

23
June 2021

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Next Generation EU e rinascita dell'Europa. Il Piano Nazionale
italiano di Ripresa e Resilienza: verso un nuovo Rinascimento? 11

*(Next Generation EU and the Rebirth of Europe. The Italian National
Recovery and Resilience Plan: Towards a New Renaissance?)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Emanuela M. Torre

Uno strumento per l'orientamento differenziale in professioni
di confine: educatore, insegnante, assistente sociale, psicologo 27

*(A Tool for Differential Orientation in Border Professions: Educator, Teacher,
Social Worker, Psychologist)*

Elisa Bisagno - Sergio Morra

Imparare la matematica con Number Worlds: un intervento
quinquennale nella scuola primaria 49

*(Learning Math with Number Worlds: A Five-Year Intervention
in Primary School)*

- Ahmed Mohammed Al-Kharousi - Adnan Salim Al-Abed*
The Effectiveness of a Program Based on Problem-Solving 71
in Mathematical Problem Solving among Grade Ten Students
(*L'efficacia di un programma didattico basato sul problem-solving
per problemi matematici in studenti di terza media*)
- Suyatman - Sulistyو Saputro - Widha Sunarno - Sukarmin*
Profile of Student Analytical Thinking Skills in the Natural 89
Sciences by Implementing Problem-Based Learning Model
(*Profilo delle capacità di pensiero analitico degli studenti nelle scienze
naturali basato sul modello di apprendimento per problem solving*)
- Giusi Castellana - Pietro Lucisano*
Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura 113
«Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria
di secondo grado e studenti universitari
(*Pilot Study of the Questionnaire on Reading Strategies «Tell Me How
to Read» Aimed at Upper Secondary School and University Students*)
- Giordana Szpunar - Eleonora Cannoni - Anna Di Norcia*
La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto 137
di vista delle famiglie
(*Distance Learning During the Lockdown in Italy: The Point of View
of Families*)
- Majid Farahian - Farshad Parhamnia*
From Knowledge Sharing to Reflective Thinking: Using Focus 157
Group to Promote EFL Teachers' Reflectivity
(*Dalla condivisione della conoscenza al pensiero riflessivo: utilizzo
del focus group per promuovere la riflessività degli insegnanti di inglese
come lingua straniera – EFL*)
- Ismiyati Ismiyati - Badrun Kartowagiran - Muhyadi Muhyadi
Mar'atus Sholikah - Suparno Suparno - Tussyanah Tussyanah*
Understanding Students' Intention to Use Mobile Learning 181
at Universitas Negeri Semarang: An Alternative Learning
from Home During Covid-19 Pandemic
(*Comprendere la disponibilità degli studenti all'uso dei dispositivi mobili
per un apprendimento alternativo da casa durante la pandemia
del Covid-19*)

- Guido Benvenuto - Nicoletta Di Genova - Antonella Nuzzaci
Alessandro Vaccarelli*
Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale 201
(Teachers Professional Resilience Questionnaire: First National Validation)
- Conny De Vincenzo*
Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti 219
(The Role of University Ongoing Guidance in Preventing Drop-out and Promoting Academic Success. A Review of Recent Empirical Studies)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Giuseppe Bove - Daniela Marella*
Accordo assoluto tra valutazioni espresse su scala ordinale 239
(Interrater Absolute Agreement for Ordinal Rating Scales)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

- Bianca Briceag*
Resoconto sul Convegno Internazionale in video-conferenza Rome Education Forum 2020 «Didattiche e didattica universitaria: teorie, cultura, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19» 251
(Report on the International Conference Webinar Rome Education Forum 2020 «Didactic and University Teaching: Theories, Cultures, Practices»)

RECENSIONI

REVIEWS

Alessia Gargano

Topping, K. (2018). Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning 261

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 269
Notiziario / News

Author Guidelines 273

Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari*

Giusi Castellana¹ - Pietro Lucisano²

¹ Università degli Studi Roma Tre, Department of Education (Italy)

² Sapienza Università di Roma, Department of Social and Developmental Psychology (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-calu>

giuseppina.castellana@uniroma3.it
pietro.lucisano@uniroma1.it

PILOT STUDY OF THE QUESTIONNAIRE ON READING STRATEGIES «TELL ME HOW TO READ» AIMED AT UPPER SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The study presents the factorial validity, using graphic organizers, controlling the process of the version of the questionnaire on reading strategies, «Tell me How to Read», aimed at the students of upper secondary school and university students. The dimensions investigated correspond to the 7 strategies already tested in the previous versions (lower secondary and primary school, Castellana, 2018, 2020a): identifying reading purposes, activating previous knowledge, making predictions, selecting main information, using graphic organizers and a scale on the self-perception of the difficulties. The new questionnaire consisting of 82 items, was linguistically revised and items that investigate more complex levels of the reading process were added. It was administered to a convenience

* Il contributo è frutto della collaborazione tra i due autori, tuttavia G. Castellana ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, 4, mentre P. Lucisano ha redatto i paragrafi 5, 6, 7.

sample of 543 students, attending the fourth and fifth grades of upper secondary school and Ist-IIIrd year students of the Sapienza University of Rome and Parma. The factor analysis of the questionnaire confirmed the 7 dimensional structure. The questionnaire reduced to 53 items was used within the OFA Italian course of the Department of Psychology at Sapienza University, as an instrument for metacognitive self-assessment of reading and as support for teaching understanding. The scores obtained by the students (99) on the QSL were correlated with the scores of the final test of the course. The value of correlation found between the tests and questionnaire is significant and equal to .377.

Keywords: Adult readers; Metacognition; Pilot study; Reading comprehension; Reading strategies; Teaching reading.

1. INTRODUZIONE. LETTURA E STRATEGIE

L'insegnamento e l'utilizzo di strategie di lettura, finalizzate al miglioramento della comprensione di un testo scritto, è da decenni al centro degli studi afferenti alla didattica metacognitiva e delle pratiche ad essi connessi su tutti gli ordini scolastici (Brown, 1978; Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Jacobs & Paris, 1984, 1987; Paris, Cross, & Lipson, 1984; Brown, Armbruster, & Baker, 1986; Paris & Winograd, 1990; Cornoldi & Caponi, 1991; De Beni Pazzaglia, 1991, 1995; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley, 2000; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009; Borkowski & Muthukrishna, 2011).

La pluralità delle ricerche condotte in questo settore ha messo in luce un'evidenza concorde sui risultati di sperimentazioni e prassi e sul ruolo giocato dalla componente metacognitiva nella capacità di dirigere i processi di pensiero. Insegnare ai lettori ad essere metacognitivi significa offrire loro strumenti per indagare e capire il funzionamento dell'apprendimento, ma soprattutto dotare i soggetti di strumenti per identificare e risolvere situazioni complesse.

Le meta-analisi riportate da Hattie (2012) forniscono un'ulteriore conferma alle evidenze riportate dagli studi internazionali (NICHD, 2000; RAND, 2002; IRA, 2003, 2007; Rapporto Eurydice, 2011) che nella componente strategica identificano uno dei fattori discriminanti tra «buoni e cattivi lettori», stimando un'incidenza significativa dell'insegnamento delle strategie di apprendimento sui programmi per il miglioramento delle abilità di comprensione.

2. PRESENTAZIONE DELLO STRUMENTO E DEL COSTRUTTO. COLLEGAMENTO AGLI STRUMENTI PRECEDENTEMENTE TARATI

Oggetto di questo studio è la presentazione della versione per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» (Castellana, 2018).

Il questionario originale, da cui questa versione è tratta, è uno strumento costruito per il segmento della scuola secondaria di primo grado nel corso di un'indagine longitudinale sulla lettura (Castellana, 2020b) e che è stato tarato su un campione di 5362 studenti. Presenta in totale 48 item a risposta chiusa su una scala di frequenza a 4 posizioni. La struttura fattoriale evidenzia 7 dimensioni relative a sei strategie identificate con efficacia dagli studi internazionali sopra elencati per consentire una lettura approfondita e a una scala per la rilevazione delle difficoltà percepite dal soggetto durante la lettura di un testo (Tab. 1).

Tabella 1. – Dimensioni dello strumento (Castellana, 2018).

DIMENSIONI	DESCRIZIONE
1. Saper identificare / darsi scopi di lettura	<i>Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.</i>
2. Attivare le conoscenze pregresse	<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	<i>Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.</i>
5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	<i>Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.</i>
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	<i>Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.</i>
7. Autopercezione delle difficoltà nella lettura	<i>La Dimensione è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo.</i>

La prima componente del costruito riguarda l'identificazione degli scopi di lettura e della tipologia di testo (testo espositivo, narrativo, argomentativo, ecc).

L'identificazione preventiva della tipologia di appartenenza del testo e l'esplicitazione dei suoi scopi sono uno dei validi supporti per un buon approccio alla comprensione. La lettura e la comprensione variano in funzione di chi sta leggendo, ma anche e soprattutto del perché e di che cosa si sta leggendo. Sono gli scopi del lettore a determinare in misura maggiore i processi connessi all'estrazione del significato (Lucisano, 1989).

La comprensione è un processo cognitivo di lunga durata; aver familiarità con le diverse strutture e varietà testuali, aver chiari i nodi informativi da ricavare è un modo per alleggerire il carico cognitivo (Chandler & Sweller, 1991; Sweller *et al.*, 1998; Mayer & Moreno, 2003; Calvani, 2009) necessario per il reperimento di concetti-chiave, argomentazioni, assunti, trame narrative, lo svolgersi di eventi in relazione a cause ed effetti.

I lettori che si accingono a leggere senza aver preventivamente riconosciuto la struttura del testo sono lettori che non si avvicinano alla comprensione con un particolare piano di azione (Meyer, Brandt, & Bluth, 1980). Questi lettori tendono a recuperare le informazioni in modo apparentemente casuale, non si creano aspettative, né si predispongono ad organizzare in modo funzionale le informazioni importanti che il testo contiene.

Ogni tipologia di testo prevede scopi e finalità di lettura diverse. Nell'analisi di un modello testuale narrativo, per esempio, può risultare risolutivo ai fini della comprensione il cogliere la centralità dello svolgersi del tempo della narrazione, la caratterizzazione dei personaggi, l'intreccio di azioni ed eventi. Parimenti può dirsi per la particolare organizzazione in blocchi tematici dei testi espositivi (De Cesare, 2011), per la trasformazione della dimensione spaziale in una lineare che caratterizza i testi descrittivi, o per l'identificazione di argomenti e prove a sostegno della tesi di un testo argomentativo.

La discriminazione tra le diverse tipologie testuali risulta inoltre importante anche per regolare il livello dell'interpretazione richiesta dal testo al destinatario, in rapporto ai vincoli che lo scrivente pone al suo lettore (testi poco vincolanti, testi mediamente vincolanti, testi molto vincolanti) e in rapporto ai conseguenti gradi di libertà interpretativi (Sabatini, Casomodeca, & De Santis, 2011).

La seconda strategia in oggetto riguarda l'abitudine del lettore a condurre una lettura orientativa del proprio testo e l'attivazione di conoscenze enciclopediche rispetto all'argomento esaminato.

L'attivazione delle conoscenze pregresse prima, durante e dopo la lettura è il modo che i buoni lettori usano per innescare i propri processi cognitivi.

Il riportare alla memoria ciò che si conosce è, secondo Kintsch e Van Dijk (1983; 1988; 1998), la strategia di cooperazione interpretativa che permette al lettore di arrivare alla vera e propria interpretazione del testo che, per i due studiosi, può avvenire solo in presenza di informazioni che già si possiedono, con il ricorso alle conoscenze presenti nella mente del lettore.

Generare ipotesi sul testo, la terza strategia inclusa nel costrutto, e la precedente sono strategie molto connesse tra loro che vengono spesso utilizzate quasi contemporaneamente dal lettore. Le esperienze fatte o conosciute, tutto ciò che il soggetto possiede su uno specifico argomento sono terreno e materia naturalmente predisposti a promuovere la formulazione di domande, la capacità di operare deduzioni e inferenze complesse.

Diversi programmi di insegnamento della lettura riportano l'associazione tra queste due strategie come funzionale ed efficace in ambito didattico (Palincsar & Brown, 1984; Wong, 1985; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996).

Il porre domande al testo, o *questioning*, si configura inoltre come un'importante strategia cognitiva ed autoregolativa (Palincsar & Brown, 1984).

Un'ulteriore strategia esaminata riguarda la capacità di selezionare le informazioni. La capacità di discriminare tra informazioni principali e secondarie è forse l'abilità più importante richiesta durante il processo di comprensione. È proprio in questa fase selettiva, che secondo Lumbelli (2009), è possibile cogliere la differenza tra buoni e cattivi lettori. La caratteristica dei cattivi lettori sarebbe quella di immagazzinare così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire più a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi. Mancherebbe ai cattivi lettori quel meccanismo di soppressione fondamentale che la memoria di lavoro impone attraverso la necessaria discriminazione tra ciò che è importante e ciò che, essendo marginale, può essere cancellato.

Quinta strategia utile per arrivare ad una comprensione approfondita è la elaborazione di una mappa o uno schema del testo. Secondo Colombo (1989), dopo l'individuazione dei punti chiave, uno dei modi che aiuta a delineare ciò che il lettore dovrebbe ricostruire nella sua mente, è il fatto di rappresentarsi la struttura informativa del brano attraverso uno schema che espliciti gerarchie e connessioni.

Il vantaggio di un lavoro centrato sulla rappresentazione della struttura testuale in una mappa o uno schema può migliorare la capacità di penetrarne i meccanismi, in quanto promuove l'accertamento di una coerenza testuale che può fungere da meccanismo di controllo del processo stesso.

Il controllo del processo di comprensione è infatti l'ultima strategia considerata da questo strumento.

La comprensione, come sostiene Ambel (2006), è sempre un atto di scelta, anzi di una serie di scelte che il lettore compie lungo il suo percorso all'interno del testo con il quale si instaura un atto cooperativo e interpretativo. Ma anche il non capire è un atto che prevede un'interazione, e il capire di non avere capito è un processo tutt'altro che facile. Quando il testo diventa complesso, talvolta il lettore può non cogliere alcuni indizi testuali e procedere *top down* in una direzione sbagliata continuando ad utilizzare uno schema interpretativo che ingenera incomprensione.

Monitorare il processo è un concetto che risulta strettamente correlato alla definizione di consapevolezza metacognitiva (Markman, 1978; 1981) e in genere i lettori inesperti difficilmente mettono spontaneamente in atto criteri autoregolativi. Spesso di fronte ad una situazione di non comprensione vanno avanti, tralasciano l'informazione, sperando di recuperarla più avanti. Una ripresa che raramente accade.

Nell'ottica di rilevare situazioni di *impasse* è stata inserita la settima dimensione dello strumento. La scala relativa all'auto-percezione delle difficoltà incontrate dal lettore nella comprensione è strettamente legata alla capacità di controllare la propria non comprensione. Considera quei comportamenti che segnalano da parte del lettore situazioni di blocco, l'insorgenza di problemi per i quali non è prevista l'adozione di condotte risolutive.

La rilevazione di uno stato di malessere nell'approccio al testo diventa un'indicazione importante non solo per offrire un riscontro alle difficoltà di comprensione, ma anche per l'identificazione di forme di pesante frustrazione elaborate e poi fissate nei confronti della lettura e poi dell'apprendimento.

Il lavoro sulla modificazione della percezione di insuccesso e sulla promozione di una maggiore autonomia ed autoefficacia del lettore può avvalersi del contributo di attività centrate sull'acquisizione di un metodo e di strategie. Fornire procedure, strumenti da poter utilizzare in caso di difficoltà può contribuire a diminuire la cristallizzazione di attribuzioni negative che diventano spesso incisive e determinanti nel raggiungimento del processo formativo di studentesse e studenti (Castellana, 2018).

3. MODIFICHE APPORTATE AGLI ITEM DELLE SINGOLE SCALE. PROSPETTO DEGLI ITEM RELATIVI ALLE DIMENSIONI

L'idea che ha guidato la costruzione della nuova versione è stata quella di arrivare a uno strumento che mantenesse le dimensioni del costruito originale, ma presentasse una riformulazione più complessa degli item, con un

adattamento a uno stile di lettura più maturo, consapevole e soprattutto centrato su abilità processuali più alte.

Ogni dimensione è stata così arricchita da ulteriori descrittori. Lo strumento proposto al vaglio dello studio pilota ha incluso 82 item in totale, su una scala a cinque posizioni. Di seguito verranno descritte le fasi e le modalità di riformulazione delle scale, ma all'interno delle tabelle si riporteranno solo gli item aggregatisi nell'analisi fattoriale.

Nel caso della prima dimensione, quella degli scopi di lettura, oltre agli item relativi alla discriminazione tra le varie tipologie di testo sono stati aggiunti item inerenti alla diversità tra i compiti di lettura (lettura per svago, lettura per reperire informazioni precise) o modalità di lettura (*skimming*, *scanning*). Questi item¹ però, nel corso dell'analisi fattoriale esploratoria hanno riscontrato saturazioni non significative all'interno delle scale (valori < ,30 o doppie saturazioni) nonché indici di asimmetria e curtosi superiori all'intervallo di accettabilità (+1/-1), pertanto sono stati espunti (*Tab. 2*).

Tabella 2. – Lista degli item appartenenti alla scala Scopi di lettura.

DIMENSIONE	SAPER IDENTIFICARE / DARSI SCOPI DI LETTURA
6 item	<ul style="list-style-type: none">• Prima di leggere, cerco di capire che tipo di testo ho di fronte: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un articolo, un regolamento, ecc.• Adotto una modalità di lettura diversa in relazione al tipo di testo che devo leggere.• Quando leggo un racconto, cerco di ricostruire la sequenza dei fatti narrati.• Se sto leggendo un testo storico, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati.• Se leggo un testo scientifico, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.• Quando leggo un racconto cerco di capire il ruolo dei diversi personaggi e che cosa fanno.

Per la seconda dimensione, quella relativa all'attivazione dell'enciclopedia del lettore e delle conoscenze pregresse sul testo sono stati indagati aspetti inerenti alla riflessione su come riutilizzare quanto appreso dal testo, il grado di partecipazione e di immedesimazione del lettore nelle vicende narrate, la rappresentazione del contesto e l'ambientazione della storia (*Tab. 3*).

¹ Se cerco un'informazione, scorro velocemente il testo per trovare quello che mi serve; Quando leggo per svago, sono più rilassata/o; Quando leggo una storia scorro velocemente alcune parti del testo per arrivare agli aspetti che mi interessano di più.

Tabella 3. – Lista degli item appartenenti alla scala Conoscenze pregresse e fare collegamenti con l'enciclopedia del lettore.

DIMENSIONE	ATTIVARE LE CONOSCENZE PREGRESSE
8 item	<ul style="list-style-type: none"> • Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale. • Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto può avere rapporti con la vita reale. • Per comprendere meglio un racconto cerco di immedesimarmi nella situazione. • Mentre leggo un testo rifletto su come utilizzare le cose che apprendo. • Quando leggo cerco di individuare il contesto in cui sono avvenuti i fatti trattati. • Quando leggo cerco di rappresentarmi l'ambiente in cui si svolge la storia. • Sentirmi partecipe della storia mi fa appassionare alla lettura. • Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di pensare a quello che già conosco sull'argomento.

Con la terza dimensione è stata esaminata la propensione del soggetto a interrogare il testo, ma soprattutto la capacità di immaginare e prevedere il corso degli eventi narrati, di comprendere l'evolversi o lo sviluppo degli stessi e le loro conseguenze all'interno della narrazione (*Tab. 4*).

Tabella 4. – Lista degli item appartenenti alla scala Fare ipotesi e previsioni sul testo.

DIMENSIONE	FARE IPOTESI E PREVISIONI SUL TESTO
7 item	<ul style="list-style-type: none"> • Mentre leggo cerco di capire quali sono gli aspetti o gli eventi che possono produrre conseguenze nelle parti successive del testo. • Quando leggo un testo mi piace fare delle anticipazioni o delle ipotesi sul suo contenuto. • Mentre leggo un racconto cerco di immaginare come andrà a finire. • Mentre leggo un racconto, cerco di immaginare l'aspetto dei personaggi. • Faccio delle anticipazioni sul testo perché poi mi piace verificare se troverò delle conferme. • Mentre leggo cerco di trovare le risposte alle domande che mi sono fatto prima di leggere. • Mi servo del titolo e delle immagini per fare delle ipotesi sul contenuto.

La dimensione della selezione delle informazioni è stata maggiormente centrata sull'uso consapevole di interventi a supporto del percorso di comprensione, sulla rilettura finalizzata al controllo della logica del testo, al collegamento tra le informazioni, alla sintesi e alla titolazione dei paragrafi (*Tab. 5*).

Tabella 5. – Lista degli item appartenenti alla scala Selezionare le informazioni principali.

DIMENSIONE	SELEZIONARE LE INFORMAZIONI PRINCIPALI
8 item	<ul style="list-style-type: none">• Per controllare se ho capito bene, rileggo quello che ho sottolineato.• Quando leggo un testo, sottolineo o evidenzio le informazioni più importanti.• Sottolineare o evidenziare le informazioni più importanti sul testo mi aiuta a memorizzarlo.• Mentre leggo prendo appunti, scrivo delle annotazioni sui margini del testo.• Sottolineo le informazioni più importanti dopo aver letto più volte il testo.• Dopo aver letto un paragrafo scrivo una frase che ne sintetizzi il contenuto.• Rileggo le parti che ho selezionato nel testo per controllare che abbiano un senso logico.• Dopo aver selezionato le informazioni più importanti in un testo le rileggo e cerco di collegarle tra di loro.

Alla quinta dimensione, quella relativa all'utilizzo degli organizzatori semantici per comprendere e memorizzare sono stati aggiunti item relativi alla funzionalità di una mappa come supporto per l'esposizione orale, per la comprensione più approfondita del contenuto e della struttura gerarchica tra le informazioni (*Tab. 6*).

Tabella 6. – Lista degli item appartenenti alla scala Usare organizzatori semantici per comprendere e ricordare.

DIMENSIONE	USARE ORGANIZZATORI SEMANTICI PER COMPRENDERE E RICORDARE
6 item	<ul style="list-style-type: none">• Dopo aver selezionato le informazioni importanti in un testo le organizzo in una mappa o uno schema.• Fare una mappa o uno schema mi aiuta a comprendere meglio quello che ho letto.• Per riassumere quello che ho letto, faccio prima una mappa o uno schema.• Fare una mappa o uno schema mi aiuta ad esporre quello che ho studiato.• Collegare i concetti attraverso una mappa o uno schema mi aiuta a capire la natura dei legami tra le informazioni.• Fare una mappa o uno schema mi aiuta a ricordare meglio quello che ho letto.

Gli item dell'ultima dimensione strategica, quella del controllo del processo, sono stati implementati per verificare le buone prassi di ritorno al testo, la rilettura, la consapevolezza e capacità del lettore di modificare in corso d'opera le sue modalità di lettura e la sua attenzione (*Tab. 7*).

Tabella 7. – Lista degli item appartenenti alla scala Controllare il processo.

DIMENSIONE	CONTROLLARE IL PROCESSO
8 item	<ul style="list-style-type: none"> • Se il testo è difficile, lo leggo con più attenzione. • Se mi accorgo di non aver capito, torno indietro sul testo e lo rileggo più volte. • Quando trovo un testo difficile, lo rileggo più volte. • Se mi accorgo di pensare ad altro, riporto la mia attenzione su quello che sto facendo. • Se non capisco quello che sto leggendo, leggo più lentamente. • Quando mi sembra che il testo si contraddica torno indietro per verificare. • Quando leggo per studiare cerco di essere più concentrato. • Quando leggo, ogni tanto mi fermo per controllare se ho capito.

La scala di controllo sull'auto-percezione delle difficoltà ha incluso anche alcuni item riguardanti la difficoltà a mantenere in memoria parti del testo, a riesporne il contenuto e selezionarne le informazioni rilevanti (*Tab. 8*).

Tabella 8. – Lista degli item appartenenti alla scala Auto-percezione delle difficoltà.

DIMENSIONE	AUTO-PERCEZIONE DELLE DIFFICOLTÀ
10 item	<ul style="list-style-type: none"> • Quando leggo mi distraigo facilmente. • Se il testo è difficile, lascio perdere la lettura. • Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto, quando mi viene fatta una domanda precisa. • Se il testo è difficile, mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo. • Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo. • Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo. • Quando leggo, ad un certo punto, mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando. • Quando studio, faccio fatica a ricordare quello che ho letto. • Quando leggo tendo a sottolineare tutto perché tutto mi sembra importante. • Quando devo esporre quello che ho letto, perdo il filo del discorso perché non ricordo.

4. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE E MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO

Il campione delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato allo studio è un campione di convenienza selezionato sulla base della disponibilità offerta dagli istituti e dalle università all'indagine (Roma e Parma).

Nella *Tabella 9* si propone una descrizione rispetto al segmento di istruzione dei soggetti partecipanti.

Tabella 9. – Distribuzione degli studenti del campione per ordine di istruzione.

	NUMERO STUDENTI
Sapienza Università di Roma	350
Università Parma	84
Studenti secondaria di II grado (Roma)	109
TOTALE	543

Questionario sulle strategie di lettura

Questo strumento vuole aiutarti a riflettere sul modo in cui sei abituato a leggere in contesti di studio o in letture impegnative.

La lettura è un'abilità importante e le modalità con cui ci avviciniamo a un testo, lo stile, l'approccio, possono dirci molto rispetto alla nostra maniera di comprendere. Il tempo che dedicherai oggi a questa attività potrà tornarti utile per svariate attività conoscitive sul tuo percorso di apprendimento.

All'interno del modulo troverai 82 frasi che descrivono modi di fare. Sotto ad ogni frase c'è una scala di frequenza a 5 posizioni (1= raramente, 5=molto spesso).

Leggi con calma l'affermazione, pensaci su e scegli la casella che corrisponde alla frequenza con cui compii abitualmente le azioni presentate.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Se ci sono delle azioni che non fai durante la lettura, metti il segno in corrispondenza della casella Mai. È importante per la tua riflessione che tu scelga in base a quello che fai veramente e non sulla base di quello che pensi o ritieni che sia più giusto fare.

Non è un test a tempo, quindi se senti il bisogno di fermarti e riprendere puoi farlo.

Potresti avere l'impressione che qualche domanda ricorra, ma è solo perché stiamo cercando di cogliere insieme a te sfumature diverse.

Ti ringraziamo per la collaborazione. Buon lavoro.

*Campo obbligatorio

Prima di leggere, cerco di capire che tipo di testo ho di fronte: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un articolo, un regolamento, ecc... *

	1	2	3	4	5	
raramente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto spesso

Figura 1. – Frontespizio ed esempio di item del questionario.

La somministrazione del questionario agli studenti è stata effettuata on line attraverso la creazione di un modulo su Google Suite (*Fig. 1*) dal quale sono stati scaricati i risultati. Allo scopo di mettere in luce l'utilità e il valore formativo dell'attività per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, il questionario è stato corredato da una breve introduzione esplicativa delle finalità della somministrazione.

5. ANALISI FATTORIALE E AFFIDABILITÀ DELLE SCALE

L'analisi fattoriale condotta sui dati è stata di tipo esplorativo.

Si è partiti inizialmente dagli 82 item totali e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Promax.

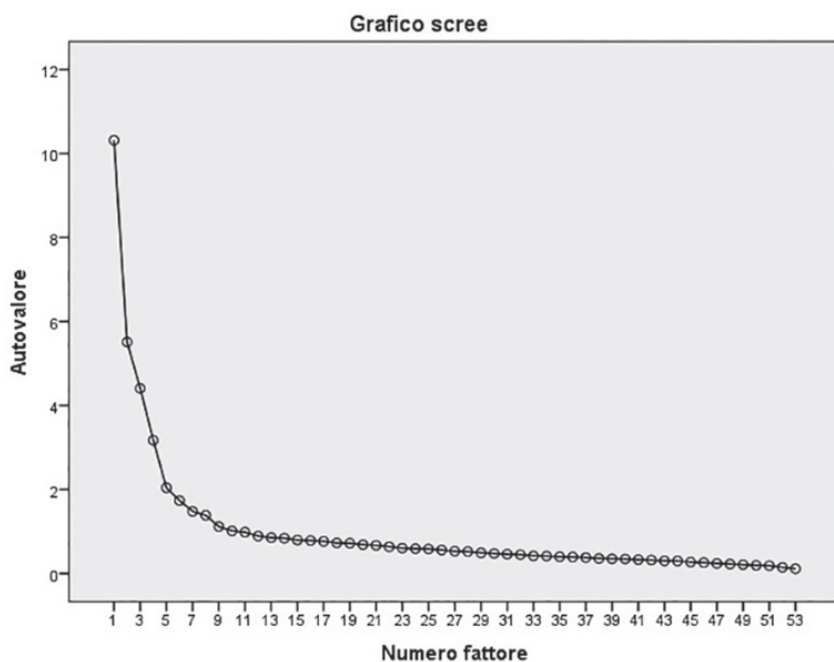


Figura 2. – Grafico scree-plot relativo ai dati.

Dopo aver valutato l'esito del test sull'adeguatezza del campione (test di sfericità di Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin risultato significativo e pari a ,90) e della soluzione fattoriale emersa dal grafico scree-plot dei dati (*Fig. 2*),

è stato possibile verificare la presenza di un primo fattore preponderante e di altri tre fattori importanti. Considerate le validazioni degli strumenti precedenti sono stati ritenuti significativi ulteriori 3 fattori prima del sostanziale appiattimento della curva a partire dall'ottavo fattore.

Si è proceduto dunque all'elaborazione di una soluzione fattoriale con l'estrazione di un numero di fattori pari a sette. La *Tabella 10* riporta la varianza totale spiegata con sette fattori.

Tabella 10. – Autovalori iniziali e varianza con estrazione di un numero fisso di fattori pari a 7.

Fattore	VARIANZA TOTALE SPIEGATA						
	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamento delle somme dei quadrati rotazione ^a
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa	
1	10,316	19,465	19,465	8,095	15,274	15,274	5,353
2	5,510	10,397	29,862	6,591	12,435	27,710	4,711
3	4,406	8,314	38,175	3,838	7,241	34,950	6,633
4	3,171	5,983	44,158	2,856	5,389	40,339	6,304
5	2,043	3,855	48,013	1,592	3,003	43,343	5,709
6	1,738	3,280	51,292	1,276	2,407	45,750	5,269
7	1,480	2,792	54,085	,987	1,862	47,612	7,025
8	1,386	2,615	56,700				
9	1,118	2,109	58,809				
10	1,016	1,917	60,726				

Nota: Metodo di estrazione = Massima verosimiglianza.

La scelta del tipo di rotazione Promax, con normalizzazione Kaiser (Kaiser, 1958; Hendrickson & White, 1964), applicata all'analisi dei dati è stata basata sull'impianto teorico dei questionari precedentemente tarati i cui fattori sono sempre risultati correlati tra loro. Dopo alcune analisi fattoriali esplorative, espunti gli item con saturazione inferiore e ,30, quelli riportanti doppie saturazioni e indici di asimmetria e curtosi superiori all'intervallo di accettabilità (+1/-1), si è passati da 82 item originari a 53 item su sette fattori rilevati.

Nella *Tabella 11* si riportano i risultati completi dell'analisi fattoriale effettuata. All'interno della tabella risultano esplicitati i singoli fattori, il numero degli item correlati a ogni fattore, l'intervallo delle saturazioni, l'affidabilità delle singole dimensioni e l'affidabilità dell'intero strumento.

Tabella 11. – Affidabilità delle dimensioni e dello strumento.

FATTORI	Item	Alfa di C.	Saturazioni
1. Saper identificare/darsi scopi di lettura	6	,826	Da ,84 a ,40
2. Attivare le conoscenze pregresse e fare collegamenti all'enciclopedia del lettore	8	,834	Da ,95 a ,42
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	7	,814	Da ,89 a ,37
4. Selezionare le informazioni principali	8	,817	Da ,88 a ,36
5. Usare organizzatori per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	6	,939	Da ,95 a ,69
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	8	,825	Da ,79 a ,40
7. Auto-percezione delle difficoltà	10	,870	Da ,76 a ,50
<i>Affidabilità strumento totale</i>	<i>53</i>	<i>,914</i>	

Tabella 12. – Matrice di correlazione dei fattori.

MATRICE DI CORRELAZIONE DEI FATTORI							
FATTORE	Usare organizzatori semantici	Auto-percezione delle difficoltà	Conoscenze pregresse	Controllare	Selezionare	Fare ipotesi	Scopi
Usare organizzatori semantici	1,00						
Auto-percezione delle difficoltà	,017	1,00					
Conoscenze pregresse	,097	,121	1,00				
Controllare	,147	,203	,432	1,00			
Fare ipotesi	,099	,123	,533	,315	1,00		
Selezionare	,430	,050	,176	,445	,160	1,00	
Scopi	,128	,302	,576	,558	,485	,291	1,00

Nota: Metodo di estrazione = Massima verosimiglianza; Metodo di rotazione = Promax con normalizzazione Kaiser.

Le correlazioni fra i 7 fattori del questionario risultano positive e significative (*Tab. 12*) e mostrano una buona validità concorrente.

«Identificare e darsi scopi di lettura» presenta valori di correlazione più alti con selezionare, controllare e attivare le conoscenze pregresse.

Il «saper selezionare informazioni» correla positivamente con usare organizzatori semantici e il controllo della comprensione.

«L'attivare conoscenze pregresse» presenta una forte correlazione con fare ipotesi sul testo, un valore riscontrato anche nelle analisi dei precedenti strumenti.

«L'uso degli organizzatori semantici» per memorizzare, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni ha correlazioni più alte con selezionare le informazioni principali, controllare e darsi scopi di lettura.

«Controllare» correla fortemente con selezionare le informazioni, fare ipotesi e conoscenze pregresse.

Le correlazioni tra «la dimensione dell'auto-percezione delle difficoltà» da parte del soggetto e gli altri fattori sono significative soltanto per la dimensione Scopi di lettura.

6. STATISTICHE DESCRITTIVE. MEDIA CAMPIONE E MEDIA SINGOLE STRATEGIE

I punteggi complessivi del questionario presentano una distribuzione normale e dunque descrivono in modo adeguato le differenze presenti nel campione utilizzato (media 3,74²; mediana 3,75; moda 3,42; asimmetria -,056; curtosi -,198).

Per un uso didattico dello strumento è dunque possibile fare riferimento alla distribuzione pentenaria per fasce di livello che, come si può vedere nel grafico di *Figura 3*, consente di costruire gruppi sui quali intervenire.

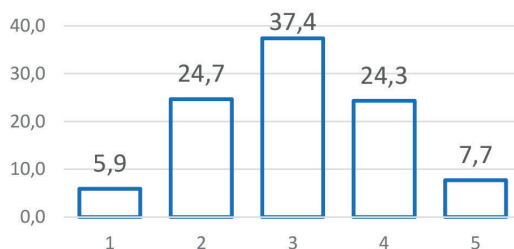


Figura 3. – Distribuzione pentenaria per fasce di livello.

Considerata la non omogeneità numerica delle due popolazioni e le dimensioni del campione, le analisi descrittive dei risultati (*Tab. 13*) hanno solo un valore indicativo.

² La media riportata si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 5 posizioni 1 raramente -5 molto spesso.

Tabella 13. – Media del campione sulle singole strategie

		N. STUDENTI	MEDIA*
Scopi	università	434	3,89
	triennio II grado	109	3,84
	TOTALE	543	3,88
Collegare	università	434	3,72
	triennio II grado	109	3,65
	TOTALE	543	3,71
Ipotesi	università	434	3,45
	triennio II grado	109	3,36
	TOTALE	543	3,43
Selezionare	università	434	3,77
	triennio II grado	109	3,65
	TOTALE	543	3,75
Usare organizzatori semantici	università	434	3,53
	triennio II grado	109	3,40
	TOTALE	543	3,51
Controllare	università	434	4,20
	triennio II grado	109	4,04
	TOTALE	543	4,17
Auto-percezione delle difficoltà	università	434	2,26
	triennio II grado	109	2,30
	TOTALE	543	2,27

Nota: * = La media si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 = raramente; -5 = molto spesso.

Ci segnalano che risultano alcune lievi differenze negli esiti al questionario tra studenti della scuola secondaria e studenti universitari ($F(1, 543) = 3,67$; $p > 0,05$) con un piccolo margine di vantaggio a favore di questi ultimi (Media Studenti Univ. 3,77; Media Studenti Sec. II grado 3,67).

L'unica scala che presenta differenze significative tra i due gruppi è quella del controllo del processo ($F(1, 543) = 6,73$; $p < 0,05$), probabilmente più sensibile agli effetti di maturazione a cui gli studenti sono esposti lungo il percorso. Meriterebbe approfondire l'ipotesi che il percorso universitario non implementi in misura consistente le strategie di lettura che in qualche modo rimangono ancorate a quanto acquisito nella scuola

secondaria. È da considerare comunque il fatto che non si stiano rilevando direttamente abilità di lettura e che gli esiti sono di fatto mediati e influenzati dalle sue capacità di autoanalisi del rispondente.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE. ESITI RELATIVI ALL'UTILIZZO DELLO STRUMENTO IN UN CORSO OFA ITALIANO DELL'UNIVERSITÀ SAPIENZA

La costruzione del questionario per la secondaria di primo grado è stata effettuata, come accennato, nell'ambito di un progetto di ricerca che ha previsto al suo interno un'indagine longitudinale triennale sulla lettura e un percorso di miglioramento sulla comprensione del testo (Castellana, 2020b). Il percorso che ha coinvolto docenti e studenti in una sperimentazione didattica ha avuto come nucleo la strutturazione di moduli basati sulle sei dimensioni indagate dal questionario.

Ogni dimensione strategica offre infatti lo spunto per un lavoro centrato su singole abilità della lettura. Gli item, in qualità di descrittori, esemplificano una più agevole scomposizione dell'agire procedurale, traducibile in un'indicazione operativa per la strutturazione di interventi specifici (Castellana, 2018). La scala sull'auto-percezione delle difficoltà può essere utile per la segnalazione di eventuali problematicità osservate nel processo ed offrire un ulteriore spunto per indagare e promuovere il superamento delle stesse criticità.

Lo strumento si propone dunque come uno strumento auto-valutativo che può essere impiegato a fini formativi. L'osservazione guidata, la rilevazione di micro-cambiamenti, l'indicazione di comportamenti verificabili e percepibili offrono un sostegno ad un approccio alla lettura che incoraggia l'acquisizione di sistematicità, metodo, modalità di indagine del testo, sviluppo di autonomia e capacità di autoregolazione e riflessione.

Sulla base delle informazioni ricavate da una puntuale e circoscritta lettura dei dati può palesarsi la segnalazione di azioni compensative utili a garantire la personalizzazione e la modulazione di obiettivi e prerequisiti.

Secondo quanto sperimentato all'interno del percorso di ricerca nella secondaria di primo grado, la versione oggetto di questo studio è stata utilizzata come supporto di indagine e di autovalutazione all'interno di un corso di recupero OFA di Italiano, svoltosi presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Sapienza nell'anno accademico 2019/2020.

Lo strumento è stato somministrato in modalità a distanza prima dell'inizio dei moduli sulla didattica della comprensione e alla fine del

percorso come strumento di autovalutazione per gli studenti. Il percorso didattico è stato costruito a partire dai punti di debolezza più frequenti, evidenziati dalla somministrazione del questionario unitamente a prove di comprensione del testo, e ha previsto la strutturazione di moduli inerenti alla pratica guidata delle singole strategie nella lettura di testi soprattutto di tipo espositivo e argomentativo (Castellana & Rossi, 2020).

Al fine di rilevare una relazione tra l'utilizzo di strategie metacognitive e l'abilità di lettura dello studente, i risultati della seconda somministrazione sono stati correlati agli esiti della prova di comprensione³ prevista per il superamento del debito formativo dei 99 studenti partecipanti. La correlazione tra i punteggi riscontrati nella somministrazione del questionario e quelli della prova di lettura è risultata significativa e pari a $r = .377$ (Sign. 000), confermando l'ipotesi che i soggetti che sostengono di utilizzare strategie di lettura rientrano tra coloro che si collocano nelle fasce di rendimento più alte (OCSE PISA, 2009).

Le prospettive che attendono lo studio sono almeno due: la prima riguarda la validazione dello strumento su un campione di studenti più ampio, anche al fine di rilevare eventuali differenze presenti nel modo di riflettere, leggere e rapportarsi con il testo di soggetti appartenenti a ordini di istruzione ed età diverse; altra prospettiva, in linea con quanto già testato nella scuola secondaria di primo grado, è la sperimentazione di interventi e di moduli di didattica metacognitiva della lettura con classi di lettori più maturi.

Un ulteriore intento riguarda la possibilità di strutturare modalità di restituzione immediate e seguenti la compilazione del questionario da parte dell'utente, con la predisposizione di una piattaforma che rilasci alla fine dell'invio un profilo relativo alle singole strategie utilizzate, la media di frequenza delle scale strategiche e indicazioni perseguibili per il miglioramento dell'efficacia delle stesse.

Sempre più importante appare oggi, con il diffondersi di mezzi interattivi di didattica digitale, offrire la possibilità di una struttura valutativa dialogica al discente che intraprende un'azione conoscitiva rispetto al proprio agire, soprattutto se relativo a uno spazio dell'apprendimento. La restituzione di misure, ancor di più se riferite alla rilevazione dell'utilizzo di pratiche che dovrebbero stimolare riflessività nei processi, non può non corrispondere all'offerta di un feedback quanto più puntuale e immediato all'azione agita (Castellana & Corsini, 2018).

La valutazione espressa secondo modalità narrative si presta a una valutazione che dà forma al processo di insegnamento-apprendimento in

³ Si tratta dell'adattamento di una prova di comprensione del testo che è stata validata all'interno di un percorso dottorale (Intraversato, 2012)

quanto richiama e coinvolge il soggetto in un percorso più gratificante e personalizzato e soprattutto rispondente alle finalità formative della valutazione, ossia di «comprendere eventi e processi e indirizzare attività future» (Cronbach, 1980).

Nel *narrative assessment* la produzione – da parte di chi valuta – di narrazioni relative all'apprendimento (*learning stories*) consente di porre l'accento su quel che studentesse e studenti imparano piuttosto che su obiettivi stabiliti in termini di distanza da prestazioni medie. La consapevolezza che l'aspetto comunicativo non sia solo un momento del processo valutativo, ma il passaggio più importante dell'azione del valutare, non dovrebbe mai essere messa da parte da chi la agisce e accompagnare la convinzione che quando comunichiamo un giudizio, stiamo in realtà ancora insegnando qualcosa (Corsini, 2018).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione*. Roma: Carocci.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva: Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 2 (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Read-ing comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*. Trento: Erickson.
- Castellana, G. (2018). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED Edizioni.
- Castellana, G. (2020a). Validazione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi». In *Le Società per la società. Ricerca, scenari, emergenze*. Atti del Convegno Internazionale SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS (pp. 264-272). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castellana, G. (2020b). *Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca formazione nella scuola secondaria di primo grado*. Roma: Armando.
- Castellana, G., & Corsini, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability. L'impiego del Valore Aggiunto nella ricerca-formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56-78.

- Castellana, G., & Rossi, L. (2020). La didattica delle abilità linguistiche all'università. Strategie di lettura e scrittura di riassunti. In *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*. Atti del III Convegno ASLI scuola. <http://www.asli-scuola.it/index.php/formazione-docenti/convegni/iii-convegno-asli-scuola/abstract-iii-cas>
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/128>
- Colombo, A., Cortellini, D., & Sabatino, M. (1989). «Non sanno leggere». La comprensione di testi non letterari nel biennio. In AA.VV., *Come si legge un testo* (pp. 227-297), a cura di M. L. Altieri Biagi. Milano: Mursia.
- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cronbach, L. J. (1980). Our ninety-five thesis. In L. J. Cronbach (Ed.), *Toward re-form of program evaluation* (pp. 25-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Cesare, A. M. (2011). Testi espositivi. In G. Berruto & P. D'Achille, *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani. https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-espositivi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London - New York: Routledge.
- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65-70.
- Intraversato, A. (2012). *La comprensione della lettura tra abilità e conoscenze enciclopediche*. Roma: Nuova Cultura.
- IRA – International Reading Association (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA – International Reading Association (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- Jacobs, J., & Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.

- Jacobs, J., & Paris. S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of comprehension*. New York: Academic Press.
- Lucisano, P. (a cura di). (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Markman, E. M. (1978). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: Using cognitive research to boost K-8 achievements*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *National Reading Panel*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2009a). *PISA 2009. Technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- RAND (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_re-ports/2005/MR1465.pdf
- Rapporto Eurydice (2011). *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche e pratiche*. http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Sabatini, F., Casomodeca, C., & De Santis, C. (2011). *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

RIASSUNTO

Lo studio presenta la validità fattoriale del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» nella versione per il triennio della scuola secondaria di II grado e studenti universitari. Le dimensioni indagate corrispondono alle 7 strategie già testate nelle precedenti versioni (scuola secondaria di primo grado e scuola primaria, Castellana, 2018, 2020a): identificare scopi di lettura; attivare conoscenze pregresse; fare previsioni sul testo; selezionare informazioni principali; usare organizzatori grafico-testuali; controllare il processo; auto-percezione delle difficoltà. La versione rielaborata, costituita da 82 item, ha previsto una revisione linguistica e l'aggiunta di item che indagassero livelli più complessi del processo di lettura. Le somministrazioni hanno coinvolto un campione di convenienza di 543 studenti, appartenenti alle classi quarte e quinte del triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti di I-II-III anno dell'Università Sapienza di Roma e Parma. L'analisi fattoriale dello strumento ha confermato la struttura a 7 dimensioni. Il questionario ridotto a 53 item è stato utilizzato all'interno del corso di recupero OFA Italiano del Dipartimento di Psicologia dell'Università Sapienza, come

strumento di autovalutazione metacognitiva sulla lettura e supporto alla didattica della comprensione. I punteggi ottenuti dagli studenti (N 99) alla somministrazione del QSL sono stati correlati con i punteggi della prova di superamento del corso. Il valore riscontrato tra prove e questionario è significativo e pari a ,377.

Parole chiave: Comprensione; Lettori adulti; Metacognizione; Strategie di lettura; Studio pilota.

How to cite this Paper: Castellana, G., & Lucisano, P. (2021). Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari [Pilot study of the questionnaire on reading strategies «Tell me How to Read» aimed at upper secondary school and university students]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 113-135. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-calu>