

La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo¹

Eleonora Pera

Università degli Studi di Foggia

Giulia Toti

Università degli Studi di Perugia

Vanessa Candela

Università degli Studi di Perugia

Federico Batini

Università degli Studi di Perugia

Abstract

L'articolo presenta uno studio sulle percezioni dei docenti delle scuole primarie della Regione Toscana sugli effetti dei training di lettura ad alta voce condotti nelle loro classi, grazie al progetto di ricerca-azione *“Leggere: Forte!”*. Lo studio ha coinvolto 77 comuni toscani, 121 Istituti Comprensivi, 244 classi, per un totale di 425 insegnanti. Le percezioni degli insegnanti sono state raccolte e analizzate grazie ad uno strumento integrato nel metodo: il diario di bordo, strumento di rilevazione dati semi-strutturato, compilato quotidianamente e inviato settimanalmente dagli insegnanti. L'analisi dei diari ha evidenziato l'impatto positivo della pratica di lettura ad alta voce sistematica sui bambini della scuola primaria (benefici sul piano cognitivo, emotivo, sulla capacità di apprendere e sul benessere) e l'importanza di monitorare i processi attraverso uno strumento riflessivo-narrativo.

The article presents a study on the perceptions of primary school teachers regarding the effects of reading aloud training conducted in their classrooms, thanks to the research-action project *“Reading: so cool!”* in the Region of Tuscany (Italy). The study involved 77 Tuscan municipalities, 121 Comprehensive Institution, 244 classes, for a total of 425 teachers. The teachers' perceptions were collected and analyzed thanks to a tool integrated in the method: the logbook, a semi-structured data collection tool, filled in daily and sent weekly by the teachers.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Tuttavia, Eleonora Pera è responsabile della stesura dei §§ 2, 2.1; Giulia Toti dei §§ 2.2, 3; Vanessa Candela del § 4; e Federico Batini dei §§ 1, 3.

The analysis of the diaries highlighted the positive impact of systematic reading aloud practice on primary school children (benefits on a cognitive, emotional, learning ability and well-being level) and the importance of monitoring the processes through a reflective-narrative tool.

Parole chiave: lettura ad alta voce; Leggere: Forte!; politiche educative; scuola primaria; diario di bordo

Keywords: reading aloud; Reading: so Cool!; educational policy; primary school; logbook

1. Introduzione: la pratica della lettura ad alta voce per promuovere il successo scolastico nella scuola primaria

I risultati della ricerca educativa hanno reso noto ormai da tempo, come la pratica della lettura ad alta voce intensiva sia in grado di promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, fin dalla primissima infanzia (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, 2022a; Batini et al., 2020; Bertolini et al., 2022). La lettura ad alta voce è importante per lo sviluppo dell'alfabetizzazione (Gold & Gibson, 2001), delle abilità di comprensione linguistica (Cardarello, 2022; Kalb & Van Ours, 2014), del vocabolario (Batini, Susta et al., 2021; Batini, D'Autilia et al., 2020), e delle abilità di letto-scrittura (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; Nurkaeti et al., 2019).

È stato dimostrato come leggere ad alta voce comporti dei benefici anche nel dominio emotivo e relazionale, in quanto agisce sulla capacità dei bambini di riconoscere, verbalizzare e regolare le emozioni (Kumschick et al., 2014) e sulle capacità empatiche (Batini, Luperini et al., 2021). La pratica della lettura ad alta voce rappresenta, quindi, uno strumento fondamentale da mettere al servizio di bambini e ragazzi per contribuire in modo decisivo al loro successo formativo.

Alla luce di questa cornice, la ricerca attuale, si sta concentrando sui guadagni che l'intero sistema scolastico potrebbe avere, laddove tale pratica fosse inserita in modo strutturale nel curriculum verticale della fascia 0-19 (Bertolini et al., 2022).

Proprio per i benefici riscontrati dalla letteratura scientifica, la lettura ad alta voce nel contesto scolastico è al centro di politiche educative e progetti di ricerca che mirano a promuovere lo sviluppo dei bambini, il successo scolastico e a diminuire le disparità socioeconomiche presenti all'ingresso del percorso scolastico, così come la dispersione scolastica (Batini, 2022a; Batini, 2021; Bertolini et al., 2022; Brooks-Gunn & Markman, 2005).

In questo studio ci si occupa della scuola primaria, in cui le differenti situazioni di partenza degli alunni, visibili già a partire dai primi giorni di scuola quando i docenti cominciano a sollecitare le pre-competenze di letto-scrittura, possono determinare, in prospettiva, una mancanza di equità.

La sola differenza nel numero di parole che posseggono in entrata, acquisito nei primi cinque anni di vita e in relazione diretta con l'esposizione pregressa alla lettura (Logan et al., 2019), risulta di notevole impatto sui primi apprendimenti e, da questi, sui successivi.

I bambini esposti precocemente all'ascolto di storie, non solo dimostrano quel complesso di capacità racchiuse nella denominazione di *emergent literacy* fin da subito, ben prima di imparare a leggere e scrivere, ma anche migliori capacità di apprendimento in generale, con benefici sulle capacità attentive, le funzioni esecutive, la velocità di elaborazione, la flessibilità di risposta, i processi immaginativi e il pensiero critico (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; Farrant & Zubrick, 2013). La lettura ad alta voce si rivela quindi uno strumento decisivo all'interno dei servizi educativi e scolastici per intervenire sui gap, agendo sulla possibilità di successo scolastico, e strategicamente anche sul successo nella vita extra-scolastica (Sénéchal, 2015) perché influisce positivamente sull'autostima e sul senso di autoefficacia.

La ricerca si sta concentrando non solo sui benefici ottenuti grazie alla lettura ad alta voce, ma anche sul metodo attraverso cui tale pratica debba essere portata avanti per essere efficace e produrre tali effetti (Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018).

Ne consegue che occorre far fronte a due necessità: da un lato diffondere la pratica della lettura ad alta voce nelle scuole, dall'altro effettuare sperimentazioni controllate che consentano - attraverso la promozione di azioni formative, di supporto per gli insegnanti e con un serrato monitoraggio e controllo degli effetti - di individuare quali metodi e approcci siano capaci di produrre risultati migliori.

2. Contesto e metodo della politica educativa di Leggere: Forte!

Sulla base della rilevanza della lettura ad alta voce di storie nel contesto scolastico per lo sviluppo delle potenzialità cognitive, emotive e relazionali dei bambini, nasce, nel 2019, il progetto di ricerca-azione “Leggere Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza”ⁱ, promosso dalla Regione Toscana. Il progetto intende diffondere la pratica della lettura ad alta voce nelle scuole di ogni ordine e grado di tutto il territorio toscano al fine di prevenire la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo. “Leggere: Forte!”, giunto alla quarta annualità, si è consolidato nel tempo proponendosi come politica educativa regionale.

Il progetto sta dunque introducendo la pratica della lettura ad alta voce, aderendo al metodo della lettura ad alta voce condivisa, in maniera intensiva, progressiva e sistematica, all’interno di tutto il sistema di educazione e istruzione toscano per tutti i cittadini e le cittadine di 0-19 anni.

Il metodo (Batini, 2019; Batini, 2022b) è stato messo a punto da Federico Batini con il suo gruppo di lavoro a partire da precedenti approcci narrativi, in particolare l’orientamento narrativoⁱⁱ (dal quale vengono “estratti” le dimensioni operative della pratica della lettura ad alta voce condivisa di storie e le pratiche di socializzazione), mediante la ricerca sul campo, il dialogo con educatrici, educatori, insegnanti ed esperti ed una costante e rigorosa valutazione qualitativa e quantitativa delle esperienze di progetti locali, regionali e nazionali (Batini & Giusti, 2022; Batini & Giusti, 2021). Gli insegnanti dei diversi ordini di scuola sono stati supportati attraverso non solo azioni formative specifiche, ma anche attraverso la consegna di protocolli, bibliografie ampie e progressive, materiali e strumenti di monitoraggio. Inoltre, possono ricevere il supporto di esperti, in affiancamento, per avviare la lettura ad alta voce condivisa in classe o per risolvere eventuali criticità emerse nella gestione del gruppo.

In estrema sintesi i principi fondamentali del metodo della lettura ad alta voce condivisa di storie, al quale tutti i partecipanti alla politica educativa vengono formati, sono:

- quotidianità/frequenza: la lettura viene svolta dagli insegnanti a scuola tutti i giorni;
- intensità: la durata delle singole sessioni di lettura parte dal tempo di attenzione del gruppo di lavoro e cresce gradualmente fino ad arrivare, idealmente, a un’ora per ogni sessione di lettura;
- progressività: fa riferimento alla gradualità dell’approccio. Si passa dal semplice al complesso, dal breve al lungo. Spesso, anche con gli studenti più grandi, si inizia da storie illustrate, brevi, semplici, con linguaggio accessibile e contenuti prossimi alle esperienze, ai bisogni e ai compiti di sviluppo del target anagrafico dei bambini/e e ragazze/i con i quali si lavora e si prosegue, successivamente, con storie una quantità minore di immagini, fino ad un linguaggio più articolato e contenuti non necessariamente legati all’esperienza immediata degli alunni. Gli albi illustrati vengono, tuttavia, utilizzati in tutto il percorso;
- bibliovarietà: occorre scegliere libri di qualità, ma fare attenzione alla variazione delle scelte e delle proposte, partendo da temi e linguaggi vicini al target con il quale si lavora, facendo attenzione che i protagonisti siano vari e consentano a tutte e tutti l’identificazione: varietà di storie, di formati, di tematiche, di protagonisti, di punti di vista e persino di editori e formati;
- socializzazione: la pratica prevede di inserire momenti di confronto attraverso sollecitazioni e domande stimolo, all’inizio o alla fine della sessione di lettura (con i bambini più piccoli si prevedono interazioni anche durante la fase di lettura) che sollecitino collegamenti con la propria esperienza, anticipazioni sullo svolgimento della storia, stimoli che contribuiscano ad incentivare l’immedesimazione, a esprimere il proprio gradimento o meno, a porre attenzione alle strategie di azione e alle dimensioni emotive, senza adottare logiche valutative ma accogliendo positivamente e valorizzando ogni contributo;

- centratura sugli studenti: la lettura ad alta voce è per gli studenti. Occorre dare un peso specifico importante al loro punto di vista: hanno diritto di scelta, di chiedere di non portare a termine una lettura, di esprimersi liberamente e di fornire una loro interpretazione del testo;
- didattica autonoma: la lettura ad alta voce condivisa, attraverso la lettura vera e propria e l'attività di socializzazione costituisce una didattica autonoma, sufficiente a sé stessa e non deve essere confusa con la lettura come stimolo per svolgere ulteriori attività didattiche o forme di verifica non appropriate;
- partecipazione di tutti gli insegnanti: la lettura non deve essere sovrapposta alla letteratura, non è competenza di un/a solo/a insegnante;
- sistematicità: la lettura avviene in una cornice organizzata, in maniera programmata e sistematica e prevede un report settimanale compilato dalle insegnanti/educatrici che leggono alla classe, attraverso uno strumento semi-strutturato: il diario di bordo.

L'intervento consiste nel sostituire, nelle classi sperimentali selezionate, 1 ora al giorno delle consuete attività didattiche, con la lettura ad alta voce condivisa improntata sul metodo precedentemente descritto, mentre gli studenti di controllo svolgono le normali attività didattiche.

L'indicazione per tutte le classi partecipanti è stata quella di seguire il protocollo fornito e iniziare con la soglia di attenzione dei bambini e poi procedere, progressivamente, in direzione di un'ora al giorno.

In questo contributo si presentano i benefici osservati e sperimentati dagli insegnanti nelle scuole primarie coinvolte dal progetto attraverso l'analisi del diario di bordo, uno strumento riflessivo-narrativo e di documentazione, parte integrante del metodo.

2.1 Il diario di bordo come strumento di riflessione e di monitoraggio del metodo: le percezioni degli insegnanti

Il diario di bordo è proposto agli insegnanti come parte integrante del metodo della lettura ad alta voce condivisa. Come dispositivo di attribuzione di significato (Trzebinski, 1997), consente di riflettere sul valore delle azioni e di ripensare la didattica alla luce degli obiettivi educativi che ci si prefigge (Robasto et al., 2022).

Il diario di bordo si presenta come uno strumento di rilevazione semi-strutturato, che viene compilato e inviato settimanalmente dagli insegnanti aderenti al progetto per tutta la durata del training, circa 5 mesi.

Il diario di bordo costituisce il report settimanale delle attività di lettura, che consente di documentare il training narrativo, di rilevare eventuali criticità così come i guadagni raggiunti con i propri studenti.

La scelta di introdurre all'interno del metodo di lettura ad alta voce il diario di bordo è legata a diversi obiettivi. Il primo è quello di fornire ai docenti uno strumento di riflessione sulle attività svolte, di evidenziazione dei progressi della pratica della lettura ad alta voce, di utilità per la "correzione in corso d'opera", ovvero per consentire a loro e al team di ricercatori, adeguamenti o strategie per migliorarne la pratica in classe e tenere traccia del percorso di sviluppo delle diverse aree cognitive e metacognitive durante e dopo l'esposizione alla lettura ad alta voce.

Lo strumento è stato costruito dopo aver analizzato, comparativamente, vari strumenti metanarrativi simili e poi cercando di ridurlo alle informazioni essenziali, così da rendere agile la compilazione.

Dopo aver esplorato la possibilità di creare lo strumento attraverso varie piattaforme di e-learning, la scelta è ricaduta sullo strumento Moduli Google sia per la fruibilità e facilità di accesso e compilazione dello strumento, sia per la modalità di raccolta e aggregazione dei dati che consente.

Gli insegnanti di scuola primaria coinvolti nel progetto nella terza annualità (2021/2022) hanno compilato e inviato settimanalmente i loro diari di bordo. Pur sottolineando l'ampia portata degli elementi qualitativi

raccolti, la nostra ricerca esplorativa, in questa sede, si sofferma sull’analisi dei diari compilati dai docenti delle scuole primarie.

Il diario di bordo della scuola primaria è composto da tre parti:

- Parte I: Informazioni Generali
- Parte 2: Sezioni per la compilazione giornaliera
- Parte 3: Sezioni per la compilazione settimanale

Nella prima parte del diario vengono richieste informazioni di carattere generale (Figura 1). Lo scopo è quello di favorire l’organizzazione successiva dei dati in un database che, attraverso le informazioni che seguono, possa poi classificare i diari inviati per singole classi, per settimane di compilazione, per numero di insegnanti coinvolti per classe e/o per distribuzione geografica delle scuole.

Le sezioni prevedono domande brevi aperte, domande a risposta chiusa o a scala Likert come indicato nella figura.

Figura 1. Prima parte del diario: informazioni generali richieste ai Servizi educativi.

<i>Informazioni generali</i>
Indirizzo e-mail del docente/educatore di riferimento (domanda breve aperta)
Settimana di riferimento (domanda chiusa)
Istituto Comprensivo di riferimento (domanda breve aperta)
Denominazione scuola e plesso di riferimento (domanda breve aperta)
Classe (domanda breve aperta)
Sezione (domanda breve aperta)
Comune (domanda breve aperta)
Provincia (domanda breve aperta)
Zona per l’educazione e l’istruzione (domanda chiusa)
Nominativi insegnanti di riferimento della classe (nome e cognome) (domanda breve aperta)
Numerosità della classe (n. bambini) (domanda breve aperta)
Modalità di svolgimento dell’attività di lettura settimanale (domanda chiusa)

La seconda parte del diario comprende tre sezioni che ciascun docente deve compilare con cadenza quotidiana (Figura 2).

Figura 2. Seconda parte del diario: sezione per la compilazione giornaliera.

<i>Sezione per la compilazione giornaliera (da lunedì a sabato)</i>
Tempo di lettura in minuti (indicare i minuti di lettura svolti) (domanda breve aperta)
Lettura/e scelta/e (domanda aperta)
Gradimento percepito dei bambini (scala Likert a 7 punti)

Nella sezione *Tempo di lettura in minuti*, ciascun insegnante deve registrare la somma dei minuti di lettura che ha effettuato in una o più sessioni nell'arco della giornata. Nella sezione *Lettura/e scelte*, è previsto l'inserimento dei titoli dei testi scelti. Nella sezione *Gradimento percepito dei bambini*, si trova una scala Likert a 10 punti, attraverso la quale l'insegnante indica il livello di gradimento manifestato o che ha percepito dai bambini: 1 indica la mancanza di gradimento e 10 il livello massimo. Se la lettura non è stata proposta in quel giorno, per ogni sezione c'è la possibilità di selezionare una risposta NE (Non effettuata). Sebbene queste tre sezioni vengano compilate quotidianamente, sul piano operativo il diario viene inviato settimanalmente. Quindi, per facilitare la compilazione delle sezioni quotidiane presentate, viene inviato ai partecipanti un modello in pdf, con una griglia in cui sono inseriti i giorni della settimana e uno spazio per inserire, per ogni giorno: tempi di lettura, letture scelte e gradimento percepito dei bambini.

La terza parte riguarda le sezioni a compilazione settimanale (Figura 3). In questa sezione viene chiesto di fornire le risposte per ogni voce come indicatori medi della settimana; grazie a questo dato è possibile raccogliere la stima complessiva dell'andamento settimanale per ciascuna area di interesse.

Figura 3. Terza parte del diario: Sezioni da compilare settimanalmente e relative modalità di risposta.

<i>Servizi della scuola primaria</i>	
Livello medio di disponibilità immediata all'ascolto della lettura	Scala Likert da 1 (lento) a 7 (immediato)
Livello medio di attenzione	Scala Likert da 1(basso) a 7 (alto)
Livello medio di interesse	Scala Likert da 1(basso) a 7(alto)
Livello medio di partecipazione	Scala Likert da 1 a 7
Manifestazioni di interesse da parte dei bambini	Risposta a scelta multipla
Manifestazioni d'interesse verso l'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Frequenza dei commenti/interventi	Scala Likert da 1 (mai) a 7 (frequenti)
Tipologie di commenti/interventi	Risposta a scelta multipla

Benefici riscontrati	Risposta a scelta multipla
Criticità riscontrate	Scala Likert da 1 (assenti) a 7 (frequenti)
Eventuali tipologie di criticità riscontrate	Risposta a scelta multipla
Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante	Scala Likert da 1 (scarso) a 7 (ottimo)
Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura	Scala Likert da 1(disagio) a 7(agio)
Ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Valutazione generale dell'esperienza settimanale	Scala Likert da 1 a 10
Breve commento sull'esperienza settimanale	Domanda aperta
Altri vantaggi disciplinari percepiti	Domanda aperta

Sul piano della ricerca complessivamente, il numero di diari inviati ha superato le 11.000 unità per la terza annualità. Nel paragrafo seguente sono riportati tutti i dati relativi alla numerosità dei diari di bordo ricevuti per quanto riguarda la scuola primaria.

2.2 Il campione e il metodo di analisi dei diari

Il progetto “Leggere:Fortè!” ha coinvolto 29 zone educative per la scuola primaria durante la terza annualità: Valdarno, Valdichiana Aretina, Empolese, Fiorentina Nord-Ovest, Fiorentina Sud-Est, Fiorentina, Mugello, Valdarno/Valdisieve, Colline Metallifere, Grossetana, Bassa Val di Cecina, Elba, Val di Cornia, Piana di Lucca, Valle del Serchio, Apuane, Lunigiana, Pisana, Pistoiese, Val Di Cecina, Valdarno Inferiore, Valdera, Pratese, Pistoiese, Val Di Nievole, Alta Val d’Elsa, Senese, Valdichiana Senese. Dieci sono le province coinvolte nel progetto per la scuola primaria: Arezzo, Firenze, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa, Pisa, Pontedera, Pistoia, Siena. Il numero dei comuni aderenti al progetto durante la terza annualità per la scuola primaria è 77, quello degli Istituti Comprensivi è pari a 121, per un totale di 425 insegnanti e 4666 bambini/e.

Alla luce di questi dati, l’analisi dei diari compilati dagli insegnanti delle scuole primarie all’interno del progetto ha riguardato un campione iniziale di 2611 diari settimanali, relativi a 29 zone educative coinvolte della Regione Toscana.

Nella Figura 4 sono riportati in sintesi i numeri del coinvolgimento della scuola primaria nel progetto “Leggere:Fortè!” nella terza annualità.

Figura 4. I numeri del coinvolgimento della scuola primaria nel progetto Leggere:Forte! nella terza annualità.

ZONE EDUCATIVE COINVOLTE	29
PROVINCE	10
COMUNI	77
DIARI INVIATI	2611
DIARI ANALIZZATI	2563
GIORNI DI LETTURA EFFETTUATI	10901
ISTITUTI COMPRENSIVI	121
CLASSI	244
INSEGNANTI COINVOLTI	425
BAMBINI COINVOLTI	4666

Per rendere omogeneo il campione, sono stati esaminati i diari delle scuole primarie inviati a partire dalla settimana del 10-14 gennaio 2022 sino alla conclusione delle rilevazioni, ovvero sino alla settimana del 30 Maggio - 4 Giugno (11 settimane in media), in quanto prima della settimana del 10-14 gennaio 2022, solo poche classi avevano inviato diari.

Il processo di analisi dei dati ha richiesto di focalizzare l’attenzione su tutte le diverse parti che compongono il diario, tra queste anche le sezioni relative alle risposte su scala Likert (o da 1 a 10, o da 1 a 7) e alle risposte multiple.

Per ciascuna domanda sono state calcolate le percentuali di frequenza per ciascuna opzione di risposta.

Sono state successivamente create due variabili ex-post: la somma dei tempi di lettura per ciascuna classe (minuti totali di lettura nell’arco delle settimane) e il rapporto tra il numero dei giorni in cui è stata svolta l’attività di lettura e il numero giorni solari considerati (frequenza e costanza); queste due variabili sono state correlate attraverso l’analisi bivariata tau di Kendall che misura l’associazione tra due variabili. È stato utilizzato inoltre il χ^2 per individuare eventuali differenze tra coloro che leggono con tempi di lettura assoluti maggiori della media e minori della media, creando così gruppi distinti. È stata confrontata anche frequenza e costanza delle sessioni di lettura ad alta voce, cioè il rapporto tra il numero dei giorni in cui è stata effettuata l’attività di lettura e il numero di giorni solari considerati.

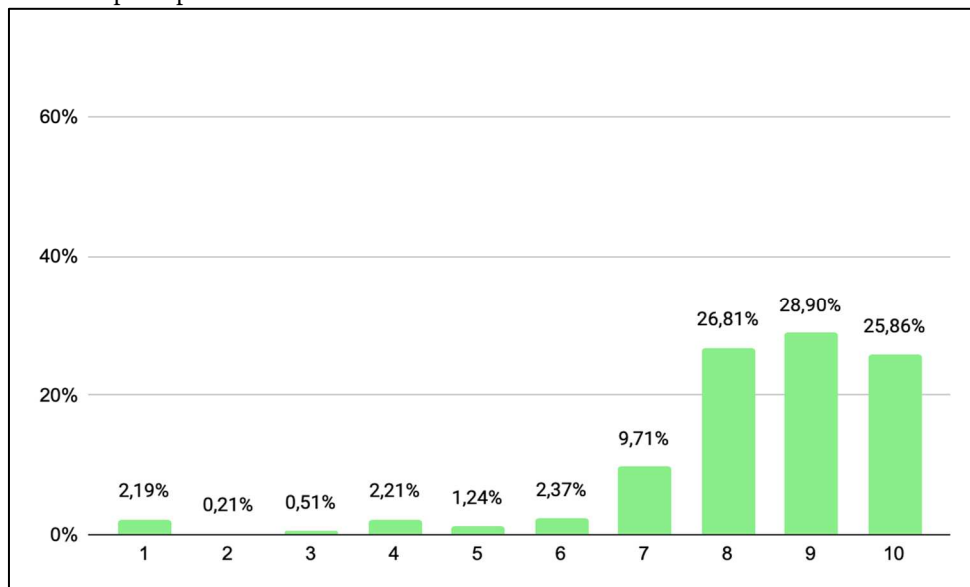
3. I risultati

Dall’analisi dei diari di bordo della scuola primaria emerge che tutte le variabili analizzate mostrano un trend positivo relativamente all’esperienza di lettura ad alta voce vissuta sia dai docenti che dai bambini.

In particolare, si riportano di seguito i livelli di gradimento, di disposizione alla lettura, di percezione di interesse, di attenzione e partecipazione e la frequenza dei commenti e degli interventi.

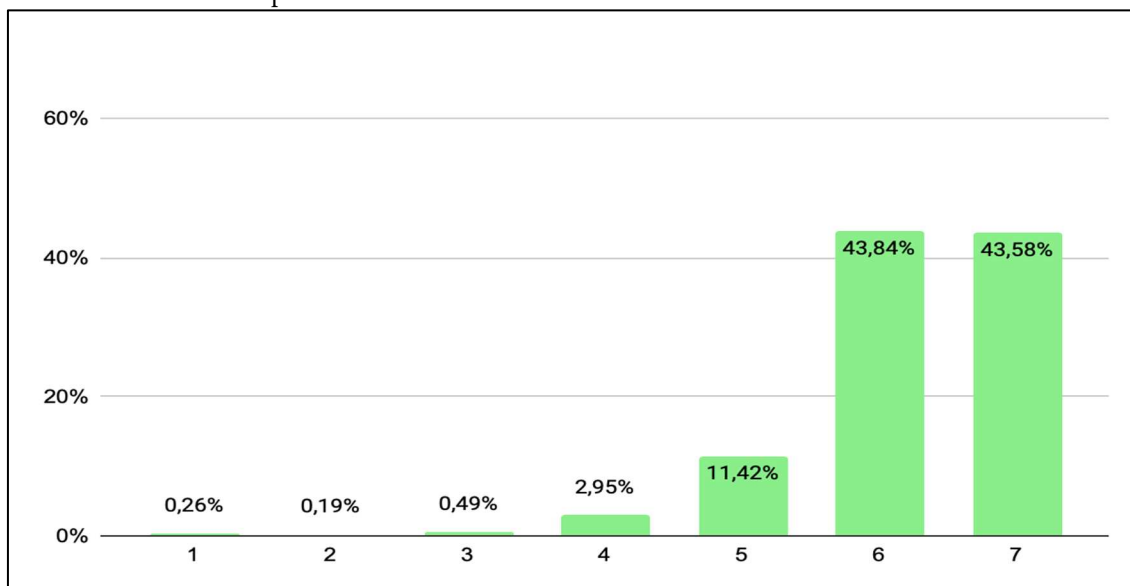
Analizzando, infatti, nel dettaglio le percentuali medie di risposta alle domande su scala Likert dei diari di bordo, per ogni classe emerge che la pratica di lettura ad alta voce è stata gradita con una valutazione ≥ 7 su una scala Likert da 1 a 10 in 91,28% (2340) dei diari analizzati (Figura 5). Il livello di gradimento della pratica rappresenta un indicatore prezioso per il successo della pratica stessa.

Figura 5. Gradimento percepito dei bambini.



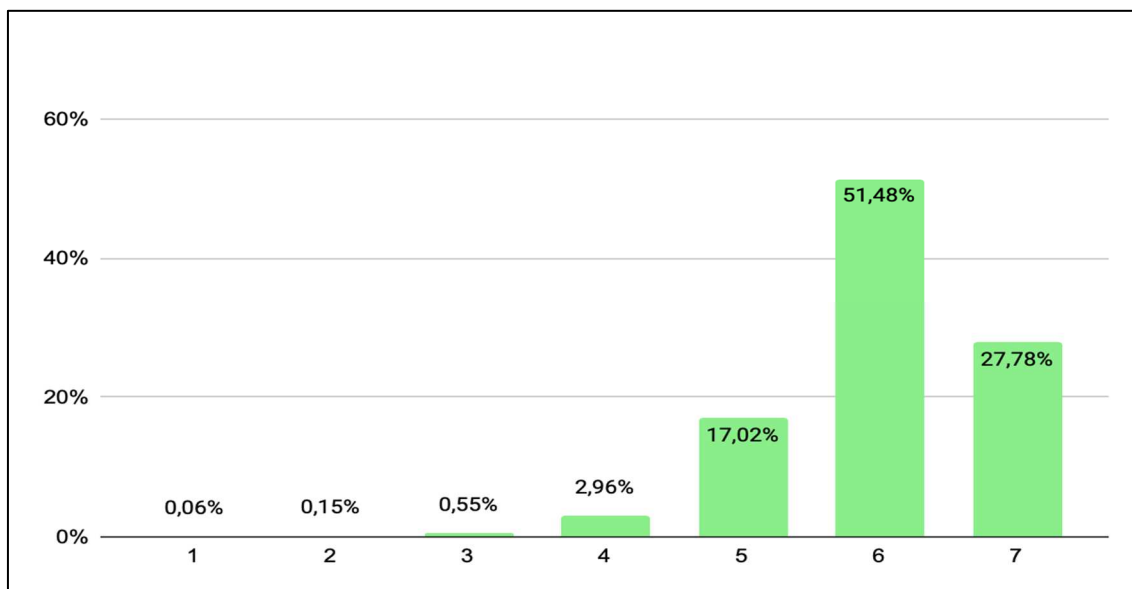
L'indice di gradimento elevato è coerente con quanto emerge dall'analisi della percentuale del livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura per classe. Secondo la percezione degli insegnanti il valore si attesta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 nel 98,84% (2533) dei diari analizzati (Figura 6).

Figura 6. Livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura.



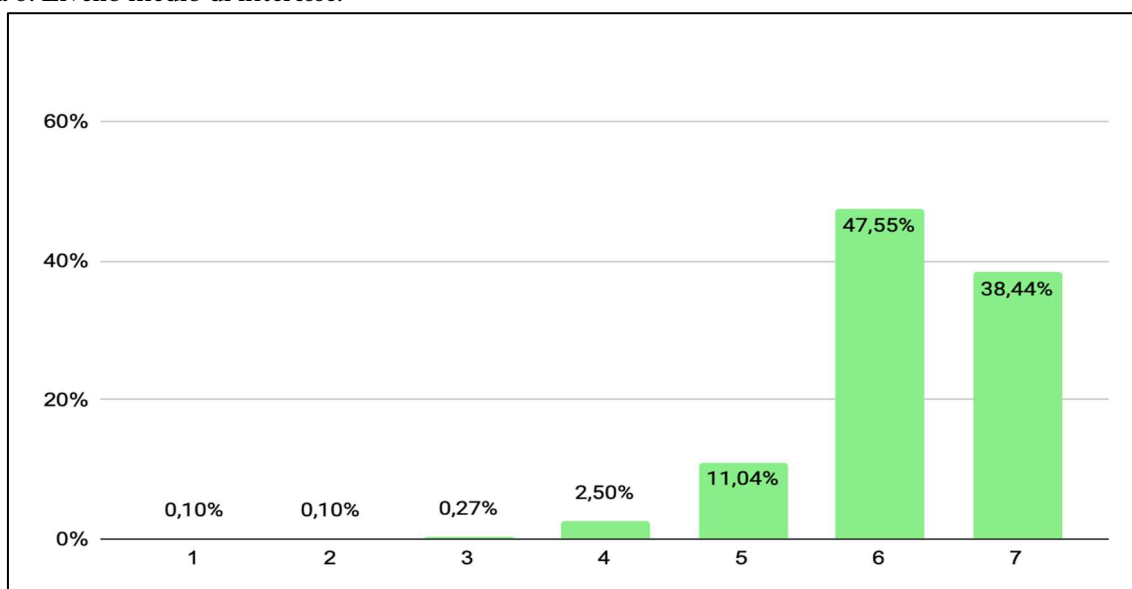
Ne consegue anche una maggiore capacità attentiva da parte dei bambini; infatti, il livello di attenzione percepito dagli insegnanti risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 nel 96,28% (2468) dei diari analizzati (Figura 7). La capacità di attenzione risulta essere da numerose ricerche uno dei punti di forza della pratica della lettura ad alta voce (Dragan, 2001).

Figura 7. Livello medio di attenzione.



Coerentemente ai risultati descritti si osserva lo stesso trend per il livello medio di interesse dei bambini, che raggiunge il 97,03% (2487) del campione dei diari, evidenziando un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 (Figura 8).

Figura 8. Livello medio di interesse.

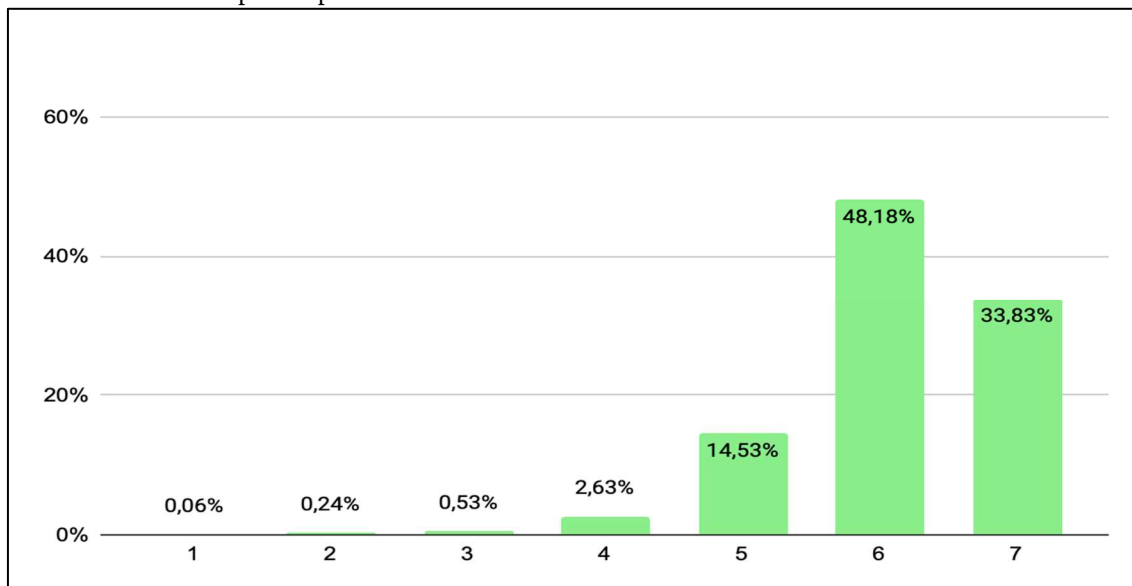


Eleonora Pera, Giulia Toti, Vanessa Candela, Federico Batini – *La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>

Anche il livello medio di partecipazione dei bambini è alto. Dall'analisi delle risposte degli insegnanti si osserva che il 96,54% (2474) dei diari analizzati mostra un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 (Figura 9).

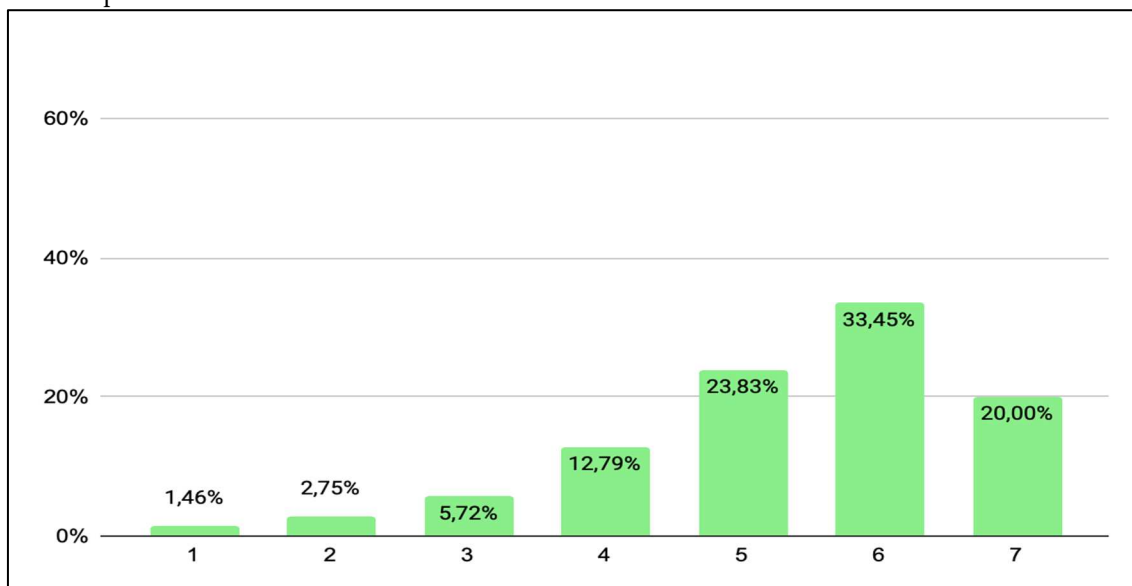
Figura 9. Livello medio di partecipazione.



Gradimento alto, maggiore disposizione alla lettura, alti livelli di attenzione, interesse e partecipazione si confermano nell'aumento nel tempo dell'interazione dei bambini rispetto alle letture proposte.

Dall'analisi emerge che il 77,28% (1981) dei diari presi in esame mostra un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 relativamente alla frequenza dei commenti/interventi dei bambini durante le sessioni di lettura ad alta voce (Figura 10).

Figura 10. Frequenza dei commenti/interventi.

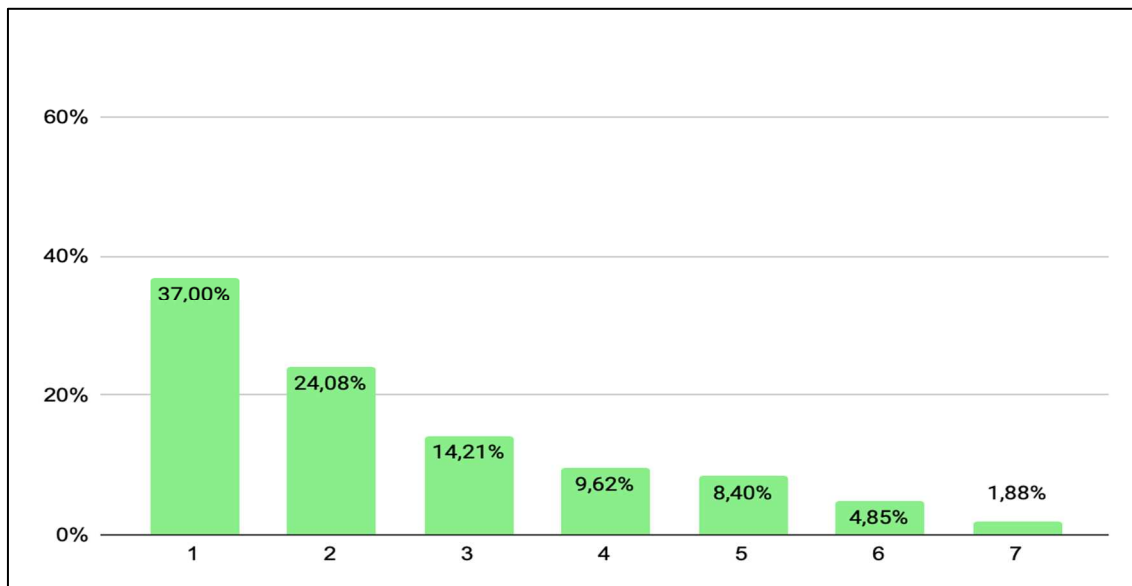


Eleonora Pera, Giulia Toti, Vanessa Candela, Federico Batini – *La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>

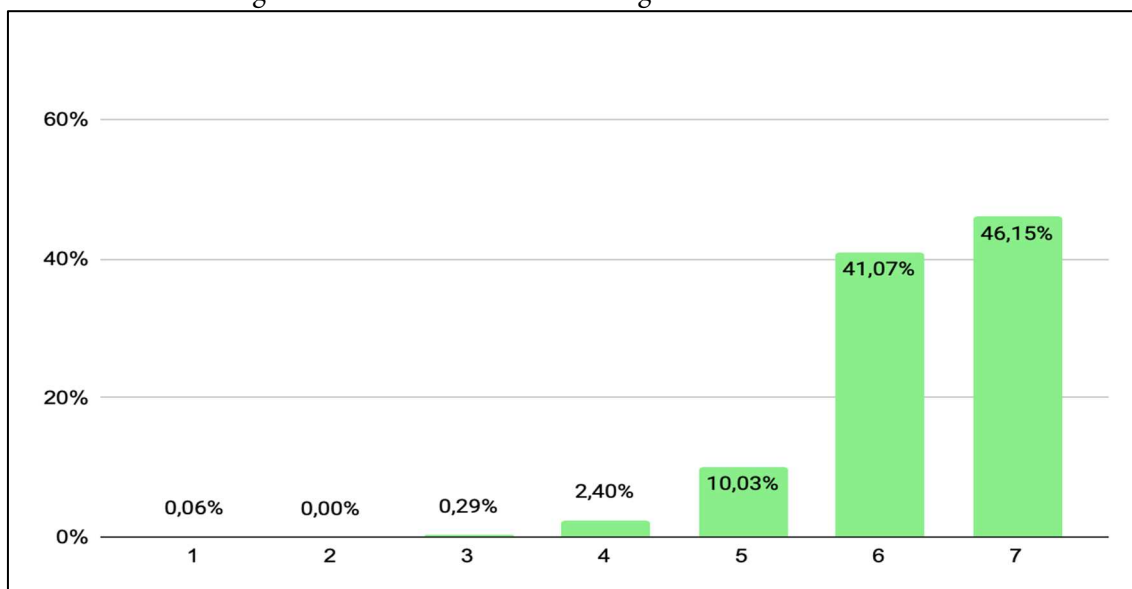
Dai diari degli insegnanti emergono anche criticità, a cui tuttavia il 75,29% (1930) dei diari analizzati attribuisce un punteggio ≤ 3 su una scala Likert da 1 a 7, quindi una valutazione di neutralità. (Figura 11). Significativo che sia inferiore al 2% la percentuale di coloro che assegnano il massimo di criticità.

Figura 11. Criticità riscontrate.



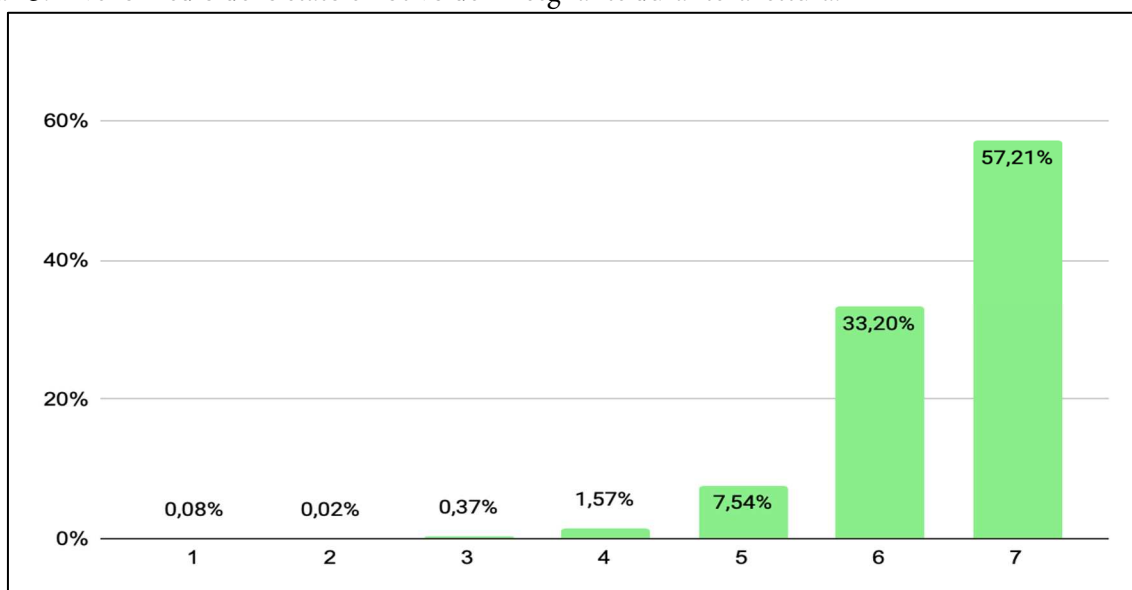
Dai i dati forniti dai diari si riscontra, inoltre, un livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, per il 97,25% (2493) del campione dei diari (Figura 12). I due valori più alti di gradimento rappresentano, da soli, l'87,22% dei diari analizzati.

Figura 12: Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante.



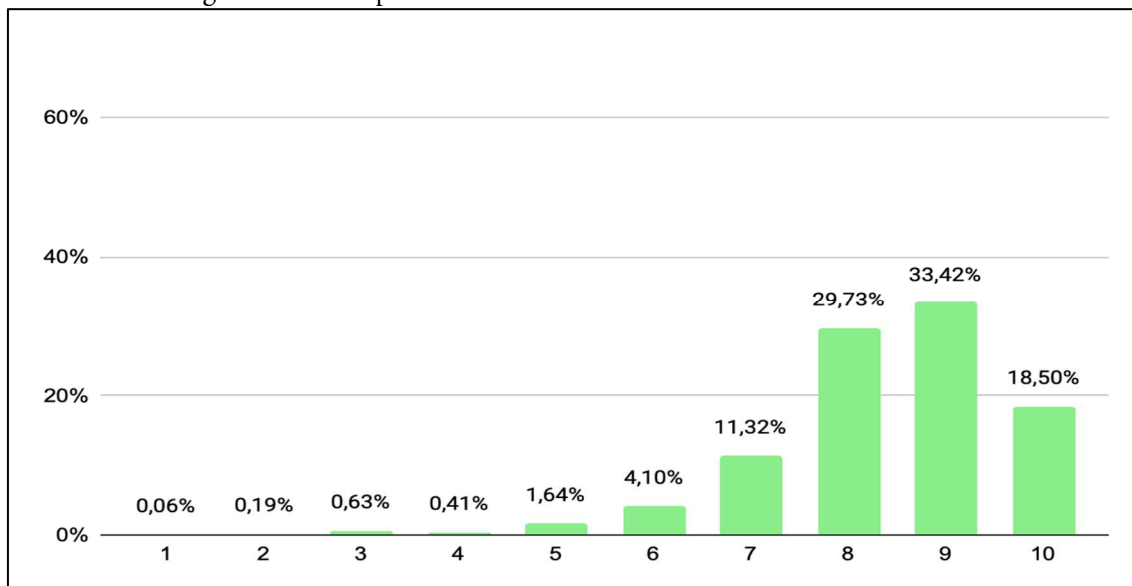
Per quanto riguarda il livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura emerge dall'analisi che il 97,95% (2510) dei diari presi in esame mostra un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 (Figura 13).

Figura 13. Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura.



Infine, dall'analisi dei diari circa la valutazione generale dell'esperienza settimanale da parte degli insegnanti emerge nel 92,97% (2383) dei diari presi in esame, un punteggio ≥ 7 su una scala Likert da 1 a 10 (Figura 14).

Figura 14. Valutazione generale dell'esperienza settimanale.



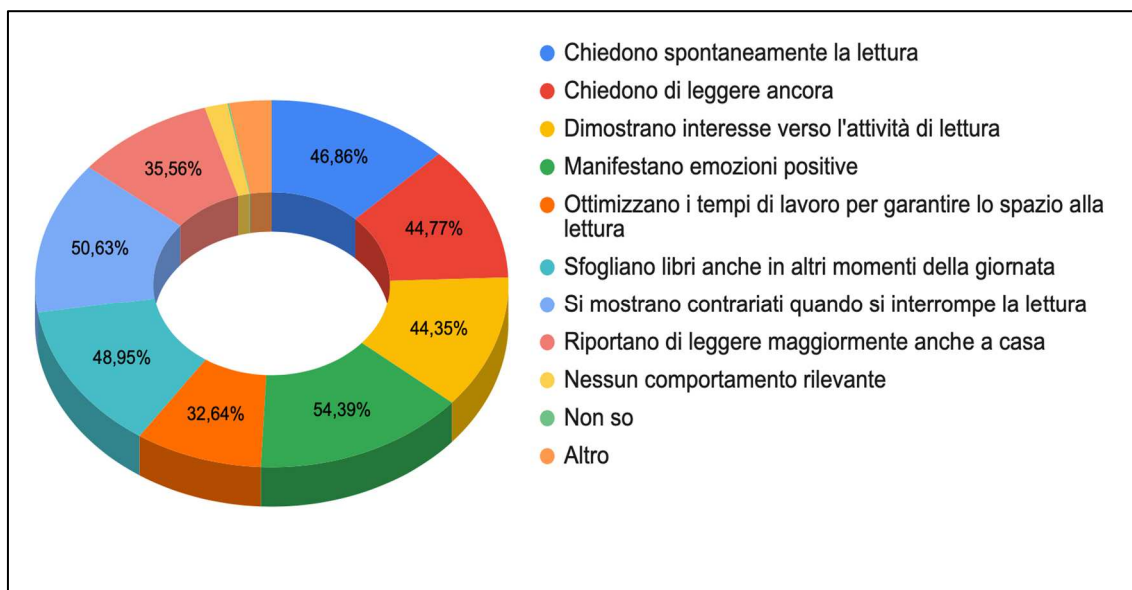
Accanto all'analisi delle risposte su scala Likert, sono state oggetto di studio anche le risposte a scelta multipla che hanno consentito di approfondire processi e dinamiche durante le sessioni di lettura ad alta voce. La possibilità di scegliere tra più opzioni ha fornito ai ricercatori l'opportunità di stabilire i comportamenti

maggiormente messi in atto dagli studenti, calcolando anche in questo caso le percentuali di frequenza per ciascuna opzione di risposta.

Di seguito viene proposta una rappresentazione grafica delle risposte a scelta multipla scaturita da una prima analisi dei diari di bordo. Come descritto nella Figura 2, le domande a scelta multipla presenti nel diario riguardavano: Manifestazioni d’interesse verso i libri, Manifestazione d’interesse verso l’attività lettura, Tipologia di commenti/interventi, Benefici riscontrati, Eventuali tipologie di criticità riscontrate e Ulteriori benefici/ guadagni correlati all’attività di lettura. Sono descritte di seguito alcune delle domande ritenute più esemplificative ai fini della politica educativa di “Leggere: forte!”.

Nella Figura 15 sono rappresentate le distribuzioni delle percentuali di risposta dei diari in cui le insegnanti hanno espresso ed evidenziato le diverse manifestazioni di interesse verso l’attività di lettura mostrate dai loro alunni.

Figura 15. Manifestazione d’interesse verso l’attività di lettura.



La manifestazione più frequente che rilevano nei propri alunni (54,39% - 1394) riguarda il mostrare emozioni positive correlate all’attività.

Viene anche dichiarato che gli alunni si mostrano contrariati quando si interrompe la lettura (50,63%, 1298), mentre nel 48,95% (1255) si afferma di aver osservato i bambini sfogliare libri anche in altri momenti della giornata.

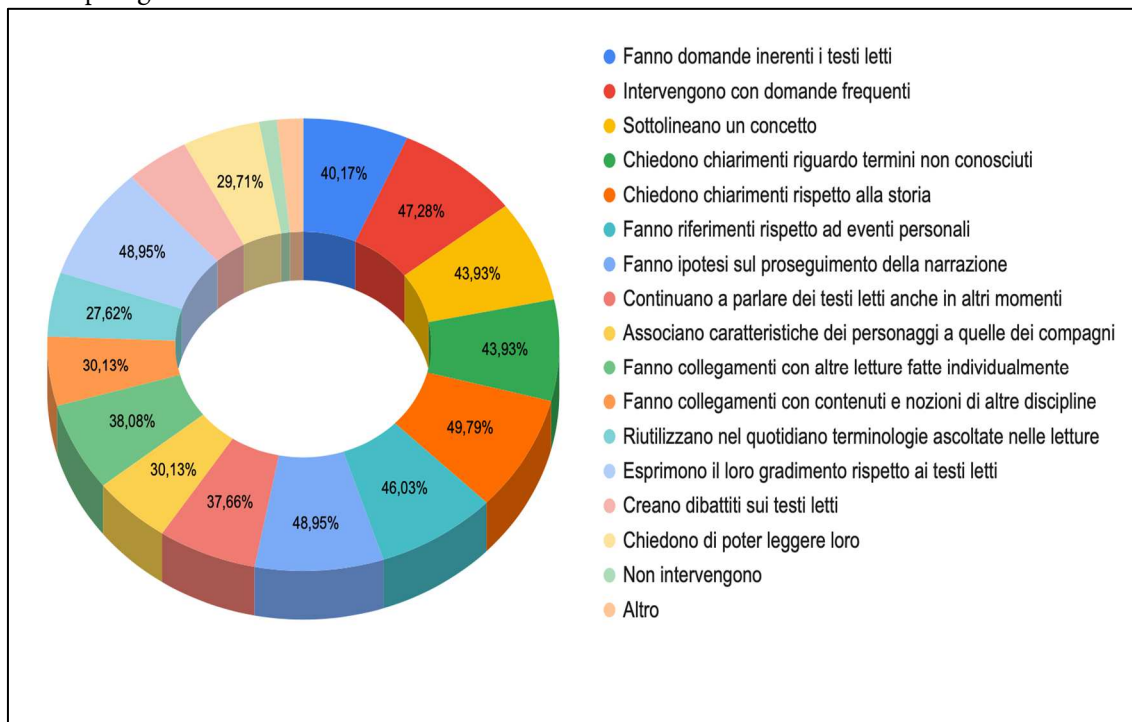
Nel 46,86% (1201) dei diari analizzati gli insegnanti dichiarano che i bambini chiedono spontaneamente la lettura durante la giornata scolastica, anche senza che sia l’insegnante stessa a proporla; nel 44,77% (1147) affermano che gli alunni chiedono di leggere ancora; quindi, di aumentare il tempo dedicato a tale attività; nel 44,35% (1137) viene riportato che i bambini in generale dimostrano interesse verso l’attività di lettura.

Altri metodi di manifestazione rilevati di frequente riguardano gli alunni che riportano di leggere anche a casa (35,56%, 911) e che si impegnano ad ottimizzare i tempi di lavoro per garantire lo spazio alla lettura (32,64% 837).

Percentuali inferiori di diari riportano che le insegnanti non hanno osservato alcun comportamento rilevante (5,86%, 150), di non saper rispondere (0,42%, 11) oppure altri comportamenti non menzionati tra le opzioni di risposta (10,88%, 279).

Nella figura 16 sono rappresentate le percentuali di diari in cui le insegnanti hanno espresso le tipologie di commenti/interventi fatti dai loro alunni e correlate all'attività di lettura.

Figura 16. Tipologie di commenti/interventi.



I commenti/interventi più frequenti si manifestano (47,28% - 1212) attraverso gli interventi e le domande frequenti che gli alunni fanno nel corso dell'attività di lettura.

Viene inoltre evidenziato che spesso esprimono il loro gradimento rispetto ai testi letti (49,95%, 1280), nel 48,95% (1255) viene riportato che i bambini fanno ipotesi sul proseguimento della narrazione e nel 46,03% (1180) fanno riferimenti rispetto ad eventi personali.

Nel 43,95% (1126) si dichiara che i bambini in generale sottolineano un concetto, nel 43,93% (1126) si afferma che gli alunni chiedono chiarimenti riguardo a termini non conosciuti.

Nel 40,17% (1030) dei diari analizzati gli insegnanti dichiarano che i bambini fanno domande inerenti i testi letti.

Nel 37,66% (965) viene riportato che i bambini continuano a parlare dei testi letti anche in altri momenti e che associano anche caratteristiche dei personaggi a quelle dei loro compagni di classe (30,13%, 772).

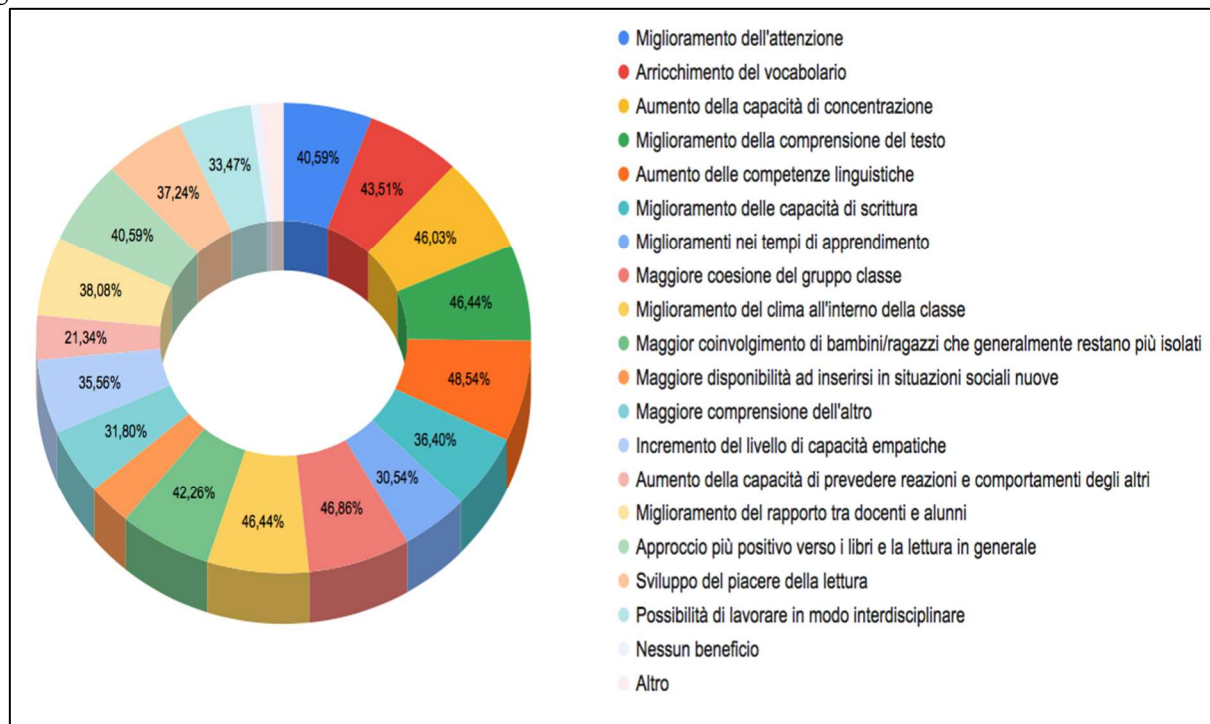
Viene anche dichiarato che gli alunni fanno collegamenti con altre letture fatte individualmente (38,08%, 976) e con contenuti e nozioni di altre discipline (30,13%, 783).

Nel 27,62% (708) dei diari che i bambini riutilizzano nel quotidiano terminologie ascoltate nelle letture, oltre a creare dibattiti sui testi letti (24,27%, 622) e chiedere esplicitamente di poter leggere loro stessi (29,71%, 761).

Percentuali inferiori di diari dichiarano che i bambini non intervengono (6,69%, 171) o che esprimono altri commenti/interventi non menzionati tra le opzioni di risposta (10,04%, 257).

Nella Figura 17 sono rappresentate le percentuali di diari in cui le insegnanti che hanno espresso i benefici riscontrati nei loro alunni grazie all'attività di lettura nei loro alunni.

Figura 17. Benefici riscontrati.



Tra i benefici maggiormente riscontrati troviamo un aumento delle competenze linguistiche generali (48,54%, 1244); un incremento della coesione del gruppo classe (46,86%, 1201); un miglioramento del clima all'interno della classe (46,44%, 1190); un miglioramento della comprensione del testo nel 46,44% (1190); un aumento delle capacità di concentrazione (46,03%, 1180).

Inoltre il 43,51% (1115) evidenzia nello specifico l'arricchimento del vocabolario, altri evidenziano un maggior coinvolgimento di bambini/ragazzi che generalmente restano più isolati (42,26%, 1083), un miglioramento dell'attenzione viene riportato nel 40,59% (1040) e sempre nel 40,59% (1040) dei diari viene dichiarato un approccio più positivo verso i libri e la lettura in generale.

Tra i benefici riscontrati vengono riportati inoltre un miglioramento delle capacità di scrittura (36,40%, 933), miglioramenti nel rapporto tra insegnanti e alunni (38,08%, 976), oltre a una maggiore comprensione dell'altro (31,80%, 815) e quindi un incremento del livello delle capacità empatiche (35,56%, 911).

Generalmente viene riportato inoltre un miglioramento nei tempi di apprendimento (30,54%, 783) uno sviluppo del piacere della lettura (37,24%, 954) e la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare (33,47%, 858). I benefici inoltre si evidenziano nella maggiore disponibilità ad inserirsi in situazioni sociali nuove (20,08%, 515). Grazie all'attività di lettura ad alta voce sono stati anche osservati incrementi nella capacità di prevedere reazioni e comportamenti degli altri (21,34%, 547).

In percentuali inferiori emerge di non aver osservato alcun beneficio nei bambini (4,18%, 107) o di aver osservato benefici non riportati tra le opzioni di risposta (10,88%, 279).

Di seguito (Figura 18) riportiamo i risultati emersi dall’analisi con correlazione bivariata tau di Kendall, dividendo il campione totale in gruppi, sulla base dei tempi assoluti (minuti totali di lettura) al fine di evidenziare eventuali differenze.

Il primo gruppo è composto da tutte le classi con tempi assoluti superiori alla media del campione, il secondo gruppo, costituito invece da tutte le classi con tempi assoluti inferiori alla media del campione.

Lo stesso confronto è stato verificato anche rispetto alla frequenza e alla costanza e quindi creando ulteriori gruppi, che si collocano al di sopra o al di sotto della media del campione.

Come si può osservare all’aumentare del tempo assoluto, di frequenza e di costanza migliorano significativamente le percezioni dei/delle docenti sulle dimensioni evidenziate e talvolta peggiorano significativamente le percezioni negative.

Figura 18. Correlazione tra tempo assoluto di lettura rispetto alla frequenza e alla costanza.

	TEMPO ASSOLUTO	FREQUENZA E COSTANZA
Gradimento 1	-,118*	
Gradimento 4	-,106*	
Gradimento 9	,153**	,152**
Gradimento 10	,125**	,094**
Disp immediato all’ascolto 7	,095*	
Attenzione 7	,125**	,111*
Interesse 4	-,134*	
Interesse 7	,111*	
Partecipazione 7	,089**	
Frequenza commenti/interventi 7	,106*	,110*
Criticità riscontrate 1	,128**	,096*
Gradimento libri 7	,099*	
Stato emotivo insegnante 7	,143**	,122**
Valutazione esperienza 3	-,148**	-,143**
Valutazione esperienza 9	,155**	,094*
Valutazione esperienza 10	,127**	,122**

Dall'analisi emerge una correlazione positiva tra il livello di criticità 1 (corrispondente al livello minimo di criticità, pressoché assente) e le due variabili create (Tempo assoluto e Frequenza/Costanza).

Pertanto, ciò dimostra che con l'aumentare dei tempi di lettura nel corso delle settimane e con il mantenimento di costanza e frequenza si riscontrano poche criticità.

Pertanto, le percezioni delle insegnanti di scuola primaria migliorano significativamente, all'aumentare di queste due variabili.

Allo stesso modo è interessante riportare che aumenta la valutazione dell'esperienza, che si colloca tendenzialmente ai livelli più alti di gradimento, così come lo stato emotivo dell'insegnante stesso.

Questa stessa analisi inoltre evidenzia che, al contrario, le valutazioni negative dell'esperienza vengono maggiormente riportate dai gruppi che riportano tempi assoluti minori, con minore frequenza e costanza.

Complessivamente, quindi, l'aumento di tempi e di costanza/frequenza migliora l'esperienza di lettura ad alta voce percepita dalle insegnanti stesse.

4. Conclusioni

Numerosi sono gli studi che dimostrano l'efficacia della lettura ad alta voce all'interno dei contesti scolastici (Bartolucci & Batini, 2020; Batini 2022a; Batini 2022b; Batini et al., 2020).

L'obiettivo del presente elaborato è quello di documentare e mostrare gli effetti percepiti (benefici, criticità, guadagni) dagli insegnanti della scuola primaria del progetto "Leggere: Forte!" a partire dall'analisi dei diari di bordo.

Lo studio mette in evidenza come tutte le variabili analizzate mostrano un impatto positivo dell'esperienza della lettura ad alta voce. In particolare, la maggior parte dei docenti coinvolti riporta un alto livello di gradimento dell'attività di lettura da parte dei bambini, un'elevata disposizione all'ascolto delle storie lette e un buon livello attentivo, dati che si riflettono su un alto coinvolgimento dei bambini nell'attività. Gli insegnanti riportano anche alti livelli di interesse mostrato dagli alunni nei confronti della lettura ad alta voce e quindi un buon livello di partecipazione a questa, manifestato anche da un'alta frequenza di commenti e interventi da parte dei bambini. Un altro aspetto emerso è che la maggior parte degli insegnanti non ha rilevato particolari criticità nel portare avanti l'attività di lettura, valutando quindi in generale l'esperienza come molto positiva.

Inoltre, dalle risposte a scelta multipla del diario emerge che gli insegnanti hanno anche evidenziato un alto gradimento sia rispetto alle scelte bibliografiche sia riguardo l'attività di lettura. Tra i risultati riportati con maggiore frequenza si registrano benefici sul piano attentivo e benefici linguistici quali ad esempio l'arricchimento del vocabolario, la capacità di comprendere i testi e le abilità di scrittura come riscontrato da altre ricerche presenti in letteratura (Bertolini et al., 2022). Di particolare rilievo sono anche i benefici emersi sul piano emotivo e relazionale come, ad esempio, la capacità di comprendere meglio gli altri, le capacità empatiche e l'abilità di prevedere reazioni e comportamenti altrui in linea con le evidenze della letteratura (Batini, 2021).

Un altro aspetto particolarmente interessante è l'impatto positivo dell'attività di lettura sul clima di classe e sul rapporto insegnanti-alunni, così come l'utilità trasversale di tale attività sia per quanto riguarda i tempi di apprendimento, sia per i collegamenti che i bambini riescono a produrre tra le varie discipline. Questi aspetti emergono anche dai numerosi commenti aperti degli insegnanti, di cui riportiamo qualche esempio: "Migliora la capacità di riflessione e osservazione sui testi letti"; "Sentire i bambini che chiedono di continuare a leggere e ai loro genitori di andare in biblioteca, mi fa pensare di avere imboccato la strada giusta!"; "Sempre più attesa ed entusiasmo da parte dei bambini."

Inoltre, può essere ipotizzata come la relazione tra la motivazione e la consapevolezza di cosa osservare da parte dell'insegnante, frutto della compilazione del diario di bordo, abbia un impatto positivo sulla riuscita del

progetto che si autoalimenta (Robasto et al., 2022). In questa prima fase di analisi non è stata riportata la categorizzazione dalle domande aperte ma questo elemento sarà oggetto di ulteriori approfondimenti e analisi in una fase successiva del lavoro di ricerca. Altri aspetti interessanti da sviluppare in futuro potrebbero avere come obiettivo quello di raccogliere anche la percezione dei bambini per avere un termine di paragone con le impressioni degli insegnanti: potrebbe essere utile a questo scopo la progettazione di strumenti strutturati o semi-strutturati per raccogliere l'opinione fondamentale degli alunni coinvolti nel progetto. I docenti, infine, si configurano come "leve del cambiamento" (Ainscow, 2005), ovvero agenti strategici dei processi educativi e formativi e questo permette di pensare alla realizzazione di percorsi formativi riflessivo-proattivi rivolti alle e agli insegnanti tesi a renderli consapevoli del proprio potenziale trasformativo e generativo.

ⁱ Il progetto è realizzato con il coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia - Dipartimento FISSUF (Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione) e con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura), di Indire (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa) e con la collaborazione di LaAV (movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce all'interno dell'associazione Nausika).

ⁱⁱ L'orientamento narrativo è un metodo di orientamento, nato e sviluppatosi in Italia, inserito all'interno dei paradigmi educativo/formativi dell'orientamento e particolarmente adatto al contesto scuola. L'orientamento narrativo si giova dell'utilizzo di storie e di attività (individuali e di gruppo) autobiografiche, di riflessione, di progettazione, tese allo sviluppo di abilità di auto-orientamento a riflettere su chi si è e cosa si vuole essere, a esplorare sé stessi, le proprie idee, i propri desideri e a trasformarli in progetti. Le attività vengono collocate in particolari snodi della storia che il conduttore/la conduttrice leggono ad alta voce e della quale favoriscono la socializzazione (Batini & Salvarani, 1999a, b; Batini & Zaccaria 2000, 2002).

Bibliografia

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University, Languages and Translation*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- 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. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti Scuola.
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Franco Angeli.
- Batini, F. (2022a). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2022b). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Carocci.
- 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. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Franco Angeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- 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. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- 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. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35-54. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-04>
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 139-168. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001>
- Cardarello, R. (2022). 'Imparare dagli errori'. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione. *Effetti di lettura/Effects of reading*, 1(1), 005-016. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-01>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293. <https://doi.org/10.1177/014272371348761>
- 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. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Eleonora Pera, Giulia Toti, Vanessa Candela, Federico Batini – *La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo*
- DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>

- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), 14-21.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386. DOI: doi: 10.1097/DBP.0000000000000657
- Maneka, D. B., & Frankel, K. K. (2018). Oral reading: Practices and purposes in secondary classrooms. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(4), 328-341. <https://doi.org/10.1108/ETPC-01-2018-0010>
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read aloud: A literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61. <https://doi.org/10.22460/pej.v3i2.1377>
- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: Analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura/Effects of Reading*, 1(1), 55-75. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-05>
- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 397-414). Oxford University Press.
- Trzebinski J. (1997). Il Sé narrativo. In A. Smorti (a cura di), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona* (pp. 60-82). Giunti.

Eleonora Pera è Psicologa, Psicoterapeuta in formazione e dottoranda in learning science and digital technologies presso l'Università degli Studi di Foggia.

Contatto: eleonora.pera1994@gmail.com

Giulia Toti è Psicologa, Psicoterapeuta in formazione, ricercatrice dell'Università degli Studi di Perugia e coordinatrice del progetto regionale Leggere: Forte!.

Contatto: giuliatotiunipg@gmail.com

Vanessa Candela è Psicologa Psicoterapeuta, docente di Master Universitari e ricercatrice dell'Università degli Studi di Perugia per il Leggere: Forte!.

Contatto: info@vanessacandela.net

Federico Batini è Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia. È coordinatore scientifico del Dottorato di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" e direttore di due master universitari. È responsabile scientifico del progetto Leggere: Forte!.

Contatto: federico.batini@unipg.it

Eleonora Pera, Giulia Toti, Vanessa Candela, Federico Batini – *La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>