crearne la realtà, con conseguenze assolutamente tangibili. Occorre allora, da parte del ricercatore, assumere un abito negoziale nei confronti delle esigenze espresse (pena il fallimento di qualsiasi sperimentazione).

Una seconda opzione metodologica, strettamente collegata alla prima, è quella di non sostituirsi a educatrici, educatori e insegnanti: la sperimentazione didattica richiede che siano i professionisti che operano ogni giorno, con le loro competenze e i loro limiti, a testarla, a tradurla nella quotidianità. Una sperimentazione dai risultati brillanti, ma effettuata da specialisti, non è attendibile e riproducibile, diventa un'esperienza. Occorre differenziare, nella scuola, tra apporto specialistico (opportuno in alcuni campi) e ricerca trasformativa delle pratiche didattiche. Nel primo caso si utilizzano le risorse più qualificate per fare qualcosa di specifico (progetti di arricchimento/integrazione delle competenze, incroci di vario tipo con il mondo del lavoro, attività di orientamento, sostegno psicopedagogico), nel secondo caso invece devono essere gli insegnanti e gli altri operatori della scuola a mettere in campo la novità e portarla avanti, usando come volano la mediazione fondamentale della ricerca-formazione.

Una terza opzione metodologica è data dalla necessità di sostenere l'innovazione: la ricerca educativa trasformativa è cosciente del forte richiamo che ha l'abitudine, in qualsiasi contesto professionale, e dunque

utilizza strumenti di accompagnamento e monitoraggio orientati a conoscere e risolvere i problemi che si verificano, a nutrire, migliorare, motivare all'innovazione introdotta (con strumenti come questo libro, incontri di monitoraggio, assistenza di esperti, formazione di aggiornamento, momenti di confronto peer to peer) e allo stesso tempo a osservare e documentare i processi, individuare difficoltà ricorrenti, elementi imprevisti, bisogni non soddisfatti ma anche soluzioni originali, effetti positivi non attesi e producendo, complessivamente, nuova conoscenza da restituire, analizzare, rendere disponibile.

Una quarta opzione metodologica può essere data, laddove si intenda mettere alla prova un metodo, una didattica, un approccio, dalla preferenza per i disegni quasi sperimentali. I disegni quasi sperimentali sono così definiti perché la popolazione target viene definita senza estrazione e assegnazione casuale dei soggetti alle condizioni sperimentali o a quelle di controllo. Il dialogo auspicato tra ricerca educativa e didattica ha bisogno di contesti reali: ciò che avviene in una classe non accade in un gruppo di soggetti scelti attraverso randomizzazione e messi insieme soltanto per questa attività. Il contesto di ciascuna classe ha modalità di relazione e di co-costruzione di significati suoi propri ed è lì che avviene, ogni giorno, la didattica. Una didattica per essere formalizzata deve poter funzionare in contesti diversi (quanti approcci carismatici sono stati confusi per metodi didattici). Nell'attuale organizzazione del sistema di educazione e istruzione la sezione o la classe è il "luogo" in cui "accade" l'apprendimento: la ricerca educativa che vuole fornire informazioni e suggerimenti alla didattica deve conoscere le scuole e sperimentare nelle scuole (e con le scuole, come precisato sopra), in contesti reali.

La quinta opzione metodologica costituisce anche uno dei motivi di questo volume e consiste nel rendere la ricerca educativa, i dati e le informazioni che fornisce al contesto sul contesto, ma anche i principali dati e le informazioni della ricerca internazionale in quel campo, accessibili e comprensibili anche ai non tecnici del settore. Una ricerca educativa che intenda dialogare con la didattica, ma sia poco accessibile a chi la didattica la fa, non consente di comprendere se la trasformazione proposta abbia, o meno, già un fondamento scientifico, su cosa sia fondata, gli esiti di altri tentativi. La volontà trasformativa in direzione equitativa della didattica ha, infatti, bisogno di intervenire sulla motivazione e sulla cultura di riferimento degli insegnanti per arrivare a modifiche delle pratiche che non siano meramente occasionali.

Una sesta opzione metodologica, strettamente correlata alla precedente, riguarda la scelta di strumenti di pubblicazione della ricerca open access che consentano una diffusione adeguata dei risultati conseguiti e approfonditi.

dimenti sul loro significato, una descrizione dettagliata delle pratiche utilizzate, una rappresentazione più bilanciata possibile delle voci degli attori in campo.

## La ricerca sulla lettura

Negli ultimi anni la ricerca sulla lettura, specialmente quella basata sulle evidenze, ha avuto una crescita a livello internazionale. Sono infatti centinaia le ricerche che hanno indagato, in vario modo, i benefici prodotti dalle diverse pratiche di lettura e ancora di più le esperienze non formalizzate. Gli sguardi disciplinari sono molteplici non soltanto quello della ricerca educativa, perché la ricerca attorno alla lettura interseca gli interessi di molte discipline. La regia della ricerca educativa resta, tuttavia, fondamentale, in ragione del suo orientamento, specie se risponde alle opzioni metodologiche sopra enunciate e per gli obiettivi di cui sopra.

Tutti coloro che, a vario titolo, operano nei sistemi educativi e di istruzione riconoscono l'importanza dell'abitudine alla lettura. La lettura, in particolare la lettura di fiction narrativa, produce, in chi la pratica in modo sistematico, una serie di effetti benefici di tipo cognitivo, emotivo, relazionale. La lettura è dunque pratica interna e obiettivo del sistema educativo e di istruzione, in sintesi: all'interno del sistema si deve imparare a leggere e comprendere sempre meglio, si deve praticare la lettura e si dovrebbe, tuttavia, produrre affezione e abitudine alla lettura. La lettura produce vantaggi interni al sistema educativo e di istruzione, visibili, progressivamente, nel percorso formativo e vantaggi esterni, spesso meno visibili dentro lo stesso sistema, ma fondamentali nella vita quotidiana. In ambito educativo la lettura assume un ruolo particolare: si tratta, ovviamente, di una competenza strategica da acquisire (essere in grado di leggere e comprendere testi di diverso tipo), e, al tempo stesso, di una pratica attraverso la quale si acquisiscono moltissimi ulteriori apprendimenti.

Per precisare i benefici di una pratica costante della lettura, per fare scelte didattiche ed educative congruenti e persino per ridefinire la funzione della lettura stessa occorre che vi sia una relazione stretta tra didattica e ricerca.

A quali tipi di ricerca ci riferiamo?

Sono moltissime le aree di ricerca che incrociano la lettura: ci sono le indagini, immancabili, sugli acquisti di libri, sui consumi culturali, su pratiche e abitudini di lettura che permettono di osservare la situazione attuale. Ci sono ricerche che cercano di dare letture diacroniche del rapporto dei diversi strati della popolazione di un contesto o di un Paese con la let-

tura e ricerche che approfondiscono un determinato tempo storico e/o determinati contesti. Ci sono ricerche che comparano le pratiche didattiche e sociali legate alla lettura in differenti paesi. Ci sono ricerche valutative, come quelle internazionali (Ocse Pisa, Pirls) e nazionali (Invalsi), che tentano di definire i livelli medi di abilità e competenze legate alla lettura e alla comprensione della stessa in un Paese o un'area geografica o una singola scuola, mettendoli in relazione con altre variabili, per compararli con quelli di altre aree e, almeno teoricamente, per orientare le politiche. Ci sono ricerche che tentano di ricostruire il punto di vista sulla lettura dei lettori o dei non lettori e i significati attribuiti (come quelle molto note anche nel nostro paese di Michéle Petit), ci sono ricerche che tentano di ricostruire il punto di vista degli insegnanti e/o le pratiche reali svolte in classe, ci sono ricerche che tentano di ricostruire il rapporto con la lettura di target specifici o in situazioni specifiche.

Ci sono molte ricerche che vanno a indagare quali effetti siano determinati dalle differenti pratiche e “quantità” individuali di lettura (definite spesso sulla base delle dichiarazioni dei partecipanti): in queste ricerche si verifica quali abilità, competenze, differenze di performance o caratteristiche comuni si possano individuare nei “lettori” (variamente definiti o divisi in gruppi come “lettori deboli”, “lettori”, “lettori forti”) di certe età rispetto ai non lettori. Si tratterà allora, ad esempio, di far partecipare un campione di soggetti a una o più prove standardizzate sulle abilità di comprensione del testo scritto, precedute da alcune domande sulle loro abitudini di lettura. Gli strumenti usati in questo tipo di ricerche possono essere test e questionari validati, prove, scale di valutazione, ma anche strumenti qualitativi come interviste e focus group.

Negli ultimi anni sono aumentate le ricerche svolte all'interno dei sistemi di istruzione, nelle quali assume un ruolo centrale la lettura ad alta voce dell'insegnante. In questo caso, spesso, il disegno è quasi sperimentale: si hanno due gruppi di soggetti (corrispondenti a gruppi di classi dello stesso livello) che vengono “misurati” in uno specifico intervallo temporale, prima e dopo l'intervento, generalmente intensivo, di lettura ad alta voce. Uno dei due gruppi di classi viene quindi esposto alla lettura ad alta voce dell'insegnante (generalmente di fiction narrativa) e l'altro prosegue con l'attività didattica quotidiana o svolge un'altra attività. La maggior parte di queste ricerche ha, in passato, preso in esame soprattutto le età pre-scolari nelle scuole dell'infanzia o nei servizi educativi per la prima infanzia mentre recentemente si sono affiancate ricerche relative alle età scolari che costituiscono la componente più innovativa e interessante. Il gruppo di ricerca che ha lavorato anche a questo volume si inserisce, con un contributo particolarmente significativo, ormai da quasi quindici anni,

proprio in quest'ultimo ambito: la costruzione di complessi processi trasformativi in aree geografiche omogenee o in progetti elettivi con classi e scuole per l'inserimento della pratica quotidiana e intensiva della lettura ad alta voce dell'insegnante e nel controllo dei suoi molteplici effetti secondo un approccio mixed method. L'obiettivo complessivo, rinforzato dall'analisi dei rilevanti dati sino ad oggi raccolti, è quello di favorire l'inserimento in modo stabile nel sistema di istruzione della pratica quotidiana della lettura ad alta voce, da parte dell'insegnante, di fiction narrativa come pratica equitativa (Batini, a cura di, 2021) documentandone gli effetti non soltanto a fine scientifico e conoscitivo, ma per favorire il dialogo e l'orientamento della pratica didattica. Si è preferito non inserire articoli prodotti dal gruppo di ricerca in questa selezione anche perché molti dei report, articoli e volumi prodotti sono già disponibili in formato open access in italiano.

La ricerca stessa documenta come le pratiche di lettura ad alta voce degli insegnanti (e dei genitori) diminuiscano considerevolmente non appena si avvertono tracce di alfabetizzazione, per una sorta di automatismo ingenuo che collega l'apprendimento dei rudimenti della lettura meccanica a una supposta autonomia nella lettura e nella comprensione. Il processo di apprendimento non si esaurisce certo nei primi anni di scuola primaria, la relazione con la lettura anche. Ci sono evidenze sempre maggiori circa i vantaggi incredibili del proseguire con la lettura ad alta voce di storie per tutto il percorso scolastico, vantaggi che riguardano elementi motivazionali, relazionali, elementi cognitivi, che riguardano il rendimento, vantaggi nel rapporto che viene poi strutturato con la lettura autonoma, vantaggi che vanno a incidere persino sul futuro benessere e sulle speranze occupazionali.

## **In questo libro**

Gli studi raccolti in questo libro sono stati selezionati per la loro significatività e rappresentatività tra i tanti che vengono pubblicati ogni anno su riviste internazionali ad accesso libero e gratuito, in lingua inglese, da parte di ricercatrici e ricercatori interessati a indagare gli effetti della lettura sugli apprendimenti. In particolare si è scelto di prestare attenzione soprattutto alla pratica della lettura in comune da parte di una figura adulta in contesti educativi (prima parte: *Per una didattica della lettura ad alta voce*) e alla relazione che si instaura tra l'esposizione delle persone alle storie e la capacità di comprensione di sé e degli altri (seconda parte: *Le storie, la letteratura, l'umanità*), con la finalità di fornire a insegnanti e decisori strumenti concettuali utili a supportare la scelta di leggere ad alta voce in modo intensivo, prolungato e quotidiano nei contesti scolastici.

Il primo articolo (Ledger, Merga, 2018), “L’atteggiamento dei bambini nei confronti della lettura ad alta voce a casa e a scuola”, pubblicato sull’*Australian Journal of Teacher Education*, una rivista legata all’Edith Cowan University di Perth, presenta uno studio condotto con metodo misto, qualitativo e quantitativo, su 220 bambini di 7 scuole primarie rappresentative dell’Australia Occidentale, il cui scopo dichiarato era indagare l’atteggiamento dei bambini verso la lettura e la lettura ad alta voce sia a casa che a scuola, la frequenza della lettura ad alta voce e le strategie in entrambi i contesti. In estrema sintesi, i risultati raggiunti costituiscono una conferma dell’importanza di proseguire con la pratica della lettura ad alta voce oltre il periodo di acquisizione della lettura autonoma e forniscono uno stimolo a dare importanza alla dimensione affettiva dell’esperienza di lettura.

Uscito sulla rivista *International Journal of Evaluation and Research in Education*, che ha sede in Indonesia, presso l’Institute of Advanced Engineering and Science di Bantul, e si avvale di un comitato editoriale internazionale, il secondo studio – “L’impatto potenziale del ricorso sistematico alla lettura ad alta voce sui risultati di lettura nella scuola media” (Marchessault, Larwin, 2014) – riporta i risultati di una ricerca condotta con la finalità di studiare l’impatto degli approcci di lettura ad alta voce con studenti della scuola secondaria di primo grado (*middle school*). Specificamente, questa indagine – che si è svolta in un distretto scolastico della Virginia (USA) ha messo a confronto i risultati di quattro classi prime di due diverse scuole, di cui solo il gruppo sperimentale ha fatto ricorso alla lettura ad alta voce strutturata. Dai risultati emerge come la lettura ad alta voce praticata nel curriculum scolastico (in questo caso per 20-30 minuti, tre volte a settimana) abbia un impatto sui progressi degli studenti nel vocabolario e, più significativamente, nella comprensione. La lettura ad alta voce, sostengono le autrici, dovrebbe dunque essere praticata anche dopo la scuola primaria (*elementary*), anche allo scopo di favorire gli studenti che partono da una situazione di svantaggio.

Il terzo articolo della prima parte, intitolato “Gli effetti di strategie di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata sul rendimento e sull’interesse per la lettura nelle scuole secondarie del Gambia” (Olagbaju, Babalola, 2020), è tratto dal mensile *Studies in Literature and Language*, una rivista canadese che ospita articoli accademici scritti in diverse lingue e prodotti in ogni parte del mondo. Si tratta di una ricerca quasi sperimentale condotta in classi di lingua inglese del Gambia, i cui risultati mostrano come le strategie didattiche di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata siano in grado di migliorare il rendimento nella comprensione e l’interesse nei confronti della lettura tra

gli studenti della scuola secondaria. L'uso della strategia didattica della lettura ad alta voce, in particolare, “ha permesso di costruire una migliore interazione insegnante-studente e studente-studente durante le lezioni, promuovendo un maggior senso di fiducia negli alunni” (Olagbaju, Babalola, 2020, p. 61).

La seconda parte, dedicata al rapporto tra narrativa, letteratura e competenze sociali, si apre con i risultati di una ricerca sperimentale (Castano, Martingano, Perconti, 2020) finalizzata allo studio dell'effetto dell'esposizione alla narrativa letteraria e alla narrativa popolare su tre dimensioni della cognizione sociale: la complessità attribuzionale, il pregiudizio egocentrico e la precisione nella percezione sociale. Secondo gli autori, gli psicologi Emanuele Castano e Alison Jane Martingano e il filosofo Pietro Perconti, che hanno analizzato i risultati di diversi test somministrati a un campione di 477 individui, “la narrativa letteraria e quella popolare favoriscono diversi processi socio-cognitivi e stili cognitivi, che sono tutti importanti”, nonostante le fondamentali differenze individuate tra questi due tipi di fiction. Occorre specificare, per i lettori italiani, che con “narrativa letteraria” si intende nell'articolo la letteratura contemporanea “riconosciuta” attraverso premi e segnalazioni critiche (si invita comunque a verificare la distinzione operata nell'articolo per non equivocarne il senso). La rivista che ospita l'articolo, l'americana *PLoS ONE*, ha sede a San Francisco ed è una delle più diffuse al mondo tra quelle open access.

L'ultimo articolo, intitolato “Acquisire la comprensione della natura umana: una rassegna della letteratura sugli studi sperimentali in classe” (Schrijvers, Janssen, Fialho, Rijlaarsdam, 2019), è una *systematic review*, una metaricerca che prende in esame la possibilità che e gli eventuali modi in cui l'educazione letteraria può favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti adolescenti. La ricerca, pubblicata su *The Review of Educational Research* (rivista specializzata in rassegne della letteratura scientifica internazionale), è stata realizzata nell'ambito del progetto “Usi della narrativa letteraria nei contesti sociali” supportato dall'organizzazione Olandese per la Ricerca Scientifica. Il gruppo di ricerca prende in esame 13 studi empirici supportati da dati, dalla cui analisi vengono estrapolati alcuni principi utili a progettare attività didattiche basate sulla lettura di narrativa.

## Contesto e motivazioni

Il volume è stato prodotto nel contesto della politica educativa *Leggere: forte! Ad Alta voce fa crescere l'intelligenza* della Regione Toscana. Attraverso quest'azione pluriennale la Regione Toscana intende favorire

l'introduzione della lettura ad alta voce quotidiana, da parte dell'educatrice, dell'educatore e dell'insegnante nell'intero sistema educativo e di istruzione dagli zero ai diciannove anni. La scelta di usare la ricerca come dispositivo conoscitivo e trasformativo, grazie a una rilevante complessità e pluralità di strumenti, di usarla come contenuto formativo, come strumento di accompagnamento e monitoraggio, come mezzo di coinvolgimento, come elemento di rendicontazione sociale, come principale output valutativo ne costituisce il tratto originale.

L'incontro con il sistema 0/6, pur con tutte le difficoltà e criticità, ha favorito grazie a un impegno straordinario di tutte le componenti in gioco, una progressiva e massiccia adesione, sempre più consapevole e competente, alla politica educativa che dovrà radicarsi, consolidarsi, trasformarsi in cultura di riferimento.

Nella proposta fatta al segmento successivo, quello delle scuole primarie e delle secondarie di primo e secondo grado, nelle prime sei zone socio educative coinvolte, delle trentacinque complessive in cui è articolata la governance dell'educazione e istruzione in Toscana, pur al netto di esperienze meravigliose e fruttuose, si sono incontrate alcune difficoltà in termini di collocazione della pratica della lettura ad alta voce, proposta come quotidiana, nel tempo curricolare, specie nelle secondarie di secondo grado. Molte delle difficoltà e resistenze sono note: dalle frequenti difficoltà percepite legate al tempo (dovute senza dubbio alle condizioni storiche specifiche, legate alla pandemia, ma nutrite dall'equivoco che quando si legge non si stia facendo didattica e dal malinteso "compito" di dover terminare un *programma* che non esiste da decenni) alle difficoltà legate al coinvolgimento dei consigli di classe (tipicamente attribuendo al solo collega/ alla sola collega di "italiano" il compito della lettura, facendo confusione tra lettura e letteratura e equivocando gli obiettivi), sino alla difficoltà di orientarsi nella messe di progettualità proposte per limitarci solo ad alcune. Abbiamo dunque sentito il bisogno di contribuire alla costruzione di una cultura di riferimento attraverso la diffusione di ricerca internazionale di qualità tradotta in italiano. Speriamo che questo volume, assieme a tutte le altre, moltissime iniziative di avvio, sostegno, accompagnamento, monitoraggio e valutazione possa contribuire alla progressiva interiorizzazione della cultura della lettura ad alta voce.

Che cosa comprendiamo da questo libro? La ricerca internazionale, scelta in modo da essere rappresentativa di differenti orientamenti di ricerca e di diverse parti del mondo, ci sollecita circa l'importanza strategica della lettura e della costruzione di un rapporto permanente con essa. La lettura ad alta voce dell'insegnante risulta essere, probabilmente, lo strumento più potente: contribuisce, al contempo, a sollecitare e allenare competenze di base fondamentali (per il successo formativo e per la vita), ri-

flessività e motivazione alla riflessione su di sé, a favorire la costruzione di un ambiente educativo e di apprendimento sereno e relazionalmente efficace mentre promuove la lettura medesima e sollecita percorsi autonomi. La lettura ad alta voce non può più essere una pratica specifica del segmento 0/6. Le ricerche sulla scuola primaria e sulle secondarie ne confermano l'assoluta rilevanza per tutto il percorso scolastico, determinando nei bambini e ragazzi coinvolti vantaggi visibili già dopo periodi relativamente brevi: vantaggi linguistici e lessicali, vantaggi sulle abilità di comprensione, di competenza emotiva, di costruzione di relazioni e scambi significativi.

Idealmente questo libro dovrebbe essere letto da insegnanti, educatori ed educatrici, operatori del mondo della scuola, decisori politici, ma costituisce un'opportunità per studenti universitari, per insegnanti in formazione iniziale, per dottorandi di diverse aree disciplinari e per i colleghi. Allargando lo sguardo, infatti, si ritiene il volume potenzialmente utile anche come contributo alla comunità scientifica: proporre una selezione di ricerche significative, con una scelta che avrà sicuramente i limiti della soggettività (soggettività di un gruppo, con numerosi confronti, non certo di un singolo), ma che consente, anche attraverso i rimandi bibliografici di iniziare a farsi qualche idea, di esplorare e, chissà... addentrarsi in un territorio di ricerca e di azione che appare davvero molto promettente e che può fornire un contributo importante al nostro sistema di educazione e istruzione.

## Bibliografia

- Bartolucci M., Batini F. (2020), "Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment", *Mind, Brain, and Education*, 14, 3: 235-242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini F. (2013), "Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce", in Batini F., Giusti S., a cura di, *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino, 43-60.
- Batini F. (2016), "Perché la lettura è utile alla promozione del benessere", in Alastra V., a cura di, *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F. (2018), *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*, Giunti Scuola, Firenze.
- Batini F. (2018), "Lettura e empowerment emotivo e cognitivo: un'occasione da non perdere per il sistema 0-6", in Falcinelli F., Raspa V., a cura di, *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F. (2019), "Leggere dal nido per prevenire", in Lucisano P., a cura di, *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi. Atti del Convegno Internazionale Sird*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

- Batini F. (2021), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti, Firenze.
- Batini F. (2021), “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”, in Alastra V., a cura di, *Cura di sé cura dell'altro e Humanities*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., a cura di (2021), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca azione*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F., Bartolucci M., Timpone A. (2018), “The effects of reading aloud in the primary school”, *Psychology and Education*, 55, 1-2: 111-122.
- Batini F., Bartolucci M. (2019), “Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni”, in Bollino C.A., Cerulo M., Ghiglieri V. et al., a cura di, *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Morlacchi, Perugia, 141-155.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G. (2019), “Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche”, *Ricerche Pedagogiche*, 211: 121-134.
- Batini F., Bartolucci M. (2020), “La lettura ad alta voce come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo”, in Lucisano P., a cura di, *Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale Sird*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 322-332.
- 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. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- Batini F., Giusti S., Cacchione A., Sposetti P. (2020), *Le parole e le storie*, Giunti Scuola, Firenze.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E.C., Marsano M. (2020), “La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 37: 26-41.
- Batini F., Brizioli I., Mancini A., Susta M., 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. doi: [doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509](https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509)
- Batini F., Giusti S., a cura di (2021), *Tecniche di lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F., Giusti S. (2021), “Zona di lettura ad alta voce”, in Lucisano P., a cura di, *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della Sird*, Tomo 2, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 161-174.
- Batini F., Luperini V., Cei E., Izzo D., Toti G. (2021), “The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review”, *Journal of Education and Training Studies*, 9, 1: 12-48. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Castano E., Martingano A.J., Perconti P. (2020), “The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social perception”, *PLoS ONE*, 15, 5: e0233378.

- Giusti S. (2020), “Zone di lettura. Per una didattica dell’esperienza estetica”, *Versants*, 67(2): 11-23: <https://doi.org/10.22015/V.RSLR/67.2.2>
- Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*, Routledge, London.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, London.
- Ledger S., Merga M.K. (2018), “Reading Aloud: Children’s Attitudes toward being Read to at Home and at School”, *Australian Journal of Teacher Education*, 43, 3: 124-139.
- Marchessault J.K., Larwin K.H. (2014), “The Potential Impact of Structured Read-Aloud on Middle School Reading Achievement”, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 3, 3: 187-196.
- Olagbaju O.O., Babalola O.R. (2020), “Effects of Interactive Read-Aloud and Sustained Silent Reading Strategies on Achievement and Interest in Reading in Gambian Secondary Schools”, *Studies in Literature and Language*, 20, 3: 52-62.
- Scierra I.D.M., Bartolucci M., Salvato R., a cura di (2018), *Lettura e dispersione*, FrancoAngeli, Milano.
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., Rijlaarsdam G. (2019), *Review of Educational Research*, 89, 1: 3-45.

### **Siti delle riviste**

*Australian Journal of Teacher Education*: <https://ro.ecu.edu.au/ajte>

*International Journal of Evaluation and Research in Education*: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE>

*Studies in Literature and Language*: [www.cscanada.net/index.php/sll](http://www.cscanada.net/index.php/sll)

*PLoS ONE*: <https://journals.plos.org/plosone>

*Review of Educational Research*: <https://journals.sagepub.com/home/rer>



**Parte prima**

**Per una didattica della lettura  
ad alta voce a scuola**



# L'atteggiamento dei bambini nei confronti della lettura ad alta voce a casa e a scuola

di Susan Ledger, Margaret K. Merga

Da *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), Mar 2018, pp. 124-139  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1174201>

Traduzione di Federico Batini ed Ermelinda De Carlo

## Abstract

*Sebbene esista una sovrabbondanza di ricerche sui benefici della lettura ad alta voce per lo sviluppo dell'alfabetizzazione dei bambini e sebbene una serie di rapporti governativi evidenzino il ritorno positivo dell'investimento sulla lettura o di strategie di intervento precoce come la lettura ad alta voce, la maggior parte della letteratura è presentata da una prospettiva adulta. Sono limitate le ricerche sull'atteggiamento dei bambini nei confronti della lettura a casa o a scuola o sulla frequenza delle pratiche di lettura ad alta voce che si verificano all'interno di questi contesti. Questo studio, che utilizza un approccio a metodo misto, esamina le pratiche di lettura ad alta voce nelle scuole (n = 21) e nelle case (n = 220). Lo studio consente di osservare l'atteggiamento nei confronti delle pratiche di lettura ad alta voce dal punto di vista di 220 bambini di età compresa tra 6-12 anni (prima-sesta classe) in una gamma rappresentativa di diversi contesti scolastici nell'Australia occidentale. I risultati identificano pratiche di lettura ad alta voce specifiche, modelli di frequenza e barriere percepite alla lettura ad alta voce in classe e a casa. Lo studio costituisce una conferma dell'importanza di proseguire con la pratica della lettura ad alta voce oltre il periodo di acquisizione della lettura autonoma. Desti preoccupazione la bassa frequenza delle pratiche di lettura ad alta voce a casa e a scuola non appena compaiono i primi segni di alfabetizzazione. La ricerca mette in risalto anche la limitata attenzione alle componenti affettive della lettura nelle scuole.*

Keywords: Reading aloud, Literacy, Parents and young readers, Reading attitudes.

## Introduzione

Nel momento in cui vengono posti sotto osservazione i livelli di alfabetizzazione degli insegnanti e la riforma dell'istruzione è guidata da dati basati sulle evidenze o da indagini su larga scala (Ainley, Gebhardt, 2013),

la componente affettiva dell'educazione è spesso ignorata e sottovalutata. Questa disattenzione viene perpetuata anche per le esigenze di un curriculum sempre più "affollato" nelle scuole e dalle richieste "concorrenti" di dedicarvi più tempo a casa. Tenendo presente questo contesto, la ricerca mette in evidenza l'importanza della nota strategia della lettura ad alta voce e raccoglie il punto di vista dei bambini per esplorare e acquisire dati empirici sulla frequenza della lettura ad alta voce e sugli atteggiamenti nei confronti della stessa sia a casa che a scuola.

Il contributo include indicazioni sulla riduzione della pratica della lettura ad alta voce a casa e a scuola man mano che gli studenti avanzano negli anni della scuola primaria.

Il focus dello studio è sulla lettura ad alta voce, individuata come il fattore principale per lo sviluppo dei livelli di alfabetizzazione dei bambini (Kalb, van Ours, 2014). Come didattica della lettura, la lettura ad alta voce presenta molti vantaggi, tra cui l'aumento della motivazione dei bambini a leggere, il miglioramento delle competenze di base utili alla comprensione e lo sviluppo dell'alfabetizzazione (Bus, Van Ljzendoorn, Pellegrini, 1999; Fox, 2013; Swanson *et al.*, 2011).

Nel contesto della nostra ricerca, definiamo la lettura ad alta voce nella sua forma più semplice "come l'esperienza di lettura condivisa tra un bambino e un genitore/tutore o insegnante".

Un ampio corpo di ricerche e di rapporti governativi confermano i benefici della lettura ad alta voce per i bambini piccoli (Lane, Wright, 2007; Roberts, Burchinal, 2002).

Un rapporto commissionato dal Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti (Anderson *et al.*, 1985) intitolato *Becoming a Nation of Readers*, ha rilevato come l'attività più importante per costruire le conoscenze necessarie per un eventuale successo nella lettura sia leggere ad alta voce ai bambini. Più di recente, uno studio longitudinale australiano ha scoperto che i bambini ai quali era stato letto ottenevano risultati di gran lunga migliori nei test di alfabetizzazione nazionali, rispetto agli altri (Mullan, Daraganova, 2012). In Australia, i bambini ai quali è stato letto più frequentemente all'età di 4-5 anni ottengono punteggi più alti nei test del *National Assessment Program in Literacy and Numeracy* (Kalb, van Ours, 2014). Non sorprende quindi vedere la predisposizione nei confronti della lettura e l'esposizione alla lettura come componenti chiave negli strumenti di indagine internazionali come il *Progress for International Reading Literacy Study* (Mellis, Martin, 2016).

La lettura ad alta voce è associata a una serie di abilità di literacy e a benefici cognitivi. La lettura ai bambini nei primi anni di vita è stata messa in relazione con la crescita linguistica, con l'*emergent literacy* e con

il successo nella lettura (Bus *et al.*, 1995). Una recente analisi di 29 studi ha rilevato “effetti significativi e positivi degli interventi di lettura ad alta voce sul linguaggio dei bambini, sulla loro consapevolezza fonologica, sui concetti di testo e di libro, l’idea di direzionalità e altre caratteristiche meccaniche della stampa, sulla comprensione e sugli esiti in termini di vocabolario” suggerendo che le azioni di lettura ad alta voce “permettono ai bambini a rischio di difficoltà di lettura risultati di alfabetizzazione migliori rispetto ai bambini che non partecipano a questi interventi” (Swanson *et al.*, 2012, p. 13). La ricerca suggerisce che essere esposti alla lettura porti ad un incremento del vocabolario dei bambini (Beck, McKeown, Kucan, 2002), faciliti la comprensione della lettura e il potenziamento di abilità cognitive (Kalb, van Ours, 2014).

Chomsky (1972) ha disegnato una connessione tra lettura ad alta voce e sviluppo sintattico; Beck e McKeown (2001) hanno evidenziato come la lettura ad alta voce costituisca un aiuto per i bambini nella decontestualizzazione del linguaggio.

Inoltre, essere destinatari della lettura ad alta voce a casa comporta un miglioramento dello sviluppo delle capacità linguistiche ricettive coinvolte nell’ascolto e nel parlato (Senechal, Lefevre, 2001). È stato anche riferito che i bambini a cui viene letto frequentemente in tenera età entrano a scuola con vocabolari più ampi e competenze di comprensione più avanzate (vedi Mol, Bus, 2011). Canoy *et al.* (2016) hanno scoperto che la pratica di leggere ad alta voce ai bambini incoraggia i bambini stessi a leggere libri in autonomia, e invoglia i bambini che sono meno in grado di leggere. Clark e Andreasen (2014) ne evidenziano i benefici didattici. Bredekamp *et al.* (2000) hanno scoperto che la lettura ad alta voce aiuta i bambini a capire la struttura e le convenzioni dei testi. Maxim (1998) ha evidenziato che la lettura ad alta voce supporta lo sviluppo delle richieste linguistiche in altre aree del curriculum, tra cui la matematica. Inoltre, quando i genitori leggono ad alta voce ai loro figli, forniscono una preziosa opportunità di interazione mirata, che colloca la lettura come pratica di valore sociale (Merga, 2014). Le capacità di mettere in discussione, l’impegno dialogico e l’apprendimento basato sulla ricerca sono pratiche sociali incorporate e proposte ai bambini durante le sessioni di lettura ad alta voce (Trelease, 2013).

La lettura ad alta voce può portare a vantaggi disposizionali e motivazionali per i giovani. Sono il desiderio e la disposizione affettiva nei confronti della lettura, anziché l’abilità o l’alfabetizzazione, a determinare la scelta di leggere o meno (Mckenna *et al.*, 1995; Olufowobi, Makinde, 2011). È stato confermato che chi è stato esposto alla lettura nell’infanzia ne ha ricavato un effetto protettivo contro l’analfabetismo negli anni suc-

cessivi (Beers, 2013), che potenzialmente può influenzare gli atteggiamenti successivi del soggetto nei confronti della lettura (Herrold, Stanchfield, Serabian, 1989). Questo atteggiamento positivo nei confronti della lettura influisce sul livello di impegno e di pratica della lettura scolastica o ricreativa (vedi Mckenna *et al.*, 1995). L'indagine nazionale su larga scala di Mckenna ha scoperto che il rapporto tra abilità e atteggiamento cresce con il tempo, il che implica che un impatto cumulativo di esperienze indesiderate di lettura a scuola possa influenzare i livelli di alfabetizzazione dei bambini.

Allo stesso modo, l'*Australian Kids & Family Reading Report* (2016) ha individuato come il più potente predittore della successiva frequenza di lettura autonoma per i bambini sia “quanto spesso a un bambino vengono letti libri ad alta voce” (p. 20). Alexander e Filler (1976, p. 1) sostengono che “l’atteggiamento verso lettura è un sistema di sensibilità alla lettura che induce l’allievo ad avvicinarsi o a evitare una situazione di lettura”. Recenti dibattiti e ricerche su alfabetizzazione, analfabetismo e *aliteracy* mettono in luce il significato dell’atteggiamento dei bambini nei confronti dell’impegno nella lettura (Gambrell, Marinak, 2009).

Vi sono ampie evidenze relative ai benefici della lettura ad alta voce, tra cui il riconoscimento che la frequenza di lettura ai bambini nei primi anni di vita ha un effetto causale diretto sui risultati scolastici, indipendentemente dal contesto familiare e dall’ambiente domestico (Kalb, van Ours, 2014; Mol, Bus, 2011). Il dibattito sui benefici della lettura ad alta voce, tuttavia, esiste ancora (Meyer, Wardrop, Linn, Hastings, 1994; Scarborough, Dobrich, 1994; Whitehurst, 1994). I punti principali della contestazione si concentrano su: discrepanze tra pratiche di lettura ad alta voce in classe e pratiche ritenute efficaci per gettare le basi delle future capacità di alfabetizzazione dei bambini (Beck, Mckeown, 2001); preoccupazione per il fatto che un curriculum “affollato” consenta un tempo limitato da dedicare alla lettura ad alta voce; mancanza di significatività statistica o varianza dei risultati relativi all’efficacia, nonché prove limitate dei risultati a lungo termine della lettura ad alta voce come strategia di intervento (Swanson *et al.*, 2011).

Altre ragioni e cause per non includere la lettura ad alta voce in classe rimangono fondate su congetture piuttosto che su prove (Fox, 2013). Mentre i benefici della lettura ad alta voce sono relativamente ben definiti, molto meno noti sono la frequenza di esposizione con la quale impegnare i bambini e gli atteggiamenti dei bambini nei confronti della lettura, in particolare nelle scuole e nei contesti domestici australiani.

Questo articolo riporta i risultati di uno studio del 2016 in Australia Occidentale sulla lettura ad alta voce (Western Australian Study in Read-

ing Aloud, WASRA), in cui abbiamo esplorato le esperienze di lettura ad alta voce dei bambini, così come i loro atteggiamenti nei confronti della lettura, sia a casa che a scuola. Questo studio affronta la lettura ad alta voce nella sua forma più semplice, vale a dire la lettura orale del testo, udibile per sé e per gli altri. Pur riconoscendo che le pratiche di lettura ad alta voce sono diverse e comprendono una varietà di approcci, tra cui lo sviluppo dell'ascolto, del vocabolario, della comprensione e delle competenze in discussione, e che i contesti educativi e socioeconomici differiscono nelle pratiche di lettura ad alta voce a casa (Williams, 1998), abbiamo intenzionalmente optato per una definizione più semplicistica e non problematizzabile per questo studio, per far sì che i giovani ne capissero il significato.

Inoltre, lo studio intende determinare come la frequenza di esposizione alla lettura ad alta voce subisca variazioni durante gli anni della scuola primaria. Questo a partire dagli atteggiamenti attuali dei bambini nei confronti della lettura ad alta voce e l'auto-segnalazione della frequenza di esposizione alla pratica da parte di genitori/tutori e insegnanti, al fine di fornire dati empirici sulla frequenza dell'esposizione a pratiche di lettura ad alta voce. Particolare attenzione verrà posta all'individuazione di elementi limitanti significativi e degli ostacoli alla lettura. Ad oggi si riscontra una carenza di ricerche che identificano le barriere che ostacolano la pratica della lettura ad alta voce a scuola e a casa, e quindi questa ricerca può potenzialmente fornire una base fondamentale per i futuri interventi in questo settore.

## **Metodo**

Sebbene alcuni puristi della ricerca asseriscano che i paradigmi e i metodi non dovrebbero essere mescolati (Cresswell, 1994; Mcmillan, Schumacher, 2006), e i pragmatisti si mostrino contrari a una falsa dicotomia fra i metodi qualitativi e quantitativi (Cameron, 2009), i fautori degli approcci di metodi misti, tra cui gli autori di questo studio, riconoscono che “la lotta per il primato di un paradigma sugli altri è irrilevante, poiché ogni paradigma è un'offerta alternativa con i propri meriti” (Guba, 1990, p. 27).

Quella che è stata considerata una rivoluzione “tranquilla” per risolvere le tensioni tra i movimenti qualitativi e quantitativi (Tashakkor, Teddlie, 2003), è emersa come una tra le metodologie privilegiate emergenti, in particolare nel campo della ricerca sociale applicata (Cameron, 2009). Esistono diverse tipologie di metodo misto che utilizzano approcci sia quantitativi che qualitativi per raccogliere, analizzare e interpretare i dati. In questo caso, i ricercatori hanno utilizzato un disegno interpretativo complemen-

tare descritto da Mertens (2005), in cui l'approccio qualitativo è il metodo dominante dei due paradigmi impiegati.

Il progetto complementare incorpora un modello di raccolta dei dati per gruppi paralleli all'interno della struttura in cui vengono utilizzati strumenti a metodo misto contemporaneamente, sia per la raccolta, sia per l'analisi dei dati. Il progetto di ricerca affronta questioni riguardanti l'impiego di metodi misti come etichetta piuttosto che come processo (Mcmillan, Schumacher, 2006). Lo studio combinato quantitativo e qualitativo ha permesso l'esplorazione degli aspetti interconnessi e distinti delle pratiche di lettura ad alta voce dal punto di vista dei bambini piccoli. Un disegno di ricerca integrato misto è stato considerato il miglior approccio per rilevare l'atteggiamento verso la lettura ad alta voce e la frequenza delle pratiche a casa e nelle scuole.

La ricerca è stata condotta in due fasi parallele coinvolgendo 21 scuole primarie rappresentative dell'Australia Occidentale. Le indagini hanno fornito al ricercatore l'opportunità di raccogliere un insieme di dati più ampio tra le ventuno scuole rappresentative (n = 220).

- Gruppo A: Genitori e insegnanti di 14 scuole primarie che hanno completato un sondaggio online.
- Gruppo B: Bambini di 7 scuole primarie: nelle classi 1-3 (gruppo dei più piccoli) hanno completato un sondaggio diadico condotto da un ricercatore, mentre nelle classi gradi 4-6 (gruppo dei più grandi) hanno completato un sondaggio online.

Prima che la ricerca fosse intrapresa, gli strumenti di ricerca sono stati rigorosamente calibrati in base all'età dei bambini in una scuola supplementare e gli strumenti sono stati adattati di conseguenza per ottenere una combinazione di domande finali specifiche e aperte.

## **Partecipanti**

Le scuole e gli studenti partecipanti a questo studio sono stati scelti per fornire un campione rappresentativo per età, capacità di lettura, stato geografico e socioeconomico (SES). I partecipanti allo studio WASRA includevano bambini di età compresa tra 6-12 anni (dal primo al sesto grado) di 21 scuole dell'Australia Occidentale. Le scuole sono state scelte in base allo status geografico e socio-economico, con il reclutamento degli studenti in base all'età e al loro consenso.

Le scuole selezionate nello studio erano state inizialmente identificate in base al loro status socio-economico (SES). In Australia, tutte le scuo-

le sono classificate secondo l'indice del vantaggio socio-educativo della comunità (ICSEA), e quindi il nostro approccio di campionamento si è basato sui punteggi ICSEA, classificati sul sito web *My school* (ACARA, 2016). L'ICSEA misura i fattori chiave in correlazione ai risultati educativi dei bambini, consentendo confronti equi delle prestazioni educative delle scuole in tutta la nazione. Questo considera i fattori relativi allo studente, tra cui l'occupazione e l'istruzione dei genitori, nonché i fattori relativi alla scuola, quali la posizione geografica e la percentuale di studenti nativi.

Le scuole con una gamma di punteggi ICSEA (811-1159) che comprendono le scuole rurali e metropolitane sono state identificate e avvicinate come scuole per lo studio WASRA. Come già detto, le scuole (n = 21) sono state suddivise in due gruppi paralleli per la raccolta dei dati. Le scuole del gruppo A (n = 14) hanno raccolto dati su altre domande di ricerca da parte di insegnanti e genitori. Questo contributo riporta i risultati delle scuole del gruppo B (n = 7) dove sono stati raccolti i dati dei bambini (n = 220) che hanno partecipato alle indagini. Le scuole del gruppo B (n = 7) sono state selezionate sulla base di una gamma di livelli ICSEA (811-1159), contesti geografici (2 rurali e 5 metropolitane) e dimensioni della scuola (piccole 250; medie 500 e grandi 1000).

Gli studenti partecipanti allo studio WASRA variavano da 6 a 12 anni di età e sono indicati come gruppo dei piccoli (gradi 1-3 o 6-8 anni) e gruppo dei grandi (gradi 4-6 o 9-12 anni). I metodi di raccolta dei dati di cui sopra sono stati intrapresi simultaneamente. Sono state condotte indagini con metodi misti nelle sette scuole primarie del gruppo B, con i bambini più grandi che hanno completato autonomamente l'indagine, e i bambini più piccoli che hanno completato l'indagine con uno scambio diadico con un ricercatore principale.

Anche le risorse hanno influenzato la partecipazione; mentre tutti gli studenti più grandi potevano partecipare in quanto erano in grado di completare autonomamente l'indagine, gli studenti più piccoli erano limitati ad un massimo di tre per ogni grado (1-3) poiché l'indagine era condotta con scambi diadici con uno dei ricercatori principali. È stato utilizzato un campionamento mirato per garantire un campione rappresentativo nel gruppo dei più piccoli. Dopo aver ottenuto il consenso dei genitori, gli insegnanti hanno identificato un lettore buono, medio e povero all'interno del loro gruppo in base all'età cronologica allineata con l'età di lettura.

Tab. 1 - Caratteristiche dei partecipanti dell'indagine (N = in percentuale)

<b>Opzioni di risposta</b>	<b>Risposte (%)</b>	<b>Risposte (N)</b>
<i>Grado scolastico del gruppo</i>		
Anno 1	14,5	32
Anno 2	10,0	22
Anno 3	16,8	37
Anno 4	26,8	59
Anno 5	18,6	41
Anno 6	13,2	29
<i>Età</i>		
6	13,8	30
7	8,7	19
8	12,4	27
9	29,8	65
10	18,8	41
11	14,7	32
12	1,8	4
<i>Media = 8.55</i>		
<i>Sesso</i>		
Ragazza	62,1	136
Ragazzo	37,9	83

## Procedura

Sono state effettuate somministrazioni online e diadiche per registrare le voci dei bambini e i loro atteggiamenti verso la lettura ad alta voce a casa e a scuola. I ricercatori principali hanno effettuato la raccolta di tutti i dati. Dopo la scelta delle scuole campione in base ai livelli ICSEA, alle dimensioni della scuola e alla posizione geografica, è stato richiesto il consenso del Dipartimento. Una volta approvato, il consenso è stato richiesto ai singoli dirigenti scolastici e successivamente ai genitori dei bambini dei gradi 1-6.

Sono state condotte indagini individuali diadiche con il gruppo dei più piccoli, generalmente in un angolo tranquillo della biblioteca, familiare allo studente, con le domande lette ad alta voce dal ricercatore e le risposte annotate. Sebbene questo approccio richiedesse molto più tempo, era essenziale assicurare che i dati raccolti da questo gruppo di piccoli con alfabetizzazione emergente fossero validi. Sondaggi online sono stati eseguiti con i più grandi e somministrati in aule con i computer disposti in un

luogo familiare. Entrambi i setting hanno fatto sentire i bambini al sicuro e in condizioni confortevoli durante tutto il processo.

Gli strumenti di raccolta dei dati sono stati scelti specificamente tenendo conto dell'età di sviluppo evolutivo dei partecipanti e della previsione sulla durata della loro attenzione. I questionari sono stati progettati per rispondere alle capacità di comprensione e alfabetizzazione degli studenti. La definizione di lettura ad alta voce non era problematizzata ed era semplice proprio per facilitare questa particolare fascia di età nel processo comunicativo.

## **Analisi**

La natura esplorativa del modello di ricerca a metodo misto alla base dello studio WASRA mirava a rivelare l'atteggiamento dei bambini verso la lettura e la lettura ad alta voce sia a casa che a scuola, la frequenza della lettura ad alta voce e le strategie in entrambi i contesti. Gli strumenti di raccolta dei dati hanno fornito una ricca fonte di dati empirici per l'analisi e l'interpretazione simultanea della partecipazione oggi e nel passato alle pratiche di lettura ad alta voce. Anche se la dimensione del campione era piccola  $n = 220$ , rifletteva la pratica in sette scuole ed è utile a fini statistici.

I dati quantitativi non sono parametrici e sono stati analizzati per identificare le tendenze dei dati in relazione alle attitudini nei confronti della lettura e alla frequenza di lettura (Siegel, 1957), con risultati successivamente approfonditi attraverso i dati qualitativi raccolti nelle indagini. Il metodo di analisi comparativa costante (Kolb, 2012) dei dati qualitativi è stato utilizzato per evidenziare tendenze, modelli, somiglianze e differenze concettuali. Il processo di analisi dei dati di Lichtman (2006) è stato utilizzato per identificare codici, categorie e concetti. La codifica iniziale si è verificata durante la lettura dei dati grezzi ricavati dall'indagine con metodi misti, con conseguente identificazione delle idee centrali dalle risposte. Un primo elenco di categorie o idee centrali è stato identificato.

Sono stati effettuati confronti tra le varie fasce di età e tra casa e scuola, pur mantenendo una posizione induttiva durante tutto il processo di codifica. La rilettura ha fornito il tempo per modificare e trovare convergenza e divergenza tra i dati quantitativi e i dati qualitativi. I ricercatori sono stati attenti ad adottare un focus emico in modo che gli atteggiamenti e i punti di vista dei bambini nei confronti delle esperienze passate di lettura ad alta voce e i comportamenti fossero in primo piano nel processo di codifica. Un'analisi testuale delle risposte dei bambini ha evidenziato parole e frasi chiave. Le categorie finali e le serie di dati quantitativi sono state inqua-

drate all'interno di "concepts" (temi) dalla prospettiva etica dei ricercatori (Olive, 2014). Un'ultima analisi incrociata dei risultati è stata effettuata tra il set di dati WASRA tratti dal *Kids and Family Reading Report* (2016).

Lo studio combinato quantitativo e qualitativo ha esaminato gli aspetti interconnessi e distinti delle pratiche di lettura ad alta voce dal punto di vista dei bambini in età scolare. L'analisi è stata condotta in tutti i gruppi di età (6-12 anni) e in tutti i contesti (casa e scuola). Laddove il confronto incrociato era applicabile ed era possibile identificare i gruppi in modo autonomo e combinati sono stati descritti come sopra: gruppi dei più piccoli (classi 1-3) e gruppi dei più grandi (classi 4-7). Sono state analizzate anche la frequenza di lettura ad alta voce e i fattori che hanno limitato le pratiche di lettura ad alta voce.

L'analisi dei dati con metodi misti ha rilevato che l'esplorazione della convergenza e la divergenza tra dati quantitativi e qualitativi "conduce i ricercatori a comprensioni più complesse attraverso ulteriori studi di ricerca" (Denzin, Lincoln, 2011, p. 294). I risultati sono stati analizzati in modo da fornire indicazioni per la pratica e la ricerca future.

## **Risultati**

I risultati ricavati dal *WA Study Reading Aloud* (WASRA) riflettono l'atteggiamento dei bambini verso: l'esposizione alla lettura di altri; la frequenza all'esposizione alla lettura di altri; la frequenza di lettura autonoma; i supporti di lettura a casa e supporti di lettura nel passato. I risultati riportati di seguito indicano se la pratica della lettura ad alta voce si è ridotta a scuola e a casa e i progressi degli studenti nel corso degli anni della scuola primaria.

### **Atteggiamenti dei bambini esposti alla lettura ad alta voce**

La maggior parte dei bambini ha dimostrato un atteggiamento positivo verso la lettura ad alta voce sia a casa che a scuola. Poco più di tre quarti degli intervistati si sono divertiti ad ascoltare la lettura ad alta voce, al contrario del restante 23,8% che non ha provato piacere. La maggior parte degli intervistati più giovani che non apprezza la lettura ad alta voce era composta da bambini che hanno auto-dichiarato di essere dei buoni lettori e che soprattutto avrebbero voluto leggere da sé o quelli che non amavano "il rumore o le interruzioni" tipiche della lettura da parte di altri. I bambini più piccoli (78,9%) amavano che qualcuno leggesse per loro di più dei

bambini più grandi (74,4%), anche se i bambini più grandi hanno riferito di apprezzare ancora la pratica della lettura a scuola. Quando gli è stato chiesto perché a loro piaceva o non piaceva che fosse letto loro, le idee ricorrenti sono state condivise e temi comuni evidenziati nel processo di codifica come descritto di seguito.

### *Benefici affettivi percepiti*

La maggior parte dei bambini di entrambe le fasce di età apprezzava che qualcuno leggesse per loro (74-79%). I benefici affettivi percepiti erano raggruppati collettivamente in base ai loro commenti sulle emozioni, i ricordi e la visualizzazione. La maggior parte degli studenti si sentiva “felice”, “rilassato”, e “bene dentro” quando qualcuno leggeva per loro. Un’analisi testuale delle parole nelle risposte ha evidenziato “felice” come la parola più frequentemente usata seguita da “bello”.

Ai bambini in generale piacevano i libri divertenti che li facevano ridere e consideravano il poter ascoltare la lettura ad alta voce come un’opportunità “per sfuggire al lavoro scolastico”. Alcuni intervistati hanno commentato che li ha resi “dormiglioni durante la notte” ma “felici a scuola”. Altri hanno riferito che la lettura “mi ha consentito di riportare alla mente i ricordi dell’infanzia” e “mi ha fatto ricordare le cose fatte simili a quelle dei libri”. L’ultima categoria di benefici percepiti legati ai commenti sulla visualizzazione “tutto ciò che ho fatto è ascoltare e immaginare la storia nella mia testa”, “mi sento come se fossi nella storia”. I bambini in generale associavano la lettura ad alta voce con il divertimento sia a casa che a scuola (74-78%).

### *Benefici cognitivi percepiti*

Quando si analizzano le risposte dei bambini a cui è piaciuta la lettura ad alta voce, numerosi sono i commenti relativi ai benefici cognitivi ricevuti. Un’analisi testuale delle risposte dei bambini ha rivelato che le parole più usate in relazione a questo tema sono: “ascolto”, “apprendimento” e “parole”. In particolare, i commenti dei bambini si sono focalizzati principalmente sui benefici relativi al riconoscimento a livello di parola durante la lettura ad alta voce, come ad esempio: “Se ci sono parole difficili che loro pronunciano allora mi dicono che cos’è”, “posso imparare nuove parole” e “quando ascolto, le fisso nella mia testa per scandirle e leggerle in altri libri”.

Per quei bambini a cui non piaceva essere esposti alla lettura ad alta voce, le risposte attitudinali erano piuttosto fisiche o emotive. La maggior parte delle preoccupazioni riguardavano l’atto fisico del leggere ad alta voce. La preoccupazione è stata espressa quando i lettori hanno la voce trop-

po bassa e “non riescono farsi sentire”, oppure troppo forte “da infastidire le loro teste”, o quando c’erano troppe distrazioni ad opera di “bambini che continuavano a interrompere” e risultava troppo noioso “per mancanza di espressione”. Un’analisi testuale delle risposte ha rilevato l’espressione “concentrato” e “difficile da capire” come le parole più frequentemente usate, legate alle ragioni per cui non piace che venga letto da altri. La scelta dei libri che venivano letti era anche considerata una vera e propria motivazione o distrazione nella pratica della lettura ad alta voce.

Le reazioni emotive di coloro che non amavano che fosse letto loro comprendevano sentimenti come “noia”, “rabbia”, “frustrazione”, in particolare se la lettura era troppo lenta, a voce troppo bassa, o interrotta da altri bambini, o se non riuscivano “a connettersi con le esperienze” nel testo.

Dei ventidue giovani partecipanti al gruppo di coloro a cui non piaceva che fosse letto loro, sette si riferivano al fatto di non essere in grado di concentrarsi su ciò che veniva letto. I seguenti commenti sono stati rappresentativi del gruppo collettivo che non ha gradito la lettura ad alta voce: “a volte è troppo lento e quando si fermano inizio a distrarmi”; “perché posso leggere da solo e non mi piace che l’insegnante venga interrotto da altri bambini”; “È davvero frustrante e fastidioso sedersi e ascoltare quando le persone non ascoltano, non mi piace mi sento disorientata e stordita ed è una perdita di tempo”.

L’andatura, l’interruzione, l’autonomia del lettore, i problemi di gestione del comportamento e la resistenza emozionale/fisiologica sono state identificate come cause di un’esperienza di lettura non piacevole, mettendo a disposizione informazioni che rivelano la complessità del problema. Le emozioni provate dai bambini a cui non piaceva che fosse letto loro, in particolare il gruppo dei più giovani, erano estremamente tangibili.

## **Frequenza della lettura ad alta voce**

Sebbene la pratica della lettura ad alta voce sia nota per essere di beneficio ai bambini, in particolare ai bambini piccoli, la maggior parte degli intervistati preferirebbe una maggiore frequenza di lettura a casa (62,7%). Più di un quarto degli intervistati ha affermato che nessuno legge loro in casa (27%). Un sottogruppo di intervistati a cui è stato letto è stato creato al fine di indagare la frequenza delle pratiche. All’interno di questo sottogruppo, solo il 17,7% ha riferito che la lettura ad alta voce avveniva ogni giorno, con il 25,8% a cui veniva letto spesso e il 56,5% a cui veniva letto solo a volte. Le risposte dei partecipanti tendevano verso la non frequenza.

**Frequenza?** Un piccolo numero di giovani intervistati ha riferito che il loro insegnante ogni giorno leggeva loro libri (3,4%), e solo il 23,7% ha dichiarato che questo evento si è verificato spesso. La maggior parte dei bambini ha riferito che qualcuno ha letto per loro solo a volte (68,1%), mentre il 4,8% degli intervistati ha affermato che i loro insegnanti non hanno mai letto ad alta voce. Un modello simile si è verificato con il gruppo dei più grandi; un numero leggermente inferiore ha riferito di una lettura quotidiana (2,4%), la maggior parte degli intervistati in questa fascia di età ha riferito che ricevevano la lettura a volte (67,2%), mentre c'erano relativamente poche segnalazioni di coloro a cui veniva letto spesso (26,2%). È interessante notare che il gruppo dei più grandi ha riportato una percentuale leggermente inferiore di assenza di lettura ad alta voce a scuola (4,1%) rispetto al gruppo dei più piccoli (4,8%); nelle previsioni si pensava che i bambini più grandi avrebbero avuto meno probabilità che fosse letto loro a scuola, ma i dati non hanno confermato questa ipotesi.

**Quando?** I tempi indicati, durante i quali agli studenti veniva letto a scuola, in linea di massima includevano: “dopo pranzo”, “a fine giornata”, “come ricompensa”, “quando finiamo il nostro lavoro”, “nei giorni speciali”, “quando dobbiamo riempire il tempo” e “quando abbiamo la biblioteca”. Il tempo, in particolare l'assenza di tempo, è stato individuato tra le ragioni più significative della scarsa frequenza delle pratiche lettura ad alta voce in classe.

Molti bambini hanno citato il tempo come la ragione principale della mancata lettura, come per esempio “si legge solo quando finiamo di lavorare”, o “dipende se abbiamo tempo libero o no”. Tuttavia, altri hanno commentato che a scuola “hanno guardato film piuttosto che leggere”. L'atteggiamento percepito dei bambini verso le richieste del programma di studi ha influenzato le loro risposte, con commenti quali, “dobbiamo dedicare più tempo alla matematica e alla scrittura”.

**Perché?** Le risposte dei bambini evidenziavano le ragioni per cui gli insegnanti leggevano loro a scuola e i tipi di libri che venivano letti loro. I bambini generalmente pensavano che gli insegnanti leggessero loro per questi motivi: “Ci calma e tranquillizza”, “ci insegna parole e mondi nuovi”, “predice le cose” o “riempie il tempo”. Alcuni bambini hanno riferito che pensavano che i loro insegnanti non amassero la lettura, spesso basandosi sul confronto con altri “Lei non è una grande amante dei libri, ma la prof.ssa X lo è”.

**Che cosa?** Un'analisi delle risposte sui testi che sono stati letti ai bambini ha rivelato “i libri di storia”, “i libri divertenti” ed “i libri illustrati” come le parole maggiormente ricorrenti. In molti casi i bambini hanno commentato i titoli dei libri tra cui: *Faraway tree*, *Pepper pig*, *Grumpy bear*, *Star Wars*, *Diary of a Wimpy Kid*, *Geronimo Stilton*, *Rainbow Fairies* e *Ando Weirdo*.

Il genere e/o il contenuto del libro rimasti in memoria includevano “manuali”, “zombi”, “storia dello zombie” e “libri d’avventura”. Tra tutte le risposte, solo pochi hanno fatto riferimento agli autori. Anche se molto è stato riferito sui tipi di testi che sono stati letti ai bambini, c’erano aree non indagate all’interno dello studio WASRA; per esempio, la poesia non è mai stata menzionata e il riferimento alle biblioteche è limitato.

## Freuenza della lettura autonoma

Oltre il 92% del gruppo dei più piccoli ha riferito di essere un lettore autonomo, mentre il 94,1% del gruppo dei più grandi legge in modo indipendente. Solo il 5,7% del gruppo dei più grandi e il 7,6% del gruppo dei più piccoli hanno riferito di non aver mai letto autonomamente.

Tab. 2 - *Frequenza di lettura indipendente*

<b>Opzioni di risposta</b>	<b>Risposte (%)</b>	<b>Risposte (N)</b>
Mai	6,5	13
Qualche volta	27,6	55
Spesso	23,1	46
Ogni giorno	42,7	85

Molti bambini nello studio hanno riferito di aver letto perché “avevano compiti di lettura a casa”, altri sono stati incoraggiati dai loro genitori a leggere “mamma e papà mi stanno insegnando a leggere”. In alcuni casi, i bambini hanno riferito di essere stati costretti o ricattati. Uno studente ha spiegato che “mio padre mi costringe a farlo [leggere] in modo che io possa ottenere voti migliori”. Commenti come “Sono già un buon lettore ma scelgo di non leggere” erano comuni e condivisi da altri studenti poco capaci nella lettura.

L’abilità rappresentava una barriera per alcuni studenti, uno studente ha spiegato: “Mi piace leggere quando mi annoio... ma non sono un buon lettore e non riesco a leggere le parole grandi”.

I bambini hanno motivato così il fatto di non leggere in modo indipendente: “avrebbero preferito fare altre cose”; “non erano bravi a leggere”; “non avevano il tempo di leggere”, e “consideravano la lettura noiosa”. L’analisi del testo delle risposte ha evidenziato che “il gioco” è la parola usata con più frequenza relativamente al perché i bambini non leggevano

frequentemente, suggerendo che l'organizzazione del tempo, o la scelta di altre proposte di intrattenimento ricreativo, possono essere tra le cause predominanti della non frequenza di lettura.

Analizzando le risposte, i bambini hanno riferito di essere più interessati alle opzioni tecnologiche o sportive nella ripartizione del loro tempo libero. Molti avevano il desiderio “di giocare ai videogiochi di Minecraft”, “di guardare in rete i cartoni animati”, o “di giocare a giochi fichi sul mio iPad” piuttosto che leggere. Un intervistato ha dichiarato di essere dipendente dalla tecnologia. Una piccola percentuale ha riferito di non poter leggere frequentemente a causa di troppi compiti a casa, poca disponibilità di libri (problemi di risorse) e della percezione della lettura come isolamento sociale.

## Il sostegno alla lettura a casa

Agli studenti è stato chiesto chi attualmente legge loro a casa, con più opzioni consentite. Le madri sono state segnalate come il maggior supporto per i bambini (62,8%), con un riferimento alle nonne, alle tate e alle sorelle di gran lunga superiore al sostegno maschile. Commenti come “Mamma legge principalmente perché lei non fa i lavori che papà ha bisogno di fare” evidenziano le percezioni di genere integrate e gli squilibri. Molti dei gruppi dei più grandi leggono da soli, affermando che “posso già leggere, quindi nessuno legge per me”.

Citazioni come queste non erano indicative delle preferenze; piuttosto riflettevano il presupposto comune che una volta acquisita da parte del bambino l'abilità di lettura indipendente, non era più nell'ambito della responsabilità genitoriale il sostegno alla lettura.

Tab. 3 - Supporti di lettura a casa

Opzioni di risposta	Risposte (%)	Risposte (N)
Nessuno	27,0	56
Madre	62,8	130
Padre	45,4	94
Matrigna	1,4	3
Patrigno	0,5	1
Amico	3,4	7
Fratello	11,1	23
Sorella	16,9	35
Altra persona (per favore indicare chi)	32,8	68

Quasi un terzo degli intervistati ha incluso “altro” nella loro risposta, individuando più comunemente nei nonni i lettori.

## Il sostegno alla lettura nel passato

La maggior parte degli intervistati (92,6%) ha riferito che veniva letto loro quando erano più piccoli. I risultati riportati di seguito evidenziano una diminuzione dell’impegno dei genitori nella lettura, quando queste frequenze di lettura nel passato si sono confrontate con il presente. Agli studenti che leggevano quando erano più piccoli è stato chiesto “Chi ti leggeva quando eri più piccolo?” ed erano permesse più opzioni.

Tab. 4 - Fonti di supporto per la lettura precoce

Opzioni di risposta	Risposte (%)	Risposte (N)
Madre	86,6	162
Padre	65,2	122
Matrigna	1,1	2
Patrigno	1,1	2
Amici	4,8	9
Fratello	15,5	29
Sorella	27,3	51
Insegnante	42,2	79
Nonni	69,5	130
Altra persona (per favore indicare chi)	33,7	63

I nonni e i cugini erano gli “altri” più ricorrenti, non elencati con riferimenti alle nonne, alle tate e alle sorelle, molto più dei supporti maschili. Più della metà dei bambini ha notato che gli insegnanti leggevano loro di più quando erano piccoli (60%).

## Discussione

Anche se la pratica della lettura ad alta voce è nota per essere di beneficio ai bambini, in particolare ai bambini piccoli, relativamente pochi bambini in questo studio hanno riferito che i loro insegnanti o i loro genitori a casa leggono loro libri con cadenza regolare. Tuttavia, la maggior

parte degli studenti in entrambi i gruppi di età ha riferito di amare la lettura ad alta voce: il 79% del gruppo dei più piccoli e il 74% del gruppo dei più grandi, i quali hanno citato una gamma di benefici affettivi e cognitivi che l'esposizione alla lettura comporta.

Entrambi i gruppi di età hanno riferito che vorrebbero che fosse letto loro più spesso, sia a casa che a scuola. Oltre ad osservare l'atteggiamento dei bambini verso la lettura, i risultati evidenziano la frequenza, i tempi, i luoghi e i problemi di quando si legge sia a casa che a scuola. Come affrontato in precedenza, questo studio tratta la lettura ad alta voce nella sua forma più basilare, ossia la lettura di un testo orale e udibile per sé e per gli altri.

## **Atteggiamenti di coloro a cui viene letto**

Nel complesso, i bambini avevano un atteggiamento positivo nei confronti della lettura, la lettura ad alta voce e la lettura indipendente. La lettura ad alta voce è stata generalmente considerata un lusso o una ricompensa e una pausa da altre aree del curriculum o “dal reale lavoro a scuola”. A scuola e a casa, i bambini si sentivano rilassati e senza stress quando veniva letto loro o leggevano da soli. Tuttavia, le evidenze fanno emergere un peso eccessivo assegnato allo sviluppo delle abilità a scapito del divertimento e dell'intrattenimento, sostenuti invece dalle precedenti scoperte di altri ricercatori (Baker *et al.*, 1996; Merga, 2016a). Il riferimento alla lettura ad alta voce come strategia di lettura per lo sviluppo delle competenze è stato riscontrato in tutta la gamma di domande. Le questioni sollevate fornivano un approfondimento delle motivazioni per cui ad alcuni bambini non piaceva che venisse letto per loro, che includevano le interruzioni durante la lettura ad alta voce, l'eccessivo stimolo a fare domande e un focus sulle parole piuttosto che sui testi, strategie, queste, che spesso evocano una risposta emotiva negativa.

In generale, i bambini a cui piaceva leggere, o che fosse letto loro, hanno riferito di amare la scelta dei libri. Molti degli intervistati hanno articolato il loro apprezzamento verso libri divertenti che li hanno fatti ridere. Questo risultati dimostrano come siano chiave le scelte dei libri per bambini nei primi anni (YouGov, 2016). Altri affermavano che la lettura “riportasse alla luce i ricordi d'infanzia” e “consentisse di ricordare cose che facevo che erano le stesse dei libri”.

## Frequenza della lettura ad alta voce

Relativamente pochi bambini hanno riferito che il loro insegnante leggeva loro ogni giorno o spesso, e oltre un quarto dei bambini (27%) ha affermato che nessuno leggeva loro in casa. Tra i bambini che hanno dichiarato che veniva letto loro a casa almeno “a volte”, meno di un quinto ha riferito che gli veniva letto ogni giorno (17,7%). Ciò è preoccupante alla luce della gamma di vantaggi di questa pratica, descritti sopra, a sostegno dell'evoluzione precoce e continua della lettura.

Per esempio, lo studio iniziale di Durkin (1966) in questo campo ha evidenziato il ruolo della lettura ad alta voce come un fattore vitale nella promozione della prima lettura, lo studio di Mullis *et al.* (2003) in trentacinque paesi conferma questi risultati. La constatazione che quasi il 25% degli insegnanti non legge spesso ai bambini nelle scuole è particolarmente allarmante alla luce del numero analogo di genitori o assistenti che non leggono ai bambini a casa. Tra le varie implicazioni per lo sviluppo delle abilità di lettura, questo suggerisce che la promozione del piacere della lettura può essere vista come una responsabilità a cui si sottraggono sia gli insegnanti che i genitori, come sostenuto da altri (Bunbury, 1995; Merga, 2015).

## Frequenza della lettura indipendente

Si dice che siano tre i più potenti predittori della frequenza di lettura per i bambini di età compresa tra 6 e 17 anni: quanto spesso ai bambini vengono letti libri ad alta voce; il piacere di leggere per i bambini; la conoscenza del loro livello di lettura (Wigfield, Guthrie, 1997). Sapendo che la motivazione alla lettura dei bambini è multidimensionale e che si riferisce sia alla frequenza della loro lettura che alle loro prestazioni di lettura, è stato interessante notare che solo il 42,7% dei bambini che hanno partecipato a questo studio erano lettori indipendenti quotidiani, mentre poco più di un terzo dei bambini hanno riferito di leggere raramente (mai o talvolta). I risultati evidenziano l'importanza dell'esposizione alle esperienze di lettura ad alta voce, in particolare alla luce dello studio di Adams (1990) per cui i bambini dovrebbero avere una varianza tra 25 ore a 1.500 ore di esperienze di lettura ad alta voce prima di iniziare la scuola. Mentre la ricerca disponibile sull'*aliteracy* suggerisce che l'impegno degli studenti nella lettura ricreativa diminuisca nel corso degli anni scolastici (CSM, 2014; OCSE, 2011), mette anche in evidenza i segnali iniziali di difficoltà con la lettura nei più piccoli (Olufowobi, Makinde, 2011). I nostri risultati

indicano la possibilità di un punto di partenza con un basso impegno nella lettura indipendente. Interpretiamo questa constatazione con cautela, nella consapevolezza dei molteplici fattori che potrebbero influenzare la frequenza di lettura nei bambini piccoli, e non suggeriamo che la bassa frequenza di lettura indipendente sia semplicemente frutto di una scelta. Potrebbero, infatti, contribuire il livello di abilità e una serie di altri fattori, vedi Merga (2014).

## Il sostegno alla lettura a casa

È stato sostenuto che una delle cose più importanti che un genitore può fare, oltre a mantenere i bambini sani e sicuri, è leggere per loro (Joyce, 2017). Mentre oltre un quarto degli studenti riteneva che nessuno leggesse loro a casa, la madre era la più frequentemente associata ad essere un “lettore casalingo” (62,8%), mentre i padri risultavano meno propensi a sostenere la lettura a casa (45,4%). Oltre ai genitori, è stato attribuito a fratelli e nonni un ruolo importante nella lettura ad alta voce da parte degli intervistati. La maggior parte dei riferimenti riguardava un supporto prevalentemente femminile (tata, nonna, zia e sorella). Mentre siamo consapevoli dell’impatto che le famiglie non tradizionali e divise possono esercitare sulla possibilità di attuare una responsabilità paterna, in questo caso siamo anche consapevoli del volume di ricerche che suggeriscono che nella cultura occidentale la lettura può essersi sviluppata come una pratica femminile (per esempio Alloway *et al.*, 2002; Clark, Osbourne, Akerman, 2008; Nichols, 2002), un fenomeno che può portare ad associare il sostegno alla lettura in famiglia al ruolo della madre. Desideriamo anche riconoscere le potenzialità in continua evoluzione nei ruoli parentali e nelle norme di genere (Merga, 2017).

Questi risultati dovrebbero anche essere considerati alla luce della trasmissione intergenerazionale degli atteggiamenti di lettura. Per esempio, Debaryshe (1995) ha trovato un percorso causale significativo dalle credenze materne alle pratiche di lettura e dalle credenze materne alle interazioni durante la lettura. L’alto numero di studenti più grandi che ha riferito che nessuno legge loro a casa riflette i risultati di *Kids & Family Report* (2016) che evidenziano un calo della frequenza di lettura a casa e dei genitori che continuano a leggere ad alta voce dopo i 5 anni. Si è riscontrato che le influenze della lettura sono bidirezionali tra bambino e genitore, in quanto c’è influenza reciproca sul comportamento futuro (Wigfield, Guthrie, 1997).

Tuttavia, quasi il 70% degli intervistati voleva che i genitori leggessero loro più spesso a casa, suggerendo che la lettura nello spazio domestico

debba diventare una priorità, laddove possibile. In molti casi, i bambini hanno cercato di giustificare il supporto o la mancanza di esso a casa, con commenti come ad esempio “La mia babysitter legge perché mamma e papà sono al lavoro”, “Non possono leggere a me perché devono cucinare e mettere via i vestiti e lavare i piatti”. Inoltre, i bambini hanno commentato l’assenza di qualcuno che leggesse loro, e hanno dimostrato una genuina preoccupazione sul fatto che i genitori avessero smesso di leggere per loro. Ove possibile, i genitori dovrebbero essere incoraggiati ad aumentare la frequenza di queste opportunità a casa. Ancora una volta, riconosciamo che la motivazione della bassa frequenza o della cessazione della lettura ad alta voce può essere complessa, e può essere determinata dal fatto che due quinti degli australiani adulti sono sotto la soglia di alfabetizzazione funzionale (ABS, 2013). Inoltre, i genitori a basso livello socioeconomico, costretti a lavorare per lunghe ore, le diverse strutture familiari e la salute e il benessere dei genitori possono, tra gli altri fattori, influenzare le opportunità in questo settore. Laddove i genitori non possono semplicemente leggere ad alta voce a casa a causa di questi fattori, le opportunità di lettura a scuola diventano cruciali.

## **Il sostegno alla lettura nel passato**

Sebbene lo studio non prevedesse una struttura longitudinale, la riflessione sui supporti per la lettura nel passato ha permesso l’esplorazione del sostegno ricevuto e delle opportunità sociali nel passato e nel presente. Alla maggior parte dei bambini era stato letto quando erano più piccoli (92,6%). Ancora una volta le madri hanno svolto il ruolo più significativo (86,6%), anche se il ruolo dei padri risulta maggiore alla luce di una riflessione retrospettiva (65,2%). Agli insegnanti è stato riconosciuto di svolgere un ruolo significativo (42,2%), insieme ai nonni (69,5%) e ai fratelli. Quando i bambini hanno commentato il sostegno alla lettura ricevuto nel passato, lo hanno associato “a chi”, “dove” e spesso a risposte sul “perché”; per esempio “papà legge a casa mia, perché era un insegnante di Scienze in Inghilterra” o “di solito mi leggono all’interno seduti sul divano, perché mi piace che mi leggano quando sono vicini”. È interessante notare che la dimensione affettiva della lettura è stata evidenziata più della dimensione cognitiva all’interno di queste risposte riflessive, a differenza delle risposte relative alla lettura ad alta voce a scuola.

## Implicazioni e raccomandazioni

I risultati hanno rivelato atteggiamenti positivi verso le strategie di lettura ad alta voce e dell'esposizione alla lettura a casa e nelle scuole. I risultati hanno anche rivelato le criticità che hanno limitato o riducono la pratica in questi contesti. I seguenti suggerimenti sono proposti come raccomandazioni agli educatori e ai genitori:

- Le scuole dovrebbero incoraggiare e sostenere i loro insegnanti a leggere ai loro piccoli studenti con maggiore frequenza durante tutta la scuola primaria.
- I bambini dovrebbero essere incoraggiati a leggere per piacere con maggiore frequenza, una volta che sono state acquisite le abilità di lettura autonoma.
- La lettura ad alta voce in classe e a casa dovrebbe proseguire ben oltre il periodo di acquisizione delle capacità di lettura autonoma e includere una gamma completa di tipologie testuali.
- Le scuole dovrebbero svolgere un ruolo chiave nel comunicare in modo efficace l'importanza della lettura condivisa a casa dai genitori e dagli studenti, per aumentare la comprensione del suo valore oltre all'acquisizione di abilità di lettura indipendente nei bambini.

## Limitazioni

Questo studio con il metodo misto aveva limitazioni e rischi, tipici di un lavoro sperimentale con i bambini piccoli, molti dei quali abbiamo cercato di mitigare attraverso il nostro metodo e il disegno della ricerca. Sono state individuate tre principali limitazioni legate principalmente alle limitazioni di misura, ovvero l'affidabilità e i problemi relativi all'auto-trasmissione dei bambini, la dimensione effettiva del campione ( $n = 220$ ) e l'aspetto longitudinale limitato dello studio. La dipendenza dall'auto-segnalazione dei bambini è problematica, in particolare quando si riferiscono a questioni legate alla frequenza. Senechal *et al.* (1996) sostengono che il *bias* di desiderabilità sociale ha un impatto sulle risposte e sull'affidabilità. Tuttavia, studi recenti hanno concluso che i bambini di 5 anni possono parlare di sé in modo affidabile e valido quando hanno la possibilità di farlo con uno strumento adatto all'età (Varni, Limbers, Burwinkle, 2007). Gli strumenti dell'indagine sono stati attentamente validati prima dell'attuazione e calibrati per soddisfare le capacità e l'attenzione dei gruppi di età. Anche se non longitudinale nel suo disegno, l'aspetto di auto-presentazione

della ricerca, che permette una riflessione sulle esperienze pregresse di lettura ad alta voce, fornisce preziose intuizioni degne di ulteriori domande per una successiva indagine longitudinale. Sebbene il numero totale di intervistati (n = 220) possa essere considerato esiguo, esso rientra nella gamma prevista dai ricercatori e fornisce ancora dati esplorativi adeguati di primo livello. Per la ricerca futura si prevede di aumentare la dimensione del campione in tutti gli Stati australiani.

## Conclusioni

Molte voci sulle pratiche di lettura sono presenti in letteratura, tuttavia questo studio aggiunge le prospettive dei bambini al quantum. Inoltre, ci sono poche ricerche in corso che quantifichino la regolarità della lettura ad alta voce nelle aule e nelle case australiane, o identifichino le barriere a questa pratica, in particolare dal punto di vista dei bambini. Questi risultati forniscono informazioni preziose e nuovi dati empirici, illuminando le prospettive dei bambini, gli atteggiamenti e i silenzi nei confronti delle pratiche di lettura ad alta voce. I risultati costituiscono una base cruciale per un futuro intervento e per la ricerca in questa area. La frequenza relativamente bassa delle pratiche di lettura ad alta voce a scuola e a casa è preoccupante e ha evidenziato la necessità per le scuole di fornire continuamente opportunità di fruire della lettura ad alta voce ai bambini dei primi anni di scuola primaria. I risultati incoraggiano anche un focus sul dominio affettivo della lettura ad alta voce nel favorire atteggiamenti positivi verso la lettura, potenzialmente mitigando l'*aliteracy*. La mancanza di riferimenti a diversi tipi di testo e l'omissione della poesia richiedono ulteriori indagini. Le raccomandazioni delineate possono guidare l'intervento in questo settore, e il sostegno richiede indagini future su questo fenomeno, tra cui una più ampia esplorazione dei diversi tipi di lettura ad alta voce che si propongono nelle scuole e a casa.

## Bibliografia

- ABS (2013), *Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Australia, 2011-2012*, Australian Bureau of Statistics, Canberra.
- Australian Curriculum, Assessment & Reporting Authority (2016), *My school*. [www.myschool.edu.au](http://www.myschool.edu.au)
- Alloway N., Freebody P., Gilbert P., Muspratt S. (2002), *Boys, literacy and schooling*, Commonwealth Department of Education, Science and Training, Canberra.

- Anderson R., Hiebert E., Scott J., Wilkinson L. (1985), *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Center for the Study of Reading, Champaign-Urbana.
- Beers K. (1998), "Choosing not to read: Understanding why some middle schoolers just say no", in Beers K., Samuels B.G., a cura di, *Into Focus: Understanding and Creating Middle School Readers*, Christopher-Gordon Publisher, Norwood, 37-63.
- Bunbury R.M., a cura di (1995), *Children's choice: Reading at home or at school*, Deakin University Press, Geelong.
- Bus A.G., van IJzendoorn M.H., Pellegrini A.D. (1995), "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of Educational Research*, 65: 1-21.
- Cameron R. (2009), "A sequential mixed model research design: design, analytical and display issues", *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3, 2: 140-152.
- Canoy M., van Ours J.C., van der Ploeg F. (2006), "The economics of books", in Ginsburgh A., Throsby D., a cura di, *Handbook of the Economics of Art and Culture*, Elsevier, Amsterdam, 721-761.
- Clark C., Osborne S., Akerman R. (2008), *Young people's self-Perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*, National Literacy Trust, London.
- Clark S., Andreasen L. (2014), "Examining Sixth Grade Students' Reading Attitudes and Perceptions of Teacher Read-Aloud: Are All Students on the Same Page?", *Literacy Research and Instruction*, 53, 4: 162-182.
- Common Sense Media (2014), *Children, reading and teens*. [www.commonsensemedia.org/file/csm-childrenteensandreading-2014pdf/download](http://www.commonsensemedia.org/file/csm-childrenteensandreading-2014pdf/download)
- Cresswell J. (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage, Thousand Oaks.
- Denzin N., Lincoln Y. (2011), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks.
- Fox M. (2008), *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Fox M. (2013), "What Next in the Read-Aloud Battle? Win or Lose?", *The Reading Teacher*, 67, 1: 4-8. doi: 10.1002/TRTR.1185
- Gambrell L., Marinak B. (2009), *Reading motivation: What the research says*. [www.readingrockets.org/article/29624](http://www.readingrockets.org/article/29624)
- Herrold W., Stanfield J., Serabian A. (1989), "Comparison of the effect of a middle school, literature-based listening program on male and female attitudes toward reading", *Educational Research Quarterly*, 13: 43-46.
- Isakson R., Isakson M., Plummer K., Chapman S. (2016), "Development and Validation of the Isakson Survey of Academic Reading Attitudes (ISAR)", *Journal of College Reading and Learning*, 46, 2: 113-138.
- Joyce A. (2017), "Why it's important to read alone with your kids, and how to make it count", *The Washington Post*, 16 febbraio. [www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2017/02/16](http://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2017/02/16)

- Kalb G., van Ours J. (2014), "Reading to young children: a head-start in life", *Economic of Education Review*, 40: 1-24. <http://doi.org.libproxy.murdoch.edu.au/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Kolb S.M. (2012), "Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators", *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3, 1: 83-86.
- Lane H., Wright T. (2007), "Maximising the effectiveness of reading aloud", *The Reading Teacher*, 60, 7: 668-675.
- Leech N., Onwuegbuzie A. (2008), "A typology of mixed methods research designs", *Quality and Quantity*, 43, 2: 265-275.
- McMillan J., Schumacher W. (2006), *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, Pearson, Boston.
- Maxim D. (1998), "Math Reading Aloud", *The NERA Journal*, 34, 1.
- McKenna M., Kear D., Ellsworth R. (1995), "Children's attitudes toward reading: A national survey", *Reading Research Quarterly*, 30, 4: 934-956.
- Merga M.K. (2014), "Western Australian adolescents' reasons for infrequent engagement in recreational book reading", *Literacy Learning: The Middle Years*, 22, 2: 60-66.
- Merga M.K. (2016a), "'I don't know if she likes reading': Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?", *English in Education*, 50, 3: 255-269.
- Merga M.K. (2016b), "What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents", *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 3: 409-424.
- Merga M.K. (2017), "Do males really prefer non-fiction, and why does it matter?", *English in Australia*, 52, 1: 27-35.
- Mol S.E., Bus A.G. (2011), "To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood", *Psychological Bulletin*, 137: 267-296.
- Mullan K., Daraganova G. (2012), "Children's reading in Australia: The home and family context", in *12<sup>th</sup> Australian Institute of Family Studies Conference*, Melbourne.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., a cura di (2015), *PIRLS 2016 Assessment Framework*, Boston College, Chestnut Hill.
- Nichols S. (2002), "Parents' construction of their children as gendered, literate subjects: A critical discourse analysis", *Journal of Early Childhood Literacy*, 2, 2: 123-144.
- Olive J. (2014), "Reflecting on the Tensions between Emic and Etic perspectives in life history research: Lessons Learned", *Forum: Qualitative Social Research*, 15, 2. [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2072/3656](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2072/3656)
- Olufowobi O., Makinde S. (2011), "Aliteracy: A threat to educational development", *Educational Research*, 2, 2: 824-827. [www.interestjournals.org/ER](http://www.interestjournals.org/ER)
- OECD (2011), *Are students who enjoy reading better readers?*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Washington D.C.
- Sainsbury M., Clarkson R. (2008), *Attitudes to Reading at Ages Nine and Eleven: full Report*, National Foundation of Education Research, Slough.

- Sénéchal M., LeFevre J.A. (2002), “Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study”, *Child Development*, 73, 2: 445-460.
- Siegel S. (1957), “Nonparametric statistics”, *The American Statistician*, 11, 3: 13-19.
- Smith J.P. (1989), “Children among the poor”, *Demography*, 26: 235-248.
- Swanson E., Vaughn S., Wanzek J., Petscher Y., Heckert J., Cavanaugh C., Kraft G., Tackett K. (2011), “A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties”, *Journal of Learning Disabilities*, 44, 3: 258-275.
- Trelease J. (2013), *The Read-Aloud Handbook*, Penguin, London.
- Varni J., Limbers C., Burwinkle T. (2007), “How young can children reliably and validly self-report their health-related quality of life? An analysis of 8,591 children across age subgroups with the PedsQL 4.0 Generic Core Scales”, *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 1. doi: 10.1186/1477-75-5-1
- Wigfield A., Guthrie J., a cura di (1997), *Motivation for reading: Individual, home, textual and classroom perspectives: A Special Issue of educational Psychologist*, Routledge, New York.
- Whitehurst G., Arnold D., Epstein J., Angell A., Smith M., Fischel J. (1994), “A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families”, *Developmental Psychology*, 30: 679-689.
- YouGov. (2015), *Kids & Family Reading Report*, Scholastic, Australia. [www.scholastic.com.au/reading-report](http://www.scholastic.com.au/reading-report)

## Ringraziamenti

Questo studio è stato supportato da Collier Charitable Fund, 2016-17.

## Gli autori

**Susan Ledger** è preside e decana presso l’Università di Newcastle in Australia. Ha avuto esperienze educative nell’istruzione primaria, secondaria e terziaria in diverse parti del mondo. Si occupa tra l’altro di politiche e pratiche relative alla formazione degli insegnanti.

**Margaret Kristin Merga** è professoressa associata presso la Edith Cowan University nell’Australia occidentale. Si occupa principalmente di alfabetizzazione, dai primi anni all’età adulta, e di istruzione superiore.

# L'impatto potenziale del ricorso sistematico alla lettura ad alta voce sui risultati di lettura nella scuola media

di Jennifer Kohart Marchessault, Karen H. Larwin

Da *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, Vol. 3, No. 3, September 2014, pp. 187-196

Traduzione dall'inglese di Valerio Luperini

## Abstract

*La lettura ad alta voce è una tecnica utilizzata prevalentemente a livello di scuola elementare<sup>1</sup>. Il presente studio è stato progettato per ricercare l'efficacia di questa tecnica a livello di scuola media, in particolare tra gli studenti che non stavano ricevendo un'educazione speciale o servizi aggiuntivi di intervento sulla lettura. Per la presente indagine, gli studenti di due scuole medie appartenenti allo stesso distretto scolastico della Virginia sono stati individuati per ricevere un trattamento di Lettura ad Alta Voce Strutturata o per seguire l'educazione tradizionale alla lettura della scuola media. Tutti gli alunni sono stati testati utilizzando il Diagnostic Online Reading Assessment (DORA) in autunno, prima che l'intervento fosse implementato, e poi di nuovo nella primavera successiva, in modo da valutarne i progressi. I risultati hanno indicato che l'utilizzo di un'istruzione basata sulla Lettura ad Alta Voce ha avuto un impatto sui punteggi DORA degli studenti.*

Keywords: Achievement gap, Middle School, Read-Aloud, Reading achievement, Reading intervention.

## 1. Introduzione

“Sebbene la lettura ad alta voce con i bambini sia ampiamente riconosciuta come benefica, spesso si presume, sia da parte degli insegnanti che dei giovani stessi, che sia qualcosa che si può abbandonare man mano che si diventa lettori sempre più abili” (Hodges, 2011, p. 19). Se si menziona a

1. Nel sistema dell'istruzione degli USA la scuola elementare (elementary) corrisponde grosso modo alla scuola primaria italiana, mentre la scuola media (middle school) coincide con la scuola secondaria di primo grado (NdT).

un educatore il termine “lettura ad alta voce”, intesa come l’insegnante che legge il testo agli studenti, spesso l’associazione che verrà fatta sarà con la parola “elementari”. Nonostante sia usata prevalentemente nelle scuole elementari, sta diventando una tecnica che anche gli insegnanti della scuola media iniziano a impiegare. Con l’aumentare della letteratura scientifica disponibile, questa tecnica potrebbe diventare parte del repertorio di molti insegnanti al di fuori della scuola elementare, in particolare nella scuola media.

### 1.1. Perché la lettura ad alta voce?

La lettura ad alta voce da parte degli insegnanti non è un concetto nuovo. Nel rapporto *Becoming a Nation of Readers* del 1985 si sosteneva che leggere ad alta voce ai bambini piccoli è la “singola attività più importante per costruire le conoscenze necessarie per un potenziale successo nella lettura” (Anderson *et al.*, 1985, p. 23). La commissione aveva anche sottolineato che la lettura ai bambini dovrebbe continuare durante tutto il loro percorso scolastico, indipendentemente dalla loro età. Questa raccomandazione è supportata da ricerche che dimostrano che, quando la quantità di tempo in cui gli adulti leggono ad alta voce ai bambini diminuisce, la quantità di tempo che gli studenti dedicano alla lettura ricreativa diminuisce allo stesso modo (Lesesne, 2006; Trelease, 2006).

In uno studio condotto per l’International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Elley (1992) ha riscontrato che gli Stati Uniti si collocano al secondo posto, a livello internazionale, per le capacità dei lettori di nove anni, ma scendono all’ottavo posto nel momento in cui vengono valutati i quattordicenni (Trelease, 2006). Questo è solo uno studio che dimostra che se da un lato nelle classi primarie abbiamo successo nell’educazione alla lettura, dall’altro le abilità di lettura cominciano a diminuire quando i bambini crescono. Il calo del successo nella lettura potrebbe essere ricondotto a una varietà di ragioni, che vanno dal tipo di materiale usato alla difficoltà del testo o al curriculum scolastico nel suo complesso. Un’altra possibilità è che questo declino possa essere parzialmente attribuito ai cambiamenti apportati alle strategie didattiche man mano che gli studenti avanzano nella loro istruzione primaria.

In un’indagine condotta da Ivey e Broaddus (2001) su 1.700 studenti della prima classe della scuola media, gli alunni hanno indicato le letture ad alta voce degli insegnanti come l’attività di lettura preferita, seguita dal tempo libero di lettura (Albright, Ariail, 2005; Ivey, Broaddus, 2001). L’indagine di Ivey e Broaddus ha identificato la schiacciante popolarità

della lettura ad alta voce tra gli studenti; inoltre, sono diventate più chiare anche le somiglianze tra gli alunni di età e livelli diversi. Ivey ha notato che gli studenti di prima media hanno reagito a una lettura ad alta voce allo stesso modo di molti suoi studenti di prima elementare: i loro occhi si sono spalancati con trepidazione e hanno avvicinato i loro posti al lettore (Ivey, 2003; Ivey, Broaddus, 2001). Inoltre, Ivey e Broaddus (2001) hanno incoraggiato la ricerca futura a indagare se la lettura ad alta voce guidata dall'insegnante possa contribuire ad aumentare l'interesse per la lettura, sia nella classe di lettura che nelle materie di insegnamento.

L'indagine di Ivey e Broaddus (2001) ha portato la lettura ad alta voce nella scuola media all'attenzione del mondo della ricerca. Man mano che l'argomento diventa più rilevante, aumenta il numero delle ricerche sulla lettura ad alta voce sia in relazione ai docenti che agli studenti. Albright e Ariail (2005) hanno scoperto che gli insegnanti delle medie stanno iniziando a utilizzare la lettura ad alta voce per diverse ragioni: modellare una lettura fluida, rendere i testi più accessibili e garantire che tutti gli studenti siano in grado di acquisire informazioni dai testi. L'uso della lettura ad alta voce permette anche di esporre gli studenti alla letteratura, cosa di cui essi potrebbero non beneficiare con un libro di testo tradizionale. Leggere ad alta voce può contribuire ad aumentare l'impegno, la comprensione e la motivazione degli studenti (Albright, 2002).

## 1.2. *Modellare attraverso le letture ad alta voce*

Come molti insegnanti sanno, gli studenti in difficoltà raramente ammettono quanto poco capiscono di un brano quando leggono contenuti troppo difficili per loro. Ivey e Broaddus (2001) hanno riscontrato che la lettura ad alta voce costruiva "impalcature per la comprensione, perché l'insegnante aiutava a rendere il testo più comprensibile o più interessante per loro" (p. 367). Ivey (2003) continua dicendo: "Il punto fondamentale è che quando i docenti leggono agli studenti questi ultimi migliorano la loro comprensione e la loro inclinazione a leggere in modo indipendente" (p. 812). Quindi è chiaro che, trattandosi di una tecnica che può raggiungere il lettore in difficoltà quanto il lettore medio, lo studente dotato, così come quello illetterato, la lettura ad alta voce può essere utilizzata con efficacia a tutti i livelli.

"La lettura ad alta voce fornisce un contesto naturale per modellare e applicare elementi di lettura strategica come l'auto-interrogazione, la previsione e la rilettura" (Atwell, 2000, p. 145). Quando l'insegnante legge, gli studenti evitano lo stress della performance e della pronuncia, e si pos-

sono concentrare sulla comprensione. Il docente quindi funge da modello rispetto alle tecniche ritenute più appropriate per promuovere le abilità di comprensione competente della lettura, vale a dire la previsione, l'inferenza e l'utilizzo degli indizi di contesto [come frasi, aggettivi o sinonimi posti in prossimità di parole sconosciute nel testo e che aiutano a dedurne il significato, NdT]. Gli insegnanti possono cogliere l'opportunità di utilizzare la discussione in classe per confrontare e contrapporre il linguaggio e il lessico di altri testi, altri periodi storici e diverse aree tematiche (Harvey, 1998). I docenti devono fare da modello rispetto a come decifrare il significato del vocabolario attraverso l'uso degli indizi di contesto durante la lettura. Quando i docenti utilizzano correttamente la lettura ad alta voce a beneficio del miglioramento della comprensione e dell'acquisizione del vocabolario, stanno mostrando agli studenti come usare il pensiero, la lettura e le strategie linguistiche per elaborare e comprendere il testo che stanno leggendo (Lapp *et al.*, 2008).

Quando fanno domande durante una lettura ad alta voce e pongono domande aperte del tipo "Come sei arrivato a questa conclusione?", gli insegnanti possono iniziare a fornire modelli di strategie appropriate per la comprensione, come rileggere, prevedere o attivare le conoscenze precedenti. "Durante la lettura condivisa di un brano di una certa area tematica [questa strategia] esemplifica agli studenti il modo in cui un lettore esperto affronta i problemi di un lessico non familiare, i nuovi concetti, le caratteristiche e le strutture del testo che possono sembrare piuttosto estranee, anche dopo anni di successo con la lettura narrativa" (Lapp *et al.*, 2008, p. 377). Fungere da modello da parte dell'insegnante è una componente essenziale della lettura ad alta voce. I docenti guidano gli studenti su come utilizzare le strategie metacognitive e come regolare il loro apprendimento e la loro comprensione.

In uno studio condotto da Lapp, Fisher e Grant (2008), agli insegnanti è stato chiesto di leggere ad alta voce un testo mentre discutevano dei propri processi di comprensione. Questa combinazione tra lettura ad alta voce e riflessione ad alta voce ha dato agli studenti un modello di ciò che accade quando un buon lettore elabora le informazioni del testo. I docenti fungevano da modelli rispetto alla lettura fluente durante le parti di lettura ad alta voce e poi guidavano attraverso i loro processi di comprensione per capire il testo. Questo approccio si è dimostrato essere un potente processo di modellamento in cui potrebbe essere applicata una moltitudine di strategie. Per esempio: fare collegamenti con i personaggi di altri libri e testi, utilizzare le conoscenze precedenti per aiutare a capire il lessico o i personaggi, identificare aspetti del testo come il tema e gli elementi della storia, o il confronto dello stile dell'autore con altri autori/testi (Spranger *et al.*, 2011).

Quando si è parlato dell'idea di impiegare semplicemente una strategia alla volta, gli insegnanti hanno spiegato che i loro processi di pensiero non funzionano in questo modo, quindi perché dovrebbero presumere che lo facciano gli studenti? Gli insegnanti hanno scoperto che è necessario rafforzare il ricorso automatico alle strategie; per esempio: "Abbiamo bisogno di mostrare agli studenti come incorporare queste cose automaticamente e non fermarsi artificialmente e riassumere o fare domande o altro. Ho usato il mio tempo di insegnamento guidato per concentrarmi su strategie specifiche con studenti che hanno bisogno di attenzione in un'area specifica" (Lapp *et al.*, 2008, p. 551).

Gli insegnanti hanno anche commentato lo sviluppo del vocabolario attraverso il modellamento. Di nuovo, leggevano il testo ad alta voce e fungevano da modello rispetto ai loro processi di pensiero volti a determinare il significato delle parole del lessico (Lapp *et al.*, 2008). Alcune strategie applicate attraverso il modellamento includevano: indizi di contesto, parti di parole e risorse (dizionario, thesaurus, ecc.). Durante il lavoro attraverso i brani, i docenti affrontavano anche la struttura e le caratteristiche del testo e come questo aveva influenzato i loro processi di pensiero. Gli studenti hanno bisogno di avere uno scopo per leggere e di sapere come determinare il significato e la comprensione di un testo non familiare. Fare da modelli, se usato insieme alla lettura ad alta voce, permette proprio questo.

In generale, è responsabilità del docente modellare una fluidità e una comprensione efficaci attraverso l'uso della lettura ad alta voce. Atwell (2000) descrive così la sua filosofia sulla lettura ad alta voce efficace: "Quando leggo ad alta voce mi piace cambiare la mia inflessione per i diversi personaggi e i diversi stati d'animo di un testo. Cambio anche la mia faccia – sorrido, mi acciglio, mostro rabbia o sorpresa o gli effetti della suspense o di una intuizione – e modulo il volume, più forte o più dolce, per adattarlo allo stato d'animo. Leggo più lentamente di come parlo e faccio una pausa prima e dopo le parti che voglio enfatizzare, per far penetrare le cose. Faccio domande... mostro le illustrazioni" (p. 145).

Quando si ricorre alla lettura ad alta voce, l'insegnante è parte integrante del processo di apprendimento. I tipi di domande che fa modellano la comprensione degli studenti. La corretta implementazione delle letture ad alta voce richiede un'attenta lettura e un'accurata pianificazione; non è qualcosa che dovrebbe essere usato improvvisando. Un'attenta preparazione delle letture ad alta voce preclude l'uso di domande improvvisate per assicurarsi che gli studenti stiano veramente riflettendo sul testo, e i docenti devono pianificare attentamente le loro domande di comprensione (Atwell, 2000; Rycik, Irvin, 2005).

### 1.3. *Letture ad alta voce interattive*

Le letture ad alta voce interattive sono una tecnica in cui l'insegnante e gli studenti discutono il processo attraverso cui comprendono il materiale, oltre a riflettere sulla letteratura (Maloch, Beutel, 2010). Barrentine (1996) ha definito le letture ad alta voce interattive come una conversazione in cui il docente pone domande "che migliorano la costruzione del significato e mostrano anche come si dà senso al testo" (p. 36). Questa tecnica offre anche agli studenti l'opportunità di interagire con il testo. Queste interazioni includono confronti da testo a testo, somiglianze tra testo e se stessi e deduzioni dal testo al mondo. Questo si collega all'utilizzo della riflessione ad alta voce.

Anche fare da modelli per i processi di pensiero durante la lettura ad alta voce è importante. Pensare ad alta voce fornisce i mezzi per illustrare l'auto-interrogazione e il modo in cui i buoni lettori raggiungono la comprensione. "La lettura richiede l'orchestrazione di molte abilità, come la capacità di attivare la conoscenza precedente, fare collegamenti, mettere in discussione e monitorare la propria lettura durante il processo di lettura" (Rycik, Irvin, 2005, p. 33). Quando gli insegnanti illustrano il modo in cui estraggono informazioni importanti dal testo, per analizzarle ulteriormente e riflettere allo scopo di raggiungere un significato più profondo, forniscono agli studenti una base per poter fare lo stesso quando leggono (Spranger *et al.*, 2011). Nello studio di Caldwell e Leslie (2010), i dati hanno riscontrato che quando "gli alunni pensavano ad alta voce, facevano più inferenze nel momento del richiamo rispetto a quando non pensavano ad alta voce, e le inferenze associative che venivano fatte si avvalevano delle informazioni del testo" (p. 334). Fare inferenze è un'abilità in cui è importante che gli studenti della scuola media diventino competenti, a causa dell'aumentato livello di complessità dei materiali che leggeranno. Questo risultato rinforza l'idea che la lettura ad alta voce e la riflessione ad alta voce possano lavorare insieme per raggiungere tale obiettivo.

Le letture interattive sono spesso più efficaci quando gli studenti possono osservare gli insegnanti mentre utilizzano gesti e voci diverse per incoraggiare il coinvolgimento con il testo (Greenawalt, 2010; Lane, Wright, 2007). Per sostenere l'acquisizione del vocabolario attraverso questa tecnica è imperativo che gli studenti non solo "sappiano" la definizione delle parole, ma ne comprendano anche il significato. Fornire definizioni che siano facilmente accessibili agli alunni rafforzerà questo processo. Questi significati potrebbero essere usati in una discussione contestuale relativa a storie familiari o alla vita dei bambini (Greenawalt, 2010; Lane, Wright, 2007). Più gli studenti vengono introdotti a un nuovo lessico e viene loro

proposta un'esposizione ripetuta, più è probabile che aggiungano quelle parole al loro repertorio (Beck, McKeown, 2001; Greenawalt, 2010).

L'esposizione ripetuta a letture ad alta voce, insieme al modellamento di un linguaggio appropriato, incoraggia l'amore per la lettura. L'insegnante diventa il mezzo tramite cui i sentimenti positivi verso la lettura sono condivisi. Questa è anche un'opportunità per affrontare il modo in cui il linguaggio parlato si differenzia da quello scritto (Fisher *et al.*, 2004). Questa tecnica inoltre espone gli studenti a una varietà di libri che non avrebbero potuto leggere in condizioni abituali, il che diventa il catalizzatore per far crescere persone che apprendono per tutta la vita e che amano la lettura. Un'altra abilità che è spesso conseguita tramite questa tecnica è il pensiero critico (Greenawalt, 2010). Quando gli insegnanti fungono da modello su come porre domande, come approfondire il testo e come collegare il testo ad altre conoscenze, gli studenti ricevono un classico esempio dei processi necessari per interagire pienamente con il testo.

Per sostenere questa interazione con il testo, gli insegnanti devono capire tutto ciò che accade durante la lettura. Gli studenti attivano le conoscenze precedenti, fanno collegamenti, prevedono, fanno domande e rispondono: tutto per comprendere il testo (Morrison, Włodarczyk, 2009). Con la lettura ad alta voce, l'insegnante sostiene i processi che si verificano e supporta lo sviluppo di tecniche e strategie appropriate e necessarie per la comprensione. Dare agli studenti l'opportunità di interagire con il testo attraverso la lettura ad alta voce aiuta nella comprensione della lingua e del testo in tutte le fasi della lettura (Beck, McKeown, 2001). Il modellamento delle connessioni, da testo a testo, da testo a sé e da testo a mondo, apre la porta alla consapevolezza degli studenti del fatto che le loro conoscenze ed esperienze sono essenziali per la comprensione. Più sono esposti, anche attraverso le esperienze degli altri, maggiore sarà la conoscenza pregressa a cui attingere per stabilire queste connessioni.

#### 1.4. *La lettura ad alta voce nella scuola media*

Sostenendo chiaramente la tecnica della lettura ad alta voce nella scuola media, Ivey (2003) afferma: “La linea di fondo è che, quando gli insegnanti leggono agli studenti, migliorano la loro comprensione e la loro inclinazione a leggere in modo indipendente” (p. 812). Nella scuola elementare, la motivazione affinché gli studenti leggano c'è: i bambini e le bambine sono lì per imparare a leggere. Tuttavia, quando entrano nella scuola media, a volte la loro capacità di lettura non corrisponde a quello che ci si aspetta. La discrepanza tra capacità di lettura e testo spesso di-

venta più chiara in questi gradi. L'insegnante Linda Rief capisce quanto la lettura ad alta voce sia importante per gettare un ponte tra le difficoltà di lettura degli studenti e il testo: “[è] per via dei lettori in difficoltà, che non leggono mai veramente da soli quando gli viene data l’opportunità, che devo trovare il tempo per leggere le storie ad alta voce” (Ariail, Albright, 2006, p. 69). Infatti, l’indagine di Ivey e Broaddus (2001) condotta su 1.700 studenti della scuola media ha riscontrato che gli studenti preferivano come metodo di insegnamento la lettura ad alta voce del docente, e che quest’ultima portava ad atteggiamenti positivi degli alunni verso la lettura (Albright, Ariail, 2005; Ariail, Albright, 2006; Ivey, Broaddus, 2001).

Follos (2007) afferma: “I bambini delle scuole elementari amano il tempo delle storie. Rimuovere la struttura della lettura ad alta voce dal curriculum della scuola media pone una quantità eccessiva di stress sugli studenti che hanno difficoltà con le abilità di lettura indipendente” (p. 20). Rycik e Irvin (2005) sostengono la lettura ad alta voce nella scuola media, ma sottolineano anche che capiscono perché alcuni possono essere apprensivi nel provare questa strategia. “Alcuni insegnanti di scuola media potrebbero pensare che le letture ad alta voce rendano i loro studenti passivi o dipendenti, ma in realtà leggere ad alta voce agli studenti stimola il loro desiderio di leggere da soli” (p. 105). I docenti devono impiegare tecniche di discussione all’interno della lettura ad alta voce per assicurarsi che gli studenti stiano prestando attenzione e che le domande di comprensione abbiano una risposta corretta.

“Vent’anni fa, quando ho iniziato a insegnare agli studenti della scuola media, leggevo ad alta voce come strategia per intrattenere gli studenti e tenerli tranquilli! Leggevo anche ad alta voce per mostrare loro che mi piaceva leggere e che conoscevo dei buoni libri da leggere per loro. Ora leggo ad alta voce agli studenti della scuola media perché ho scoperto quello che gli insegnanti delle elementari sembrano aver sempre saputo: essere esposti alla lettura è una parte importante dello sviluppo dell’abilità di lettura” (Rycik, Irvin, 2005, p. 105). La lettura ad alta voce non dovrebbe essere vista come un’attività passiva per gli studenti; gli alunni dovrebbero essere coinvolti attivamente con il testo e nel processo di apprendimento della lettura.

La scuola media rappresenta il periodo in cui le capacità di lettura iniziano a tenere il passo con quelle di ascolto (Rycik, Irvin, 2005; Seefeldt, 2003). Poiché le capacità di lettura e di ascolto normalmente non convergono fino a circa la terza media, è logico che leggere ai bambini sia un’attività che non ha una data di scadenza (Biemiller, 2003). Gli studenti a cui si legge sono esposti a nuove e interessanti esperienze con la letteratura a cui altrimenti non avrebbero potuto avere accesso se costretti a leg-

gere tutto in modo indipendente (Seefeldt, 2003). Questo è anche, per gli studenti della scuola media, un momento per godere semplicemente della letteratura (Seefeldt, 2003). La lettura ad alta voce per questa fascia d'età dovrebbe mostrare che la lettura non è solo rispondere alle domande alla fine del brano o del capitolo, ma può essere un'attività piacevole (Seefeldt, 2003). Per molti studenti, la lettura nella scuola media è incentrata su un brano del libro di testo e sulle domande che lo accompagnano. La lettura ad alta voce può ampliare l'esposizione degli studenti ai materiali di lettura, anche a quelli al di sopra del loro livello di istruzione, utilizzando le loro capacità di ascolto. Quando l'unico compito degli alunni è quello di ascoltare il materiale letto, senza preoccuparsi della pronuncia, dei turni di lettura, eccetera, la comprensione diventa il risultato finale. Gli insegnanti, utilizzando la lettura ad alta voce, possono approfittare del fatto che molti studenti hanno un livello di capacità di comprensione dell'ascolto superiore alle loro capacità di comprensione della lettura. Secondo Walther e Fuhler (2008), "In definitiva, il tempo di lettura ad alta voce è rilassante, divertente, educativo e stimolante, un momento in cui le parole di un autore possono riempire la classe e la mente degli ascoltatori. Chi conosce l'impatto a lungo termine di quelle parole?" (p. 8). Inoltre, è interessante notare cosa dicono gli studenti sulla loro esperienza con le letture ad alta voce nella scuola media.

Ivey (2003) ha raccolto le risposte degli studenti da uno studio che lei e Broaddus hanno condotto sulle letture ad alta voce degli insegnanti. Alcune delle risposte ricevute dagli studenti delle classi prime contenevano pensieri che possono fare la differenza tra il voler provare questa strategia e il mantenere lo status quo al livello della scuola media. Le reazioni degli studenti rispetto a come l'insegnante rende il testo più comprensibile includono: (a) "Mi piace ascoltare, ma è difficile concentrarmi quando sto leggendo. Se è un buon libro e se qualcuno lo legge ad alta voce, mi piace ascoltare"; (b) "Lei lo rende così interessante"; (c) "Se lo leggessi io non lo finirei perché pensavo che l'inizio non fosse interessante. Ma da quando lei lo legge ogni giorno sta diventando più interessante, quindi mi piace"; (d) "Quando altre persone leggono per me, possono spiegarlo meglio o qualcosa del genere. E hanno un accento migliore nel dirlo e cose del genere" (Ivey, 2003, p. 812).

Secondo Ivey (2003), gli insegnanti non solo supportano la comprensione, ma possono anche rendere la lettura più accessibile e incoraggiare gli studenti a leggere per conto loro. Molti insegnanti di scuola media sarebbero d'accordo che convincere gli studenti a prendere in mano un libro volontariamente non è un compito facile. Quando l'insegnante riesce a creare una connessione tra lo studente e il testo si producono effetti positivi.

Per esempio: “A volte il mio insegnante legge libri grandi con scritte piccole e lo rende interessante. Ci fa venire voglia di leggerlo. Voglio leggere in questa classe quando l’insegnante legge una piccola parte del libro. Se è interessante, voglio scoprire il resto del libro” (p. 812).

I dati raccolti studiando la lettura ad alta voce nelle classi delle scuole medie sono meno numerosi dei risultati delle ricerche condotte nelle classi delle elementari. Tuttavia, le risposte da parte degli studenti nelle ricerche citate dovrebbero incoraggiare gli insegnanti ad impiegare una tecnica già usata dai docenti della scuola elementare. Poiché gli alunni spesso vedono il loro ultimo anno di scuola elementare come l’ultimo anno di lettura ad alta voce (Tingley, 1986), troppo spesso gli insegnanti presumono che tutti gli studenti siano istantaneamente diventati lettori indipendenti. Follos (2007) afferma che gli studenti che sono carenti nella capacità di lettura indipendente diventano stressati quando la lettura ad alta voce viene loro negata, perché la lettura ad alta voce potrebbe essere stata l’unica attività di cui hanno capito il contenuto.

Gli insegnanti che hanno accolto questa strategia stanno anche sostenendo la ricerca sulla sua efficacia, che è in costante crescita. Richardson (2000) riporta le esperienze di insegnanti di scuola secondaria relative alla loro infanzia e alla scuola: “Non ho sperimentato la gioia che mi venisse letto ad alta voce fino alla terza superiore. Il mio insegnante di inglese dava vita alle storie. Quando ci leggeva *Le avventure di Tom Sawyer* dava a ogni personaggio una personalità che andava oltre le parole. Il suo stile di lettura e il fatto che leggesse ad alta voce ha portato nella mia vita un’emozione che non provavo dalla prima elementare. Non è solo ciò che si legge, ma anche la strategia di insegnamento che viene modellata a produrre un impatto” (p. 3).

Affinché la lettura ad alta voce diventi abituale nella scuola media, tutti gli insegnanti dovrebbero capirne l’importanza. “Ampliando le loro letture ad alta voce per includere testi espositivi, descrittivi e poetici, i docenti aumentano le opportunità degli studenti di leggere in questi campi e di costruire la loro base di conoscenze” (Sanacore, Palumbo, 2010, p. 181). È necessario uno sforzo di gruppo per sostenere il continuo miglioramento dell’alfabetizzazione degli studenti della scuola media. L’insegnante di scienze può fornire un sostegno per le sezioni difficili attraverso la lettura ad alta voce supportata da tabelle, grafici, immagini, mappe, ecc. (Sanacore, Palumbo, 2010). Una miriade di libri in commercio è disponibile per la lettura ad alta voce nelle classi di storia. Infine, gli insegnanti di matematica possono utilizzare i libri della serie “Math Out Loud” di Pat Mower (2003); questa collana fornisce a docenti e studenti gli strumenti per leggere i problemi matematici e parlare a modo loro con essi.

Cummins e Stallmeyer-Gerard (2011) descrivono le loro esperienze in classe con la lettura ad alta voce come supporto alla comprensione di testi informativi. Essi riferiscono che, quando la lettura ad alta voce iniziava, la maggior parte degli studenti rimaneva seduta in silenzio ad ascoltare, ma questo è cambiato nel corso del tempo. Gli studenti hanno iniziato a fare collegamenti al testo, da testo a testo, dal testo a sé e dal testo al mondo. Le connessioni indipendenti da parte degli studenti non avrebbero potuto avere luogo senza un'impalcatura di sostegno per la sintesi delle informazioni (Cummins, Stallmeyer-Gerard, 2011). “L'insegnamento dell'alfabetizzazione nell'area di insegnamento può essere di beneficio per tutti gli studenti, compresi quelli che hanno difficoltà; se fatta bene, fornisce loro la guida necessaria per utilizzare un'ampia gamma di testi e pratiche di alfabetizzazione” (Greenleaf, Hinchman, 2009, p. 5).

La fiducia degli insegnanti di scuola media nella lettura ad alta voce è fondamentale. Albright e Ariail (2005) hanno condotto un'indagine sulle pratiche di lettura ad alta voce in uno studio sui docenti della scuola media. La ricerca era limitata alla lettura ad alta voce nella scuola media e le risposte ricevute provenivano da un solo distretto scolastico, ma i risultati sono promettenti. Nel sondaggio, condotto su 141 insegnanti di scuola media di un distretto scolastico del Texas, l'85,8% dei docenti ha riferito di leggere ad alta voce con i propri studenti; questa percentuale includeva tutti gli insegnanti di educazione speciale e di lettura (Albright, Ariail, 2005). Il modellamento, l'accessibilità del testo e l'aumento della comprensione sono state le tre risposte più frequenti date dagli insegnanti riguardo alla loro impostazione della lettura ad alta voce. “Leggo ad alta voce ai miei studenti in modo che possano concentrarsi sulla comprensione piuttosto che sulla pronuncia” (Albright, Ariail, 2005, p. 585). Le ragioni principali per non leggere ad alta voce includevano: libri non appropriati e la lettura ad alta voce che non è considerata come una strategia. I ricercatori hanno riscontrato che quando la lettura ad alta voce veniva introdotta come una possibile tecnica attraverso un corso, un seminario o un workshop, il numero di insegnanti che avevano incorporato la lettura ad alta voce passava dal 57,4% all'81,4% (Albright, Ariail, 2005). Tuttavia, come dichiarano gli stessi ricercatori, si è scoperto che gli insegnanti sono desiderosi di condividere le loro pratiche ed esperienze di lettura ad alta voce: Ariail e Albright (2006) sono ora alla ricerca di ulteriori motivazioni a sostegno di una strategia che ritengono essenziale. La speranza e l'aspettativa dei ricercatori è di fornire prove a sostegno della tecnica della lettura ad alta voce.

## 1.5. *La lettura ad alta voce è la migliore soluzione?*

Gli insegnanti della scuola media possono scegliere tra tecniche centrate sull'insegnante, come la lezione, tecniche centrate sullo studente, come i circoli di letteratura, e una moltitudine di altre tecniche che si collocano nel mezzo tra questi due poli. Devono essere implementate quelle che meglio si adattano ai bisogni dello studente e dell'insegnante. Indagare i punti di forza di una tecnica che ha dimostrato di avere successo nei setting di scuola elementare e di intervento potrebbe approfondire il bacino di strategie appropriate da utilizzare nelle classi della scuola media. In sostanza, i docenti non dovrebbero limitare le loro tecniche di insegnamento, ma invece averne a disposizione una grande varietà, a cui ricorrere a seconda della situazione.

Quando usa la lettura ad alta voce l'insegnante diventa il modello per comportamenti di lettura positivi e il ponte per sostenere la connessione tra testo e lettura nella vita (Burgess, Tracey, 2012). Il docente può anche sostenere le risposte degli studenti e guidare il pensiero di livello superiore. Un altro punto di forza della lettura ad alta voce è l'esposizione alla lingua e alla letteratura. Far crescere persone che imparano per tutta la vita e amanti della lettura richiede una grande forza modellizzante. Gli alunni possono diventare frustrati quando leggono da soli, ma possono aprirsi ad apprezzare il testo quando sono liberati dallo stress. L'impegno può essere difficile per gli studenti della scuola media; tuttavia, quando si utilizza la lettura ad alta voce, essi possono coinvolgersi con il testo, l'insegnante e la discussione in modo proattivo (Burgess, Tracey, 2012; Ivey, Broaddus, 2001).

La potenziale debolezza della lettura ad alta voce può essere rintracciata nell'essere troppo diretta dall'insegnante o nel fatto che toglie agli studenti la responsabilità di appropriarsi dell'apprendimento. Anche se gli studenti devono essere coinvolti attivamente nella lettura ad alta voce, alcuni possono vederla come un'attività passiva, con gli studenti relegati al ruolo di semplici spettatori. Quando svolta correttamente, insegnante e studenti sono entrambi attivamente coinvolti: il docente legge attivamente e guida la discussione e gli studenti ascoltano attivamente, elaborano le informazioni e prendono parte alla discussione. Anche se non si può dire con certezza che la lettura ad alta voce sia la tecnica migliore per l'istruzione quotidiana, liquidarla semplicemente come una tecnica elementare è poco lungimirante.

## 2. Metodo di ricerca

La presente indagine è stata condotta con la finalità di studiare l'impatto degli approcci di lettura ad alta voce sugli studenti della scuola media. Specificamente, questa indagine ha confrontato i risultati ottenuti con o senza l'utilizzo della lettura ad alta voce strutturata in quattro classi di prima media di due diverse scuole. Mentre una scuola non ha utilizzato affatto questo metodo, come del resto capita in molte scuole secondarie, l'altra scuola ha implementato pienamente questa tecnica come parte del curriculum scolastico regolare. Alla fine dell'anno scolastico, il Diagnostic Online Reading Assessment (DORA) ha documentato le prestazioni delle due scuole in termini di crescita del vocabolario e della comprensione della lettura: abilità documentate come influenzate dalla lettura ad alta voce (Albright, Ariail, 2005; Ivey, 2003; Richardson, 2000; Trelease, 2006). La valutazione della lettura ha fornito dati a inizio e fine attività per gli studenti di entrambe le scuole. I risultati di ogni studente nei subtest relativi al Vocabolario Orale e alla Comprensione della Lettura sono stati messi a confronto per l'analisi della crescita nelle aree del vocabolario e della comprensione della lettura.

### 2.1. Partecipanti

I gruppi studiati erano: gli studenti della "Scuola secondaria di I grado X", classi prime, come gruppo di controllo, e quelli della "Scuola secondaria di I grado Y", classi prime, come gruppo sperimentale. Ogni gruppo era formato da due classi di alunni. Le popolazioni delle scuole variavano tra i 300-500 studenti all'anno ed erano entrambe all'interno della stessa divisione scolastica. Quest'ultima aveva una ripartizione demografica complessiva di 63:31 tra afroamericani e bianchi, con il 40% che risultava essere economicamente svantaggiato. Il campione risultante includeva  $n = 70$  studenti nel gruppo di controllo e  $n = 90$  studenti nel gruppo di trattamento.

### 2.2. Strumenti

Il DORA valuta la comprensione con l'uso di brevi brani; quindi, le abilità insegnate durante la lettura ad alta voce includevano strategie che gli studenti potevano richiamare durante varie valutazioni della comprensione. Maggiori informazioni sullo strumento di valutazione DORA sono disponibili su [www.letsgolearn.com](http://www.letsgolearn.com).

## 2.3. Procedure

Prima dell'inizio del periodo formale dello studio di ricerca il ricercatore ha fornito una formazione professionale agli insegnanti del gruppo di trattamento, inizialmente come introduzione allo studio, ad agosto, e poi in altri due momenti coincidenti con l'inizio di periodi della durata di nove settimane ciascuno: a ottobre e a febbraio.

Il tempo dedicato alla lettura ad alta voce era in media almeno tre giorni alla settimana per periodi di 15-20 minuti. Anche se il trattamento differiva nella modalità di erogazione in base all'insegnante, la strategia è rimasta la stessa: la lettura ad alta voce. Durante la lettura ad alta voce i docenti si fermavano, facevano domande guida e di pensiero di ordine superiore agli studenti per valutare e aiutare la comprensione. Durante queste pause gli insegnanti davano agli studenti un esempio di come usare il testo per cercare risposte di comprensione. Questo dava anche la possibilità al docente di esaminare il lessico non familiare e mostrare come un buon lettore ne estrapola il significato durante la lettura. Man mano che gli studenti acquisiscono familiarità con gli schemi, sviluppano una strategia che possono impiegare durante la lettura silenziosa, la lettura di contenuti e le situazioni di verifica. Controlli di aderenza al trattamento sono stati condotti per tutte le classi su base settimanale.

Il test DORA è stato somministrato ai gruppi di controllo e sperimentali a settembre e ottobre e ad aprile. I dati iniziali (*baseline*) relativi alla comprensione e al vocabolario sono stati raccolti durante il primo periodo di nove settimane; i dati finali sono stati raccolti alla fine del terzo periodo di nove settimane.

## 3. Risultati e analisi

Ai fini di questo studio, l'unico dato demografico analizzato è stato il sesso. All'interno dei costrutti dell'istruzione, il genere è stata l'unica area in cui l'analisi è stata eseguita in modo da rilevare qualunque tendenza. La tabella 1 fornisce un riassunto relativo al genere nel corso dello studio. Il gruppo di controllo comprendeva  $n = 41$  maschi e  $n = 29$  femmine; il gruppo di trattamento comprendeva  $n = 52$  maschi e  $n = 38$  femmine. Le analisi di attendibilità per entrambi i subtest sono state svolte attraverso l'Alfa di Cronbach. L'Alfa di Cronbach ha indicato un'attendibilità accettabile dei risultati di ogni subtest, di  $a = .976$  per quanto riguarda la comprensione e  $a = .971$  per i dati relativi al vocabolario.

### 3.1. ANOVA fattoriale a misure ripetute

Sulla base dei risultati dei test della validità delle assunzioni, è stato determinato che una ANOVA fattoriale a misure ripetute fosse il tipo di analisi più appropriato per affrontare le domande della ricerca. L'analisi multivariata indica che nel complesso sono state trovate differenze significative tra i due gruppi,  $F = 10,054$ ,  $p < .001$  (Hotelling's Trace). Questo indica che l'intervento, relativamente agli studenti del gruppo di trattamento e in confronto al gruppo di controllo, ha avuto un impatto significativo su entrambi i punteggi di valutazione del vocabolario e della comprensione in generale.

Il genere è stato valutato nell'analisi multivariata e non è risultato essere significativo. Degno di nota, tuttavia, è che, anche se non significativamente diverso, il cambiamento medio nei punteggi relativi a comprensione e vocabolario dei due gruppi rivela l'impatto del trattamento. Questo, infatti, è stato notevolmente diverso per i maschi rispetto alle femmine. In particolare, i guadagni sono stati maggiori nella comprensione per i maschi del gruppo di trattamento, mentre per le femmine del gruppo di trattamento sono stati più alti nel vocabolario, come indicato nella tabella 1.

Tab. 1 - Variazione media dei punteggi DORA relativi a comprensione e vocabolario

	<b>Gender</b>	<b>Controllo</b>	<b>Sperimentale</b>
Comprensione	Maschi	1,15	1,68
	Femmine	1,45	1,28
Vocabolario	Maschi	1,15	1,60
	Femmine	1,25	1,90

Il test degli effetti tra soggetti misura l'impatto dell'intervento per ogni area di valutazione in modo indipendente. L'analisi relativa al vocabolario e alla comprensione non rivela alcuna interazione significativa tra i due gruppi o generi, o per l'effetto principale legato al vocabolario. Tuttavia, c'è un effetto principale significativo relativo alla comprensione ( $F = 7,496$ ,  $p = .007$ ), con gli studenti maschi nel gruppo di trattamento che dimostrano i maggiori progressi nella comprensione attraverso i periodi di raccolta dati. Questo è illustrato nella figura 1.

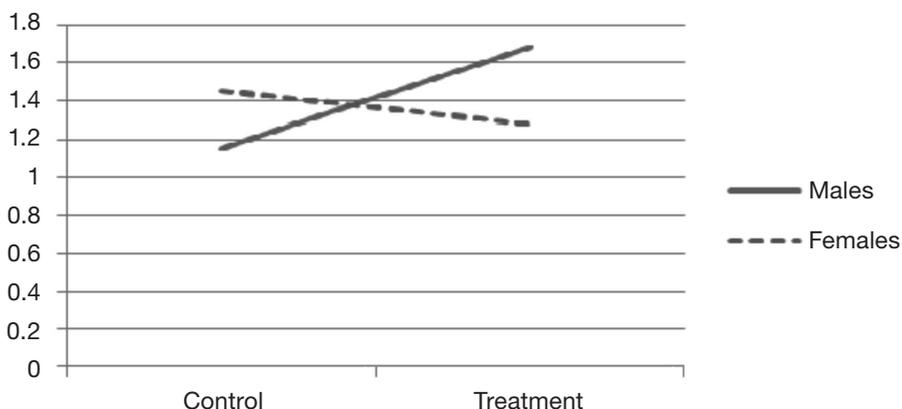


Fig. 1 - Medie stimate del cambiamento nella comprensione

#### 4. Conclusioni

La presente indagine indica che la lettura ad alta voce, intesa come un intervento di lettura in classe, può avere un impatto sui progressi degli studenti nel vocabolario e, più significativamente, nella comprensione, come rilevato dal Diagnostic Online Reading Assessment. Inoltre, questi progressi sono risultati essere maggiori per gli studenti maschi del gruppo di trattamento nell'area relativa alla comprensione e per le studentesse, sempre del gruppo di trattamento, nell'area relativa al vocabolario. Sebbene questa ricerca presenti risultati promettenti per l'applicazione della lettura ad alta voce sul rendimento degli studenti, c'è una limitazione da notare. Gli studenti non sono stati assegnati in modo randomizzato ai gruppi di controllo o di trattamento; la loro appartenenza è stata determinata dalla loro collocazione nelle classi. Se da un lato questo rappresenta un limite alla validità interna di questi risultati, dall'altro la validità esterna (generalizzabilità) di questa ricerca è massimizzata, in quanto lo studio è stato condotto in classi reali con studenti effettivi di prima media. Inoltre, i dati forniscono un'istantanea di un intero anno scolastico rispetto ai potenziali progressi degli alunni. Settantuno studenti del gruppo di controllo e novanta alunni del gruppo sperimentale hanno partecipato sia al pre che al post-test. Anche se un campione grande è sempre desiderabile, questa dimensione del campione ha comunque fornito una popolazione sufficiente per condurre le analisi e sono state riscontrate tendenze positive.

I dati di entrambi i gruppi hanno mostrato che gli studenti sono migliorati nel vocabolario e nella comprensione. Si tratta di dati positivi, che

supportano l'ipotesi di ricerca. Il gruppo di controllo ha avuto miglioramenti nella comprensione e nel vocabolario. In media, i ragazzi hanno guadagnato l'equivalente di un livello scolastico e le ragazze l'equivalente di un livello scolastico più alcuni mesi. I ragazzi del gruppo sperimentale hanno avuto una media di 1,5 anni di crescita nella comprensione e le ragazze una media di 1,25 anni. Per il gruppo sperimentale il vocabolario ha avuto incrementi significativi di oltre 1,5 anni per i ragazzi e quasi due anni per le ragazze. Dato che molti studenti all'inizio dell'anno erano al di sotto del livello scolastico raggiunto, questi risultati sottolineano il potenziale beneficio delle letture ad alta voce nel riallineare gli studenti ai livelli scolastici previsti.

All'interno del gruppo di trattamento, in particolare per i ragazzi, sono stati riscontrati anche notevoli guadagni. Anche se non era un obiettivo dell'ipotesi di ricerca, si tratta di un'informazione utile sul potenziale impatto dell'intervento di lettura ad alta voce. Questo non significa sminuire i progressi fatti dalle ragazze nel gruppo di trattamento, ma guardare i grafici che descrivono i guadagni ottenuti dai ragazzi dal pre-test al post-test è stato gratificante. I risultati delle valutazioni hanno anche fornito un ulteriore collegamento tra i dati quantitativi e quelli qualitativi, nei quali i ragazzi risultavano particolarmente coinvolti e partecipi nelle attività durante il tempo di lettura ad alta voce. Di conseguenza, i loro risultati hanno confermato che stavano recuperando le informazioni e le strategie apprese dalle lezioni.

Più del 55% degli abbandoni scolastici sono rappresentati dai maschi, che hanno maggiori probabilità di avere scarse capacità di lettura e di diventare sottoccupati o disoccupati. Al contrario, dato che la capacità di lettura è un importante predittore dei risultati accademici, i lettori migliori hanno molte meno probabilità di abbandonare la scuola e di conseguenza hanno più possibilità di carriera e di vita. La ricerca indica che i ragazzi adolescenti sono spesso demotivati a leggere perché considerano la lettura in conflitto con il loro senso di mascolinità; quindi gli interventi di lettura volti a promuovere la motivazione devono prendere in considerazione l'esperienza specifica degli adolescenti maschi (Mitchell *et al.*, 2008).

Altre ricerche su come motivare al meglio i ragazzi della scuola media nei confronti della lettura trattano di "club del libro" per ragazzi che includono pratiche di lettura ad alta voce (Mitchell *et al.*, 2008). Tuttavia, collegare la lettura ad alta voce alle azioni volte a motivare i ragazzi della scuola secondaria media a leggere è un argomento che necessita di ulteriori approfondimenti.

La lettura ad alta voce è una tecnica che ha dimostrato di avere successo nella scuola elementare (Wolsey *et al.*, 2010), al punto che è diventata uno strumento di buona pratica in tutte le classi di questo grado scolastico e negli scenari di alfabetizzazione precoce (Wolsey *et al.*, 2010; Silverman *et al.*, 2013). Progressivamente, la ricerca sta cominciando a sostenere la

sua implementazione continua nella scuola media. Gli studenti della scuola media hanno esigenze e atteggiamenti diversi rispetto ai più giovani, ma una tecnica di successo attraversa tutte le fasce di età (Boyd, 2014; Reed *et al.*, 2013). La presente indagine dimostra il potenziale impatto delle tecniche di lettura ad alta voce con gli alunni della scuola media e in particolare un suo impatto positivo con gli studenti maschi. Come tali, le tecniche di lettura ad alta voce possono essere una potenziale soluzione per gli studenti di qualsiasi gruppo di età che necessitano di ulteriori interventi di alfabetizzazione (Reed *et al.*, 2013).

Nessuno sarà in disaccordo nel volere che tutti gli studenti abbiano successo, per cui sta agli insegnanti delle scuole elementari e medie implementare una tecnica che supporti l'acquisizione del vocabolario e della comprensione. “Un ultimo pensiero sulla lettura ad alta voce: non può essere affrettata. Mentre il mondo gira più velocemente e la comunicazione si riduce alle dimensioni di Twitter, abbiamo bisogno di fare spazio per il suono di una voce che legge una storia: i dettagli che creano un altro luogo; lo svolgimento ben ritmato della trama; lo schiudersi del personaggio; il piacere del linguaggio. Così la cultura viene trasmessa, attraverso le storie condivise, la lingua parlata e ascoltata” (McDonnell, 2010, p. 73).

## Bibliografia

- Albright L.K. (2002), “Bringing the Ice Maiden to life: Engaging adolescents in learning through picture book read-alouds in content areas”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 5: 418-428.
- Albright L.K., Ariail M. (2005), “Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 7: 582-591.
- Anderson R.C., Hiebert E.H., Scott J.A., Wilkinson I.A. (1985), *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*, National Institute of Education, Washington DC.
- Ariail M., Albright L.K. (2006), “A survey of teachers’ read-aloud practices in middle schools”, *Reading Research and Instruction*, 45, 2: 69-89.
- Atwell N. (2000), *In the middle: New understandings about writing, reading and learning (2<sup>nd</sup> ed.)*, Boynton/Cook Publishers, Portsmouth, NH.
- Barrentine S.J. (1996), “Engaging with reading through interactive read-alouds”, *The reading teacher*, 50, 1: 36-43.
- Beck I.L., McKeown M.G. (2001), “Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children”, *The Reading Teacher*, 55, 1: 10-20.
- Biemiller A. (2003), “Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension”, *American Educator*, 27, 1: 23-44.
- Boyd K. (2014), *Teacher read aloud: exploring an educational tradition through a social practice framework*, Published Thesis, University of Manitoba.

- Burgess M., Tracey D. (2006), *Read-alouds in the school setting*, Unpublished Thesis, Kean University, USA.
- Caldwell J., Leslie L. (2010), "Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes", *Journal of Literacy Research*, 42, 3: 308-340.
- Cummins S., Stallmeyer-Gerard C. (2011), "Teaching for synthesis of informational texts with read-alouds", *The Reading Teacher*, 64, 6: 394-405.
- Elley W.B. (1992), *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The Hague, Netherlands.
- Fisher D., Flood J., Lapp D., Frey N. (2004), "Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?", *The Reading Teacher*, 58, 1: 8-17.
- Follos A.M. (2007), "Teens take time to listen when you make time to read aloud", *Voice of Youth Advocates*, 29, 6: 499-503.
- Greenawalt L. (2010), "Repeated interactive read-alouds using non-fiction", *Ohio Journal of English Language Arts*, 50, 1: 15-21.
- Greenleaf C.L., Hinchman K. (2009), "Reimagining our inexperienced adolescent readers: From struggling, striving, marginalized, and reluctant to thriving", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53, 1: 4-13.
- Harvey S. (1998), *Nonfiction matters: Reading, writing and research in grades 3-8*, Stenhouse Publisher, Portland, Maine.
- Hodges G.C. (2011), "Textual drama: The value of reading aloud", *English Drama Media*, 19: 19-26.
- Ivey G. (2003), "'The teacher makes it more explainable' and other reasons to read aloud in the intermediate grades", *The Reading Teacher*, 56, 8: 812-814.
- Ivey G., Broaddus K. (2001), "Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms", *Reading Research Quarterly*, 36, 4: 350-377.
- Lane H.B., Wright T.L. (2007), "Maximizing the effectiveness of reading aloud", *The Reading Teacher*, 60, 7: 668-675.
- Lapp D., Fisher D., Grant M. (2008), "'You can read this text - I'll show you how': Interactive comprehension instruction", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 5: 372-383.
- Lesesne T.S. (2006), "Reading aloud: A worthwhile investment?", *Voices From the Middle*, 13, 4: 50-54.
- Maloch B., Beutel D.D. (2010), "'Big loud voice. You have important things to say': The nature of student initiations during one teacher's interactive read-alouds", *Journal of Classroom Interaction*, 45, 2: 20-29.
- McDonnell C. (2010), "What makes a good read-aloud for middle graders?", *Horn Book Magazine*, 86, 1: 66-73.
- Mitchell R., Murphy R.M., Peters J.M. (2008), "The boys' literacy initiative: molding adolescent boys into avid readers", *Principal (Reston, VA)*, 87, 4: 70-71.
- Morrison V., Włodarczyk L. (2009), "Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts", *The Reading Teacher*, 63, 2: 110-118.
- Mower P. (2003), *Algebra Out Loud: Learning Mathematics Through Reading and Writing Activities*, Jossey Bass, New York.

- Reed D.K., Swanson E., Petscher Y., Vaughn S. (2013), "The effects of teacher read-alouds and student silent reading on predominantly bilingual high school seniors' learning and retention of social studies content", *Reading & Writing*, 27, 7: 1119-1140.
- Richardson J.S. (2000), *Read It Aloud! Using Literature in the Secondary Content Classroom*, International Reading Association, New York.
- Rycik J.A., Irvin J.L. (2005), *Teaching Reading in the Middle Grades Understanding and Supporting Literacy Development*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Sanacore J., Palumbo A. (2010), "Middle school students need more opportunities to read across the curriculum", *The Clearing House*, 83, 5: 180-185.
- Seefeldt C. (2003), "Why read aloud?", *Early Childhood Today*, 17, 5: 8.
- Silverman R., Crandell J., Carlis L. (2013), "Read alouds and beyond: The effects of read-alouds extension activities on vocabulary in Head Start classrooms", *Early Education and Development*, 24, 2: 98-122.
- Sprainger N., Sandral D., Ferrari K. (2011), "Student think aloud: A window into readers' thinking", *Practically Primary*, 16, 1: 33-36.
- Tingley S. (1986), "Read alouds: for middle school, too", *School Library Journal*, 11: 51.
- Release J. (2006), *The Read-Aloud Handbook Sixth Edition*, Penguin, New York.
- Walther M.P., Fuhler C.J. (2008), "Using read-aloud time wisely", *Book Links*, 17, 3: 8-9.
- Wolsey T.D., Lapp D., Dow B. (2010), "Reading practices in elementary schools: Format of tasks teachers assign", *Journal of Research and Innovative Thinking*, 3, 1: 105-116.

## Le autrici

**Jennifer K. Marchessault** ha conseguito il suo dottorato di ricerca presso la Youngstown State University in Leadership Educativa nel 2012. Attualmente è membro della facoltà nella Scuola di Educazione alla Grand Canyon University. Il suo principale campo di insegnamento, nei corsi di Laurea Magistrale, riguarda l'acquisizione dell'abilità di lettura, lo sviluppo dell'apprendimento e la valutazione delle capacità di lettura. La dottoressa Marchessault ha partecipato come relatrice a varie conferenze locali e statali sulla lettura, nonché all'International Reading Association.

**Karen Larwin, PhD**, ha conseguito il suo dottorato di ricerca presso la Kent State University in Valutazione, Misurazione e Statistica nel 2007. Attualmente è docente alla Youngstown State University. La dottoressa Larwin ha partecipato come valutatore a diversi progetti federali e statali sovvenzionati nell'ultimo decennio. Il suo principale campo di insegnamento è nell'area dei metodi di ricerca, dei metodi quantitativi, della valutazione e della misurazione. Attualmente è la presidente esecutiva dell'American Evaluation Association's Quantitative Methods: Theory and Design TIG.

# **Gli effetti di strategie di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata sul rendimento e sull'interesse per la lettura nelle scuole secondarie del Gambia**

di *Oladotun Opeoluwa Olagbaju, Olubunmi Racheal Babalola*

Da *Studies in Literature and Language*, Vol. 20, No. 3, 2020, pp. 52-62

Traduzione dall'inglese di Benedetta D'Autilia

## **Abstract**

*Nel ventunesimo secolo la lettura rappresenta a livello globale uno strumento indispensabile per garantire il successo scolastico e l'accesso a una buona qualità di vita. Pur essendo un elemento facente parte dell'insegnamento della lingua inglese nelle scuole del Gambia, la lettura non viene insegnata correttamente ed è evidente come gli studenti stiano perdendo interesse verso tale pratica, dal momento che la cultura della lettura sta gradualmente scomparendo dalle scuole. Queste problematiche sono state identificate come alcuni dei fattori responsabili del costante e massiccio fallimento negli esami di lingua inglese. Pertanto, questo studio ha esaminato l'effetto di alcune strategie di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata nel tempo sul rendimento degli studenti e sul loro interesse nei confronti della lettura. È stato inoltre indagato l'effetto moderatore della conoscenza pregressa del vocabolario sui risultati e sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della lettura. Lo studio ha adottato un disegno quasi sperimentale articolato in pre-test e post-test al fine di testare tre ipotesi nulle utilizzando due gruppi di trattamento ed uno di controllo. I risultati hanno mostrato che la lettura ad alta voce interattiva e la lettura silenziosa prolungata hanno prodotto risultati significativi in termini di apprendimento degli studenti, al contrario della conoscenza pregressa del vocabolario, la quale non è risultata un fattore determinante nell'acquisizione di nuove conoscenze. Inoltre, non c'è stato alcun effetto d'interazione tra trattamento e conoscenza del vocabolario sui risultati di apprendimento nella lettura. Alcune raccomandazioni sono state suggerite su come migliorare la qualità dell'istruzione, i risultati degli studenti e l'interesse per la lingua inglese.*

**Keywords:** Interactive read-aloud, Sustained silent reading, Interest, Achievement, Reading.

## 1. Introduzione

In Gambia la lingua inglese gioca un duplice ruolo di lingua ufficiale e di lingua di istruzione. È senza dubbio uno strumento ampiamente riconosciuto per la comunicazione, la transazione, i legami diplomatici e la coesione sociale tra il Gambia e il resto del mondo. Anche se la lingua inglese non è nativa del Gambia è diventata la lingua di prestigio e la sua padronanza è uno dei segni distintivi di un cittadino del Gambia istruito. Nel sistema educativo locale, l'inglese è la lingua d'insegnamento e la sua padronanza è un prerequisito fondamentale per l'ammissione a qualsiasi istituzione universitaria del paese. I requisiti minimi per l'ammissione alle lauree di primo livello in Gambia per i candidati del West African Senior Secondary School Certificate Examination (WASSCE) prevedono cinque promozioni in lingua inglese e in altre materie pertinenti (Repubblica del Gambia, NAQAA, 2019). Considerando l'importanza della lingua inglese per l'avanzamento accademico degli studenti in Gambia, gli strumenti pedagogici inerenti alla materia ricoprono le seguenti quattro abilità linguistiche: linguaggio orale, comprensione orale, lettura e scrittura. Queste abilità sono insegnate e valutate come parte del curriculum di lingua inglese nelle scuole (WAEC Regulations and Syllabuses for WASSCE, 2013-2018). Il Paper 1 rappresenta il più importante dei tre esami di lingua inglese WASSCE, dal momento che ha la più alta assegnazione di voti. La ripartizione dei 100 punti assegnati a tale prova prevede le seguenti distribuzioni: produzione scritta (50 punti), comprensione scritta (20 punti) e brani riassuntivi (30 punti). Di conseguenza, tali competenze linguistiche sono insegnate in quanto facenti parte del curriculum di lingua inglese delle scuole secondarie superiori del Gambia.

L'abilità di lettura, in particolare, è descritta come una delle più importanti abilità linguistiche insegnate nelle scuole, in quanto richiede un'attività cognitiva e linguistica indispensabile nell'educazione formale. Senza l'acquisizione delle abilità di lettura, il successo nel corso dell'educazione formale sarà impossibile, dal momento che gli studenti devono essere in grado di leggere e comprendere i materiali scritti per poter rispondere alle domande d'esame. In quest'ottica non è improprio equiparare una solida istruzione all'alfabetizzazione (intesa come capacità di leggere e scrivere). Muhammad, Mehmood e Hafizoah (2019) descrivono la lettura come un elemento significativo dell'insegnamento della lingua inglese in classe ESL/EFL. La lettura identifica la capacità di estrarre informazioni da un testo scritto ed è sempre stata uno strumento di apprendimento per aiutare le persone a decifrare le informazioni presentate sotto forma di codici

scritti in libri, online o su qualsiasi altro materiale scritto. L'obiettivo è quello di recuperare ed estrapolare il maggior significato possibile dalle parole scritte e questo processo risulta possibile solo dopo una comprensione approfondita del testo. Lo scopo di qualsiasi processo di lettura è quello di comprendere il testo in modo da essere in grado di creare immagini mentali durante tale attività di elaborazione. La comprensione e l'abilità di interpretare un testo è spesso integrata nei corsi di lettura nelle classi di seconda lingua.

La comprensione è un'attività cognitiva inconscia che richiede un'elaborazione profonda del testo. Grabe (2009) descrive la comprensione della lettura come la capacità di leggere e comprendere il contenuto di un testo per trarne un significato. Nonostante l'importanza che la lettura riveste per il successo accademico degli studenti, la qualità del suo insegnamento è stata molto scarsa. Per la maggior parte delle persone, infatti, la lettura, intesa come abilità linguistica, è un insegnamento che non richiede interventi strategici e specifici in classe. Basandosi sulla convinzione che l'insegnamento della lettura sia molto semplice, il suo insegnamento nelle scuole è diventato incentrato sull'insegnante, troppo meccanico, prevedibile e noioso. Non è raro vedere la maggior parte degli insegnanti di lingua che limitano l'insegnamento della lettura a semplici esercizi come rispondere a una serie di domande sul brano, fornire plausibili sinonimi per vocaboli selezionati o sottolineati ed identificare nomi e funzioni grammaticali.

L'uso continuo di strategie centrate sull'insegnante ha contribuito nelle scuole del Gambia ad un decremento nel rendimento, nell'interesse e nella cultura della lettura tra gli studenti. Gli studiosi hanno scoperto che le strategie di lettura centrate sull'insegnante non sono utili per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e la loro competenza nella lettura (Hidi, 2001; Amuseghan, 2007; Adebisi, 2012). Lo scarso rendimento ed il decremento d'interesse degli studenti sono stati attribuiti al testo e ai problemi didattici o di processo come la tipologia del brano, la sua lunghezza, la scarsa conoscenza pregressa del vocabolario, della grammatica e dei segni di punteggiatura, l'incompetenza degli insegnanti e la scelta sbagliata delle strategie didattiche nell'insegnamento della lettura. Tra tutti questi fattori, la conoscenza del vocabolario è forse uno degli elementi che spesso influenza i risultati di apprendimento da parte degli studenti nella lettura.

L'acquisizione del vocabolario rappresenta una parte importante del processo di apprendimento di una seconda lingua. La lettura, difatti, non può avvenire se il lettore non può identificare e pronunciare efficacemente le parole della lingua. Inoltre, la letteratura ha dimostrato che la conoscenza del vocabolario è in grado di influenzare gli esiti dell'apprendimento delle lingue, in particolare della comprensione della lettura. In tal

senso, Oya, Manalo e Greenwood (2009) sostengono che la conoscenza del vocabolario si dimostra importante nei processi di apprendimento delle lingue; mentre lo studio di Laufer (1989), condotto per indagare le difficoltà incontrate nell'apprendimento del vocabolario, ha permesso di riscontrare correlazioni significative tra i punteggi relativi alla conoscenza del vocabolario e la valutazione della comprensione del testo da parte degli studenti universitari. Inoltre, Saville-Troike (1984) ha evidenziato che la conoscenza del vocabolario rappresenta un predittore dei risultati accademici di bambini non madrelingua inglese, dai 6 ai 12 anni, inseriti in classi dove l'inglese costituisce la lingua d'insegnamento. È evidente che la conoscenza del vocabolario contribuisca significativamente al successo dell'apprendimento della seconda lingua o dei processi di acquisizione, indipendentemente dalla scelta della strategia didattica adottata da parte degli insegnanti. È evidente inoltre che gli studi sopracitati sull'influenza che la conoscenza del vocabolario riveste sui processi di apprendimento della seconda lingua, o di una lingua straniera, sono per lo più stati condotti al di fuori del Gambia. Pertanto, questo studio ha indagato l'effetto moderatore della conoscenza del vocabolario sui risultati e sull'interesse degli studenti nella comprensione del testo, quando da parte dell'insegnante vengono utilizzate strategie didattiche di lettura ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata.

Nelle situazioni di apprendimento di una seconda lingua, ci possono essere diversi esiti in termini di apprendimento. Tuttavia, il rendimento e il livello di interesse dimostrati da parte degli studenti nell'acquisizione delle competenze connesse alla lingua oggetto di studio rappresentano indicatori importanti dell'efficacia e della qualità dell'insegnamento dell'insegnante. Il rendimento riguarda le competenze accademiche degli studenti, misurabili attraverso le loro prestazioni in un test. Il livello di interesse degli studenti, invece, è stato classificato in quattro fasi da Hidi e Renninger (2006). È emerso che l'interesse gioca un ruolo molto importante nella disposizione di un individuo verso compiti o opportunità di apprendimento linguistico attuali e futuri. Nella maggior parte delle lezioni di seconda lingua, la lettura del testo viene fatta in classe, e quando ciò accade gli insegnanti si trovano spesso di fronte a due opzioni: permettere agli studenti di leggere in silenzio o leggere ad alta voce in classe. Secondo Harmer (2007) e Hadfield e Hadfield (2008), promuovere la comprensione degli studenti e mitigare le difficoltà connesse all'insegnamento della lettura nelle classi ESL/EFL, richiede che gli insegnanti svolgano attività che sviluppino le abilità di lettura dei loro studenti in classe. Tali attività includono l'offrire un supporto, feedback correttivi, supervisioni antecedenti alla lettura, e così via. Chaudron (1998) sostiene che quando gli insegnanti forniscono

feedback correttivi durante l'insegnamento, gli studenti tendono a trarne un beneficio non indifferente.

Le strategie di lettura ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata sono state ritenute in grado di fornire alcune delle azioni sopra elencate se utilizzate durante l'insegnamento della lettura. Gibson (2008), citato in Muhammad, Mehmood e Hafizoah (2019), descrive la lettura ad alta voce come un'antica tecnica che è stata utilizzata nel corso degli anni con enorme successo per insegnare la lettura all'interno dei diversi livelli di istruzione. Morrison e Wheeler (2009) classificano l'abilità di lettura come un processo transazionale che richiede un impegno tra il lettore e il testo o l'oggetto di apprendimento. Per ottenere il significato, un lettore deve interagire con il testo attraverso la strategia della lettura ad alta voce, che facilita la lettura attiva o consapevole. McCormick (1977) descrive la strategia della lettura ad alta voce come una pratica educativa in cui gli insegnanti leggono ad alta voce testi agli studenti, incorporando segnali non verbali al fine di produrre un'esperienza di lettura scorrevole.

Alshehri (2014) sostiene che l'uso della strategia di lettura ad alta voce può servire a coinvolgere attivamente gli studenti durante lo sviluppo della loro conoscenza, per aumentarne la capacità di comprensione e promuoverne il pensiero critico. La strategia aiuta gli studenti a costruire le competenze linguistiche di base necessarie a riconoscere e comprendere i nuovi termini nel corso della lettura. Il metodo della lettura ad alta voce permette all'insegnante di leggere letteralmente il testo ad alta voce agli studenti durante il processo di apprendimento. Le ricerche hanno dimostrato che la lettura ad alta voce si è rivelata una strategia più efficace rispetto alla lettura silenziosa per i lettori più deboli. Per esempio, Morrison e Wheeler (2009), Krashen (2011) e Muhammad, Mehmood e Hafizoah (2019) hanno scoperto che tale strategia è in grado di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento e che coloro che facevano parte del gruppo di trattamento "lettura ad alta voce" ottenevano risultati significativamente migliori rispetto a quelli del gruppo "lettura silenziosa".

Sierra-Perry (1996) sostiene che non è raro che alcuni insegnanti permettano ai loro studenti di trascorrere una quantità significativa di tempo in classe a leggere in silenzio, fino a 30 minuti al giorno, in aggiunta ad ulteriori 15 minuti per scrivere riflessioni personali su quanto letto. La lettura silenziosa prolungata (SSR) è una forma di lettura ricreativa scolastica, o lettura libera volontaria, in cui gli studenti ogni giorno a scuola leggono in silenzio per un periodo di tempo designato. Un assunto fondamentale della lettura silenziosa prolungata (SSR) prevede che gli studenti imparino a leggere leggendo costantemente ([www.en.wikipedia.org/wiki/Sustained\\_silent\\_reading](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Sustained_silent_reading)). Hasbrouck (2006) sostiene che l'uso della strategia della

lettura silenziosa per gli studenti che stanno ancora lottando con le abilità di lettura di base potrebbe essere un'esperienza ingannevole o una perdita di tempo per gli insegnanti, perché poca o nessuna lettura ha luogo in classe. Mork (2018) afferma che l'uso da parte degli insegnanti di strategie di lettura silenziosa dà agli studenti l'opportunità di valutare le loro abilità in modo indipendente e di aumentare la fiducia in se stessi, in tutti i gradi di istruzione.

La lettura silenziosa prolungata (SSR) non è tradizionalmente pensata per l'istruzione, questo perché le attività svolte non prevedono una valutazione del grado di comprensione dei lettori o la scrittura di relazioni su quanto letto (Hasbrouck, 2006). Tuttavia, la SSR è stata utilizzata nell'istruzione linguistica in diversi studi. Per esempio, Yoon (2002) ne ha studiato l'efficacia sull'atteggiamento e sulla comprensione della lettura da parte di studenti di quarta elementare nelle scuole coreane e ha scoperto che il gruppo SSR aveva un punteggio medio più alto nell'atteggiamento nei confronti della lettura, ma che non era presente alcun effetto significativo della SSR sui livelli di comprensione. Uno studio di McCallum (2004) non ha evidenziato alcuna differenza statistica tra il rendimento dei gruppi esposti alle strategie di lettura silenziosa o a quelle di lettura orale. Alla luce dei numerosi risultati contrastanti presenti in letteratura, questo studio ha indagato gli effetti della lettura ad alta voce svolta dall'insegnante e della lettura silenziosa prolungata sull'interesse degli studenti e sui loro livelli di comprensione. Lo studio ha anche indagato l'effetto moderatore della conoscenza del vocabolario.

## **2. Descrizione del problema**

La lettura è insegnata come parte del curriculum per gli studi di inglese nelle scuole del Gambia e l'abilità di leggere e comprendere è stata descritta come uno strumento per il successo scolastico. Nonostante l'importanza delle abilità di lettura, la qualità dell'istruzione e i livelli di apprendimento degli studenti nelle scuole sono stati molto scarsi. Gli studi hanno dimostrato che le strategie di istruzione di lettura ad alta voce e silenziosa hanno migliorato il rendimento nella lettura, soprattutto tra gli studenti ESL/EFL. Lo studio ha indagato gli effetti delle strategie didattiche di lettura a voce alta supportata dall'insegnante e di lettura silenziosa prolungata sugli studenti sul rendimento e sull'interesse per la lettura in Gambia. Lo studio ha indagato l'effetto moderatore della conoscenza del vocabolario quando gli studenti sono esposti alle strategie di lettura interattiva ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata.

### *Ipotesi*

Le seguenti ipotesi nulle saranno testate al livello di significatività 0.05:

H01: Non c'è alcun risultato significativo sulla base del trattamento sugli studenti in termini di:

- a) rendimento nella lettura
- b) interesse nella lettura

H02: Non c'è alcun effetto significativo della conoscenza del vocabolario sugli studenti in termini di:

- a) rendimento nella lettura
- b) interesse per la lettura

H03: Non c'è un effetto significativo di interazione tra il tipo di trattamento e la conoscenza del vocabolario sugli studenti nei rispettivi:

- a) rendimento nella lettura
- b) interesse per la lettura

### *Quadro teorico di riferimento: Teoria dell'apprendimento sociale di Vygotsky*

La teoria dell'apprendimento sociale è frutto del lavoro di uno psicologo e insegnante russo, Lev Vygotsky, che fu per la prima volta pubblicato nel 1962 (Vygotsky, 1978). La base di questa teoria prevede che l'apprendimento avvenga all'interno dell'interazione sociale e che la conoscenza non possa essere costruita senza il supporto di un adulto esperto o di un individuo che Vygotsky definisce come Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD). La teoria di Vygotsky suggerisce che gli studenti dovrebbero svolgere ruoli specifici e attivi nel processo di istruzione mentre l'insegnante li sostiene nello scoprire l'oggetto di apprendimento in maniera autonoma, attraverso suggerimenti e consigli. Questo si dimostra in linea con le pratiche di lettura interattiva ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata nelle quali agli studenti è permesso di leggere e discutere il significato del testo, fino a quando non sono in grado di arrivare ad una loro completa comprensione.

### *Problemi di insegnamento e di apprendimento della lettura*

Il principale obiettivo quando si parla di apprendimento della lettura è la comprensione, ma, per quanto semplice sembrare, sono diversi i problemi che sono affrontati sia dall'insegnante che dagli studenti in una classe di lettura. La lettura è un elemento che viene incluso nel curriculum degli studi di lingua inglese nelle scuole, che prevede di insegnare le abilità di lettura e di testare i livelli di comprensione e di conoscenza della scrittura in lingua inglese degli studenti. I problemi associati all'insegnamento della lettura sono in gran parte legati all'essere umano e alle strategie didattiche. Questi includono la scarsa conoscenza della materia, la scelta di una metodologia sbagliata da parte degli insegnanti di lingua,

la scarsa conoscenza delle abilità di lettura, del vocabolario e della grammatica. Diversi fattori sono responsabili delle problematiche associate alla comprensione: l'incapacità a leggere e comprendere efficacemente il brano, il rispondere correttamente alle domande attraverso una costruzione grammaticale corretta delle frasi ed un uso non adeguato della punteggiatura.

Allo stesso modo, alcuni studiosi considerano gli insegnanti di lingua come uno degli elementi responsabili dei problemi incontrati nella lettura da parte degli studenti. Altri problemi associati alla comprensione della lettura sono stati attribuiti a fattori legati all'insegnante, come la sua scarsa propensione all'insegnamento, la mancanza di conoscenze e di competenze necessarie per un insegnamento efficace. Secondo Hidi e Anderson (1986), la lettura è un aspetto complesso dell'apprendimento della lingua inglese che richiede un'elaborazione più profonda del testo e, in virtù di ciò, gli insegnanti mentre insegnano la comprensione devono permettere agli studenti di focalizzarsi sull'ortografia, sul vocabolario, sulla struttura della frase e su altri fattori legati al testo.

Inoltre Barrs (2002) descrive la lettura come un processo altamente complesso e impegnativo di decodifica degli intenti, dell'umore e del messaggio di uno scrittore. Hirvela (2004) suggerisce che la lettura è insegnata meglio quando l'insegnante prende coscienza della connessione tra le abilità di lettura e quelle di scrittura, per creare una sinergia nella costruzione della comprensione di un testo. La connessione tra le abilità di lettura e scrittura può essere efficacemente utilizzata nell'insegnamento e nell'apprendimento della comprensione della lettura. Adottare questo punto di vista, peraltro, sposta il focus degli insegnanti sui processi di apprendimento, e dall'aiutare gli studenti a rispondere alle domande di comprensione passano ad incoraggiarne l'interazione con il testo e a costruirne i propri significati. Spesso l'incapacità degli studenti di comprendere la forma o la struttura del testo costituisce un problema nell'insegnamento della lettura. Elementi come il vocabolario, l'argomento e la lunghezza possono influenzare la comprensione del testo (Hazenbergh, Hulstijn, 1996). Inoltre, il processo di apprendimento della lettura risulta essere una forma di composizione di significati a partire dal testo. Ci si aspetta che gli studenti dimostrino una serie di abilità che includono il riconoscimento delle informazioni, l'eliminazione delle informazioni irrilevanti e la formulazione di risposte. La lettura richiede la partecipazione attiva del lettore nella scoperta del significato dal testo. Le abilità nella lettura includono l'uso di una varietà di strategie di comprensione come il prevedere, il riassumere, l'interrogarsi ed il visualizzare il testo (Beers, 2003). Una lettura efficace è fortemente legata all'abilità di trarre inferenze dal testo usando degli schemi e la conoscenza del vocabolario per migliorare la fluidità, incrementare la velocità di lettura e potenziare la comprensione del testo.

### *Studi precedenti sulle strategie di lettura interattiva ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata*

La qualità dell'istruzione nell'apprendimento di una seconda lingua è stato un tema di grande interesse per gli studiosi e per tutti gli altri attori in campo educativo. L'obiettivo primario dell'insegnamento della lettura è quello di favorire la comprensione efficace di qualsiasi tipo di testo. La lettura è certamente una delle abilità che definisce una persona alfabetizzata e gli insegnanti hanno la responsabilità di trasmettere le abilità di lettura ricorrendo a strategie efficaci e attraverso numerose attività predefinite durante il processo di apprendimento. Recentemente, nell'istruzione della seconda lingua si è assistito a un'intensa campagna volta a promuovere un passaggio da procedure centrate sull'insegnante a procedure centrate sullo studente. Questo ha portato a studi che valutassero l'efficacia di strategie centrate sull'alunno quali la lettura esplicita (Van Keer, 2004; Adebisi, 2012), la lettura ad alta voce (McCormick, 1977; Sierra-Perry, 1996), la lettura guidata (Fountas, Pinnell, 2001, 2009), la lettura silenziosa prolungata (SSR) (Yoon, 2002; Zamanian, 2014; Mork, 2018) e l'istruzione generativa (Adebisi, 2012).

La strategia di lettura ad alta voce è una modalità di insegnamento in cui l'insegnante legge ad alta voce in classe il testo che deve essere appreso. Alcune delle caratteristiche della strategia di lettura ad alta voce presentate da Kailani (1998) sono le seguenti: la selezione del testo dovrebbe essere fatta dall'insegnante in base all'interesse degli studenti; l'insegnante dovrebbe leggere prima il testo in modo da evidenziare le parole che sono fondamentali per la sua comprensione, mettendo in relazione il testo con le conoscenze pregresse degli studenti; la prima lettura in classe dovrebbe essere senza interruzioni; l'insegnante dovrebbe leggere il testo più di una volta per aiutare gli studenti a comprenderlo e, dalla seconda lettura, il lettore può interrompere la riletture per fornire spiegazioni; dovrebbero essere proposte domande per valutare la comprensione degli studenti ed un feedback correttivo; le discussioni riflessive sul testo dovrebbero avere luogo dopo la lezione ed infine dovrebbe essere fatta una valutazione della comprensione delle nuove parole apprese da parte degli studenti. Gibson (2008) ha descritto la lettura ad alta voce come una strategia di aiuto all'apprendimento, poiché rafforza la comprensione durante il processo di lettura.

Questo studio ha esaminato gli effetti delle strategie di lettura interattiva ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata sul rendimento e sull'interesse degli studenti nella comprensione della lettura. Bridges (2014) descrive la strategia di lettura interattiva ad alta voce come veramente interattiva. I processi di lettura interattiva ad alta voce permettono all'insegnante di

leggere ad alta voce ai bambini e, allo stesso tempo, li invita a partecipare: fare commenti, estendere le idee dell'autore, chiedere e rispondere alle domande, fino a quando i bambini sono in grado di costruire reti di significato più articolate di quelle che avrebbero potuto realizzare da soli (Fountas, Pinnell, 2012). Zamanian (2014) descrive la lettura silenziosa prolungata come una forma indipendente e avanzata di lettura continua. Gli studenti sono autorizzati a leggere in silenzio mentre l'insegnante fornisce loro un aiuto individuale. In entrambi i casi, l'atmosfera per la lettura è altamente strutturata in modo tale che tutte le forme di interazione tra l'insegnante e i bambini siano concentrate intorno al testo e le attività di lettura siano pianificate e mirate.

Bridges (2014) descrive la lettura ad alta voce interattiva come una strategia partecipativa ed incentrata sullo studente, poiché aiuta gli studenti a concentrarsi sul testo, a usare parole adeguate quando ne discutono, ad ascoltare attivamente e a rispettare le idee degli altri, a costruire idee sulle affermazioni degli altri e a sostenere le proprie opinioni con prove ricavate dal testo. Muhammad, Mehmood e Hafizoah (2019) confrontano l'efficacia delle strategie lettura ad alta voce e di lettura silenziosa prolungata sull'apprendimento degli studenti nella lettura. Lo studio ha riportato che la strategia di lettura ad alta voce ha permesso all'insegnante di coinvolgere attivamente gli studenti durante lo sviluppo delle conoscenze, di aumentarne le capacità di comprensione e di favorirne il pensiero critico. La strategia di lettura ad alta voce ha anche promosso la capacità degli studenti di costruire competenze fondamentali e comprendere nuovi vocaboli. Si è concluso che la lettura ad alta voce ha prodotto risultati significativi in termini di abilità di comprensione da parte degli studenti.

Inoltre, McCormick (1977) ha scoperto che gli alunni della scuola primaria esposti alla lettura ad alta voce regolarmente per un periodo di tempo hanno ottenuto guadagni significativi nella comprensione della lettura, nelle abilità di decodifica e nel vocabolario. I risultati di Hazzard (2016) hanno mostrato che la strategia di lettura ad alta voce ha migliorato in modo significativo le abilità di comprensione tra gli studenti nella media e gli studenti più deboli. La strategia di lettura ad alta voce è stata inoltre ritenuta utile sia per gli studenti della scuola primaria che per quelli di livello universitario. Allo stesso modo, Trelease (1994) ha riferito che la comprensione della lettura migliora in modo significativo quando la lettura ad alta voce viene utilizzata regolarmente in classe. Al-Mansour e Al-Shorman (2011) hanno riferito che i risultati di oltre settantacinque anni di ricerca hanno dimostrato l'importanza della lettura ad alta voce per gli studenti. Il risultato di queste evidenze dimostra che gli insegnanti hanno bisogno di esporre gli studenti alla lettura ad alta voce durante il percorso scolastico.

Gli insegnanti di lingua possono leggere ad alta voce ai loro studenti o delegare qualcuno a leggere ad alta voce in classe. Gli studi (Al-Mansour, Al-Shorman, 2011; Zamanian, 2014; Muhammad, Mehmood, Hafizoah, 2019) hanno rivelato che nelle classi in cui gli insegnanti leggono ad alta voce ai loro alunni, questi ultimi sviluppano un forte interesse per la lettura, oltre ad avere una migliore padronanza della lingua e della sua struttura. Altri studi hanno confrontato l'effetto di entrambe le strategie di lettura ad alta voce e silenziosa sui risultati di apprendimento degli studenti. Schimmel e Ness (2017) hanno evidenziato che la lettura silenziosa influenza la comprensione degli studenti maggiormente rispetto alla lettura orale. I risultati hanno mostrato che gli studenti nella strategia di lettura silenziosa hanno fornito prestazioni migliori in un passaggio narrativo rispetto ai loro colleghi che adottavano la strategia della lettura ad alta voce. Inoltre, McCallum (2004) ha confrontato gli effetti delle strategie di lettura orale e silenziosa sulla comprensione degli studenti. È stato selezionato un campione di 74 studenti, tra i quali 39 sono stati scelti per leggere in silenzio mentre i restanti 35 sono stati scelti per leggere ad alta voce. I risultati hanno mostrato che non c'era alcuna differenza statistica tra le strategie di lettura silenziosa e orale. Anche se questi studi hanno contribuito immensamente ad ampliare il bagaglio di conoscenze, il rendimento e l'interesse degli studenti nella lettura non sono migliorati in modo significativo.

#### *Conoscenza del vocabolario e risultati di apprendimento degli studenti*

L'importanza della conoscenza del vocabolario nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue è stata sottolineata da diversi studiosi e insegnanti di lingue in epoche differenti. Questo perché le parole sono ampiamente considerate la base di qualsiasi lingua. Il riconoscimento, la pronuncia e la combinazione delle parole sono parte integrante dell'apprendimento linguistico nella maggior parte delle classi. L'enfasi nelle classi ESL è spesso sul miglioramento del repertorio lessicale degli studenti, sia attraverso l'insegnamento attivo del vocabolario, sia attraverso l'esposizione degli studenti ad opportunità di dialogo nella lingua di destinazione. Nell'insegnamento delle lingue, la strategia di apprendimento del vocabolario (VLS) è un approccio che facilita l'acquisizione del lessico e che ha attirato una notevole attenzione. Le strategie di apprendimento del vocabolario si sono evolute fino a diventare un aspetto significativo delle strategie di insegnamento e di acquisizione della prima o della seconda lingua.

La conoscenza del vocabolario gioca una funzione molto importante nel processo di apprendimento delle lingue e presenta una forte relazione con i risultati di apprendimento nella lettura da parte degli studenti.

Logicamente, la conoscenza dei significati delle parole e le loro diverse collocazioni hanno implicazioni dirette sulla scioltezza e sulle abilità di comprensione e, di conseguenza, il vocabolario rappresenta un elemento significativo per aumentare il rendimento nella lettura. La relazione tra lettura e vocabolario è molto profonda e complessa in situazioni ESL/EFL. Numerosi ricercatori suppongono che l'acquisizione del vocabolario sia un elemento essenziale nell'apprendimento della seconda lingua. La fluidità, la competenza e il rendimento degli studenti nella lettura possono essere influenzati dalla conoscenza del vocabolario, la quale gioca un ruolo molto cruciale nell'abilità di comprensione (Saville-Trioke, 1984; Hazenberg, Hulstijn, 1996). Oya, Manalo e Greenwood (2009) sottolineano l'importanza della conoscenza del vocabolario nella performance orale. Sostengono, infatti, che livelli più avanzati di conoscenza del vocabolario contribuiscono ad una maggiore accuratezza sia della proposizione che del verbo usato quando si parla. Considerando ciò che una conoscenza più avanzata del vocabolario potrebbe comportare (ad esempio, il conoscere più parole e le loro sfumature) e a cui potrebbe essere associata (ad esempio, una migliore comprensione della grammatica che si applica all'uso delle parole conosciute), il suo possibile contributo alla capacità di pronunciare proposizioni e verbi più accurati è comprensibile. La conoscenza del vocabolario esercita una determinante influenza nell'uso che uno studente di lingua fa delle diverse abilità della lingua di destinazione. Da quanto sopra esposto, risulta evidente che tutte le forme di istruzione linguistica devono includere l'apprendimento del vocabolario al fine di aumentare il bagaglio delle conoscenze.

### **3. Metodologia della ricerca**

#### **3.1. *Disegno di ricerca***

In questo studio è stato adottato un disegno di ricerca quasi sperimentale con pre-test, post-test e gruppo di controllo. Lo studio ha fatto uso di tre gruppi: due gruppi sperimentali, esposti al trattamento di lettura ad alta voce interattiva (Interactive Read-Aloud - IRA) e di lettura silenziosa prolungata (Sustained Silent Reading - SSR), ed uno di controllo che è stato esposto al metodo convenzionale di insegnamento della lettura (CV).

### 3.2. Variabili nello studio

Le variabili dello studio sono le seguenti:

*Variabile indipendente.* È stata manipolata a tre livelli e cioè:

- i) Strategia didattica interattiva di lettura ad alta voce (IRA)
- ii) Strategia didattica di lettura silenziosa prolungata (SSR)
- iii) Metodo di insegnamento convenzionale (CV)

*Variabile moderatrice.* Rappresentava la conoscenza del vocabolario distribuita su tre livelli:

- a) Alta (71-100%)
- b) Media (41-70%)
- c) Bassa (0-40%)

*Variabile dipendente.* Questo era il risultato dell'apprendimento a due livelli:

- i) Rendimento nella lettura
- ii) Interesse per la lettura

### 3.3. Selezione dei partecipanti

Delle sei regioni educative del Gambia ne sono state selezionate casualmente due. I partecipanti erano costituiti da studenti dell'undicesimo grado<sup>1</sup> di classi omogenee di sei scuole secondarie superiori specificatamente selezionate all'interno delle due regioni. Tre scuole sono state selezionate casualmente da ciascuna delle due regioni educative individuate ed assegnate ai gruppi di trattamento.

### 3.4. Selezione del contenuto e dello strumento di ricerca

Il contenuto del pacchetto didattico per questo studio comprendeva brani tratti dai libri di testo consigliati dai partecipanti e prevedeva quattro brani su argomenti diversi. Per le rilevazioni sono stati utilizzati tre strumenti:

1. L'undicesimo grado del sistema scolastico anglosassone corrisponde all'incirca alla classe terza della scuola secondaria di secondo grado, ovvero all'undicesimo anno di scuola, frequentato da studenti sedicenni (NdT).

- i) Students' Achievement Test in Reading (SATR)
- ii) Vocabulary Knowledge Achievement Test (VKAT)
- iii) Students' Interest in Reading Questionnaire (SIRQ)

### 3.4.1. Test di rendimento degli studenti nella lettura (SATR)

Lo strumento consisteva in un brano adattato dal libro di testo raccomandato dagli studenti. SATR è stato usato sia come pre-test che come post-test per misurare i risultati degli studenti nella lettura. Le domande poste sul brano sono state rese parallele a quelle ottenibili negli esami WASSCE e prevedevano un punteggio massimo di 20. L'affidabilità dello strumento è stata determinata utilizzando il metodo test/re-test. È stato ottenuto un coefficiente di affidabilità di 0,78.

### 3.4.2. Vocabulary Knowledge Achievement Test (VKAT)

Il Vocabulary Knowledge Achievement Test è uno strumento composto da 20 domande volto a valutare il livello di conoscenza del vocabolario che gli studenti possiedono. Lo strumento si componeva di due parti. La parte A raccoglieva le informazioni demografiche dei partecipanti come la classe, l'età, il sesso, la tribù/la prima lingua e così via. La parte B comprendeva 15 domande a scelta multipla con opzioni dalla A alla D per testare la conoscenza del vocabolario degli studenti. Ad ogni risposta corretta si attribuiva un punteggio di 5 e il punteggio massimo ottenibile nel VKAT era del 100%. Gli studenti sono stati classificati in tre gruppi sulla base delle loro prestazioni nel test: Alta (70-100%), Media (40-65%) e Bassa (0-35%). Al fine di garantire l'affidabilità dello strumento, il metodo del test/re-test è stato utilizzato su un gruppo di 30 studenti che non facevano parte dello studio principale ed è stato ottenuto un coefficiente di affidabilità di 0,74.

### 3.4.3. Questionario dell'interesse degli studenti per la lettura (SIRQ)

Il SIRQ è stato auto-disegnato ed articolato in due sezioni. La sezione A aveva lo scopo di raccogliere i dati demografici degli intervistati come la scuola, il sesso, la classe, l'età, mentre la sezione B era composta da 15 item finalizzati a valutare l'interesse degli studenti nei confronti della lettura. A tali item gli studenti potevano rispondere attraverso una modalità di

risposta chiusa su una scala a tre punti: sempre, a volte e mai. Il punteggio per gli elementi dichiarati positivamente era calcolato in 3, 2, 1 punti e invertito per gli elementi formulati negativamente. I primi dieci item erano formulati positivamente, mentre gli item dall'11 al 15 negativamente. Per convalidare il SIRQ, lo strumento è stato somministrato a 30 studenti di Grade 11 di una scuola che non faceva parte dello studio principale e si è ottenuto un valore alfa standard di 0,74.

### 3.5. *Procedura per la raccolta dei dati*

L'esperimento si è svolto nell'arco di otto settimane. La formazione degli assistenti di ricerca è stata fatta durante le prime due settimane. Gli strumenti per il pre-test (SATR, VKAT & SIRQ) sono stati somministrati nella terza settimana e l'ottava ed ultima settimana è stata utilizzata per la somministrazione del post-test (SATR & SIRQ). Il trattamento è durato dalla terza alla settima settimana sia nei due gruppi sperimentali che nel gruppo di controllo.

La formazione degli assistenti di ricerca comprendeva tre fasi:

*Spiegazione:* il ricercatore ha spiegato i processi coinvolti nell'uso delle strategie di lettura interattiva ad alta voce (IRA) e di lettura silenziosa prolungata (SSR).

*Illustrazione:* il ricercatore ha introdotto una dimostrazione utilizzando gli insegnanti di lingua inglese come alunni; ciò era necessario al fine di evidenziare gli aspetti più rilevanti del processo educativo.

*Pratica:* la sessione di pratica ha coinvolto gli insegnanti partecipanti, i quali avevano il compito di dimostrare praticamente la padronanza della strategia, insegnando a studenti che non facevano parte del campione di studio.

### 3.6. *Fase di trattamento*

Il trattamento ha coinvolto tre gruppi. Il primo gruppo sperimentale è stato condotto utilizzando la strategia della lettura ad alta voce interattiva; il secondo gruppo sperimentale è stato esposto alla strategia della lettura silenziosa prolungata, mentre il gruppo di controllo ha adottato il metodo di insegnamento convenzionale. I gruppi avevano una sessione di lavoro alla settimana. La fase di trattamento ha coperto un periodo di quattro settimane.

### 3.7. Metodologia di analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando le statistiche inferenziali dell'Analisi della Covarianza (ANCOVA) con i punteggi del pre-test come covariate. La media marginale stimata (Estimated Marginal Mean - EMM) è stata calcolata per mostrare come si sono comportati i gruppi, mentre l'analisi Post-hoc di Bonferroni è stata utilizzata per rilevare l'origine della differenza significativa tra i tre gruppi, quando esisteva. Tutte le ipotesi sono state testate al livello di significatività 0,05.

## 4. Risultati e discussione

H01a: Non c'è alcun risultato significativo sulla base del trattamento in termini di rendimento nella lettura.

La tabella 1 mostra un risultato significativo sul rendimento degli studenti nella lettura in inglese ( $F = 52,578$ ;  $p < .05$ ; parziale  $\eta = .194$ ). La dimensione dell'effetto è del 19,4%. Questo significa che il 19,4% di differenza nel rendimento degli studenti nella lettura inglese è rappresentato dal trattamento, quindi, emerge una differenza significativa nel risultato degli studenti a seguito del trattamento. In questo modo, l'ipotesi nulla 1<sup>a</sup> è stata respinta.

Tab. 1 - ANCOVA del rendimento post-test sulla base dell'intervento e della conoscenza del vocabolario

Dato	Devianza tipo III	Gdl	Varianza	F	Sig.	Quadrato età parziale
Modello corretto	1468.373a	8	183.547	22.764	.000	.294
Intercetta	2643.796	1	2643.796	327.898	.000	.429
Rendimento pre intervento	17.270	1	17.270	2.142	.144	.005
Conoscenza del vocabolario	847.861	2	423.931	52.578	.000	.194
Intervento*conoscenza del vocabolario	4.292	2	2.146	.266	.766	.001
Errore	24.908	3	8.303	1.030	.379	.007
Totale	3523.475	437	8.063			
Totale corretto	28384.000	446				
	4991.848	445				

Al fine di determinare l'entità dell'effetto tra i gruppi di trattamento, è stata effettuata la stima delle medie marginali dei gruppi di trattamento. Il risultato è presentato nella tabella 2.

Tab. 2 - Media marginale stimata del rendimento successivo all'intervento

Intervento	Media	Errore Standard	Intervallo di confidenza 95%	
			Limite inferiore	Limite superiore
Lettura ad alta voce interattiva	9.619a	.470	8.695	10.543
Lettura silenziosa prolungata	6.547a	.510	5.544	7.550
Strategia convenzionale	5.100a,b	.265	4.578	5.621

La tabella 2 mostra che gli studenti a cui è stato insegnato usando la strategia della lettura ad alta voce interattiva (IRA) hanno ottenuto il più alto punteggio medio in termini di rendimento post intervento (9.619). Seguono gli studenti a cui è stato insegnato usando la lettura silenziosa prolungata (SSR) (6.547), mentre gli studenti a cui è stata proposta la strategia convenzionale (CS) hanno avuto il punteggio medio più basso (5.100). L'ordine è rappresentato come IRA>SSR>CS.

Tab. 3 - Analisi post-hoc di Bonferroni del rendimento successivo all'intervento

(I) Intervento	(J) Intervento	Differenza media (I-J)	Errore standard	Sig. b	Intervallo di confidenza 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Lettura ad alta voce interattiva	Lettura silenziosa prolungata	3.072*	.696	.000	1.400	4.743
	Strategia convenzionale	4.519*,b	.539	.000	3.334	5.815
Lettura silenziosa prolungata	Lettura ad alta voce interattiva	-3.072*	.696	.000	-4.743	-1.400
	Strategia convenzionale	1.448*,b	.576	.037	.064	2.831
Strategia convenzionale	Lettura ad alta voce interattiva	-4.519*,c	.539	.000	-5.815	-3.224
	Lettura silenziosa prolungata	-1.448*,c	.576	.037	-2.831	-.064

La tabella 3 mostra che il rendimento degli studenti esposti alla strategia di lettura ad alta voce interattiva era significativamente diverso dai risultati delle loro controparti esposti alla lettura silenziosa prolungata (differenza media = 3,072;  $p < 0,05$ ) ed alla strategia convenzionale (differenza media = 4,519;  $p < 0,05$ ). Inoltre, la tabella mostra che il rendimento degli

studenti esposti alla strategia di lettura silenziosa prolungata, era significativamente diverso dal rendimento seguente delle loro controparti sottoposti alla strategia convenzionale (differenza media = 1,448;  $p < 0,05$ ).

H01b: Non c'è alcun risultato significativo sulla base del trattamento in termini di interesse degli studenti.

Tab. 4 - ANCOVA dell'interesse post-test sulla base dell'intervento e della conoscenza del vocabolario

Dato	Devianza tipo III	Gdl	Varianza	F	Sig.	Quadrato età parziale
Modello corretto	12601.845a	8	1575.231	32.918	.000	.376
Intercetta	18398.433	1	18398.433	384.480	.000	.468
Interesse	77.735	1	77.735	1.624	.203	.004
pre intervento	8291.044	2	4145.522	86.631	.000	.284
Conoscenza del vocabolario	176.086	2	88.043	1.840	.160	.008
Intervento*conoscenza del vocabolario	86.077	3	28.692	.600	.616	.004
Errore	20911.662	437	47.853			
Totale	319510.000	446				
Totale corretto	33513.507	445				

La tabella 4 mostra un risultato significativo sull'interesse degli studenti ( $F = 86.631$ ;  $p < .05$ ; parziale  $\eta = .284$ ). La dimensione dell'effetto è del 28,4%. Questo significa che il 28,4% di differenza nell'interesse degli studenti nella lettura è spiegato dal trattamento, quindi, c'è una differenza significativa nell'interesse degli studenti. In questo modo, l'ipotesi nulla 2a è stata respinta. Al fine di determinare l'entità dell'effetto tra i gruppi di trattamento, è stata effettuata la stima delle medie marginali dei gruppi di trattamento. Il risultato è presentato nella tabella 5.

Tab. 5 - Media marginale stimata dell'interesse successivo all'intervento

Intervento	Media	Errore Standard	Intervallo di confidenza 95%	
			Limite inferiore	Limite superiore
Lettura ad alta voce interattiva	29.455a	1.142	27.210	31.700
Lettura silenziosa prolungata	25.453a	1.246	23.004	27.901
Strategia convenzionale	18.029a,b	.647	16.758	19.300

La tabella 5 mostra che gli studenti a cui è stato insegnato usando la lettura ad alta voce interattiva (IRA) hanno avuto il più alto punteggio medio in termini di interesse post trattamento (29.455). Seguono gli studenti a cui è stato insegnato usando la lettura silenziosa prolungata (SSR) (25.453), mentre gli studenti a cui è stata proposta la strategia convenzionale (CS) hanno avuto il punteggio medio più basso (18.029). L'ordine è rappresentato come IRA>SSR>CS.

Tab. 6 - Analisi post-hoc di Bonferroni dell'interesse successivo all'intervento

(I) Intervento	(J) Intervento	Differenza media (I-J)	Errore standard	Sig. b	Intervallo di confidenza 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Letture ad alta voce interattiva	Letture silenziosa prolungata	4.002	1.690	.055	-.0590	8.063
	Strategia convenzionale	11.426*,b	1.313	.000	8.271	14.581
Letture silenziosa prolungata	Letture ad alta voce interattiva	-4.002	1.690	.055	-8.063	.059
	Strategia convenzionale	7.424*,b	1.407		4.043	10.804
Strategia convenzionale	Letture ad alta voce interattiva	-11.426*,c	1.313	.000	-14.581	-8.271
	Letture silenziosa prolungata	-7.424*,c	1.407	.000	-10.804	-4.043
				.000		

La tabella 6 mostra che l'interesse degli studenti esposti alla strategia di lettura ad alta voce interattiva non era significativamente diverso da quello delle loro controparti esposte alla lettura silenziosa prolungata (differenza media = 4,002;  $p > 0,05$ ), ma era significativamente diverso da quello degli studenti sottoposti alla strategia convenzionale (differenza media = 11,426;  $p < 0,05$ ). Inoltre, la tabella mostra che l'interesse degli studenti esposti alla strategia di lettura silenziosa era significativamente diverso da quello delle loro controparti che avevano ricevuto la strategia convenzionale (differenza media = 7.424;  $p < 0.05$ ).

H02a: Non c'è un effetto significativo della conoscenza del vocabolario sul rendimento degli studenti nella lettura. La tabella 1 mostra che non c'era un effetto significativo della conoscenza del vocabolario sui risultati degli studenti nella lettura ( $F = .266$ ;  $p > 05$ ; parziale  $\eta = .001$ ). Di conseguenza, l'ipotesi nulla 2a non è stata rifiutata.

H02b: Non c'è un effetto significativo della conoscenza del vocabolario sull'interesse degli studenti per la lettura. La tabella 4 mostra che non c'era un effetto significativo della conoscenza del vocabolario sull'interesse degli studenti per la lettura ( $F = 1.840$ ;  $p > 05$ ; parziale  $\eta = .008$ ). Dunque, l'ipotesi nulla 2b non è stata rifiutata.

H03a: Non c'è un effetto significativo di interazione tra il trattamento e la conoscenza del vocabolario sul rendimento degli studenti nella lettura. La tabella 1 mostra che non c'è stato alcun effetto significativo di interazione della conoscenza del vocabolario sul rendimento degli studenti ( $F = 8.303$ ;  $p > 05$ ; parziale  $\eta = .007$ ). Dunque, l'ipotesi nulla 3<sup>a</sup> non è stata rifiutata.

H03b: Non c'è un effetto significativo di interazione tra il trattamento e la conoscenza del vocabolario sull'interesse degli studenti per la lettura. La tabella 4 mostra che non c'è stato alcun effetto significativo di interazione della conoscenza del vocabolario sull'interesse degli studenti per la lettura ( $F = .600$ ;  $p > 05$ ; parziale  $\eta = .004$ ). Dunque, l'ipotesi nulla 3b non è stata rifiutata.

I risultati dello studio hanno rivelato che la strategia di lettura ad alta voce interattiva è stata più efficace nel migliorare i rendimenti e l'interesse degli studenti nella lettura, seguita dalla strategia di lettura silenziosa prolungata, mentre il gruppo di controllo è stato il meno efficace. La maggior efficacia della lettura ad alta voce interattiva rispetto alla lettura silenziosa prolungata e al metodo convenzionale risulta dal fatto che tale strategia viene diretta dall'insegnante, è coinvolgente e permette l'interazione studente-docente o studente-studente durante il processo di istruzione. La strategia didattica di lettura ad alta voce interattiva ha creato una classe in cui gli studenti ESL hanno l'opportunità di fare domande e ricevere supporto durante la lettura. Questo risultato concorda con i risultati di studi simili (McCormick, 1977; Al-Mansour, Al-Shorman, 2011; Bridge, 2014) nei quali gli studenti ottengono miglioramenti significativi nei loro voti se esposti alla lettura ad alta voce. Il risultato supporta anche i risultati di Fountas e Pinnell (2012) e Hazzard (2016) che dimostrano che gli studenti esposti alla strategia di lettura ad alta voce migliorano significativamente nella loro capacità di leggere e comprendere il testo. Il risultato, tuttavia, è in disaccordo con i risultati di Schimmel e Ness (2017) che hanno riscontrato che gli studenti esposti alla lettura silenziosa prolungata (SSR) hanno prestazioni significativamente migliori rispetto alle loro controparti esposte alla lettura ad alta voce.

Inoltre, la SSR è risultata essere più efficace del metodo convenzionale (gruppo di controllo). L'efficacia della lettura silenziosa prolungata è dovuta al fatto che tale tecnica ha permesso agli studenti di avere un periodo di

tempo sufficiente in cui essere in relazione con il testo, con poca o nessuna interruzione durante il processo di apprendimento. Gli studenti erano completamente coinvolti e concentrati sul compito di lettura e sono stati in grado di lavorare in modo indipendente e giungere alle proprie risposte attraverso attività autonome e autogestite. Il risultato è supportato da diversi altri studi (Yoon, 2002; Zamanian, 2014; Mork, 2018) che evidenziano come tale strategia didattica abbia un effetto significativo sui risultati degli studenti nella comprensione del testo scritto. Il risultato concorda anche con le evidenze raccolte da Schimmel e Ness (2017), nei cui lavori gli studenti esposti alla SSR hanno registrato punteggi medi significativamente più alti rispetto alle loro controparti nel gruppo di trattamento di lettura ad alta voce. Il metodo convenzionale è risultato essere il meno efficace, forse perché la strategia risulta centrata sull'insegnante. Questi risultati sottolineano come la continua tendenza a dipendere da strategie didattiche centrate sull'insegnante non garantisca i buoni rendimenti degli studenti. Inoltre, c'è stato un effetto significativo del trattamento sull'interesse degli studenti nella comprensione della lettura. Gli studenti del gruppo di lettura interattiva ad alta voce hanno avuto il punteggio medio più alto, seguito dalla lettura silenziosa prolungata e poi dai gruppi di controllo. Gli apprendimenti nel gruppo di lettura interattiva ad alta voce sono stati reciproci, partecipati e coinvolgenti, il che ha permesso agli studenti di porre domande e ricevere supporto, sviluppando così l'interesse per la lettura. Inoltre, gli studenti del gruppo di lettura silenziosa prolungata (SSR) hanno registrato un punteggio medio di interesse più alto rispetto alle loro controparti nel gruppo di controllo dal momento che erano molto coinvolti ed erano chiamati a svolgere le attività in autonomia. Questo risultato supporta le evidenze di Zamanian (2014) e Muhammad, Mehmood e Hafizoah (2019) i quali affermano che entrambe le strategie di istruzione IRA e SSR sono in grado di migliorare l'interesse degli studenti, dal momento che incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti. Tale risultato non si dimostra in accordo con i lavori di McCallum (2004) il quale afferma che non c'è una differenza significativa tra l'interesse degli studenti nel gruppo IRA e SSR, mentre il metodo convenzionale si conferma il meno efficace sull'interesse degli studenti nella comprensione della lettura.

I risultati di questo studio hanno rivelato che non c'è un effetto significativo della conoscenza del vocabolario sul rendimento e sull'interesse degli studenti nella comprensione della lettura. Queste evidenze sono in disaccordo con i risultati di Saville-Trioke (1984) e Oya, Manalo e Greenwood (2009), i cui lavori mostrano come la conoscenza del vocabolario degli studenti influisca significativamente sul rendimento e sull'interesse degli studenti. Inoltre, Hazenberg e Hulstijn (1996) riferiscono che la cono-

scienza del vocabolario impatta significativamente sui risultati e sull'atteggiamento nelle classi ESL/EFL. Per quanto riguarda l'interazione tra trattamento e conoscenza del vocabolario, lo studio non evidenzia un effetto significativo di interazione sui risultati e sull'interesse degli studenti nella lettura. Anche se gli studenti con un'alta conoscenza del vocabolario hanno avuto un risultato medio più alto rispetto alle loro controparti con media e bassa conoscenza del vocabolario, l'effetto non è risultato significativo. Sulla base di quanto detto finora, emerge la necessità di un cambiamento di paradigma educativo che preveda il passaggio da strategie di insegnamento convenzionale a favore di strategie IRA e SSR, le quali sono state in grado di produrre effetti significativi sul rendimento e sull'interesse degli studenti nei confronti della lettura.

## 5. Conclusione e raccomandazioni

Sulla base dei risultati di questo studio, si potrebbe concludere che le strategie didattiche di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata presentano un grande potenziale nel migliorare il rendimento nella comprensione e l'interesse nei confronti della lettura tra gli studenti della scuola secondaria. Queste strategie hanno permesso agli studenti di partecipare attivamente, di interagire con l'insegnante/con i compagni o con il testo e, in alcuni casi, di ricevere supporto nel processo di apprendimento. L'uso della strategia IRA, in particolare, ha permesso di costruire una migliore interazione insegnante-studente e studente-studente durante le lezioni, promuovendo un maggior senso di fiducia negli alunni. Si tratta dunque di strategie che sono in grado di sradicare il problema dell'insuccesso di massa nell'apprendimento della lingua inglese e di fornire agli studenti le competenze necessarie per la lettura, lo studio e la raccolta di appunti. Sulla base dei risultati di questo studio, sono state formulate le seguenti raccomandazioni:

- i) L'insegnamento dovrebbe essere interattivo e non monopolizzato dall'insegnante.
- ii) Il processo di formazione alla lettura dovrebbe essere uno scambio tra l'insegnante e gli studenti o i compagni per giungere a, o costruire, un significato meno generico del testo.
- iii) L'insegnamento del vocabolario o la sua consapevolezza dovrebbero essere parte integrante dell'insegnamento della lettura.
- iv) Agli studenti dovrebbe essere permesso di partecipare alla lettura in classe e alternare sia la lettura ad alta voce che la lettura silenziosa prolungata per ottimizzarne i benefici.

## Bibliografia

- Adebiyi E.F. (2012), *Effects of explicit and generative instructional strategies on students' achievement in reading comprehension in Ikere Local Government Area of Ekiti State*, An unpublished M. Ed Project submitted to the Department of Teacher Education, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.
- Al-Mansour N., Al-Shorman R. (2011), "The effect of teacher's storytelling aloud in the reading comprehension of Saudi elementary stage students", *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23: 69-76.
- Alshehri M. (2014), *Improving reading comprehension for Saudi students by using the reading aloud strategy*, An unpublised Master's Thesis, State University of New York, New York.
- Amuseghan S.A. (2007, June), "ESL curriculum in secondary schools in Nigeria: Issues and challenges towards communicative competence", *Nebula*, 4, 2: 320-334.
- Asgaria M., Ketabi S., Amirian Z. (2019), "Interest-based language teaching: Enhancing students' interest and achievement in L2 reading", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7, 1: 61-75.
- Barrs M. (2002), "Girls and boys as readers and writers", Retrieved January, 1.
- Beers K. (2003), *When Kids Can't Read: What teacher's can do* (Vol. 20, No. 3), Heinemann, Portsmouth, NH.
- Bridges L. (2014), *The joy of power of reading. A summary of research and expert opinion*, Scholastic, New York.
- Chaudron C. (1998), *Second language classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Fountas I.C., Pinnell G. (2001), *Guiding readers and writers grades 3-6: Teaching comprehension, genre and content literacy*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Fountas I.C., Pinnell G. (2009), *Genre study: Teaching with fiction and nonfiction books*, Scholastic, New York.
- Gibson S. (2008), "Reading aloud: a useful learning tool?", *ELT Journal*, 62, 1: 29-36.
- Grabe W. (2009), *Reading as a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hadfield J., Hadfield C. (2008), *Introduction to teaching English*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Harmer J. (2007), *The practice of English language teaching*, Pearson Education Limited, Essex, England.
- Hasbrouck J. (2006), "For students who are not yet fluent, silent reading is not the best use of classroom time", *American Educator*, Summer, 30, 2.
- Hazenbergh S., Hulstijn J. (1996), "Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation", *Appl Linguist*, 17: 145-163.
- Hazzard K. (2016), "The effects of read aloud on student comprehension", *Education Masters*, Paper 351.
- Hornby A.S. (2005), *Oxford advanced learner's dictionary*, Oxford University Press, Oxford, UK.

- Hidi S. (2001), "Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations", *Educational Psychology Review*, 13, 3.
- Hidi S., Anderson V. (1986), "Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction", *Review of Educational Research*, 56, 4: 473- 493.
- Hidi S., Renninger K. (2006), "The four-phase model of interest development", *Educational Psychologist*, 41, 2: 111- 127.
- Hirvela A. (2004), *Connecting reading & writing in second language writing instruction*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, Stati Uniti.
- Junias R. (2009), *Factors affecting the teaching of English reading skills in a second language of grade 3*, Unpublished M.Ed Thesis, Ongwediva, Namibia.
- Kailani T.Z. (1998), "Reading aloud in EFL revisited", *Reading in a foreign language*, 12, 1: 281-294.
- Krashen S.D. (2011), *Free voluntary reading*, Libraries Unlimited, Santa Barbara, California.
- Laufer B. (1989), "A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency", *AILA Rev.*, 6: 10-20.
- McCallum R.S., Sharp S., Bell S.M., George T. (2004), "Silent versus oral reading comprehension and efficiency", *Psychology in the Schools*, 41, 2: 241-246.
- McCormick S. (1977), "Should you read aloud to your children?", *Languages Arts*, 54: 139-163.
- Mork T.A. (1972), "Sustained silent reading in the classroom", *The Reading Teacher*, 25, 5: 438-441.
- Morrison V., Włodarczyk L. (2009), "Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts", *The Reading Teacher*, 63, 2: 110-118.
- Muhammad K., Mehmood S., Hafizoah K. (2019), "Comparison of reading aloud strategies versus silent reading strategies used on Pakistani University students' reading comparison for reading proficiency and literal reading skills", *European Journal of Education Studies*, 5, 9: 112-131.
- National Reading Panel (2000), *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, National Institutes of Health, Bethesda, MD.
- Oya T., Manalo E., Greenwood J. (2009), "The influence of language contact and vocabulary knowledge on the speaking performance of Japanese students of English", *The Open Applied Linguistics Journal*, 2: 11-21.
- Read J. (2000), *Assessing vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Republic of the Gambia, National Accreditation and Quality Assurance Authority (NAQAA) (2019), *Minimum requirement for admission to tertiary and higher education institutions in the Gambia*, Kanifing Institutional Layout, Gambia.
- Saville-Troike M. (1984), "What really matters in second language learning for academic achievement?", *TESOL Q.*, 17: 199-219.
- Schimmel N., Ness M. (2017), "The effects of oral and silent reading on reading comprehension", *Reading Psychology*, 38, 4: 390-416.
- Trélease J. (1994), *The read-aloud handbook*, Penguin, USA.

- Van Keer H. (2004), “Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring”, *British Journal of Educational Psychology*, 74: 37-70.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, MA.
- West African Examinations Council (2013), *Regulations and syllabus (2013-2018) for the West African Senior School Certificate examination (WASSCE)*, WAEC Press, Lagos.
- Wiseman A. (2011), “Interactive read-alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together”, *Early Childhood Education Journal*, 38, 6: 431-438.
- Yoon J.C. (2002), *The effectiveness of sustained silent reading on reading attitude and reading comprehension of fourth-grade Korean students*, PhD Thesis, University of Georgia, USA.
- Zamanian F. (2014), *A comparative study between the effects of interactive read-aloud and sustained silent reading on Iranian EFL learners “reading comprehension”*, An unpublished master’s project from the Islamic Azad University - Tehran Central Branch, Iran.

## Ringraziamenti

Un particolare ringraziamento a tutti gli studenti, alla direzione e al personale delle scuole che hanno partecipato allo studio. Si ringraziano inoltre gli assistenti di ricerca, Foluso, Inioluwa, Elizabeth e Inumidun per il loro sostegno nella preparazione di questo manoscritto.

## Gli autori

**Oladotun Opeoluwa Olagbaju** docente presso il College of Education and Social Sciences, Legacy University del Gambia. I suoi interessi di ricerca includono la linguistica applicata, l’istruzione ESL, l’educazione multilingue, le dinamiche di classe e la formazione degli insegnanti. È membro dell’Associazione internazionale degli educatori linguistici della Nigeria e dell’Istituto di lettura della Nigeria.

**Olubunmi Racheal Babalola** si è formata al Federal College of Special Education, Oyo, Nigeria.

**Parte seconda**

**Le storie, la letteratura, l'umanità**



# L'effetto dell'esposizione alla narrativa sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sulla precisione nella percezione sociale

di Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti

Publicato in *PLoS ONE*, 15(5): e0233378  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378>

Traduzione dall'inglese di Simone Giusti e Giulia Toti

## Abstract

*Abbiamo studiato gli effetti dell'esposizione prolungata alla narrativa letteraria e popolare sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sulla precisione nella percezione sociale. I risultati di uno studio pre-registrato hanno mostrato che l'esposizione alla narrativa letteraria è positivamente associata ai punteggi sulla scala della complessità attribuzionale. La fiction letteraria è anche associata all'accuratezza nella mentalizzazione, misurata attraverso il test "leggi la mente negli occhi", e all'accuratezza nella previsione degli atteggiamenti sociali medi. L'associazione negativa prevista tra la fiction letteraria e il bias egocentrico è emersa solo quando l'istruzione e il genere sono stati controllati: un'analisi di covarianza che non è stata pre-registrata. L'esposizione alla narrativa popolare è associata solo con la complessità attribuzionale, ma negativamente. Tratteremo il significato di questi risultati nel contesto della letteratura emergente riguardante la relazione tra fiction e cognizione sociale.*

## 1. Introduzione

Da bambini ascoltiamo (e fabbrichiamo) storie tutto il giorno, e da adulti finiamo la giornata leggendo, guardando, e sempre più spesso giocando delle storie. Amiamo le storie perché sono divertenti, ci insegnano il mondo in cui viviamo e, proprio come l'interazione sociale, ci aiutano a costruire i processi cognitivi necessari per conoscere il mondo (Heyes, 2012). Il lavoro degli studiosi della teoria evolutiva e dell'antropologia

suggerisce che le storie hanno avuto un ruolo significativo nell'evoluzione della cognizione umana (Boyd, 2009; Oatley, Dunbar, Budelmann, 2018; Wiessner, 2014). Nell'ultimo decennio la ricerca ha studiato i processi coinvolti nella costruzione mentale dei mondi fittizi (Jacobs, Willems, 2018), il modo in cui i lettori sono trasportati in tali mondi (Thompson *et al.*, 2018), e l'impatto che il coinvolgimento nella finzione ha sulla cognizione (Oatley, 2016). Particolare attenzione è stata dedicata alla relazione tra il coinvolgimento nella finzione e i processi di mentalizzazione dal punto di vista della scienza cognitiva (per una rassegna, Mar, 2018) e nel campo emergente della teoria letteraria cognitiva (per esempio, Zunshine, 2012).

In questo articolo ci concentriamo su come due tipi di fiction, quella letteraria e quella popolare, abbiano un impatto diverso sulla mentalizzazione e su altri processi di cognizione sociale. Dopo aver esaminato brevemente le caratteristiche della narrativa popolare e letteraria, presentiamo il fondamento logico della ricerca e deliniamo una serie di ipotesi riguardo all'impatto di questi due tipi di narrativa sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sull'accuratezza nella percezione sociale, poi presentiamo i risultati di uno studio pre-registrato che verifica tali ipotesi.

## 2. Narrativa letteraria e popolare

Questa distinzione tra narrativa popolare e letteraria è riconosciuta dagli editori, che elencano la narrativa letteraria come una categoria editoriale separata, così come dai critici, i quali assegnano premi diversi per la narrativa popolare (ad esempio, Prix Paul-Féval, IBPA Benjamin Franklin Award) *rispetto a quella* letteraria (ad esempio, Grand prix du roman de l'Académie française; Premio Strega, National Book Award). Si pensa anche che la narrativa popolare e quella letteraria attraggano i lettori per ragioni diverse: divertimento ed evasione per la narrativa popolare, comprensione e impegno per quella letteraria (Blatt, 2014; Brewer, 1980; Petite, 2014). La validità ecologica della distinzione è accompagnata da lavori scientifici che discutono la complessità e l'indeterminatezza delle trame e dei personaggi della narrativa letteraria, rispetto a quelli della narrativa popolare (per esempio, Iser, 1978).

Bruner (1986) ha affermato che la finzione letteraria impegna i lettori in un discorso che li costringe a riempire i vuoti narrativi e a cercare significati "tra uno spettro di significati possibili" (p. 25). Secondo Bruner, la finzione letteraria innesca la presupposizione (un focus sui significati impliciti), la soggettivazione (rappresentare la realtà "attraverso il filtro della coscienza dei protagonisti della storia", *ivi*), e l'adozione di prospet-

tive multiple (percepire il mondo contemporaneamente da diversi punti di vista). Questa caratterizzazione della finzione letteraria si basa sulla definizione di Barthes (1974) di una narrativa *scrivibile* distinta da quella *leggibile*<sup>1</sup>.

Nella narrativa *leggibile* (popolare) i lettori hanno un ruolo più passivo e tendono ad accettare i significati che vengono loro forniti *prêt-à-porter*. I personaggi sono “tipi”: coerenti, prevedibili e piuttosto unidimensionali. Possono sorprenderci, ma quando lo fanno è perché passano da un tipo all’altro. La narrativa *leggibile* non obbedisce alla regola “show don’t tell” (Booth, 2010). È una narrativa che dice, non mostra. Dall’altra parte, la finzione letteraria *scrivibile* richiede un ruolo molto più attivo da parte dei lettori, ai quali non è raccontato qualcosa, ma è (semplicemente) mostrato, e di conseguenza devono estrarre o addirittura costruire il significato da soli. I testi letterari trafficano “in possibilità umane piuttosto che in certezze stabilite” (Bruner, 1986, p. 26).

Un argomento simile è portato da Bakhtin (1984), secondo il quale la finzione letteraria manca della voce autoriale unica che si trova di solito nella finzione popolare e quindi di una verità unica sulla storia e i suoi personaggi. La finzione letteraria invita i lettori a contribuire con le loro prospettive. Bakhtin si riferisce ad essa come “polifonica”, in quanto suscita una diversità di punti di vista e voci simultanee, ognuna delle quali trae le proprie inferenze e costruisce il proprio significato.

L’inferenza e la costruzione del significato non si verificano solo quando gli individui leggono la finzione letteraria. Il significato linguistico è una questione di arricchimento pragmatico: c’è un divario tra ciò che viene detto letteralmente e l’intenzione del parlante, e questo divario viene colmato tracciando inferenze, guidate dalla competenza pragmatica (Grice, 1957; Recanati, 2004). La ricerca e la teorizzazione sulla comprensione dei testi narrativi hanno a lungo trattato i processi inferenziali che i lettori intraprendono quando interagiscono con le narrazioni, la “ricerca (o sforzo) del significato” (Stein, Trabasso, 1985). Nell’ambito di questa letteratura accademica si trovano diversi racconti che differiscono sui tipi di inferenze in linea che i lettori fanno, che vanno dal referenziale al causale, fino all’inferenza sull’intenzione dell’autore. Discutere queste teorie va oltre lo scopo di questo articolo (per una rassegna, vedi Graesser, Singer, Trabasso, 1994), ma siamo d’accordo che i lettori si impegnano abitualmente in processi inferenziali a vari livelli quando leggono qualsiasi tipo di fiction. Qui ci limitiamo alle differenze tra la narrativa letteraria e quella popolare,

1. Barthes (1974) distingue il *texte lisible* (neologismo tradotto in inglese con *read-erly*) dal *texte scriptible* (in inglese *writerly*) (NdT).

in termini di ciò che è richiesto e suscitato nei lettori mentre navigano nei mondi fittizi e tra i loro personaggi.

Abbiamo visto sopra che, rispetto alla narrativa popolare, il mondo oscuro e complesso rappresentato nella narrativa letteraria costringe il lettore a soffermarsi nell'incertezza, a navigare tra le possibilità e a considerare prospettive multiple (Bruner, 1986; Bakhtin, 1984). Un'altra differenza tra la narrativa popolare e quella letteraria è l'enfasi posta sulla trama *piuttosto che* sui personaggi. La narrativa popolare è più interessata alla trama; i suoi personaggi forniscono degli ancoraggi attorno ai quali la trama può essere sviluppata (Gelder, 2004). La narrativa letteraria è più interessata alla vita interiore dei personaggi; è interessata all'idiosincrasia e all'unicità (Brewer, 1980) e, possibilmente, all'inaccessibilità finale della coscienza umana (Humphrey, 2007). Una conseguenza di questa enfasi sulla vita interiore è che la finzione letteraria mette in evidenza il soggettivo a discapito dell'oggettivo, l'incertezza e la molteplicità rispetto a certezza e singolarità. Un'altra conseguenza correlata è che i lettori sono invitati a prestare maggiore attenzione al funzionamento della mente. Mentre tutta la finzione richiede la comprensione degli stati mentali incorporati dei personaggi, la finzione letteraria "fa sì che il lettore deduca stati mentali impliciti oltre a (e a volte invece di) esplicitarli" (Zunshine, 2019, p. 5). Di conseguenza, i personaggi letterari sono percepiti dai lettori come più complessi rispetto alle loro controparti popolari (Kidd, Castano, 2019).

### 3. Dalla narrativa alla cognizione sociale

Abbiamo sostenuto che una dimensione che differenzia la narrativa letteraria da quella popolare è la *complessità*; la narrativa letteraria dipinge un quadro più complesso degli affari e della psicologia degli esseri umani rispetto alla narrativa popolare. Se le cose stanno così, se la narrativa è davvero una palestra per i processi di cognizione sociale che sono gli stessi utilizzati al di fuori del contesto narrativo, dovremmo trovare che i lettori di fiction letteraria sviluppano schemi più complessi sugli altri relativamente al proprio comportamento e sul mondo sociale che abitano. Nel dominio sociale, un tentativo di catturare la complessità del pensiero è rappresentato dal costrutto di *complessità attribuzionale* (Fletcher *et al.*, 1986). Il costrutto è stato proposto come integrazione di diverse prospettive sulla complessità cognitiva e include sia la motivazione a comprendere il comportamento umano, sia la preferenza per le spiegazioni complesse di quest'ultimo. Il costrutto include inoltre la presenza di elementi metacognitivi nel processo attraverso cui si raggiungono le spiegazioni, e la tendenza

a dedurre attribuzioni astratte, sia per fattori interni che per fattori esterni. Questo presuppone la consapevolezza che il comportamento è influenzato da forze esterne e dall'interazione con gli altri. La consapevolezza che anche fattori non immediatamente presenti (a volte derivanti da un passato remoto) possono influenzare il comportamento, è un'ulteriore dimensione del concetto di complessità attribuzionale. Noi ipotizziamo che l'esposizione alla narrativa letteraria, ma non a quella popolare, dovrebbe predire una maggiore complessità attribuzionale.

Abbiamo sostenuto in precedenza che la fiction letteraria e quella popolare differiscono nel grado in cui incoraggiano l'assunzione di punti di vista. Rispetto alla narrativa popolare, la teoria vede la narrativa letteraria come intesa a incoraggiare una molteplicità di prospettive (Bruner, 1986; Bakhtin, 1984). Prendere in considerazione altre prospettive dovrebbe ridurre la tendenza a vedere le nostre costruzioni come oggettive, e quindi a fare meno affidamento su di esse quando si fanno attribuzioni sugli altri e si prevede il loro comportamento (Griffin, Ross, 1991). L'esposizione alla finzione letteraria, quindi, dovrebbe portare a una riduzione dei pregiudizi egocentrici, come l'effetto del falso consenso: la tendenza a sovrastimare la misura in cui gli altri pensano come noi e hanno le stesse credenze, atteggiamenti, ecc. (Ross, Greene, House, 1977). Pertanto, ipotizziamo che l'esposizione alla narrativa letteraria, e non a quella popolare, dovrebbe costituire un fattore non favorevole al falso consenso. Se la tendenza a considerare e apprezzare altre prospettive riduce i pregiudizi egocentrici, dovrebbe quindi migliorare l'*accuratezza*, che definiamo come la capacità di rappresentare accuratamente l'opinione, le credenze, le intenzioni, l'emozione o gli atteggiamenti degli altri a livello di mente individuale, o a livello sociale.

A livello mentale, l'*accuratezza* è misurata solitamente attraverso i test di Teoria della mente, le cui prestazioni hanno dimostrato di essere potenziate dall'esposizione alla narrativa letteraria (Kidd, Castano, 2019; Black, Barnes, 2015; Kidd, Castano, 2013; Kidd, Castano, 2017a; Kidd, Castano, 2017b; Kidd, Castano, 2018; Pino, Mazza, 2016; van Kuijk *et al.*, 2018). A livello sociale, un indicatore di *accuratezza* sociale può essere ottenuto attraverso lo stesso paradigma usato per indagare gli effetti di falso consenso, guardando la correlazione tra le popolarità osservate e quelle stimate (de la Haye, 2000). Noi ipotizziamo che l'esposizione alla narrativa letteraria, e non a quella popolare, dovrebbe predisporre una maggiore *accuratezza* mentale e sociale. Per testare le ipotesi di cui sopra abbiamo condotto uno studio pre-registrato (<https://aspredicted.org/m5ja6.pdf>).

## 4. Metodo

Se non diversamente specificato, la descrizione dei metodi e le statistiche descritte di seguito (compreso il numero di partecipanti, i criteri di esclusione, le statistiche inferenziali utilizzate) sono quelle pre-registrate. Altre variabili misurate in questa raccolta di dati, ma non riportate qui, sono: Donazioni caritatevoli (valutate attraverso la presentazione di diversi scenari di persone bisognose), il Questionario della Fondazione Morale e il Compito di Giudizio Morale. Un campione target di 500 partecipanti è stato pre-registrato, principalmente perché volevamo avere almeno 15 intervistati per item per condurre un'analisi fattoriale sulle scale di complessità attribuzionale (28 item). I risultati di questa analisi dei fattori, registrati come esplorativi, non sono riportati qui.

### 4.1. Partecipanti

I partecipanti (502) sono stati reclutati tramite Amazon Mechanical Turk (MTurk) e pagati 5 dollari per la loro partecipazione. MTurk è un mercato di crowdsourcing per il lavoro che è ampiamente utilizzato nella ricerca comportamentale e ha dimostrato di essere una fonte affidabile di dati di buona qualità (Crump, McDonnell, Gureckis, 2013). I partecipanti sono stati esclusi per non aver completato lo studio ( $N = 1$ ), per aver selezionato più distrattori (cioè nomi di autori inesistenti) che autori ( $N = 3$ ) o per non aver selezionato nessun autore ( $N = 2$ ) sul test di riconoscimento degli autori, e per aver eseguito a livelli inferiori alle possibilità il test “leggi la mente negli occhi” (*Reading the Mind in the Eyes*) ( $N = 4$ ). Queste esclusioni sono state pre-registrate e in linea con le ricerche precedenti. Il significato di queste esclusioni specifiche delle variabili diventerà più chiaro alla luce delle descrizioni del test di riconoscimento dell'autore e del test “leggi la mente negli occhi” fornite di seguito. Il campione finale comprendeva 493 partecipanti (63% donne; 0,4% non dichiarati; età  $M = 34,8$ ,  $SD = 11,56$ ). I partecipanti hanno anche indicato il loro livello di istruzione su una scala 1-5 corrispondente a “frequentato ma non finito la scuola superiore” (.61%), “scuola superiore” (10.55%), “frequentato ma non finito il college” (36.11%), “laureato” (35.29%), e “post-laurea” (17.44%), e la loro lingua madre (97.15% ha indicato l'inglese). Questo progetto è stato approvato dal programma di protezione della ricerca umana della New School.

## 5. Strumenti

### 5.1. *Esposizione alla fiction*

L'esposizione a lungo termine alla narrativa letteraria e popolare è stata misurata attraverso una versione modificata dell'Author Recognition Test (ART) (Acheson, Wells, MacDonald, 2008). L'ART mostra ai partecipanti una lunga lista di nomi e chiede loro di identificare gli autori che riconoscono. Mentre il riconoscimento dei nomi degli autori non è una misura diretta dell'interesse e del coinvolgimento nella narrativa, e può essere influenzato da altri fattori oltre alla lettura della narrativa, l'ART è considerato preferibile ad altre misure self-report che hanno maggiori probabilità di essere influenzate da preoccupazioni di desiderabilità sociale. Nell'ART, la presenza di un numero uguale di non-autori e di autori di fiction aiuta a scoraggiare le congetture, facendo sì che questa forma di misurazione sia meno influenzabile dal desiderio di presentarsi come un lettore più avido di quanto non sia in realtà (Stanovich, Cunningham, 1992). Nel complesso, l'ART ha dimostrato di predire il reale coinvolgimento dei partecipanti nella narrativa (Stanovich, Cunningham, 1992; Rain, Mar, 2014; Stanovich, West, Harrison, 1995).

Versioni modificate dell'ART sono state usate per distinguere i tassi di lettura di saggistica e narrativa (per esempio, Mar *et al.*, 2006 e Mar, Oatley, Peterson 2009), così come i diversi generi di narrativa (per esempio, Fong, Mullin, Mar, 2013; Fong, Mullin, Mar, 2015). Come in studi precedenti (Kidd, Castano, 2019; Kidd, Castano, 2017a; vedi anche Moore, Gordon, 2015), qui abbiamo calcolato due punteggi principali basati sulle risposte dei partecipanti all'ART: proporzioni di autori letterari identificati correttamente (Literary:  $M = .29$ ;  $SD = .22$ ) e autori popolari (Popular:  $M = .28$ ;  $SD = .21$ ). Un terzo punteggio, distrattori (Foil), è stato realizzato calcolando le proporzioni di non-autori che sono stati selezionati, da utilizzare come covariata.

### 5.2. *Complessità attribuzionale*

È stata utilizzata la scala di complessità attribuzionale (ACS; Fletcher *et al.*, 1986). L'ACS comprende una scala di 28 item che misura sette dimensioni di attribuzione che sono tipicamente combinate in un singolo fattore che mostra un'adeguata affidabilità interna e di test-retest. Un punteggio composito è stato calcolato facendo la media di tutti gli item (alfa di Cronbach = .91;  $M = 5.22$ ;  $SD = .81$ ).

### 5.3. Pregiudizio egocentrico

È stato utilizzato un paradigma di falso consenso in cui ai partecipanti vengono presentate 20 affermazioni tratte dal Minnesota Multiphasic Personality Index e viene chiesto: “Per ogni voce, indica se sei d’accordo o in disaccordo con quella voce” e “Per ogni voce, stima la percentuale (0-100%) di altre persone che sarebbero d’accordo con quella voce” (Gollwitzer *et al.*, 2017). Esempi di item sono “Mi piace leggere articoli di giornale sul crimine”, “Mi piace l’eccitazione della folla”. Per misurare il bias, un punteggio di Vero Falso Consenso (TFC) è stato ottenuto calcolando la correlazione tra l’approvazione personale e la differenza tra l’approvazione stimata e quella effettiva degli altri (Krueger, Zeiger, 1993). Sebbene non sia stato specificato nella pre-registrazione, abbiamo anche calcolato e analizzato un punteggio di Vero Falso Consenso Parziale (P-TFC; correlazione tra approvazione e stima della popolarità, controllando la vera popolarità ottenuta nel campione). È stato suggerito che il P-TFC fornisce una misura migliore del bias egocentrico (de la Haye, 2000). Entrambe le misure sono state trasformate in punteggi  $z$  (Krueger, Zeiger, 1993) (TFC;  $M = .03$ ;  $SD = .33$ ; P-TFC;  $M = .29$ ;  $SD = .36$ ).

### 5.4. Accuratezza

L’accuratezza mentale è stata valutata tramite il test “leggi la mente negli occhi” (*Reading the Mind in the Eyes*, RMET; Baron-Cohen *et al.*, 2001). Il RMET contiene 36 prove in cui ai partecipanti viene mostrata l’immagine degli occhi di un attore e viene loro richiesto di selezionare lo stato mentale che corrisponde all’espressione scegliendo una delle quattro alternative. I punteggi sono calcolati sommando il numero di risposte corrette (Mind Accuracy:  $M = 26,12$ ;  $SD = 4,35$ ). L’accuratezza sociale è stata valutata calcolando la correlazione tra la popolarità stimata e la vera popolarità (de la Haye, 2000), ottenuta tramite lo stesso compito usato per misurare il bias ego-centrico e descritto sopra (Accuratezza sociale;  $M = .59$ ;  $SD = .24$ ). Più alto è il punteggio, maggiore è l’accuratezza.

## 6. Risultati

È stato utilizzato un approccio di regressione multipla, in cui i punteggi di Literary e Popular ART sono stati inclusi come predittori, e le misure

Tab. 1 - Results of multiple regression conducted separately for each DV, using literary and popular ART scores as predictors, controlling for ART foils

Criterion	N	Predictors	b	95% CI	SE	b	t	p
Attributional Complexity	493	Literary	1.38	0.89	0.25	0.37	5.52	< .001
		Popular	-0.66	-1.17	0.26	-0.17	-2.58	0.01
Egocentric Bias-TFC	491	Literary	-0.18	-0.38	0.11	-0.11	-1.68	0.094
		Popular	-0.11	-0.32	0.11	-0.06	-0.99	0.321
Egocentric Bias-PTFC*	491	Literary	-0.21	-0.43	0.11	-0.12	-1.8	0.073
		Popular	-0.05	-0.28	0.12	-0.03	-0.45	0.656
Mind Accuracy	493	Literary	5.51	3.54	1.31	0.27	4.66	< .001
		Popular	-0.28	-3.36	1.35	-0.01	-0.52	0.601
Social Accuracy*	492	Literary	0.26	0.12	0.07	0.24	3.53	< .001
		Popular	-0.06	-0.21	0.08	-0.05	-0.77	0.439

\* Variable coding that was not pre-registered.  
<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378.t001>

Tab. 2 - Correlation

Criterion	1	2	3	4	5	6
1 Attributional Complexity (N = 493)	-					
2 Egocentric Bias-TFC (N = 491)	-0.08	-				
3 Egocentric Bias-PTFC (N = 491)	-0.07	<b>0.88</b>	-			
4 Mind Accuracy (N = 493)	<b>0.26</b>	-0.04	-0.06	-		
5 Social Accuracy (N = 492)	<b>0.13</b>	<b>0.08</b>	-0.03	<b>0.28</b>	-	
6 Education (N = 493)	<b>0.17</b>	0	0.01	<b>0.09</b>	<b>0.08</b>	-

Correlations in bold:  $p < .05$ ; in italic:  $p < .10$ .  
<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378.t002>

di complessità attribuzionale, bias egocentrico e precisione come criteri. Anche i distrattori (dall'ART) sono stati inclusi come covariati. Le analisi dei dati sono state eseguite utilizzando SAS (SAS Studio 3.8, Sas Institute Inc., Cary, NC) (tabella 1).

L'esposizione alla narrativa letteraria e popolare ha predetto positivamente e negativamente la complessità attribuzionale. Per entrambe le misure di distorsione egocentrica (TFC e PCTF), la letterarietà era un predittore negativo, ma solo marginale, mentre la popolarità non era un predittore di nessuna delle due misure. Per le misure di accuratezza, l'esposizione alla fiction letteraria ha predetto positivamente sia l'accuratezza mentale che quella sociale, mentre l'esposizione alla fiction popolare non ha predetto nessuna delle due. La tabella 2 riporta le correlazioni tra le variabili di criterio utilizzate nelle analisi di cui sopra e l'istruzione.

## 6.1. *Analisi supplementari*

Data la natura correlazionale dei dati, abbiamo cercato di escludere l'effetto di potenziali correlati dell'esposizione ai tipi di fiction. Il livello di istruzione è un probabile candidato, poiché l'esposizione alla stampa e le capacità di lettura di lingua e comprensione sono moderate dagli anni di istruzione (Mol, Bus, 2011) e, in particolare, l'istruzione è stata trovata associata ai punteggi della variabile Mind Accuracy (RMET) e dell'ART (Kidd, Castano, 2017a). L'istruzione correlava con l'esposizione alla narrativa letteraria ( $r = .29, p < .001$ ) e popolare ( $r = .22, p < .001$ ), con la complessità attribuzionale ( $r = .17, p < .001$ ), e, marginalmente, con la precisione mentale ( $r = .09, p < .07$ ). Un'ANOVA ha rivelato un effetto principale di genere sull'esposizione sia alla narrativa letteraria,  $F(1, 487) = 4.93, p = .03$ , che a quella popolare,  $F(1,487) = 14.74, p < .001$ : le femmine avevano più familiarità dei maschi sia con la narrativa letteraria (0.31 vs. 0.26) che con quella popolare (0.31 vs. 0.24). Le donne hanno superato gli uomini sulla Complessità Attribuzionale (5,35 vs. 5,05),  $F(1,487) = 12,50, p < .001$ , sulla Precisione Mentale (26,69 vs. 25,14),  $F(1,487) = 14,71, p < .001$ , e, marginalmente, sulla Precisione Sociale (.61 vs. .57),  $F(1,487) = 3,18, p < .07$ . L'effetto di genere non era significativo per entrambi gli indicatori di bias egocentrico: TFC (0.02 vs. 0.04),  $F(1,487) = 0.45, p = .50$ ; P-TFC (0.28 vs. 0.30),  $F(1,487) = 0.27, p = .60$ .

Abbiamo quindi ripetuto tutte le analisi riportate sopra aggiungendo l'istruzione e il sesso come covariate ed escludendo due partecipanti che non hanno riportato il loro sesso. La padronanza dell'inglese è importante per comprendere appieno le istruzioni e può avere un impatto sulle risposte

dei partecipanti a molte, se non tutte, le variabili qui studiate. È importante, per esempio, per capire le varie opzioni di risposta nella misura Mind Accuracy, o per apprezzare il significato degli item della scala Attributional Complexity. Nelle analisi supplementari, quindi, sono stati esclusi 14 partecipanti (2,87%) che hanno dichiarato di non essere di madrelingua inglese.

Il nuovo campione era quindi 477. Con due eccezioni, non sono emersi cambiamenti nello schema delle relazioni e negli indicatori di significatività statistica. Le due eccezioni forniscono un supporto più forte per l'ipotesi del bias egocentrico, poiché l'effetto dell'esposizione della finzione letteraria è emerso come un predittore più affidabile sia del TFC,  $b = -0,22$ , 95% CI = [-0,44, 0,01,  $t(469) = -2,01$ ,  $p = .04$ , che del P-TFC,  $b = -0,25$ , 95% CI = [-0,49, -0,02,  $t(469) = -2,13$ ,  $p = .03$ .

## 7. Discussione

In questo articolo abbiamo avanzato e testato l'ipotesi che il coinvolgimento e l'interesse per la narrativa letteraria, rispetto a quelli per la narrativa popolare, siano associati a una maggiore complessità attribuzionale, a un minore bias egocentrico, e a una maggiore accuratezza mentale e sociale. A sostegno della prima ipotesi, l'esposizione alla fiction letteraria ha predetto positivamente la complessità attribuzionale, mentre l'esposizione alla fiction popolare è stata predetta negativamente. Questa scoperta è importante per diverse ragioni. In primo luogo, contribuisce al discorso in corso sul ruolo della fiction nel plasmare la cognizione sociale (per esempio Oatley, 2016) ed è coerente con la teoria e la ricerca sulle caratteristiche della fiction letteraria e su come queste possano influenzare la cognizione e lo stile cognitivo (Kidd, Castano, 2019; Kidd, Castano, 2013). In secondo luogo, comprendere i correlati e soprattutto i possibili predittori della complessità attribuzionale è importante e ha conseguenze potenziali di vasta portata, perché un'elevata complessità attribuzionale attenua il razzismo (Tam *et al.*, 2008), e gioca un ruolo negli atteggiamenti relativi a importanti opinioni politiche (Sadler, 2005).

È stato anche scoperto che misurazioni comportamentali della complessità attribuzionale sono correlate all'accuratezza della lettura della mente (Thomas, Maio, 2008) e sono indicatori dell'accuratezza dell'attribuzione da parte di manager in contesti lavorativi (Lakshman, Estay, 2016). Il modello di correlazione rivelato in questo studio è coerente con entrambi questi risultati, poiché abbiamo trovato che la complessità attribuzionale ha una correlazione positiva, sia con l'accuratezza mentale, sia con l'accu-

ratezza sociale. Più in generale, la logica relativa alla complessità attribuzionale presentata in questo articolo, e il modello che abbiamo osservato, è coerente con il lavoro precedente che mostra che coloro che ottengono un punteggio elevato nella complessità attribuzionale sono descritti dai pari come in possesso di saggezza sociale e ponderatezza (Fast, Reimer, Funder, 2008).

La seconda ipotesi, ovvero che l'esposizione alla finzione letteraria è associata a un minore bias egocentrico, ha ricevuto solo un supporto marginale nelle analisi pre-registrate. Un sostegno più forte è emerso dopo l'aggiunta di variabili di controllo e l'esclusione dei non madrelingua inglesi. Contrariamente al resto, queste analisi supplementari non sono state pre-registrate, quindi questi risultati dovrebbero essere interpretati con cautela.

La terza ipotesi è stata supportata dai dati: l'esposizione alla narrativa letteraria ha predetto le prestazioni su entrambe le misure di accuratezza. Il risultato dell'accuratezza mentale replica i risultati precedenti (Kidd, Castano, 2019; Kidd, Castano, 2017a) ed è coerente con i risultati di studi sperimentali che hanno manipolato, invece di misurare, l'esposizione alla narrativa letteraria e popolare (ad esempio Kidd, Castano, 2019; Pino, Mazza, 2016; van Kuijk *et al.*, 2018; Kidd, Ongis, Castano, 2016). Il risultato osservato sulla misura dell'accuratezza sociale è nuovo, suggerendo che l'esposizione alla fiction letteraria può essere associata a migliori abilità sociali non solo quando si tratta di interpretare i pensieri e le emozioni della mente di un altro individuo, ma anche con una lettura più accurata del paesaggio sociale.

Coerente con la nostra logica, e come implicito dal nostro uso di analisi di regressione, è l'idea che l'esposizione alla fiction influenzi i processi e gli stili socio-cognitivi. Tuttavia, anche se questo ragionamento è coerente con il lavoro precedente, che è di natura sperimentale, a causa della natura correlazionale dei dati presentati qui, siamo cauti nel trarre conclusioni forti sulla causalità. Il nostro punto di vista è che leggere diversi tipi di fiction favorisce certi processi socio-cognitivi e stili cognitivi rispetto ad altri, ma siamo anche d'accordo che le differenze individuali in questi processi e stili possono rendere le persone più inclini a gravitare verso diversi tipi di fiction.

## 7.1. *L'ART come indicatore della lettura di narrativa*

Per valutare l'impatto dell'esposizione alla narrativa abbiamo usato l'Author Recognition Test. Come discusso in precedenza, l'ART non è una misura diretta della lettura di narrativa, tuttavia la ricerca precedente ha

concluso che l'ART è una buona misura dell'esposizione effettiva alla narrativa ed è meno probabile che soffra di problemi di desiderabilità sociale, rispetto ad altre misure auto-riportate (Stanovich, Cunningham, 1992; Rain, Mar, 2014; Stanovich, West, Harrison, 1995).

Nonostante le qualità delle ART, si può sostenere che il riconoscimento degli autori può essere la conseguenza dell'esposizione ai loro nomi in contesti che hanno poco a che fare con l'effettiva lettura di narrativa. Mentre non si può escludere con certezza che terze variabili possano essere responsabili della correlazione tra ART e variabili socio-cognitive, gli studi di ricerca hanno escluso con successo il ruolo confondente di una serie di fattori come l'età, il sesso, l'esperienza con la lingua inglese, l'intelligenza, la tendenza a leggere con trasporto e a farsi coinvolgere nella narrativa e i tratti di personalità (Mar *et al.*, 2006; Mar, Oatley, Peterson, 2009). Alcuni di questi fattori potenzialmente confondenti sono stati testati e controllati anche nei presenti dati.

In questo articolo, tuttavia, non abbiamo usato solo l'ART per misurare l'esposizione alla narrativa in generale. Invece, abbiamo calcolato due punteggi per misurare l'esposizione alla narrativa letteraria e popolare. Quando l'ART viene usato in questo modo, è possibile che debbano essere considerate anche altre variabili di confondimento. Dati gli stereotipi sul pubblico della narrativa letteraria e popolare, si può sostenere che lo stato socio-economico (SES) può essere una di queste variabili. Non abbiamo misurato il SES nel nostro studio, e non siamo a conoscenza di studi che abbiano esaminato la relazione tra ART e SES. Abbiamo, tuttavia, misurato il livello di istruzione, che si correla positivamente con il SES (Coleman, 1968; Thomson, 2018), e abbiamo trovato che la covariazione del livello di istruzione non ha alterato il nostro modello di risultati. Inoltre, il SES è associato negativamente, non positivamente, con almeno una delle variabili socio-cognitive che abbiamo misurato, cioè la nostra misura dell'accuratezza mentale, il RMET (Kraus, Côté, Keltner, 2010; Sherman *et al.*, 2015).

Oltre al livello generale di istruzione, un ulteriore fattore che può influenzare l'esposizione degli individui alla narrativa è la specializzazione universitaria, con quelli che si specializzano in materie umanistiche che hanno maggiori probabilità di essere esposti alla narrativa letteraria. La ricerca mostra che la specializzazione universitaria ha un impatto sui punteggi ART, sia sulla narrativa letteraria, sia su quella popolare, e mentre l'effetto della narrativa letteraria è più grande di quello della narrativa popolare, il controllo della specializzazione non cambia l'effetto differenziale della narrativa letteraria e popolare sul RMET (Kidd, Castano, 2017a). Inoltre, si dovrebbe anche notare che, semmai, l'esposizione alla fiction letteraria sarebbe il fattore di mediazione tra la specializzazione universitaria

e le abilità socio-cognitive. Discutere i fattori che influenzano l'esposizione alla finzione letteraria non è l'obiettivo di questo articolo, ma siamo certamente d'accordo che la specializzazione universitaria può essere uno di questi.

Tutto sommato, anche se l'ART ha dei limiti, è una misura preziosa dell'esposizione alla fiction, che ha controlli incorporati per la desiderabilità sociale, e può anche essere usata per differenziare l'esposizione alla fiction letteraria e popolare (Moore, Gordon, 2015) al fine di valutare come essi predicano in modo differenziato i processi di cognizione sociale e lo stile cognitivo (Kidd, Castano, 2017a). Tuttavia, ulteriori ricerche sono certamente necessarie. Come menzionato sopra, esistono già prove sperimentali che dimostrano che, rispetto alla narrativa popolare, la narrativa letteraria migliora la Teoria della Mente (per esempio Kidd, Castano, 2013). A nostra conoscenza, tuttavia, i risultati qui presentati sono la prima prova che la finzione letteraria migliora in modo unico la complessità attribuzionale e la stima degli atteggiamenti sociali (accuratezza sociale). Anche se i risultati attuali non sono così chiari a questo proposito, l'esposizione alla finzione letteraria può anche diminuire il bias egocentrico.

Sono necessarie ulteriori ricerche, specialmente studi che manipolino anziché misurare l'esposizione a questi due tipi di narrativa, e valutare il loro effetto su queste altre variabili. Questi studi potrebbero essere condotti in ambienti più controllati rispetto all'ambiente online in cui abbiamo condotto i presenti studi. Detto questo, i presenti dati sono stati raccolti tramite MTurk, che si è dimostrato una fonte valida per la ricerca comportamentale (Crump, McDonnell, Gureckis, 2013). Il fatto che le nostre ipotesi fossero pre-registrate rafforza anche la nostra fiducia nei risultati.

## 7.2. *La narrativa letteraria è migliore di quella popolare?*

La logica presentata sopra, secondo la quale la fiction letteraria e quella popolare possono sollecitare diversi processi di cognizione sociale e promuovere diversi stili cognitivi, così come il modello di risultati che emerge da questo studio, non dovrebbero essere interpretati come un suggerimento che la fiction letteraria sia *migliore* di quella popolare.

Per prima cosa, le variabili che sono specificamente associate all'esposizione alla finzione letteraria possono essere desiderabili da una prospettiva, ma problematiche da altre prospettive. La finzione letteraria è associata a una maggiore complessità attribuzionale, che sembra uno stile cognitivo prezioso da una prospettiva sociale. Tuttavia, la complessità attribuzionale può anche ritardare o far deragliare il processo decisionale ed è stato di-

mostrato che è correlata negativamente alla salute mentale (Flett, Pliner, Blankstein, 1989). La finzione letteraria è, in qualche modo, associata a un minore bias egocentrico, ma va notato che il bias egocentrico è correlato positivamente alla salute mentale (Tabachnik, Crocker, Alloy, 1983). Altre possibili conseguenze negative dell'esposizione alla finzione letteraria includono il fatto che un aumento della precisione sociale può essere nefasto per le relazioni interpersonali (Simpson, Orina, Ickes, 2003).

Inoltre, ipotizziamo che la fiction letteraria e quella popolare possano avere effetti opposti sull'ansia. Secondo la teoria della gestione del terrore (Solomon, Greenberg, Pyszczynski, 1991), le diverse forme di ansia sono rappresentazioni dell'ansia esistenziale fondamentale che tutti gli esseri umani sperimentano come conseguenza della loro conoscenza dell'inevitabilità della morte (Becker, 1973). Uno dei più importanti meccanismi psicologici attraverso i quali teniamo a bada questa ansia esistenziale sono le visioni culturali del mondo: concezioni della realtà che impregnano la vita di stabilità, ordine e permanenza. Le visioni del mondo culturali sono elaborate e mantenute all'interno di gruppi culturali (Castano *et al.*, 2002) attraverso una varietà di artefatti, tra cui la narrativa. Date le caratteristiche della narrativa letteraria e popolare discusse sopra, potremmo prevedere che l'esposizione alla narrativa popolare (perché conferma le aspettative sul mondo) riduce l'ansia esistenziale, mentre la narrativa letteraria (perché sfida tali aspettative) la aumenta.

Tutto sommato, mentre alcuni processi cognitivi e stili associati alla lettura della finzione letteraria sono considerati desiderabili dal punto di vista della psicologia sociale (ad esempio, la riduzione degli atteggiamenti pregiudizievole), possono essere indesiderabili dal punto di vista della psicologia della salute (ad esempio, la compromissione della salute mentale). C'è, tuttavia, un'altra ragione per cui rifiutiamo una gerarchia della narrativa. La narrativa letteraria e quella popolare favoriscono diversi processi socio-cognitivi e stili cognitivi, che sono tutti importanti.

### 7.3. *Legare e individuare*

Alcuni dei processi sociocognitivi e degli stili cognitivi discussi sopra facilitano il legame tra gli esseri umani che è funzionale alla formazione e al mantenimento dei gruppi sociali. Questi processi vincolanti ci permettono di immaginare (Anderson, 1983), costituire e mantenere gruppi sociali, in particolare attraverso il processo di categorizzazione del sé e della società (Turner *et al.*, 1987) e lo sviluppo di identità sociali (Tajfel, 1981), così come attraverso l'identificazione e la messa in atto di ruoli sociali

(Goffman, 1959). Altri processi e stili fanno l'opposto: sono individuanti e facilitano e quindi favoriscono anche una visione del mondo in termini di individui unici, in opposizione ai gruppi sociali. Questa distinzione ha molti paralleli nella teoria psicologica sociale (per esempio Brewer, 1991; Haidt, 2012), ma una discussione di questo lavoro va ben oltre lo scopo di questo articolo. Qui lo menzioniamo semplicemente per sottolineare che dovremmo considerare la narrativa letteraria e la narrativa popolare come promotrici, rispettivamente, dell'individuazione una e del legame l'altra. Da questa prospettiva, una gerarchia della narrativa è priva di significato, perché il legame e l'individuazione sono entrambi necessari, non solo a livello sociale, perché le società umane funzionino e si evolvano (per esempio Haidt, 2012), ma anche, quando sono diretti all'interno, per soddisfare i bisogni intrapsichici (Brewer, 1991).

Noi *Homo sapiens* “ce l'abbiamo fatta”, e i Neanderthal no, perché abbiamo sviluppato una coordinazione di gruppo, e cacciavamo e ci difendevamo non come individui, ma come comunità (Harari, 2014; Morris, 2020). Tuttavia, non operiamo come uno sciame di api o una fila di formiche operaie; la nostra esistenza non è sussunta in quella della nostra società. Siamo individui unici, con caratteristiche alquanto idiosincratice e un senso del sé individuale. Mentre, come dice John Donne, “Nessun uomo è un'isola”, siamo anche una società dei sé (Humphrey, 2007).

Una società umana prospera deve quindi permettere, e di fatto mantenere, una continua tensione tra queste due serie di processi apparentemente incompatibili: quelli che individuano e quelli che vincolano. È quindi ragionevole che la tensione tra queste due forze psicologiche e sociali si possa trovare in molti campi della vita umana, comprese le arti, tra tradizione e avanguardia, e noi sosteniamo, nella narrativa, tra popolare e letterario.

## Bibliografia

- Acheson D.J., Wells J.B., MacDonald M.C. (2008), “New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students”, *Behavior Research Methods*, 40, 1: 278-89. pmid:18411551
- Anderson B. (1983), *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London.
- Bakhtin M. (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. (2001), “The ‘Reading the Mind in the Eyes’ Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 2: 241-51.

- Barthes R. (1974), *S/Z*, Hill and Wang, New York.
- Becker E. (1973), *The Denial of Death* Free Press Paperbacks, New York.
- Black J., Barnes J.L. (2015), "Fiction and social cognition: The effect of viewing award-winning television dramas on theory of mind", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 4: 423-429.
- Blatt A.J. (2014), "Reviewed Work(s): Realism and Space in the Novel", *Imagined Geographies by. The Modern Language Review*, 109, 1: 228-229.
- Booth W.C. (2010), *The rhetoric of fiction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Boyd B. (2009), *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition, and Fiction*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).
- Brewer M.B. (1991), "The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 5: 475-482.
- Brewer W.F. (1980), "Literary Theory, Rhetoric, and Stylistics: Implications for Psychology", in Spiro R.J., Bruce B.C., Brewer W.F. (a cura di), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, Routledge, London, 221-244.
- Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).
- Castano E., Yzerbyt V., Paladino M.P., Sacchi S. (2002), "I belong, therefore, I exist: Ingroup Identification, ingroup entitativity, and ingroup bias", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 2: 135-143.
- Coleman J.S. (1968), "Equality of educational opportunity", *Equity & Excellence in Education*, 6, 5: 19-28.
- Crump M.J.C., McDonnell J.V., Gureckis T.M. (2013), "Evaluating Amazon's mechanical turk as a tool for experimental behavioral research", *PLoS ONE*, 8, 3: e57410. PMID:23516406.
- De la Haye A.M. (2000), "A methodological note about the measurement of the false-consensus effect", *European Journal of Social Psychology*, 30: 569-581.
- Fast L.A., Reimer H.M., Funder D.C. (2008), "The social behavior and reputation of the attributionally complex", *Journal of Research in Personality*, 42, 1: 208-222.
- Fletcher G.J.O., Danilovics P., Fernandez G., Peterson D., Reeder G.D. (1986), "Attributional complexity: An individual differences measure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 4: 875-884.
- Flett G.L., Pliner P., Blankstein K.R. (1989), "Depression and components of attributional complexity", *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5: 757-764.
- Fong K., Mullin J.B., Mar R.A. (2013), "What you read matters: The role of fiction genre in predicting interpersonal sensitivity", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7, 4: 370-376.
- Fong K., Mullin J.B., Mar R.A. (2015), "How exposure to literary genres relates to attitudes toward gender roles and sexual behavior", *Psychology of Aesthetics, Creativity*: 274-85.
- Gelder K. (2004), *Popular Fiction: The Logics and Practices of a Literary Field*, Routledge, London.

- Goffman E. (1959), *The Presentation of the Self in Everyday Life*, Doubleday, New York.
- Gollwitzer A., Schwörer B., Stern C., Gollwitzer P.M., Bargh J.A. (2017), “Up and down regulation of a highly automatic process: Implementation intentions can both increase and decrease social projection”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 70: 19-26.
- Graesser A.C., Singer M., Trabasso T. (1994), “Constructing inferences during narrative text comprehension”, *Psychological review*, 101, 3: 371-395. pmid:7938337
- Grice P. (1957), “Meaning”, *The Philosophical Review*, 66, 3: 377-388.
- Griffin D.W., Ross L. (1991), “Subjective Construal, Social Inference, and Human Misunderstanding”, *Advances in Experimental Social Psychology*, 24: 319-359.
- Haidt J. (2012), *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*, Penguin Books, London.
- Harari Y.N. (2014), *Sapiens: A Brief History of Humankind*, Vintage Books, London.
- Heyes C. (2012), “Grist and mills: on the cultural origins of cultural learning”, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367, 1599: 2181-2191.
- Humphrey N. (2007), “The society of selves. Philosophical Transactions of the Royal Society B”, *Biological Sciences*, 362, 1480: 745-754. pmid:17255004
- Iser W. (1987), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, JHU Press, Baltimore.
- Jacobs A.M., Willems R.M. (2018), “The fictive brain: neurocognitive correlates of engagement in literature”, *Review of General Psychology*, 22, 2: 147-160.
- Kidd D.C., Castano E. (2013), “Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind”, *Science*, 342, 6156: 377-380. pmid:24091705.
- Kidd D.C., Ongis M., Castano E. (2016), “On literary fiction and its effects on theory of mind”, *Scientific Study of Literature*, 6, 1: 42-58.
- Kidd D.C., Castano E. (2017a), “Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing”, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11, 4: 474-486.
- Kidd D.C., Castano E. (2017b), Panero *et al.* (2016), “Failure to replicate methods caused the failure to replicate results”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 112, 3: e1-e4.
- Kidd D., Castano E. (2018), “Reading literary fiction can improve theory of mind”, *Nature human behaviour*, 2, 9: 604.
- Kidd D.C., Castano E. (2019), “Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013)”, *Social Psychological and Personality Science*, 10, 4: 522-531.
- Kraus M.W., Côté S., Keltner D. (2010), “Social class, contextualism, and empathic accuracy”, *Psychological science*, 21, 11: 1716-1723. pmid:20974714
- Krueger J., Zeiger J.S. (1993), “Social categorization and the truly false consensus effect”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 4: 670-680.

- Lakshman C., Estay C. (2016), "Attributional complexity and leadership: Test of a process model in France and India", *International Journal of Cross Cultural Management*, 16, 1: 53-76.
- Mar R.A. (2018), "Stories and the promotion of social cognition", *Current Directions in Psychological Science*, 27, 4: 257-262.
- Mar R.A., Oatley K., Hirsh J., Dela Paz J., Peterson J.B. (2006), "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds", *Journal of Research in Personality*, 40, 5: 694-712.
- Mar R.A., Oatley K., Peterson J.B. (2009), "Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes", *Communications*, 34, 4: 407-428.
- Mol S.E., Bus A.G. (2011), "To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood", *Psychological bulletin*, 137, 2: 267-296. pmid:21219054
- Moore M., Gordon P.C. (2015), "Reading ability and print exposure: item response theory analysis of the author recognition test", *Behav Res Methods*, 47, 4: 1095-1109. pmid:25410405
- Morris M. (2020), *Tribal: Mastering the Cultural Codes that Drive Human Behavior*, Penguin, London.
- Oatley K. (2016), "Fiction: Simulation of Social Worlds", *Trends in cognitive sciences*, 20, 8: 618-628.
- Oatley K., Dunbar R., Budelmann F. (2018), "Imagining Possible Worlds", *Review of General Psychology*, 22, 2: 121-124.
- Petite S. (2014), "Literary Fiction vs. Genre Fiction", *The Huffington Post [Internet]*. 26 febbraio. [www.huffpost.com/entry/literary-fiction-vs-genre-fiction\\_b\\_4859609?guccounter=1](http://www.huffpost.com/entry/literary-fiction-vs-genre-fiction_b_4859609?guccounter=1)
- Pino M.C., Mazza M. (2016), "The Use of 'Literary Fiction' to Promote Mentalizing Ability", *PLOS ONE*, 11, 8: e0160254. pmid:27490164.
- Rain M., Mar R.A. (2014), "Measuring Reading Behavior: Examining the Predictive Validity of Print-Exposure Checklists", *Empirical Studies of the Arts*, 32, 1: 93-108.
- Recanati F. (2004), *Literal Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ross L., Greene D., House P. (1977), "The 'false consensus effect': An egocentric bias in social perception and attribution processes", *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 3: 279-301.
- Sadler M.S., Lineberger M., Correll J., Park B. (2005), "Emotions, attributions, and policy endorsement in response to the September 11th terrorist attacks", *Basic and Applied Social Psychology*, 27, 3: 249-258.
- Sherman G.D., Lerner J.S., Renshon J., Ma-Kellams C., Joel S. (2015), "Perceiving others' feelings: the importance of personality and social structure", *Social Psychological and Personality Science*, 6, 5: 559-569.
- Simpson J.A., Orina M.M., Ickes W. (2003), "When accuracy hurts, and when it helps: a test of the empathic accuracy model in marital interactions", *Journal of personality and social psychology*, 85, 5: 881-893. pmid:14599251

- Solomon S., Greenberg J., Pyszczynski T. (1991), "A Terror Management Theory of Social Behavior: The Psychological Functions of Self-Esteem and Cultural Worldviews", *Advances in experimental social psychology*, 24: 93-159.
- Stanovich K.E., Cunningham A.E. (1992), "Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure", *Memory & Cognition*, 20, 1: 51-68. pmid:1549065
- Stanovich K.E., West R.F., Harrison M.R. (1995), "Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure", *Developmental Psychology*, 131, 5: 811-826.
- Stein N.L., Trabasso T. (1985), "The search after meaning: Comprehension and comprehension monitoring", *Applied developmental psychology*, 2: 33-58.
- Tabachnik N., Crocker J., Alloy L.B. (1983), "Depression, social comparison, and the false-consensus effect", *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 3: 688-699.
- Tajfel H. (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tam T., Hewstone M., Kenworthy J.B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. *et al.* (2008), "Postconflict reconciliation: Intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues*, 64, 2: 303-320.
- Thomas G., Maio G.R. (2008), "Man, I feel like a woman: When and how gender-role motivation helps mind-reading", *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 5: 1165-1179. pmid:18954200
- Thompson J.M., Teasdale B., Duncan S., Boas E.V., Budelmann F., Maguire L., Dunbar R.I.M. (2018), "Individual Differences in Transportation Into Narrative Drama", *Review of General Psychology*, 22, 2: 210-219.
- Thomson S. (2018), "Achievement at school and socioeconomic background – an educational perspective", *npj Science of Learning*, 3, 5. doi: 10.1038/s41539-018-0022-0
- Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. (1987), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Basil Blackwell, Oxford.
- Van Kuijk I., Verkoeijen P., Dijkstra K., Zwaan R.A. (2018), "The Effect of Reading a Short Passage of Literary Fiction on Theory of Mind: A Replication of Kidd and Castano (2013)", *Collabra: Psychology*, 4, 1: 1-12.
- Wiessner P.W. (2014), "Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 39: 14027-14035.
- Zunshine L. (2012), *Getting inside your head: What cognitive science can tell us about popular culture*, JHU Press, Baltimore.
- Zunshine L. (2019), "What Mary Poppins Knew: Theory of Mind, Children's Literature", *History. Narrative*, 27, 1: 1-29.

## Ringraziamenti

Ringraziamo David Comer Kidd e Martino Ongis per i loro primi contributi a questo progetto e per aver influenzato il nostro pensiero sulla narrativa, Gesualdo La Porta per la correzione del manoscritto.

## Il contributo degli autori

Concettualizzazione: Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti.

Gestione dei dati: Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti.

Analisi formale: Emanuele Castano, Pietro Perconti.

Raccolta dei finanziamenti: Emanuele Castano.

Indagine: Emanuele Castano.

Metodologia: Emanuele Castano, Alison Jane Martingano.

Amministrazione del progetto: Emanuele Castano.

Risorse: Emanuele Castano.

Scrittura della prima versione: Emanuele Castano.

Scrittura, revisione ed editing: Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti.

## Gli autori

**Emanuele Castano** svolge attività di ricerca e insegnamento al Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, Italia, ed è ricercatore presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche. Ha insegnato in diversi paesi sulla percezione e il giudizio sociale, sugli effetti degli stereotipi sulle interazioni sociali e sul processo decisionale in contesti interpersonali e intergruppi. Ha lavorato con organizzazioni internazionali e governi su questioni relative alle identità collettive, alle relazioni interculturali e alle dinamiche di gruppo.

**Alison Jane Martingano** svolge attività di ricerca ai Dipartimenti di Psicologia di The New School for Social Research di New York. Specializzata in psicologia sociale, della personalità e della salute, indaga come diversi tipi di comunicazione, empatia e stereotipi influenzino la comprensione reciproca delle persone.

**Pietro Perconti** insegna Filosofia della mente al Dipartimento di Scienze cognitive dell'Università di Messina. I suoi studi si concentrano sulla coscienza, sull'autocoscienza e sul rapporto tra scienze cognitive e linguaggio.

# Arrivare a comprendere la natura umana: una rassegna della letteratura sugli studi sperimentali in classe

di Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, Olivia Fialho, Gert Rijlaarsdam

Publicato in *Review of Educational Research*, 89(1), 2019, pp. 3-45  
doi: 10.3102/0034654318812914

Traduzione dall'inglese di Giulia Mattiacci e Simone Giusti

## Abstract

*In questa rassegna esploriamo se e come l'educazione letteraria può favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti adolescenti. È stata condotta una ricerca sistematica all'interno di cinque database e tramite programmi di tracciamento delle citazioni, ricerche manuali e consultazione di esperti. Sono state incluse 13 ricerche sperimentali e quasi-sperimentali. Sono state valutate la qualità metodologica e la qualità dell'intervento. L'analisi dei risultati empirici relativi agli effetti attesi a seguito dell'intervento dimostra che, a certe condizioni, l'educazione letteraria può favorire la comprensione degli studenti rispetto alla natura umana. Un intervento ha avuto effetto sulla comprensione degli studenti rispetto alla propria natura, due interventi hanno influenzato la comprensione rispetto ai personaggi di finzione, mentre sei interventi si sono dimostrati efficaci nel favorire la comprensione degli studenti rispetto ai punti di vista e ai comportamenti attesi di altri individui nel contesto reale. L'analisi successiva degli interventi con totale o parziale supporto empirico ha evidenziato i principi di progettazione didattica necessari a questo scopo: (a) un'adeguata selezione dei testi, (b) attivare, annotare e riflettere sulla vita personale e sulle esperienze di lettura durante attività di scrittura, (c) la condivisione verbale di queste esperienze con altri durante dibattiti esplorativi. Infine, sono discusse le limitazioni e le implicazioni per gli studi futuri.*

Keywords: Literature education, Insight into human nature, Instructional approaches, Dialogic learning, Adolescents.

La società contemporanea si trova ad affrontare un periodo storico turbolento. In un'era di globalizzazione, migrazione e polarizzazione, sembra che ci sia bisogno che le persone siano in grado di riflettere tanto sulla propria natura umana quanto sulla natura umana degli altri. Ciò può includere

le proprie idee e posizioni rispetto al mondo, le proprie percezioni di sé, e le proprie percezioni e relazioni con altri individui. Numerosi approcci all'insegnamento e all'apprendimento dimostrano che l'educazione può giocare un ruolo fondamentale nell'aiutare i giovani a maturare una comprensione profonda della natura umana: l'apprendimento sociale ed emotivo (Elias *et al.*, 1997), l'educazione civica (Derricott, 2014), l'educazione morale e del carattere (Nucci, Krettenauer, Narváez, 2014), e l'educazione ai valori (Halstead, Taylor, 1996). Pur avendo i propri background, quadri di riferimento e terminologia specifica, tutti questi approcci indicano che gli insegnanti di qualsiasi materia possono occuparsi della "natura umana". In questo articolo, ci occupiamo di come la comprensione della natura umana da parte degli studenti può essere favorita nel contesto della lettura e dell'interazione con testi di finzione o letterari, in particolare nelle classi di letteratura di scuola secondaria. In particolare, il focus è centrato sugli studenti dei gradi superiori, fra i 15 e i 18 anni d'età. Sembra esserci un notevole interesse per il ruolo che l'insegnamento della letteratura può avere nel favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti. In Belgio, per esempio, uno dei requisiti d'esame per la letteratura richiede che lo studente "sia in grado di utilizzare le proprie esperienze di lettura all'interno di un contesto sociale" (Curriculum, 2017, n.p.). Nei Paesi Bassi, l'Istituto olandese per lo sviluppo del curriculum (2015) ha dichiarato che l'educazione alla letteratura ha "un ruolo importante per lo sviluppo della cittadinanza, [per esempio] ampliando gli orizzonti sociali e culturali e sviluppando le capacità empatiche". Negli Stati Uniti, Regno Unito e Australia, le associazioni degli insegnanti di lingua sembrano valorizzare l'importanza dello studio della natura umana, affermando che "gli studenti che leggono letteratura apprendono che i testi sono spesso rilevanti per le loro vite e offrono punti di vista e prospettive che potrebbero essere in contrasto con le loro esperienze personali" (National Council of Teachers of English, 2012, p. 21) e suggeriscono che gli studenti "hanno bisogno di opportunità per esplorare ed analizzare come le loro percezioni, prospettive, supposizioni e i loro valori si confrontano con quelli incontrati nei testi letti" (UK Literary Association, 2016, p. 5). Tali affermazioni, tuttavia, rimangono solamente su un piano retorico. Sono poche le conoscenze rispetto alla reale possibilità che la comprensione della natura umana possa effettivamente essere ottenuta dall'incontro degli studenti con testi fittizi e letterari e, se ciò è possibile, si sa poco rispetto a quali approcci educativi possano essere particolarmente adeguati per la realizzazione di questo obiettivo. Pertanto, riportiamo una sintesi delle ricerche empiriche con intervento che hanno indagato se e come la comprensione della natura umana – la propria natura e quella degli altri, sia immaginari che reali – possa

essere promossa nell'ambito dell'educazione letteraria. Questo articolo si posiziona come punto di incontro fra gli studi educativi e la ricerca sulla lettura di fiction e di letteratura. In prima battuta, viene spiegato come si è giunti a comprendere e a mettere in relazione i concetti chiave di questo articolo: testi finzionali, testi letterari, e comprensione della natura umana. Secondariamente, si analizzano gli approcci educativi all'insegnamento della letteratura che sembrano avere caratteristiche promettenti per favorire la comprensione della natura umana negli studenti. Quest'analisi conduce ai quesiti di ricerca cui l'articolo si propone di rispondere.

## Testi di finzione e testi letterari

L'insegnamento della letteratura include ogni sorta di testo narrativo: romanzi, opere poetiche, drammi, testi di canzoni ed altri. Il termine testo di finzione (*fictional text*) si riferisce a testi nei quali i personaggi "non sono presentati come esistenti nel mondo reale" (Koopman, 2016, p. 106). Il mondo abitato dai questi personaggi non esiste nella realtà, ma può fungere da simulazione sicura del mondo reale (Mar, Oatley, 2008). Il confine fra testi finzionali e non finzionali è sfumato, come per esempio quando ci troviamo di fronte a una storia romanzata che si basa su fatti realmente accaduti o si riferisce a contesti esistenti nel mondo reale. In aggiunta, nonostante i testi di finzione e le storie siano usati come sinonimi, un testo di finzione non è necessariamente un racconto. I poemi non sono considerati narrativa, tuttavia sono molto spesso testi di finzione.

Definire i testi letterari è più complesso, nonostante il termine "letteratura", strettamente correlato, sia frequentemente utilizzato dagli insegnanti di lingua e nei curriculum. Le nozioni sulla "letterarietà" sono in parte basate sulla percezione dei lettori e sulle convenzioni sociali (per esempio, Bourdieu, 1996; Ellis, 1974). I ricercatori, inoltre, hanno argomentato che le stesse caratteristiche del testo dovrebbero favorire la distinzione fra testi letterari e non letterari: caratteristiche come la complessità dei personaggi e la completezza della loro descrizione (Mar, Oatley, 2008) o il linguaggio utilizzato che devia dall'uso convenzionale della lingua ed è quindi percepito come straordinario (Miall, Kuiken, 1999; Muřakovský, 1976). La letterarietà, dunque, non è un concetto fisso, universale. Ciò che è considerato complesso e non convenzionale dipende dal lettore e dal contesto storico. In questa sezione introduttiva, quando ci si riferisce ad altri studi, si utilizzano i termini utilizzati dagli autori di riferimento citati, anche se tali termini non sempre vengono chiaramente definiti.

## La comprensione della natura umana

In questa sezione, si mette in relazione la lettura di testi di finzione e di testi letterari con l'acquisizione della comprensione della natura umana e si cerca di caratterizzare questo tipo di apprendimento nella classe di letteratura. Le ricerche di psicologia dello sviluppo indicano che apprendere come funziona la natura umana durante il periodo dell'adolescenza – un periodo di vita nel quale gli individui sviluppano il proprio senso di sé e la propria identità morale e sociale (Hart, Atkins, Ford, 1998) – è fondamentale. Gli adolescenti divengono progressivamente più consapevoli del loro sé profondo e realizzano che anche gli altri hanno un sé e in questo modo riconoscono la relatività delle loro percezioni, dei loro pensieri e sentimenti (Kohlberg, Gilligan, 1971). Così, gli adolescenti giungono a comprendere “la mutualità delle prospettive, che include la possibilità di osservare il proprio sé e quello degli altri come dei complessi sistemi di valori, credenze e attitudini” (Selman, 1975, p. 40). In tal senso la comprensione, le attitudini, le credenze, le risposte e i comportamenti degli adolescenti correlati a se stessi e agli altri sono in continua evoluzione. La lettura di narrativa finzionale e letteraria sembra giocare un ruolo nel favorire la comprensione della natura umana negli adolescenti.

### *Il ruolo della lettura di testi narrativi e letterari*

La comprensione della natura umana può emergere dopo la lettura di testi di finzione e di testi letterari, come dimostrato da Koopman e Hakemulder (2015) in una sintesi di diverse ricerche. Gli autori distinguono fra empatia (per esempio, la capacità di comprendere la natura umana degli altri) e riflessione (per esempio, la capacità di comprendere la propria natura umana). Le varie definizioni di empatia a cui Koopman e Hakemulder (2015) fanno riferimento sono tutte connesse al concetto di mettersi nei panni degli altri, su un piano sia cognitivo che emotivo. Le ricerche incluse nella sintesi di Koopman e Hakemulder (2015) dimostrano, ad esempio, che la lettura di testi di finzione ha permesso il miglioramento, nei lettori adulti, dei punteggi in vari indici e misure dell'empatia e dell'accuratezza delle loro percezioni rispetto alle interazioni sociali (per esempio, Bal, Veltkamp, 2013; Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz, Peterson, 2006). Inoltre, la lettura di testi di finzione e di testi letterari può influenzare positivamente le percezioni fuori-gruppo dei lettori (ovvero l'attitudine degli individui verso gruppi di persone diverse dal gruppo con cui si identificano) e sono strettamente correlate all'empatia nei confronti degli altri (Hakemulder, 2000; Johnson, 2013; Kaufman, Libby, 2012). La *Riflessione* è definita da

Koopman e Hakemulder (2015) come la capacità di pensare “a se stessi, spesso in relazione agli altri e/o alla società” (p. 82). Questa definizione rinvia a Nussbaum (1995), la quale suggerisce che la lettura di letteratura ci può aiutare ad esaminare noi stessi, a pensare come ci relazioniamo agli altri, a temi di natura etica e alla vita in generale. Come l’empatia, un altro risultato della lettura può essere la riflessione. Per esempio, uno studio qualitativo di Richardson e Eccles (2007) indica che la lettura volontaria sia di testi fittizi e non fittizi ha permesso ai lettori adolescenti di riflettere e fare considerazioni sul loro sé futuro; ha permesso loro di riflettere su quale tipo di individuo avrebbero o non avrebbero voluto diventare. Altri due studi hanno evidenziato che gli adolescenti che hanno parlato della lettura di testi di finzione narrativa hanno percepito connessioni con le loro vite e con la loro comprensione degli altri. Gli adolescenti tedeschi hanno indicato che la lettura di testi di finzione li ha portati a confrontare la loro vita con le situazioni della storia e quindi a sperimentare un coinvolgimento empatico con i sentimenti dei personaggi (Charlton, Pette, Burbaum, 2004). I teenagers canadesi considerano la lettura di testi di finzione come un modo per comprendere le esperienze degli altri, condizione che permette loro di percepirsi connessi agli altri e offre nuove possibilità per le loro vite (Rothbauer, 2011). Altri studi hanno investigato quali concetti e processi possano essere implicati nella comprensione della natura umana e quali relazioni possano esistere fra di essi (Fialho, 2012; Fialho, Zyngier, Burke, 2016; Hakemulder, Fialho, Bal, 2016). Tali studi suggeriscono che la modificazione delle nozioni di sé e degli altri avviene in particolare quando i lettori rispondono a passaggi di testo che sono particolarmente metaforici o stilisticamente devianti rispetto all’uso convenzionale della lingua (Miall, Kuiken, 1994). Essi indicano inoltre strette relazioni tra le percezioni che i lettori hanno di se stessi e le loro percezioni degli altri, il che supporta la visione per la quale non esiste, concettualmente, nessun altro senza un sé (Zahavi, 2014).

Sebbene relazioni e processi profondi debbano essere ancora chiarificati, un’ampia varietà di studi dimostra che la lettura di testi di finzione e di testi letterari può favorire la comprensione della natura umana. Pertanto, l’insegnamento della letteratura può essere un ambito adatto a promuovere questo tipo di apprendimento. Uno studio descrittivo nei Paesi Bassi sostiene questa affermazione dimostrando che gli studenti della scuola secondaria di secondo grado hanno riportato esperienze di apprendimento attribuite alla loro educazione letteraria che concernono la loro natura e la natura degli altri, come la comprensione della propria e altrui personalità, il sentimento di empatia per gli altri e la considerazione del proprio sé futuro. Pertanto collochiamo deliberatamente il concetto di “comprensione

della natura umana” nel contesto della classe di letteratura. Nel concetto di natura umana, il sé e gli altri sono indissolubilmente connessi (Zahavi, 2014). Inoltre, si assume che l’acquisizione della comprensione della natura umana possa avvenire nello spazio transazionale della costruzione di significati, spazio che è creato e abitato dal lettore e dal testo (Rosenblatt, 1938/1968). Leggere un testo di fiction narrativa o un testo di narrativa letteraria può evocare, ad esempio, sentimenti, memorie o associazioni del lettore con altri esseri umani. In conclusione, ci si attende che la comprensione della natura umana possa anche essere ottenuta attraverso lo spazio al di là del testo, in cui elementi testuali come personaggi e luoghi di finzione fungono da rappresentazioni del mondo reale (Mar, Oatley, 2008). Per esempio, i lettori potrebbero confrontare i personaggi, gli eventi, i concetti e i temi presentati nelle storie con situazioni proprie della vita reale.

## **Approcci didattici all’insegnamento della letteratura**

Poiché lo scopo dell’articolo è di investigare non solo se l’educazione letteraria possa produrre apprendimenti rispetto alla natura umana ma anche come questi apprendimenti possano avvenire, ci occupiamo anche di approcci didattici all’insegnamento della letteratura. Gli aspetti più rilevanti riguardano la selezione dei testi, i compiti, il ruolo dell’insegnante, e le prese di posizione nei confronti dei testi.

### *La selezione dei testi*

Nel curriculum scolastico di letteratura devono essere affrontate numerose scelte rispetto a quali tipologie di testi vanno letti in classe (genere), quali argomenti i testi affrontano (tematiche), e in che misura i testi scelti possano essere caratterizzati come testi di fiction narrativa o testi letterari (letterarietà).

Rispetto al genere letterario, studi che hanno coinvolto lettori adulti hanno preso in considerazione sia la poesia (per esempio, Sikora, Kuiken, Miall, 2011) sia la prosa (per esempio, Fialho, 2012), perciò ci aspettiamo che entrambi i generi possano essere utilizzati durante gli interventi di insegnamento della letteratura finalizzati al raggiungimento della comprensione della natura umana. In aggiunta, anche generi considerati attrattivi per i giovani, come la letteratura per giovani adulti, testi di canzoni e graphic novels, dovrebbero esseri utilizzati in questi interventi educativi. Riguardo alle tematiche, studi precedenti condotti su lettori adulti si sono concentrati poco sulla scelta accurata delle tematiche affrontate, preferendo come parametro determinante per la scelta del testo per la ricerca l’appar-

tenenza al genere fiction o alla narrativa letteraria (come dimostrato, per esempio, nella sintesi di Koopman, Hakemulder, 2015). Tuttavia, in alcuni studi i ricercatori hanno scelto testi che erano tematicamente collegati all'obiettivo dello studio. Per esempio, Hakemulder (2000) ha studiato gli effetti di una storia la cui protagonista è una donna che si oppone ai ruoli di genere tradizionali, ambientata in un paese islamico fondamentalista, sulle percezioni dei partecipanti rispetto a questa categoria di donne. In altri studi, invece, viene utilizzata una molteplicità di testi con vari temi (per esempio, Kidd, Castano, 2013). Così, negli studi precedenti, le considerazioni relative alle tematiche trattate sono scarse. Pertanto, possiamo solo speculare su quali tematiche dovrebbero essere affrontate nell'insegnamento della letteratura.

Infine, la letterarietà è stata identificata come fattore determinante per cogliere l'impatto della narrativa sul senso di sé dei lettori e sulle percezioni sociali (Hakemulder *et al.*, 2016; Miall, Kuiken, 1994). A nostra conoscenza, tuttavia, non sono stati condotti studi che confrontino gli effetti della lettura di testi narrativi con la lettura di testi letterari sulla comprensione della natura umana da parte degli adolescenti. Assumiamo che la lettura di testi di fiction narrativa sia l'attività di lettura standard in questo contesto, che tali testi di fiction narrativa possono essere più o meno letterari e che la percezione della loro letterarietà può essere differente tra studenti, insegnanti e ricercatori. Pertanto, analizzeremo quale definizione di letterarietà viene utilizzata negli studi di intervento, se possibile.

### *Compiti*

Gli insegnanti di letteratura hanno molti tipi differenti di compiti a loro disposizione per richiedere ai loro studenti di rispondere ed interagire con i testi di fiction narrativa e testi di narrativa letteraria. Fra questi troviamo dibattiti e discussioni, compiti di scrittura formale e creativa, la messa in scena di un dramma, la realizzazione di manufatti artistici visivi e audiovisivi (per esempio, Beach, Appleman, Hynds, Wilhelm, a cura di, 2011; Galda, Beach, 2001; Soter, Wilkinson, Connors, Murphy, Shen, 2010; Wilhelm, 2016). Tali compiti sono pensati per facilitare le attività di apprendimento degli studenti (Rijlaarsdam, Janssen, Rietdijk, Van Weijen, 2017). Le attività di apprendimento sono attività cognitive o affettive che sono correlate, nel caso di questo articolo, a testi di fiction narrativa o testi di narrativa letteraria. Per esempio, un certo tipo di compito di scrittura può sollecitare varie attività di apprendimento, come può essere il caso di far valutare una storia e poi chiedere di giustificarne la valutazione (è piaciuta agli studenti? se sì perché o perché no?).

Un singolo compito può sollecitare una varietà di attività di apprendimento, che non sempre possono essere spiegate nelle descrizioni dei curriculum scolastici, nelle attività di insegnamento pianificate o nelle ricerche con intervento. Inoltre, i compiti operano ad un livello intenzionale, ma non è sempre chiaro se una determinata attività di apprendimento pianificata abbia avuto un reale effetto sugli studenti. Per evitare speculazioni sui processi cognitivi e affettivi che possono o meno aver avuto luogo nella mente degli studenti, concentriamo la nostra analisi delle ricerche con intervento sui compiti così come vengono proposti.

### *Il ruolo degli insegnanti*

Il ruolo degli insegnanti di letteratura va oltre la selezione di testi appropriati e la progettazione di compiti. Essi rappresentano un fattore determinante per le discussioni in classe. Per “discussione” si intende qualsiasi reazione ai testi narrativi e letterari che può essere espressa indipendentemente dal tipo di compito; dal parlare, scrivere, recitare, creare arte e così via. Ci si aspetterebbe che se l’insegnamento della letteratura si focalizzasse sul favorire la comprensione degli studenti verso la natura umana, gli insegnanti sollecitino o almeno permettano un discorso dialogico (Nystrand, 1997). Tale discussione si oppone alle interazioni monologiche della classe (ad esempio, quando l’insegnante controlla cosa viene espresso), che è spesso preceduto da un modello “inizio-risposta-valutazione”. L’insegnante pone una domanda, uno studente risponde (per esempio, parlando o scrivendo), e l’insegnante valuta questa risposta (Applebee, Langer, Nystrand, Gamoran, 2003). Ciò implica che l’insegnante conosca la risposta “corretta” ad una domanda o la “vera” interpretazione di un testo narrativo o letterario. Se prevale il discorso monologico, le opportunità per la condivisione delle esperienze individuali che vengono evocate da un testo, includendo esperienze e intuizioni relative a se stessi e agli altri, sono poche. Il modello di confronto dialogico nell’insegnamento della letteratura, d’altra parte, consente agli studenti e all’insegnante di esplorare e condividere idee fra di loro, che è quello che auspichiamo se l’intenzione dell’intervento educativo è quella di favorire negli studenti l’intuizione e la comprensione della natura umana. Il focus dovrebbe essere centrato sulla stimolazione del pensiero divergente negli studenti e sullo sviluppo e l’approfondimento di pensieri ed esperienze. L’autenticità delle domande e delle risposte, espresse tanto dall’insegnante quanto dagli studenti, è la chiave per l’apprendimento in un contesto dialogico di letteratura in classe. Gli studenti debbono essere considerati come partner abili nelle discussioni aperte, nelle risposte scritte e nelle performance creative, che possono essere realizzate mediante il lavoro in piccoli gruppi. Il compito dell’in-

segnante è guidare e supportare gli studenti nelle loro risposte. Ciò può essere fatto, ad esempio, offrendo suggerimenti per instaurare un dialogo esplorativo (Mercer, Dawes, 2008), oppure pensando ad alta voce durante la lettura per offrire un modello per le loro risposte spontanee al testo, oppure rendendo esplicite le difficoltà degli studenti in un compito di risposta scritta (Wilhelm, 2016). Allo scopo di facilitare il confronto dialogico in piccoli gruppi in risposta alla lettura di testi, Wei, Murphy, e Firetto (2018) hanno identificato una tassonomia di sottili “tecniche” discorsive che gli insegnanti possono utilizzare, come il *backchannelling* o ri-collegamento (che indica che l’insegnante sta effettivamente prestando ascolto ai suoi studenti), la chiarificazione (per invitare uno studente a fornire una risposta più chiara), il *prompting* o suggerimento (per aiutare gli studenti a costruire ed elaborare una risposta, richiedendo motivazioni ed evidenze a partire dal testo letto) e il riassunto (fornisce una carrellata di tutto quello che è stato detto durante il dibattito). Nella nostra analisi, esamineremo in che misura i ruoli degli insegnanti sono affrontati ed esplicitati, ovvero, come notano Wei *et al.* (2018), se le informazioni su come gli insegnanti interagiscono con i loro studenti possono non essere sempre date, o possono rimanere implicite.

#### *La posizione nei confronti del testo*

Rosenblatt (1938/1968, 1978/1994) ha proposto il concetto di “posizione nei confronti del testo”. Nella sua teoria transazionale della lettura, lei ha distinto fra una posizione efferente, nella quale il lettore per prima cosa si interessa delle informazioni da acquisire, della soluzione di problemi, o di azioni da mettere in pratica dopo la lettura, e una posizione estetica, nella quale il lettore o la lettrice si concentrano su che cosa stanno provando e vivendo attraverso la lettura di un determinato testo.

Murphy e colleghi hanno ridefinito le due categorie aggiungendone una terza: una posizione efferente, una posizione espressiva, e una posizione critica-analitica (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, Alexander, 2009; Soter *et al.*, 2008). Similmente a quanto già descritto da Rosenblatt, Murphy *et al.* (2009) definiscono la posizione efferente come una modalità di risposta focalizzata sul testo, in cui la lettura è percepita principalmente come mezzo per recepire e recuperare informazioni. Gli autori hanno poi rivisitato la posizione estetica in posizione espressiva, nella quale il focus è centrato sulle risposte affettive al testo o sugli aspetti spontanei ed emotivi dell’esperienza di rapporto con il testo. La posizione critica-analitica identifica una modalità di rapporto con il testo basata sull’interrogazione del testo alla ricerca di argomenti, presupposti, visioni del mondo o credenze sottostanti.

Ci attendiamo che le modalità da assumere per favorire negli studenti la comprensione della natura umana durante l'insegnamento della letteratura siano la posizione espressiva e la posizione critico-analitica. Ricerche condotte su lettori adulti hanno dimostrato che l'insight verso se stessi e gli altri è preceduto da differenti risposte spontanee ed emotive ad un testo di narrativa letteraria, come l'immaginazione dei luoghi e dei personaggi, l'identificazione con i personaggi e il sentimento di compassione/compartecipazione per i personaggi del testo (Fialho, 2018): esperienze che possono essere sperimentate specialmente se si assume un atteggiamento espressivo nei confronti dei testi. Inoltre, la comprensione della natura umana può includere la comprensione degli studenti di situazioni sociali complesse. Poiché i testi di fiction narrativa e i testi di narrativa letteraria possono funzionare come simulazioni del mondo sociale reale (Mar, Oatley, 2008), possono evocare numerose domande pertinenti, per esempio: Perché i personaggi di questo testo pensano o si comportano in un modo particolare? Cosa nel testo può spiegare i loro pensieri e comportamenti? Possiamo classificare il loro comportamento come "giusto" o "sbagliato"? Le persone nella vita reale si comporterebbero in modo simile? Affrontare tali questioni guida gli studenti a indagare e ragionare sulle visioni del mondo, credenze, supposizioni etc che sono rappresentate in un testo narrativo o letterario. Per questo motivo riteniamo che l'intuizione e la comprensione da parte degli studenti della natura umana possa essere promossa assumendo una posizione critico-analitica durante l'insegnamento di letteratura.

### *Obiettivi e domande di ricerca*

L'insegnamento della letteratura è un contesto promettente per il raggiungimento della comprensione della natura umana. Tuttavia, offrire una panoramica di studi che investighino se l'insegnamento della letteratura effettivamente produca questo risultato – e con quali approcci educativi – non è ancora possibile. Pertanto, abbiamo esaminato sistematicamente le ricerche empiriche con intervento nell'insegnamento della letteratura che si concentrano deliberatamente sulla promozione della comprensione della natura umana da parte degli adolescenti. Lo scopo è quello di identificare un set di principi di progettazione didattica che possano essere utilizzati per modellare futuri studi educativi. I principi di progettazione possono essere considerati come parametri che aumentano la probabilità di conseguire di un determinato obiettivo, che in questo caso è la comprensione della natura umana. Spesso però i principi di progettazione sono espressi come assunti di natura euristica "se/allora" (Reigeluth, 1999; Van den Akker, 1999) come: "Se vogliamo aumentare la probabilità di raggiungere lo scopo X, allora è preferibile dare a un curriculum o a un approccio educativo

le caratteristiche A, B e C". Come tali, questi principi sono di natura prescrittiva e sono orientati alla progettazione piuttosto che all'apprendimento: Essi "si riferiscono alla creazione di ambienti e prodotti di apprendimento piuttosto che descrivere come gli studenti acquisiscono conoscenze e abilità da questi ambienti e prodotti" (Merrill, 2002, p. 44). In contrasto con il prendere decisioni ad hoc e casuali, è probabile che l'utilizzo di principi di progettazione si traduca in un insegnamento e un apprendimento più informati, in particolare se comprendiamo perché gli interventi precedenti sono stati efficaci.

Per giungere ad un set di principi di progettazione educativa, sono state sviluppate le seguenti domande di ricerca:

**Domanda di ricerca 1:** Quali effetti si aspettavano di ottenere i ricercatori implementando gli interventi inclusi in questa rassegna?

**Domanda di ricerca 2:** In che misura è stato fornito supporto empirico per questi risultati attesi?

**Domanda di ricerca 3:** Quali approcci educativi sono stati implementati negli interventi che presentavano supporto empirico, in termini di (a) genere del testo, temi, e letterarietà; (b) compiti che sono stati utilizzati; (c) il ruolo degli insegnanti; e (d) la posizione rispetto al testo?

## Metodo

È stata condotta una revisione degli studi di intervento sperimentali e quasi-sperimentali. Per prima cosa, sono stati selezionati dei termini da utilizzare per la ricerca e dei criteri di inclusione ed esclusione. In secondo luogo, è stata condotta una ricerca all'interno di cinque database, con sistema di tracciamento delle citazioni, ricerca manuale e consultazione di esperti. Successivamente, sono stati stabiliti dei criteri per la valutazione della qualità e sono stati così analizzati gli studi coerenti con i criteri di inclusione.

### *Termini di ricerca*

Sono stati combinati quattro differenti *cluster* di termini di ricerca. Il primo *cluster* conteneva termini riguardanti la popolazione di studenti di interesse, che è identificata negli adolescenti di scuola secondaria di secondo grado. Esempi di termini di ricerca sono: *secondary education*, *high school*, *secondary school students*, e *grade* (grado, da 9 a 12, ovvero

dal nono a al dodicesimo anno di scuola). Il secondo *cluster* si focalizzava sui testi utilizzati per l'insegnamento della letteratura. In tale contesto, abbiamo inteso la classe di letteratura come quel contesto di studio della prima lingua L1 nella scuola secondaria. Il termine *texts* è stato definito in maniera ampia per includere testi di fiction narrativa, come romanzi, storie brevi, commedie e poemi scritti da autori pubblicati. I termini di ricerca includevano *literature, novels, poetry, fiction, literature education, literature lessons, e literature class* (*letteratura, romanzi, poesia, fiction, educazione letteraria, lezioni di letteratura e classe di letteratura*). Il terzo e il quarto *cluster* comprendevano termini connessi alla natura umana. È stata adoperata una distinzione fra la comprensione e l'intuizione della propria natura umana e la comprensione della natura umana degli altri e le relazioni sociali. Esempi di termini di ricerca inclusi nel terzo *cluster* sono *personality, self-understanding, possible selves, emotional experience, identity e self-concept* (*personalità, comprensione di se stessi, i sé possibili, esperienza emotiva, identità e concetto di sé*). Nel quarto *cluster*, invece, i termini di ricerca erano *cultural awareness, empathy, social attitudes, social experience, prejudice, equality e out-group* (*consapevolezza culturale, empatia, attitudine sociale, esperienza sociale, pregiudizio, uguaglianza e fuori-gruppo*). L'appendice A (disponibile della versione online della rivista) contiene tutti i termini di ricerca e mostra come siano state applicate variazioni ai termini di ricerca.

### *Criteri di inclusione ed esclusione*

Sondaggi esplorativi hanno mostrato che la ricerca avrebbe prodotto un gran numero di risultati, ma che solo pochi fra questi risultati avrebbero incontrato i criteri di inclusione esplicitati di seguito. Pertanto non abbiamo limitato la ricerca ad un particolare periodo di tempo, ma l'abbiamo limitata a riviste peer-reviewed e capitoli di libri pubblicati. Questa restrizione escludeva i documenti che probabilmente non avrebbero soddisfatto i criteri di inclusione, come i documenti delle associazioni di insegnanti e i rapporti governativi, e forniva una soglia di qualità iniziale attraverso il sistema accademico di peer-review e di editing. Riconosciamo che questa decisione potrebbe aver distorto la ricerca, perché gli studi di intervento con risultati statistici non significativi non sempre superano le procedure di peer-review.

Abbiamo inoltre selezionato gli studi di intervento in base a cinque criteri di inclusione ed esclusione riguardanti il tipo di intervento, le ipotesi e gli strumenti, il contesto di classe, il disegno di ricerca e la lingua di pubblicazione (vedi tabella 1). Per il primo criterio, abbiamo definito i "tipi di intervento" in senso ampio. Abbiamo incluso anche ricerche con inter-

vento in cui le attività erano iniziate nella classe di letteratura, ma alla fine venivano condotte o proseguite al di fuori del contesto classe (ad esempio, letture di libri assegnati dalla scuola a casa), e studi che si concentravano sulla lettura di vari tipi di testi con particolari istruzioni di lettura date in classe. Se i ricercatori hanno usato storie scritte in autonomia ad hoc per la ricerca, o hanno manipolato le caratteristiche del testo (per esempio Andringa, 1996), lo studio è stato escluso perché abbiamo cercato di identificare gli studi basati sul ricorso a testi pubblicati.

Per quanto riguarda il secondo criterio, ci siamo concentrati sulle ipotesi centrali delle ricerche con intervento e sugli strumenti utilizzati per valutarle. Se i ricercatori si aspettavano che un intervento avrebbe in qualche modo influenzato la comprensione della natura umana da parte dei lettori (ad esempio, le loro percezioni di sé, gli atteggiamenti verso gli altri, la comprensione degli altri, i modi di gestire particolari situazioni sociali, e così via), i loro studi sono stati inclusi, a condizione che questi effetti attesi fossero misurati. Quando le variabili rilevanti sono state presentate come effetti collaterali di altre variabili (per esempio, studi che esaminano sia la comprensione del testo che l'empatia), abbiamo incluso lo studio ma ai fini della presente rassegna ci siamo concentrati sulle variabili rilevanti.

Per il terzo criterio, abbiamo deliberatamente incluso solo studi di intervento condotti in classi di L1, perché un contesto di insegnamento di una lingua straniera introduce sfide che potenzialmente interferiscono con la comprensione della natura umana. Eravamo particolarmente interessati a ricerche intervento con partecipanti adolescenti inseriti nei gradi superiori della scuola secondaria. Tuttavia, abbiamo deciso di includere anche studi condotti nei gradi inferiori della secondaria. Quando nel corso delle ricerche si sono incontrati studi condotti nel grado 7 o 8 di scuola secondaria, si è capito che avrebbero potuto fornire informazioni circa gli interventi nelle classi superiori. Quindi si è deciso di includere ricerche intervento con partecipanti adolescenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni. Abbiamo escluso le ricerche condotte a livello di college o università, perché questi spesso interessano studenti di età superiore che si iscrivono volontariamente a un determinato programma, come sociologia, scuola di medicina o studi umanistici, il che ostacola le possibilità di generalizzazione dei risultati agli studenti della scuola secondaria.

Per il quarto criterio, abbiamo incluso solo ricerche con intervento in cui gli effetti della condizione sperimentale sono stati confrontati con i risultati degli studenti di un gruppo di controllo, come ad esempio classi di letteratura in cui non è stato utilizzato l'approccio di lavoro di compren-

sione della natura umana o classi senza alcun tipo di intervento. Senza un gruppo di controllo, non si può determinare se i potenziali effetti possono essere effettivamente attribuiti all'intervento (Shadish, Cook, Campbell, 2002).

Infine, abbiamo deciso che erano ammissibili solo le ricerche con intervento pubblicate in inglese. Questa è stata una decisione pratica atta a favorire un'agevole analisi degli studi; per esempio, un abstract rilevante si riferiva a un articolo in russo, lingua non padroneggiata da nessuno degli autori.

*Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione*

<b>Criteri</b>	<b>Inclusi</b>	<b>Esclusi</b>
Tipo di intervento	Interventi nel contesto della classe di letteratura, per esempio, progetti di lettura, istruzioni di lettura, lettura in classe, compiti di letteratura assegnati a casa	Interventi al di fuori del contesto della classe di letteratura, per esempio, lettura volontaria nel tempo libero, biblioterapia, club del libro, programmi di doposcuola
Ipotesi e Strumenti	Interventi in cui è prevista e misurata una qualche forma di acquisizione di comprensione della natura umana, per esempio, influenzando la comprensione dei lettori su se stessi o la percezione degli altri	Interventi con altri obiettivi, per esempio, effetti attesi sulla comprensione della lettura, analisi letteraria, abilità interpretative
Contesto di classe	Studi condotti in classi regolari di prima lingua a livello di istruzione secondaria	Studi condotti in altre classi, per esempio, bisogni speciali, lingua straniera, e classi di istruzione primaria e superiore
Disegno di ricerca	Ricerche con intervento con un disegno di ricerca sperimentale, quasi sperimentale o post-test con gruppo sperimentale e gruppo di controllo	Altri tipi di studi senza condizioni di confronto, per esempio, ricerca azione, studi di caso, studi longitudinali, studi interculturali
Lingua	Studi pubblicati in inglese	Studi pubblicati in altre lingue

## Procedura di ricerca

Nel novembre 2017 abbiamo cercato ricerche con intervento rilevanti in cinque database educativi: Education Resources Information Center, Web of Science, PsycINFO, Linguistics and Language Behavior Abstracts, e Scopus. La ricerca ha prodotto 7.933 risultati. Dopo l'esclusione dei doppioni prodotti dalla ricerca ne sono rimasti 6.554.

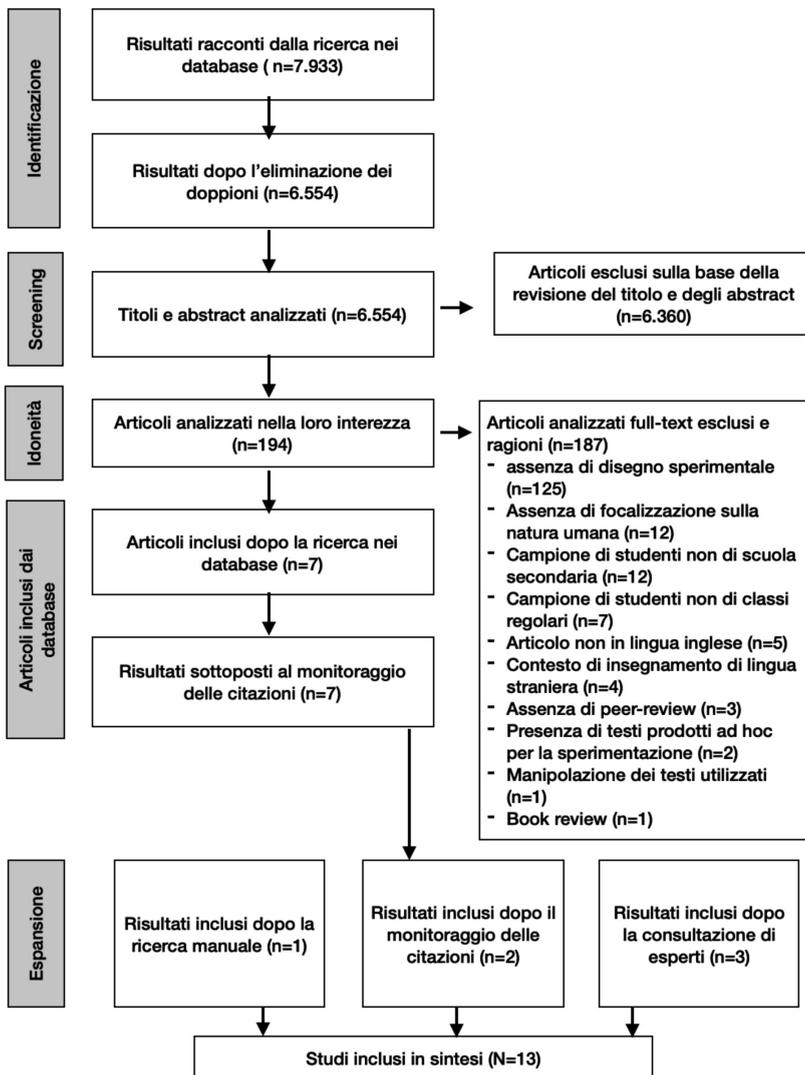


Fig. 1 - Diagramma di flusso della procedura di selezione degli studi

### *Screening dei risultati ottenuti dai database*

Il primo e il secondo autore hanno controllato i titoli e gli abstract. Il secondo autore ha vagliato i risultati da Scopus, mentre il primo autore ha vagliato i risultati prodotti dagli altri database. La figura 1 mostra una panoramica della procedura di selezione. La maggior parte dei risultati è stata esclusa in questa prima fase di screening, soprattutto perché i titoli e gli abstract si riferivano ad articoli riguardanti ricerche con intervento che non erano sperimentali o quasi-sperimentali, ma principalmente a saggi teorici sul valore dell'insegnamento della letteratura, descrizioni etnografiche di pratiche di insegnamento della letteratura e analisi letterarie su quanto alcuni temi sociali come la disabilità o la discriminazione siano rappresentati nei libri per bambini o giovani adulti (ad esempio, Cummins, 2013; Curwood, 2013). Altri motivi ricorrenti di esclusione immediata sono stati il contesto dell'educazione accademica o specialistica (università, college o corsi professionali) (ad esempio, Blackie, Wear, 2015; Weber, 2010) e le ricerche con intervento nelle classi di lingua straniera (ad esempio, Buitrago, 2017; Fredricks, 2012).

Nel caso i titoli e gli abstract non fornissero esplicitamente le informazioni necessarie per determinare l'inclusione o l'esclusione, è stato esaminato il testo nella sua integrità. Nel corso di questo processo (condotto principalmente dal primo autore), sono stati controllati integralmente 194 studi, al fine di determinare la loro rilevanza. La maggior parte delle ricerche con intervento che è stata vagliata nella sua interezza non include un gruppo di controllo o la possibilità di confronto ed è stata quindi esclusa (125 studi su 194). Per esempio, Banks (2009) ha affrontato l'alfabetizzazione, la sessualità e i valori della letteratura per giovani adulti LGBTQ (lesbiche, gay, bisessuali, transgender e queer), ma lo screening dell'articolo completo ha rivelato che l'autore “[ha attinto] dall'esperienza personale per mostrare l'importanza di leggere la letteratura per giovani adulti LGBTQ in modo empatico e critico” (p. 33), senza prevedere una forma di controllo. Allo stesso modo, Bender-Slack (2002) ha descritto un approccio umanistico all'insegnamento della letteratura all'indomani dell'11 Settembre, ma non ha confrontato gli effetti delle lezioni condotte con tale approccio con un'altra condizione.

Nei casi di dubbio sull'inclusione dopo lo screening degli articoli full-text, tutti e quattro gli autori hanno esaminato quegli studi di intervento e hanno discusso insieme se includerli o meno. Le discussioni si sono concentrate principalmente sull'opportunità o meno di adattare il terzo criterio di inclusione, che riguardava la selezione di ricerche con intervento condotte a livello di istruzione secondaria. Anche se la sintassi di ricerca era specifica per gli studenti della scuola secondaria, lo screening dei database

ha restituito studi relativi alla scuola primaria o all'istruzione superiore alla secondaria di grande rilievo. Per esempio, Fialho, Zyngier e Miall (2011) hanno investigato gli effetti dell'insegnamento della letteratura con approccio esperienziale rispetto all'approccio interpretativo sull'empatia e sulle variabili ad essa correlate, ma i partecipanti erano studenti universitari del primo anno. Abbiamo concluso che la presente analisi avrebbe perso di interesse se avessimo cercato di colmare le differenze tra l'istruzione primaria, secondaria e superiore. Alla fine, la ricerca nei database ha prodotto solo sette studi di intervento coerenti con i criteri di inclusione.

### *Ampliamento della ricerca*

Abbiamo ampliato la ricerca applicando il monitoraggio delle citazioni, conducendo ricerche manuali e consultando esperti del settore. In primo luogo, per i sette studi di intervento inclusi dalla ricerca del database, il primo autore ha controllato se si riferivano a studi rilevanti o se questi stessi studi fossero citati in altri studi rilevanti. Abbiamo incluso due ulteriori ricerche con intervento (Darragh, 2015; Malo-Juvera, 2016), le quali citavano uno studio incluso dalla ricerca del database (Malo-Juvera, 2014). Per questi due nuovi studi abbiamo anche eseguito il monitoraggio delle citazioni, che non ha prodotto nuovi studi da includere.

Inoltre, abbiamo effettuato una ricerca manuale in due riviste che non erano presenti nei database. In primo luogo, abbiamo esaminato gli abstract di *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* dal 2011 al 2017. Poiché non è stata pubblicata alcuna ricerca con intervento nel periodo sopra citato, abbiamo rinunciato a un ulteriore screening. In secondo luogo, abbiamo esaminato *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature* dal 2015. A parte uno studio (Malo-Juvera, 2016) che era già stato incluso grazie al monitoraggio delle citazioni, lo screening di questa rivista non ha prodotto altri risultati. Abbiamo inoltre consultato la *Annotated Bibliography of Research in the Teaching of English* (National Council of Teachers of English, 2003-2014), una bibliografia online (Runge, 2012) e sette rassegne e meta-analisi (De Leon, 2017; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Galda, Beach, 2001; Koopman, Hakemulder, 2015; Murphy *et al.*, 2009; Nystrand, 2006; Sigvardsson, 2016). Dai riferimenti bibliografici di Koopman e Hakemulder (2015), abbiamo incluso uno studio di intervento di Adler e Foster (1997). Il monitoraggio delle citazioni di questo studio non ha prodotto ulteriori ricerche con intervento da includere. Infine, abbiamo chiesto suggerimenti a tre esperti accademici nel campo dell'educazione umanistica-letteraria. Questo ha prodotto tre ulteriori studi di intervento (Halász, 1991; Stevahn, Johnson, Johnson, Green, Laginski, 1997; Stevahn, Johnson,

Johnson, Real, 1996). Il monitoraggio delle citazioni di questi studi non ha prodotto ulteriori risultati. Non tutti i suggerimenti degli esperti hanno portato all'inclusione di nuovi studi; per esempio, abbiamo escluso una ricerca di Slone, Tarrasch e Hallis (2000), che mirava a modificare gli stereotipi etnici nei bambini israeliani, perché i partecipanti frequentavano la scuola primaria. Come mostra la figura 1, il numero di ricerche con intervento incluse nella fase di ampliamento era piuttosto grande rispetto al numero recuperato dalla ricerca nei database. Questo può essere spiegato dal fatto che la maggior parte degli studi trovati nella fase di ampliamento non includeva parole chiave. Solo lo studio di Adler e Foster (1997) si è dimostrato coerente con una parola chiave: "biblioterapia". Questa particolare parola non era inclusa nella nostra sintassi di ricerca; tuttavia, poiché lo studio ha testato un intervento in una classe di letteratura piuttosto che sessioni terapeutiche in piccoli gruppi, l'abbiamo inclusa. Un'altra ragione per cui alcuni studi sono stati rilevati solo nella fase di ampliamento della ricerca potrebbe risiedere nel fatto che tali studi sono stati pubblicati in piccole riviste elettroniche e non sono stati inclusi nei grandi database (Darragh, 2015; Malo-Juvera, 2016). Infine, la nostra sintassi di ricerca potrebbe non aver rispettato pienamente le descrizioni degli abstract. Per esempio, i lavori di Stevahn *et al.* (1996) e Stevahn *et al.* (1997) si dimostrano rilevanti per le descrizioni di "risoluzione dei conflitti", un termine non incluso nella sintassi. Poiché le nostre unità di analisi riguardavano studi di intervento individuali piuttosto che pubblicazioni manualistiche, abbiamo analizzato un singolo studio tratto da una pubblicazione manualistica che riportava due studi: uno era stato condotto nell'istruzione terziaria e un altro nell'istruzione secondaria (Hakemulder, 2008). Allo stesso modo, oltre a testare un intervento, Halász (1991) ha riportato un altro esperimento che ha affrontato le differenze tra i generi testuali, che abbiamo escluso. In totale, abbiamo incluso 13 studi, tutti relativi a differenti tipologie di intervento in classe.

### *Valutazione della qualità*

Produrre una rassegna sulle ricerche con intervento allo scopo di informare sia la comunità scientifica che gli addetti ai lavori della pratica educativa, significa che la valutazione della qualità deve essere eseguita sia a livello di caratteristiche metodologiche dello studio, sia a livello di descrizione dell'intervento. Dopo tutto, uno studio metodologicamente valido può fornire descrizioni insufficienti dell'intervento, ostacolando di fatto una risposta alla domanda "che cosa funziona" (Rijlaarsdam *et al.*, 2017).

### *Qualità metodologica*

Abbiamo considerato la qualità metodologica per valutare la validità delle conclusioni degli studi inclusi. Abbiamo usato indicatori basati su

standard disponibili da revisioni di precedenti studi di intervento educativo (ad esempio, Engberg, 2004; Gersten *et al.*, 2005; Hebert, Simpson, Graham, 2013; O'Donnell, 2008; Pyle, Pyle, Lignugaris/Kraft, Duran, Akers, 2017), così come i manuali sulla progettazione della ricerca (ad esempio, Shadish *et al.*, 2002) e la progettazione del curriculum (ad esempio, Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieveen, 2006).

*Analisi.* La tabella 2 mostra lo schema di codifica, che contiene 15 indicatori distribuiti in cinque categorie: (a) descrizione e logica della/condizione/i di confronto; (b) affidabilità degli strumenti; (c) docenti e implementazione delle pratiche; (d) dati, risultati e conclusioni; (e) tasso di drop-out. Gli indicatori che non erano applicabili (ad esempio, l'affidabilità degli strumenti qualitativi se uno studio includeva solo strumenti quantitativi) sono stati coerentemente codificati. Se uno studio ha confrontato più condizioni sperimentali, senza utilizzare una condizione di controllo, gli indicatori per la condizione di controllo sono stati codificati come "non applicabili". Di 195 punteggi (13 studi \* 15 indicatori), 144 erano applicabili. I due indicatori del tasso di drop-out sono stati nominalmente valutati: 0 (*non riportato*) o 1 (*riportato*). Gli altri 13 indicatori sono stati valutati da 0 (*per niente o molto povero*) a 4 (*completamente o eccellente*). Abbiamo usato i punteggi scalari perché le caratteristiche dell'intervento potevano essere descritte in modo più o meno dettagliato. Per esempio, Henschel, Meier e Roick (2016) hanno specificamente riportato la durata della condizione di controllo (135 minuti) e hanno ottenuto un punteggio di 4 su questo aspetto, mentre Eva-Wood (2004) ha riportato che il gruppo di controllo ha seguito un programma di 4 settimane, senza specificare la durata di queste attività, ottenendo un punteggio di 2. I punteggi della scala sono stati utilizzati anche per valutare l'affidabilità degli strumenti, poiché la maggior parte dei ricercatori ha utilizzato più di uno strumento. Se l'affidabilità di tutti gli strumenti era sufficiente, veniva assegnato un punteggio di 4. Se l'affidabilità di uno o più strumenti era insufficiente, è stato assegnato un punteggio inferiore. Nel caso in cui i ricercatori avessero riportato solo la percentuale di accordo dell'affidabilità inter-rater degli schemi di codifica, senza prendere in considerazione la possibilità di accordo, abbiamo assegnato un punteggio di 0 (Adler, Foster, 1997).

Un secondo valutatore indipendente ha anche esaminato gli indicatori metodologici per tutti gli studi. Per i due indicatori del tasso di drop-out l'accordo tra i due revisori è stato del 100%. Per stabilire l'affidabilità inter-rater per i punteggi delle scale, abbiamo calcolato un coefficiente di correlazione intra-classe (ICC) per la coerenza delle singole misure utilizzando un modello misto a due vie, che ha quantificato il grado in cui i valutatori

hanno fornito un ordine coerente nei loro punteggi di qualità tra gli studi e gli indicatori (McGraw, Wong, 1996). La correlazione intraclasse era nella gamma eccellente, ICC = 0,83,  $p < .001$  (Cicchetti, 1994). La qualità delle descrizioni degli interventi, quindi, è stata valutata in modo affidabile da entrambi i valutatori. Di conseguenza, i punteggi del primo autore sono stati utilizzati per l'interpretazione.

*Risultati.* Come mostra la tabella 2, alcuni ricercatori hanno descritto adeguatamente ciò che è accaduto nelle condizioni di controllo (Henschel *et al.*, 2016; Vezzali, Stathi, Giovannini, 2012; White, 1995). Questo non è stato il caso di altri studi. Per esempio, Garrod (1989) ha riportato solo che “il gruppo di controllo aveva alcune caratteristiche in comune con il gruppo sperimentale” (p. 68) seguito da due esempi di testi selezionati. Altri ricercatori si sono limitati a menzionare che gli studenti del gruppo di controllo hanno letto un testo non correlato a quelli selezionati per la condizione sperimentale (Hakemulder, 2008) o hanno fatto parte di una lista d'attesa (Malo-Juvera, 2016). Le logiche sottostanti la scelta dei testi e dei compiti (A3, A5) sono state raramente riportate. Per esempio, Adler e Foster (1997) hanno solo menzionato che i testi nella condizione di controllo facevano parte del curriculum scolastico ordinario. Malo-Juvera (2014) ha riferito che gli studenti del gruppo di controllo hanno letto un testo di Shakespeare – invece del romanzo per giovani adulti che era collegato al tema dell'intervento, che è stato letto dal gruppo sperimentale – ma in entrambi i gruppi sono stati utilizzati “metodi didattici simili” (p. 416). Tuttavia, in questo studio non sono stati esplicitati gli scopi e le motivazioni che hanno guidato la progettazione del gruppo di controllo. Sebbene i punteggi applicabili assegnati nelle categorie di affidabilità degli strumenti fossero generalmente alti, si sono dimostrati più bassi per gli strumenti qualitativi, come le risposte scritte (B3), che per le misure quantitative, come i questionari standardizzati (B1). Tuttavia, se l'affidabilità è stata riportata statisticamente, i valori (ad esempio, l'alfa di Cronbach o la kappa di Cohen) hanno per lo più soddisfatto la soglia ampiamente accettata di .70 (B2, B4).

I possibili effetti del docente o dell'insegnante (C1) e i problemi di fedeltà di implementazione reale dell'intervento (C2) che possono aver influenzato la validità dei risultati, sono stati spesso trascurati. Alcuni ricercatori hanno evitato gli effetti del docente lavorando con docenti formati in tutte le condizioni (Henschel *et al.*, 2016) o con due insegnanti che insegnavano sia nella condizione sperimentale che in quella di controllo (Malo-Juvera, 2014). In altri studi, due insegnanti diversi hanno insegnato ai gruppi sperimentale e di controllo (Adler, Foster, 1997; Darragh, 2015; Garrod, 1989). Pochi ricercatori hanno discusso del problema della fedeltà dell'implementazione.

Tab. 2 - Punteggi di qualità assegnati (0-4) agli indicatori della qualità metodologica, per categoria

Study	A. Descrizione e razionalizzazione delle condizioni di controllo					B. Affidabilità degli strumenti				C. Il ruolo degli insegnanti, implementazione dell'intervento			D. Dati, risultati e conclusioni		E. Tasso di drop-out	
	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	E1	E2	
Adler e Foster (1997)	2	2	1	2	0	---	-	0	-	0	2	2	4	1	0	
Darragh (2015)	1	0	0	4	1	0	-	0	-	0	2	1	2	0	-	
Eva-Wood (2004)	2	2	2	3	3	4	3	3	4	2	2	4	3	0	-	
Garrod (1989)	1	1	1	1	1	-	-	0	-	0	0	4	2	0	-	
Hakemulder (2008)	0	1	0	-	-	0	-	-	-	-	0	1	1	0	-	
Halász	-	-	-	-	-	-	-	4	4	-	2	1	3	0	-	
Henschel et al. (2016)	4	4	3	-	-	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	
Malo-Juvera (2014)	3	4	0	1	0	4	4	-	-	4	0	4	2	1	0	
Malo-Juvera (2016)	2	0	0	0	0	4	4	-	-	2	0	4	3	0	-	
Stevahn et al. (1996)	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4	1	4	3	0	-	
Stevahn et al. (1997)	4	4	0	3	2	-	-	1	1	4	0	3	4	0	-	
Vezzali et al. (2012)	4	3	3	2	2	4	4	-	-	2	4	4	4	1	1	
White (1995)	1	4	4	4	4	-	-	0	-	3	2	1	4	0	-	

Note: gli indicatori non applicabili sono indicati con "-". A1: durata delle condizioni di controllo; A2: testi selezionati; A3: ragionamento alla base della scelta dei testi; A4: compiti; A5: ragionamento alla base della scelta dei compiti; B1: affidabilità riportata per gli strumenti quantitativi; B2: affidabilità di B1 > .70; B3: affidabilità riportata per gli strumenti qualitativi; B4: affidabilità di B3 > .70; C1: possibili effetti del ruolo dell'insegnante presi in considerazione; C2: informazioni rispetto alla fedeltà dell'implementazione; D1: statistica descrittiva sufficientemente discussa (es. ampiezza del campione, medie, deviazioni standard); D2: conclusioni legittimamente basate su dati e i risultati ottenuti; E1: tasso di drop-out riportato; E2: tasso di drop-out < 10%.

Per valutare l'implementazione, Vezzali *et al.* (2012) hanno verificato se gli studenti avessero effettivamente letto i loro libri attraverso i loro riassunti scritti. In alcuni studi esempi di scrittura degli studenti o trascrizioni di discussioni in classe hanno fornito informazioni sull'attuazione di questi compiti (ad esempio, Darragh, 2015; White, 1995). Altri ricercatori non hanno riferito affatto sulla fedeltà del trattamento. I ricercatori non hanno usato, per esempio, registri degli insegnanti, osservazioni oggettive in classe o altre misure di fedeltà del trattamento.

Alcuni studi mancavano di sufficienti statistiche descrittive (per esempio, dimensioni del campione del gruppo, medie e deviazioni standard, o errori standard) o sopravvalutavano le loro conclusioni alla luce dei loro stessi risultati statistici. Per esempio, si è visto che un intervento aveva un effetto statisticamente significativo, ma si applicava a un sottogruppo di studenti di cui solo cinque erano nella condizione sperimentale (Garrod, 1989). In un altro studio, è stata riportata una "interazione piccola e poco chiara tra la condizione sperimentale e l'empatia" (Henschel *et al.*, 2016, p. 17). Al post-test, i punteggi medi di empatia non differivano tra la condizione sperimentale e quella di controllo (entrambi  $M = 2,40$ ). Al pretest, il gruppo di controllo ha ottenuto un punteggio più alto del gruppo sperimentale, ma i ricercatori non hanno riferito se questa differenza iniziale fosse statisticamente significativa, né in che modo i punteggi del pretest sono stati presi in considerazione nell'analisi. Se il punteggio del pretest fosse stato incluso come covariante, non si sarebbe verificato un effetto statisticamente significativo.

Infine, il tasso di drop-out è stato riportato solo in 4 dei 13 studi. In due di questi, più del 10% degli studenti ha abbandonato tra il pretest e il post-test (Adler, Foster, 1997; Malo-Juvera, 2014). Se le dimensioni del campione differiscono al pretest e al post-test, la validità interna può essere influenzata, il che può portare ad analisi statistiche errate. Tali questioni, tuttavia, non sono state considerate negli studi inclusi.

### *Qualità delle descrizioni degli interventi*

Nella tabella 3, sono presentati lo schema di codifica e i risultati della valutazione della qualità delle descrizioni degli interventi.

*Analisi.* Abbiamo valutato la qualità della descrizione degli interventi in termini di dettagli riportati, concentrandoci su cinque caratteristiche fondamentali (vedi tabella 3): informazioni su (a) la durata dell'intervento, (b) i testi selezionati, (c) i compiti che gli studenti dovevano completare, (d) le logiche alla base della scelta di questi testi e (e) le logiche sottostanti la progettazione di questi compiti. Le logiche sottostanti sono importanti

perché indicano *perché* i testi e i compiti selezionati sarebbero adatti a raggiungere un particolare scopo, aiutando così coloro che lavorano nella progettazione educativa a fare scelte oculate (Rijlaarsdam *et al.*, 2017). La qualità delle descrizioni per questi cinque indicatori è stata valutata su una scala da 0 (*per niente o molto scarsa*) a 4 (*completamente o eccellente*).

Per stabilire l'affidabilità inter-rater, un secondo valutatore indipendente ha valutato i 5 indicatori per tutti i 13 studi. La correlazione intraclasse tra il primo e il secondo revisore era eccellente, ICC = 0,78,  $p < .001$  (Cicchetti, 1994). Di conseguenza, i punteggi del primo autore di questo articolo sono stati usati per l'interpretazione.

Tab. 3. Punteggi di qualità assegnati (0-4) alle caratteristiche delle descrizioni degli interventi

Riferimento bibliografico	Durata	Testi	Logica per la scelta dei testi	Compiti	Logica per la scelta dei compiti
Adler e Foster (1997)	2	4	4	1	0
Darragh (2015)	1	4	3	4	1
Eva-Wood (2004)	2	2	2	3	3
Garrod (1989)	1	2	1	2	2
Hakemulder (2008)	1	4	4	4	4
Halász (1991)	2	4	4	3	4
Henschel <i>et al.</i> (2016)	4	4	3	3	3
Malo-Juvera (2014)	4	4	4	4	3
Malo-Juvera (2016)	3	4	4	1	3
Stevahn <i>et al.</i> (1996)	4	4	0	2	2
Stevahn <i>et al.</i> (1997)	4	4	0	3	2
Vezzali <i>et al.</i> (2012)	4	3	3	2	2
Bianco (1995)	1	4	3	4	4

*Risultati.* In primo luogo, la tabella 3 indica una varietà piuttosto grande tra gli studi per quanto riguarda le informazioni sulla durata degli interventi. Per esempio, Malo-Juvera (2014) ha riferito in dettaglio che l'unità didattica "è durata 5 settimane e consisteva in 12 lezioni (ciascuna della durata di 1 ora e 45 minuti)" (p. 415). Al contrario, Garrod (1989) non ha menzionato né il numero esatto di lezioni né la loro durata: l'unica informazione fornita era che l'intervento faceva parte di un curriculum annuale (ha ricevuto un punteggio di 1). In secondo luogo, la maggior parte dei ricercatori ha riportato quali testi sono stati usati negli interventi fornendo

titoli, autori e a volte riassunti (Adler, Foster, 1997). Un basso punteggio in questo criterio è esemplificato da Eva-Wood (2004) che ha riportato i nomi degli autori ma non quante e quali poesie sono state selezionate. In terzo luogo, la maggior parte degli studi conteneva descrizioni buone o eccellenti dei compiti di intervento richiesti agli studenti.

Infine, le logiche per la selezione del testo e i compiti hanno ricevuto, in generale, punteggi più bassi rispetto alle loro controparti descrittive. C'era una varietà piuttosto grande tra gli studi, che andava da 4 (ad esempio, Hakemulder, 2008, che ha fornito una spiegazione del perché è stato selezionato uno specifico passaggio da un particolare romanzo multiculturale e una logica basata sulla teoria per l'implementazione di un compito di lettura) a 0 (ad esempio, Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997, che non hanno fornito alcuna spiegazione del perché sono stati selezionati specifici romanzi).

### *Conclusioni relative alla valutazione della qualità*

La maggior parte degli studi inclusi ha fornito descrizioni sufficienti dell'intervento, anche se le logiche di questi interventi sono state talvolta sub-ottimali. Alcuni studi erano soggetti a problemi di validità. In particolare, alcuni interventi sono stati condotti da un singolo insegnante mentre la condizione di controllo è stata presieduta da un altro docente. Nella maggior parte dei casi, non era chiaro fino a che punto l'implementazione assomigliasse al progetto di intervento originale. Tuttavia, poiché i testi e i compiti selezionati erano sufficientemente descritti nella maggior parte degli studi, abbiamo supposto che la selezione da noi effettuata avrebbe offerto un valido contributo per ulteriori analisi.

### *Analisi dei dati*

Prima di tutto, abbiamo analizzato i risultati attesi degli interventi inclusi. In alcuni casi, la comprensione della natura umana era prevista solo come effetto secondario, per esempio, se l'obiettivo primario era quello di migliorare la comprensione del testo, ma ci si aspettava un effetto aggiuntivo sull'empatia per i personaggi (Henschel *et al.*, 2016). Così, nell'analisi, abbiamo scelto di usare il termine *effetti attesi* piuttosto che *obiettivi*.

Successivamente, abbiamo analizzato i risultati degli interventi per determinare se il supporto empirico era stato a favore degli effetti attesi rispetto ad un'altra condizione (ad esempio, un diverso approccio all'insegnamento della letteratura o l'approccio consueto, come si è sempre fatto). Abbiamo determinato se gli studi indicavano un supporto empirico completo (come indicato da tutte le misure applicate), parziale (come indicato da alcune delle misure), o nessun supporto per l'intervento implementato.

Lo abbiamo fatto attraverso una valutazione critica del supporto empirico presentato negli studi, come indicato nella sezione “Qualità Metodologica”: Abbiamo analizzato accuratamente se i ricercatori potrebbero aver sovrastimato il supporto empirico trovato nei loro studi (per esempio, Garrod, 1989).

Successivamente abbiamo analizzato gli approcci didattici solo di quegli interventi con supporto empirico completo e parziale. Abbiamo affrontato i generi, i temi e la letterarietà dei testi selezionati, i compiti, il ruolo dell’insegnante e le posizioni assunte verso i testi in questi interventi. I dettagli di tutti gli studi come riportati nelle pubblicazioni originali (ad esempio, effetti attesi, disegni di ricerca, strumenti e risultati dimostrati) sono presentati nell’Appendice B (disponibile nella versione online della rivista).

## Risultati

### *Effetti attesi e supporto empirico*

Pochi studi di intervento con disegno sperimentale o quasi-sperimentale nel contesto delle classi di letteratura si sono concentrati sul punto di vista degli studenti circa la natura umana. Solo 13 studi hanno soddisfatto pienamente i nostri criteri di inclusione. In questa sezione, presentiamo una panoramica degli effetti attesi e del supporto empirico trovato in queste ricerche con intervento.

Come mostra la tabella 4, abbiamo distinto tre categorie di effetti attesi sulla comprensione della natura umana da parte degli studenti. I ricercatori si aspettavano di influenzare (a) la comprensione degli studenti di se stessi, (b) la loro comprensione degli altri personaggi di fantasia, e/o (c) la loro comprensione, i loro punti di vista o il comportamento previsto verso gli altri del mondo reale. Queste categorie sono emerse dall’uso da parte dei ricercatori di misure che si concentravano sia sulla comprensione di se stessi (ad esempio, una scala con elementi come “Leggere la letteratura mi rende sensibile agli aspetti della mia vita che di solito ignoro”; Miall, Kuiken, 1994, p. 55, in Eva-Wood, 2004), che dei personaggi di fantasia (ad esempio, “Posso entrare facilmente in empatia con uno dei personaggi del testo”; Henschel *et al.*, 2016, p. 16), o degli altri nel mondo reale (ad esempio, “Quando le ragazze indossano top scollati e gonne corte sono solo in cerca di guai”; Malo-Juvera, 2014, p. 419). Un ricercatore si aspettava effetti sia sulla visione di sé degli studenti che sulla loro comprensione dei personaggi di fantasia (Eva-Wood, 2004).

La tabella 4 indica anche in che misura c’era un’evidenza empirica per gli effetti attesi. C’era evidenza empirica per 9 interventi su 13, anche se

due di questi potevano fornire solo un contributo parziale (Adler, Foster, 1997; Eva-Wood, 2004). Gli *effect size* sono stati inclusi nel caso in cui sono stati riportati nello studio o sarebbero potuti essere calcolati sulla base dei dati e annotati se non erano applicabili o non potevano essere calcolati.

### *Comprensione di se stessi*

Due ricercatori si aspettavano che il loro intervento avrebbe influenzato la comprensione di sé degli studenti. Uno di questi interventi ha fornito un supporto empirico per questo effetto atteso (Halász, 1991), mentre l'altro non ha fornito alcun supporto empirico (Eva-Wood, 2004).

Halász (1991) ha chiesto agli studenti di scrivere ricordi e associazioni evocate durante la lettura di un testo o di farlo in risposta a parole salienti del testo. In primo luogo, si aspettava che gli studenti facessero più affidamento sulle esperienze personali quando rispondevano a un testo letterario, rispetto a un testo espositivo o a un saggio. In secondo luogo, si aspettava lo stesso risultato se, dopo la lettura, gli scritti degli studenti rispondevano a parole salienti molto frequenti di questi testi. In terzo luogo, si aspettava che la reazione alle parole salienti dopo la lettura avrebbe portato a risposte più personali rispetto alle reazioni alle stesse parole senza leggere i testi. Tutte e tre le ipotesi sono state confermate. In tutti i casi, la lettura del testo letterario ha evocato risposte più personali, affettive e dettagliate, che la maggior parte delle volte consistevano in riferimenti personali e indicazioni di emozioni, rispetto alla lettura degli altri testi o alla lettura di nessun testo. Halász ha anche osservato che gli studenti, nelle loro risposte personali, si riferivano prevalentemente a fonti secondarie come la narrativa, la musica, l'arte o le esperienze raccolte da altri. Questo risultato indica che attingere a tali fonti può aiutare gli studenti a interagire con un testo letterario mettendolo in relazione con la loro vita. Poiché le analisi erano basate su categorie unite (ad esempio, "riferimenti personali" consisteva in quattro categorie) e le medie e le deviazioni standard erano riportate solo per le singole categorie, gli *effect size* delle categorie unite non potevano essere calcolati. Eva-Wood (2004) ha implementato una pedagogia "think-and-feel-aloud" in risposta alla poesia. Ci si aspettava principalmente che la pedagogia così impostata migliorasse le attività degli studenti con le poesie, in termini di livelli più alti di impegno nell'analisi e risposte più sofisticate, ma Eva-Wood ha anche valutato se essa poteva migliorare la comprensione degli studenti su qualità precedentemente non riconosciute in loro stessi e nel loro mondo. Per valutare questo, ha usato la scala *Insights* del Literary Response Questionnaire (Miall, Kuiken, 1994). Su questa scala, non sono state trovate differenze tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, che si è concentrato sull'analisi strutturale delle poesie.

### *Comprensione dei personaggi di finzione*

Tre ricercatori si aspettavano effetti sulla comprensione degli studenti dei personaggi di finzione. Uno studio ha fornito un supporto empirico completo per l'effetto previsto (White, 1995), un altro ha fornito un supporto empirico parziale (Eva-Wood, 2004), e il terzo non ha potuto fornire un supporto empirico (Henschel *et al.*, 2016).

White (1995) si aspettava che gli studenti che avevano completato un compito di scrittura autobiografica tematicamente rilevante, prima di leggere un racconto breve avrebbero manifestato una comprensione più sofisticata dei personaggi di fantasia e del loro comportamento rispetto agli studenti che non avevano scritto prima di leggere. L'effetto è stato confermato analizzando le discussioni in classe: gli studenti che hanno completato il compito di scrittura sono andati più spesso oltre la comprensione letterale, verso una comprensione più astratta dei personaggi e delle loro azioni. Se gli studenti non avevano scritto, mostravano meno spesso tale comprensione dei personaggi e del loro comportamento. Non è stato possibile calcolare gli *effect size* perché non sono state fornite le dimensioni del campione. Oltre alla loro auto-consapevolezza, Eva-Wood (2004) si aspettava che venisse influenzata l'empatia degli studenti per i personaggi di finzione (misurata utilizzando la scala *Empatia* del Literary Response Questionnaire; Miall, Kuiken, 1994) e si aspettava che gli studenti si impegnassero personalmente e si identificassero con l'io lirico delle poesie, secondo quanto era stato misurato dai contributi alle discussioni in classe. Non sono state trovate differenze in merito all'empatia tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Tuttavia, gli studenti nella condizione sperimentale hanno mostrato un maggiore impegno personale e l'identificazione con le voci narranti delle poesie, per esempio, esprimendo la loro comprensione per un io lirico che aveva perso una persona cara. Quindi, lo studio di intervento di Eva-Wood ha mostrato un parziale supporto empirico per favorire la comprensione degli studenti verso i personaggi di finzione; non è stato possibile calcolare gli *effect size* per il coinvolgimento personale e l'identificazione perché non sono state riportate le deviazioni standard.

Henschel *et al.* (2016) si aspettavano che il completamento di compiti orientati al lettore, che si concentravano sul coinvolgimento emotivo personale e sulle risposte creative, avrebbe aumentato l'empatia degli studenti per i personaggi di finzione, al contrario del completamento di compiti basati sul testo che stimolavano l'analisi del testo attraverso attività cognitive. L'ipotesi è stata testata utilizzando tre item adattati dalla scala *Fantasy Empathy* dell'Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983). Come indicato nella sezione Metodo, i punteggi medi del post-test non differivano tra le condizioni, e i punteggi del pre-test non sono stati presi in considerazione

Tab. 4 - Effetti di intervento attesi e dimostrati

Riferimento bibliografico	Comprensione della propria natura umana	Comprensione della natura umana di personaggi di fantasia	Comprensione, punti di vista e comportamenti verso persone reali	Supporto empirico
Halász (1991)	Riflessione sui ricordi personali			Completo
Malo-Juvera (2014)			Punti di vista su molestie sessuali	Completo
Malo-Juvera (2016)			Punti di vista sugli orientamenti sessuali altrui	Completo
Stevahn <i>et al.</i> (1996)			Comprensione dei comportamenti attesi e punti di vista in merito a situazioni conflittuali	Completo
Stevahn <i>et al.</i> (1997)				
Vezzali <i>et al.</i> (2012)			Punti di vista e comportamenti attesi verso gli immigrati	Completo
White (1995)		Comprensione dei personaggi e dei loro comportamenti		Completo
Adler e Foster (1997)			Punti di vista sulla cura verso gli altri	Parziale <sup>a</sup>
Eva-Wood (2004)	Comprensione delle proprie capacità e del mondo <sup>b</sup>	Empatia per i personaggi e comprensione della natura umana della voce narrante/ io lirico delle poesie <sup>b</sup>		Parziale <sup>c</sup>
Darragh (2015)			Punti di vista e comportamenti attesi verso persone con una disabilità	Nessuno
Garrod (1989)			Comprensione dei dilemmi morali	Nessuno
Hakemulder (2008)			Punti di vista sugli immigrati	Nessuno
Henschel <i>et al.</i> (2016)		Empatia per i personaggi		No

nell'analisi statistica. Sulla base dei risultati riportati non abbiamo potuto dedurre se la ricerca con intervento abbia prodotto un supporto empirico per l'effetto atteso sull'empatia degli studenti per i personaggi.

### *Comprensione, punti di vista o comportamento previsto verso le persone del mondo reale*

In 9 studi su 13 i ricercatori si aspettavano di influenzare la comprensione, i punti di vista o i comportamenti verso gli altri esseri umani nel mondo reale. Le misure che hanno usato non si applicano specificatamente alla lettura (come le scale usate da Eva-Wood, 2004, e Henschel *et al.*, 2016) ma al mondo al di là delle esperienze degli studenti con il testo. Di 9 interventi in questa categoria, cinque hanno fornito un supporto empirico completo (Malo-Juvera, 2014, 2016; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997; Vezzali *et al.*, 2012); uno ha fornito un supporto empirico parziale (Adler, Foster, 1997), e tre non hanno fornito alcun supporto empirico (Darragh, 2015; Garrod, 1989; Hakemulder, 2008).

Malo-Juvera (2014) si aspettava che un approccio dialogico all'insegnamento di un romanzo per giovani adulti sulle molestie sessuali avrebbe portato a una riduzione dell'accettazione del mito dello stupro negli studenti. Ci si aspettava che gli studenti rifiutassero l'idea che le vittime provocano lo stupro o dichiarano falsamente che è successo. Agli studenti del gruppo di controllo è stato proposto un romanzo classico attraverso un approccio dialogico simile. La Adolescent Rape Myth Scale, un questionario basato su studi precedenti, è stato somministrato come pre- e post-test per valutare l'effetto. È stato trovato un effetto principale nel gruppo sperimentale ( $d = 0,84$ ), che indica che i punteggi di accettazione del mito dello stupro degli studenti al post-test erano più bassi se avevano ricevuto l'intervento rispetto al gruppo di controllo.

Malo-Juvera (2016) ha implementato lo stesso approccio per proporre un romanzo per giovani adulti sul coming-out di un personaggio adolescente maschio che si identifica come omosessuale. Utilizzando l'Adolescent Homophobia Index sviluppato dal ricercatore come test pre- e post-, è stato trovato un effetto principale conseguente al trattamento. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno avuto punteggi di omofobia post-test più bassi rispetto agli studenti del gruppo di controllo non trattati ( $d = 0,87$ ).

Stevahn *et al.* (1996) e Stevahn *et al.* (1997) si aspettavano che un training sulla risoluzione dei conflitti, in cui venivano utilizzati conflitti tratti da romanzi di finzione, avrebbe prodotto una migliore comprensione dei modi a cui ricorrere per risolvere i conflitti, una migliore applicazione di questa conoscenza in scenari di conflitto (comportamento previsto), e una visione più costruttiva e propositiva dei conflitti. Nel gruppo di controllo, gli studenti hanno letto lo stesso romanzo ma hanno completato compiti che non si incentravano sui conflitti. I compiti del gruppo sperimentale, invece, includevano la scrittura di passi per risolvere un conflitto (comprensione), la scrittura di brevi saggi su come uno scenario di conflitto potreb-

be essere risolto (comportamento previsto), e la scrittura di parole associate al conflitto (opinioni sul conflitto), codificate come negative/distruttive, neutre, o positive/costruttive. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi più alti sulla comprensione delle modalità di risoluzione dei conflitti e sul comportamento previsto in situazioni di conflitto rispetto agli studenti del gruppo di controllo, sia al post-test che al post-test differito ( $ds > 1,00$ ). Gli studenti del gruppo sperimentale hanno anche elencato più associazioni positive rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Più specificatamente, Stevahn *et al.* (1996) hanno confrontato due versioni dell'intervento: una cooperativa e una individualistica. I risultati hanno indicato un effetto di interazione tra condizione e versione dell'intervento. La versione cooperativa dell'intervento ha favorito più efficacemente la comprensione della risoluzione dei conflitti, il comportamento previsto per risolvere i conflitti e le opinioni positive sul conflitto.

Infine, Vezzali *et al.* (2012) hanno chiesto agli studenti di leggere un romanzo con personaggi immigrati e di completare successivamente un compito di scrittura e valutazione. Gli autori si aspettavano che l'intervento avrebbe portato a opinioni più positive sugli immigrati e un comportamento più positivo nei loro confronti. Gli autori hanno confrontato l'intervento con studenti che leggevano un romanzo non interculturale e completavano gli stessi compiti, e con studenti che non leggevano o completavano affatto i compiti. Tale confronto è stato testato somministrando vari strumenti, come il Word Association Task per valutare gli stereotipi sugli immigrati, lo Hypothetical Contact Scenario Test per valutare le intenzioni comportamentali verso gli immigrati, e articoli che valutavano il desiderio degli studenti di un futuro contatto con gli immigrati. I ricercatori hanno usato due confronti ragionati per testare le loro ipotesi. In primo luogo, hanno confrontato la condizione di lettura interculturale con le due condizioni di controllo per testare gli effetti del contatto indiretto attraverso la lettura del libro; in secondo luogo, hanno confrontato la condizione di lettura interculturale con la condizione di lettura non interculturale, per garantire che gli effetti non fossero dovuti alla lettura di un libro in generale. Rispetto alle altre due condizioni prese insieme (Confronto 1), gli studenti del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi più alti in tutte le misure al post-test ( $ds$  che vanno da 0,56 a 1,16). Rispetto alla condizione di lettura non interculturale (Confronto 2), sono stati trovati risultati simili ( $ds$  che vanno da 0,52 a 1,22).

Adler e Foster (1997) hanno sviluppato un intervento che si prefiggeva di aumentare l'attitudine degli studenti per il valore "prendersi cura degli altri". Gli studenti hanno letto tre romanzi in cui questo tema era prominente e hanno partecipato a discussioni ed esercizi in classe che erano

progettati per rafforzare il tema dei libri. Nella condizione di controllo, gli studenti hanno letto romanzi del curriculum scolastico ordinario. Tutti gli studenti hanno completato tre saggi come pre-test e gli stessi tre saggi come post-test, che includevano argomenti sulla cura di un membro della famiglia, sulla cura di estranei che hanno perso la loro casa a causa di un incendio, e sugli amici come sostituti della famiglia. Nei saggi sugli amici, più studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato un cambiamento positivo nel valutare la “cura degli altri” rispetto al gruppo di controllo: una differenza statisticamente significativa. Per gli altri due saggi pre- e post-test, non sono state trovate differenze. Così, c’è stato un parziale supporto empirico all’aspettativa che l’intervento avrebbe favorito il sostegno degli studenti al valore della cura degli altri. Non è stato possibile calcolare un *effect size* perché non sono state fornite le dimensioni del campione.

Rimangono tre studi in cui non è stato trovato alcun supporto empirico per gli effetti attesi. Darragh (2015) ha chiesto agli studenti di leggere un romanzo per giovani adulti con un personaggio con disabilità e di dare un riscontro in compiti di scrittura. Ci si aspettava che gli studenti sviluppassero punti di vista più positivi e comportamenti più mirati verso le persone disabili, rispetto agli studenti che leggevano romanzi che non presentavano personaggi con disabilità. Uno strumento ha valutato le opinioni sulle persone con disabilità attraverso un compito di associazione di parole; un altro ha chiesto agli studenti se avrebbero intrapreso particolari attività con una persona con disabilità. Non sono state trovate differenze tra le condizioni.

Hakemulder (2008) si aspettava che la lettura di un frammento di un romanzo interculturale accompagnato da un’istruzione di lettura attraverso *role-taking* avrebbe evocato una visione positiva degli immigrati. L’intervento è stato confrontato con altre tre condizioni: (a) leggere lo stesso testo ma concentrandosi sulla sua struttura, (b) leggere un saggio sullo stesso tema senza istruzioni, e (c) leggere un testo non correlato senza istruzioni. Sono stati utilizzati 5 item per valutare gli effetti dell’intervento. Su due di questi, è stata trovata una differenza statisticamente significativa tra la condizione sperimentale e quella di controllo; tuttavia, questi effetti erano a favore delle condizioni di controllo. Così, l’effetto dell’intervento ha contraddetto l’ipotesi; tuttavia, va sottolineato che questo risultato è stato determinato utilizzando un singolo item piuttosto che una scala di atteggiamento validata.

Infine, Garrod (1989) ha sviluppato un intervento in cui gli studenti erano impegnati in discussioni socratiche su particolari dilemmi morali in testi letterari. Si aspettava che questo avrebbe portato gli studenti a sviluppare le loro capacità di ragionamento morale rispetto ad una condizione in cui le discussioni socratiche si concentravano su altri testi. Lo sviluppo

del ragionamento morale è stato valutato utilizzando la versione scritta della Moral Judgement Interview di Kohlberg. Di tutti gli studenti in entrambe le condizioni (N = 44), 17 studenti hanno formato un sottogruppo con i punteggi più bassi del pre-test. In questo sottogruppo, l'intervento ha avuto l'effetto previsto: gli studenti della condizione sperimentale (N = 5) hanno raggiunto una crescita maggiore rispetto a quelli nella condizione di controllo (N = 12), una differenza che era statisticamente significativa. Tuttavia, le piccole dimensioni del campione della condizione in questo sottogruppo possono aver influenzato i risultati statistici. Inoltre, non c'è stata alcuna differenza complessiva tra la condizione sperimentale e quella di controllo.

### *Interventi con supporto empirico*

Nove interventi hanno fornito prove empiriche complete o parziali per la comprensione della natura umana da parte degli studenti, in termini di comprensione di sé (Halász, 1991), della loro comprensione dei personaggi di finzione (Eva-Wood, 2004; White, 1995), e della loro comprensione, i loro punti di vista o il comportamento previsto verso gli altri del mondo reale (Adler, Foster, 1997; Malo-Juvera, 2014; 2016; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997; Vezzali *et al.*, 2012).

### *Approcci didattici*

Abbiamo analizzato gli approcci didattici applicati nei nove interventi per i quali è stato trovato un supporto empirico completo o parziale. Poiché i principi di progettazione dovrebbero essere basati su interventi con supporto empirico (Merrill, 2002; Van den Akker, 1999), abbiamo lasciato da parte i quattro studi in cui non è stato trovato supporto empirico.

### *Testi utilizzati*

In questa sezione, descriviamo quali testi sono stati selezionati negli interventi con pieno o parziale supporto empirico, affrontando così generi, temi e letterarietà. Abbiamo osservato che gli studenti per lo più non potevano scegliere in autonomia i materiali da leggere. Solo Vezzali *et al.* (2012) hanno permesso agli studenti di scegliere un libro da una lista con titoli preselezionati.

*Generi.* I ricercatori hanno usato testi narrativi, soprattutto romanzi e racconti. In uno studio in cui è stata letta la poesia, Eva-Wood (2004) ha riferito che sono state usate poesie di Emily Dickinson, Robert Frost, E.E. Cummings e Langston Hughes, ma non ha specificato alcun titolo. Se sono stati utilizzati romanzi, la maggior parte dei ricercatori ha fornito un'ulte-

riore specificazione del genere: letteratura per giovani adulti (Speak di Anderson, in Malo-Juvera, 2014; Geography Club di Hartinger, in Malo-Juvera, 2016), narrativa storica (Days of terror di Smucker, in Stevahn *et al.*, 1996), un romanzo di formazione (Crabbe di Bell, in Stevahn *et al.*, 1997), o un romanzo interculturale (ad esempio, *Le nuvole da latte* di Frescura, in Vezzali *et al.*, 2012). Solo Adler e Foster (1997) non hanno specificato il genere dei loro tre romanzi selezionati (*Friends Are Like That* di Hermes, *Red Cap* di Wisler e *The Clay Marble* di Ho). I racconti che sono stati utilizzati sono stati caratterizzati come un racconto metaforico complesso (*L'avvoltoio* di Kafka, in Halász, 1991) e due racconti letterari (*Campo indiano* e *La fine di qualcosa* di Hemingway, in White, 1995).

*Tem.* La maggior parte dei ricercatori ha considerato il tema del testo come un fattore rilevante per la selezione, con due eccezioni: Eva-Wood (2004) e Halász (1991) non hanno infatti riflettuto sul tema dei testi utilizzati. Nei sette studi rimanenti, sono state fornite chiare linee di ragionamento sui temi del testo. Malo-Juvera (2014; 2016) ha selezionato una letteratura per giovani adulti tematicamente rilevante perché ci si aspettava che la discussione di questi temi alterasse le convinzioni sociali degli adolescenti (ad esempio, Kaywell, 1993, in Malo-Juvera, 2014). Allo stesso modo, Vezzali *et al.* (2012) hanno selezionato romanzi in cui l'*out-group* – gli immigrati – aveva un ruolo importante. Adler e Foster (1997) allo stesso modo hanno scelto romanzi in cui la cura per gli altri era un tema importante, come indicato dai protagonisti che consideravano attivamente il loro comportamento verso gli altri. Stevahn *et al.* (1996) e Stevahn *et al.* (1997) hanno indicato che il tema dei “conflitti” nei due romanzi che hanno selezionato sarebbe stato adatto per l'apprendimento delle strategie di risoluzione dei conflitti, anche se non hanno spiegato perché sono stati scelti nello specifico i romanzi di Smucker e Bell. Infine, per migliorare la comprensione degli studenti dei personaggi e del loro comportamento, White (1995) ha selezionato due storie che ritraevano gli aspetti difficili e dolorosi delle relazioni sociali (ad esempio, le relazioni di coppia e quelle genitori-figli).

*Letterarietà.* Poiché c'è poco consenso su come determinare la letterarietà, abbiamo analizzato se i ricercatori stessi hanno fatto qualche riferimento al concetto e, in tal caso, se hanno fornito una motivazione per etichettare un testo come tale. I ricercatori che hanno usato esclusivamente i termini “libri” e “romanzi” e non “letteratura” non hanno fatto ipotesi sulle possibili caratteristiche letterarie di questi testi (Adler, Foster, 1997; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997; Vezzali *et al.*, 2012). Di contro, Malo-

Juvera (2014, 2016) faceva riferimento alla “letteratura per giovani adulti”. Allo stesso modo, Halász (1991) e White (1995) hanno descritto le storie che hanno usato come “letteratura” o “letterarie”. Halász ha messo i testi letterari sullo stesso piano dei testi narrativi, affermando che *The Vulture* è “[un testo] letterario, che presenta eventi fittizi con personaggi fittizi” (p. 249). Nessuno di questi tre ricercatori ha spiegato ulteriormente perché i testi che hanno usato potrebbero essere percepiti come testi letterari o se qualche caratteristica testuale indicherebbe questa classificazione (vedi Mar, Oatley, 2008; Miall, Kuiken, 1999; Muřakovský, 1976).

Solo Eva-Wood (2004) ha considerato la letterarietà da una prospettiva teorica, affermando che la lettura di poesie strania i lettori quando incontrano degli strumenti stilistici che sono specifici dei testi letterari, come le metafore e le similitudini. I testi letterari deviano così dalla comprensione convenzionale delle parole e delle relazioni tra loro (Eva-Wood, 2004; Miall, Kuiken, 1994). Tutto sommato, la letterarietà sembra essere poco importante negli studi inclusi in questa rassegna.

### *Compiti*

Due tipi di compiti sono stati identificati come i più salienti: compiti di scrittura e dialoghi. Li caratterizzeremo di seguito, accompagnati da una breve descrizione dei compiti meno usati negli interventi.

*Scrittura.* I compiti di scrittura hanno perseguito tre obiettivi e sono stati implementati rispettivamente in tre momenti: (a) attivare precedenti esperienze personali rilevanti per un tema del testo prima della lettura (Malo-Juvera, 2016; White, 1995); (b) annotare, durante il processo di lettura, reazioni spontanee suscitate dal testo (Eva-Wood, 2004; Halász, 1991); e (c) riflettere e rispondere ai problemi affrontati nel testo e/o alle proprie esperienze di lettura del testo direttamente dopo aver completato il testo, oppure uno specifico frammento, come una scena o un capitolo (Adler, Foster, 1997; Halász, 1991; Malo-Juvera, 2014; 2016; Vezzali *et al.*, 2012).

*Scrivere per attivare precedenti esperienze personali.* Malo-Juvera (2014; 2016) ha chiesto agli studenti di rispondere a un romanzo per giovani adulti in sessioni dialogiche. Queste sessioni consistevano in tre fasi: gli studenti (a) hanno completato un compito di scrittura individuale, (b) hanno condiviso le loro risposte scritte in un piccolo gruppo, e (c) hanno presentato le conclusioni del gruppo in una discussione in classe. Nello studio del 2016, una delle sette sessioni implementate è stata completata prima che gli studenti iniziassero a leggere il romanzo. È stato chiesto loro di scrivere sul bullismo nella loro scuola: un compito che ha attivato le loro precedenti esperienze personali con questo tema.

Allo stesso modo, nell'intervento di White (1995), agli studenti è stato assegnato il tema di una breve storia (ad esempio, relazioni genitori-figli o relazioni di coppia) ed è stato chiesto, prima della lettura, di scrivere qualcosa relativamente alle conoscenze di base rilevanti e alle esperienze personali. Sono state individuate due caratteristiche del compito. In primo luogo, il compito spingeva gli studenti a scrivere di esperienze della loro vita, ma la formulazione permetteva anche di riferirsi a eventi che non avevano vissuto ma che avevano osservato (per esempio, "scrivi di genitori *che conosci*"; White, 1995, p. 184, corsivo nell'originale). In questo modo, sono state sollecitate esperienze sia di natura primaria che secondaria. In secondo luogo, i compiti incoraggiavano esplicitamente gli studenti a esplorare prospettive multiple sui temi trattati. Agli studenti è stato chiesto di scrivere di genitori che sono sia buoni che cattivi esempi e anche delle caratteristiche delle relazioni di coppia sane e divertenti e del perché tali relazioni potrebbero finire.

*Scrivere per annotare le risposte spontanee.* Sia Eva-Wood (2004) che Halász (1991) hanno implementato compiti di scrittura per stimolare gli studenti a notare e annotare le loro reazioni durante il processo di lettura. L'intervento di Eva-Wood era incentrato su una pedagogia think-and-feel-aloud, in cui si insegnava agli studenti come "osservare" e verbalizzare i pensieri e le emozioni che una particolare poesia evocava in loro. Dopo aver osservato il loro insegnante modellare la strategia di lettura, gli studenti si sono esercitati in coppia: uno studente ha verbalizzato le risposte mentre leggeva e l'altro ha preso appunti, e dopo questa procedura si sono scambiati i ruoli. Scrivere le risposte ha permesso agli studenti di analizzarle dopo la lettura.

Allo stesso modo, uno dei compiti di scrittura nello studio di Halász (1991) ha avuto luogo mentre gli studenti leggevano un testo letterario. Durante il processo di lettura, agli studenti è stato chiesto di annotare esperienze personali, ricordi e associazioni che hanno estrapolato dalla storia. Leggevano con una matita in mano e scrivevano immediatamente le loro risposte. Questi due studi hanno dimostrato che un compito di scrittura può funzionare come uno strumento efficace per aiutare gli studenti a esprimere le loro esperienze iniziali di lettura.

*Scrittura di una risposta riflessiva.* La scrittura di una risposta riflessiva è il compito che ricorre più spesso negli interventi inclusi. È stato usato dopo che un testo completo era stato letto o dopo che gli studenti avevano finito una parte del testo. Vezzali *et al.* (2012) hanno chiesto agli studenti di identificare le parti chiave nella storia scrivendo un riassunto. Halász

(1991) ha chiesto agli studenti di rispondere per iscritto alle parole salienti trovate nel testo dopo aver letto il testo completo. Analogamente al compito di annotazione, agli studenti è stato chiesto di rispondere in termini di esperienze personali e ricordi che le parole salienti evocavano. Il compito di scrittura ha quindi permesso agli studenti di formulare le loro risposte in termini di riferimenti personali e di esprimere emozioni. Inoltre, gli studenti spesso facevano riferimento a esperienze secondarie tratte da fiction, film, arte e i “sentito-dire” da altri intorno a loro. Halász ha sostenuto che anche tali esperienze dovrebbero essere considerate come risposte legittime nella classe di letteratura.

Nelle sequenze dialogiche implementate da Malo-Juvera (2014, 2016), la scrittura di una risposta riflessiva è stata implementata frequentemente. Nello studio che affrontava l'accettazione del mito dello stupro, è stato chiesto agli studenti di immaginare la situazione della protagonista e di scriverle una lettera in cui avrebbero dovuto convincerla a cercare aiuto; di valutare per iscritto se pensavano che la protagonista fosse stata stuprata o meno (direttamente dopo aver letto una particolare scena); di scrivere una conversazione con l'antagonista, convincendolo che era colpevole di stupro; e di scrivere in merito alle circostanze in cui avrebbero o non avrebbero creduto a una ragazza che diceva di essere stata stuprata (dopo aver finito il romanzo; Malo-Juvera, 2014).

Nello studio sull'orientamento sessuale e l'omofobia, è stato chiesto agli studenti di scrivere su tre temi principali dopo aver terminato dei frammenti del romanzo: perché gli adolescenti gay tentano il suicidio più spesso rispetto agli adolescenti eterosessuali; una conversazione con un personaggio sul sostegno ad un altro personaggio che ha messo in discussione il proprio orientamento sessuale; la propria opinione su quale orientamento sessuale il protagonista potrebbe preferire se si trovasse davanti a una scelta. Dopo aver finito il romanzo, gli studenti hanno completato altri tre compiti di scrittura: identificare i tre temi più importanti del libro; determinare i loro personaggi preferiti e spiegare le loro scelte; e considerare se la loro scuola avesse bisogno di un “Gay-Straight Alliance Club” (Malo-Juvera, 2016, p. 11). I compiti di scrittura richiedevano quindi di formulare opinioni e valutazioni, nonché di adottare la prospettiva dei personaggi del romanzo e di affidarsi alla propria immaginazione, per esempio, quando si scrivevano le conversazioni.

Infine, Adler e Foster (1997) hanno strutturato compiti individuali di scrittura riflessiva (per esempio, scrivere voci di diario su sentimenti personali e citazioni preferite dai libri) e hanno fatto sì che gli studenti scrivessero in gruppo. È stato richiesto agli studenti di produrre artefatti come un collage di gruppo sul tema di un libro e le loro sensazioni in merito o di

creare una mappa di connessioni per visualizzare le relazioni sociali di un personaggio (ad esempio, amici, famiglia).

*Dialoghi.* Gli studenti hanno dovuto impegnarsi in dialoghi in tutti gli interventi tranne uno (Vezzali *et al.*, 2012). In alcuni interventi, i dialoghi hanno avuto luogo esclusivamente in piccoli gruppi (Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997) o esclusivamente come attività di classe intera (White, 1995). Più spesso, tuttavia, sono state implementate combinazioni o sequenze di dialoghi in piccoli gruppi e in classe intera (Adler, Foster, 1997; Eva-Wood, 2004; Malo-Juvera, 2014, 2016).

In diversi interventi, la scrittura ha avuto la funzione di preparare dialoghi in piccoli gruppi o in plenaria. I dialoghi, quindi, hanno aggiunto un livello di risposte, prospettive e interpretazioni in più rispetto a quello che i singoli studenti hanno esplorato nella scrittura. Dopo scrittura e lettura, White (1995) ha coinvolto gli studenti in dialoghi in classe sui personaggi, le loro azioni e le conseguenze di queste azioni. L'insegnante ha guidato i dialoghi seguendo un protocollo preciso. Il protocollo conteneva 10 domande. Sette domande iniziavano descrivendo i personaggi o spiegando le loro azioni. Queste erano seguite da una domanda di previsione su ciò che sarebbe potuto accadere dopo, una domanda su quale messaggio per il mondo reale potrebbe essere incorporato nel testo, e una domanda che riguardava il perché l'autore abbia fatto determinate scelte per includere o descrivere un personaggio. Lo studio ha indicato che la scrittura autobiografica prima della lettura ha aiutato gli studenti a esplorare, in questi dialoghi, come sono i personaggi di finzione e perché si comportano in un certo modo.

Allo stesso modo, scrivere per registrare pensieri e sentimenti in risposta a una poesia ha permesso agli studenti di parlare delle loro reazioni (Eva-Wood, 2004). Nei dialoghi, è stato chiesto di concentrarsi sulle emozioni evocate, su parole e frasi specifiche a cui hanno risposto, e su domande e osservazioni interpretative. Allo stesso modo, nelle sequenze dialogiche (Malo-Juvera, 2014, 2016), è stato chiesto agli studenti di impegnarsi in dialoghi in piccoli gruppi per condividere le risposte scritte, seguite da uno scambio delle conclusioni di ciascun gruppo. Questi compiti sembravano invitare gli studenti a esprimere e confrontare le loro esperienze con il testo e la tematica centrale, ma sono state fornite poche informazioni sulle istruzioni esatte che hanno guidato i dialoghi.

In altri interventi, i dialoghi non sono stati conseguenti a compiti di scrittura. Adler e Foster (1997) hanno integrato scrittura e dialogo. A gruppi di studenti è stato chiesto di produrre un collage e una mappa mentale. In questi compiti era coinvolta una certa quantità di scrittura, ma agli

studenti era anche richiesto di parlare di ciò che avevano creato. Adler e Foster hanno applicato anche i dialoghi in classe, ma non hanno riportato alcuna informazione su questi dialoghi. Stevahn *et al.* (1997) hanno applicato varie forme di dialogo non combinate con compiti di scrittura. Come parte dell'apprendimento su come risolvere i conflitti, è stato chiesto agli studenti di parlare di conflitti che sono comuni tra gli adolescenti. Così, sono state attivate le conoscenze e le esperienze precedenti più rilevanti. Dopo che gli studenti hanno osservato il loro insegnante modellare una strategia di risoluzione, gli studenti hanno parlato in coppie o in triadi dei conflitti che hanno identificato nel romanzo e di ciò che un personaggio potrebbe dire per risolvere questi conflitti. Nella condizione di apprendimento individuale, meno efficace (Stevahn *et al.*, 1996), gli studenti non hanno parlato tra di loro; piuttosto, durante altre attività, gli studenti hanno spiegato all'insegnante i conflitti che hanno trovato nel romanzo e hanno scritto un copione per descrivere come li avrebbero risolti.

*Compiti implementati raramente.* Compiti diversi dalla scrittura e dai dialoghi si sono verificati meno frequentemente negli interventi con supporto empirico: fra queste tipologie di compiti troviamo: compiti di osservazione, giochi di ruolo e valutazioni a scelta multipla delle esperienze di lettura. Eva-Wood (2004) ha chiesto agli studenti di osservare il loro insegnante dimostrare la pedagogia think-and-feel-aloud. Nell'intervento di Stevahn *et al.* (1996) e Stevahn *et al.* (1997), gli studenti hanno osservato il loro insegnante e i loro compagni che agivano la risoluzione di un conflitto, così è stata anche realizzata un'attività di role-playing. Infine, Vezzali *et al.* (2012) hanno chiesto agli studenti quanto gli era piaciuto il libro che hanno letto, in che misura è stato interessante e piacevole, e se hanno avuto problemi a leggerlo; hanno risposto a queste domande cercando le loro risposte.

*Conclusioni.* Nel complesso, la scrittura e i dialoghi sono stati i tipi di compiti più rilevanti negli interventi con pieno o parziale supporto empirico. In particolare, alcuni interventi presentavano compiti con istruzioni minime, come un singolo compito di scrittura (Halász, 1991) o un riassunto scritto e valutazioni circoscritte (Vezzali *et al.*, 2012). Alcuni compiti hanno funzionato come attività didattiche – nel senso che sono stati presentati agli studenti come esercizi di risposta alla lettura – e come strumenti di ricerca contemporaneamente. Per esempio, Vezzali *et al.* hanno usato le valutazioni degli studenti per controllare il gradimento e la difficoltà nelle analisi statistiche, Halász ha usato le risposte scritte degli studenti per l'analisi, e White (1995) ha analizzato le risposte degli studenti nei dialoghi in classe.

### *Il ruolo dell'insegnante*

Negli interventi con supporto empirico completo o parziale, ci aspettavamo di vedere descrizioni delle tecniche suggerite agli insegnanti per promuovere il discorso dialogico, per esempio, offrendo agli studenti suggerimenti esplorativi e domande aperte per guidare e supportare i loro dialoghi, facendo sottili mosse discorsive che facilitassero il discorso degli studenti, o interagendo con gli studenti sulle loro risposte scritte ai testi. Solo due ricercatori hanno riflettuto sul ruolo dell'insegnante (Malo-Juvera, 2014; Eva-Wood, 2004).

Malo-Juvera (2014) ha riferito che l'insegnante ha interferito solo in minima parte durante i dialoghi in piccoli gruppi successivi alla scrittura delle risposte individuali, il che ha ridotto considerevolmente il ruolo dell'insegnante. L'insegnante non ha raccolto e valutato le risposte che gli studenti avevano scritto. I dialoghi in piccoli gruppi con la minima interferenza dell'insegnante hanno permesso agli studenti di condividere le risposte in modo autentico e genuino, permettendo così una varietà di prospettive e opinioni. Nei dialoghi di classe, l'insegnante ha esortato gli studenti a porsi domande reciproche per esplorare prospettive multiple e posizioni contrastanti. Questo richiedeva un'atmosfera in cui gli studenti si sarebbero sentiti liberi di esprimere le loro opinioni. Gli insegnanti hanno evitato di "correggere" le opinioni e le credenze degli studenti, evitando di sfruttare la loro posizione di autorità. Così, gli studenti sono stati in grado di esplorare, esprimere e confrontare risposte autentiche, sia per iscritto che in piccoli gruppi dove il dialogo era gestito in maniera autonoma. Eva-Wood (2004) ha enfatizzato il ruolo degli insegnanti come modelli della pedagogia think-and-feel-aloud. Inoltre, ha riferito che gli insegnanti hanno posto domande mirate durante i dialoghi di tutta la classe, chiedendo per esempio in merito a ciò che gli studenti hanno visto e sentito durante la lettura o ciò che li ha sorpresi. Infine, ha indicato che gli insegnanti hanno aiutato gli studenti a tracciare connessioni tra la loro esperienza personale e una poesia con i suoi elementi letterari.

In breve, Malo-Juvera (2014) ed Eva-Wood (2004) sembrano prevedere ruoli un po' diversi per gli insegnanti. Tuttavia, entrambi i ruoli consentono un discorso dialogico in classe, in cui l'insegnante agisce come un facilitatore piuttosto che una figura autoritaria. Non sono stati forniti dettagli su specifiche e sottili strategie discorsive che gli insegnanti potrebbero fare per facilitare il dialogo degli studenti in piccoli gruppi. Anche se il "modellamento" è stato incluso nella Teacher Move Taxonomy di Wei *et al.* (2018) così come nel lavoro di Eva-Wood, quest'ultimo non lo ha trattato come strategia discorsiva, ma come una strategia didattica per una particolare modalità di lettura.

Altri interventi non hanno fatto luce sul ruolo degli insegnanti, né in termini di guida o supporto al discorso degli studenti, né in termini di facilitazione o restituzione di feedback. I ricercatori hanno spesso dispensato gli insegnanti dagli interventi (Halász, 1991; Vezzali *et al.*, 2012) o non hanno fornito informazioni su come gli insegnanti hanno interagito con gli studenti durante i discorsi di gruppo, i compiti di scrittura o i compiti di role-playing (Adler, Foster, 1997; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997). White (1995) ha descritto le domande che gli insegnanti hanno posto durante i dialoghi in classe, ma non ha descritto come gli insegnanti hanno guidato la scrittura autobiografica degli studenti (ad esempio, se gli studenti hanno incontrato difficoltà o hanno avuto esitazioni nel completare il compito). Nel complesso, i dati di questa rassegna non sono adatti a trarre conclusioni definitive sul ruolo degli insegnanti. Pertanto, la nostra analisi rimane inconcludente per quanto riguarda questo aspetto.

### *Atteggiamento verso i testi*

Come ultimo aspetto degli approcci didattici, abbiamo analizzato quale atteggiamento verso il testo può essere dedotto interventi come più efficace al fine di raggiungere una comprensione della natura umana: un atteggiamento efferente, espressivo o critico-analitico (Murphy *et al.*, 2009).

In un intervento è stata abbracciata una posizione efferente (Vezzali *et al.*, 2012); è stato chiesto agli studenti di scrivere un riassunto dopo aver letto un romanzo interculturale. Piuttosto che interrogare le visioni del mondo o le credenze alla base del testo o esprimere le loro opinioni spontanee, è stato chiesto agli studenti di identificare informazioni specifiche dal testo (cioè, eventi chiave). Un atteggiamento espressivo verso il testo ha prevalso in altri due interventi (Eva-Wood, 2004; Halász, 1991). In entrambi, gli studenti sono stati invitati a esprimere le loro risposte spontanee, personali e affettive al testo, verbalmente e/o per iscritto.

Una posizione critico-analitica verso i testi è stata assunta in quattro interventi (Malo-Juvera, 2014; 2016; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997). Malo-Juvera ha chiesto agli studenti di interrogare criticamente i testi in termini di idee, presupposti e visioni del mondo riguardanti le molestie sessuali e l'orientamento sessuale. I compiti richiedevano agli studenti, per esempio, di valutare se un protagonista stesse dicendo la verità e di confrontare le loro valutazioni con quelle di altri studenti. Secondo Malo-Juvera, gli studenti sono stati invitati a esplorare "il ragionamento morale su argomenti delicati" (2014, p. 421). Stevahn *et al.* hanno chiesto agli studenti di cercare nel testo i conflitti e di ragionare su come questi conflitti potessero essere risolti dai personaggi; in questo modo, gli studenti hanno usato il testo in modo piuttosto strumentale per approfondire la loro comprensione dei conflitti e per migliorare le loro capacità di risolverli.

In due interventi, sembrava esserci una posizione mista tra un atteggiamento espressivo e uno critico-analitico. Anche se il compito di scrittura autobiografica proposto da White (1995) è stato completato prima dell'introduzione del testo, agli studenti è stato chiesto di collegare le proprie esperienze a questioni presentate nei testi, il che indica un atteggiamento espressivo verso i testi. Tuttavia, lo scopo finale sembrava quello di far comprendere meglio agli studenti i personaggi e i loro comportamenti, il che suggerisce un atteggiamento critico-analitico. Sebbene abbiano fornito poche informazioni sull'intervento, Adler e Foster (1997) hanno chiesto agli studenti di esprimere i sentimenti che il testo evocava scrivendo voci di diario individuali e costruendo un collage di gruppo. Ciò suggerisce un atteggiamento espressivo. Tuttavia, gli studenti sono stati anche invitati ad assumere un atteggiamento più analitico verso il tema della cura degli altri, andando a indagare le relazioni sociali tra i personaggi e creando una mappa mentale per visualizzarle.

Tutto sommato, la categorizzazione esistente suggerisce che assumere sia un atteggiamento espressivo che uno critico-analitico verso i testi sembra più promettente per favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti. Infatti, assumere un atteggiamento espressivo può favorire la comprensione degli studenti su se stessi (Halász, 1991), sui personaggi di finzione (Eva-Wood, 2004; White, 1995) e sugli altri del mondo reale (Adler, Foster, 1997). La potenziale relazione tra un atteggiamento critico-analitico e gli effetti dell'intervento è stata più evidente. In un caso, è stata favorita la comprensione degli studenti sui personaggi di fantasia (White, 1995); in altri cinque interventi che presentavano questa posizione sono sé è ottenuto un effetto sulla comprensione degli studenti, sulle opinioni o sul comportamento previsto verso le persone del mondo reale (Adler Foster, 1997; Malo-Juvera, 2014, 2016; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997).

## Discussione

Ci siamo proposti di esaminare se e come l'educazione alla letteratura possa favorire la comprensione della natura umana negli adolescenti. Nel complesso, in questa rassegna abbiamo incluso 13 ricerche con intervento. Nove di questi studi hanno fornito un supporto empirico completo o parziale agli effetti attesi sulla comprensione della natura umana da parte degli studenti, rispetto a quattro studi in cui non è stato trovato alcun supporto empirico agli effetti attesi. Nel complesso, la rassegna suggerisce che l'istruzione letteraria, a certe condizioni, può favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti.

Un intervento ha favorito la comprensione di se stessi in termini di ricordi personali evocati da un testo letterario (Halász, 1991), mentre due interventi hanno influenzato la comprensione di personaggi di finzione (Eva-Wood, 2004; White, 1995). Infine, sei studi hanno indicato che l'insegnamento della letteratura potrebbe favorire la comprensione, il punto di vista o il comportamento previsto dagli studenti verso gli altri del mondo reale, in termini di cura degli altri (Adler, Foster, 1997), molestie sessuali e orientamento sessuale (Malo-Juvera, 2014; 2016), risoluzione dei conflitti (Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997), e immigrazione (Vezzali *et al.*, 2012).

Va notato che le tre categorie distinte in questa rassegna sono servite solo come mezzo per analizzare quale tipologia di effetti di intervento i ricercatori si aspettavano di dimostrare. Da un punto di vista concettuale, il termine generale “insight into human nature” chiarisce che è praticamente impossibile fare distinzioni chiare tra i termini “self” e “other” (vedi Zahavi, 2014) o tra i personaggi di finzione e quelli del mondo reale (vedi Mar, Oatley, 2008). Per esempio, Malo-Juvera (2016) ha chiesto agli studenti di scrivere e parlare di quale orientamento sessuale il protagonista avrebbe potuto scegliere se si fosse trovato davanti a una decisione da prendere. Tale compito richiedeva agli studenti non solo di considerare la prospettiva di un personaggio di fantasia, ma anche (per estensione) le proprie opinioni sull'orientamento sessuale. Nel fare ciò, gli studenti potrebbero fare affidamento sulla loro conoscenza di persone e situazioni del mondo reale per modellare le loro opinioni; potrebbero anche vedere il protagonista come un rappresentante degli esseri umani nel mondo reale.

#### *Da approcci educativi a principi di progettazione didattica*

Oltre ad analizzare ciò che l'insegnamento della letteratura può comportare rispetto alla comprensione della natura umana, la nostra rassegna ha affrontato quali approcci didattici possono favorire particolarmente questa comprensione negli studenti adolescenti. Sulla base degli approcci didattici per i quali è stato trovato supporto empirico, identificheremo una serie di principi di progettazione didattica che possono essere utilizzati come linee guida per le pratiche di classe e gli interventi futuri. Successivamente, discutiamo i limiti dello studio attuale e offriamo suggerimenti per la ricerca futura. In questa rassegna, abbiamo considerato i principi di progettazione come parametri per la progettazione di interventi futuri che aumentano la probabilità di raggiungere un particolare obiettivo, che può essere incorporato in una dichiarazione di tipo “if/then”. Sulla base dell'analisi degli approcci didattici, formuliamo la seguente dichiarazione, che contiene tre principi di progettazione individuali:

Se vogliamo aumentare la probabilità che gli studenti adolescenti acquisiscano una comprensione della natura umana nella classe di letteratura, è preferibile: (1) selezionare testi di finzione come romanzi, racconti, brani o poesie, che siano tematicamente rilevanti per gli effetti attesi dell'intervento; (2) progettare compiti di scrittura relativi a testi di finzione e temi del testo che spingano gli studenti a: (a) attivare precedenti esperienze personali prima della lettura, (b) notare e annotare le esperienze durante il processo di lettura, e/o (c) riflettere sulle esperienze evocate direttamente dopo la lettura; e (3) progettare attività dialogiche esplorative che stimolino gli studenti a condividere verbalmente le loro esperienze personali relative a testi di finzione e temi del testo.

In questa sezione, discutiamo del perché usare ogni principio come linea guida può portare a progettare un'istruzione letteraria che aumenti le probabilità di favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti.

### *Il principio della selezione del testo*

Il primo principio suggerisce che possiamo aumentare la probabilità di favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti selezionando testi di finzione che sono tematicamente rilevanti per i risultati previsti dell'intervento. Abbiamo scoperto che i ricercatori hanno usato una serie di testi di finzione, tra cui romanzi per giovani adulti, racconti e poesie. Questi testi erano spesso tematicamente rilevanti per i risultati attesi di un intervento, per esempio, quando un gruppo minoritario era rappresentato dai personaggi (ad esempio, Malo-Juvera, 2016; Vezzali *et al.*, 2012) o quando un particolare tipo di comportamento o di relazione sociale giocava un ruolo di primo piano (Adler, Foster, 1997; Malo-Juvera, 2014; White, 1995).

Due linee di ragionamento spiegano perché la narrativa tematicamente rilevante può favorire la comprensione della natura umana. In primo luogo, da una prospettiva psicologica, la teoria del contatto indiretto (Turner, Hewstone, Voci, Paolini, Christ, 2007; vedi Vezzali *et al.*, 2012) afferma che la lettura di testi di finzione è una forma di contatto indiretto e immaginario che ha effetti positivi sugli atteggiamenti inter-gruppi simili al contatto diretto, producendo anche livelli inferiori di ansia (Turner, Hewstone, Voci, Vonofakou, 2008). Pertanto, la lettura di testi di finzione può alterare positivamente i punti di vista personali delle persone e gli atteggiamenti verso gli altri del mondo reale. In secondo luogo, dal punto di vista degli studi letterari empirici, Mar e Oatley (2008) affermano giustamente che “la funzione della finzione è l'astrazione e la simulazione dell'esperienza sociale” (p. 173), che “facilita la comunicazione e la comprensione delle informazioni sociali e le rende più convincenti, realizzando una forma di

apprendimento attraverso l'esperienza" (p. 173). Sperimentare vividamente una simulazione di vita sociale attraverso la lettura di testi finzionali può quindi aiutare i lettori a comprendere meglio la propria vita e quella degli altri.

In particolare, i ricercatori non hanno preso in considerazione la possibilità che i temi sociali o morali nella fiction possano essere temi sensibili nella vita degli studenti, come le relazioni familiari (White, 1995), le molestie sessuali (Malo-Juvera, 2014), l'orientamento sessuale (Malo-Juvera, 2016), e l'immigrazione (Vezzali *et al.*, 2012). Creare un ambiente di apprendimento sicuro per parlare di questi temi non è stato un tema affrontato negli studi di intervento esaminati. Il senso di sicurezza degli studenti viene dato per scontato, e non è sempre oggetto di riflessione critica (Boostrom, 1998).

Un altro aspetto della selezione del testo che i ricercatori non hanno quasi mai considerato, ad eccezione di Eva-Wood (2004), era se i testi scelti fossero testi "letterari", come indicato, per esempio, dall'uso del linguaggio che si discosta da quello convenzionale (Van Peer, Hakemulder, Zyn-gier, 2007) o da "gap" che il lettore deve riempire (Iser, 1980). Eppure può valere la pena di selezionare testi considerati letterari perché il concetto di letterarietà può spiegare l'impatto che i testi di finzione hanno sul senso di sé dei lettori e sulle loro percezioni sociali (ad esempio, Hakemulder *et al.*, 2016).

### *Il principio di scrivere di esperienze personali*

Il secondo principio suggerisce che la progettazione di compiti di scrittura relativi a testi di finzione e ai temi del testo, che spingono gli studenti a (a) attivare precedenti esperienze personali prima della lettura, (b) notare e annotare le loro esperienze durante il processo di lettura, e/o (c) riflettere sulle esperienze evocate direttamente dopo la lettura, può aumentare la probabilità di promuovere la comprensione della natura umana degli studenti.

La maggior parte degli interventi includeva compiti di scrittura, sia come attività a sé stante che combinata con i dibattiti in classe. La scrittura riflessiva in risposta a una storia o un romanzo o dopo aver letto un brano specifico è stata la strategia più adottata (Adler, Foster, 1997; Malo-Juvera, 2014; 2016; Vezzali *et al.*, 2012), ma abbiamo anche osservato compiti di scrittura attuati prima della lettura che hanno attivato precedenti esperienze personali (Malo-Juvera, 2016; White, 1995) e compiti in cui gli studenti hanno annotato risposte durante il processo di lettura (Eva-Wood, 2004; Halász, 1991). Questi compiti di scrittura hanno spinto gli studenti ad attivare, annotare e riflettere sulle esperienze personali relative al tema della

storia (ad esempio, pensieri, sentimenti, ricordi, domande e associazioni). Queste esperienze possono derivare dalla vita degli studenti così come da fonti secondarie come situazioni che hanno sentito o letto o che hanno visto in un film (Halász, 1991; White, 1995). Negli interventi con supporto empirico, i compiti di scrittura indicavano un atteggiamento efficace verso i testi (Vezzali *et al.*, 2012), un atteggiamento espressivo (Eva-Wood, 2004; Halász, 1991), un atteggiamento critico-analitico (Malo-Juvera, 2014; 2016), o una combinazione degli ultimi due (Adler, Foster, 1997; White, 1995).

La ricerca sui processi di apprendimento ha dimostrato l'importanza di stabilire una base significativa di conoscenza precedente in cui le nuove informazioni possono essere incorporate (Dochy, Segers, Buehl, 1999; Merrill, 2002; Pressley *et al.*, 1992). Questa base di conoscenza precedente, noi sosteniamo, può ben includere le esperienze di vita precedenti. Da una prospettiva più specifica, scrivere prima di leggere può migliorare il coinvolgimento emotivo degli studenti con il testo (Janssen, Braaksma, 2016). Inoltre, i compiti di scrittura assegnati durante e direttamente dopo la lettura possono aiutare gli studenti a impegnarsi in dialoghi/confronti interni con i testi. Questa linea di ragionamento risale alla teoria transazionale della lettura di Rosenblatt (1938/1968), che specifica come le attività come impegnarsi, costruire e immaginare facciano parte dell'esperienza di lettura delle persone. Beach (1993), a partire dal lavoro di Rosenblatt, ha sostenuto approcci esperienziali all'insegnamento della letteratura che stimolano questi aspetti dell'esperienza di lettura, che sembrano essere cruciali affinché le esperienze di lettura influenzino la percezione di sé e della propria relazione con gli altri (Fialho, 2018). Nel complesso, il completamento di compiti di scrittura può funzionare come "writing-to-learn" (Klein, Boscolo, Kirkpatrick, Gelati, 2014). Poiché permette agli studenti di attingere alle esperienze personali specifiche, la scrittura per imparare è considerata un'attività preziosa nelle classi di letteratura (Newell, 1996).

### *Il principio della condivisione verbale delle esperienze personali*

Il terzo principio si basa sul tipo di compiti più salienti negli interventi con supporto empirico, e suggerisce che le probabilità di favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti possono essere aumentate se progettiamo attività dialogiche esplorative, che stimolano gli studenti a condividere verbalmente le loro esperienze personali relative a testi di finzione e ai temi del testo.

Nella maggior parte degli interventi, i dialoghi sono stati successivi alla lettura di un particolare testo e al completamento di compiti di scrittura individuale sulle esperienze personali in relazione a quel testo (Eva-Wood,

2004; Malo-Juvera, 2014; 2016; Stevahn *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997; White, 1995). La maggior parte dei dialoghi esterni sembra essere di natura esplorativa. È stato chiesto agli studenti di esprimere e confrontare le loro esperienze personali in relazione al testo e al suo tema (Adler, Foster, 1997; Eva-Wood, 2004; Malo-Juvera, 2014, 2016). Condividendo verbalmente le loro esperienze, gli studenti possono formare una connessione tra il dialogo interno che hanno con il testo e i dialoghi esterni con gli altri. Questi dialoghi esterni possono avvenire in piccoli gruppi o con la classe intera o in combinazione, dove il secondo segue il primo (Malo-Juvera, 2014; 2016). Una tale combinazione, dall'individuo ai gruppi di pari fino al livello della classe, crea più livelli di condivisione di risposte, interpretazioni e prospettive. I dialoghi esterni possono implicare l'assunzione di una posizione espressiva o critico-analitica nei confronti del testo, o combinarle entrambe.

L'efficacia della condivisione delle esperienze in gruppo è in linea con una prospettiva costruttivista sull'insegnamento e l'apprendimento (Vygotsky, 1978) e con le teorie dell'apprendimento dialogico (Barnes, 1976; Mercer, Dawes, 2008; Nystrand, 1997). Nel contesto della classe di letteratura, questo implica che gli studenti traggono beneficio dal rispondere ai testi nel modo più autentico possibile, usando il loro linguaggio. Inoltre, le teorie della lettura che risalgono a Rosenblatt (1938/1968) suggeriscono che i testi narrativi e letterari per loro natura permettono ai lettori di costruire interpretazioni multiple. Poiché la lettura è stata teorizzata come un'attività intrinsecamente sociale (Beach, 1993; Steen, Schram, 2001), i lettori possono condividere idee, esperienze e interpretazioni che riguardano se stessi e gli altri nel dominio sociale della classe.

Se la lettura rappresenta un'attività individuale, è confinata alle esperienze di un singolo lettore rispetto ai sentimenti evocati da un testo, alle fantasie relative a come potrebbe essere trovarsi nelle vesti di un personaggio, alle domande che sorgono durante la lettura, e così via. Parlare con i compagni di queste esperienze aggiunge un altro livello; offre agli studenti l'opportunità di verbalizzare e quindi di considerare una più ampia gamma di pensieri, domande, sentimenti, idee e prospettive. Di conseguenza, se ci si aspetta che l'insegnamento della letteratura favorisca la comprensione della natura umana da parte degli studenti, gli aspetti sociali dell'apprendimento e della lettura non possono essere ignorati.

I principi di progettazione si basano sull'analisi degli approcci didattici negli interventi con supporto empirico completo o parziale. Tuttavia, quando abbiamo esaminato gli interventi senza supporto empirico, abbiamo concluso che i loro approcci didattici erano in linea con i principi di progettazione di cui sopra. Per esempio, sono stati utilizzati testi narrativi

tematicamente rilevanti (Darragh, 2015; Hakemulder, 2008), sono stati applicati compiti di scrittura (Darragh, 2015; Hakemulder, 2008; Henschel *et al.*, 2016), e agli studenti è stato chiesto di impegnarsi in dialoghi (Garrod, 1989).

Si potrebbe sostenere che tutti gli interventi, con o senza supporto empirico, erano piuttosto simili nei loro approcci didattici. Tuttavia, potrebbe sembrare inefficace considerare questi approcci didattici come informativi per la progettazione di futuri interventi nella classe di letteratura. Tuttavia, numerose ragioni metodologiche o contestuali possono spiegare perché 4 studi su 13 non hanno trovato supporto empirico per i loro interventi. Per esempio, gli strumenti utilizzati potrebbero non essere stati adatti a individuare questi effetti, un intervento potrebbe non essere stato realizzato come previsto in origine, o la differenza tra la condizione sperimentale e quella di controllo potrebbe non essere stata abbastanza grande. Tali ragioni non possono essere determinate con certezza in questa rassegna perché non sempre sono state fornite sufficienti informazioni sugli strumenti, sugli schemi di codifica, sulla fedeltà di realizzazione e sulle condizioni di controllo negli studi senza supporto empirico. Queste carenze hanno ripetutamente portato a punteggi piuttosto bassi sugli indicatori di qualità metodologica.

Inoltre, le somiglianze negli approcci didattici degli interventi con e senza supporto empirico suggeriscono che i fondamenti teorici erano piuttosto simili in tutti i 13 studi. A causa di fattori metodologici e contestuali, il supporto empirico per gli interventi basati su queste nozioni teoriche non può essere garantito, ma la sovrapposizione degli approcci didattici sembra rafforzare la selezione degli studi inclusi da un punto di vista teorico. Dal nostro punto di vista, queste somiglianze non sono motivo di preoccupazione; piuttosto, suggeriscono che c'erano solide basi teoriche per i principi di progettazione dedotti da quegli interventi che hanno fornito un supporto empirico completo o parziale.

## Limiti

Sia questa rassegna che gli studi in essa contenuti sono soggetti a limiti. In primo luogo, come per tutte le rassegne, la completezza può essere messa in discussione. Anche se abbiamo cercato sistematicamente nelle banche dati e abbiamo usato il tracciamento delle citazioni, le ricerche manuali e abbiamo consultato esperti, alcune pubblicazioni rilevanti possono essere sfuggite alla nostra attenzione. Poiché abbiamo limitato la nostra ricerca ai risultati di peer-reviewed, la nostra selezione potrebbe essere stata soggetta a bias di pubblicazione. Tuttavia, i risultati della ricerca hanno re-

stituito diversi studi pertinenti con risultati statisticamente non significativi che sono stati pubblicati in riviste peer-reviewed.

Anche gli studi di intervento inclusi non erano privi di limiti. Questi sono venuti alla luce attraverso le procedure di valutazione della qualità, che hanno anche fornito informazioni circa l'effettiva validità del supporto empirico presentato negli studi. Come tale, la valutazione approfondita della qualità metodologica ha funto da guardiano per la validità generale di questo studio di revisione. La fedeltà del trattamento è stata una questione importante e difficile da analizzare nelle ricerche con intervento incluse. Anche se è fondamentale sapere se gli interventi sono attuati come previsto (O'Donnell, 2008), pochi studi hanno tenuto sufficientemente conto di questo aspetto. Inoltre, la nostra rassegna rimane incompleta per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante. Nella maggior parte degli studi inclusi, le descrizioni dei ruoli degli insegnanti erano insufficienti. I due ricercatori che hanno affrontato il ruolo degli insegnanti (Eva-Wood, 2004; Malo-Juvera, 2014) sembravano entrambi suggerire che l'insegnante dovrebbe consentire il flusso dialogico in classe, ma hanno reso questo accorgimento operativo in modi diversi. Inoltre, in nessuno di questi studi state promosse sottili strategie discorsive degli insegnanti, anche se esse possono essere "influenti nel favorire od ostacolare i risultati di apprendimento degli studenti" (Wei *et al.*, 2018, p. 579). Nel complesso, la nostra rassegna ha prodotto troppe poche informazioni per formulare un principio di progettazione sulle interazioni insegnante-studente.

Infine, si può sostenere che un limite del nostro studio risiede nel fatto che quasi la metà delle ricerche con intervento incluse sono state identificate nella fase di espansione della ricerca piuttosto che attraverso la ricerca nei database. Tuttavia, vorremmo suggerire che questo studio dimostra l'importanza di condurre una ricerca attraverso una varietà di fonti: piuttosto che accontentarsi dei risultati della ricerca dai database, si consiglia ai futuri ricercatori di includere procedure di tracciamento delle citazioni, ricerche manuali e consultazione di esperti. In conclusione, revisionare gli studi che sono stati condotti può essere problematico per vari motivi. Ciononostante, rimane un passo importante per ottenere informazioni sulle pratiche educative basate sull'evidenza.

## Ricerca futura

Le procedure di ricerca e di screening di questa rassegna indicano che pochi studi sull'acquisizione della comprensione della natura umana nella classe di letteratura hanno usato disegni sperimentali o quasi-sperimentali.

Questo indica la necessità di espandere questo tipo di ricerca al fine di fare ulteriore luce su se e come l'educazione letteraria può favorire la comprensione della natura umana. Inoltre, questa revisione non ha raggiunto risultati sul ruolo degli insegnanti. Per questo motivo, gli studi futuri dovrebbero sviluppare ulteriormente modi per descrivere le interazioni insegnante-studente e indagare i loro effetti sulla comprensione della natura umana da parte degli studenti. Infine, i futuri studi di intervento dovrebbero esplorare ulteriormente se i testi *letterari*, e non solo quelli di finzione, influenzano la comprensione della natura umana da parte degli studenti. Tali studi potrebbero, per esempio, utilizzare gli indici disponibili di messa in evidenza (*foregrounding*) e di letterarietà (per esempio, Miall, Kuiken, 1994; Shen, 2008) per comparare le condizioni di lettura dei testi letterari e di quelli non letterari.

## Conclusione

Uno dei valori potenziali dell'educazione letteraria consiste nella sua capacità di favorire le riflessioni dei giovani su come loro stessi si posizionano nel mondo rispetto agli altri. La nostra analisi ha indagato criticamente se e come l'educazione letteraria possa favorire la comprensione della natura umana da parte degli adolescenti. L'analisi suggerisce che questa comprensione può essere sviluppata leggendo e interagendo con testi di finzione nella classe di letteratura. Inoltre, il nostro studio fa luce sui principi di progettazione basati su approcci didattici empiricamente supportati. La comprensione della natura umana da parte degli studenti può essere favorita dalla lettura di testi di finzione tematicamente rilevanti e dalla partecipazione ad attività di scrittura che si concentrano sull'attivazione, l'annotazione e la riflessione sulle esperienze personali in relazione ai testi e ai temi finzionali. Facendo questo, si possono preparare gli studenti a dialoghi esplorativi in piccoli gruppi e/o con l'intero gruppo classe, per una condivisione dialogica delle esperienze. Identificando questi principi, speriamo che questo studio funzioni come un trampolino di lancio per coloro che desiderano progettare un'istruzione letteraria pensata per favorire la comprensione della natura umana da parte degli studenti.

## Bibliografia

\* Gli studi inclusi nella rassegna sono segnalati con l'asterisco.

- \*Adler E.S., Foster P. (1997), "A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work?", *Adolescence*, 32: 275-286.
- Andringa E. (1996), "Effects of "narrative distance" on readers' emotional involvement and response", *Poetics*, 23: 431-452. doi: 10.1016/0304-422x(95)00009-9.
- Applebee A.N., Langer J.A., Nystrand M., Gamoran A. (2003), "Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English", *American Educational Research Journal*, 40: 685-730. doi: 10.3102/00028312040003685
- Bal M., Veltkamp M. (2013), "How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation", *PLoS ONE*, 8: 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0055341
- Banks W.P. (2009), "Literacy, sexuality, and the value(s) of queer young adult literatures", *English Journal*, 98, 4: 33-36.
- Barnes D. (1976), *From communication to curriculum*, Penguin, Harmondsworth.
- Beach R. (1993), *Reader response theories*, National Council for Teacher Education, Urbana.
- Beach R., Appleman D., Hynds S., Wilhelm, J., a cura di (2011), *Teaching literature to adolescents*, Routledge, New York.
- Bender-Slack D. (2002), "Using literature to teach global education: A humanist approach", *English Journal*, 91, 5: 70-75.
- Blackie M., Wear D. (2015), "Three things to do with stories: Using literature in medical, health professions, and interprofessional education", *Academic Medicine*, 90: 1309-1313. doi: 10.1097/acm.0000000000000761
- Boostrom R. (1998), "'Safe Spaces': Reflections on an educational metaphor", *Journal of Curriculum Studies*, 30: 397-408. doi: 10.1080/002202798183549
- Bourdieu P. (1996), *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*, Stanford University Press, Stanford.
- Buitrago C.B. (2017), "EFL students' social identities construction through gender-based short stories", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19: 11-21. doi: 10.14483/calj.v19n1.10641
- Charlton M., Pette C., Burbaum C. (2004), "Reading strategies in everyday life: Different ways of reading a novel which make a distinction", *Poetics Today*, 25: 241-263. doi: 10.1215/03335372-25-2-24139
- Cicchetti D.V. (1994), "Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology", *Psychological Assessment*, 6: 284-290. doi: 10.1037//1040-3590.6.4.284
- Cummins A. (2013), "Border crossings: Undocumented migration between Mexico and the United States in contemporary young adult literature", *Children's Literature in Education*, 44: 57-73. doi: 10.1007/s10583-012-9176-1

- Curriculum (2017), *Nederlands-Vakgebonden Eindtermen [Dutch-Domain specific objectives]*. <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onder-wijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm>
- Curwood J.S. (2013), "Redefining normal: A critical analysis of (dis)ability in young adult literature", *Children's Literature in Education*, 44: 15-28. doi: 10.1007/s10583-012-9177-0
- \*Darragh J.J. (2015), "Exploring the effects of reading young adult literature that portrays people with disabilities in the inclusion classroom", *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3, 4: 1-48.
- Davis M.H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- De Leon C. (2017), "Engaging adolescents in mental health discussions through young adult literature: A literature review", *Queen's University Graduate Student Symposium*. <http://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/15468>
- Derricott R. (2014), *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century: An international perspective on education*, Routledge, London.
- Dochy F., Segers M., Buehl M.M. (1999), "The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge", *Review of Educational Research*, 69: 145-186. doi: 10.3102/00346543069002145
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, 82: 405-432, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dutch Institute for Curriculum Development (2015), *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke Trendanalyse [Curricular Description Part B: Domain-specific trend analysis]*, SLO, Enschede, Netherlands. <http://downloads.slo.nl/repository/curriculumspiegel-2015-deel-b.pdf>
- Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S., Greenberg M.T., Haynes N.M., Kessler R., Schwab-Stone M.E., Shriver T.P. (1997), *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Ellis J.M. (1974), *The theory of literary criticism: A logical analysis*, University of California Press, Berkeley.
- Engberg M.E. (2004), "Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias", *Review of Educational Research*, 74: 473-524. doi: 10.3102/00346543074004473
- \*Eva-Wood A.L. (2004), "How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers", *Discourse Processes*, 38: 173-192. doi: 10.1207/s15326950dp3802\_2
- Fialho O. (2012), *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response (tesi di dottorato)*. <http://era.library.ualberta.ca>
- Fialho O. (2018), *Deepening readers' perceptions of self and others (IGEL Conference paper)*, University of Stavanger, Norway.
- Fialho O., Zyngier S., Miall D. (2011), "Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed", *English in Education*, 45: 236-253. doi: 10.1111/j.1754-8845.2011.01103.x

- Fialho O., Zyngier S., Burke M. (2016), "Empirical approaches to the study of literature in learning environments", in Burke M., Fialho O., Zyngier S. (a cura di), *Scientific approaches to literature in learning environments*, John Benjamins, Amsterdam, 1-16.
- Fredricks L. (2012), "The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55: 494-504. doi: 10.1002/jaal.00059
- Galda L., Beach R. (2001), "Response to literature as a cultural activity", *Reading Research Quarterly*, 36, 1: 64-73. doi: 10.1598/rrq.36.1.4
- \*Garrod A. (1989), "Promoting moral development through a high school English curriculum", *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 1: 61-79.
- Gersten R., Fuchs L.S., Compton D., Coyne M., Greenwood C., Innocenti M.S. (2005), "Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education", *Exceptional Children*, 71: 149-164. doi: 10.1177/001440290507100202
- \*Hakemulder F. (2008), "Imagining what could happen: Effects of taking the role of a character on social cognition", in Zyngier S., Bortolussi M., Chesnokova A., Auracher J., a cura di, *Directions in empirical literary studies: In honor of Willie van Peer*, John Benjamins, Amsterdam, 139-160.
- Hakemulder F. (2000), *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-knowledge*, John Benjamins, Amsterdam.
- Hakemulder F., Fialho O., Bal P.M. (2016), "Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace", in Burke M., Fialho O., Zyngier S., a cura di, *Scientific approaches to literature in learning environments*, John Benjamins, Amsterdam, 19-38.
- \*Halász L. (1991), "Emotional effect and reminding in literary processing", *Poetics*, 20: 247-272. doi: 10.1016/0304-422x(91)90009-e
- Halstead J.M., Taylor M.J., a cura di (1996), *Values in education and education in values*, Falmer Press, London.
- Hart D., Atkins R., Ford D. (1998), "Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence", *Journal of Social Issues*, 54: 513-53. doi: 10.1111/0022-4537.801998080
- Hebert M., Simpson A., Graham S. (2013), "Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis", *Reading and Writing*, 26: 111-138. doi: 10.1007/s11145-012-9386-3
- \*Henschel S., Meier C., Roick T. (2016), "Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors", *Learning and Instruction*, 44: 11-21. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.005
- Iser W. (1980), "Interaction between text and reader", in Suleiman S.R., Crosman I., a cura di, *The reader in the text Princeton*, University Press, Princeton, 106-120.
- Janssen T., Braaksma M. (2016), "Effects of creative writing on adolescent students' literary response", in Burke M., Fialho O., Zyngier S., a cura di, *Scientific approaches to literature in learning environments*, John Benjamins, Amsterdam, 193-211.

- Johnson D.R. (2013), "Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims", *Scientific Study of Literature*, 3: 77-92. doi: 10.1075/ssol.3.1.08joh
- Kaufman G.F., Libby L.K. (2012), "Changing beliefs and behavior through experience-taking", *Journal of Personality and Social Psychology*, 103: 1-19. doi: 10.1037/a0027525
- Kaywell J.F. (1993), *Adolescents at risk: A guide to fiction and nonfiction for young adults, parents, and professionals*, Greenwood Press, Westport.
- Kidd D.C., Castano E. (2013), "Reading literary fiction improves theory of mind", *Science*, 342: 377-380. doi: 10.1126/science.1239918
- Klein P.D., Boscolo P., Kirkpatrick L.C., Gelati C., a cura di (2014), *Writing as a learning activity*, Brill, Leiden.
- Kohlberg L., Gilligan C. (1971), "The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world", *Daedalus*, 100: 1051-1086.
- Koopman E.M. (2016), *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives (tesi di dottorato)*, Erasmus Research Center for Media, Communication and Culture, Rotterdam.
- Koopman E.M., Hakemulder F. (2015), "Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework", *Journal of Literary Theory*, 9: 79-111. doi: 10.1515/jlt-2015-0005
- \*Malo-Juvera V. (2014), "Speak: The effect of literary instruction on adolescents' rape myth acceptance", *Research in the Teaching of English*, 48, 4: 407-427.
- \*Malo-Juvera V. (2016), "The effect of an LGBTQ themed literary instructional unit on adolescents' homophobia", *Study and Scrutiny*, 2: 1-34. doi: 10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34
- Mar R.A., Oatley K., Hirsh J., dela Paz J., Peterson J.B. (2006), "Bookworms versus Nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds", *Journal of Research in Personality*, 40: 694-712. doi: 10.1016/j.jrp.2005.08.002
- Mar R.A., Oatley K. (2008), "The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience", *Perspectives on Psychological Science*, 3: 173-192. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- McGraw K.O., Wong S.P. (1996), "Forming inferences about some intraclass correlation coefficients", *Psychological Methods*, 1: 30-46. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.30
- Mercer N., Dawes L. (2008), "The value of exploratory talk", in Mercer N., Hodgkinson S., a cura di, *Exploring talk in school*, Sage, London, 55-71.
- Merrill M.D. (2002), "First principles of instruction", *Educational Technology Research and Development*, 50: 43-59. doi: 10.1007/bf02505024
- Miall D.S., Kuiken D. (1994), "Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories", *Poetics*, 22: 389-407. doi: 10.1016/0304-422x(94)00011-5
- Miall D.S., Kuiken D. (1999), "What is literariness? Three components of literary reading", *Discourse Processes*, 28: 121-138. doi: 10.1080/01638539909545076
- Murákovský J. (1976), *On poetic language* (trad. di J. Burbank, P. Steiner), Peter de Ridder Press, Lisse.

- Murphy P.K., Wilkinson I., Soter A., Hennessey M.N., Alexander J.F. (2009), "Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis", *Journal of Educational Psychology*, 101: 740-764. doi: 10.1037/a0015576
- National Council of Teachers of English (2003-2014), *Annotated bibliography of research in the teaching of English*. www.ncte.org/journals/rte/biblios
- National Council of Teachers of English (2012), *NCTE/IRA standards for the English language arts*. www.ncte.org/standards/ncte-ira
- Newell G.E. (1996), "Reader-based and teacher-centered instructional asks: Writing and learning about a short story in middle-track classrooms", *Journal of Literacy Research*, 28: 147-172. doi: 10.1080/10862969609547914
- Nucci L., Krettenauer T., Narváez D, a cura di (2014), *Handbook of moral and character education*, Routledge, New York.
- Nussbaum M.C. (1995), *Poetic justice: The literary imagination and public life*, Beacon Press, Boston.
- Nystrand M. (1997), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*, Teachers College Press, New York.
- Nystrand M. (2006), "Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension", *Research in the Teaching of English*, 40, 4: 392-412.
- O'Donnell C.L. (2008), "Defining, Conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research", *Review of Educational Research*, 78: 33-84. doi: 10.3102/0034654307313793
- Pressley M., Wood E., Woloshyn V.E., Martin V., King A., Menke D. (1992), "Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning", *Educational Psychologist*, 27: 91-109. doi: 10.1207/s15326985ep2701\_7
- Pyle D., Pyle N., Lignugaris/Kraft B., Duran L., Akers J. (2017), "Academic effects of peer-mediated interventions with English language learners: A research synthesis", *Review of Educational Research*, 87: 103-133. doi: 10.3102/0034654316653663
- Reigeluth C.M. (1999), "What is instructional-design theory and how is it changing?", in Reigeluth C.M., a cura di, *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2, 5-29.
- Richardson P.W., Eccles J.S. (2007), "Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities", *International Journal of Educational Research*, 46: 341-356. doi: 10.1016/j.ijer.2007.06.002
- Rijlaarsdam G., Janssen T., Rietdijk S., Van Weijen D. (2017), "Reporting design principles for effective instruction of writing: Interventions as constructs", in Fidalgo R., Olive T., a cura di, & Fidalgo R., Harris K., Braaksma M., a cura di, *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing*, Brill, Leiden, Netherlands, 280-313.
- Rosenblatt L.M. (1968), *Literature as exploration*, NCTE, Champaign (edizione originale del 1938).

- Rosenblatt L.M. (1994), *The reader, the text, the poem*, Southern Illinois University Press, Carbondale (edizione originale del 1978).
- Rothbauer P. (2011), "Rural teens on the role of reading in their lives", *Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 1, 2. [www.yalsa.ala.org/jrlya/2011/02/rural-teens-on-the-role-of-reading-in-their-lives](http://www.yalsa.ala.org/jrlya/2011/02/rural-teens-on-the-role-of-reading-in-their-lives)
- Runge L.L. (2012), *Annotated bibliography on literature pedagogy*. [http://chuma.cas.usf.edu/~runge/Class\\_Bib.htm](http://chuma.cas.usf.edu/~runge/Class_Bib.htm)
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., Rijlaarsdam G. (2016), "The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach", *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 17: 1-37. doi: 10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01
- Selman R.L. (1975), "Level of social perspective taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint", *Journal of Moral Education*, 5: 35-43. doi: 10.1080/0305724750050105
- Shadish W.R., Cook T.D., Campbell D.T. (2002), *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Houghton, Mifflin, Boston.
- Shen Y. (2008), "Two levels of foregrounding in literary narratives", in Zyngier S., Bortolussi M., Chesnokova A., Auracher J., a cura di, *Directions in empirical literary studies: In honor of Willie van Peer*, John Benjamins, Amsterdam, 103-111.
- Sigvardsson A. (2016), "Teaching poetry reading in secondary education: Findings from a systematic literature review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61: 1-16. doi: 10.1080/00313831.2016.1172503
- Sikora S., Kuiken D., Miall D.S. (2011), "Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's *The rime of the ancient mariner*", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5: 258-268. doi: 10.1037/a0021999
- Slone M., Tarrasch R., Hallis D. (2000), "Ethnic stereotypic attitudes among Israeli children: Two intervention programs", *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 2: 370-389.
- Soter A., Wilkinson I., Murphy P. K., Rudge L., Reninger K., Edwards M. (2008), "What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension", *International Journal of Educational Research*, 47: 372-391. doi: 10.1016/j.ijer.2009.01.001
- Soter A., Wilkinson I., Connors S., Murphy P., Shen V. (2010), "Deconstructing "aesthetic response" in small-group discussions about literature: A possible solution to the "aesthetic response" dilemma", *English Education*, 42, 2: 204-225.
- Steen G., Schram D. (2001), "The empirical study of literature: Psychology, sociology and other disciplines", in Schram D., Steen G., a cura di, *The psychology and sociology of literature*, John Benjamins, Amsterdam, 1-16.
- \*Stevahn L., Johnson D.W., Johnson R.T., Real D. (1996), "The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training", *American Educational Research Journal*, 33: 801-823. doi: 10.3102/00028312033004801

- \*Stevahn L., Johnson D.W., Johnson R.T., Green K., Laginski A.M. (1997), “Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature”, *Journal of Social Psychology*, 137: 302-315. doi: 10.1080/00224549709595442
- Turner R.N., Hewstone M., Voci A., Paolini S., Christ O. (2007), “Reducing prejudice via direct and extended cross group friendship”, *European Review of Social Psychology*, 18: 212-255. doi: 10.1080/10463280701680297
- Turner R.N., Hewstone M., Voci A., Vonofakou C. (2008), “A test of the extended contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 95: 843-860. doi: 10.1037/a0011434
- UK Literary Association (2016), *Curriculum and assessment in English 3 to 19: A better plan. The essentials of English*. <https://ukla.org/resources/details/curriculum-and-assessment-in-english-3-to-19-a-better-plan>
- Van den Akker J. (1999), “Principles and methods of development research”, in Van den Akker J., Branch R.M., Gustafson K., Nieveen N., Plomp T., a cura di, *Design approaches and tools in education and training*, Springer, Dordrecht, Netherlands, 1-14.
- Van den Akker J., Gravemeijer K., McKenney S., Nieveen N., a cura di (2006), *Educational design research*, Routledge, New York.
- Van Peer W., Hakemulder J., Zyngier S. (2007), “Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning”, *Language and Literature*, 16: 197-213. doi: 10.1177/0963947007075985
- \*Vezzali L., Stathi S., Giovannini D. (2012), “Indirect contact through book reading: Improving Adolescents’ attitudes and behavioral intentions toward immigrants”, *Psychology in the Schools*, 49: 148-162. doi: 10.1002/pits.20621
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Weber C.D. (2010), “Literary fiction as a tool for teaching social theory and critical consciousness”, *Teaching Sociology*, 38: 350-361. doi: 10.1177/0092055x10378816
- Wei L., Murphy P.K., Firetto C.M. (2018), “How can teachers facilitate productive small-group talk? An integrated taxonomy of teacher discourse moves”, *Elementary School Journal*, 118: 578-609. doi: 10.1086/697531
- \*White B.F. (1995), “Effects of autobiographical writing before reading on students’ responses to short stories”, *Journal of Educational Research*, 88: 173-184. doi: 10.1080/00220671.1995.9941296
- Wilhelm J.D., a cura di (2016), *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*, Teachers College Press, New York.
- Zahavi D. (2014), *Self and other: Exploring subjectivity, empathy, and shame*, Oxford University Press, New York.

## Nota

Questa ricerca è parte del progetto “Usi della narrativa letteraria nei contesti sociali”, il quale è supportato dal contributo dell’organizzazione Olandese per la Ricerca Scientifica (NWO; 360 30 240). Vorremmo ringraziare Janneke Staak e Charlotte Huig per il loro valido aiuto nel corso della preparazione di questo articolo.

## Gli autori

**Marloes Schrijvers** è una dottoranda presso il Research Institute of Child Development and Education, Università di Amsterdam, Paesi Bassi. Ha conseguito un master in insegnamento della lingua e della letteratura olandese e un master in letteratura per bambini. È specializzata nella ricerca di interventi specifici nelle classi di letteratura.

**Tanja Janssen** è ricercatrice senior presso il Research Institute of Child Development and Education, Università di Amsterdam, Paesi Bassi. È specializzata nella ricerca sull’educazione letteraria e sull’insegnamento della scrittura e supervisiona la ricerca di studenti, dottorandi e insegnanti.

**Olivia Fialho** è una ricercatrice post-dottorato presso il Dipartimento di studi sui media e sulla cultura, Università di Utrecht, Paesi Bassi. Ha conseguito un master in linguistica applicata e un dottorato in letteratura comparata presso l’Università di Alberta. È specializzata nella ricerca fenomenologica sulle esperienze di lettura che trasformano i concetti di sé e della società dei lettori.

**Gert Rijlaasdam** è professore presso il Research Institute of Child Development and Education, Università di Amsterdam, Paesi Bassi, e al Dipartimento di Linguistica dell’Università di Anversa, Belgio. La sua attenzione si concentra sulla ricerca nel campo del linguaggio, delle arti e della letteratura. È specializzato in studi di processo e di intervento sull’insegnamento e l’apprendimento nelle classi di scuola elementare e secondaria.

## I traduttori

**Benedetta D'Autilia**, psicologa, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

**Ermelinda De Carlo**, ricercatrice di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, già insegnante nelle scuole dell'infanzia e nelle secondarie di secondo grado. Attualmente impegnata in un progetto di ricerca sui Green Books in partenariato con TIM.

**Simone Giusti**, ricercatore e docente di Didattica della letteratura italiana all'Università degli Studi di Siena, con Federico Batini condire la collana "Storie per le persone e le comunità".

**Valerio Luperini**, psicologo, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnato nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

**Giulia Mattiacci**, psicologa, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnato nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

**Giulia Toti**, psicologa, ha coordinato il lavoro sul campo per le sperimentazioni del progetto *Leggimi ancora* (Giunti Scuola) e, in qualità di borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, del progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana. È co-autrice di articoli sugli effetti della lettura ad alta voce.

---

*Storie per le persone e le comunità*  
Open Access

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

FEDERICO BATINI (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione* (E-book).

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (E-book).

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835133322

Il libro, che nasce dall'esigenza di fare il punto sui risultati e sui metodi della ricerca empirica relativa alla lettura ad alta voce, riproduce cinque studi condotti in diverse parti del mondo, scelti in modo da essere rappresentativi di differenti orientamenti e metodi di indagine, oltre che di prestigiose riviste internazionali ad accesso libero (open access) e *peer reviewed*.

La diffusione in lingua italiana di questi contributi, introdotta da un saggio di Federico Batini su *La lettura, i metodi di ricerca, l'importanza della condivisione (open access), la collaborazione internazionale*, intende sollecitare anche nel nostro Paese insegnanti, studiosi e decisori ad attribuire un ruolo fondamentale alla didattica della lettura ad alta voce durante l'intero percorso di istruzione ed educazione, e non solo nella fascia infantile, su cui tendono a concentrarsi già da alcuni decenni le azioni educative e le attività di ricerca. Il futuro della lettura ad alta voce, se osservato dal particolare punto di vista della ricerca internazionale, sembra promettere, in risposta a una maggiore consapevolezza degli effetti dell'esposizione alla lettura, un'intensificazione delle indagini e un ampliamento del campo di applicazione didattica alle età scolari.

Testi di Susan Ledger, Margaret K. Merga, Jennifer Kohart Marchessault, Karen H. Larwin, Oladotun Opeoluwa Olagbaju, Olubunmi Racheal Babalola, Emanuele Castano, Alison Jane Martingano, Pietro Perconti, Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, Olivia Fialho, Gert Rijlaarsdam.

**Federico Batini**, professore associato di Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Perugia, è autore di oltre 350 pubblicazioni scientifiche; tra le ultime sui temi di questo volume si segnalano: *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (Giunti, 2021) e, con S. Giusti (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce* (2021, FrancoAngeli). In uscita il volume *Lettura ad alta voce* (Carocci, 2022). Dirige il Master in Orientamento Narrativo e Prevenzione della Dispersione scolastica (Dipartimento FISSUF, Università degli Studi di Perugia) e la rivista LLL (*Life-long Lifewide Learning*). È responsabile scientifico del progetto Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza della Regione Toscana, del progetto nazionale Leggimi ancora (Giunti Scuola), del progetto *Lettrici e Lettori Forti* (Fondazione Cariparma) e di *Ad Alta Voce Porta Palazzo* (Riconessioni-Fondazione Scuola).