Mizar. Costellazione di pensieri

Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

La lettura ad alta voce condivisa

Abstract: Reading aloud is an innovative teaching practice that if introduced within the educational and school system facilitates the development of cognitive, linguistic and understanding skills and affects emotional and relational skills. The University of Perugia has developed over time, a series of fundamental principles of the method that must be taken into account to ensure the success of the practice. In this contribution we report the evidences that show how the systematic and rigorous respect of the principles of the method of reading aloud shared, is decisive in achieving the results.

Keywords: logbooks, reading aloud, primary school

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

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

1. Introduzione

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

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

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

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

La bibliovarietà. Questo concetto mette in evidenza l'importanza della scelta dei libri,

che devono essere certamente di qualità, ma devono anche offrire una pluralità di punti di vista, di linguaggi, di temi, di case editrici, di geografie, nel rispetto del target con il quale si lavora.

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

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

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

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

Il diario di bordo. Tale strumento permette il monitoraggio della pratica di lettura ad alta voce permette a chi legge di documentare il training narrativo, di rilevare eventuali criticità, di lasciare traccia del percorso compiuto e dei guadagni raggiunti con i propri bambini e i propri studenti. Il metodo qui presentato è utilizzato in molteplici progetti, non solo in "Leggere:Forte! Ad Alta voce fa crescere l'intelligenza"[1]. La specificità di questo approccio è il dialogo costante tra ricerca e pratica didattica (Batini, 2022c). Se è vero che la didattica della lettura ad alta voce mediata da un adulto è strategica per promuovere lo sviluppo delle abilità di *emergent literacy* (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2010), diventa importante lasciare traccia dei processi messi in atto e dei percorsi compiuti. Grazie al diario di bordo i docenti possono annotare i tempi di lettura raggiunti, i livelli di attenzione della classe, le criticità. Possono anche segnalare eventuali guadagni percepiti in termini di abilità linguistiche, comprensione di sé e degli altri e altri progressi ottenuti.

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

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

3. Metodologia

3.1 Il campione

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

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

Tabella 1. *Dati analitici relativi al campione*

3.2 Lo strumento: Il diario di bordo

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

aderenti.

Al contrario i valori più bassi di gradimento dell'attività sono stati scelti in percentuale minore dagli insegnanti del gruppo aderenti: risposta 1 - 0,78%, risposta 2 - 0,10%,

somma delle risposte 1 e 2 - 0,88% rispetto a quelli del gruppo non aderenti: risposta 1 - 2,66%, risposta 2 - 0,46%, somma delle risposte 1 e 2 - 3,14%. (Tabella 5).

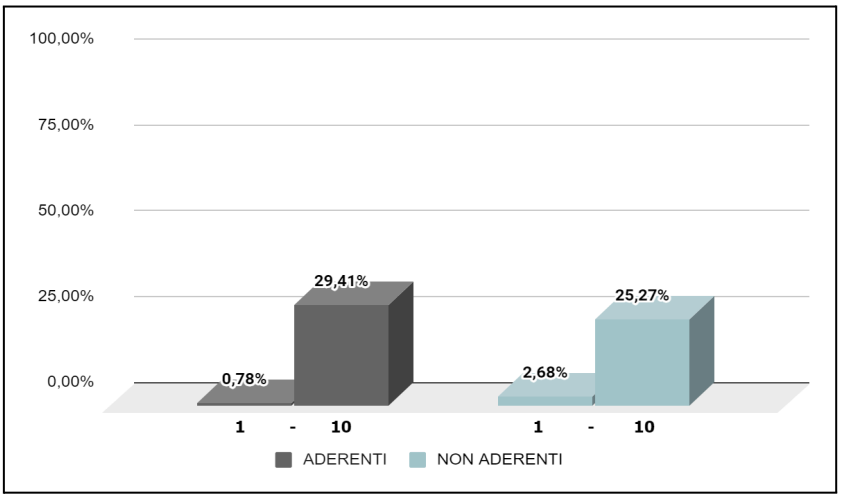


Grafico 1. *Gradimento: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto(10).*

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

Livello medio di disposizione alla lettura

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

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

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

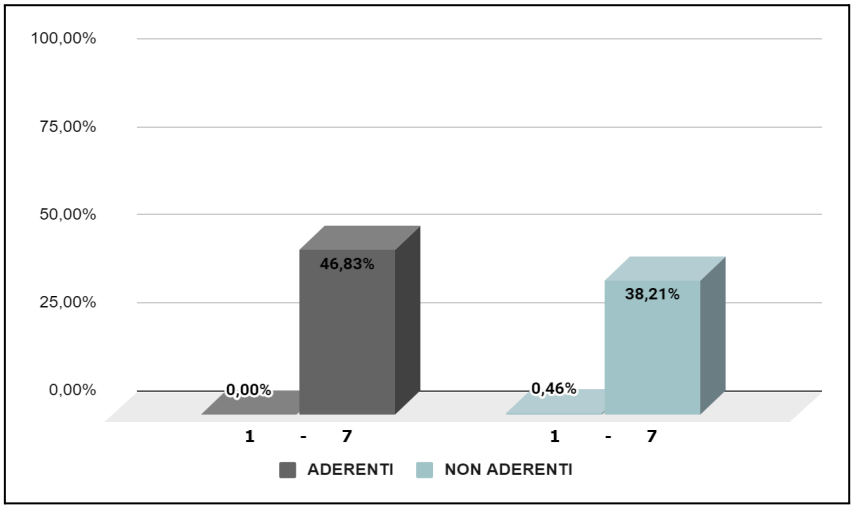


Grafico 2. *Disposizione alla lettura: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (10).*

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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