

18
December 2018

Gaetano Domenici
 Editoriale / Editorial
 «Comportamento insegnante» e sviluppo del pensiero scientifico 11
(The Attitude that it Teaches and the Development of Scientific Thought)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Federica Emanuel
 Soft Skill Assessment in Higher Education 21
(Valutare le soft skill in Università)

Gamal Cerda Etchepare - Carlos Pérez Wilson
Karina Pabón Ponce - Verónica León Ron
 Análisis de los esquemas de razonamiento formal 55
 en estudiantes de Educación Secundaria Chilenos
 mediante la validación del Test of Logical Thinking (TOLT)
(Formal Reasoning Schemes Analysis in Chilean Secondary Education
Students through the Validation of the Test of Logical Thinking - TOLT)
(Analisi degli schemi di ragionamento formale degli studenti
della Scuola Secondaria cilena attraverso la validazione
del Test del Pensiero Logico - TOLT)

- Laura Occhini*
Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia 75
(*Universitary Incoming Orientation: Measure Forcefullness*)
- Giulia Bartolini - Giorgio Bolondi - Alice Lemmo*
Valutare l'apprendimento strategico: uno studio empirico 99
per l'elaborazione di uno strumento
(*Evaluating Strategic Learning: An Empirical Study for the Elaboration of an Instrument*)
- Kenneth T. Wang - Tatiana M. Permyakova*
Marina S. Sheveleva - Emily E. Camp
Perfectionism as a Predictor of Anxiety in Foreign Language 127
Classrooms among Russian College Students
(*Il perfezionismo come predittore di ansia nei corsi di lingua straniera per studenti universitari russi*)
- Li-Ming Chen - Li-Chun Wang - Yu-Hsien Sung*
Teachers' Recognition of School Bullying According 147
to Background Variables and Type of Bullying
(*Riconoscimento da parte degli insegnanti del bullismo scolastico in relazione a variabili di sfondo e tipo di bullismo*)
- Laura Girelli - Fabio Alivernini - Sergio Salvatore*
Mauro Cozzolino - Maurizio Sibilio - Fabio Lucidi
Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia 165
e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti
universitari del primo anno
(*Coping with the First Exams: Motivation, Autonomy Support and Perceived Control Predict the Performance of First-year University Students*)
- Nicoletta Balzaretto - Ira Vannini*
Promuovere la qualità della didattica universitaria. 187
La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota
dell'Ateneo bolognese
(*Promoting Quality Teaching in Higher Education. A Formative Educational Evaluation Approach in a Pilot Study at Bologna University*)
- Emanuela Botta*
Costruzione di una banca di item per la stima dell'abilità 215
in matematica con prove adattative multilivello
(*Development of an Item Bank for Mathematics Skill Estimation with Multistage Adaptive Tests*)
-

<i>Rosa Cera - Carlo Cristini - Alessandro Antonietti</i> Conceptions of Learning, Well-being, and Creativity in Older Adults	241
<i>(Concezioni dell'apprendimento, benessere e creatività negli anziani)</i>	
<i>Marta Pellegrini - Giuliano Vivanet - Roberto Trincherò</i> Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica	275
<i>(Indexes of Effect Sizes in Educational Research. Comparative Analysis and Practical Significance)</i>	
<i>Antonio Calvani - Roberto Trincherò - Giuliano Vivanet</i> Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.	311
<i>(New Horizons for Scientific Research in Education. Linking Research and Educational Decision: The Manifesto S.Ap.I.E.)</i>	
<i>Giusi Castellana</i> Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado	341
<i>(Validation and Standardization of the Questionnaire «Tell Me How You Read». The Questionnaire on Reading Strategies in the Lower Secondary School)</i>	
<i>Laura Menichetti</i> Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria	369
<i>(Evaluating Summarizing Skills. The Summarizing Test, a Tool for Primary School)</i>	

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Elsa M. Bruni</i> La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)	399
<i>(Evaluation Viewed from a Distance: The Vision of General Pedagogy - II)</i>	
<i>Giorgio Bolondi - Federica Ferretti - Chiara Giberti</i> Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths	415
<i>(Il contratto didattico come una chiave di lettura per interpretare le differenze di genere in matematica)</i>	

<i>Elisa Cavicchiolo - Fabio Alivernini</i> The Effect of Classroom Composition and Size on Learning Outcomes for Italian and Immigrant Students in High School <i>(L'impatto della composizione e della dimensione della classe sugli apprendimenti degli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado)</i>	437
<i>Marta Pellegrini - Lucia Donata Nepi - Andrea Peru</i> Effects of Logical Verbal Training on Abstract Reasoning: Evidence from a Pilot Study <i>(Effetti di un training logico verbale sulle capacità di ragionamento astratto: risultanze da uno studio pilota)</i>	449
<i>Massimiliano Smeriglio</i> Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning <i>(Porta Futuro Lazio: A Possible Public Service Innovation for Employability's Development in a Lifelong Learning View)</i>	459
<i>Giorgio Asquini</i> Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado <i>(Classroom Observation. A Study in Lower Secondary School)</i>	481
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Antonio Calvani</i> Per un nuovo dibattito in campo educativo <i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	497
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	503
Author Guidelines	505

Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi»

Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado

Giusi Castellana

Sapienza Università di Roma - Department of Social Developmental Psychology (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cast>

giusi.castellana@uniroma1.it

VALIDATION AND STANDARDIZATION OF THE QUESTIONNAIRE «TELL ME HOW YOU READ». THE QUESTIONNAIRE ON READING STRATEGIES IN THE LOWER SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

This study explores the structural validity of the first Italian questionnaire on reading strategies («Tell me how you read») for the lower secondary school. The areas investigated by the questionnaire refer to six strategic areas known to be effective by several international studies (NICHD, 2000; RAND, 2002; IRA, 2003; Rapporto Eurydice, 2011). The Questionnaire has been validated using a convenience sample of 5362 students of lower secondary schools in Rome, Palermo and Parma. Findings of the confirmative Factor Analysis demonstrated the hypothesized model fits data for the seven dimensions: Knowing how to identify reading purposes; Activating prior knowledge; Making predictions hypothesis about text; Selecting information, Making short summaries of the text; Using text graphic organizers to understand, remember and make connections between information; Controlling and monitoring the process of understanding; Struggling students (a dimension which contains control items about the perception of the difficulties the subject encounters during reading). After the validation the questionnaire has been standardized. The questionnaire has been used in a longitudinal survey on reading (three years of secondary school level), which involved a sample of 359 students (Castellana,

2017). *The findings showed significant correlations between the scores of the questionnaire with reading comprehension tests, confirming the hypothesis that the use of reading strategies is a discriminating variable for the students who rank in the highest scores and vice versa.*

Keywords: Lower secondary school; Metacognitive knowledge; Reading comprehension; Reading strategies; Validation.

1. COME E PERCHÉ VALUTARE LA CONSAPEVOLEZZA STRATEGICA IN LETTURA: EVOLUZIONE STORICA DI METODI E STRUMENTI

Che cosa è una strategia? E perché occuparsi di consapevolezza strategica in lettura?

Come sottolineato da Calvani (2012), il significato del termine *strategia* è uno dei più ambigui in ambito didattico. Strategia, metodo, tecnica sono spesso usati in modo intercambiabile. Frequente è la sovrapposizione della dimensione tecnologica all'interno dell'accezione che dovrebbe invece restare separata dal concetto, in quanto la tecnica si riferisce perlopiù ad una procedura che può essere coadiuvata da un supporto strumentale.

Il termine strategia assume al contrario in ambito metacognitivo un significato ben preciso. Le strategie sono definite da De Beni e Pazzaglia (1995, p. 87) «operazioni cognitive orientate al raggiungimento di uno scopo». Una definizione che pone con tutta evidenza almeno due condizioni necessarie all'interno del concetto: il perseguimento di una finalità da parte di chi sceglie l'azione strategica e il non poter prescindere dalla consapevolezza di un obiettivo.

Per poter parlare di comportamento strategico, secondo Paris *et al.* (1983), è richiesta almeno la presenza di tre elementi: un soggetto abile, un obiettivo perseguibile; la possibilità di una scelta tra più opzioni. Come sottolineano i due studiosi, le mete vengono non di rado raggiunte grazie ad eventi fortunati, talvolta semplicemente grazie al caso, spesso senza alcun vaglio o decisione. Un'azione strategica, per poter essere definita tale, deve invece risultare selezionata da una gamma di alternative, deve soprattutto essere funzionale alla specificità di un obiettivo.

Essere un lettore strategico può essere alle volte faticoso, poiché occorre del tempo per valutare gli obiettivi e pianificare le azioni mentre si legge. Ma qual è il valore di una lettura strategica? In che modo può essa migliorare la comprensione di un testo?

L'insegnamento diretto di strategie metacognitive nell'ambito della lettura è stato oggetto di numerosi studi internazionali (Brown, 1978; Jacobs & Paris, 1984, 1987; Brown, Armbruster, & Baker, 1986; Paris & Winograd, 1990; Borkowski, 1992; Pressley & Afflerbach, 1995; NICHD, 2000; Pressley, 2000; RAND Reading Study Group, 2002; IRA, 2003, 2007; Mc Ewan, 2004; Borkowski & Muthukrishna, 2011; Rapporto Eurydice, 2011) che hanno dimostrato come la consapevolezza degli studenti in merito al proprio processo di comprensione e la capacità di dirigere i propri processi di pensiero nella pianificazione di un compito (problem solving) siano elementi capaci di migliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori.

In Italia, studi e sperimentazioni controllate condotte attraverso programmi metacognitivi esistenti (Cornoldi & Caponi, 1991; De Beni & Pazzaglia, 1991; Cornoldi, 1995; De Beni & Pazzaglia, 1995; Lumbelli, 2009) hanno messo in evidenza importanti risultati conseguibili sul piano della maturazione cognitiva e degli stessi apprendimenti scolastici.

Insegnare ai lettori ad essere metacognitivi significa offrire loro strumenti per indagare e capire il funzionamento di un processo, ma soprattutto dotarli di strumenti per identificare e risolvere situazioni complesse. Quando le conoscenze dei soggetti sono forti e gli obiettivi sono facili, gli studenti sono in grado di applicare la loro abituale competenza. Al contrario, quando le loro conoscenze sono lacunose, i testi sono difficili e le attività sono articolate, diventa indispensabile abituarli all'adozione di un agire pianificato.

Una dimensione più ampia e olistica degli obiettivi della comprensione rimanda all'idea di un lettore che sia esperto che strategico: un individuo in grado di orchestrare senza sforzo le proprie modalità di azione, flessibile e capace di adottare, quando la situazione lo richiede, la decisione giusta per superare blocchi e impasse.

Lo sviluppo di abilità e strategie incentiva la motivazione su un doppio fronte sinergico: l'esercizio di una abilità ben acquisita offre livelli di prestazione più alti; l'esercizio di strategie accresce la motivazione, poiché i lettori, gratificati dal risultato e dalla dimostrazione di poter avere un controllo sugli esiti ne ricavano una percezione di autoefficacia più salda (Lucangeli, 2011).

La sfida che si pone agli insegnanti è dunque quella di incentivare la connessione tra strategia e competenza, attraverso la promozione di modalità che aiutino a trasformare lo sforzo connesso all'utilizzo sporadico del corpus strategico, nell'acquisizione di un'abilità quanto più fluida ed automatica. Attraverso l'istruzione esplicita, l'insegnante può di fatto spiegare e modellare strategie di lettura; il porre in risalto la scomposizione di un

compito nelle sue diverse parti non solo riduce la sua complessità, ma consente allo studente di prendere coscienza di come quelle parti si combinano e interagiscono tra loro, dando luogo al significato.

La costruzione di strumenti di rilevazione atti a misurare la consapevolezza e l'utilizzo di strategie di lettura nasce, in tal proposito, dall'esigenza di voler offrire un supporto metodologico al docente per la progettazione di azioni migliorative. Convincente risulta l'assunto che una conoscenza tanto più dettagliata delle pratiche utilizzate dal soggetto possa fornire una prassi guidata per la pianificazione di programmi di istruzione e miglioramento (Paris *et al.* 1984; Schmitt 1988).

Nell'esposizione seguente sarà illustrata la strumentazione ad oggi disponibile per il rilevamento della consapevolezza strategica in lettura. Gli strumenti descritti sono tutti di origine internazionale; in ambito italiano non è presente alcuno strumento validato che riguardi nello specifico l'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto.

La maggior parte degli studi sulle conoscenze dei bambini nella lettura ha inizialmente utilizzato interviste per misurare la metacognizione.

Il primo studio condotto con lettori più adulti è stato elaborato da Myers e Paris (1978) sulla base delle categorie citate da Flavell e Wellman (1977).

Myers e Paris (1978) si avvalsero delle risposte libere date da diversi bambini tra gli 8 ai 12 anni ad un'intervista scritta per esaminare le conoscenze sulla lettura. Trovarono che i bambini più grandi erano più consapevoli di quelli più giovani degli effetti di molte variabili sulla lettura e sull'utilità delle strategie di comprensione.

Qualche anno più tardi Jacobs e Paris (1984) associarono i risultati delle interviste effettuate sui bambini di terzo e quinto grado a quelli derivanti da un intervento metacognitivo inteso a migliorare la comprensione e l'uso di strategie. La traccia iniziale si basava su una modifica dello strumento di Myers e Paris (1978) che comprendeva originariamente 33 item su una scala Likert e 19 domande aperte.

Dopo aver distribuito i partecipanti allo studio su tre fasce di livello, in relazione all'alta, media e bassa consapevolezza riscontrata nei punteggi sulla lettura, i risultati dell'intervista vennero correlati con misure di test di comprensione. I valori, seppur modesti (da $r = .24$ a $r = .40$), risultarono comunque significativi e dimostrarono come le misure ricavate da un'intervista potessero fornire informazioni sulla consapevolezza strategica e distinguere i soggetti sulla base dell'età e delle competenze di comprensione del testo. I soggetti che riportarono punteggi su un livello di più alta consapevolezza ottennero punteggi più elevati su test di lettura standardizzati, attività di cloze e test di rilevamento degli errori.

Diversi studi (Forrest-Pressley & Waller, 1984) hanno proseguito su questa linea, cercando di misurare le conoscenze di lettura dei bambini e hanno rivelato complessivamente come una progressiva consapevolezza sulla lettura sia associata alla crescita dell'età e dell'abilità.

L'uso dell'intervista è stato successivamente criticato da più autori. Garner (1987) riporta otto punti di criticità legati soprattutto alla minore abilità verbale dei bambini nel discutere il pensiero mentale o alla probabilità dell'instaurarsi di forme mimetismo o imitazione dei soggetti che possono risultare influenzati dalle caratteristiche del contesto, della situazione o dell'intervistatore nella generazione di risposte percepite come desiderabili.

Sebbene queste interferenze possano essere controllate di volta in volta in rapporto alla situazione specifica, sussiste sempre il rischio che si assuma che i bambini capiscano di più di quanto realmente non facciano sulle variabili che influenzano il pensiero generando ambiguità nelle spiegazioni dell'elaborazione cognitiva e nello stesso costrutto. L'esigenza di definizioni tecniche di misura più precise hanno orientato il passaggio verso test a scelta multipla.

LIRA (Index of Reading Awareness) di Jacobs e Paris (1987) è stato progettato per misurare quattro aspetti della metacognizione nella lettura: la valutazione, la pianificazione, la regolazione e la conoscenza condizionale. Le risposte date dagli studenti alle quindici domande che erano state usate durante la precedente sperimentazione (1984) sono state utilizzate per sviluppare le alternative di risposta dei quesiti relativi alle prime tre dimensioni. La quarta categoria ha incluso domande atte ad indagare come le strategie specifiche soddisfino diversi obiettivi di lettura, esplicitando quando e perché strategie particolari dovrebbero essere applicate.

Lo strumento si trova all'interno di un programma didattico chiamato *Informed Strategies for Learning* (ISL; Paris *et al.*, 1983; Paris, Cross, & Lipson, 1984) destinato a fornire un approccio pratico all'istruzione in classe e a testare la relazione tra la consapevolezza sulle strategie di lettura degli studenti e le loro abilità. Esso include 20 domande, ognuna con tre alternative di risposta: una totalmente inadeguata (0 punti), una risposta parzialmente adeguata (1 punto) e una risposta strategica (2 punti). L'ordine di proposizione delle scelte è stato randomizzato.

Il *Metacomprehension Strategy Index* (MSI) è un questionario costruito da Schmitt (1990) al fine di fornire uno strumento di valutazione della consapevolezza delle strategie di lettura in ambito didattico. Il questionario, originariamente sviluppato all'interno di un trattamento, è stato riadattato nel corso di studi successivi. Quello finale è composto da 25 item che offrono 4 opzioni di risposta e indagano l'utilizzo di 6 strategie

da parte degli studenti in tre fasi: prima, durante e dopo la lettura: Predicting and verifying; Previewing; Purpose setting; Self questioning; Drawing from background knowledge; Summarizing and applying fix-up strategies.

Dallo studio sperimentale condotto da Schmitt (1988), emerge che gli studenti che hanno ricevuto la formazione nelle strategie sopraelencate hanno riportato punteggi significativamente più alti sul MSI rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Correlazioni statisticamente significative sono state trovate dalla studiosa tra il questionario e due test di comprensione che comprendevano il rilevamento di errori nelle frasi ($r = .50$, $p < .001$) e un cloze ($r = .49$, $p < .001$) comunemente utilizzati per misurare le abilità di apprendimento degli studenti.

Anche se l'affidabilità dichiarata è buona, lo strumento ha delle limitazioni per l'uso ai fini della ricerca: per rispondere al questionario gli studenti sono costretti a scegliere tra 4 diverse alternative di risposta e sebbene le indicazioni sottolineino che non esiste una risposta «giusta», molte delle scelte sono palesemente inadeguate e quindi facilmente individuabili dai soggetti che risultano facilitati nel riconoscimento della «corretta» risposta metacognitiva.

Schraw e Dennison (1994) hanno costruito uno strumento, il Metacognitive Awareness Inventory (MAI), costituito da 52 item. Gli item sono stati classificati in otto fattori suddivisi in due categorie più ampie che fanno capo alla ripartizione elaborata da Jacobs e Paris: l'autovalutazione della conoscenza (che include la conoscenza dichiarativa, la conoscenza procedurale e la conoscenza condizionale) e l'autogestione del pensiero (vale a dire la pianificazione, la gestione dell'informazione, il monitoraggio, il debugging, la valutazione).

La coerenza interna di questi otto fattori varia da .93 a .88. Anche se esiste una correlazione statisticamente significativa tra le due dimensioni ($r = .45$, $p < .05$), solo la prima categoria, l'autovalutazione della conoscenza, è legata nello studio alle prestazioni più elevate sui test di lettura ($r = .20$, $p < .05$).

Pereira-Laird e Deane (1997) hanno sviluppato uno strumento, chiamato Reading Strategy Use (RSU), per valutare le percezioni e l'uso di strategie cognitive e metacognitive degli studenti adolescenti durante la lettura di testi narrativi ed espositivi.

Lo strumento è costituito da due scale: la prima formata da item facenti capo a strategie cognitive (10 item) e la seconda formata da item che descrivono strategie metacognitive (12 item).

I maggiori limiti dello strumento risiedono soprattutto nel fatto che gli item sono stati attribuiti alle due scale in modo predeterminato dai due ricercatori, in quanto non viene riportata alcuna analisi fattoriale effettuata sull'intero strumento. Non risulta inoltre alcuna evidenza del fatto che diversi item inclusi, che non corrispondono a strategie di lettura, «I find

it hard to pay attention when reading» e «After I have been reading for a short time, the words stop making sense» appartengano di fatto alle due scale strategiche e non formino una scala a sé stante.

Il questionario di Mokhtari e Reichard (2002) – il Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) – è stato costruito per valutare la consapevolezza metacognitiva dei lettori e l'uso percepito delle strategie di lettura degli studenti adulti sui materiali accademici o scolastici.

Il MARSİ contiene 30 item che misurano tre fattori: le strategie di lettura globale (13 item), le strategie di risoluzione dei problemi (8 item) e le strategie di lettura di supporto (9 item). Il fattore globale riflette le strategie legate all'analisi globale del testo. Il fattore di soluzione dei problemi include le strategie di riparazione che vengono utilizzate quando il testo diventa difficile da leggere. Il fattore di supporto riflette strategie pratiche come prendere appunti e consultare un dizionario.

Il MARSİ è stato progettato per essere utilizzato con individui o gruppi di studenti con capacità di lettura che vanno dal 6° grado di istruzione al livello universitario. Lo strumento finale è stato validato con un campione di 443 studenti iscritti nei gradi 6-12. Gli usi dichiarati del MARSİ sono i seguenti: (a) migliorare la consapevolezza metacognitiva e l'uso delle strategie degli studenti, (b) migliorare la valutazione e la progettazione delle pratiche didattiche (c) porsi come strumento per la ricerca clinica o la ricerca in aula.

L'affidabilità dello strumento documentata da Mokhtari e Reichard (2002) ha una buona coerenza interna ($\alpha = .89$).

Mokhtari e Reichard (2002) hanno fornito prove per la validità convergente, riportando le prestazioni del MARSİ all'autovalutazione della capacità di lettura. I lettori che si sono classificati come eccellenti hanno riferito di aver utilizzato più strategie globali e problem-solving rispetto ai lettori che si sono classificati nei livelli di abilità media o inadeguata. Inoltre, i lettori che si sono classificati come appartenenti al livello medio hanno riferito di utilizzare più strategie globali rispetto ai lettori che si sono classificati non adeguati.

L'indagine OECD PISA 2009 sulla lettura si è occupata di esaminare la relazione tra la consapevolezza e l'uso delle strategie di apprendimento e gli esiti degli studenti nella competenza della lettura attraverso tredici domande poste all'interno del questionario studente. Le strategie considerate sono state le seguenti:

- a. la consapevolezza delle strategie più efficaci per comprendere e memorizzare le informazioni;
- b. la consapevolezza delle strategie più efficaci per riassumere l'informazione;

- c. l'uso di strategie di controllo;
- d. l'uso di strategie di memorizzazione;
- e. l'uso di strategie di elaborazione

Tutte le strategie sopracitate, tranne quelle relative alla memorizzazione, sono risultate discriminanti per gli studenti che si collocano tra le fasce di punteggio più alte. Dai dati del Rapporto si evince che gli alunni che padroneggiano strategie di lettura sono lettori migliori di coloro che non le utilizzano (OECD PISA, 2009).

2. IL QUESTIONARIO DELLE STRATEGIE DI LETTURA: COME È STATO COSTRUITO LO STRUMENTO

Il Questionario delle Strategie di Lettura (QSL) in oggetto del presente lavoro è stato parte di un progetto di Ricerca-Formazione¹ finalizzato a fornire ai docenti un modello per la costruzione di un piano di miglioramento nella lettura e comprensione del testo scritto (Castellana, 2018).

Il disegno prende spunto dall'idea di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) esplicitata dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità Insegnante (CRESPI), un nuovo orientamento che si propone di sviluppare la professionalità docente mediante la conduzione partecipata dei soggetti coinvolti in interventi finalizzati alla risoluzione di problemi autenticamente percepiti nei contesti di appartenenza.

Nell'ambito di tale progetto², la costruzione del questionario ha inteso assolvere una triplice finalità:

- rilevare l'utilizzo delle strategie di lettura da parte degli studenti e testare la loro relazione con le abilità in lettura;
- fornire un'indicazione precisa in merito alle strategie usate dai cosiddetti «buoni lettori»;
- diventare un pratico strumento valutativo e didattico per la classe;

Dopo aver visionato la strumentazione disponibile sulla rilevazione dell'uso e della consapevolezza delle abilità strategiche (vd. par. precedente) si è giunti all'elaborazione di uno strumento che tiene conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura

¹ La ricerca è stata condotta dall'autrice all'interno del proprio dottorato di ricerca: *Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca-formazione nella scuola secondaria di primo grado* (Sapienza Università di Roma, XXX ciclo in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa).

² Vd. paragrafo 7 per la descrizione del disegno di ricerca.

e che ingloba all'interno del proprio *Quadro di Riferimento* le dimensioni strategiche suggerite dal Rapporto Eurydice – *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche e pratiche* (2011). Le dimensioni strategiche segnalate all'interno dello studio riprendono quelle messe in luce dai rapporti del *National Reading Panel* (NICHD, 2000), del RAND – Reading Study Group (2002), dell'IRA (2003), organizzazioni statunitensi che si sono occupate dell'identificazione delle priorità da sviluppare per la promozione dell'alta qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in lettura, e riguardano nello specifico: l'importanza di saper generare domande e dare risposte, il saper selezionare e sintetizzare le informazioni più importanti, la capacità di mettere in connessione le diverse parti di un testo, l'attivazione delle conoscenze pregresse, il controllo del processo di comprensione e l'uso di organizzatori semantici. Nell'intento di promuovere ed incentivare nel soggetto apprendente scelte strategiche, efficaci e consapevoli, nella fase di costruzione del questionario, alle dimensioni sopra indicate ne sono state aggiunte altre due: la prima relativa agli scopi di lettura e la seconda inerente a una scala di controllo atta a rilevare le difficoltà percepite dal lettore durante il processo.

Le dimensioni costitutive dello strumento sono pertanto risultate sette:

1. Saper identificare e darsi scopi di lettura;
2. Attivare le conoscenze pregresse;
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo;
4. Selezionare le informazioni principali;
5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni;
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione;
7. Autorilevare le difficoltà di comprensione/scala dei *Non Strategici* (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo).

Nell'ottica di costruire uno strumento di facile utilizzo per i docenti e di semplice impiego per la tabulazione delle risposte, si è optato per un questionario standardizzato a risposta chiusa. Gli item sono formati da frasi che descrivono abitudini e modi di fare, rispetto alle quali viene chiesto agli studenti di esprimersi secondo una scala di frequenza a quattro posizioni (*mai / quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre / sempre*).

Nella fase di costruzione dello strumento (giugno 2015), allo scopo di eseguire un esame sulla coerenza interna degli item rispetto alle dimensioni/strategie sopraelencate, è stato chiesto ad un gruppo di 24 docenti delle scuole campione dell'indagine (12 di lettere, 4 di lingua straniera, 4 matematica, 1 religione, 3 primaria) di associare una lista degli item, elencati in modo randomizzato, alle 7 dimensioni/strategie fornite e di indicare eventuali riformulazioni utili per la revisione linguistica degli stessi.

Tabella 1. – Descrizione delle dimensioni del Questionario sulle Strategie di Lettura (Castellana, 2017).

DIMENSIONI	DESCRIZIONE	ESEMPIO DI ITEM DELLA SCALA
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>	Prima di leggere cerco di capire che tipo di testo ho davanti: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un regolamento, una lettera, un fumetto ...
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>	Dopo aver letto il titolo di un testo cerco di ricordarmi quello che già conosco dell'argomento
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>	Mi piace farmi delle domande e fare delle ipotesi prima di leggere un testo
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>	Quando leggo sottolineo o evidenzio le informazioni più importanti
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>	Per riassumere quello che ho letto faccio una mappa o uno schema
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>	Quando perdo la concentrazione, rileggo il testo per recuperare il senso di quello che ho letto
7. Non Strategici	La Dimensione dei <i>Non Strategici</i> è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo	Quando leggo, ad un certo punto mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando

La prima taratura della scala, costituita da 90 item (studio pilota), è stata effettuata su un campione di 666 studenti della scuola secondaria di primo grado distribuiti su 4 scuole di Roma.

Dopo le analisi effettuate sulla prima somministrazione, lo strumento ridotto a 50 item è stato risomministrato e validato su un campione di 5362 studenti appartenenti a scuole secondarie di primo grado di Palermo, Roma e Parma.

Nella *Tabella 1* si riporta una breve descrizione delle dimensioni adottate e un esempio degli item della scala.

3. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE E MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QSL è un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado e selezionato sulla base della disponibilità offerta dagli istituti all'indagine.

Le somministrazioni, come prima accennato, hanno coinvolto studenti di istituti comprensivi appartenenti alle province di Roma, Palermo e Parma.

Al fine di garantire una diversificazione dell'utenza, considerata la difficoltà di poter usufruire di un campione probabilistico in ambito scolastico, si è cercato di estendere quanto più possibile la numerosità dei soggetti coinvolti. Nell'ordine di rappresentare la varietà dei contesti della popolazione in esame, per la scelta delle scuole è stato utilizzato l'indice ESCS (l'indice di background socio economico culturale) fornito dal sito del MIUR Scuole in Chiaro³. Le scuole partecipanti all'indagine sono così risultate 18, per un totale di 5362 studenti, composti da 2679 ragazze e 2683 ragazzi.

Nelle *Tablelle 2, 3 e 4* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio economico.

³ L'applicazione Scuola in Chiaro del MIUR mette a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a Scuola in Chiaro direttamente dalla homepage di sito del MIUR (<http://www.istruzione.it>).

Tabella 2. – Distribuzione degli alunni rispetto alle province.

CITTÀ	N. ALUNNI
Palermo	2037
Roma	2275
Parma	1050
TOTALE	5362

Tabella 3. – Distribuzione degli alunni rispetto alle classi.

CLASSE	N. ALUNNI
Classe prima	1983
Classe seconda	1646
Classe terza	1733

Tabella 4. – Distribuzione degli alunni e delle scuole rispetto all'indice ESC.

SCUOLA	PROVINCIA	N. ALUNNI	INDICE ESC
A.G.	Palermo	736	Alto
M.C.	Roma	136	Basso
V.	Palermo	304	Medio
B.S.	Palermo	406	Basso
B.	Palermo	595	Medio
M.	Roma	525	Medio-alto
N.R.	Roma	298	Medio-alto
BCL	Roma	135	Alto
S.	Roma	175	Medio
P.	Roma	503	Alto
MT.	Roma	239	Medio-alto
O.M.	Roma	260	Alto
Ma.	Parma	54	Medio-basso
F.	Parma	143	Alto
N.	Parma	321	Medio-alto
Mi.	Parma	151	Medio-basso
T.	Parma	262	Medio-alto
Mal.	Parma	119	Medio-alto
CAMPIONE		5362	

Le somministrazioni del QSL sono state effettuate esclusivamente attraverso il supporto cartaceo, durante il periodo ottobre 2016 - aprile 2017 e hanno seguito un preciso protocollo di svolgimento (Castellana, 2018a). La scelta di utilizzare solo il supporto cartaceo e di non usufruire del formato elettronico è stata dettata dalla volontà di rendere uniforme il protocollo di somministrazione e consentire anche alle scuole prive di aule multimediali di partecipare all'indagine.

Il tempo previsto per la rilevazione è stato di un'ora circa, tale intervallo ha incluso la presentazione dello strumento, l'illustrazione delle finalità del lavoro proposto e l'esecuzione del questionario (40-45 minuti). Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato ed è stato steso un verbale. I dati sono stati restituiti alle scuole entro i sei mesi successivi alle somministrazioni, attraverso incontri in presenza che hanno esplicitato l'uso e la funzionalità dello strumento, il possibile utilizzo dei risultati in ambiti operativi di intervento e previsto quanto più possibile l'affiancamento di indicazioni metodologiche alle singole valutazioni.

4. ANALISI FATTORIALI E AFFIDABILITÀ DELLE SCALE

L'analisi fattoriale esploratoria è stata condotta con il programma IBM SPSS 22. Si è partiti complessivamente da 50 item e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua *Promax*.

Nella *Tabella 5* si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati del campione. All'interno della tabella risultano esplicitati il numero degli item, l'intervallo delle saturazioni, la varianza corrispondente ad ogni dimensione, l'affidabilità dei singoli fattori e l'affidabilità dell'intero strumento.

Il questionario definitivo risulta composto dalle sette dimensioni ipotizzate nella costruzione, per un totale di 48 item. Due item della scala originaria sono stati eliminati, in quanto il primo ha raggiunto un elevato valore di doppia saturazione ($> .30$), il secondo una saturazione inferiore a $.30$ con il fattore di appartenenza.

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA (Exploratory Factor Analysis) e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (Confirmatory Factor Analysis) sulla scala di esame. Tale analisi è stata eseguita con il software statistico Mplus v. 7 utilizzando il metodo di stima della massima verosimiglianza (Muthén & Muthén), definendo il numero dei fattori identificati da risultati dell'EFA (7 fattori; vd. *Tab. 5*).

Tabella 5. – *Affidabilità delle dimensioni e dello strumento (Castellana, 2017).*

DIMENSIONI-FATTORI	N. ITEM	SATURAZIONI	ALFA C.	% VARIANZA
Saper identificare / darsi scopi di lettura	8	Da 0,83 a 0,30	,744	2,90%
Attivare le conoscenze pregresse	6	Da 0,83 a 0,40	,730	2,80%
Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	6	Da 0,79 a 0,43	,744	3,60%
Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	7	Da 0,85 a 0,35	,805	6,51%
Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	6	Da 0,84 a 0,37	,832	15,67%
Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	8	Da 0,67 a 0,36	,731	4,80%
Non Strategici	7	Da 0,68 a 0,56	,810	8,90%
Affidabilità strumento totale	48		,885	45,16%

Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati come indici di bontà di adattamento del modello: χ^2 (Chi quadrato), RMSEA (Rootmean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), e TLI (Tucker-Lewis Index). Dai risultati dell'analisi (vd. *Tab. 6*), il modello ipotizzato per la scala soddisfa i test di bontà dell'adattamento. I valori del Chi quadro, seppur buoni, sono probabilmente inattendibili a causa dell'ampiezza del campione (Barbaranelli, 2007). I valori di CFI e TLI risultano maggiori di .90. I valori dell'SRMR e dell'RMSEA sono al di sotto di 0.5 e indicano un buon adattamento del modello, confermando i risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (vd. *Fig. 1*).

Tabella 6. – *Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per il Questionario sulle Strategie di Lettura (QSL).*

	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
QSL	6187.201 (p = 00)	0.913	0.91	0.033	0.039

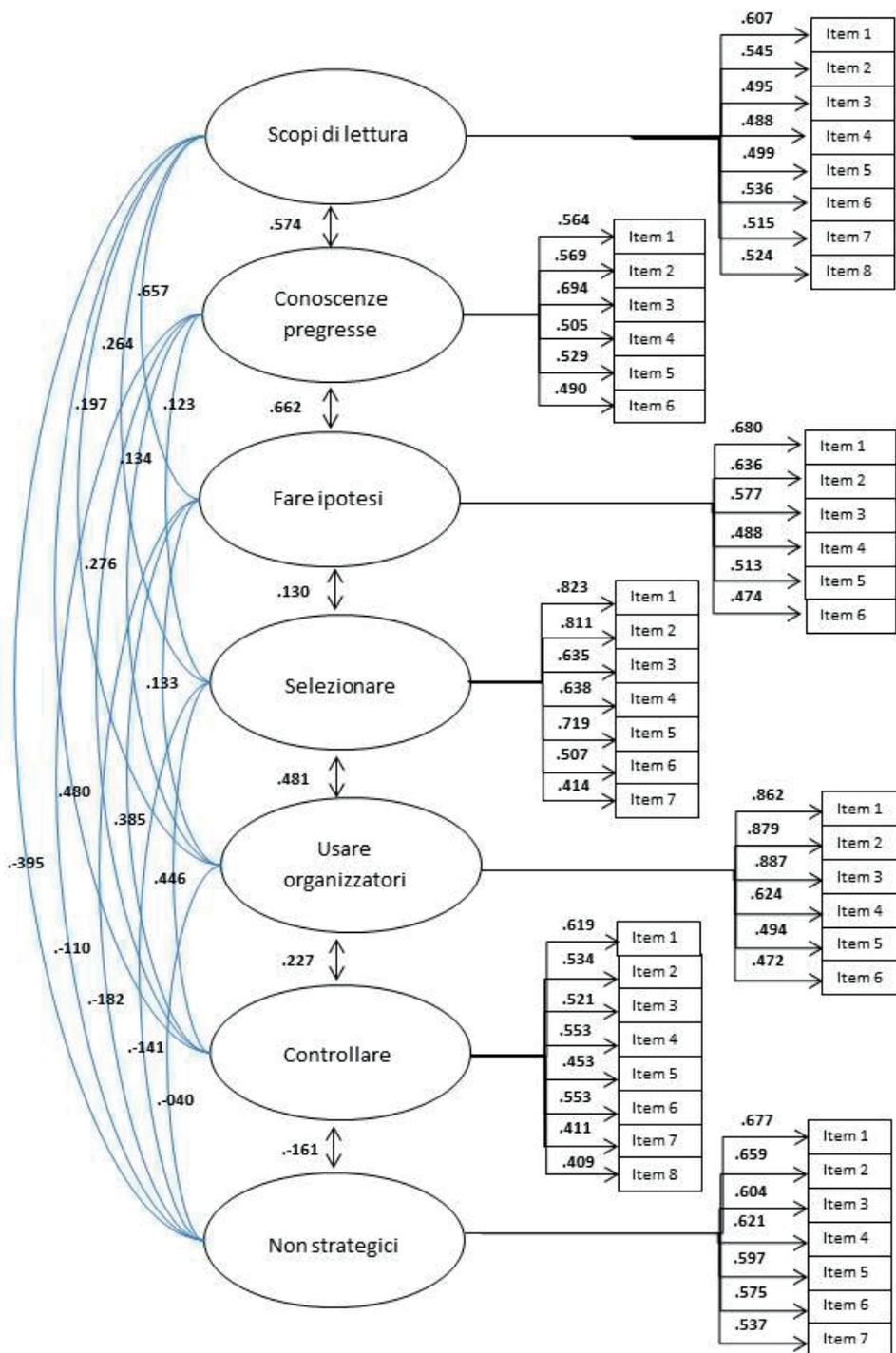


Figura 1. – Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa.

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

Darsi scopi di lettura correla in modo significativo con tutte le dimensioni del costrutto, presenta valori più alti con controllare, fare ipotesi e attivare le conoscenze pregresse.

Fare ipotesi sul testo e attivare le conoscenze pregresse correlano fortemente tra loro.

Il saper selezionare informazioni correla positivamente con scopi di lettura, usare organizzatori semantici e il controllo della comprensione.

L'uso degli organizzatori semantici per memorizzare, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni ha correlazioni più alte con selezionare le informazioni principali.

Controllare correla fortemente con selezionare le informazioni, scopi di lettura, fare ipotesi e conoscenze pregresse.

Le correlazioni tra la dimensione dei *Non Strategici* e gli altri fattori sono significative e negative. Si rilevano valori più forti con scopi.

Tabella 7. – Matrice di correlazione dei fattori.

<i>Fattore</i>	<i>Scopi</i>	<i>Con. Pregresse</i>	<i>Ipotesi</i>	<i>Selezionare</i>	<i>Org. Semantici</i>	<i>Controllare</i>	<i>Non Strategici</i>
Scopi	1						
Con. Pregresse	,574	1					
Ipotesi	,657	,662	1				
Selezionare	,264	,123	,130	1			
Org. Semantici	,197	,134	,133	,481	1		
Controllare	,480	,276	,385	,446	,227	1	
Non Strategici	-,395	-,110	-,182	-,141	-,004	-,161	1

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser.

5. STATISTICHE DESCRITTIVE DEL QUESTIONARIO

La media del punteggio grezzo ottenuta dal campione sull'utilizzo delle strategie di lettura si è attestata a 134.06, con deviazione standard pari a 19.21, su un punteggio massimo raggiungibile nello strumento di 192.

Per quanto riguarda le differenze tra le classi prime, seconde e terze è stata rilevata con un'ANOVA e test post-hoc B Tukey, una differenza statisticamente significativa [$F(2, 5361) = 9,08; p < .001$] tra i punteggi delle classi prime e le classi seconde e terze; non significativa è invece la differenza tra le classi seconde e terze che si collocano invece all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento (vd. *Tab. 8*).

Tabella 8. – Differenza dei punteggi tra classi prime, seconde e terze.

CLASSE	MEDIA	N. ALUNNI	DEV. STD.
classe prima	132,64	1983	19,20
classe seconda	134,57	1646	18,73
classe terza	135,21	1733	19,61
TOTALE	134,06	5362	19,22

Analogamente a quanto risulta dalle indagini nazionali e internazionali sulla lettura (Rapporti OCSE 2009, 2012, 2015; Rapporto nazionale Prove INVALSI, 2017), si rileva una differenza statisticamente significativa [ANOVA; $F(1, 5339) = 145,61; p < .001$] tra la media dei punteggi delle ragazze nelle strategie di lettura che risulta superiore a quella dei ragazzi (vd. *Tab. 9*).

Tabella 9. – Differenza delle medie dei punteggi tra ragazze e ragazzi.

	MEDIA	N. ALUNNI	DEV. STD.
Ragazze	137,22	2679	18,54
Ragazzi	130,96	2683	19,39
Campione	134,06	5362	19,21

In aggiunta al calcolo del punteggio grezzo totale (attestatosi su un minimo 56 - massimo 188) è stato calcolato il punteggio ottenuto nelle singole strategie. La media riportata nel grafico di *Figura 2* si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 4 posizioni (*mai / quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre / sempre*). Le scale che hanno riscontrato punteggi inferiori all'interno del campione sono state quelle attinenti alle conoscenze pregresse e a fare ipotesi sul testo.

Le strategie che sembrano essere maggiormente utilizzate dagli studenti sono quelle connesse al riconoscimento degli scopi di lettura e al controllo del processo di comprensione.

La media relativa all'uso delle strategie non funzionali alla comprensione (scala dei *Non Strategici*) è bassa, prodotta da risposte che probabilmente si concentrano su quasi mai e qualche volta.

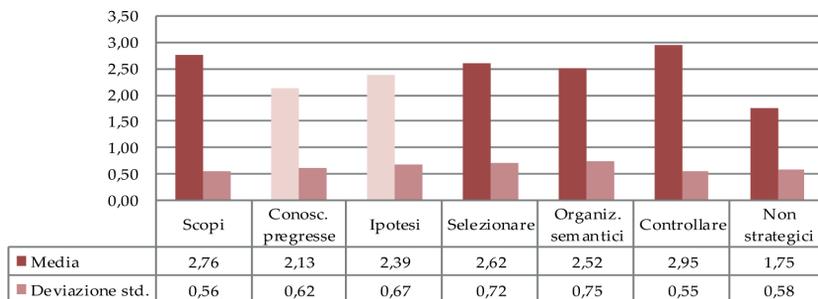


Figura 2. – Differenze tra l'uso delle singole strategie nel campione.

6. STANDARDIZZAZIONE DEL QUESTIONARIO E DELLE SCALE

Per procedere alla standardizzazione dei punteggi è stata effettuata una distribuzione pentenaria creando cinque diverse fasce di intervallo: A (alto), B (medio-alto), C (medio), D (medio-basso), E (basso), ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard.

Il grafico che segue (Fig. 3) illustra la distribuzione degli studenti del campione relativamente al punteggio totale ottenuto nel questionario. La distribuzione si presenta come una curva normale con una leggerissima asimmetria a destra.

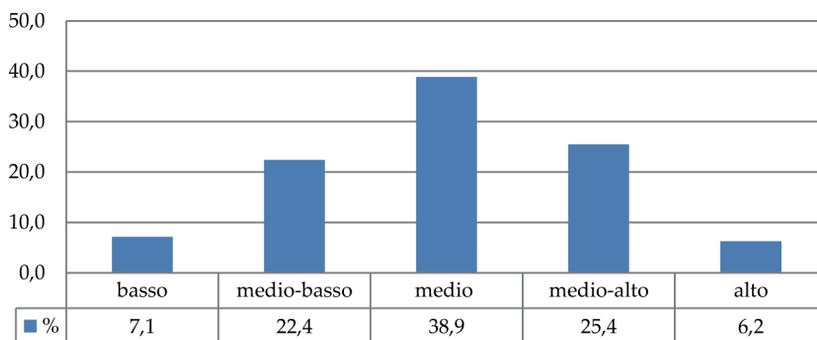


Figura 3. – Distribuzione degli alunni su fasce di livello.

La stessa standardizzazione è stata effettuata per le singole strategie (vd. Fig. 4).

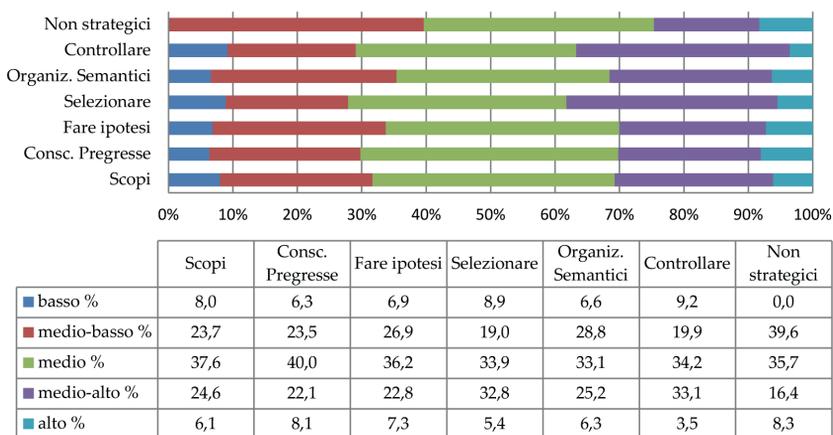


Figura 4. – Standardizzazione delle scale del questionario.

Mentre per le prime tre dimensioni (*identificare gli scopi di lettura, attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo*) si evidenziano distribuzioni dei punteggi in curve prossime alla normale, per le dimensioni *selezionare e controllare* sembra ci sia una maggiore percentuale di studenti aggregata nelle fasce di livello medio e medio-alto (circa il 65% degli studenti dichiarano di fare un utilizzo frequente della selezione o sottolineatura delle informazioni e sostengono di controllare spesso di aver compreso quanto letto).

La dimensione relativa all'uso degli organizzatori semantici mette in luce una distribuzione accentrata apparentemente nella fascia media, medio-bassa/medio-alta, ad indicare un uso diffuso dello strumento (circa 87% degli studenti sostiene di fare uso delle mappe concettuali).

La dimensione dei *Non Strategici* richiede una lettura inversa. Punteggi bassi in questa dimensione vanno interpretati come una modesta percezione della difficoltà in lettura. In questo caso la maggior parte degli studenti (circa il 75%) non ritiene di avere grandi difficoltà nella comprensione del testo e risulta prevalentemente distribuita nelle fasce di livello basse.

7. CORRELAZIONE DEL QSL CON LE PROVE DI PROFITTO IN LETTURA

Una delle condizioni che è stata verificata durante la validazione del questionario, affinché lo strumento potesse configurarsi per i docenti come un ausilio didattico validato, ha riguardato la presenza di una correlazione tra le dimensioni strategiche e la competenza della lettura. La costruzione del questionario è stata effettuata nell'ambito di un'indagine longitudinale sulla lettura che ha coinvolto 359 studenti (18 classi) appartenenti a tre istituti della scuola secondaria di primo grado di Roma (Castellana, 2018b).

Lo studio ha avuto come oggetto un percorso di miglioramento sulla comprensione del testo, basato sull'adozione dell'approccio metacognitivo. Il disegno della ricerca ha previsto:

- una fase diagnostico-misurativa, atta a rilevare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto (classi prime del campione);
- una fase sperimentale e di formazione degli insegnanti, con un trattamento basato sull'insegnamento delle sei strategie di lettura indagate dal questionario;
- rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia dell'intervento.

I moduli didattici (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione hanno interessato sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti) appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A); le classi appartenenti alle altre due scuole hanno svolto la funzione di gruppi di controllo (scuola B e scuola C).

Lo strumento è stato utilizzato nella prima fase diagnostica dell'indagine insieme alle prove di lettura (Giovannini & Ghetti, 2015; Giovannini & Rosa, 2015; Giovannini & Silva, 2015) e durante le fasi intermedie (uscita classi seconde) e finali (uscita classi terze), al fine di accertare i cambiamenti intercorsi tra il gruppo sperimentale e i due gruppi di controllo.

Mentre le analisi (ANOVA) condotte sulle prime rilevazioni in entrata (maggio 2015) non avevano mostrato differenze significative tra i punteggi ottenuti dalle tre scuole nei test di lettura e nell'uso delle strategie [$F(2,356) = 1,36$, $p > .005$], quelle condotte in uscita in tutte le classi seconde e terze (maggio 2016 e maggio 2017) dopo la sperimentazione hanno messo in luce esiti diversi. Per verificare l'effetto della sperimentazione sulla competenza alla lettura è stata effettuata una MANOVA, usando come variabile entro i soggetti i risultati relativi ai tre anni di ciascuno studente e come variabile tra soggetti le tre scuole. I risultati hanno indicato un effetto significativo atteso dell'interazione tra scuola e test [$F(2,356) =$

32.52; $p < .001$], mostrando come la scuola nella quale è stato effettuato il trattamento sia risultata alla fine del triennio significativamente migliore rispetto alle altre due, con una crescita che si è contraddistinta e mantenuta sul triennio, con valori finali di Effect Size⁴ pari a 0.57 tra il gruppo sperimentale e il primo gruppo di controllo e di 0.79 tra il gruppo sperimentale e il secondo gruppo di controllo.

Per rilevare una possibile relazione tra l'adozione e l'uso di comportamenti strategici durante il processo di comprensione e i risultati ottenuti dagli studenti, dopo le somministrazioni in entrata e in uscita, sono stati messi in correlazione i punteggi ottenuti nelle prove di lettura con i punteggi ottenuti dagli alunni nel questionario.

Al fine di esaminare più precisamente i dati è stata effettuata una separazione tra il totale dei punteggi conseguiti dagli studenti nelle strategie e la scala di controllo dei *Non Strategici*.

Le correlazioni sono risultate entrambe significative.

Nello specifico, i punteggi ottenuti dagli alunni nel questionario hanno evidenziato, secondo le stime riportate nella successiva tabella, una correlazione positiva con le prove di comprensione del 2015, 2016, 2017: al crescere del punteggio riscontrato nelle strategie si è associata una crescita nei punteggi riscontrati della comprensione del testo. Una correlazione negativa viene invece indicata rispetto alla scala dei *Non Strategici* e le prove di lettura: all'aumentare delle difficoltà percepite dagli studenti nella lettura (punteggi alti nella scala dei *Non Strategici*) viene osservata una diminuzione dei punteggi nella comprensione del testo.

I valori riscontrati dimostrano un legame significativo tra l'uso dichiarato delle strategie e gli esiti nelle prove di lettura, confermando l'ipotesi che gli studenti che sostengono di utilizzare strategie di lettura rientrino tra coloro che si collocano nelle fasce di punteggio più alte (vd. anche OECD PISA, 2009).

Come risulta dalla *Tabella 10*, i valori corrispondenti alle correlazioni risultano più alti tra le prove di lettura in uscita e le somministrazioni di maggio 2017 ad indicare come forse possa essere maggiore l'abilità sviluppata rispetto all'uso di abitudini strategiche negli studenti più grandi e quindi esserci maggiore corrispondenza tra quanto dichiarato e quanto poi effettivamente utilizzato.

⁴ Per la stima dell'ampiezza dell'effetto è stato utilizzato il programma on line Effect Size Calculator for T-test del sito Social Science Statistics ([http://www.socscistatistics.com/ effectsize/Default3.aspx](http://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx)).

Tabella 10. – Correlazione tra l'uso delle strategie di lettura e i punteggi degli studenti nelle prove di lettura.

		PUNTEGGIO TOTALE NELLE STRATEGIE	SCALA NON STRATEGICI
Prove di lettura 2015	Correlazione di Pearson	,212**	-,377**
	Sign. (a due code)	,000	,000
Prove di lettura 2016	Correlazione di Pearson	,277**	-,379**
	Sign. (a due code)	,000	,000
Prove di lettura 2017	Correlazione di Pearson	,360**	-,388**
	Sign. (a due code)	,000	,000
N. ALUNNI		359	359

8. CONCLUSIONI

Il questionario in oggetto del presente lavoro è il primo strumento italiano costruito per rilevare il possesso e l'utilizzo di strategie di lettura. Si propone soprattutto come uno strumento formativo e didattico – sia per lo studente che per l'insegnante – finalizzato a favorire percorsi di confronto e di autovalutazione. Se utilizzato con somministrazioni in entrata e in uscita, attraverso procedure di analisi del prima e del dopo, è possibile promuovere nell'alunno una maggiore consapevolezza del proprio agire all'interno del processo di apprendimento.

L'osservazione guidata, la rilevazione di microcambiamenti, l'indicazione di comportamenti verificabili e percepibili offrono un sostegno ad un approccio alla lettura che incoraggia nell'alunno l'acquisizione di sistematicità, di metodo, di modalità di indagine del testo, nonché lo sviluppo di quell'autonomia e capacità di autoregolazione suggerite dai documenti di riferimento nazionali ed europei (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*, 2006, 2008; ACRL, 2011; UNESCO, 2011; MIUR, 2012).

Le dimensioni della scala e i singoli item, in qualità di descrittori, esemplificano per il docente una più agevole scomposizione dell'agire procedurale, traducibile in un'indicazione operativa per la strutturazione di interventi o l'attivazione di specifici moduli strategici (Castellana, 2017). Sulla base delle informazioni ricavate da una puntuale e circoscritta lettura dei dati, può manifestarsi più chiara la segnalazione di azioni compensative utili a garantire la personalizzazione e la modulazione di obiettivi e prerequisiti.

La struttura fattoriale dello strumento ha mostrato buoni indici di bontà dell'adattamento, confermando il modello delle sette dimensioni ipotizzate: *individuare e darsi scopi di lettura; attivare le conoscenze pregresse; fare ipotesi sul testo; selezionare le informazioni più importanti; usare organizzatori semantici per comprendere, ricordare e fare collegamenti* tra le informazioni; *controllare il processo* ed infine la dimensione di controllo dei *Non Strategici*, finalizzata a misurare la percezione delle difficoltà incontrate dal lettore nel testo.

Sulla base di quanto fatto con un ristretto campione, i valori riscontrati nella correlazione tra l'utilizzo delle strategie e le prove di lettura offrono lo spunto per indagare, su un campione più vasto – come in parte effettuato in seno all'indagine OCSE PISA 2009 o come indicato dal *Quadro di Riferimento* INVALSI della prova di Italiano – la relazione tra queste dimensioni e le sottocompetenze/aspetti⁵ della lettura.

Gli aspetti elencati nella descrizione fornita relativamente alla competenza pragmatico-testuale del QdR Italiano 2013 (p. 6) presentano un netto richiamo all'impianto procedurale strategico del questionario:

la competenza pragmatico-testuale [...] consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o «situazione») in cui esso è inserito e dalle conoscenze «enciclopediche» del lettore, l'insieme di significati che il testo veicola, assieme al modo in cui essi sono veicolati [...]. Per comprendere, interpretare e valutare un testo, il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene, [...] in particolare le relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantici tra frasi e capoversi (ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione, ecc.).

La prima dimensione strategica «saper riconoscere e darsi scopi di lettura in base alle diverse tipologie di testo», per esempio, trova diretto riscontro nel saper riconoscere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere testuale. L'attivazione delle conoscenze pregresse e fare ipotesi risultano rispettivamente applicabili all'interno del «compiere inferenze semplici o complesse e riflettere sul testo», aspetti che richiedono il riferimento alle conoscenze enciclopediche personali e testuali del soggetto e alle sue capacità inferenziali (Castelfranchi & Parisi, 1980; Lumbelli, 1989). Mettere in connessione tra loro le diverse informazioni attraverso l'uso di rap-

⁵ La competenza della lettura viene descritta, all'interno del *Quadro di Riferimento* INVALSI 2013, secondo sottocompetenze definite con il termine *aspetti*, ovvero le strategie mentali, gli approcci e le intenzioni con cui i lettori affrontano il testo.

presentazioni grafico-visuali si collega al riconoscimento dei legami tra le informazioni (conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, ecc.).

Ogni dimensione strategica offre dunque lo spunto per un lavoro centrato sulle singole abilità della lettura, la scala di controllo può essere utile per la segnalazione di eventuali problematiche osservate nel processo. Il riscontro di una media di punteggi più alta in questa scala può rivelarsi di valido aiuto nel cercare di comprendere gli stati di ansia e di disagio che non di rado affliggono i giovani lettori nel confronto con la pagina scritta. La rilevazione di uno stato di malessere nell'approccio al testo può diventare un'indicazione importante non solo per una conferma delle difficoltà ipotizzate dal docente, ma anche per l'identificazione di forme di pesante frustrazione elaborate e poi fissate dagli studenti nei confronti dell'apprendimento.

Un'ulteriore applicazione dello strumento riguarda l'utilità di servirsi di una strumentazione affidabile all'interno dei percorsi autovalutativi degli istituti scolastici, volti al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento. L'aver a disposizione strumenti di misura validati, l'imparare a leggere in modo funzionale esiti e dati incrociati, offre non solo la possibilità di monitorare e controllare in modo più efficace un processo, può altresì fornire tempi, spazi di discussione, modalità di confronto su un tema che si pone trasversalmente a tutti gli ambiti disciplinari – «È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale e sintattico oppure a livello di strutturazione logico-concettuale» (MIUR, 2012, p. 29) – sia all'interno delle progettazioni dipartimentali che in quelle relative ai singoli consigli di classe, non in ultimo, nella predisposizione dei piani triennali di miglioramento previsti dalle direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACRL – Association of College and Research Libraries (2011). *Information literacy standards for teacher education*. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
- Asquini, G. (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED.
- 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: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borkowsky, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino. Un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 3, 229-251.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2012) *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Castellana, G. (2017a). Insegnare ad apprendere a leggere. Un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 301-316.
- Castellana, G. (2017b). Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (Eds.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp. 187-208). Lecce: Pensa Multimedia.
- Castellana, G. (2018a). Insegnare a leggere in modo efficace. La ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento. In *Quaderni del dottorato SIRD* (pp. 67-88). Lecce: Pensa Multimedia.
- Castellana G. (2018b). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991) *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- CRESPI (2016). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*. <http://crespi.edu.unibo.it/sites/crespi.edu.unibo.it/files/allegatiNews/-Documento%20CRESPI%20su%20R-F%20definitivo.pdf>
- 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.
- [EU Commission - SEC Document] (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008. SEC (2008) 2293 final*, 20 July.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R. Kail & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forrest-Pressley, D., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer.

- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Giovannini, M. L., & Ghetti, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. I. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. II. In uscita classe dalla seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Giovannini, M. L., & Silva, L. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. III. In uscita dalla classe terza*. Milano: LED.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- IRA (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- INVALSI (2013). *Quadro di Riferimento della prova italiano*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf
- Lucangeli, D. (2011) Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente. È possibile insegnare a «voler apprendere»? In S. Ferraro (a cura di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 134-135/2011* (pp. 237-246). Firenze: Le Monnier.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- 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.
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: Using cognitive research to boost K-8 achievements*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Mokhtari, K., & Reichard, C., (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- National Institute for Child Health and Human Development – NICHD (2000). *National Reading Panel*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

- OECD PISA (2009). *Assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD PISA (2012). *Rapporto nazionale PISA*. A cura di INVALSI.
- OECD PISA (2015). *Technical report*. Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.
- 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: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it: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
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Schmitt, M. C. (1988). The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders. In J. E. Readence & R. S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (pp. 167-189). Chicago: National Reading Conference.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 9: 460-475.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

RIASSUNTO

Lo studio presenta la validità fattoriale del primo questionario italiano sulle strategie di lettura («Dimmi come leggi») per la scuola secondaria di primo grado. Le aree indagate dallo strumento fanno capo a sei ambiti strategici riconosciuti efficaci da diversi studi internazionali (NICHHD, 2000; RAND Reading Study Group, 2002; IRA, 2003; Rapporto Eurydice, 2011). La ricerca è stata condotta su un campione di convenienza di 5362 studenti, della scuola secondaria di primo grado, appartenenti alle province di Roma, Palermo e Parma. I risultati dell'analisi fattoriale confermativa attestano l'adeguatezza del modello ipotizzato per le dimensioni dello strumento che risultano essere sette: saper identificare e darsi scopi di lettura; attivare le conoscenze pregresse; generare ipotesi e fare previsioni sul testo; selezionare le informazioni principali; usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; la scala dei «Non Strategici» (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo). Sulla base della struttura fattoriale validata si è proceduto alla standardizzazione del questionario. Lo strumento utilizzato in un'indagine longitudinale sulla lettura (Castellana, 2017), che ha coinvolto un campione di 359 studenti del triennio della scuola secondaria di primo grado, ha riscontrato correlazioni significative con le prove di comprensione del testo standardizzate, confermando l'ipotesi che l'utilizzo di strategie di lettura sia una variabile discriminante per gli studenti che si collocano nelle fasce di punteggio più alte e viceversa (OCSE PISA, 2009).

Parole chiave: Comprensione e metacognizione; Scuola secondaria di primo grado; Strategie di lettura; Validazione.

How to cite this Paper: Castellana, G. (2018). Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado [Validation and standardization of the questionnaire «Tell me how you read». The questionnaire on reading strategies in the lower secondary school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 341-368. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cast>