

**ACCORDO DI COLLABORAZIONE  
TRA  
REGIONE TOSCANA  
E  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA TOSCANA  
E  
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PERUGIA  
DIPARTIMENTO  
FILOSOFIA, SCIENZE SOCIALI, UMANE E DELLA FORMAZIONE (FISSUF)  
E  
INDIRE  
E  
CEPELL - CENTRO PER IL LIBRO E LA LETTURA**

**Finalizzato alla collaborazione scientifica e metodologica per la realizzazione di un progetto congiunto di ricerca-azione sugli effetti della lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione della Toscana.**

- Regione Toscana, con sede in Firenze, piazza Duomo n. 10 codice fiscale 01386030488 rappresentata da ....., in qualità di Assessora all'istruzione, formazione e lavoro e da ..... in qualità di Assessora alla cultura, università e ricerca;

- Ufficio Scolastico per la Toscana, con sede in Firenze, via Mannelli n. 113, codice fiscale 80022410486 rappresentato da ..... in qualità di Direttore;

- Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF), con sede in Perugia, Piazza Ermini n. 1 codice fiscale 00448820548 rappresentato da ..... in qualità di Direttore del Dipartimento;

- INDIRE, con sede in Firenze, via M. Buonarroti n. 10, codice fiscale 80030350484 rappresentato da ..... in qualità di .....

- CEPELL - Centro per il libro e la lettura, con sede in Roma, via Pasquale Stanislao Mancini n. 20, codice fiscale 97621020581, rappresentato da ....., in qualità di Direttrice;

**Premesso**

che la Legge Regionale 26 luglio 2002, n. 32, recante "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro" e successive modifiche prevede:

- all'art. 3 l'individuazione dei servizi educativi per la prima infanzia come contesti finalizzati alla realizzazione di un sistema di opportunità educative che, in collaborazione con le famiglie, concorrono allo sviluppo armonico e integrale delle potenzialità e competenze delle bambine e dei bambini nei primi tre anni di vita, stabilendo che la Regione promuove lo sviluppo e la qualificazione del sistema regionale dei servizi educativi per l'infanzia,

- all'art. 6 la promozione da parte della Regione di un organico sviluppo, qualitativo e quantitativo, del sistema di istruzione scolastica,
- all'art. 6ter la Conferenza zonale per l'educazione e l'istruzione composta da sindaci o assessori delegati di ciascuna zona,
- all'art. 7 la promozione da parte della Regione di azioni di miglioramento della qualità dell'offerta di istruzione e formazione prioritariamente finalizzate alla riduzione dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico per rendere effettivo il diritto all'apprendimento;

che con il Decreto del Presidente della Giunta Regionale 8/08/2003, n. 47/R e ss.mm, è approvato il "Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32";

che con il Decreto del Presidente della Giunta Regionale 30/07/2013, n. 41/R ss.mm è approvato il Regolamento in materia di servizi educativi per la prima infanzia;

che il Consiglio Regionale ha approvato il Programma regionale di sviluppo -P.R.S.- 2016/2020, con Risoluzione n. 47 del 15 marzo 2017 e in particolare i seguenti Progetti regionali:

- Progetto regionale 12 "Successo scolastico e formativo", che prevede:

1. Interventi per potenziare e qualificare l'educazione prescolare
  - Rafforzamento e sviluppo del sistema regionale dei servizi educativi per la prima infanzia , anche tramite la progettazione educativa territoriale
2. Interventi per promuovere il successo scolastico e formativo
  - 2.1. Riduzione dell'abbandono scolastico precoce e della dispersione scolastica e formativa
    - Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico, anche tramite la progettazione educativa territoriale che prevede la coprogettazione tra istituzioni scolastiche e zone educative
    - Orientamento scolastico e professionale
    - Promozione di esperienze educative e di socializzazione, anche attraverso attività integrative in orario extrascolastico;

- Progetto regionale 4 "Grandi attrattori culturali, promozione del sistema delle arti e degli istituti culturali", che prevede:

Intervento 4. Sistema documentario regionale e rete delle istituzioni culturali

- Potenziamento dei servizi e delle infrastrutture per il funzionamento del sistema documentario regionale (coordinamento e supporto poli SBN e politiche sul digitale, prestito interbibliotecario).
- Sostegno ai programmi annuali delle reti documentarie toscane (biblioteche e archivi).
- Implementazione e sostegno dei centri di eccellenza consolidati per funzioni e materie specializzate (libri per ragazzi, servizi multiculturali, fondi musicali, archivi orali e audiovisivi, libri antichi, archivi...) anche attraverso la sottoscrizione di accordi e convenzioni.
- Sostegno di iniziative con carattere di eccellenza che si configurano come "buone pratiche".
- Sostegno alle Istituzioni culturali toscane ai sensi della legge 21/2010.

che il Consiglio Regionale ha approvato il Documento di Economia e Finanza regionale, DEFR 2019, con Deliberazione del n. 87 del 26 settembre 2018, nonché la "Nota di aggiornamento al DEFR 2019" di cui alla Deliberazione di Consiglio Regionale n. 109 del 18 dicembre 2018 e in particolare l'allegato 1, così come modificato dalla Deliberazione di Consiglio Regionale del 10 aprile 2019 n. 22 "Documento di economia e finanza regionale (DEFR) 2019. Integrazione della sezione programmatica della nota di aggiornamento al DEFR 2019 (deliberazione 18/12/2018, n. 109)" con specifico riferimento ai Progetti regionali 12 "Successo scolastico e formativo" e 4 "Grandi attrattori culturali, promozione del sistema delle arti e degli istituti culturali";

che in particolare all'interno del Progetto regionale 12 "Successo scolastico e formativo", l'azione per il supporto al rafforzamento e allo sviluppo del Sistema regionale delle Conferenze Zonali per l'educazione e l'istruzione e in particolare ai coordinamenti zonali educazione e scuola e ai coordinamenti pedagogici zonali, anche tramite azioni formative e di sostegno promosse da soggetti istituzionali e attori fondamentali della governance regionale, quali atenei e Anci Toscana, prevede interventi collegati alle azioni delle conferenze zonali realizzati anche da atenei ai fini di un ulteriore sviluppo del sistema regionale di educazione e istruzione;

che in particolare sempre nell'ambito del Progetto regionale 12 "Successo scolastico e formativo" l'azione prevede interventi per il contrasto e la prevenzione dell'abbandono scolastico, anche tramite la progettazione educativa territoriale che prevede la coprogettazione tra istituzioni scolastiche e zone educative;

che la Giunta Regionale ha adottato la Deliberazione n. 503 del 16/04/2019 "L.R. n. 32/2002: approvazione delle 'Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale – anno educativo/scolastico 2019/2020.' Progetti Educativi Zonali P.E.Z." con la quale, tra l'altro:

- si approvano le "Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale - Anno educativo/scolastico 2019/2020",
- si procede all'assegnazione dei fondi per l'a.s. 2019/2020 a favore dei Comuni e delle Unioni di Comuni per la realizzazione dei P.E.Z. per l'importo complessivo di € 6.300.000,00 ripartiti tra le Conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione,
- si prevede la realizzazione all'interno dei P.E.Z. e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, di un'azione a regia regionale incentrata sulla lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione; dato il ruolo fondamentale della lettura per il raggiungimento da parte di bambini e ragazzi delle competenze fondamentali per la vita e per la scuola, l'azione regionale sulla lettura si realizza in tutte le fasce di età, dalla prima infanzia del nido (con il coinvolgimento attraverso il P.E.Z. Infanzia di tutti i servizi 0-3 del territorio toscano) fino agli studenti della scuola secondaria di II grado (attraverso il PEZ Età scolare con la sperimentazione preliminare nelle due Zone Empolese e Valdera), come vero e proprio acceleratore e promotore dei processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi con la finalità prioritaria di incrementare il successo formativo sia dei soggetti provenienti da contesti socio-economici-culturali svantaggiati, sia delle eccellenze,
- si ricorda come la letteratura psicopedagogica e neuroscientifica più recente ha consentito di raccogliere numerose evidenze scientifiche circa l'utilità della pratica di lettura ad alta voce per facilitare lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini e dei ragazzi, attraverso il rafforzamento delle funzioni cognitive di base, delle competenze di riconoscimento e di gestione delle proprie emozioni e di riconoscimento delle emozioni altrui, tramite lo sviluppo di empatia, lo sviluppo o il recupero e rinforzo delle competenze di base e delle life skills con effetti positivi sul successo scolastico, sull'autostima e l'autoefficacia;

che con le Deliberazioni n. 584 del 21/06/2016 e n. 251 del 20/03/2017 la Giunta Regionale ha stabilito i criteri generali per il funzionamento delle Conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione e le relative linee guida per la loro applicazione;

che in una prospettiva pluriennale l'attuazione dell'azione sulla lettura ad alta voce può rappresentare un vero e proprio strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di promozione del successo formativo e dell'autorealizzazione di migliaia di bambini e ragazzi frequentanti il sistema di istruzione toscano costituendo un motore di sviluppo personale e sociale e contribuire all'innalzamento complessivo della qualità della vita di tutti i residenti in Toscana;

che in applicazione del Decreto Legislativo n. 65/2017 si è stipulato il Protocollo d'intesa tra la Regione Toscana e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana del Ministero dell'istruzione, università e ricerca "Per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori dei servizi educativi per l'infanzia e docenti della scuola dell'infanzia nell'ambito della qualificazione del personale in servizio nel sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni", di cui alla Deliberazione della Giunta Regionale n. 1242/2017 e al conseguente Decreto Dirigenziale n. 17585/2018 che ne approva i documenti attuativi, permettendo l'inserimento della formazione congiunta all'interno del Piano di formazione docenti redatto dagli ambiti territoriali MIUR, nel quadro del Piano Nazionale della Formazione del Personale docente previsto dal comma 124 dell'art. 1 della L. 107/2015 e adottato con D.M. 797/2016;

che con l'obiettivo di "potenziare e sviluppare un'azione coordinata, continuativa e sistemica, con il coinvolgimento di tutti i soggetti del mondo del libro" la Regione Toscana ha ravvisato la necessità di attivare un'alleanza tra i soggetti della Filiera del libro e della lettura al fine di ampliare e allargare la base dei lettori e di rendere la pratica della lettura una consueta abitudine sociale, diffusa e largamente condivisa - per fare sì che tutti possano potere leggere, e sempre;

che con la D.G.R. n. 463 del 8/04/2019 la Regione Toscana ha approvato il "Patto regionale per lettura", un protocollo di intesa e di alleanza tra Regione Toscana e altri soggetti pubblici e privati della filiera del libro e della lettura che impegna le parti a definire, attuare, promuovere in modo organico, trasversale e strutturato, azioni e progetti di promozione del libro nel rispetto del diritto di tutti alla lettura come strumento indispensabile per esercitare una cittadinanza piena e responsabile e come mezzo di conoscenza, di accesso all'informazione e come elemento di coesione e inclusione sociale, contro la povertà educativa e per lo sviluppo di una nuova idea di cittadinanza;

che l'art. 5 c. 6 del D. Lgs. 50/2016 stabilisce le condizioni per le quali un accordo concluso esclusivamente tra due o più amministrazioni non rientra nell'ambito di applicazione del codice dei contratti;

che con D.R. n. 889 del 28.05.2012 -Pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 21.06.2012- è stato approvato lo Statuto dell'Università degli studi di Perugia (Rettificato con D.R. n. 1780 del 26.09.2012 – Pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 22.10.2012, Rettificato con Delibera del Senato Accademico del 28.03.2013 - Pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 15.04.2013);

che l'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF):

- ha una rilevante esperienza di ricerca sui temi della lettura, degli effetti della lettura e, in particolare, della lettura ad alta voce e che la ricerca e formazione su queste tematiche rientra pienamente nelle proprie attività istituzionali;
- ha all'attivo collaborazioni scientifiche pregresse con Enti pubblici e privati in materia di ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce;
- ha all'attivo un progetto nazionale di promozione della lettura e di ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce che ha coinvolto oltre 13.000 classi raccogliendo numerose evidenze scientifiche positive;
- ha un ruolo di promozione, coordinamento e supervisione scientifica di progetti di ricerca sulla lettura ad alta voce e sulla diffusione della lettura ad alta voce con monitoraggio scientifico dei risultati e raccolta di evidenze;
- ha una consolidata esperienza nell'ambito della ricerca e monitoraggio dei risultati della lettura ad alta voce, con competenze e professionalità dimostrate negli anni tali da caratterizzarla come punto di riferimento nazionale su queste tematiche;
- è disponibile a mettere a disposizione di Regione Toscana le proprie competenze;

che le attività di ricerca-azione in materia di lettura ad alta voce:

- rivestono carattere di ricerca fondamentale, trattandosi di un lavoro sperimentale svolto per acquisire nuove conoscenze sui fondamenti di fenomeni e di fatti osservabili, senza che siano previste applicazioni o utilizzazioni commerciali, avendo a riferimento una esigenza immediatamente conoscitiva sugli effetti che la lettura ad alta voce produce sullo sviluppo cognitivo di bambini e ragazzi nell'ambito del percorso di educazione e di istruzione al fine di favorire, qualora i risultati confermassero quanto sino ad oggi emerso, l'introduzione in maniera stabile di pratiche di lettura ad alta voce nel sistema di istruzione toscano a partire dalla prima infanzia;
- sono ricomprese, per quanto sopra descritto, nell'ambito delle finalità istituzionali della Regione Toscana nel quadro dei Progetti regionali 12 "Successo scolastico e formativo" e 4 "Grandi attrattori culturali, promozione del sistema delle arti e degli istituti culturali" e risultano complementari e sinergiche all'adempimento delle rispettive funzioni e che, quindi, le Parti hanno un reciproco interesse ad addivenire ad un accordo di collaborazione scientifica finalizzata alle attività di ricerca richiamate;
- non sono riconducibili ai servizi di cui alla Direttiva 2014/24/UE, art. 14 e D.Lgs. n. 50/2016 in quanto i risultati non appartengono esclusivamente all'amministrazione aggiudicatrice e la prestazione del servizio non è interamente retribuita dall'amministrazione aggiudicatrice;
- sono dirette a perseguire una finalità scientifica a vantaggio e nell'interesse della collettività promossa dalla Regione Toscana;
- sono coerenti e collegate con quanto previsto dal "Patto regionale per la lettura", di cui alla DGR 463/2019;
- determinano una cooperazione tra enti pubblici finalizzata a garantire l'adempimento di una funzione di servizio pubblico comune che si esplica in attività istituzionale di ricerca propria dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF);

che l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), disciplinato anche dalla L.296/2006, dall'art. 19 del DL 98/2011, nonché dal DPR 80/2013, ha come finalità quella di sostenere i processi di miglioramento della scuola italiana, sostenendone l'innovazione e indirizzandone i processi di trasformazione delle metodologie e degli strumenti didattici, anche attraverso la diffusione di pratiche innovative e modelli nuovi di insegnamento e di apprendimento;

che la Legge 107/2015, recante "Riforma del Sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, all'art. 1 comma 124 definisce la formazione in servizio del personale scolastico come obbligatoria, strutturale e permanente, prevedendo il Piano nazionale di formazione;

che il D.M. n. 797/2016 approva il Piano nazionale di formazione del personale docente;

che il Decreto del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana n. 42 del 2 marzo 2016 che definisce gli ambiti territoriali di cui all'art. 1 comma 66 della L. n. 107 del 13 luglio 2015;

che con DPR n. 233/2007 è istituito il CEPELL - Centro per il libro e la lettura - regolamentato dal DPR n. 34/2010 – come istituto autonomo del Ministero per i Beni e le Attività Culturali che dipende dalla Direzione Generale Biblioteche e Istituti culturali;

che il Centro per il libro e la lettura (CEPELL), quale istituto autonomo del MiBAC preposto alla promozione del libro e della lettura, attribuisce all'attività di lettura ad alta voce una funzione fondamentale nella diffusione della pratica della lettura e pertanto sostiene iniziative di ricerca sugli effetti di tale attività.

## **Valutato**

pertanto opportuno, in relazione a quanto previsto dalla citata D.G.R. n. 503 del 16/04/2019 e a tutto quanto sopra illustrato, promuovere un accordo di collaborazione scientifica per lo sviluppo di un progetto congiunto di ricerca-azione che consenta di sviluppare un percorso sull'azione a regia regionale sulla lettura ad alta voce nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione della Toscana;

che l'art.15 della L. 241/1990 prevede che le amministrazioni pubbliche possano concludere tra loro accordi per disciplinare lo svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune;

che il presente accordo di collaborazione è stato elaborato tenendo conto dei criteri definiti dalla circolare AOOGR/142917/A.60 del 29 maggio 2013, contenente le indicazioni per l'applicazione dei principi della giurisprudenza europea in materia di accordi di collaborazione (ex art.15 legge 241/1990) con le Università pubbliche;

che la ripartizione dei costi tra i due soggetti firmatari del presente accordo prevede una suddivisione dei costi diversa dal 50% in ragione del fatto che le attività che dovranno essere svolte sono essenzialmente di supporto sinergico agli obiettivi e compiti istituzionali propri della Regione Toscana che, pertanto, ha un interesse prevalente rispetto all'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) e che il trasferimento delle risorse a favore dell'Università a titolo di cofinanziamento sarà limitato al rimborso delle spese vive sostenute per la realizzazione del medesimo progetto;

## **TUTTO CIO' PREMESSO E VALUTATO**

### **LE PARTI CONVENGONO E STIPULANO QUANTO SEGUE**

#### **Art.1 - Premesse**

Le premesse costituiscono parte integrante e sostanziale del presente Accordo.

#### **Art. 2 – Oggetto**

Il presente accordo disciplina il rapporto di collaborazione scientifica e metodologica tra Regione Toscana, Ufficio Scolastico per la Toscana, l'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF), INDIRE e CEPELL ed è finalizzato alla realizzazione tra le parti di un progetto di ricerca-azione in attuazione dei Progetti regionali 12 "Successo scolastico e formativo" e 4 "Grandi attrattori culturali, promozione del sistema delle arti e degli istituti culturali" mediante una attività congiunta di ricerca-azione avente il seguente oggetto:

"Effetti della lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione della Toscana" su cui si incentra la realizzazione dell'azione a regia regionale ricompresa nei P.E.Z.

Il progetto di ricerca-azione si articola secondo quanto previsto nello specifico progetto tecnico contenuto in allegato 1, parte integrante e sostanziale del presente Accordo.

La ricerca assumerà a riferimento la letteratura scientifica e i contributi di istituzioni ed organizzazioni internazionali rispetto alle quali dovrà essere elaborata una review critica.

### **Art. 3 - Modalità operative e esecuzione delle attività**

Il progetto si svilupperà attraverso l'approfondimento, la condivisione, lo scambio di informazioni e l'attivazione di modalità di sviluppo progettuale congiunte tra le Parti, ciascuno con le proprie competenze e con le proprie strutture.

Il programma di ricerca sarà svolto dall'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) in collaborazione con il competente Settore educazione e istruzione della Giunta regionale.

L'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) presenterà al Settore educazione e istruzione per ciascuno degli ambiti tematici di cui al progetto tecnico in allegato 1, un documento descrittivo dello sviluppo delle singole attività con un cronoprogramma indicativo, che sarà oggetto di esame da parte del Settore regionale educazione e istruzione. Sulla base di tale documento saranno concordati tempi di realizzazione e consegna da parte dell'Università dei report di ricerca.

Per le attività della ricerca-azione di cui all'allegato 1, dovranno essere prodotte a cura dell'Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) relazioni periodiche sull'attività svolta ed in particolare:

- una relazione intermedia al 31/12/2019;
- una relazione finale comprensiva degli output di risultato e della rendicontazione delle spese effettivamente sostenute per la realizzazione delle attività, sulla base della quale Regione Toscana effettuerà la liquidazione finale delle somme.

Nel corso della ricerca saranno svolte, nell'ambito del Nucleo tecnico di cui al successivo art. 14, verifiche intermedie sull'andamento delle attività previste nel progetto.

La Regione effettuerà la verifica dei risultati finali delle attività realizzate dall'Università anche al fine di meglio orientare le attività alle finalità del Progetto ed agli obiettivi con esso perseguiti, eventualmente avvalendosi di esperti indipendenti.

Nel caso in cui si verificassero eventi imprevedibili o per far fronte a esigenze di carattere tecnico-scientifico debitamente motivate, i termini stabiliti in conformità al precedente comma 3 potranno essere rimodulati d'intesa con la Regione anche ai fini di una eventuale proroga dei termini di conclusione della ricerca.

### **Art. 4 – Impegni dell'Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF)**

Il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) dell'Università degli Studi di Perugia si impegna a svolgere, in collaborazione con Regione Toscana, Ufficio Scolastico Regionale, INDIRE e CEPPELL e con il coinvolgimento delle Conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione e delle istituzioni scolastiche, un progetto di ricerca-azione sugli effetti della lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione della Toscana, su cui si incentra la realizzazione dell'azione a regia regionale ricompresa nei P.E.Z. da realizzarsi in tutte le fasce di età, dato il ruolo fondamentale della lettura per il raggiungimento da parte di bambini e ragazzi delle competenze fondamentali per la

vita e per la scuola, come vero e proprio acceleratore e promotore dei processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi con la finalità prioritaria di incrementare il successo formativo.

Tale azione verrà realizzata nell'anno educativo/scolastico 2019/2020.

In particolare il Dipartimento si impegna a:

1. cofinanziare le attività mettendo a disposizione le proprie competenze e le professionalità in particolare per il ruolo di direzione scientifica per l'esecuzione delle attività di cui all'art. 2 nelle quote previste nell'allegato 1 al presente accordo;
2. realizzare la ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce nei nidi d'infanzia del territorio toscano e il monitoraggio delle pratiche di lettura ad alta voce quotidiana e sistematica che saranno attuate nei nidi utilizzando personale reperito attraverso borse e assegni di ricerca (sono previste 15 borse di ricerca, rivolte a soggetti in possesso di laurea specialistica, magistrale o a ciclo unico di vecchio e nuovo ordinamento, in qualsiasi disciplina e 3 assegni di ricerca, come meglio precisato in allegato 1);
3. progettare adeguate bibliografie per la lettura ad alta voce nei nidi d'infanzia;
4. progettare e realizzare la formazione degli educatori coinvolgendo anche gli insegnanti di scuola dell'infanzia, in una logica di continuità da zero a sei anni utilizzando personale interno ed esterno;
5. mettere a disposizione dei partecipanti strumenti per il monitoraggio dei risultati e indicazioni operative per la realizzazione di percorsi di lettura ad alta voce;
6. realizzare report scientifici e mettere a disposizione i risultati dell'attività svolta secondo le modalità indicate all'art. 3;
7. realizzare sperimentalmente nelle due zone per l'educazione e l'istruzione dell'Empolese e della Valdera, individuate con la D.G.R. n. 503/2019, un'attività analoga (comprendente la ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce, la progettazione di bibliografie, la formazione degli insegnanti, il monitoraggio delle pratiche, la messa a disposizione di strumenti e la predisposizione di indicazioni operative) per tutti i gradi scolastici;
8. realizzare in collaborazione con gli altri soggetti sottoscrittori un convegno finale di rilevanza internazionale di disseminazione dell'esperienza;
9. assicurare il necessario raccordo con la Programmazione educativa territoriale delle Conferenze Zonali per l'educazione e l'istruzione;
10. rendicontare alla Regione Toscana il costo totale della ricerca secondo le quote di cofinanziamento previste nell'allegato 1 al presente atto, secondo quanto previsto dalle vigenti disposizioni normative nazionali e regionali e dal presente accordo;
11. curare la conservazione di tutti gli elaborati tecnici, della documentazione amministrativa e contabile del progetto/investimento, separata o separabile mediante opportuna codifica dagli altri atti amministrativi generali. Detta archiviazione deve essere accessibile senza limitazioni ai fini di controllo alle persone ed agli organismi aventi diritto e deve essere conservata per almeno cinque anni successivi all'erogazione del saldo del contributo;
12. comunicare le variazioni eventualmente intervenute durante lo svolgimento del progetto, che riguardino il soggetto giuridico firmatario del progetto;
13. rispettare, in caso di ricorso a eventuali procedure di appalto, la normativa in materia di contratti pubblici relativa a lavori, servizi e forniture, nonché l'applicazione della legislazione vigente in materia di sicurezza e salute dei lavoratori;
14. rispettare le prescrizioni in materia di informazione e pubblicità previste dalle disposizioni di riferimento;
15. rispettare le norme del Codice di Comportamento dell'Università di Perugia.



## **Art. 5 – Impegni della Regione Toscana**

La Regione Toscana, attraverso la competente struttura della Giunta regionale, si impegna a porre in essere gli adempimenti necessari all'attuazione del presente Accordo, ivi compresa l'assegnazione di un cofinanziamento, secondo quanto previsto al successivo art. 10.

La Regione Toscana si impegna inoltre a monitorare lo svolgimento delle attività che ne sono oggetto e verificarne il raggiungimento dei risultati previsti anche per mezzo del Nucleo tecnico di cui al successivo art. 14.

La Regione Toscana si impegna altresì a promuovere la diffusione del presente Accordo anche con il coinvolgimento delle reti documentarie toscane, della Biblioteca comunale di Campi Bisenzio in qualità di “Centro regionale di servizi per le Biblioteche ragazzi in Toscana” e della rete territoriale toscana del “Patto regionale per la lettura” ai sensi della DGR 463/2019.

## **Art. 6 – Impegni dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana**

L’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana si impegna a realizzare le azioni e gli adempimenti previsti per l’attuazione del presente Accordo attraverso le seguenti modalità:

1. coinvolgimento dei Dirigenti delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della Toscana, anche al fine di favorire la positiva interrelazione con le attività curriculari all’interno degli istituti coinvolti e l’inserimento nel relativo PTOF;
2. opportuna informazione delle proposte formative presentate dalla Regione ai Dirigenti Scolastici delle Scuole polo per la formazione al fine di rendere attiva nel territorio della Regione la diffusione delle iniziative e la partecipazione dei docenti ai percorsi di formazione previsti dall’Accordo;
3. inserimento dei percorsi formativi previsti dal presente accordo all’interno del Piano di formazione docenti redatto dagli ambiti territoriali MIUR, nel quadro del Piano Nazionale della Formazione del Personale docente previsto dal comma 124 dell’art. 1 della L. 107/2015 e adottato con D.M. 797/2016;
4. supporto per le attività di promozione e diffusione delle iniziative e dei risultati previsti nei confronti della Istituzioni scolastiche coinvolte;
5. realizzazione, con gli altri partner di un seminario finale per la restituzione degli esiti dell’esperienza.

## **Art. 7 - Impegni di INDIRE**

L’INDIRE si impegna a sostenere il progetto, accompagnandone la realizzazione anche tramite la partecipazione al Nucleo Tecnico di cui al successivo art. 14.

L’INDIRE si impegna a supportare le attività di promozione e diffusione delle iniziative e dei risultati previsti, oltre che alla realizzazione con gli altri partner di un seminario finale per la restituzione degli esiti dell’esperienza.

## **Art. 8 - Impegni del CEPELL**

Il CEPELL Centro per il libro e la lettura si impegna a promuovere la diffusione del presente Accordo attraverso i propri canali di comunicazione, nell’ambito della valorizzazione dei Patti per la lettura.

Il CEPELL Centro per il libro e la lettura si impegna a mettere a disposizione le proprie competenze specifiche sviluppate attraverso progetti quali Libriamoci, Festival della lettura ad alta voce, Educare alla lettura.

Il CEPELL Centro per il libro e la lettura si impegna a svolgere attività di sostegno e comunicazione, come promozione attiva dell'azione sulla lettura di cui all'oggetto del presente accordo, nonché a divulgare i risultati della ricerca anche valorizzandoli attraverso iniziative editoriali

### **Art. 9 – Responsabilità**

Ciascuna parte è esonerata da ogni responsabilità derivante dai rapporti di lavoro che venissero instaurati dall'altra nell'ambito delle attività di cui al presente accordo. Pertanto, le parti restano, ciascuna per proprio conto, singolarmente ed esclusivamente responsabili dell'attuazione, nei locali di propria pertinenza, delle misure di prevenzione e tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro, secondo quanto previsto dal D. Lgs. n.81/2008.

Il personale di ciascuna delle parti contraenti che si rechi presso le sedi dell'altra è tenuto ad uniformarsi ai regolamenti disciplinari e di sicurezza in vigore nelle sedi di esecuzione delle attività attinenti al presente accordo, nel rispetto della normativa per la sicurezza dei lavoratori di cui al decreto legislativo n. 81/2008 e successive modificazioni ed integrazioni.

Per l'esecuzione del presente accordo le parti si impegnano a dare piena osservanza alla normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro (Dlgs. 81/2008, DL 363/1998 e regolamenti collegati) e a tal fine, convengono che:

- a) ognuna delle parti garantisce copertura assicurativa al proprio personale (infortuni, morte, malattia professionale e responsabilità civile verso terzi);
- b) il personale non sarà esposto a rischi specifici ed è tenuto a non svolgere attività incompatibili con le destinazioni d'uso dei locali in uso.

Ciascuna parte si impegna a sollevare e tenere indenne l'altra parte da ogni azione, pretesa o istanza promossa da terzi per ottenere il risarcimento di danni provocati da propri dipendenti e collaboratori, o da persone comunque ad essa legate, indipendentemente dal luogo in cui sia avvenuto il fatto produttivo di danno, fatte salve eventuali corresponsabilità.

### **Art. 10 – Risorse**

Il valore delle attività svolte in attuazione del presente accordo secondo quanto previsto dal progetto tecnico di cui all'allegato 1, parte integrante e sostanziale, è determinato complessivamente in un importo di € 680.000,00, di cui:

- € 600.000,00 a carico della Regione Toscana (a valere per € 511.400,00 sull'annualità 2019 e per € 88.600,00 sull'annualità 2020)
- € 80.000,00 a carico dell'Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF),

suddivisi come risulta dal progetto tecnico in allegato 1 medesimo; tale allegato tiene conto della partecipazione economico-finanziaria e l'impegno operativo delle parti nel quadro di una collaborazione avente comune scopo.

Sono ammissibili le spese sostenute a decorrere dalla data di sottoscrizione del presente accordo.

L'impegno delle risorse finanziarie coinvolte è comunque subordinato al rispetto dei vincoli derivanti dalle norme in materia di pareggio di bilancio, nonché delle disposizioni operative stabilite dalla Giunta regionale in materia.

L'Università potrà avvalersi anche di esperti, nazionali ed internazionali esterni al Dipartimento stesso nel rispetto della normativa vigente in materia di affidamento di incarichi.

Gli importi erogati dalla Regione all'Università di Perugia costituiscono un sostegno alle attività istituzionali dell'Università stessa e non confluiscono nella contabilità separata destinata ai proventi delle attività svolte dall'Università sul mercato.

Per gli stessi motivi l'attività è inoltre da ritenersi fuori dal campo di applicazione dell'IVA ai sensi degli artt. 1 e 4 del DPR n. 633/72 e non soggetta peraltro alla ritenuta fiscale di cui all'art. 28 del DPR n. 600/73.

Nessun operatore economico privato può trarre vantaggio dal presente accordo, ovvero l'Università di Perugia non può procedere all'affidamento a società o organismi esterni alle Università l'attività oggetto dell'accordo oltre i limiti di quanto previsto nell'allegato 1 al presente accordo.

In ogni caso tale affidamento deve avvenire solo a favore di soggetti senza scopo di lucro con comprovata esperienza nel campo della lettura ad alta voce e/o della formazione sugli stessi temi, con capacità operativa e presenza adeguata allo svolgimento delle attività sul territorio.

#### **Art. 11 – Modalità di pagamento**

La corresponsione all'Università degli Studi di Perugia dell'importo di cui all'art. 10 pari a euro 600.000,00 a titolo di cofinanziamento della Regione verrà liquidato in base alle seguenti modalità:

- euro 420.000,00 a titolo di acconto a seguito dell'approvazione da parte della Regione Toscana del documento descrittivo di cui all'art. 3 e a seguito della sottoscrizione del presente accordo;
- euro 91.400,00 dopo presentazione di relazione intermedia al 31/12/2019;
- euro 88.600,00 a titolo di saldo, a seguito della valutazione e approvazione da parte della Regione Toscana della relazione finale e della rendicontazione delle spese effettivamente sostenute. Tali documenti dovranno essere inviati dall'Università in base alla tempistica prevista nel documento descrittivo di cui all'art. 3.

La corresponsione avverrà previa emissione delle relative richieste di pagamento da parte dell'Università degli Studi di Perugia, che dovrà provvedere all'invio, a mezzo PEC, all'indirizzo regioneto-scana@postacert.toscana.it, Settore Educazione e istruzione.

#### **Art. 12 – Durata, recesso e risoluzione**

Il presente Accordo di collaborazione è firmato digitalmente ai sensi del D.lgs. n. 82/2005 Codice dell'Amministrazione Digitale (CAD).

Il presente Accordo decorre dalla data dell'ultima sottoscrizione digitale e ha validità con riferimento all'anno educativo/scolastico 2019/2020, restando l'ammissibilità della spesa di cui al precedente art. 8 secondo capoverso del presente Accordo; è ammessa la proroga solo a seguito di formale intesa fra le parti per un periodo non superiore a 4 mesi.

Ferma restando la necessità di procedere con un eventuale nuovo accordo di collaborazione, si sottolinea che il carattere sperimentale delle attività comprese nel presente accordo è finalizzato alla

progressiva implementazione e diffusione sul territorio regionale delle pratiche sistematiche di lettura ad alta voce nei nidi e nelle scuole del territorio toscano.

Poiché la firma viene apposta in modalità elettronica e non contestuale, gli effetti e la durata decorrono dalla data di apposizione della marca temporale.

La Regione Toscana si impegna a comunicare l'avvenuta marcatura temporale all'apposizione della stessa.

Ciascuna delle parti ha facoltà di recedere dal presente accordo, in qualsiasi momento, previa comunicazione scritta da inviare all'altra con un preavviso di almeno 30 giorni lavorativi. La Regione può in qualsiasi momento risolvere anticipatamente l'accordo per sopravvenuti motivi di interesse pubblico.

Salve le ipotesi di impedimento, nel caso in cui l'Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF), senza un giustificato motivo, non ottemperi ai termini del presente Accordo non rispettando gli impegni di cui all'art. 4, in particolare non consegna gli output nei termini previsti dal precedente art. 3 ovvero che il ritardo superi la durata di 30 giorni lavorativi, la Regione ha la facoltà di revocare il cofinanziamento.

In caso di recesso ai sensi del presente articolo, la Regione si impegna a rimborsare a Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FIS-SUF) le quote relative ai costi delle attività già compiute e debitamente documentate e rendicontate e comunque entro il limite del cofinanziamento di cui all'art. 7.

Eventuali variazioni degli impegni assunti in collaborazione sono pattuiti e accettati dalle parti tramite atto aggiuntivo.

### **Art. 13 – Diffusione dei risultati e pubblicazioni**

I risultati delle azioni saranno diffusi opportunamente ai fini dell'accrescimento della conoscenza nel mondo scientifico in relazione alla materia oggetto della ricerca. La diffusione riguarderà esclusivamente dati anonimi in forma aggregata, oppure con modalità che non rendano identificabili i soggetti interessati.

La Regione Toscana, l'Università di Perugia, l'Ufficio Scolastico regionale per la Toscana, l'Indire e il Cepell potranno diffondere i risultati per scopi di ricerca scientifica, su riviste nazionali o internazionali, convegni, seminari, o simili ed il Responsabile Scientifico potrà liberamente utilizzare i risultati della ricerca allo scopo di ricavarne presentazioni o pubblicazioni di carattere scientifico. Le parti si impegnano reciprocamente a dare atto esplicitamente, in occasione di presentazioni pubbliche dei risultati conseguiti o in caso di redazione e pubblicazione di documenti di qualsiasi tipo, che quanto realizzato consegue alla collaborazione instaurata con il presente accordo con l'apposizione dei loghi regionali e il richiamo al finanziamento (fatta salva la sola menzione dell'accordo nel caso di pubblicazioni scientifiche su Rivista).

In ogni caso i prodotti e i risultati sono di proprietà della Regione Toscana, non possono essere commercializzati e devono riportare i loghi regionali in tutti i materiali prodotti, sia in formato cartaceo che digitale in quanto le Parti danno atto dell'esigenza di tutelare e promuovere l'immagine dell'iniziativa comune e quella di ciascuna di esse.

L'utilizzazione del logo delle Parti straordinaria o estranea all'azione istituzionale corrispondente all'oggetto di cui all'art. 1 del presente accordo, richiederà il consenso della Parte interessata.

E' vietata alle Parti l'utilizzazione commerciale e/o industriale dei risultati delle attività di ricerca svolte.

#### **Art. 14 – Soggetti responsabili dell'accordo e Nucleo Tecnico**

La Regione Toscana affida la responsabilità dell'attuazione del presente accordo al Dirigente del Settore Educazione e Istruzione, competente per materia.

L'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) affida la responsabilità dell'attuazione del presente accordo e la responsabilità scientifica del progetto al Prof. Federico Batini.

Le attività sono monitorate da un Nucleo Tecnico composto dai responsabili di cui ai precedenti commi del presente articolo, nonché da USR, INDIRE e CEPELL, coordinato dalla Regione. Il Nucleo tecnico potrà avvalersi della collaborazione e del supporto di soggetti esterni alle parti firmatarie del presente accordo, in qualità di esperti o di soggetti istituzionalmente rappresentativi nelle materie trattate.

#### **Art. 15 – Foro competente**

Ai sensi e per gli effetti dell'art. 133 lettera a) punto 2) del D.lgs 20 luglio n.104 del 2010 le controversie relative alla formazione, conclusione ed esecuzione degli Accordi tra Pubbliche Amministrazioni sono devolute alla giurisdizione esclusiva del giudice amministrativo. Giudice competente è il Tribunale amministrativo regionale della Toscana.

#### **Art. 16 - Tutela della privacy**

Le parti del presente accordo, nell'ambito del perseguimento dei propri fini istituzionali, provvederanno al trattamento dei dati personali strettamente necessari, non eccedenti e pertinenti unicamente le finalità di cui all'art. 2 dello stesso, nel rispetto di quanto previsto dal Regolamento UE 2016/679 (RGPD) e dal D.Lgs. 196/2003 "Codice in materia di protezione di dati personali". Il trattamento dei dati personali sarà inoltre improntato ai principi di correttezza, liceità e tutela dei diritti degli interessati.

Le Parti, ai sensi dell'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e dell'art. 13 del Regolamento UE n. 2016/679, chiariscono che i rispettivi titolari autonomi del trattamento sono Regione Toscana, Università degli studi di Perugia, Ufficio scolastico regionale per la Toscana, INDIRE e CEPELL come individuati in premessa del presente atto. Inoltre, si informano reciprocamente che il trattamento dei dati personali conferiti ai fini della partecipazione al presente accordo, nonché quelli legati all'esecuzione della presente, saranno raccolti e trattati con modalità automatizzate ed informatizzate, saranno comunicati solo ai responsabili del trattamento incaricati della gestione del servizio in oggetto; non saranno trasferiti a paesi terzi, saranno conservati e trattati per il tempo strettamente necessario ad adempiere alle finalità del presente accordo.

Le parti si rendono reciprocamente noto che potranno esercitare tutti i diritti di cui all'art. 7 del D.Lgs. 196/2003 e dagli articoli da 15 a 22 del Regolamento UE n. 2016/679, in particolare, il diritto di richiedere l'accesso, la rettifica o la cancellazione dei dati trattati o la limitazione del loro trattamento. A tal fine le parti, previa lettura del presente articolo, dichiarano di aver ricevuto e perfettamente compreso l'informativa ed i relativi diritti, all'uopo prestando in uno alla sottoscrizione del presente contratto il pieno, consapevole ed incondizionato consenso al trattamento di tutti i propri

dati personali inclusi quelli considerati come categorie particolari di dati ai sensi degli artt. 9 e 10 del Regolamento UE n. 2016/679.

### **Art. 17 – Corrispondenza**

Tutta la corrispondenza, tecnica e amministrativa, dovrà essere inviata ai seguenti indirizzi di posta elettronica:

- Regione Toscana, Settore educazione e istruzione

e-mail .....

pec [regionetoscana@postacert.toscana.it](mailto:regionetoscana@postacert.toscana.it)

- Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF)

e-mail .....

pec [dipartimento.fissuf@cert.unipg.it](mailto:dipartimento.fissuf@cert.unipg.it)

- INDIRE

.....

- USR

.....

- CEPEL

.....

### **Art. 18 – Disposizioni generali e finali**

L'imposta di bollo relativa al presente accordo è assolta da Regione Toscana in maniera virtuale – autorizzazione n.... del ..... rilasciata dall'Agenzia delle Entrate – Direzione \_\_\_\_\_ .

Esso è soggetto a registrazione solo in caso d'uso, a tassa fissa ai sensi del D.P.R. n° 131 del 26.4.1986, con spese a carico della Parte che la richiede.

In ottemperanza all'obbligo di assolvimento dell'imposta di bollo, la Regione Toscana si accolla l'onere in parola secondo le modalità del DM 17 Giugno 2014.

Per quanto non esplicitamente contemplato nel presente accordo, le Parti rinviano alla normativa vigente in materia.

Letto, approvato e sottoscritto digitalmente

Firenze, \_\_\_\_\_

Per la Regione Toscana:

.....

.....

Per l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana:

.....

Per l'Università degli Studi di Perugia Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF)

.....

Per l'INDIRE

.....

Per il CEPELL

.....

## **Introduzione**

Il progetto Leggi-amo è un progetto pluriennale che dovrebbe, correttamente, essere definito come “politica” educativa anziché progetto poiché mira, in alcuni anni, a far divenire la pratica della lettura ad alta voce una pratica routinaria e quotidiana nell’intero sistema di istruzione toscano. I risultati degli ultimi decenni relativi ai dati di abbandono scolastico e di dispersione scolastica non sono certo felici. Le connessioni di questi fenomeni con la povertà educativa sono molto evidenti. Visti gli esiti delle numerose sperimentazioni svolte mediante la lettura ad alta voce e la sua capacità di incidere sul futuro successo formativo, si ritiene che proprio la lettura ad alta voce in classe, se quotidiana e sistematica (e praticata in tutti i gradi), possa costituire un elemento decisivo per l’accesso di tutti a saperi e competenze minime che consentono l’esercizio della cittadinanza.

In poche parole riuscire a far diventare la lettura ad alta voce una pratica usuale, indipendentemente dall’età dei beneficiari, in tutto il sistema di istruzione toscano significa, al contempo, agire sul futuro culturale, formativo, identitario e occupazionale delle nuove generazioni con effetti di ritorno interessanti sulle generazioni precedenti. La lettura ad alta voce in classe, allora è una pratica didattica che diviene rafforzamento della democrazia e della cittadinanza.

Nel primo anno si è ritenuto opportuno concentrarsi sui nidi d’infanzia e, in due zone, verificare sperimentalmente gli effetti della lettura ad alta voce in tutti gli ordini e gradi scolastici.

Il progetto è dunque articolato in tre macroazioni e due target di riferimento. Le macroazioni sono: formazione operatori (educatori, insegnanti), la rilevazione dati e il monitoraggio della lettura in classe. I target sono: l’universo dei bambini iscritti al nido in Toscana e gli studenti dell’area empoles e valdera (dalla scuola primaria sino alla secondaria di secondo grado).

Viene qui articolata una presentazione del progetto sintetica per poi far seguire, dopo il budget previsionale, la presentazione scientifica articolata in un quadro teorico, nelle modalità di campionamento proposte per i due target, negli strumenti individuati,

### **Ricerca intervento al Nido (con coinvolgimento educatrici/tori infanzia)**

Il progetto rivolto ai nidi dell’intero sistema di offerta toscano sarà articolato in: azioni formative, ricerca-intervento, monitoraggio e affiancamento.

Target di riferimento: 808 nidi 0-3 per oltre 22.880 bambini.

Formazione centralizzata per ogni zona: sono previsti un numero massimo di 4 incontri formativi (della durata di circa 3 ore ciascuno) in ogni zona per un totale massimo di 140 incontri formativi a livello regionale. Gli incontri formativi saranno centralizzati per ogni zona. Alla formazione parteciperanno sia gli operatori/educatori dei nidi che i colleghi delle scuole dell’infanzia.

La formazione si svolgerà durante tutto il corso del primo anno ed è condizione essenziale per il buon funzionamento del progetto. Nella formazione, infatti, i partecipanti verranno messi in condizione di conoscere ed agire con i seguenti risultati attesi:

- comprensione della rilevanza cognitiva, relazionale, identitaria ed emotiva della lettura ad alta voce;
- comprensione della rilevanza della lettura ad alta voce per la prevenzione dell’insuccesso scolastico e dell’abbandono;
- conoscenza degli esiti principali delle ricerche evidence based su questi temi;



- conoscenza delle principali collane editoriali per il target 0-3 (e 0-6);
- capacità di scegliere testi adeguati al proprio target;
- capacità di condurre sessioni di lettura ad alta voce;
- capacità di utilizzo della lettura dialogata;
- capacità di utilizzare fonti e repertori per tenersi aggiornati.

In questa attività si comprendono: incontri formativi insegnanti in tutte le zone, incontri formativi coordinamento centralizzati. Non sono stati previsti, come da accordi, i costi relativi agli eventuali volumi necessari.

Monitoraggio sul campo dell'attività di lettura e affiancamento nelle 808 unità di offerta dei nidi: affiancamento sul campo di borsisti e volontari LaAV, minimo 3 incontri per ogni unità di offerta. Monitoraggio attraverso borsisti, supervisione degli assegnisti di ricerca e dello staff di personale strutturato dell'Università.

A seguito dell'avvio dell'azione formativa e dopo le rilevazioni iniziali, infatti, viene richiesto agli operatori/educatori di avviare un training intensivo di lettura seguendo un protocollo fornito dallo staff di ricerca del progetto.

Il monitoraggio ha una funzione sia formativa (nei confronti degli operatori/educatori) sia di garanzia rispetto all'effettivo svolgimento dell'intervento intensivo di lettura ad alta voce, sia di raccolta di dati osservativi, sia di confronto continuo, raccolta delle sollecitazioni e delle problematiche evidenziate dagli educatori/operatori dei nidi.

La presente azione servirà, dopo aver iniziato gli incontri formativi, allo scopo di avviare la pratica quotidiana e intensiva della lettura ad alta voce seguendo le indicazioni ricevute in formazione. I/Le borsisti/e, coadiuvate dagli assegnisti di ricerca e con la supervisione del personale strutturato del Dipartimento, si recheranno, per almeno 3 volte in ognuna delle 808 unità di offerte (2424 incontri minimi).

Concretamente i /le borsisti/e affiancheranno, in ogni unità di offerta, l'attività di lettura per almeno 3 volte, documenteranno quanto svolto in quell'unità di offerta fino a quel momento, si confronteranno con tutto il personale presente nell'unità di offerta, faranno una riunione di staff con il personale.

Attraverso il monitoraggio si perseguiranno i seguenti risultati attesi:

- controllo dell'effettivo svolgimento del training di lettura
- controllo dell'adeguatezza delle letture, della modalità di relazione, dei tempi
- raccolta di dati osservativi
- raccolta di problematiche contestuali e generali
- raccolta di suggerimenti
- confronto con staff dell'unità di offerta
- fornire esempi di intervento adeguato
- sostegno all'azione di lettura ad alta voce
- facilitazione dell'assunzione della lettura ad alta voce come pratica didattica quotidiana anche dopo il termine del progetto

In questa attività si comprendono: minimo 3 affiancamenti per ognuno delle 808 unità di offerta, riunioni di staff con gli operatori/educatori (a unità accorpate).

Non sono stati previsti, come da accordi, nel budget, i costi relativi ai volumi necessari per le attività di lettura per le 808 unità di offerta.

Ricerca orientata alla valutazione dei benefici e degli effetti: l'azione di ricerca prevede una rilevazione iniziale e finale (si veda la sezione dedicata agli strumenti) a campione (si veda la sezione dedicata al campionamento) sul territorio regionale (con disegno quasi sperimentale) mediante il gruppo di borsisti per la rilevazione sul campo. Ogni borsista avrà in carico 2/3 zone.

Previsto anche il contributo dei genitori che vorranno partecipare mediante l'uso di protocollo osservativo. Comprese inoltre in quest'azione l'organizzazione, la correzione, l'inserimento e l'analisi dei dati, la restituzione dei dati stessi e la pubblicazione di report, articoli scientifici, almeno un volume.

Attraverso la ricerca si perseguiranno i seguenti risultati attesi:

- adeguata raccolta dei dati sufficiente a soddisfare le esigenze del campionamento e dei sottocampioni di approfondimento;
- dati inseriti, corretti e organizzati;
- dati analizzati con benefici e effetti evidenziati dei gruppi sperimentali rispetto ai gruppi di controllo;
- pubblicazioni scientifiche in riviste nazionali e internazionali;
- pubblicazione di un volume;
- diffusione dei risultati in forma divulgativa;
- diffusione dei risultati tra gli operatori, educatori, addetti ai lavori per favorire la convinzione circa l'utilità della lettura ad alta voce.

In questa attività si comprendono: rilevazioni con tutti gli strumenti previsti per il campione estratto, organizzazione e correzione di tutti i dati, inserimento dei dati, analisi dei dati, redazione di report, articoli, volumi.

### **Ricerca intervento in tutti i gradi scolastici (sperimentalmente nelle due zone Valdera ed Empolese)**

Il progetto rivolto ai gradi della scuola dell'infanzia, della primaria, delle secondarie di primo e secondo grado dell'Empolese e della Valdera sarà articolato in: azioni formative, ricerca-intervento, monitoraggio e affiancamento.

Target di riferimento: studenti delle scuole infanzia, delle primarie, delle secondarie di primo e secondo grado delle due zone coinvolte. 1905 classi complessivamente (oltre 40.000 studenti).

Formazione centralizzata per ogni grado: sono previsti un numero di 4 incontri formativi (della durata di circa 3 ore ciascuno) in ognuna delle due zone, per ogni grado (tranne l'infanzia che è compresa nella formazione regionale per i nidi, vedi sopra) per un totale di 24 incontri formativi a livello regionale (12 e 12 nelle due zone). Gli incontri formativi saranno centralizzati per ogni zona ma divisi per i vari gradi.

La formazione si svolgerà durante tutto il corso del primo anno ed è condizione essenziale per il buon funzionamento del progetto. Nella formazione, infatti, i partecipanti verranno messi in condizione di conoscere ed agire con i seguenti risultati attesi:

- comprensione della rilevanza cognitiva, relazionale, identitaria ed emotiva della lettura ad alta voce e della correlazione con il successo scolastico e con il futuro successo formativo;
- comprensione della rilevanza della lettura ad alta voce per la prevenzione dell'insuccesso scolastico e dell'abbandono anche con i ragazzi più grandi;
- conoscenza degli esiti principali delle ricerche evidence based su questi temi;
- conoscenza delle principali collane editoriali per i differenti target di età;
- capacità di scegliere testi adeguati al proprio target;
- capacità di condurre sessioni di lettura ad alta voce;
- capacità di utilizzo della lettura narrativa;
- capacità di utilizzare fonti e repertori per tenersi aggiornati.

In questa attività si comprendono: incontri formativi insegnanti per tutti i gradi, incontri formativi di coordinamento centralizzati. Non sono stati previsti, come da accordi, i costi relativi agli eventuali volumi necessari.

Monitoraggio sul campo dell'attività di lettura e affiancamento nelle classi che avranno aderito alla sperimentazione: affiancamento sul campo di borsisti e volontari LaAV, minimo 3 incontri per ogni classe aderente (nel caso auspicabile che il numero delle classi fosse eccessivo si concentreranno in un incontro le classi aderenti della stessa istituzione scolastica).

Monitoraggio attraverso borsisti, supervisione degli assegnisti di ricerca e dello staff di personale strutturato dell'Università.

A seguito dell'avvio dell'azione formativa e dopo le rilevazioni iniziali, infatti, viene richiesto agli insegnanti di avviare un training intensivo di lettura seguendo un protocollo fornito dallo staff di ricerca del progetto.

Il monitoraggio ha una funzione sia formativa (nei confronti degli insegnanti) sia di garanzia rispetto all'effettivo svolgimento dell'intervento intensivo di lettura ad alta voce, sia di raccolta di dati osservativi, sia di confronto continuo, raccolta delle sollecitazioni e delle problematiche evidenziate dagli educatori/operatori dei nidi.

La presente azione servirà, dopo aver iniziato gli incontri formativi, allo scopo di avviare la pratica quotidiana e intensiva della lettura ad alta voce seguendo le indicazioni ricevute in formazione. I/Le borsisti/e, coadiuvate dagli assegnisti di ricerca e con la supervisione del personale strutturato del Dipartimento, si recheranno, per almeno 3 volte in ognuna delle classi aderenti alla sperimentazione dei gradi coinvolti.

Concretamente i /le borsisti/e affiancheranno, in ogni classe, l'attività di lettura per almeno 3 volte, documenteranno quanto svolto in quell'unità di offerta fino a quel momento, si confronteranno con tutto il personale presente nell'unità di offerta, faranno una riunione di staff con il personale.

Attraverso il monitoraggio si perseguiranno i seguenti risultati attesi:

- controllo dell'effettivo svolgimento del training di lettura
- controllo dell'adeguatezza delle letture, della modalità di relazione, dei tempi
- raccolta di dati osservativi
- raccolta di problematiche contestuali e generali
- raccolta di suggerimenti
- confronto con insegnanti della classe
- fornire esempi di intervento adeguato
- sostegno all'azione di lettura ad alta voce
- facilitazione dell'assunzione della lettura ad alta voce come pratica didattica quotidiana anche dopo il termine del progetto

In questa attività si comprendono: minimo 3 affiancamenti per ognuna delle classi aderenti, riunioni di staff con gli insegnanti.

Non sono stati previsti, come da accordi, nel budget, i costi relativi ai volumi necessari per le attività di lettura per le classi aderenti.

Ricerca orientata alla valutazione dei benefici e degli effetti: l'azione di ricerca prevede una rilevazione iniziale e finale (si veda la sezione dedicata agli strumenti) a campione tra le classi aderenti (si veda la sezione dedicata al campionamento) sul territorio delle due zone coinvolte nella sperimentazione in tutti i gradi scolastici (con disegno quasi sperimentale) mediante il gruppo di borsisti per la rilevazione sul campo. Comprese inoltre in quest'azione l'organizzazione, la correzione, l'inserimento e l'analisi dei dati, la restituzione dei dati stessi e la pubblicazione di report, articoli scientifici, almeno un volume.

Attraverso la ricerca si perseguiranno i seguenti risultati attesi:

- adeguata raccolta dei dati sufficiente a soddisfare le esigenze minime di campionamento e dei sottocampioni di approfondimento;
- dati inseriti, corretti e organizzati;
- dati analizzati con benefici e effetti evidenziati dei gruppi sperimentali rispetto ai gruppi di controllo;
- pubblicazioni scientifiche in riviste nazionali e internazionali;
- pubblicazione di un volume;
- diffusione dei risultati in forma divulgativa;
- diffusione dei risultati tra gli operatori, educatori, addetti ai lavori per favorire la convinzione circa l'utilità della lettura ad alta voce.

In questa attività si comprendono: rilevazioni con tutti gli strumenti previsti per il campione estratto, organizzazione e correzione di tutti i dati, inserimento dei dati, analisi dei dati, redazione di report, articoli, volumi.

### **Partner del progetto: LaAV (Associazione Nausika)**

Come partner del progetto il Dipartimento FISSUF coinvolgerà LaAV Letture ad alta Voce (associazione Nausika). LaAV – Letture ad Alta Voce è una rete di circoli con diffusione a livello nazionale; il movimento è interno all'associazione Nausika, associazione no profit che si occupa di diffusione e promozione culturale. **I lettori LaAV prestano servizio di volontariato attraverso la lettura. Questo è lo scopo principale di LaAV.**

*La mission di LaAV è promuovere ad ampio raggio il valore della lettura come strumento efficace e alla portata di tutti per creare condizioni di benessere nell'ambito della società civile. Il motto di LaAV è IO LEGGO PER GLI ALTRI, un modo piacevole e salutare per mettersi a disposizione degli altri. Tutti possono leggere e tutti possono ascoltare. Leggere insieme significa scegliere un tempo per la comunicazione, mettersi in relazione, per conoscere meglio il proprio mondo e i tanti altri mondi possibili. Condividere storie è un modo per abbattere le distanze, per creare o riscoprire linguaggi comuni, che hanno un sapore antico, e al tempo stesso pongono i presupposti per la progettazione di un futuro più consapevole. LaAV favorisce l'incontro tra donne e uomini, giovani e anziani, adulti e bambini, persone deboli e persone in grado di dare sostegno, appartenenti a tutte le classi sociali e ai vari livelli di istruzione. LaAV abbatte le barriere razziali, perché è anche un modo di viaggiare, attraverso il racconto di storie provenienti da ogni paese del mondo. E' un divertimento economico, sostenibile, uno spazio laico per creare comunità. LaAV favorisce il progresso della società attraverso il rafforzamento della pratica della lettura, che è canale preferenziale per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza.*

LaAV è organizzata in circoli locali. I circoli locali fanno riferimento al coordinamento nazionale. Ogni circolo territoriale è organizzato, in base alle sue dimensioni e possibilità, per garantire ore di servizio settimanale gratuito e volontario di lettura presso enti, strutture, organismi convenzionati. In particolare LaAV è presente negli ospedali, in reparti pediatrici, oncologici, a lunga degenza. I servizi vengono prestati presso Centri Diurni per Anziani, strutture che ospitano malati di Alzheimer, comunità residenziali per soggetti deboli, spazi ricreativi per adolescenti a rischio, in carcere, nei centri di accoglienza per migranti. Attraverso la lettura i volontari offrono attenzione e cura, un'opportunità di apertura all'esterno e un'occasione di crescita personale. La continuità del servizio, attraverso i suoi appuntamenti fissi, consente la percezione di un percorso evolutivo, al cui interno chi ascolta diventa protagonista attivo della storia. Pregustare il prossimo racconto diventa motivo per chi soffre di fare leva sulla propria forza per superare le difficoltà.

**Contributo di LaAV:** LaAV contribuirà con circa 1600 ore di attività volontaria attraverso i propri volontari che faranno: interventi di lettura ad alta voce nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, affiancamento ai titolari di borsa di ricerca (junior) da parte di volontari con esperienza, eventi per

bambini e genitori legati alla lettura ad alta voce e alla lettura, iniziative di promozione della lettura, altre azioni utili nel territorio per favorire l'assunzione di una responsabilità della comunità locale rispetto alla possibilità, per tutti, di accedere a libri e lettura. Il contributo di LaAV sarà fondamentale anche per la funzione di coordinamento operativo che svolgerà anche nei confronti dei borsisti dell'Università per facilitare, tra l'altro, azioni di affiancamento di volontari senior nei confronti di borsisti junior. Oltre al contributo volontario LaAV gestirà direttamente le voci del budget relative a: Coordinamento, formazione e amministrazione volontari LaAV, coordinamento operativo borsisti; ai materiali librari per i lettori volontari e ai rimborsi del personale volontario. Il valore del lavoro volontario è stimabile in oltre 40.000 euro. Il coordinamento, amministrazione, coordinamento operativo, i rimborsi e i materiali librari prevedono risorse (girate dal Dipartimento dopo averle ricevute dalla Regione) per un importo di 70.000 euro. Le risorse complessivamente gestite da LaAV tra valorizzazione del lavoro volontari e importi rendicontabili è dunque di 110.000 euro pari al 16% del progetto complessivo, al 50% dei cofinanziamenti dell'Università, all'11,6% dell'importo finanziato dalla Regione.

### **Il contributo dell'Università (cofinanziamento)**

Il Dipartimento prevede la presenza di un minimo di 3 strutturati nel gruppo di ricerca. La loro retribuzione costituirà cofinanziamento del progetto da parte dell'Università. In particolare il Prof. Federico Batini avrà la direzione scientifica e operativa dell'intero progetto, mentre i colleghi coinvolti contribuiranno alla supervisione della ricerca, alla diffusione dei risultati, alla formazione di borsisti e assegnisti e alla supervisione del loro lavoro, alle relazioni con i media e con i partner, alla relazione con i coordinamenti pedagogici, alla redazione di report e articoli.

Potranno invece essere retribuiti dall'Università con risorse del progetto per quanto concerne la formazione degli operatori/educatori/insegnanti.

### **Il ruolo di direzione scientifica e operativa**

Federico Batini si occupa di lettura e lettura ad alta voce da oltre 20 anni. Sono 300 le pubblicazioni scientifiche al suo attivo. Moltissime le pubblicazioni specifiche, sia specialistiche che divulgative, riguardanti il tema della lettura e dell'utilizzo e degli effetti della lettura ad alta voce. Le ricerche sul tema degli effetti della lettura ad alta voce sono iniziate con l'indagine sugli effetti prodotti da interventi intensivi di lettura ad alta voce su anziani istituzionalizzati e affetti da malattie dementigene per poi proseguire con ricerche in ambito della prima infanzia, dell'infanzia e fanciullezza, della pre-adolescenza e adolescenza e dell'età giovanile. L'esperienza pregressa di direzione di progetti simili sia per tematiche che per dimensioni (e/o con dimensioni superiori) comincia oltre 10 anni fa è testimoniabile, in modo riassuntivo e sintetico, per quanto concerne gli ultimi anni, come segue:

- direzione scientifica e operativa di 3 annualità del progetto NoOut, finanziato dalla Fondazione CR di Firenze, progetto regionale per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'utilizzo di didattiche attive, orientamento narrativo, lettura ad alta voce. Il progetto ha ricevuto riconoscimenti nazionali e pubblicazioni nazionali ed internazionali. Tra i partner ISFOL.
- direzione scientifica ed operativa di 2 annualità del progetto Leggimi Ancora, promosso e finanziato da Giunti scuola. Progetto per la diffusione della pratica della lettura ad alta voce nel curriculum della scuola primaria. Sono state coinvolte nel progetto, di rilevanza nazionale, oltre 13.000 classi.

Le ultime pubblicazioni su Rivista, nazionali ed internazionali possono essere consultate al seguente link: [https://www.researchgate.net/profile/Federico\\_Batini](https://www.researchgate.net/profile/Federico_Batini)

## **Il budget del progetto**

Il budget qui presentato deve intendersi come previsionale ed è perciò passibile di modifiche che verranno concordate con il competente settore Educazione e Istruzione (previa autorizzazione dello stesso settore).

Il budget del progetto si articola in attività, voci e tipologie di incarico per maggiore chiarezza. Le attività indicano a quali azioni concrete corrisponde quell'importo, le voci indicano la macrotipologia di spesa nella quale l'importo ricade, la tipologia, infine, indica il tipo di incarico, accordo, borsa o assegno che verrà utilizzato. Accanto alla colonna con gli importi le colonne successive indicano chi contribuirà a quella voce. In particolare il cofinanziamento di 80.000 euro dell'Università si articola in due co-finanziamenti: quello derivante dalla valorizzazione della retribuzione del personale strutturato dell'Università che avrà il ruolo di direzione scientifica e operativa di tutte le componenti del progetto (per un controvalore di 40.000 euro) e la valorizzazione del contributo dei volontari del partner LaAV (ass. Nausika) con le funzioni sopra descritte (per un controvalore di 40.000 euro).

Il finanziamento restante (600.000 euro) verrà erogato dalla Regione Toscana al Dipartimento FISSUF secondo le tranches previste dall'accordo, in caso di approvazione del progetto. Il Dipartimento gestirà direttamente l'importo di 530.000 euro e girerà l'importo di 70.000 euro a LaAV (che provvederà poi a rendicontarne le spese).

Il progetto sarà gestito con modalità differenti per le diverse azioni:

- prevalentemente con personale reclutato attraverso borse di ricerca e assegni, con personale strutturato dell'Università e con personale volontario di LaAV per quanto riguarda le componenti di ricerca e di monitoraggio;
- prevalentemente con personale incaricato, personale strutturato e assegnisti per quanto riguarda la componente di formazione.

## **Informazioni circa le borse di studio e gli assegni di ricerca.**

Il presente progetto, che costituirà, in caso di approvazione, parte integrante dell'accordo, prevede, esplicitamente, che:

- verranno bandite dal Dipartimento FISSUF 15 borse di ricerca, prevalentemente nel settore M/PED04 e/o affini. Potranno concorrere alle borse (la cui promozione sarà particolarmente curata in Toscana) tutti i laureati e le laureate in qualsiasi settore, disciplina e indirizzo purché in possesso di laurea magistrale o specialistica o a ciclo unico o di pre-vigente ordinamento (lauree precedenti alla suddivisione in corso triennale e corso specialistico). Qualora possibile Sarà richiesta disponibilità allo svolgimento delle attività previste dal progetto, agli spostamenti, saranno favorevolmente giudicate pregresse esperienze nella promozione della lettura o nel lavoro con la prima infanzia o i gradi successivi, o nella ricerca educativa e in settori affini, sarà positivamente valutato l'eventuale possesso di dottorato di ricerca.
- verranno banditi dal Dipartimento FISSUF 4 assegni di ricerca, nel settore M/PED03 (1) e M/PED04 (3). Gli assegni di ricerca richiederanno il possesso del dottorato di ricerca o un'esperienza di ricerca documentabile almeno biennale in settori identici o affini. I profili per gli assegni dovranno essere di interesse per il progetto.

## Budget previsionale

Attività	Importo	Cofin. Regione	Cofin. Università	Voci	Tipologia
Test in entrata e uscita, monitoraggio letture, affiancamento letture, correzione dati, organizzazione e inserimento dati	270.000	270.000		personale	Borse di studio (15)
Relazioni con coordinamenti pedagogici, formazione, supervisione test in entrata e uscita, analisi dati	96.000	96.000		personale	Assegni di ricerca (4)
Formazione insegnanti nidi e formazione in tutti gradi nell'Empolese e Valdera e relativi rimborsi	80.000	80.000		personale	Incarichi formazione
Rimborsi per spostamenti formazione; rimborsi vitto, viaggio e alloggio partecipazione convegni nazionali e internazionali per presentare risultati ricerca; rimborsi per riunioni, incontri e varie	22.000	22.000		personale	Rimborsi personale strutturato di ricerca e assegnisti
Direzione e organizzazione scientifica, supervisione del gruppo, formazione iniziale borsisti, redazione report, relazioni con Regione Toscana e altri partner, relazioni scientifiche, direzione ricerca e formazione, relazioni pubbliche e scientifiche	40.000		40.000	personale	Retribuzione personale interno Università
Amministrazione Dipartimento FISSUF (funzionamento) per amministrazione e rendicontazione	15.000	15.000		personale	Spese amministrative
Coordinamento, formazione e amministrazione volontari LaAV, coordinamento operativo borsisti e loro formazione on the job	40.000	40.000		personale	Incarichi e personale (partner) per coordinamento
Letture ad alta voce in classe, affiancamento	40.000		40.000 (apporto)	personale	Valorizzazione lavoro

<b>insegnanti e borsisti, costruzione eventi legati alla lettura.</b>			<b>partner)</b>		<b>volontari (apporto partner)</b>
Lettere ad alta voce in classe, affiancamento insegnanti e borsisti, costruzione di eventi legati alla lettura (rimborsi spese spostamento e altre spese volontari)	20.000	20.000		personale	<b>Rimborsi volontari (partner)</b>
Lettere ad alta voce in classe, affiancamento insegnanti e borsisti, costruzione di eventi legati alla lettura (materiali librari per volontari)	10.000	10.000		materiali	<b>materiale librario e di cancelleria</b>
Disseminazione e diffusione	15.000	15.000		servizi	<b>case editrici, convegno, traduzione, editing</b>
Test in entrata e uscita, monitoraggio letture	15.000	15.000		servizi	<b>test, copie per test entrata uscita</b>
Test, svolgimento ricerca, materiali formazione	17.000	17.000		servizi	<b>varie (fotocopie, spese minute per ricerca e formazione)</b>
<b>Totali</b>	<b>680.000</b>	<b>600.000</b>	<b>80.000</b>		



## Presentazione scientifica delle motivazioni teoriche ed evidence based del progetto di sperimentazione sulla lettura ad alta voce in tutti gli ordini e gradi, definizione del campione e degli strumenti.

### Il rapporto con le storie dalla prima infanzia

Fin dalla prima infanzia, il bambino mostra una naturale propensione ad ascoltare e costruire storie intorno a fatti reali o immaginari. I testi narrativi costituiscono una delle principali e precoci esperienze nella vita di un individuo: basti pensare a come le favole, le fiabe e le storie in genere rappresentino per il bambino il mezzo prioritario per lo sviluppo linguistico e la conoscenza del mondo. Le storie risultano inoltre un ottimo strumento di comprensione delle norme e dei valori che regolano una comunità, essendo un testo, non solo il prodotto di chi lo crea, ma anche il prodotto della cultura dalla quale hanno origine. Il coinvolgimento cognitivo ed emotivo che i racconti sono in grado di suscitare, pone il bambino nella condizione di attivare simultaneamente *abilità linguistiche complesse*, come la comprensione delle relazioni temporali e causali tra le parti della storia, e *processi psicologici*, come la memoria episodica, quella semantica e il problem solving per costruire una coerenza interna al racconto. In altri termini, tramite le storie, il bambino impara a trattare congiuntamente aspetti lessicali, fonologici, sintattici e pragmatici (Biondetti, 2011).

In quest'ottica il testo comunica una propria rappresentazione del mondo da parte di chi scrive, un'elaborazione della realtà che invita il lettore a crearne una analoga nella mente (Levorato, 1988). Gottschall in una semplice frase racchiude il rapporto tra il testo e il suo destinatario: "Lo scrittore non è un architetto onnipotente della nostra esperienza di lettura. Guida il nostro modo di immaginare ma non lo determina. Un film nasce da una sceneggiatura scritta da qualcuno, ma è il regista che la fa vivere, aggiungendovi la maggior parte dei dettagli. Lo stesso accade con tutte le storie che leggiamo" (Gottschall, 2014, p. 20).

Il testo non può venire considerato quindi come una realtà a parte, priva di interazione comunicativa, indipendente dagli scopi con i quali è stato prodotto, dalle idee e le concezioni che stanno dentro la penna dello scrittore, dalle caratteristiche del destinatario, dalle sue conoscenze e le sue aspettative, ed è perciò sulla base di tali caratteristiche che il lettore costruisce il messaggio (Levorato, 1988). Il testo risulta essere perciò non un mero strumento di mediazione tra due rappresentazioni mentali, bensì un atto interpretativo che si avvale del concetto di cooperazione da parte del lettore per riuscire a svelarne i suoi significati come dichiara Umberto Eco: "un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, [...] vuole qualcuno che lo aiuti a funzionare", invitando il lettore ad uscire dal testo, a fare riferimento alle proprie conoscenze e passeggiare tra le sue inferenze (Eco, in: Levorato, 1988, p. 88).

La lettura, in breve, può essere definita come un processo attivo in cui l'individuo genera nuovi significati mediante l'integrazione delle sue conoscenze ed esperienze pregresse con le informazioni presenti nel testo.

### Perché leggere (ad alta voce)?

La lettura risulta essere una capacità fondamentale e utile in ogni momento della vita di ciascuno di noi, anche in quella che è spesso denominata come "civiltà dell'immagine". L'abilità di lettura serve a comprendere testi di vario tipo, a interpretare e comprendere un problema di matematica, approfondire un tema che ci interessa particolarmente, a goderci momenti di pace e di svago tramite un romanzo gradevole e interessante, ma, soprattutto, leggere influisce in modo notevole sulle esperienze successive che ciascuno di noi affronterà nella vita. La lettura dimostra la propria utilità nelle situazioni di vita più pratiche: dover leggere indicazioni per strada o da un navigatore, per raggiungere un luogo, imparare a utilizzare uno strumento qualsiasi seguendo delle istruzioni,

comprendere bollette, preventivi o comunicazioni in generale, leggere un quotidiano o un sito, decifrare e rispondere a messaggi. Accanto agli utilizzi quotidiani c'è l'esperienza della lettura intesa e sentita come pratica di piacere, come strumento di formazione, di allenamento di funzioni e abilità cognitive ed emotive, di potenziamento delle attività mnemoniche e di attenzione, oltre che un vero e proprio repertorio di "mattoni", che ci consentono la costruzione della nostra identità arricchendola (Batini, 2018, 2019; Freschi, 2018).

La consapevolezza riguardo all'importanza della lettura è oggi aumentata, ed ha portato a considerare la lettura come attività fondamentale sin dalla primissima infanzia.

Sono aumentate le esperienze di avvicinamento al mondo dei libri, l'attenzione da parte della società alla promozione della lettura attraverso il sistema delle biblioteche pubbliche, una sensibilità maggiore da parte dei genitori e la consapevolezza di valori e vantaggi del leggere ai bambini, grazie anche ai progetti come "Nati Per Leggere", importato da analogo progetto statunitense promosso dai pediatri o "LaAV" (movimento nazionale di volontari per la lettura) che si riferisce, invece, a tutte le età. Le pubblicazioni e le ricerche sulla lettura, le analisi dell'editoria per l'infanzia, gli approfondimenti sui tipi di libri adatti ai bambini e sul ruolo delle illustrazioni, fino al crescente numero di ricerche che confermano gli effetti positivi della lettura ad alta voce, hanno portato una sempre maggiore garanzia e convalida dei vantaggi di questa pratica (Cardarello, 2004).

La lettura si configura come un mezzo potente ed accessibile a tutti, un allenamento pari a quelli di uno "sport" che se svolto con costanza e piacere può promuovere numerose abilità e competenze, rinforzare gli apprendimenti già esistenti e facilitare la conquista di apprendimenti nuovi. La lettura ci consente di entrare in contatto con noi stessi e la nostra identità, di immaginare il futuro che vorremmo perseguire e ci aiuta a migliorare i rapporti con gli altri, rendendoci in grado di comprenderli meglio (Batini, 2018).

### **Leggere ai bambini ad alta voce**

L'importanza di leggere ad alta voce ai bambini è stata dimostrata nei risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa. Gold e Gibson (2001) sottolineano come leggere ad alta voce sia il fondamento dello sviluppo dell'alfabetizzazione. Secondo questi autori la lettura ad alta voce mostra la relazione esistente tra la parola stampata e significato e invita l'ascoltatore a una "conversazione" con l'autore. Tramite la mediazione della lettura ad alta voce i bambini e i ragazzi sono in grado di fruire fruttuosamente di testi di livello linguistico superiore a quello a cui potrebbero accedere mediante la lettura autonoma, consentendo loro di ascoltare testi per loro maggiormente interessanti e coinvolgenti. Leggere ad alta voce rende le idee complesse più accessibili ed espone i bambini a un vocabolario più ricco e a modelli linguistici che non fanno parte del linguaggio quotidiano. La lettura ad alta voce ha numerosi effetti positivi sulla lettura autonoma successiva: aiuta a capire la struttura dei libri quando leggono in modo autonomo (Gold & Gibson, 2001), crea delle attese nei confronti dello sviluppo della storia, consente di abituarsi, attraverso il confronto dopo la lettura, ad attribuire significati e a conoscere le possibilità plurali di interpretazione. La pratica di lettura ad alta voce è al centro degli studi attuali in quanto è stata considerata il fattore più significativo nello sviluppo dei livelli di alfabetizzazione dei bambini piccoli (Kalb & van Ours, 2014) e l'attività più importante per costruire la conoscenza necessaria per un eventuale successo nella lettura.

Un interessante studio del 2013 ha cercato di determinare se la lettura di un romanzo provocasse cambiamenti misurabili nella connettività all'interno del cervello e per quanto tempo questi cambiamenti persistessero. Ad un gruppo di volontari è stato chiesto di leggere Pompei, romanzo thriller di Robert Harris, per 9 giorni consecutivi. I partecipanti hanno ricevuto scansioni di risonanza magnetica funzionale nello stato di riposo durante l'esperimento e nei 5 giorni successivi. Sono stati individuati aumenti significativi nella connettività delle reti neurali. In alcune

di queste reti, era visibile un forte aumento nel primo giorno di lettura della storia, raggiungendo il picco nell'ultimo giorno, al quale è seguito un declino in un breve periodo di tempo dopo il completamento del romanzo. Cambiamenti a lungo termine nella connettività, che persistevano per diversi giorni dopo la lettura, sono stati invece osservati nella corteccia somato-sensoriale, regione alla quale viene associata la capacità di comprensione della storia, le sensazioni e il movimento. I ricercatori hanno così potuto constatare l'incremento delle attività neuronali e le connessioni che la lettura produce quando viene praticata con costanza. La lettura, invitando naturalmente il lettore ad immedesimarsi nei personaggi che compiono scelte ed azioni, attiva le aree del cervello deputate alla risposta a tali azioni, descritte e immaginate durante la lettura (Berns, et al., 2013). La lettura si configura quindi come una vera e propria palestra per il cervello. Leggere significa accrescere le proprie conoscenze, costruire significati, soddisfare curiosità ed interessi. Leggere aiuta ad orientarsi nel sistema di valori e delle norme morali. Leggere è un ottimo esercizio, mantiene in allenamento la memoria, allarga gli orizzonti e favorisce il buon umore.

Clark e Rumbold (2006) identificano diverse aree tra i benefici della lettura:

- Comprensione del testo e grammatica
- Ampiezza del vocabolario
- Atteggiamenti positivi verso la lettura
- Maggiori conoscenze generali
- Maggiore fiducia in sé stessi
- Migliore comprensione delle culture altrui e degli altri in genere
- Maggiore comprensione della natura umana
- Migliore abilità di problem solving

L'esperienza della lettura (che sia l'adulto a farla o il bambino stesso quando avrà gli strumenti per procedere autonomamente) assume, di conseguenza, un'importanza fondamentale per lo sviluppo armonico della persona (Waelpu, 2008).

## **Educare alla lettura**

Nelle prime fasi dello sviluppo la lettura dovrebbe essere un'attività che fa leva sul desiderio in modo da permettere al bambino di vivere l'esperienza stessa della lettura come un gioco e poterle successivamente dare un posto importante e significativo nella scala dei propri valori. Compito della scuola, sin dal nido, è quello di creare le condizioni affinché possa svilupparsi nell'alunno il piacere di leggere. Per riuscirci si deve comprendere la fatica e lo sforzo al quale è sottoposto il bambino, riconoscere la dimensione culturale e ammettere che quest'ultima deve essere promossa e incentivata a partire dall'infanzia attraverso la lettura ad alta voce e la lettura congiunta adulto-bambino (Lumbelli, 1985).

Prima ancora di apprendere tecnicamente a leggere, i bambini imparano a leggere ascoltando, proprio perché quando vengono lette loro delle storie sviluppano, progressivamente e attraverso tappe precise di sviluppo, che corrispondono anche a tipologie di libri, il piacere di accompagnare con l'immaginazione le vicende fantastiche che si ritrovano ad ascoltare. Durante il periodo prescolare, il bambino avvia il proprio sviluppo linguistico e visivo funzionale alla buona preparazione del cervello alla futura lettura, pertanto, la prima infanzia e l'infanzia, si configurano

come età fertili per la costruzione di un rapporto positivo tra libro e bambino e per favorire il successivo apprendimento della lettura autonoma da parte di quest'ultimo.

Già durante l'età prescolare è dunque fondamentale promuovere nei bambini la motivazione alla lettura. Nel nido e nella scuola dell'infanzia ciò è facilitato dalla gratuità e socialità che tale pratica assume in tali contesti in cui ai bambini vengono proposte letture di storie ad alta voce e attività che aiutano a familiarizzare con l'oggetto-libro.

Il periodo prescolare risulta quindi un momento formativo determinante e prezioso poiché a cinque anni sono già presenti e mature le funzioni neuropsicologiche, cognitive, linguistiche e motorie necessarie per il futuro sviluppo dell'apprendimento e insegnamento formale che, se stimolate, permettono agli alunni, nel momento d'ingresso alla scuola primaria, di possedere quei prerequisiti necessari per superare i vari compiti che si trovano ad affrontare (Bloom, 2006).

Un impiego del libro di questo genere è propedeutico alla riuscita del successivo apprendimento finalizzato all'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura, lasciando dietro di sé un terreno fertile per un rendimento scolastico migliore e una crescita interiore più vasta. L'impiego del libro in età prescolare risulta essere inoltre un ottimo strumento per educare fin da piccoli all'Intercultura poiché stimola i bambini a entrare in relazione con gli altri e plasma una mentalità più aperta nei confronti delle diversità (Freschi, 2018).

### **Leggere sin dalla primissima infanzia**

La prima infanzia è un periodo prezioso in cui i bambini compiono i più rapidi progressi in termini di sviluppo emotivo, fisico, cognitivo e linguistico (Crain, 2005). Lo sviluppo cognitivo del bambino inizia all'incirca due settimane dopo il concepimento e giunge a piena maturazione durante l'età adulta. Tuttavia, la massima espressione delle connessioni neurali si sviluppa nei primi tre anni, permettendo al sistema nervoso di raggiungere l'80% del suo volume proprio entro il trentaseiesimo mese di vita e il 90% nei primi cinque anni (Perry, 2000).

I primi tre anni di vita costituiscono pertanto un periodo di incredibile crescita in tutte le aree di sviluppo e sono i più critici nel plasmare l'architettura cerebrale (Shonkoff & Richter, 2013; Elliott, 2006) poiché, sebbene il cervello mantenga la capacità di adattarsi e cambiare durante tutto l'arco di vita, questa capacità tende a diminuire già a partire dai 10-12 anni di vita.

Data la forte plasticità cerebrale e il relativo potenziale di sviluppo, se vengono proposte in questa fase significative pratiche di cura ed educazione il sistema nervoso potrà ottimizzare gli effetti, sia in termini quantitativi che qualitativi, sul proprio potenziale cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo (Sannipoli, 2017), molto prima che un bambino entri a scuola (Hensch, 2005; Grossman et. al, 2003).

Tra le pratiche significative la lettura ha certamente un ruolo decisivo, in grado di favorire la formazione di connessioni e il loro mantenimento.

Dunst, Simkus e Hamby hanno condotto due meta-analisi (2012a; 2012b) sugli effetti della lettura condivisa su neonati e bambini piccoli. Nella prima meta-analisi (2012a) sono stati analizzati 6 studi sperimentali sugli effetti della lettura condivisa con neonati fino a bambini di 36 mesi, per un totale di 408 partecipanti. Gli interventi di lettura presi in considerazione sono stati implementati in centri per l'infanzia o prescolastici, a casa dei bambini o una combinazione di entrambi i setting. Dalla meta-analisi è emerso come gli interventi risultassero tanto più efficaci quanto prima venissero implementati: gli interventi su bambini di un anno di età hanno registrato effetti maggiori rispetto a interventi iniziati tra i 24 e i 36 mesi di età. Altro effetto che è risultato incidere è la durata dell'intervento: interventi della durata di sette mesi o meno hanno minori effetti rispetto a quelli della durata da 12 a 17 mesi. Infine, i risultati mostrano che gli interventi hanno avuto dei benefici a lungo termine.

Nella seconda meta-analisi (2012b) gli autori hanno analizzato 11 studi, comprendendo circa 4020 partecipanti, aventi per oggetto gli effetti della lettura su bambini ai quali si è iniziato a leggere a circa 22 mesi di età. I risultati hanno evidenziato che l'età di inizio della lettura è associata a

differenze nello sviluppo del linguaggio: prima si inizia a leggere e più si migliorano le abilità linguistiche. Anche la frequenza della lettura è risultata correlata ai risultati linguistici, sebbene non con la stessa intensità dell'età di inizio della lettura.

Dalla letteratura emergono inoltre diverse evidenze sul rapporto tra lettura ad alta voce e la costruzione della conoscenza necessaria per un eventuale successo scolastico. Ad esempio, i bambini che sono stati abituati ad ascoltare le letture di solito scrivono bene e fanno meglio anche in altre aree tematiche (Oczkus, 2012; Al-Mansour & Al-Shorman, 2010). La lettura sollecita inoltre i processi inferenziali, logico-causali e critici e induce alla creazione di immagini mentali (Freschi, 2018). Le pratiche di lettura condivisa sono pertanto ampiamente raccomandate per promuovere il linguaggio e altre abilità legate allo sviluppo dell'alfabetizzazione (Farrant & Zubrick, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009) e quindi lo sviluppo delle competenze necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria fino a poter influenzare il percorso scolastico del bambino determinando la percezione stessa che il bambino avrà di sé stesso come discente e la considerazione che avrà per quanto riguarda il sapere durante tutto il suo cammino (Aram & Levin, 2012; Bettelheim & Zelan, 1982).

Lonigan e Shanahan in una sintesi scientifica della letteratura (2009) hanno esaminato gli effetti di 19 interventi di lettura condivisa (messa in atto da genitori, insegnanti o entrambi) su bambini in età prescolare e della scuola dell'infanzia. La sintesi ha esaminato studi che prevedessero un disegno sperimentale o quasi sperimentale in cui è stata calcolata la dimensione dell'effetto (EF). Nella maggior parte di questi studi i bambini sono stati esposti a un intervento a breve termine (da uno a sei mesi) che consisteva in un aumento sostanziale della frequenza di attività di lettura condivisa o un cambiamento nello stile di tale attività (come coinvolgere attivamente i bambini nel raccontare la storia piuttosto che essere ascoltatori passivi).

I risultati di questa meta-analisi sugli impatti degli interventi di lettura ad alta voce sulle abilità di alfabetizzazione precoce dei bambini piccoli hanno indicato che tali interventi hanno prodotto effetti moderati sulle abilità linguistiche orali e sulla conoscenza della stampa. Per quanto riguarda le abilità di linguaggio orale, questi effetti risultano solidi per variazioni del tipo di intervento di lettura condivisa e per età del bambino. L'impatto degli interventi di lettura condivisa è maggiore sul vocabolario rispetto agli aspetti più complessi della lingua orale (come la grammatica, la comprensione narrativa o comprensione orale).

Gli interventi che utilizzavano uno stile interattivo di lettura condivisa, come la lettura dialogata, hanno prodotto effetti più ampi sugli esiti della lingua orale dei bambini rispetto agli interventi non interattivi, ma queste differenze non hanno raggiunto la significatività statistica. Tuttavia, solo gli studi che utilizzano la lettura dialogata hanno prodotto un ES medio che è statisticamente significativo.

In conclusione tale sintesi della letteratura ha rilevato un impatto positivo degli interventi di lettura condivisa che sono più intensi in frequenza e interattivi nello stile (lettura dialogata) sulla lingua orale e sulle abilità di conoscenza della lingua stampata dei bambini piccoli.

Secondo lo studio longitudinale di Farrant e Zubrick del 2011, che ha coinvolto 2188 bambini di età media pari a 9 mesi nella prima misurazione, e 34 mesi nella seconda misurazione, la lettura di una storia, portata avanti quotidianamente, per un tempo superiore ai 10 minuti, favorisce l'arricchimento del vocabolario. La mancanza di tali pratiche può causare invece un incremento del 70% del rischio di sviluppare un vocabolario povero e conseguentemente, difficoltà scolastiche, in quanto l'ampiezza del vocabolario del bambino incide sulle capacità di comprensione e di rielaborazione di quanto appreso a scuola, soprattutto considerando il fatto che la didattica è ancora molto legata alla lezione frontale (Farrant & Zubrick, 2013).

La comprensione narrativa in età precoce facilita infine l'attivazione di tutti quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003).

## I genitori/la famiglia

Molti studi mettono in risalto l'importante ruolo della narrazione nel rapporto bambino-adulto narrante. Nello specifico, essi si riferiscono alla modalità di interazione fondata sugli scambi comunicativi e sulla circolazione delle informazioni principali che influiscono sullo sviluppo del linguaggio orale, sulla formazione del futuro lettore-scrittore e sullo sviluppo cognitivo ed emotivo dell'infante, oltre che sullo sviluppo dell'immaginazione e della creatività (Bernardi, 2007; Picherle, 2014).

Dato che il bambino apprende per imitazione, il vedere gli adulti che prestano attenzione ai libri, dimostrano di farlo con piacere e con piacere leggono ai figli, è un forte stimolo a fare quello che ai genitori piace: lo stimolo cognitivo è tanto più efficace quanto più è collegato a esperienze emotive positive (Gerardi, 2014). Per ciò che concerne la lettura ad alta voce, infatti, il rapporto affettivo che si instaura con il genitore consente al bambino di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni (Causa, 2002). Grazie agli studi di Bruner sull'interazione fra madre e figlio (1983), si notò come "l'impalcatura" fornita dall'adulto compensasse il dislivello tra abilità richieste e capacità del bambino, donando un supporto all'attività linguistica e cognitiva del piccolo, preparandolo al futuro linguaggio dell'istruzione, dimostrando come l'amore e il gusto per la lettura nei bambini quindi inizi in braccio all'adulto, ai genitori che ne hanno cura ed attraverso la mediazione di una relazione affettiva.

L'American Academy of Pediatrics (AAP) raccomanda che i genitori inizino a leggere ai loro figli il più presto possibile dopo la nascita (AAP Council on Early Childhood et al., 2014), citando benefici cognitivi, socio-emotivi e neurobiologici duraturi (Hutton et al., 2015; 2017).

Tuttavia, pochi studi hanno esaminato la lettura condivisa durante il primo anno e mezzo della vita del bambino (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Kuo e colleghi hanno scoperto che meno della metà dei genitori legge quotidianamente a 4-9 mesi (Kuo, Franke, Regaodo & Halfon, 2004), mentre Britto e colleghi (2002) hanno scoperto che solo il 22% dei genitori legge ogni giorno ai bambini di età pari o inferiore ai 12 mesi.

È evidente come il coinvolgimento precoce dei genitori nelle pratiche di alfabetizzazione sia in grado di apportare benefici ai figli relativamente alle abilità di lettura di base, ma anche alla qualità di vita e alle competenze psicosociali dei bambini (Batini, Bartolucci, Toti, 2019). Invitare a discutere le emozioni, le motivazioni e i comportamenti dei protagonisti presenti nella storia, incoraggia i bambini a definire emozioni, considerare le diverse ragioni che causano determinati comportamenti e quali sono le loro implicazioni. Ciò può aiutare i bambini a esprimersi, capire e regolare le loro emozioni e capire le emozioni e il punto di vista degli altri (Aram & Shapira, 2012). Pertanto, la lettura condivisa di libri è stata identificata come un mezzo promettente per promuovere lo sviluppo precoce dei bambini, in particolare come strumento per correggere le disparità socioeconomiche nelle abilità dei bambini all'ingresso delle scuole (Arnold & Doctoroff, 2003; Brooks-Gunn & Markman, 2005), poiché vi è un netto divario nel rendimento scolastico tra i bambini provenienti da contesti di reddito medio-basso, che emerge presto nello sviluppo. Le differenze cognitive tra i due gruppi sono evidenti nella prima infanzia (Halle et al., 2009; Hulsey et al., 2011), in particolare i bambini di famiglie con un basso reddito sono meno preparati per l'ingresso nella scuola dell'infanzia rispetto ai bambini delle famiglie con reddito medio-alto (Denton Flanagan & McPhee, 2009), in relazione soprattutto alle abilità linguistiche (Hulsey et al., 2011).

È ampiamente riconosciuto che i genitori, in quanto primi insegnanti dei bambini, svolgono un ruolo vitale nello sviluppo di molte loro abilità, compreso il linguaggio (Boomstra, van Dijk, Jorna, e van Geert, 2013; Han & Neuharth-Pritchett, 2014; Hindman et al., 2008) e la lettura ad alta voce, in particolare se condivisa, può fungere da strumento utile per rafforzare le abilità linguistiche.

Una recente meta-analisi di sedici studi sui risultati ha dimostrato che i bambini le cui famiglie hanno praticato un intervento per aumentare la lettura interattiva hanno evidenziato capacità

vocali espressive più elevate, in particolare per i bambini di 2-3 anni (Mol ey al., 2008). Inoltre, Hindman et al. (2008) hanno rilevato che un'adeguata interazioni di lettura condivisa di alta qualità era positivamente correlata alle capacità espressive del vocabolario.

In generale, i bambini a cui si legge prima di 12 mesi superano i loro coetanei con esperienze di lettura successive, in particolare per quanto riguarda le abilità linguistiche e di alfabetizzazione (Dunst, Simkus e Hamby, 2012). Inoltre Niklas, Cohrsen e Tayler (2016) hanno trovato un'associazione tra l'inizio della lettura richiamato nei primi sei mesi e le abilità di comprensione verbale nella scuola materna (Woodcock-Johnson Tests of Cognition and Achievement, Mather & Woodcock, 2001a, 2001b).

Uno studio del Centro Medico dell'ospedale psichiatrico di Cincinnati ha coinvolto alcuni bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni con l'obiettivo di indagare in che misura l'essere abituati alla lettura potesse influenzare l'attività cerebrale del bambino. A tale scopo il bambino veniva sottoposto a un ascolto di alcune letture in cuffia, avendo eseguito una valutazione preliminare sull'esposizione del bambino alla lettura (tramite questionario sottoposto ai genitori). La rilevazione ha dimostrato che i bambini abituati ad una maggiore esposizione alla lettura attivavano aree cerebrali specifiche deputate all'elaborazione semantica, essenziali per supportare lo sviluppo del linguaggio e in seguito, l'abilità di lettura. L'attivazione più visibile riguardava le aree a supporto delle immagini mentali che aiutano a immaginare e a ricostruire la storia nella mente del bambino. Tale capacità risulta fondamentale poiché il bambino inizialmente si ritrova in mano libri e storie contenenti diverse illustrazioni che accompagnano la comprensione delle vicende, per poi passare gradualmente a libri con poche immagini, fino a quei libri totalmente privi di illustrazioni (Hutton et al., 2015).

Pertanto, l'ambiente di alfabetizzazione domestica è un forte predittore delle abilità di riconoscimento delle parole dei bambini e del successivo sviluppo del vocabolario (Bennett, Weigel & Martin, 2002) e generalmente i bambini usano un vocabolario più ricco durante gli episodi di lettura di libri genitori-figli (Hoff, 2010).

Lo studio del 2005 di Karrass e Braungart-Rieker ha esaminato se la lettura condivisa di un libro a 4-8 mesi sarebbe stata associata alle successive abilità linguistiche a 12 e 16 mesi.

Sono stati coinvolti i genitori di 87 bambini e sono state misurate le capacità di linguaggio dei figli attraverso una valutazione neuropsicologica e attraverso l'osservazione della relazione genitoriale. I risultati hanno indicato che la lettura a 8 mesi era correlata alle abilità linguistiche a 12 e 16 mesi. Inoltre, c'era un effetto statisticamente significativo della lettura condivisa in particolare sul linguaggio espressivo. In altre parole, le esperienze di lettura condivise a 8 mesi sono associate a un linguaggio espressivo di 16 mesi, al di là delle abilità linguistiche espressive preesistenti del bambino stesso.

Inoltre, la lettura condivisa apporta benefici anche all'attenzione congiunta, che è strettamente correlata alle funzioni sociali in quanto offre un mezzo per condividere esperienze con altri (Mundy et al., 2007). In questo modo l'attenzione congiunta può essere associata ad aspetti di competenza sociale come mostrare interesse e condividere emozioni positive con altri (Mundy & Sigman, 2006; Vaughan Van Hecke et al., 2007). In particolare secondo Kaderavek e Justice (2002), la lettura di storie può favorire le capacità comunicative quando i bambini possono discutere del testo e delle illustrazioni.

Oltre agli effetti positivi dell'incontro precoce con il libro per bambini e bambine, emergono anche benefici per i genitori stessi, che trovano nella condivisione di storie la possibilità di creare un universo simbolico comune, in grado di favorire e sostenere un rapporto intimo e condiviso, oltre a migliorare le competenze genitoriali e l'autostima dei genitori e riduce inoltre lo stress e la depressione (Xie et al. 2018).

La maggior parte degli studi che indagano le relazioni tra il livello di alfabetizzazione dell'ambiente familiare e quello dei bambini è concentrata nei primi anni di scuola (Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo) e sono generalmente emerse relazioni positive tra competenze precoci di alfabetizzazione dei bambini e il livello culturale della famiglia di provenienza (Tichnor-Wagner et

al., 2015; Van Steensel, 2006; Burgess et al., 2002). Alcuni studi longitudinali hanno seguito i bambini a partire dalla Scuola Primaria, e hanno dimostrato che l'influenza di un ambiente con un livello di alfabetizzazione medio-alto è fortemente incidente sulla comprensione della lettura, ma quest'incidenza diminuisce o scompare nei gradi d'istruzione superiori alla Primaria (Katzir et al., 2009; Bradley, Corwyn et al., 2001).

### **Leggere a scuola e il ruolo dell'insegnante che legge**

La promozione della lettura ad alta voce rappresenta un intervento fondamentale nella promozione del successo formativo globale di un individuo (Causa, 2002) e i ricercatori sembrano concordare sul fatto che, finché esiste l'insegnamento, la lettura ad alta voce dovrebbe essere incorporata nel curriculum, indipendentemente dall'età degli studenti (Al-Mansour & Al-Shorman, 2010).

Difatti oltre che nel contesto familiare, è importante che il bambino sperimenti la pratica della lettura e il contatto con il libro anche negli altri ambienti della sua prima fase della vita, a partire dal nido e dalla scuola dell'Infanzia. Il libro in questo ambiente diventa un gioco tra i giochi, un oggetto che ci si appresta ad interpretare da soli o insieme ad altri bambini. Il valore aggiunto di quest'esperienza di lettura vissuta a scuola è l'interazione sociale che "si rivela particolarmente efficace, sia nel costruire e fare crescere nei bambini pregressi e strategie culturali di pensiero e apprendimento, sia nell'aiutarli a divenire maggiormente consapevoli del proprio pensiero. L'esplicitazione del pensiero di un altro può portare, in altre parole, ad una riflessione metacognitiva sulle proprie conoscenze e ad una loro successiva riorganizzazione" (Ardito, 2008 p. 110).

La pratica della lettura ad alta voce, soprattutto se sistematica, porta numerosi effetti, tutti estremamente positivi per i bambini. Per questo motivo è importante che nel tempo scuola, a partire dalla scuola dell'Infanzia, si individuino spazi e momenti adeguati a questa attività che gli insegnanti aumentino i tempi e si impegnino a massimizzare l'efficacia delle loro attività di lettura ad alta voce (Lane & Wright, 2007).

La lettura, essendo un'attività spontanea, non deve essere imposta, ma motivata guardando alla lettura come fonte di piacere (Buccolo, 2013). Gli insegnanti che leggono con questo spirito motivano gli studenti a diventare lettori indipendenti (Albright & Ariali, 2005).

Needlman (2004) e Rippel (2006) affermano che ci sono ottime e numerose motivazioni per cui leggere ad alta voce agli studenti, tra cui possiamo evidenziare:

- Leggere insieme è divertente.
- Leggere ad alta voce mantiene alta la capacità di attenzione dello studente aumenta man mano che si siede per una storia interessante.
- Leggere ad alta voce è particolarmente importante se il bambino ha difficoltà a imparare a leggere.
- Leggere ad alta voce costruisce capacità di ascolto.
- Leggere ad alta voce costruisce il vocabolario.
- Le storie sono gli elementi costitutivi dell'immaginazione
- Le storie aiutano a insegnare il carattere.
- Ascoltare le storie ad alta voce espande il vocabolario degli studenti;
- Gli studenti possono apprendere su molti argomenti diversi: scienza, storia, geografia, ecc.



- Ascoltando storie ben scritte che vengono lette ad alta voce, gli studenti assorbono la corretta grammatica e l'uso delle parole.

La lettura nel contesto scolastico aiuta, come già sottolineato, ad arricchire il linguaggio e il vocabolario (Dunst, Simkus & Hamby, 2012; Parlakian, 2003), ma amplia anche i tempi di attenzione e di concentrazione, così come l'ascolto e le capacità sintattiche (Lane & Wright, 2007). In particolare, per i bambini compresi nella fascia 4-5 anni, si evidenziano benefici legati alle capacità di lettura e allo sviluppo delle abilità cognitive, con una positiva ricaduta nello sviluppo socio-emozionale (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008).

Un recente studio di Batini, Bartolucci e Toti (2019) si è focalizzato sull'analisi di training di lettura narrativi con l'intento di verificare gli effetti e i vantaggi della pratica quotidiana della lettura all'interno della scuola dell'infanzia. Questo studio mostra come pratiche di lettura intensiva ad alta voce possano incrementare le abilità di riconoscimento delle emozioni, la riorganizzazione di materiale narrativo.

Un recentissimo studio (Ceyhan & Yildiz, 2019) ha analizzato l'effetto della lettura interattiva ad alta voce sull'auto-percezione del lettore, in studenti di seconda elementare, confrontando gruppi sperimentali e gruppi di controllo nel quale non venivano svolte le attività di lettura ad alta voce.

I risultati mostrano livelli di auto-percezione del lettore e competenze di lettura più alti negli studenti delle classi sperimentali. Questo dato risulta significativo poiché l'auto-percezione è influenzata anche dall'atteggiamento degli studenti nei confronti della lettura, e quindi, si può considerare che gli studenti che si sentono accademicamente competenti possono essere più desiderosi di leggere, tendono a leggere di più da soli e quindi, possono avere più successo nella lettura (Pretzlik & Chan, 2004).

Uno studio condotto in Arabia Saudita (Al-Mansour & Al-Shorman, 2010) ha indagato l'effetto della narrazione ad alta voce da parte degli insegnanti, sulla comprensione della lettura negli studenti della Scuola Primaria e se la comprensione della lettura migliora in modo significativo quando le storie vengono raccontate dall'insegnante.

Per la costruzione del campione sono stati scelti casualmente 40 studenti dal distretto educativo di Al-Riyadh e suddivisi tra gruppi sperimentali e di controllo. I dati dello studio sono stati raccolti nell'arco di quasi un semestre attraverso test in entrata e in uscita, in seguito alla messa in atto dell'intervento di lettura, per entrambi i gruppi.

Il gruppo di controllo era stato guidato dal docente di quella classe con la diretta supervisione di uno dei ricercatori, mentre, al gruppo sperimentale era stato assegnato uno dei ricercatori. I ricercatori hanno valutato l'effetto della proposta di narrazione sulla comprensione della lettura degli studenti nelle performance richieste dalla Scuola Primaria saudita ed è emerso che il gruppo sperimentale aveva superato di gran lunga il gruppo di controllo.

È stato messo in evidenza che la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante può avere un effetto positivo sulla comprensione della lettura da parte degli studenti: l'ascolto di storie lette ad alta voce ha aiutato gli studenti a sviluppare sane abitudini di ascolto e, al tempo stesso, ha facilitato gli studenti nella comprensione e esposizione coerente del contenuto che li aveva interessati e colpiti nelle storie. Lo svolgimento dell'intervento ha portato ad una maggiore attenzione e comprensione del contenuto, sviluppando positivamente le competenze linguistiche. Ascoltare da vicino il comportamento linguistico dell'insegnante in classe ha aiutato gli studenti anche a capire i sentimenti, l'umore e l'emozione dei personaggi nei testi, il che ha aiutato a migliorare la loro comprensione generale del testo, realizzando gradualmente questa consapevolezza, grazie all'ascolto della narrazione prolungata e costante da parte dell'insegnante. Ciò ha dimostrato, al termine della sperimentazione, come la lettura ad alta voce motivi gli studenti a rendersi partecipanti attivi nel processo di lettura (Al-Mansour & Al-Shorman, 2010).

Un'altra ricerca d'interesse che analizza il fenomeno della lettura ad alta voce nella Scuola Primaria, è stata condotta per esaminare quali fossero i benefici per i bambini appartenenti alla fascia d'età 9-11. Questo studio ha esaminato da vicino i vantaggi di leggere ad alta voce agli

studenti del quinto e sesto anno scolastico americano, che corrispondono alla quinta Primaria e prima Secondaria di prima grado. I dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione della classe e degli insegnanti e sondaggi tra gli studenti in aggiunta a domande sulla comprensione a breve termine. I risultati mostrano che i genitori, generalmente, amano leggere ad alta voce ai propri figli. È stato inoltre rilevato che gli insegnanti della scuola Primaria leggono ad alta voce ai loro studenti più frequentemente degli insegnanti del sesto anno. Gli studenti erano anche in grado di utilizzare le abilità di comprensione necessarie come l'inferenza, la previsione, la visualizzazione e la realizzazione di connessioni (Crockton, 2010).

### **Leggere in tutto l'arco di vita**

Le ricerche condotte in merito alla lettura sono molteplici e tutte concordano nel concepire la stessa come un'attività fondamentale e utile in tutto l'arco di vita. Numerosi studi ci confermano che leggere riduce notevolmente lo stress (Lewis, 2009), diminuendo di molto la frequenza cardiaca e la pressione sanguigna e favorisce l'aumento della materia bianca presente nel cervello (Wandell et al., 2012; Yeatmen et al., 2012). Ricercatori, medici e scienziati hanno inoltre dimostrato che la lettura è in grado di migliorare i ricordi delle persone, sviluppare abilità empatiche, di migliorare la conoscenza di se stessi, offrendo un modellamento e un rafforzamento dell'identità, a vantaggio dell'autostima e di un maggior controllo e gestione della propria vita (Batini et al., 2015). Oltre questi aspetti appena elencati, la lettura è in grado di favorire ulteriormente l'aumento della memoria di lavoro (Wilson et al., 2013; Uchida & Kawashima, 2008). A tal proposito, uno studio condotto da Robert S. Wilson (2013) al Rush University Medical Center di Chicago ha misurato la capacità mnemonica e di pensiero di oltre 200 pazienti di età superiore ai 55 anni, monitorandola ogni anno. I volontari hanno risposto ad un questionario sulle loro abitudini di lettura, di scrittura, o di altre attività legate alla stimolazione mentale nel corso dell'infanzia, dell'adolescenza, dell'età adulta e tarda. Dopo la morte i loro cervelli sono stati esaminati in cerca di segni fisici di demenza come lesioni cerebrali e placche. Escluse variabili come l'assunzione di alcol, i ricercatori hanno rilevato che le persone che nel corso della vita avevano tenuto maggiormente impegnato il cervello, avevano avuto un declino delle facoltà cerebrali più lento del 15 %. Sulla base di questi risultati, Wilson sostiene che non bisogna sottovalutare gli effetti delle attività quotidiane, come la lettura e la scrittura, sui nostri figli, su noi stessi e sui nostri genitori (Wilson, 2013). La sua tesi è supportata da un'altra ricerca del 2013 pubblicata sulla rivista *Neurology*, che afferma che mantenere la mente attiva leggendo libri e scrivendo contribuisce anche a conservare la salute del cervello in età avanzata.

Inoltre una ricerca di Pawlowski e colleghi (2012), che ha coinvolto persone di età compresa tra i 21 e gli 80 anni, ha evidenziato come l'abitudine a leggere abbia una stretta correlazione con lo sviluppo di attenzione, memoria, abilità matematiche, linguaggio, problem solving, memoria di lavoro e funzioni esecutive. A livello strutturale poi, è stato dimostrato come la lettura di un romanzo migliori la connettività all'interno del cervello (Berns, Blaine, Prietula, Pye, 2013). A livello di ragionamento generale è stato visto come il quoziente intellettivo e le performances di working memory siano predittori delle performances di lettura in una popolazione di soggetti che riportano una storia clinica di dislessia e difficoltà nella lettura (Alloway & Gregory, 2013).

In uno studio di Batini e Bartolucci (2016) è stato rilevato che in due gruppi di pari, giovani adulti in formazione universitaria, che stanno facendo lo stesso percorso di studi, la quantità dichiarata di libri letti in un anno può essere un predittore, a livello generale, delle prestazioni su prove di ragionamento. Altri studi effettuati dallo stesso gruppo di ricerca hanno dimostrato come l'esposizione ripetuta (training di lettura ad alta voce) a materiale narrativo possano produrre benefici sui domini di memoria a breve e lungo termine anche in soggetti con forme di demenza conclamata (Batini, Bartolucci, 2014; Batini, Toti, Bartolucci 2016).

In uno studio del 2008 (Uchida & Kawashima) sono stati indagati gli effetti benefici della lettura e della risoluzione di problemi aritmetici sulle funzioni cognitive in soggetti anziani. Allo studio

hanno partecipato 124 utenti che ogni giorno per sei mesi hanno svolto sessioni di lettura e risolto problemi di aritmetica. Nella valutazione finale i punteggi in tutte le misure neuropsicologiche del gruppo sperimentale hanno mostrato variazioni significative rispetto al gruppo di controllo. Pertanto lo studio evidenzia come un allenamento anche narrativo quotidiano, possa migliorare le capacità cognitive e proteggere dal decadimento cognitivo le persone anziane.

In una ricerca svolta nel 2012 da Billington e colleghi è stato rilevato come l'intervento basato sulla lettura condivisa produca una significativa riduzione dei sintomi di demenza e vantaggi per la qualità di vita sia dei residenti che del personale.

## **Altri benefici della lettura**

### ***Lettura e differenze***

La lettura, soprattutto quella precoce, è indicata come uno degli agenti fondamentali della costruzione della consapevolezza e della socializzazione dei ruoli di genere (Blackemore et al., 2009). La lettura ad alta voce, se praticata con sistematicità, costituisce inoltre una possibilità di ridurre l'impatto delle differenze dei bambini che provengono da diverse origini socio-economico-culturali, in termini di competenze linguistiche, sostenendo l'accesso e la partecipazione reale all'istruzione anche per coloro che non hanno la strumentazione di base iniziale ma presentano uno svantaggio rispetto agli altri coetanei (Batini, Bartolucci, Toti, 2019).

Un gruppo di ricercatori dell'università di Modena ha dimostrato come la lettura di "Harry Potter" possa aiutare a combattere i pregiudizi nei bambini e negli adolescenti, specialmente per quanto riguarda immigrati, omosessuali e rifugiati, migliorando l'atteggiamento nei loro confronti. La ricerca ha confermato tale ipotesi, ma è stato evidenziato che il processo veniva attivato soltanto quando era presente, da parte del lettore, un qualche livello di identificazione con il protagonista: nel caso specifico, Harry vive molte esperienze di relazione con la differenza, mostrando sempre grande apertura e disponibilità a mettere in discussione le proprie opinioni e convenzioni. Anche se questi personaggi sono inventati, se fortemente umanizzati dai loro autori, incrementano nei giovani lettori una migliore capacità di relazione con la diversità che finisce per tradursi concretamente nella vita reale con una diminuzione dei pregiudizi nei confronti delle diversità che possiamo incrociare nella vita di tutti i giorni (Vezzali, 2015).

In un esperimento del 2004 (Green, 2004) è stato dimostrato come le persone che avevano più esperienza con il contenuto di una storia (ad esempio Omosessualità), evidenziavano netti cambiamenti di atteggiamento verso quelle idee presentate nel testo stesso.

Hakemulder (2000) ha scoperto che la lettura di un racconto di un adulterio, di Cechov o Beattie, può far modificare agli uomini i loro atteggiamenti verso l'adulterio, ma solo quando queste storie descritte hanno un esito negativo per le donne coinvolte.

### ***Lettura empatia e prosocialità***

Tutti i nostri stati cognitivi e mentali derivano dalla dimensione affettiva. I processi affettivi, sociali ed emotivi stanno perciò alla base dell'interpretazione e interiorizzazione di un testo, in quanto proiettiamo su di esso le concezioni che abbiamo di noi stessi e del mondo. Per questo motivo è necessario considerare come ambedue le componenti vivano all'interno di un rapporto complementare che li vede entrambi uniti nella partecipazione non solo durante il processo di lettura, ma dentro ogni attività umana. A riprova di ciò, per esempio, nel caso del linguaggio le parole contengono sia un lato denotativo, un significato neutro e convenzionale che la parola porta con sé, e uno connotativo, che esprime l'atteggiamento e il bagaglio affettivo ed emotivo del parlante. La lettura stessa e la motivazione e l'interesse che ne scaturiscono è caratterizzata da un

investimento cognitivo ed un coinvolgimento emotivo, concorrendo nel lettore sia l'aspetto cognitivo, che riguarda la tendenza ad elaborare e processare le informazioni disponibili e a ricercare le nuove, che l'aspetto emotivo, che riconosce e valuta che tale informazione è significativa a più livelli per la persona (Levorato, 2000).

Quando ascoltiamo o leggiamo un romanzo, ci immergiamo in un'altra realtà, in un altro contesto, ci tuffiamo dentro nuovi mondi e viaggiamo in compagnia di altre persone. Vivendo la storia in cui ci siamo imbattuti, esortiamo noi stessi ad assumere più punti di vista, a comprendere esperienze e vissuti differenti, a comprendere significati e valori diversi che ci aiutano a leggere la realtà che ci circonda, e soprattutto ci allena all'empatia, al sentire profondo. La lettura quindi sembra agire sui processi definiti "di mentalizzazione", ossia la capacità di rappresentarsi mentalmente gli stati mentali personali e degli altri, comprendendo che i comportamenti e le risposte umane ad una stessa situazione, cambiano da soggetto a soggetto e possono variare per i più disparati motivi (Batini, 2018).

La funzione delle narrative pertanto, nella loro valenza affettiva ed emotiva, contribuisce a rendere più comprensibili le interazioni fra individui, guidandone e orientandone i comportamenti intersoggettivi, diventando uno strumento di socializzazione che fornisce modelli di esperienza attraverso quei personaggi ai quali il lettore si lega per simpatia, empatia, e altri sentimenti analoghi a quelli che si provano nella vita reale (Levorato, 2000).

La lettura ad alta voce gioca un ruolo fondamentale anche per quanto riguarda lo sviluppo dell'empatia fin dall'età prescolare, ricoprendo un ruolo determinante nel promuovere un positivo sviluppo psicosociale, fondamentale per la messa in atto di comportamenti empatici. Comprendere le intenzioni, le emozioni ed entrare in empatia con il personaggio di un racconto può essere di aiuto al bambino per il corretto sviluppo e la decodifica del mondo reale e dunque facilitargli le relazioni; inoltre empatizzare con un personaggio, non implica solo la comprensione del suo stato emotivo, ma anche la capacità di provare le stesse emozioni insieme a lui (Batini, Bartolucci, Toti, 2019).

Anche la ricerca condotta da Aram e Shapira (2012) dimostra come la lettura possa potenziare lo sviluppo della sfera socio emotiva. I risultati dello studio hanno mostrato correlazioni positive tra la frequenza e la natura della lettura di libri congiunti e l'empatia dei bambini. I partecipanti erano 78 bambini con le loro rispettive madri (la loro istruzione comprendeva almeno un diploma accademico) e l'età dei bambini variava da 41 a 65 mesi. Tutti i bambini avevano almeno un fratello o una sorella e la maggior parte delle madri era sposata. La procedura della lettura del libro ad alta voce è avvenuta a casa del bambino. All'inizio dell'incontro, alle madri è stato chiesto di leggere in modo indipendente un libro mai visto prima, senza essere registrate da alcun apparecchio; solo successivamente, alle madri è stato chiesto di leggere il libro per il loro bambino nel modo in cui sono solite leggere, ma è stato registrato un video del processo. Oltre a ciò, alle madri è stato chiesto di compilare un questionario che valutasse la frequenza con cui svolgevano le attività di alfabetizzazione e la lettura dei libri a casa. Oltre all'incontro in casa, i ricercatori hanno valutato la lingua, l'alfabetizzazione e l'empatia dei bambini, in incontri individuali alla scuola dell'infanzia. Sono state effettuate misurazioni circa: l'attività di alfabetizzazione domestica, in cui alla madre è stato chiesto di rispondere a 15 domande su una scala di 7 punti relativa alla frequenza delle attività di alfabetizzazione domiciliare con il bambino (guardando giornali, giochi con lettere, attività di scrittura, ecc.). Le madri sono state videoregistrate mentre leggevano il libro "Ranocchio in un giorno molto speciale" di Velthuis (2004). Sono state poi riportate le interazioni tra madre e figlio e analizzate, oltre che considerare i discorsi, i gesti e i comportamenti che i soggetti avevano durante la lettura ad alta voce. Le osservazioni sistematiche e la raccolta dei dati hanno permesso di attuare le misurazioni su numerosi aspetti:

1) Discorso mentale-emotivo: questa misura tramite domande aperte e chiuse, ha indagato espressioni che riguardavano la dimensione mentale, emotiva, quella emotiva e l'aspetto sociale e morale. Inoltre, questa misura includeva tutti i termini di natura mentale ed emozionale che la madre ha usato durante l'interazione (pensa, crede; felice, arrabbiato).

- 2) Collegamento alla vita del bambino: questa misura si è occupata delle espressioni della madre che collegavano la trama della storia alla vita del bambino ("Hai anche tu un compleanno a breve").
- 3) Termini mentali del bambino: questa misura ha incluso tutti i termini mentali pronunciati dal bambino durante l'interazione ("La rana è davvero sorpresa ora").
- 4) Incidenti di attenzione: episodi di perdita di attenzione da parte del bambino durante la lettura del libro.
- 5) Vocabolario: il vocabolario ricettivo dei bambini è stato valutato usando il PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test). Per ciascuno dei 40 item, ai bambini sono state mostrate 4 foto e gli è stato chiesto di indicare il disegno corrispondente alla parola pronunciata dal ricercatore.
- 6) Consapevolezza fonologica: i bambini hanno ascoltato 30 parole pronunciate con una struttura specifica e in seguito gli è stato chiesto di fornire il fonema iniziale delle prime 15 parole e l'ultimo fonema delle altre 15.
- 7) Conoscenza delle lettere: ai bambini sono stati presentati le 22 lettere dell'alfabeto ebraico e gli è stato chiesto di nominarli.
- 8) Empatia: la comprensione da parte dei bambini delle situazioni emotive è stata valutata utilizzando uno strumento di valutazione dell'empatia per ognuna delle cinque emozioni: tristezza, felicità, disgusto, paura e rabbia. Al bambino sono state presentate due situazioni, attraverso una storia che descriveva quell'emozione. Dopo aver ascoltato la storia, al bambino è stato chiesto di rispondere a tre domande: a) come si sentiva il personaggio, indicando l'emozione appropriata al personaggio tra quattro possibili immagini di emozioni; b) come si sentiva il bambino dopo aver ascoltato la storia, selezionando l'emozione provata tra quattro immagini casuali che mostravano emozioni; c) perché il bambino si sentiva in un certo modo, spiegando verbalmente perché la scelta di quell'emozione particolare. La risposta ponderata del bambino ha poi generato un "punteggio" che ha riassunto il loro livello di empatia. Questo punteggio ha rilevato la capacità del bambino di identificare le emozioni di un altro in varie situazioni di vita, abbinando le sue emozioni a quelle di un altro e spiegando perché sente un'emozione simile all'altra.

A causa dell'ampia variazione tra i bambini nella misura dell'empatia, i partecipanti sono stati divisi in tre gruppi in base al loro livello di sviluppo empatico, tenendo in particolare considerazione quelli alle due estremità dello spettro, per determinare eventuali differenze.

I risultati del presente studio dimostrano una correlazione positiva del linguaggio emotivo tra il comportamento della madre e del bambino durante le attività di lettura ad alta voce: le madri che riferiscono di leggere libri più frequentemente con i loro figli avevano bambini con livelli più elevati di empatia dello sviluppo rispetto a quei bambini le cui madri riportano una minore frequenza di lettura del libro. Una piacevole routine di lettura di libri ad alta voce perciò può generare più sentimenti ed esperienze positive, e tali opportunità consentono ai bambini di conoscere il mondo, di regolare le loro emozioni e per comprenderle meglio (Aram, & Shapira, 2012).

Una ricerca di Mar, Oatley e Peterson del 2009 ha mostrato come le abilità empatiche e le capacità di dare e ricevere supporto sociale siano in stretta relazione con l'abitudine alla lettura. Attraverso l'analisi delle correlazioni dei test che indagavano la familiarità con la lettura, la personalità, la creatività e sull'isolamento sociale e la solitudine, i ricercatori hanno dimostrato con la conseguente analisi dei risultati, una significativa correlazione fra empatia e lettura narrativa. Inoltre è stato rilevato come la lettura, migliorando le competenze sociali, favorisca le relazioni e si configurasse come un vero e proprio antidoto alla solitudine (Mar, Oatley, Peterson, 2009).

Numerose implicazioni pratiche hanno dimostrato come la lettura narrativa contribuisce ad ampliare e incrementare il senso di tolleranza, aiuto e comprensione dei bisogni propri e degli altri, migliorando qualitativamente le relazioni personali: tale disposizione verso agli altri viene denominata come "prosocialità". Le storie, le vicende dei personaggi, permettono di scontrarsi con profonde esperienze sociali e di relazioni. Attraverso la simulazione di tali esperienze, i lettori

si costruiscono delle rappresentazioni mentali degli avvenimenti letti, coinvolgendo gli stessi processi cognitivi e sociali che vengono impiegati nella comprensione del mondo che ci circonda: la ripetizione di queste “finzioni” affinano i processi sociali ed empatici, acquistando una maggiore consapevolezza e conoscenza sul funzionamento delle relazioni umane e tali benefici possono essere usati e applicati nella nostra realtà quotidiana. Un recente studio ha riscontrato che la lettura ad alta voce può contribuire alla prevenzione dei pregiudizi favorendo l'integrazione e l'inclusione del “diverso da me” (Batini, 2018).

Kidd e Castano (2013) hanno mostrato come la lettura di opere narrative aumentasse un insieme di capacità e di processi di pensiero fondamentali per le relazioni sociali complesse. I ricercatori hanno effettuato cinque esperimenti su un gruppo di volontari per misurare l'effetto della lettura di romanzi sulla teoria della mente (complessa capacità sociale che permette a ciascuno di noi di comprendere gli stati mentali delle altre persone), attraverso la lettura di pubblicazioni differenti: narrativa “letteraria”; la narrativa “di genere”; e la categoria “non fiction”. Per ciascuna categoria, gli autori hanno poi selezionato un certo numero di titoli da sottoporre, con attribuzione casuale, alla lettura dei volontari. Tale studio evidenzia che la qualità della narrativa è fondamentale per produrre gli effetti positivi della teoria della mente.

### ***Letture e successo professionale***

La capacità sviluppate attraverso la lettura influiscono sul successo a livello professionale. Chi legge, infatti, incrementa le proprie capacità di attribuire significato all'esperienza, di immaginare nuove strade e nuove possibilità e si è di conseguenza più in grado di affrontare diverse situazioni. Nel 2011 Taylor<sup>1</sup> ha analizzato 17.200 risposte a questionari di persone nate nel 1970, con lo scopo di ottenere la restituzione di informazioni circa le attività extrascolastiche dall'età di 16 anni fino all'età di 33 anni, unitamente ad informazioni circa la loro carriera. I risultati hanno mostrato come i ragazzi che avevano letto frequentemente libri per piacere all'età di 16 anni avevano probabilità maggiori di ottenere un lavoro manageriale o di diventare professionisti in qualche campo entro i 33 anni. Nessuna delle altre attività extracurricolari mostrava un'incidenza significativa sulle prospettive di lavoro future.

Un sondaggio del 2006 della Conference Board, ha rilevato che quasi il 90 per cento dei datori di lavoro ritiene la “comprensione della lettura” un aspetto molto importante per i propri lavoratori. Inoltre tale sondaggio mostra che coloro che ottenevano un punteggio più elevato nei test di lettura tendevano a guadagnare redditi più alti.

### ***Letture e benessere***

La lettura è un'attività che produce benefici nel soggetto sia a livello psicologico sia a livello della salute in generale, in particolare riduce le tensioni e lo stress, rappresentando dunque uno strumento vantaggioso per la promozione del benessere sociale ed individuale.

Da una ricerca effettuata dall'Università del Sussex nel 2009 è emerso che leggere diminuisce il livello di stress. Gli studiosi, per arrivare a tale affermazione, hanno sottoposto i volontari ad una serie di prove per aumentare il battito cardiaco, annotando le pulsazioni e indicando i possibili cambiamenti. È emerso che tra l'attività di lettura, di ascoltare la musica e di bere una tazza di tè, leggere è lo strumento migliore e si è evidenziato che riduce i livelli di stress del 68%. L'effetto rilassante è così forte che i volontari riescono a raggiungere livelli di stress inferiori a quelli iniziali, prima di venire stressati da esercizi e test. Il risultato annesso alla lettura è superiore a quelli inerenti all'ascolto della musica (61%), al bere una tazza di tè (54%) e di una passeggiata rilassante (42%).

---

<sup>1</sup> <https://www.sciencedaily.com/releases/2011/05/110504150539.htm>

## Bibliografia

- 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, 69–76
- Albright L.K. & Arial M.A. (2005). Tapping the potential of teacher read alouds in middle schools. *Adolescent Adult Literacy*, 48(7), 582-692.
- Alloway, T.P., & Gregory, D. (2013). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research*, 57, 51–56.
- American Academy of Pediatrics Council on Early Brain and Child Development. Eco-bio-developmental model of human health and disease: American Academy of Pediatrics. 2014. <http://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/EBCD/Pages/Eco-Bio-Developmental.aspx>.
- Aram, S., & Shapira. (2012). Parent-child shared book reading and socio-emotional development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*.
- Ardito B. (2008). Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni. Milano: Franco Angeli
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.111301.145442>.
- Batini, F. & Bartolucci, M. (2016). Chi legge... ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento, *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*
- Batini F, Bartolucci M. Reading, memory and dementia: a pilot study. *Rev Formazione Lavoro, Persona*, 2014; IV(10):117-125.
- Batini F. (2015). Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione. Loescher
- Batini, F., (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Firenze, Giunti Scuola
- Batini, F., (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*, Firenze, Giunti scuola
- 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*, Anno LIII, n. 211
- Batini F., Toti G., Bartolucci M. (2016), Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *Dementia e Neuropsychologia*
- Bennett, K.K., Weigel, D.J. and Martin, S.S. (2002) 'Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions'. *Early Childhood Research Quarterly* 17: 295–317.
- Bernardi M. (2007). *Infanzia e fiaba*. Bononia University Press, Bologna
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), 590-600.
- Bettelheim, B. & Zelan, K., (1982). *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano, Feltrinelli
- Billington J., Carroll J., Davis P., Healey C., Kinderman P. (2012), A literature-Based Intervention for Older People Living with Dementia, *Perspect Public Health*; 133 (3): 165-73
- Biondetti, R., (2011). *Alla ricerca del principio alfabetico*, [www.pensareoltre.org](http://www.pensareoltre.org)
- Blakemore J.E.O, Berenbaum S.A., & Liben L.S. (2009) *Gender development*. New York: Taylor & Francis.

- Blezza Picherle S. (2014). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Franco Angeli, Milano
- Bloom B.S., (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma
- Boomstra N., van Dijk M., Jorna R. & van Geert P., (2013) Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands, *Early Child Development and Care*, 183:11, 1605-1624
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. In N. Halfon, K. Taaffe McLearn, & M. A. Schuster (Eds.). *Child rearing in America: Challenges facing parents with young children* (pp. 117–145). New York, NY: Cambridge University Press.
- Brooks-Gunn, J. B., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139–168. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2005.0001>.
  - Bruner. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language*. Roma: Armando.
  - Buccolo M. (2013), *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Franco Angeli. Milano
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408– 426.
- Cardarello, R., (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Parma, Edizioni Junior
- Causa P. (2002) “La lettura ad alta voce.”, in *Medico e bambino*, n.9
- Ceyhan S. & Yildiz (2019), The Effect of Interactive Reading Aloud Activities on the Reader Self-perception of Primary Schools Students. *Universal Journal of Educational Research*.
- Clark C. & Rumbod, K., (2006). *Reading for pleasure: a research overview*
- Crain W. (2005). *Theories of development: Concepts and application* (5° ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Crockton, L. (2010). The Benefits of Reading Aloud to Children in Grades 5 and 6. *Education Masters*.
- Denton Flanagan, K., & McPhee, C. (2009). *The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First Findings from the Kindergarten Data Collections of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)* (NCES 2010-005). Washington, DC: U.S. Department of Education, NCES.
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W., (2012a). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development, *CELLreviews*, 4(5), 1-7, [www.earlyliteracylearning.org](http://www.earlyliteracylearning.org)
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012b). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(3), 1-10.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93 (7), 554-557.
- effects of shared book reading: Multiple factors at home and school and associations with
- Elliot, A. (2006). *Erly childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Sydney, NSW: Australian Council for Educational Research.



- 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.
- Freschi, E., (2018). Quale approccio alla lettura prima di saper leggere, *Formazione & Insegnamento* XVI – 1
- Gerardi, V. (2014). Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori .
- Gold, J. & Gibson, A., (2001). *Reading Aloud to Build Comprehension*. <http://www.readingrockets.org/article/343>
- Gottschall, J., (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri
- Green M.C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*; 38: 247-266
- Grossman AW, Churchill J, McKinney BC, Kodish IM, Otte SL, Greenough WT (2003). Experience effects on brain development: possible contributions to psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*;44:33–63.
- Hakemulder J.F. (2000). The moral laboratory: Experiments Examining the effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-concept. Amsterdam: John Benjamins
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J., et al. (2009). Disparities in early learning and development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B). Washington, DC: Child Trends.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 528-550.
- Hensch TK (2005). Critical period mechanisms in developing visual cortex. *Current Topics in Developmental Biology*;69:215–237
- Hindman A.H., Connor C.M., Jewkes A.M. & Morrison F.J. (2008), ). Untangling the
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children’s language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30, 461–472.
- Hulse, L. K., Aikens, N., Kopack, A., West, J., Moiduddin, E., & Tarullo, L. B. (2011). *Head Start children, families, and programs: Present and past data from FACES*. (OPRE Report 2011-33a). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared Reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *J Pediatr* 191, e201, 204–211.
- Hutton, J., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A., DeWitt, T., & Holland, S. (2015). Home Reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478.
- Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 395–406.
- Kalb, G., & Van Ours, J. (2014). Reading to young children: a head-start in life, *Economic of Education Review* 40, 1-24.
- Karrass J, Braungart-Rieker JM. (2005) Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*;26:133–148.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261–276

- Kidd D.C. & Castano E. (2013). Reading Literacy Fiction Improves Theory of Mind
- Kuo AA, Franke TM, Regalado M, Halfon N. (2004) Parent report of reading to young children. *Pediatrics*;113(5):1944–1951.
- Lane, H., & T. Wright. (2007). Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud. *The Reading Teacher*.
- Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Reading Aloud: Children's Attitude toward being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Tacher Education*.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Levorato, M. C., (1988). *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Bologna, Il Mulino
- Lewis, D. (2009), Galaxy Stress Research, Mindlab International, Sussex University, UK
- Lonigan C.J. & 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., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In National Institute for Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention* (pp. 153-171). Washington, DC: Editor.
- Lumbelli L. (1985), *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna
- 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*, 34,407-428.
- McInnes, A, Humphries, T, Hogg-Johnson, S, Tannock, R. (2003), Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *J Abnorm Child Psychol*;31:427–443
- Mol S., Bus A., deJong M. & Smeets D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 79–108). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan Van Hecke, A., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan Van Hecke, A., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954.
- Needlman, R. 2004. Reading aloud with school-age children [online]. Available at: <http://www.drspock.com/article/0,1510,5140,00.html>.
  - Nichols J.D. (2006), Empowerment and relationships: A classroom model to enhance student motivation, *Learning Environments Research*
- Niklas F., Cohns C. & Tayler C. (2016), *The Sooner, the Better: Early Reading to Children*. Sage Open
- Oczkus, L. D., (2012). The Power of reading aloud to Your students: Guidelines and top 5 read-aloud strategies, *Best Ever Literacy Survival Tips: 72 Lessons You Can't Teach Without*, New York, International Reading Association
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero to Three.
- Pawlowski J., et al., (2012) The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults, *Read Writ*

- Perry BD. (2000), Traumatized children: how childhood trauma influences brain development. *J. California Alliance Mentally Ill*;11:48–51
- preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.
- Pretzlik U. & Chan L. (2004). Children's self-perception as readers. In *Handbook of children's literacy*, Springer, Dordrecht.
- Rippel, M. 2006. Reading aloud to children [online]. Available at: <http://www.bellaonline.com/articles/art41448.asp>.
- Sannipoli M. (2017) Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere., in *form@re*, Vol. 17 n.2 pp. 52-62
- Shonkoff, J.P. and Richter, L. (2013). The powerful reach of early childhood development: A science-based foundation for sound investment. In P.R. Britto, P.L. Engle, and C.M. Super (eds.). "Handbook of early childhood development research and its impact on global policy". New York: Oxford University Press, 24-34.
- The Conference Board (2006) Annual Report. 90 years of trusted insights. ([http://www.conference-board.org/pdf\\_free/AnnualReport2006.pdf](http://www.conference-board.org/pdf_free/AnnualReport2006.pdf))
- Tichnor-Wagner, A., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2015). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 6–21
- Uchida S. & Kawashima R. (2008), Reading and solving arithmetic problems improves cognitive functions of normal aged people: a randomized controlled study, *Age (Dordr)*; 30(1):21-9.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.
- Vaughan Van Hecke, A. V., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., ... Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53–69.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D. & Trifiletti E. (2014), The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*
  - Waelput M. (2008). Amare la lettura fin dalla scuola materna: istruzioni pratiche che sviluppano competenze nella lettura dai due agli otto anni. Roma: Armando
- Wandell BA, Rauschecker AM, Yeatman JD: Learning to see words. *Annu Rev Psychol* 2012; 63: 31–53.
- Wilson, R. S. (2013). Does Being a Bookworm Boost Your Brainpower in Old Age?
- Wilson, R. S., Boyle, P. A., Yu, L., Barnes, L. L., Schneider, J. A., & Bennett, D. A. (2013). Life-span cognitive activity, neuropathologic burden, and cognitive aging. *Neurology*, 81(4), 314–321.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001a). *Woodcock-Johnson III tests of cognitive ability*. Itasca, IL: Riverside.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001b). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Itasca, IL: Riverside.
- Xie Q-W., Chan C. H.Y., Ji Q. & Chan C.L.W., (2018), *Psychosocial effects of parent-child book reading Interventions: A Meta-analysis*, in "Pediatrics", 141(4).
- Yeatman J.D., Dougherty R.F., Ben-Shachar M., & Wandell B.A. (2012), Development of white matter and reading skills. *Proceedings Of The National Academy of Sciences*.

## CAMPIONAMENTO E STRUMENTI UTILIZZATI

### Campionamento Nidi

La popolazione di riferimento per l'indagine è costituita dagli utenti che frequentano gli asili nido, le sezioni primavera e i centro zerosei (solo età 0-3) delle 35 zone educative della Regione Toscana.

In base ai dati forniti dal servizio statistico della Regione, nell'anno scolastico 2018/2019, il totale degli utenti è **di 3950 con età inferiore a 15 mesi, 9087 tra i 15 e i 26 mesi e 9843 superiori a 26 mesi**. In totale i bambini frequentanti i servizi in oggetto sono **22880 unità**.

Per determinare la dimensione del campione si è provveduto al calcolo della numerosità necessaria nel caso di un campionamento casuale semplice, individuando come parametri un errore campionario massimo del 4% e un livello di confidenza del 95%. La dimensione del campione, con tali parametri, risulta pari a **585 bambini**.

Per ottimizzare i tempi della rilevazione, si è deciso di adottare un campionamento di tipo probabilistico complesso, con un doppio schema di campionamento: il ***campionamento multistadio stratificato di tipo proporzionale*** e il ***campionamento a grappolo***. Le variabili di stratificazione sono le 35 zone di appartenenza. Per ogni zona educativa è stata calcolata la proporzione di utenti rispetto alla popolazione di riferimento attribuendo così un peso percentuale ad ogni zona (in altre parole è stato calcolato con quale percentuale una determinata zona contribuisca alla totalità dei bambini iscritti ai nidi della Regione Toscana).

Le unità di primo stadio sono i servizi educativi presenti in una determinata zona, le unità di secondo stadio le sezioni per ogni unità di offerta, che rappresentano i grappoli del disegno campionario. I bambini (unità finali di campionamento) appartenenti alle sezioni selezionate saranno tutti sottoposti alla rilevazione, previa sottoscrizione del consenso informato dei genitori/tutori dei minori.

Il numero delle sezioni è stato quindi calcolato effettuando una stima della numerosità delle sezioni fissata a 15 bambini e scegliendo così, sulla base della numerosità di bambini attribuiti a quella zona, il numero di sezioni necessarie, operando un arrotondamento per "eccesso" laddove la numerosità attribuita fosse inferiore a 15 o laddove ci fosse una numerosità di avanzo maggiore di 6-7 unità (ad esempio se in una zona la proporzione indica 37 bambini, le sezioni da selezionare casualmente saranno 3). Allo stesso modo si procede per i gruppi di controllo.

La numerosità campionaria così definita stima il coinvolgimento di **54 sezioni di controllo e 54 sperimentali per un totale stimato di 1620 bambini (in origine 1170 – 585 per gruppo sperimentale e 585 per gruppo controllo) corrispondenti a 810 per il gruppo sperimentale e 810 per quello di controllo**.

Le unità campionarie di primo stadio (le unità di offerta per ogni zona) saranno in seguito selezionate tramite estrazione casuale senza reinserimento dalla lista totale di ogni zona. Le unità campionarie di secondo stadio (le sezioni) verranno estratte casualmente dalle liste fornite dalle unità di offerta selezionate.

È stato poi previsto, all'interno del campione totale, di estrarre randomizzando 200 studenti (100 per gruppo sperimentale e 100 per gruppo controllo, 33 circa per fascia di età), per un

approfondimento con test ulteriori (scale di sviluppo Bayley – III e il Primo Vocabolario del Bambino (PVB)).

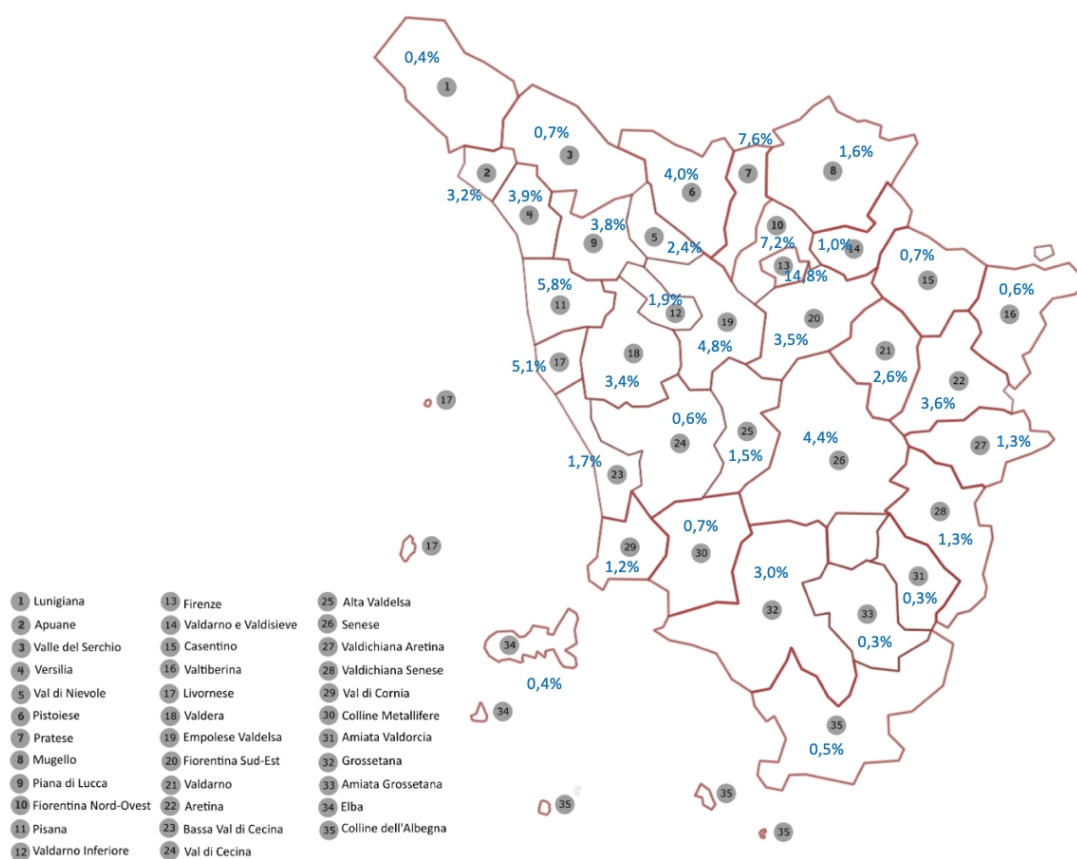


Fig. 1 – Peso percentuale delle 35 zone rispetto al totale dell'utenza 0-3

### Campionamento per sperimentazione in tutti i gradi scolastici

A differenza della sperimentazione nei nidi, dove tutte le unità di offerta delle zone sono coinvolte direttamente, per quel che riguarda i gradi successivi, nelle zone dell'Empolese e della Valdera, la partecipazione delle scuole sarà su base volontaria, e questo non ci consente di conoscere l'universo di riferimento a priori. Questo dato sarebbe essenziale per un campionamento laddove si vadano ad investigare opinioni o altro, ma in questo caso, per la natura prettamente sperimentale della ricerca, si possono prendere come parametri per il campionamento le indicazioni metodologiche ed i suggerimenti statistici per le sperimentazioni, che pongono come soglia inferiore di campionamento quella di 30 soggetti partecipanti per gruppo sperimentale e 30 per gruppo di controllo per ogni fascia di età. Per avere quindi gruppi formati da più di 30 persone, si è proceduto all'estrazione, per ognuna delle due zone, di 2 scuole per grado (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado). All'interno delle due scuole vengono poi estratte 2 sezioni o classi parallele, e coinvolte tutte le classi di quelle sezioni (sezione 4/5 anni scuola dell'infanzia, prima seconda terza quarta e quinta classe scuola primaria, prima seconda terza classe scuola secondaria di primo grado, prima e seconda classe delle secondarie di secondo

grado). Quindi, stimando una media di 22 soggetti per classe, si prevede il coinvolgimento di circa 1936 soggetti totali. Nella tabella sottostante la suddivisione prevista.

	Empolese				Valdera			
	Scuola 1		Scuola 2		Scuola 1		Scuola 2	
	Sezione 1 – gruppo sperimentale	Sezione 2– gruppo controllo	Sezione 1– gruppo sperimentale	Sezione 2– gruppo controllo	Sezione 1– gruppo sperimentale	Sezione 2– gruppo controllo	Sezione 1– gruppo sperimentale	Sezione 2– gruppo controllo
4/5 anni Infanzia	22	22	22	22	22	22	22	22
1° Primaria	22	22	22	22	22	22	22	22
2° Primaria	22	22	22	22	22	22	22	22
3° Primaria	22	22	22	22	22	22	22	22
4° Primaria	22	22	22	22	22	22	22	22
5° Primaria	22	22	22	22	22	22	22	22
1° Sec. Primo Grado	22	22	22	22	22	22	22	22
2° Sec. Primo Grado	22	22	22	22	22	22	22	22
3° Sec. Primo Grado	22	22	22	22	22	22	22	22
1° Sec. Secondo Grado	22	22	22	22	22	22	22	22
2° Sec. Secondo Grado	22	22	22	22	22	22	22	22

	Totali
Infanzia	176
Primaria	880
Sec. Primo Grado	528
Sec. Secondo Grado	352

È stato poi previsto, all'interno del campione totale, per quattro classi quinte della primaria (due sperimentali e due controllo) la somministrazione ulteriore delle scale CAS-II e [WISC-IV](#). Per le scuole secondarie di primo grado per quattro classi prime, seconde e terze (rispettivamente due sperimentali e due controllo) la somministrazione ulteriore della batteria CAS-II. Infine, per quattro classi prime e quattro classi seconde delle scuole secondarie di secondo grado (due sperimentali e due controllo) è prevista la somministrazione ulteriore della batteria CAS-II.

## Descrizione degli strumenti di rilevazione

In una modalità di disegno quasi-sperimentale, entrambi i gruppi sperimentali e di controllo saranno sottoposti a sessioni di testing prima e dopo il periodo di training. I test individuati, standardizzati e ampiamente utilizzati a livello internazionale, vanno a valutare un ampio range di componenti cognitive e psicologiche di sviluppo. Sono stati scelti per le specifiche classi di età, tenendo conto delle tappe di sviluppo dei bambini. I test da somministrare ai bambini della prima e primissima infanzia sono costituiti da materiale da utilizzare insieme ai bambini in una modalità ludica e molto simili ai giochi che si possono trovare all'interno degli asili.

Gli strumenti potrebbero richiedere piccole variazioni in ordine alle eventuali osservazioni del Comitato Etico.

### In particolare i test utilizzati per la fascia 0-3 sono i seguenti:

1. Le scale di sviluppo **Bayley-III** (Bayley, 2009) sono una batteria di somministrazione individuale per bambini da 16 giorni a 3 anni e mezzo di età che consente di identificare soggetti con ritardo dello sviluppo fornendo indicazioni per pianificare l'intervento.

In Italia lo strumento è stato standardizzato su un campione di 1050 bambini (544 maschi + 506 femmine) di età compresa tra 12 mesi e 15 giorni e 42 mesi e 14 giorni.

La scala, utilizzando materiale strutturato e semistrutturato, indaga 5 aree: cognitiva, del linguaggio, motoria, socioemozionale e del comportamento adattivo.

Le Bayley-III sono costituite da 5 scale, 3 con somministrazione diretta (cognitiva, linguaggio e motoria) e 2 rivolte ai genitori (socioemozionale e comportamento adattivo).

Scala cognitiva: valuta lo sviluppo senso motorio, l'esplorazione, la manipolazione, la memoria, la relazione tra oggetti e la formazione dei concetti.

Scala del linguaggio: è suddivisa in due sottoscale: *Comunicazione recettiva*, che prende in esame comportamenti preverbali, lo sviluppo del vocabolario e la comprensione verbale; *Comunicazione espressiva*, che valuta la comunicazione, lo sviluppo del vocabolario e quello morfosintattico.

Scala motoria: è suddivisa in due sottoscale: *Fine-motricità*, che esamina la manipolazione di oggetti, la presa e la risposta all'informazione tattile; *Grosso-motricità*, che valuta la postura, il movimento dinamico, l'equilibrio e la pianificazione grosso-motoria.

Scala socioemozionale: analizza la padronanza del bambino sulla propria funzionalità emotiva, i bisogni comunicativi e la capacità di relazionarsi con gli altri.

Scala del comportamento adattivo: valuta le abilità funzionali quotidiane del soggetto esaminato.

Si corredata di un Questionario di osservazione del comportamento che integra le osservazioni dei genitori effettuate a casa con quelle registrate dall'esaminatore durante il test.

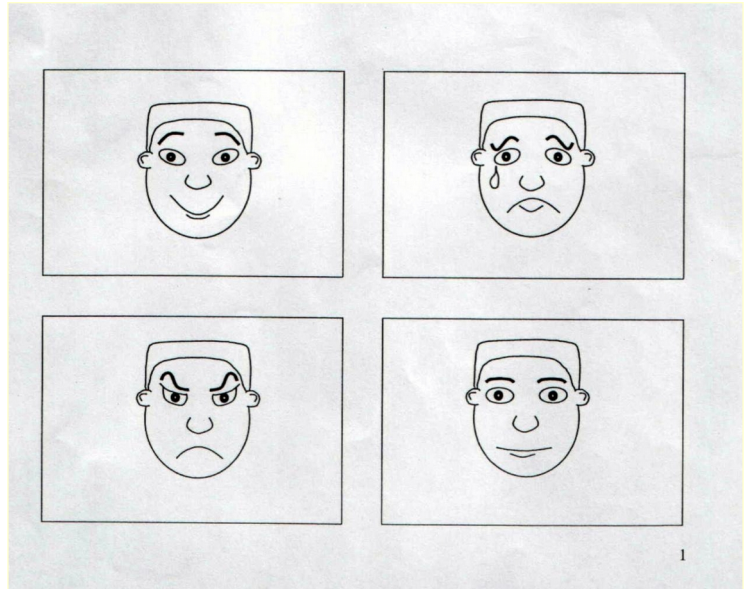
2. Il **TEC** (Test di comprensione delle emozioni) è uno strumento che valuta, in modo semplice e rapido, la comprensione che i bambini hanno della natura delle emozioni, delle loro cause e del modo di regolarle. Originariamente concepito in Inghilterra (Pons e Harris, 2000), si basa sulla teorizzazione di Paul Harris dello sviluppo delle diverse componenti della comprensione delle emozioni. La standardizzazione italiana (Albanese e Molina, 2008), condotta su circa 1000 bambini ha permesso non solo di ottenere un punteggio standardizzato, ma anche ulteriori conferme della validità e dell'affidabilità dello strumento, e in particolare di evidenziare le relazioni con lo sviluppo cognitivo e linguistico, nonché con la

comprensione degli stati mentali. La somministrazione prevede che lo sperimentatore mostri al bambino un'immagine il cui protagonista ha il viso lasciato in bianco, raccontando contemporaneamente la relativa storia. Dopo che ha ascoltato la storia, al bambino viene chiesto di attribuire un'emozione al personaggio principale, indicando una delle quattro possibili risposte rappresentate in basso. La risposta del bambino deve necessariamente essere di tipo non verbale, anche se può essere accompagnata da verbalizzazione. Il TEC si inserisce nel filone di ricerca di quello che spesso viene definito "emotional perspective-taking", ovvero la capacità di assumere le prospettive emotive degli altri. Più in generale, le abilità di perspective taking emotivo sono state globalmente considerate come un caso specifico di "comprensione delle emozioni" (emotion understanding). Gli autori si sono mossi a partire da una definizione delle emozioni intese come sistemi psico-biologici, attivi e finalizzati all'adattamento, che risultano finalizzati all'organizzazione individuale e sociale. La comprensione di tali emozioni si focalizza sulle modalità con cui il bambino identifica, predice e spiega le emozioni in se stesso e negli altri. Il TEC rappresenta il risultato di un lavoro sistematico sullo sviluppo delle competenze metaemotive in bambini dai due agli undici anni. Da recenti ricerche sperimentali è emerso che tali abilità si presentano molto precocemente durante le primissime fasi di sviluppo. Gli autori hanno identificato e descritto la comprensione delle emozioni come un concetto complesso e multicomponentiale, in cui entrano in gioco diverse abilità specifiche. Più precisamente vengono individuate almeno nove componenti che concorrono a definire la comprensione delle emozioni. Uno dei principali obiettivi del TEC è proprio quello di fornire uno strumento in grado di valutare l'insieme delle componenti della comprensione delle emozioni. Test standardizzato su un campione di oltre 1000 bambini. La fascia di età per il quale il test è standardizzato è dai 3 agli 11 anni, ma la facilità del test stesso fa sì che sia somministrabile anche al di sotto dei tre anni.



## Componente I

### Riconoscimento delle espressioni emotive



*“Guarda queste 4 immagini. Puoi indicarmi l’immagine di una persona che si sente felice?”*

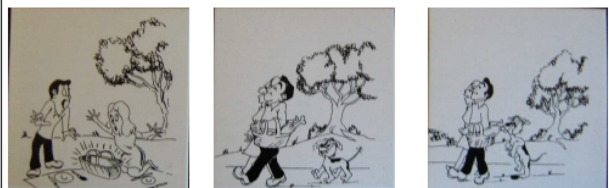
3. **RSF – Riordino storie figurate** (WISC-R subtest). In questo subtest al soggetto viene mostrata una serie di figure in ordine confuso che descrivono una storia. Compito del bambino è disporre le figure in un ordine che esprima una storia significativa (Wechsler, 1991).

Questa prova è considerata una buona misura dell’intelligenza generale in quanto richiede la capacità di inferire la situazione complessiva attraverso l’analisi spaziale e temporale di elementi figurativi oltre alla capacità di trarre inferenze, velocità di pensiero sequenziale e ai processi di attribuzione e intenzionalità dei personaggi rappresentati (pensiero logico sociale). La scala WISC è la batteria più utilizzata nella età evolutiva per valutare l’intelligenza dei bambini. Sebbene la scala, per le sue caratteristiche, sia somministrabile dai 6 anni in su, alcuni subtest ed in special modo il riordino di storie figurate, per la sua facilità e l’aspetto prettamente ludico può essere somministrato senza nessun rischio effettivo in bambini di età inferiore a 6 anni.

#### RIORDINAMENTO DI STORIE FIGURATE – SF

Una serie di figurine colorate, presentate in disordine, che il bambino deve riordinare secondo la sequenza logica di una storia.

**Obiettivo:** misurare la capacità di analisi dei dati visivi e di riorganizzazione secondo un metodo di **pianificazione sequenziale**



4. **TPL Test del Primo Linguaggio** (Axia, 1995) è un metodo diretto di valutazione dello sviluppo linguistico il cui scopo è fornire una descrizione delle principali abilità linguistiche che emergono nei primi anni di vita. Il test è costituito da **3 scale**, ognuna articolata in una serie di prove di comprensione e una serie di prove di produzione linguistica, che riguardano i 3 aspetti più importanti del linguaggio: **pragmatica, semantica e prima sintassi**.

**Scala Comunicativa e Pragmatica** esamina la capacità comunicativa di salutare all'inizio e alla fine di un'interazione e quella di comprendere e produrre richieste;

**Scala di Vocabolario** valuta l'attitudine a comprendere e produrre nomi sulla base di semplici figure, rappresentanti oggetti della vita quotidiana;

**Scala della Prima Sintassi** prevede una prova di comprensione di verbi di azione, e una prova di produzione, ove si richiede al bambino di descrivere ciò che vede stampato su delle vignette che rappresentano diverse azioni.

Il test è stato standardizzato su un campione di 279 bambini fra gli 1 e i 3 anni di età.

5. **Il Primo Vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi (PVB)** (Caselli, Bello, Rinaldi, Stefanini & Pasqualetti, 2015; Caselli & Casadio, 1995) è un questionario per i genitori di bambini fra 8 e 36 mesi. Diffuso in Italia già da diversi anni, è molto utilizzato per lo studio e la valutazione della comunicazione e del linguaggio in bambini con sviluppo tipico e atipico.

Lo strumento consiste in due forme differenti: la forma "Parole e Gesti", originariamente progettata per bambini di età compresa tra 8 e 16 mesi e ora estesa fino ai 18 mesi, valuta la comprensione della frase, la produzione del vocabolario e la produzione di gesti; la forma "Parole e Frasi", per i bambini dai 16 ai 30 mesi di età, valuta il vocabolario produttivo e la competenza morfosintattica.

La validità e l'affidabilità di tale strumento è stata dimostrata da numerosi studi (Fenson et al., 2007; Law & Roy, 2008), inoltre è stato ampiamente utilizzato come strumento di ricerca per descrivere i profili linguistici dei bambini e nell'evidenziare una forte relazione tra le competenze lessicali e grammaticali, anche nelle popolazioni cliniche (O'Toole et al., 2017; Deckers, Van Zaalen, Mens, Van Balkom & Verhoeven, 2016; Thal, DesJardin & Eisenberg, 2007). In Italia, in particolare, gli studi che hanno utilizzato tale strumento hanno confermato ed esteso i risultati ottenuti dagli studi internazionali, dimostrando inoltre la validità concorrente del test in relazione alle abilità cognitive e alle abilità linguistiche misurate attraverso altri strumenti standardizzati, come il PiNG (Picture Naming Game) (Bello, Onofrio & Caselli, 2014; Bello, Giannantoni, Pettenati, Stefanini & Caselli, 2012).

Inoltre, un recente studio (Bello, Onofrio, Remi & Caselli, 2018) ha indagato la validità predittiva, e ha dimostrato che le prestazioni al MB-CDI a 29 mesi risultano essere predittive delle abilità linguistiche valutate a 34 mesi.

**Per quel che riguarda la sperimentazione relativa a tutti i gradi scolastici, comprendente soggetti dai 3 ai 15-16 anni circa, si è deciso di scegliere principalmente test che rilevano le competenze di comprensione del testo.**

Nel dettaglio:

- Ai bambini della scuola dell'infanzia verranno somministrati il TOR (Test di comprensione del testo orale), il TEC e l'RFS.
- Agli alunni delle prime due classi della scuola primaria verranno somministrati il TEC, l'RSF, le prove MT; per le classi dell'ultimo triennio le prove MT e l'Amos (solo prova di studio) e, in aggiunta solo per le classi V, le prove INVALSI di italiano (solo comprensione del testo).
- Agli studenti delle scuole secondarie di primo grado verranno somministrati il VCLA – Frasi, le prove MT e l'Amos (solo prova di studio).

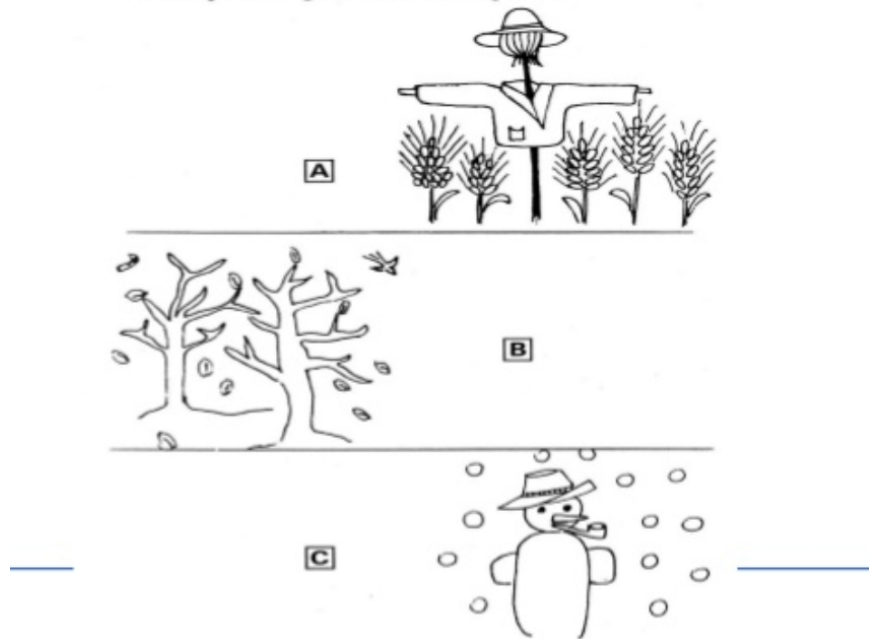
Per gli studenti del biennio delle secondarie superiori verranno usati il test AMOS, le prove MT e il VCLA – Frasi e, solo per le classi III, le prove INVALSI di italiano (solo comprensione del testo).

Di seguito i test non ancora descritti.

1. Il **TOR** (Levorato et al., 2007) valuta la capacità di comprendere testi narrativi in bambini di età compresa tra 3 e 8 anni e consente di individuare eventuali difficoltà nell'area cognitivo-linguistica. La valutazione della comprensione non è influenzata da capacità espressive e pertanto il test può essere utilizzato anche con bambini che presentano difficoltà nella produzione linguistica e uno sviluppo linguistico e/o atipico. Inoltre, il test, qualora somministrato a bambini che frequentano la scuola primaria, consente di riconoscere eventuali difficoltà di comprensione a prescindere dalle abilità di decodifica della lingua scritta. Il TOR può trovare applicazione in ambiti educativi, clinici e di ricerca. È costituito da **3 forme**, ognuna adatta, per lunghezza e difficoltà, a una fascia di età. Ciascuna forma comprende **2 brani o storie**, per ognuno dei quali l'operatore/insegnante pone **10 domande** di comprensione (5 di tipo testuale, 5 di tipo inferenziale). Il bambino indica semplicemente con il dito la risposta su tavole figurate con 4 figure.
2. Le **Prove MT** (Cornoldi et al., 1998) sono una batteria per valutare le abilità di lettura in velocità e correttezza e di comprensione di brani. Le Prove MT, in quanto oggettive e standardizzate, possono essere utilizzate dalle scuole in una prospettiva di collegamento con altri momenti della valutazione didattica. Esistono due dimensioni fondamentali della valutazione in classe: una interessa l'intero gruppo classe e l'altra riguarda il singolo alunno. L'insegnante che è interessato ad avere una fotografia rigorosa della sua classe rilevando il livello di apprendimento delle abilità fondamentali, come per esempio quelle di lettura e di comprensione, può somministrare le Prove MT e comparare il livello della sua classe in relazione agli standard indicati a livello nazionale.

## Prove MT di Comprensione II elementare. Prova finale

2. In quale stagione succede l'episodio?



3. **AMOS** - seconda edizione - (De Beni et al., 2014), uno strumento che valuta le capacità e la motivazione dello studio degli studenti. Fra i vari subtest che la batteria contiene al suo interno, il Test di Studio (PS) consiste in un testo da studiare (ci sono due testi diversi in ogni sondaggio, con pari difficoltà) e tre tipi di test: la scelta dei titoli appropriati, domande di saggio e domande vero / falso. Il PS fornisce tre indicatori riguardanti la capacità di identificare gli argomenti fondamentali del testo, la capacità di evidenziare i suoi aspetti essenziali e la capacità di ricordare informazioni specifiche. I tre indicatori messi insieme forniscono un indice generale relativo al test. Due sono le versioni delle batterie, che vanno a coprire un range di età che va dagli 8 ai 20 + anni.

Studia il testo qui di seguito proposto come sei abituato a fare di solito. Hai a disposizione 25 minuti, poi, dopo un intervallo, dovrai rispondere ad alcune domande.

#### La protostoria dell'Africa: Etiopia e Nubia

Nell'Africa a sud del Sahara, lo stato di cui si ha documentazione storica più antica è l'Etiopia, collocata nella parte orientale del continente, in prossimità dell'Asia. La leggenda nazionale etiopica vuole che il suo primo re, Menelik, sia figlio della regina di Saba, che lo avrebbe concepito in seguito alla visita da lei fatta al re Salomone, di cui parla l'*Antico Testamento*. La leggenda, che risale all'VIII secolo, è stata fissata per iscritto nel XIV secolo in un convento etiopico. Ciò che per lo storico è accertato è che già all'epoca di re Salomone, 1000 a.C., il Mar Rosso è stato un tramite di scambi e di civiltà, e che le ricchezze della regina di Saba, sulla costa meridionale della penisola araba, provenivano in parte dall'Africa. Da dove sarebbero venute infatti le scimmie e le zanne di elefante ricordate nell'*Antico Testamento*?

In epoca ancora più antica si riferisce che Maria e Aronne parlarono contro Mosè perché aveva sposato una etiopica del deserto, cioè una negra.

Si devono fare delle precisazioni in relazione al termine «etiopico». Usato dagli scrittori greci dell'antichità, significa letteralmente «faccia bruciata» e indica tra gli africani quelli dalla pelle nera, di contro a quelli che hanno la pelle chiara come i Berberi. È questo il senso che dobbiamo dare al vocabolo quando leggiamo negli *Atti degli Apostoli* che un eunuco etiopico, ministro della regina degli Etiopi, incontrato da Filippo sulla via da Gerusalemme a Gaza, ricevette da lui il battesimo. Di fatto nell'antichità l'Etiopia indicava «il paese dei Neri», la Nubia, situata sul Nilo tra la seconda e la terza cateratta, e il regno dei Cusiti, tra la terza e la quarta cateratta.

L'Abissinia (o, come si dice dopo il 1941, l'Etiopia) non ha solo leggende, ma anche una storia che può vantare documenti antichissimi. Essa è, nell'Africa sud sahariana, l'unico paese che possiede una tradizione scritta, in una lingua propriamente africana, il *ge'ez* (lingua semitica derivata dal sud-arabico o sa-beo), e in una scrittura propria che è altrettanto antica dell'uso della lingua greca.

Il secondo elemento caratteristico della storia dell'Abissinia è la conformazione del paese, ricco di montagne e di fertili altipiani situati ad oltre 2000 metri, dal clima

(continua)

4. Le prove di comprensione del testo **INVALSI** sono prove scritte svolte ogni anno da tutti gli studenti italiani delle classi previste dalla normativa. Il loro scopo è valutare, in alcuni momenti chiave del ciclo scolastico, i livelli di apprendimento di aspetti legati alla competenza di comprensione del testo.

#### LA FORZA DEL MOSCERINO

- 1 Sara la formica e le sue sorelle tornavano a casa dopo una lunga giornata
- 2 di lavoro.
- 3 Sara spingeva un chicco di grano, Mara una briciola di pane e Lara, la
- 4 più forte, una spiga d'orzo tutta intera.
- 5 Arrivarono all'entrata del formicaio, ma lì trovarono una sorpresa:
- 6 l'ingresso era ostruito da una pietra grigia, enorme e liscia.
- 7 Sara girò intorno al grande sasso per cercare un buchetto da cui entrare,
- 8 ma fu tutto inutile: non c'era nemmeno un passaggio piccolo piccolo! La
- 9 pietra copriva perfettamente l'entrata.
- 10 Le tre sorelle si misero a spingere la pietra con tutte le loro forze, ma il
- 11 sasso non si spostò nemmeno di un pochino così.
- 12 Spinsero da destra, da sinistra, da dietro, da davanti, di lato, di
- 13 traverso...
- 14 Ma la pietra liscia era troppo pesante e non si mosse di un millimetro. Le
- 15 formiche erano sudate e stanche, mentre l'entrata della loro casa era
- 16 sempre chiusa.
- 17 In quel momento un ronzio leggero fece alzare la testa alle tre sorelle.
- 18 Era un moscerino, che si fermò proprio in cima al sasso.
- 19 "Posso aiutarvi?" chiese.
- 20 "Non credo" rispose Sara. "Se non riusciamo a spostare questo sasso noi
- 21 tre robuste formiche, non vedo che cosa potrebbe fare un esserino
- 22 deboluccio come te!"
- 23 Il moscerino sorrise: "Be, per esempio, potrei dire alla chiocciola di
- 24 svegliarsi e spostarsi da qui!" Poi si posò sul sasso liscio e chiamò ad alta
- 25 voce: "Chiocciola! Chiocciola, svegliati! Stai dormendo sul formicaio
- 26 delle mie amiche formiche!"
- 27 A quelle parole, dal sasso (che non era un sasso) uscirono un lungo collo
- 28 e un paio di occhietti ancora addormentati.
- 29 "Perdonatemi!" si scusò la chiocciola sbadigliando. "Non me n'ero
- 30 accorta! Me ne vado subito!"
- 31 Così dicendo, si mosse e con calma spostò il suo guscio e liberò
- 32 l'ingresso del formicaio.

(Tratto e adattato da: "La forza del moscerino", in Stefano Bordiglioni, *Un attimo prima di dormire*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2004)

5. **Test VCLA – FRASI Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte** (Ripamonti et al., 2015) valuta sia le capacità di utilizzare strutture morfosintattiche all'interno di contesti articolati, sia quelle di integrare le competenze linguistiche e logico-cognitive. Le Competenze Linguistiche Alte sono quelle abilità che vengono richieste, soprattutto a partire dalla fine della scuola primaria in poi, quando le strutture linguistiche diventano più complesse e non solo a livello lessicale (inferenze, sottintesi, metafore, come pure utilizzo di pronomi, avverbi e congiunzioni, ecc.). Il raggiungimento di queste competenze prevede che il soggetto abbia una buona sensibilità linguistica.

La maestra sgrida il bambino che ha fatto cadere Marco.  
Il vigile multa i pedoni .....

- 1) perché non hanno attraversato con il semaforo rosso
- 2) che hanno attraversato con il semaforo rosso**
- 3) se non pagano la multa
- 4) che attraversa con il semaforo rosso

Fig. 2 Esempio di Item B3 (Test VCLA-Frasi).

## 6. Cognitive Assessment System- Second Edition (CAS2)

Il Cognitive Assessment System-Second Edition (CAS2) è una batteria di test, somministrato individualmente, dedicata alla valutazione delle abilità neurocognitive dei bambini e ragazzi di età compresa tra i 5 e i 18 anni. Il CAS2 è una revisione del Cognitive Assessment System (CAS), ed entrambi derivano dalla teoria della Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione (PASS).

Il test è organizzato in 4 scale, che in base agli studi di tipo neuropsicologico di Luria (1973), Naglieri et al. (1997, 2005) sono considerate aree fondamentali del funzionamento intellettuale.

Il processo dedicato alla Pianificazione è implicato nel controllo cognitivo, nell'utilizzazione di processi e conoscenze, nell'intenzionalità e nell'autoregolazione necessarie per perseguire lo scopo desiderato. Questo processo cognitivo permette la selezione e lo sviluppo dei piani e delle strategie necessarie per completare compiti che richiedono una soluzione, ed è fondamentale per tutte le attività dove ragazzi o adulti devono risolvere un problema. La nozione di pianificazione include la generazione, valutazione ed esecuzione di piani, oltre al loro monitoraggio ed al controllo degli impulsi; in questo senso permette la soluzione dei problemi, il controllo dei processi attentivi, di simultaneità e successione, oltre all'utilizzazione selettiva di conoscenze e abilità (Das, Kar e Parrilla, 1996).

Il processo dedicato alla Pianificazione è implicato nel controllo cognitivo, nell'utilizzazione di processi e conoscenze, nell'intenzionalità e nell'autoregolazione necessarie per

perseguire lo scopo desiderato. Questo processo cognitivo permette la selezione e lo sviluppo dei piani e delle strategie necessarie per completare compiti che richiedono una soluzione, ed è fondamentale per tutte le attività dove ragazzi o adulti devono risolvere un problema. La nozione di pianificazione include la generazione, valutazione ed esecuzione di piani, oltre al loro monitoraggio ed al controllo degli impulsi; in questo senso permette la soluzione dei problemi, il controllo dei processi attentivi, di simultaneità e successione, oltre all'utilizzazione selettiva di conoscenze e abilità.

La scala di Attenzione fornisce l'attività cognitiva focalizzata e selettiva oltre alla resistenza alla distrazione. Questo processo mentale è implicato nella risposta di orientamento, le strutture cerebrali basali permettono all'organismo di dirigere e focalizzare l'attenzione selettiva su di uno stimolo nel tempo e di resistere alla perdita di attenzione dovuta all'interferenza di altri stimoli. L'attenzione è necessaria in tutte le attività che richiedono vigilanza, essa è controllata da intenzioni e piani e implica conoscenze e abilità, oltre agli altri processi PASS.

La Simultaneità è un processo essenziale per l'organizzazione delle informazioni in gruppi o in un intero coerente. Le regioni parietali, occipitali e temporali del cervello fanno da base ad un'abilità critica per percepire un modello come un insieme interrelato di elementi. A causa delle pronunciate caratteristiche spaziali dei compiti di simultaneità, nelle attività che richiedono questo processo è presente una forte dimensione visuo-spaziale. Esso non è però limitato ai soli contenuti non verbali, gioca un ruolo rilevante nelle componenti grammaticali del linguaggio e nella comprensione delle relazioni tra parole, preposizioni e inflessioni.

Il processo Successione è implicato nell'uso di stimoli organizzati in uno specifico ordine seriale. Esso viene chiamato in gioco ogni qual volta l'informazione debba essere ricordata o completata in un ordine specifico. Come ben sappiamo anche intuitivamente, è importante che l'informazione sia organizzata (per esempio il numero 3388722 organizzato in 33-88-7-22) e che ciascun elemento sia collegato a quello che lo precede. Il processo di successione è usualmente implicato con l'organizzazione seriale di suoni e movimenti, e ha la caratteristica di essere integrale, per esempio nelle attività che prevedono di operare con le sequenze di suoni nel primo apprendimento della lettura.

Il CAS2 è utilizzabile in due forme: una Batteria Base e una Batteria Estesa. Ciascuna delle due forme è composta dalle scale Pianificazione, Attenzione, Simultaneità, Successione (PASS). Nella Batteria Base queste scale sono composte da due subtest ciascuna, mentre nella Batteria Estesa sono invece composte da tre subtest ciascuna. Sia la Batteria Base (8 subtest) che quella Estesa (12 subtest) producono un indice di scala completa che deriva dalla somma dei punteggi ponderati dei subtest.

Tutti i materiali e le istruzioni per ciascun subtest sono divisi in serie di item appropriate per età, tuttavia, i test predisposti per i bambini più piccoli (5-7 anni) e quelli più grandi (8-17 anni) comprendono lo stesso tipo di item ma, al fine di evitare effetti pavimento o effetti tetto, la CAS fornisce differenti limiti di tempo e/o differenti set di item.

## **7. Wechsler Intelligence Scale for Children-Forth Edition (WISC IV)**

La Wechsler Intelligence Scale for Children- Fourth Edition (WISC-IV; Wechsler, 2003a; 2003b) è il test di intelligenza più comunemente usato in età evolutiva. La versione italiana

della WISC-IV è stata pubblicata nel giugno 2012 (Wechsler, 2012; Orsini & Pezzuti, 2012) ed è uno strumento clinico, somministrato individualmente, per valutare le capacità cognitive di bambini d'età compresa tra i 6 anni e 0 mesi e i 16 anni e 11 mesi. Questa versione aggiornata della WISC-IV fornisce subtest e punteggi composti che rappresentano il funzionamento intellettuale di domini cognitivi specifici, così come un punteggio composto che rappresenta la capacità intellettuale generale (il quoziente intellettuale della Scala totale). Pertanto, con la WISC-IV si possono calcolare 5 punteggi composti: un Quoziente Intellettivo Totale (QIT) per rappresentare le capacità cognitive complessive del bambino, e 4 punteggi aggiuntivi – l'Indice di Comprensione verbale (ICV), l'Indice di Ragionamento visuo-percettivo (IRP), l'Indice di Memoria di lavoro (ILML), l'Indice di Velocità di elaborazione (IVE). Nello specifico, la struttura della scala WISC-IV si articola in 15 subtest, 10 principali e 5 supplementari. I 10 subtest principali sono suddivisi nei 4 indici come segue e come rappresentato nella figura sottostante:

- tre subtest per l'*Indice di Comprensione verbale* (ICV)
- tre subtest per l'*Indice di Ragionamento Visuo-percettivo* (IRP)
- due subtest per l'*Indice di Memoria di lavoro* (IML)
- due subtest per l'*Indice di Velocità di Elaborazione* (IVE) (Fig.1).

I subtest principali dovrebbero essere somministrati nella maggior parte delle situazioni in cui si vogliono ottenere punteggi composti, mentre i subtest supplementari forniscono un campionamento più ampio del funzionamento cognitivo e intellettuale e possono essere anche utilizzati come sostituti dei subtest principali.



## Bibliografia

- Albanese, O., & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Unicopli.
- Axia, G. (1995). Test del primo linguaggio. *Firenze (Italy): Organizzazioni Speciali*.
- Bayley, Nancy. *Bayley-III: Bayley Scales of infant and toddler development*. Giunti OS, 2009.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., & Snowling, M. (2014). ALCE. Assessment di Lettura e Comprensione per l'Età Evolutiva.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M. T. (1998). Nuove prove di lettura MT. *Giunti OS*.
- De Beni, R., Moè A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Das, J. P., Kar, B. C., & Parrila, R. K. (1996). Cognitive planning: The psychological basis of intelligent behavior. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
  - Levorato, M. C., Nesi, B., & Roch, M. (2007). *TOR: test di comprensione del testo orale, 3-8 anni*. Giunti OS.
- Orsini A., & Pezzuti L., (2016), *L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana*, Firenze, Giunti O.S.
  - Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
  - Ripamonti, I. R., Cividati, B., Russo, V., Zerbini, A., & Federico, K. (2015) *VCLA-Frasi-Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte*.
  - Roid, G. H., & Sampers, J. L. (2004). *Merrill-Palmer-revised: Scales of development*. Stoelting.
  - Wechsler, D. (1991). Wechsler intelligence scale for children. - Third edition (WISC-III): Manual. San Antonio: Psychological Corporation
- Wechsler D. (2003a), *Wechsler Intelligence Scale for Children (4<sup>th</sup> ed.)*, Administration and scoring Manual, San Antonio, TX, The Psychological Corporation.
- Naglieri, J.A. e Das, J.P. (1997). *CAS - Cognitive Assessment*. Toronto, Ontario, Canada: System Multi-Health System Inc. (ad. it.: a cura di S. Taddei. 2005, Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).
- Naglieri J.A. (2005). The Cognitive Assessment System. In Flanagan, D.P. Harrison, P.L (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp.441-460) (Second ed.) New York: Guilford.
- Wechsler D. (2003b), *Wechsler Intelligence Scale for Children (4<sup>th</sup> ed.)*, Technical and Interpretive Manual, San Antonio, TX, The Psychological Corporation.
- Wechsler D. (2012), *WISC-IV. Manuale*, a cura di A. Orsini e L. Pezzuti, Firenze, Giunti O.S.