

27
June 2023

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part II

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Darwin, la pandemia e il trionfo della «ignoranza credulona» 11
o della «stupidità umana». Il caso Texas e la situazione italiana
(*Darwin, the Pandemic and the Triumph of «Gullible Ignorance»*
or of «Human Stupidity». The Case of Texas and the Italian Situation)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Maria Ermelinda De Carlo - Aurora Castellani - Lia Corrieri

Giulia Mattiacci - Federico Batini

La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola 25
sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa
«Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»
(*The Floor to the Students! A Focus Group Experience at School*
on the Subject of Reading as Part of the Educational Policy «Leggere: Forte!
Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»)

- Domiziana Sacchi - Augusto Pasini - Marco Muti*
Carla Roverselli - Simonetta Spiridigliozzi
The Effects of Lock-down 2020 on the Behaviour and Mood of Children Aged Three to Six in Italy 47
(Gli effetti del lock-down 2020 sul comportamento e l'umore dei bambini dai tre ai sei anni in Italia)
- Pietro Lucisano - Emanuela Botta*
Validazione e standardizzazione del questionario «Quin – Quando insegno» 73
(Validation and Standardization of the Questionnaire «Quin – When I Teach»)
- Veronica Cembrani - Anna Serbati - Claudio Mulatti*
Metodo e strategie di studio: cosa sanno gli studenti? 101
Un'indagine all'Università di Trento
(Study Methods and Learning Strategies: What Do Students Know? A Survey at the University of Trento)
- Marcin Fabjański - Giuseppe Carrus - Lorenza Tiberio*
Presence-Centered Flourishing: A Proposal of Alternative Strategies to Promote Sustainable Living 121
(Flourishing centrato sul presente: una proposta di strategie alternative per la promozione di una vita sostenibile)
- Mario León Sánchez - Massimiliano Fiorucci - Marco Catarci*
José González Monteagudo
Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: A Comparative Perspective 137
(Analisi delle politiche di educazione interculturale in Italia e Spagna: una prospettiva comparativa)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Aarti Singh - Pratima Pallai*
Paving the Way Ahead: A Systematic Literature Analysis of Inclusive Teaching Practices in Inclusive Classrooms 157
(Aprire la strada: un'analisi sistematica della letteratura sulle pratiche di insegnamento nelle classi inclusive)

*Mariacristina Nutricato - Paola Ferraresi - Valentina Fantasia
Arianna Bello*
Identità e lingua di madri moldave emigrate in Italia 173
(Identity and Language of Moldovan Mothers Emigrated to Italy)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Raffaele Pozzi
Intermedialità e sinmedialità nella videoarte contemporanea: 197
Robert Cahen e Pierre Boulez
*(Intermediality and Sinmediality in Contemporary Video Art:
Robert Cahen and Pierre Boulez)*

Conny De Vincenzo
Resoconto sul Convegno Nazionale SIRD 2023: «La SIRD 207
tra passato, presente e futuro. Il ruolo della ricerca educativa
ai tempi del COVID, della terza guerra mondiale,
della globalizzazione e della crisi ecologica»
*(Report on SIRD 2023 National Conference: «SIRD between
Past, Present and Future. The Role of Educational Research in the Time
of COVID, World War III, Globalization and the Ecological Crisis»)*

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 217
Notiziario / News

Author Guidelines 221

La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»

Maria Ermelinda De Carlo - Aurora Castellani
Lia Corrieri - Giulia Mattiacci - Federico Batini

*Università degli Studi di Perugia - Department of Philosophy, Social Sciences
and Education (Italy)*

DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-deca>

ermelinda.decarlo@unipg.it
aurora.castellani7@gmail.com
liacorrieri92@gmail.com
giuliamattiacci6@gmail.com
federico.batini@unipg.it

THE FLOOR TO THE STUDENTS! A FOCUS GROUP
EXPERIENCE AT SCHOOL ON THE SUBJECT OF READING
AS PART OF THE EDUCATIONAL POLICY «LEGGERE: FORTE!
AD ALTA VOCE FA CRESCERE L'INTELLIGENZA»

ABSTRACT

This descriptive survey, conducted as part of «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza» an educational policy promoted by Region of Tuscany to introduce intensive and systematic reading aloud by teachers in schools of all levels, aims to explore how exposure to reading aloud influences students' perceptions toward reading itself. 16 Focus Groups were conducted in Primary and Secondary Schools both with adhering (LF) and not-adhering (NLF) classes to the «Leggere: Forte!» policy. Data analysis included a triangular categorization of the transcribed corpus among three independent researchers and an in-depth investigation of emotional-affective evidence, using Mood Meter

(Brackett, Caruso, & Stern, 2006; Nathanson et al., 2016) as a reference model. The study showed differences in category occurrences between LF and NLF groups. Emotional mapping analysis, in particular, found a significantly larger expressed emotional repertoire in LF classes. The evidence suggests that exposure to narrative training promotes the acquisition of greater emotional competence, a relevant variable for academic success.

Keywords: Emotional competence; Emotional mapping; Focus Group; Reading aloud; School age.

1. INTRODUZIONE

«Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza» è una politica educativa promossa dalla Regione Toscana, in partenariato con l'Università degli Studi di Perugia, INDIRE, il CEPELL, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e con la direzione scientifica del professor Federico Batini. L'obiettivo del progetto è quello di introdurre, in tutti i servizi d'istruzione toscani, la lettura ad alta voce di narrativa, da parte del docente/educatore per i propri alunni, secondo una modalità sistematica, intensiva e progressiva. Nel corso della 3^a annualità del progetto si è avvertita la necessità di indagare, oltre agli effetti cognitivi e metacognitivi del training, il vissuto personale degli alunni coinvolti. Il presente lavoro è quindi nato all'interno di questo progetto di ricerca-azione, influenzato dalla letteratura, sia pedagogica che psicologica, sul rapporto tra lettura e sviluppo in età evolutiva.

Sebbene Vygotskij (1934) si focalizzi sullo sviluppo socio-cognitivo, è ormai nota l'influenza del linguaggio anche sullo sviluppo socio-emotivo, come testimoniato dal lavoro dello *Yale Center for Emotional Intelligence* che, sulla scia del modello di intelligenza emotiva di Salovey e Mayer (1990), ha ideato il programma di educazione socio-emotiva RULER, volto alla promozione dell'autoregolazione e altre competenze emotive attraverso il potenziamento di capacità di verbalizzazione emotiva (Brackett et al., 2012; Rivers et al., 2013; Nathanson et al., 2016).

In linea con Brackett et al. (2012), anche lavori psicodinamici sottolineano l'influenza esercitata dall'alfabetizzazione emotiva – l'abilità di rendere pensabili e narrabili sensazioni sconosciute – sulla mentalizzazione che, basandosi sulla capacità di attribuire agli altri degli stati mentali distinti dai propri, favorisce il superamento di forme immature di empatia, come il contagio emotivo (Levorato, 2000; Blasi, Zanette, & Ferro, 2017).

Gli studi sembrano quindi concordare su come la possibilità di attingere ad un variegato vocabolario emotivo rappresenti un aspetto impor-

tante della competenza emotiva, componente fondamentale di un buon funzionamento personale e sociale (Kumschick *et al.*, 2014). Sulla scia di questi risultati, negli ultimi anni si è assistito alla diffusione di programmi di educazione socio-emotiva basati sull'utilizzo di artefatti culturali (Jones, Brown, & Lawrence, 2011; Chisholm, Shelton, & Sheffield, 2017; Brokamp, Houtveen, & Van de Grift 2019), come ad esempio i libri e, nello specifico, testi di narrativa che, come ricorda Bruner (1991), sono caratterizzati da una struttura capace di offrire al lettore, all'interno di un contesto protetto, una vasta gamma di esperienze di vita emotivamente connotate (Riquelme & Munita, 2018; Wulandini & Handayani, 2018; Kozak & Recchia, 2019). Uno di questi programmi è il progetto *Reading and Feeling*, basato sulla lettura di storie, che ha evidenziato un miglioramento nelle competenze socio-emotive in bambini di II e III classe di Scuola Primaria (Kumschick *et al.*, 2014).

L'utilizzo dei libri nella promozione delle competenze socio-emotive sembra essere quindi pratica consolidata ma, solo pochi studi si sono focalizzati sulla lettura ad alta voce in età scolare, nonostante sia nota la sua importanza per lo sviluppo, fin dall'infanzia, di diverse competenze, come l'alfabetizzazione emotiva (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; Batini, Bartolucci, & Toti, 2013; Marchessault & Larwin, 2014; Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018; Mendelsohn *et al.*, 2018; Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini *et al.*, 2021a; Batini *et al.*, 2021b; Piccolo *et al.*, 2022). La lettura ad alta voce da parte di un docente/educatore, infatti, offre la possibilità anche agli alunni in difficoltà di fare esperienza di uno spazio simbolico sicuro all'interno di un contesto relazionale (Buccolo, 2017; Batini, 2022).

Il presente lavoro si sviluppa, quindi, all'interno di questa cornice di riferimento, con l'intento di confermare e approfondire il rapporto esistente tra dimensione socio-emotiva e lettura, nello specifico quella ad alta voce (Batini & Giusti, 2022). Con un approccio bottom-up, la ricerca prende avvio direttamente dalla prospettiva degli studenti mediante le percezioni raccolte attraverso Focus Group (FG), con il preciso obiettivo di offrire spunti di riflessione per lavori futuri destinati ad indagare specificatamente, in un'ottica sia qualitativa che quantitativa, il complesso rapporto tra lo sviluppo socio-emotivo in età evolutiva e la lettura.

2. OBIETTIVI

La presente ricerca si pone l'obiettivo di esplorare le percezioni che gli studenti, esposti (LF) e non esposti (NLF) al training di lettura ad alta voce,

hanno della lettura. Mediante una modalità qualitativa di raccolta dati, avvenuta all'interno di un dispositivo gruppale, è stato possibile far emergere le narrazioni degli studenti, favorendo la libera espressione e la condivisione di vissuti personali legati alle esperienze degli alunni con i libri, con la lettura e con la lettura ad alta voce.

Il fine è quello di comprendere quanto e in che termini l'esposizione alla lettura ad alta voce proposta impattasse la qualità del vissuto degli studenti, con specifico interesse per la Dimensione emotiva.

In particolare, si è cercato di comprendere se le classi LF riportassero una maggior varietà di vissuti emotivi rispetto a quelle NLF.

3. MATERIALI E METODI

3.1. *Disegno di ricerca*

L'interrogativo alla base del presente studio riguarda l'indagine di opinioni, pensieri e idee degli alunni circa l'esperienza della lettura e della lettura ad alta voce. In particolare, lo studio ha riguardato le percezioni soggettive degli studenti indagate per mezzo della tecnica del FG, nell'arco temporale compreso tra maggio e giugno 2022, nel contesto di 4 Istituti Comprensivi della Regione Toscana. La selezione del campione è avvenuta a seguito dell'individuazione di alcuni criteri *a priori* e ha riguardato un gruppo di studenti compreso tra 5 e 15 anni.

L'ipotesi di ricerca suggerisce che gli studenti sottoposti al training di lettura ad alta voce presentano differenze nelle opinioni, nelle credenze e nei vissuti relativi all'esperienza di lettura, rispetto agli studenti che non sono stati sottoposti a tale metodo.

L'osservazione infatti, si è concentrata su due gruppi di partecipanti: il gruppo NLF, composto da classi che hanno seguito la didattica ordinaria prevista dalla scuola, e il gruppo LF, costituito da classi che sono state sottoposte ad un training di lettura ad alta voce da parte dei docenti, seguendo i criteri proposti dal metodo: sistematicità, frequenza, intensità, progressività e bibliovarietà. Complessivamente, i docenti delle classi LF hanno letto ad alta voce per i propri alunni con una media complessiva di 30,14 minuti di lettura per ogni singola sessione; in media, i giorni dedicati alla lettura sono stati 55,75 per classe distribuiti in 12,6 settimane.

3.2. *Strumenti e metodi*

Per offrire agli studenti la possibilità di esprimere le proprie idee sulla lettura, si è scelto di utilizzare la tecnica del Focus Group (FG). Tale tecnica di rilevazione, infatti, è ampiamente utilizzata nella ricerca ed è basata sulla discussione e sul confronto tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, relativamente ad un argomento che si desidera indagare in profondità (Corrao, 2005).

La scelta metodologica è ricaduta sul FG in quanto tale tecnica si è dimostrata utile ed apprezzata anche nella ricerca in età evolutiva (Peterson-Sweeney, 2005; Warghoff *et al.*, 2020). Lo scambio dialogico tra i partecipanti ai gruppi è, inoltre, favorito da alcune caratteristiche, come: l'appartenenza ad una determinata scuola e ad una specifica classe, una distribuzione omogenea degli alunni all'interno di un range d'età ristretto, la condivisione di alcuni contesti socio-culturali ed un certo grado di familiarità dei partecipanti tra di loro (Williams & Katz, 2001; Rabiee, 2004; Caetano, Freire, & Machado, 2020).

Al fine di favorire un miglior confronto tra i dati emersi dai gruppi LF e NLF (Morrison-Beedy, Côté-Arsenault, & Feinstein, 2001) i FG hanno previsto l'utilizzo di un'intervista semi-strutturata, costituita da domande aperte (es. «Vi capita di sentirvi vicini ai personaggi delle storie?») che hanno indagato le seguenti tematiche:

- livello di gradimento dell'esperienza di lettura ad alta voce condivisa;
- rapporto personale con la lettura e i libri;
- percezione di possibili apprendimenti maturati grazie all'esposizione alla lettura ad alta voce;
- capacità di far emergere collegamenti tra lettura ed esperienze di vita quotidiana;
- grado di immedesimazione degli alunni nelle storie e nei personaggi;
- emozioni e gli stati d'animo percepiti e vissuti in relazione alle storie;
- le possibili aree di attivazione derivanti dalle esperienze di lettura;
- clima d'aula sperimentato durante le sessioni di lettura ad alta voce.

Per permettere alle classi LF di prolungare il tempo di esposizione al training di lettura, i FG sono stati condotti nel periodo conclusivo dell'anno scolastico (09.05.2022-06.06.2022).

Tutti i focus group sono stati condotti da tre ricercatrici facenti parte del gruppo di ricerca della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, con le seguenti modalità:

- nelle classi, sia sperimentali che di controllo, in cui è stata fornita preventiva autorizzazione ad audioregistrare l'incontro, il focus group è stato condotto individualmente da una singola ricercatrice con la funzione di

moderatrice, mentre le altre due hanno successivamente osservato e trascritto;

- nelle classi, sia sperimentali che di controllo, in cui non è stata fornita preventiva autorizzazione all'audioregistrazione degli incontri, il focus group è stato condotto da sempre da una ricercatrice, di cui una con la funzione di moderatrice, mentre in sincrona le altre due ricercatrici con la funzione di osservatrici, hanno annotato il non verbale e trascritto in diretta l'incontro.

3.3. Campione

Il presente studio ha coinvolto 299 partecipanti di età compresa tra i 5 e i 15 anni di alcune scuole Primarie e Secondarie di I Grado della Regione Toscana.

Il campione di bambini e ragazzi che hanno partecipato ai focus group è stato individuato all'interno degli Istituti Comprensivi che hanno aderito alla politica educativa «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza» promossa dalla Regione Toscana. Per la definizione del campione sperimentale, sono stati così selezionati gruppi classe che avevano aderito alla politica educativa e, dunque, praticavano la lettura ad alta voce in classe quotidianamente secondo il metodo proposto dalla politica, e gruppi classe, appartenenti ai medesimi Istituti, che invece non aveva aderito alla politica, a costituire il gruppo di controllo.

Nello specifico la selezione del campione si è basata, dunque sui seguenti criteri *a priori*:

- Adesione / Non adesione alla politica educativa: sono state selezionate sia classi coinvolte nel training di lettura che classi non esposte alla lettura ad alta voce secondo il metodo proposto dal progetto.
- Possibilità di svolgere i FG in presenza: tutti i FG si sono svolti negli ambienti messi a disposizione dal plesso scolastico.
- Informativa al trattamento dei dati: i docenti hanno presentato l'informativa al trattamento dei dati ai genitori/tutori degli studenti.

Al termine della fase di selezione, il campione è risultato composto da 16 classi appartenenti a 4 Istituti Comprensivi distribuiti in 3 zone socio-educative della Regione Toscana di cui, rispettivamente, 11 di Scuola Primaria (6 LF; 5 NLF) e 5 di Scuola Secondaria di I Grado (3 LF; 2 NLF) (*Tabb. 1 e 2*).

Tabella 1. – Caratteristiche campione.

GRUPPO	ORDINE E GRADO	CLASSE	NUMEROSITÀ
LF	Scuola Primaria	II	23
		II	24
		III	20
		V	20
		V	19
		IV	5
NLF		I	19
		I	19
		IV	17
		III	15
LF	Scuola Secondaria di I Grado	V	21
		II	16
		III	24
NLF		III	20
		II	20
		III	17

Tabella 2. – Caratteristiche riassuntive campione e durata media FG.

	TOTALE STUDENTI COINVOLTI	MEDIA PARTECIPANTI PER FG	DURATA MEDIA FG (MIN.)
Campione tot.	299	18,69	51,13
Gruppo LF	171	19	57,44
Gruppo NLF	128	18,29	43

3.4. Analisi dei dati

Al fine di condurre un'analisi dei contenuti emersi dai FG, tutte le registrazioni sono state ascoltate e trascritte *verbatim*. In assenza di registrazione, le trascrizioni sono state corrette nella loro forma senza alterarne il contenuto.

In seguito, tre ricercatrici, in modo indipendente, hanno eliminato dalle trascrizioni gli interventi del moderatore e, dopo aver letto il materiale almeno due volte, hanno individuato dei nuclei tematici ricorrenti mediante un'analisi manuale.

La triangolazione dei nuclei tematici emersi ha permesso di costruire un'ipotesi di categorizzazione *ex-post* che, in seguito a confronti progressivi, ha permesso l'identificazione di 9 categorie condivise definitive, basate su temi ricorrenti, e successivamente utilizzate per classificare i dati testuali delle trascrizioni (Tab. 3).

Tabella 3. – Descrizione delle 9 categorie.

CATEGORIA	DESCRIZIONE	ESEMPI DI EVIDENZE	PERCENTUALI DI FREQUENZA (VALORE ASSOLUTO)
Gradimento esperienze di lettura	Apprezzamento da parte degli alunni per le esperienze di lettura.	«A me mi piace le maestre che quando leggono ci fanno le voci perché mi fanno tantissimo ridere»	LF: 12,56% (74) NLF: 15,10% (37)
Benefici percepiti della lettura	Vantaggi percepiti dagli studenti derivanti dalle esperienze di lettura.	«Ti fa imparare cose nuove, nomi nuovi, nuovi termini e ti fa imparare anche l'italiano»	LF: 11,54% (68) NLF: 7,76% (19)
Dimensione emotiva	Vissuti emotivi degli studenti in risposta alla lettura.	«Per me è piacevole e se quella mattina ho dei problemi me li fa scivolare via»	LF: 20,71% (122) NLF: 8,57% (21)
Effetti di attivazione della lettura	Attivazione, a diversi livelli, suscitata dalla lettura di storie.	«Io ho letto la storia di un bambino su un albero e poi mi sono messo a scrivere delle storielle su quel bambino»	LF: 7,47% (44) NLF: 3,27% (8)
Coinvolgimento	Partecipazione alle storie su più piani: cognitivo, emotivo, creativo...	«Per esempio nello Hobbit, tutte le avventure con Bilbo, ecco io pensavo guarda io sono Bilbo e ora vado a fare le avventure, proprio ero io in versione maschio!»	LF: 15,28% (90) NLF: 10,61% (26)
Rapporto con lettura	Relazione di bambini e ragazzi con i libri e la lettura.	«Di solito leggevo libri piccolini ed invece ora sto proprio leggendo un libro tanto grande, di 180 pagine»	LF: 14,09% (83) NLF: 24,08% (59)

Criticità	Difficoltà incontrate durante l'esperienza di lettura.	«A volte [mi sento annoiato]»	LF: 6,28% (37) NLF: 6,12% (15)
Preferenze di lettura	Tipologia di storie preferite dagli studenti.	«Il mio genere preferito è il fantasy, perché mi piace molto la fantasia»	LF: 10,19% (60) NLF: 22,45% (55)
Altro	Commenti che hanno registrato una frequenza molto bassa e non sono ascrivibili al sistema di classificazione adottato.	«Capire che non tutto quello che succede nelle storie può essere vero»	LF: 1,87% (11) NLF: 2,04% (5)

Il responsabile scientifico ha supervisionato il lavoro svolto dalle ricercatrici.

La frequenza di ciascuna categoria è stata calcolata sul totale delle occorrenze, inserite in un framework Excel specificando per ogni occorrenza:

- il FG di provenienza attraverso un identificativo numerico (es. FG 6);
- il gruppo di appartenenza (LF/NLF);
- il grado scolastico (Scuola Primaria/Secondaria di I Grado).

A partire dal materiale raccolto, le ricercatrici si sono focalizzate sull'analisi di una specifica area connessa all'esperienza di lettura, ovvero la sfera emotivo-affettiva, attraverso un'analisi ispirata alla *Sentiment Analysis* (Cambria et al., 2017), che si è articolata in diversi momenti (Fig. 1).

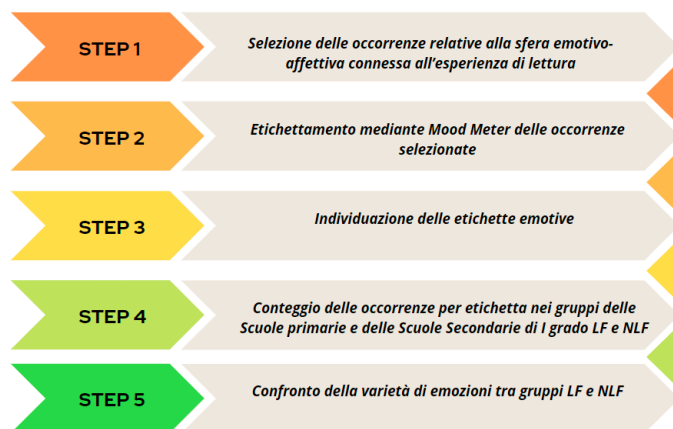


Figura 1. – Processo di analisi qualitativa della sfera emotivo-affettiva.

- *Step 1*: le ricercatrici, in maniera indipendente, hanno riletto tutte le occorrenze precedentemente individuate e, successivamente, si sono confrontate tra loro per isolare quelle inerenti la sfera emotivo-affettiva connessa all'esperienza di lettura. Le occorrenze specifiche isolate sono state rintracciate sia nella categoria Dimensione emotiva sia in altre categorie in cui gli studenti manifestavano vissuti emotivi in risposta alla lettura.
- *Step 2*: le occorrenze isolate sono state etichettate in base alla qualità dei vissuti emotivi espressi (es. rabbia, felicità...). Per comprendere meglio la natura degli stati affettivi degli studenti, le ricercatrici si sono ispirate ai lavori del team della *Yale Center for Emotional Intelligence* (Nathanson *et al.*, 2016; Brackett, 2019). L'etichettamento delle occorrenze selezionate è avvenuto mediante l'ausilio del *Mood Meter* (diagramma delle emozioni) (Brackett, Caruso, & Stern, 2006; Nathanson *et al.*, 2016), uno strumento utilizzato in vari contesti sociali, come quello scolastico, per favorire la comprensione dei propri e altrui stati d'animo. Il *Mood Meter* viene rappresentato mediante un grafico cartesiano in cui è riportato, sull'asse delle ordinate (y) l'arousal dello stato affettivo (da bassa ad alta energia), e sull'asse delle ascisse (x), la valenza dello stato affettivo (da spiacevole a piacevole). Il grafico è suddiviso in quattro quadranti:
 - Rosso: stati affettivi a bassa piacevolezza ed alta attivazione.
 - Giallo: stati affettivi ad alta piacevolezza ed alta attivazione.
 - Verde: stati affettivi ad alta piacevolezza e bassa attivazione.
 - Blu: stati affettivi a bassa piacevolezza e bassa attivazione.
- *Step 3*: il *Mood Meter* ha permesso di individuare una serie di etichette emotive all'interno delle quali raggruppare le occorrenze precedentemente isolate. Le etichette emotive selezionate, derivate da termini anglosassoni, sono da considerarsi termini ombrello, nonostante si sia cercato di essere più aderenti possibili al significato primario del termine a cui le evidenze sono afferite.
- *Step 4*: il *Mood Meter* ha permesso di raggruppare le occorrenze selezionate in etichette emotive, ciascuna delle quali collocabile su di un quadrante del diagramma. Si è quindi provveduto a conteggiare il numero delle occorrenze per ogni etichetta emotiva, considerando sia l'appartenenza al gruppo (LF/NLF) sia il grado d'istruzione per singolo FG.
- *Step 5*: infine, si è confrontata la varietà di emozioni riportate dai gruppi LF e NLF, mediante Test T di Student per campioni indipendenti. Le analisi statistiche sono state condotte grazie all'utilizzo del software IBM SPSS Statistics.

4. RISULTATI

Da una prima analisi descrittiva delle categorie *ex-post* emerge una differenza di numerosità e distribuzione delle occorrenze per categoria tra:

- 9 gruppi LF (tot. occorrenze: 589);
- 7 gruppi NLF (tot. occorrenze: 245).

Dall'analisi delle trascrizioni la Dimensione emotiva rappresenta la categoria che ha raccolto un maggior numero di evidenze nel gruppo LF (20,7%), diversamente dal gruppo NLF in cui è rappresentata solo dall'8,6% delle occorrenze.

Per approfondire ulteriormente le differenze tra gruppi circa la Dimensione emotiva, si è indagata la distribuzione di occorrenze per classi di Scuola Primaria (LF e NLF) e di Scuola Secondaria (LF e NLF) separatamente (*Fig. 2*).

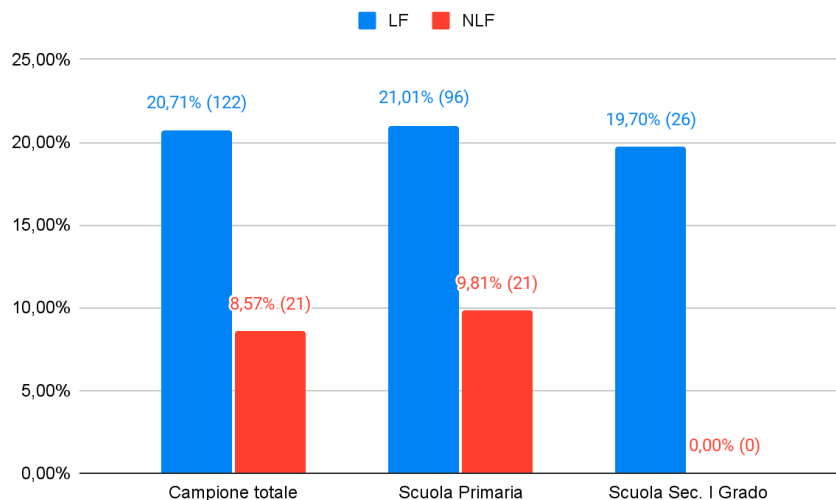


Figura 2. – Distribuzione in percentuale della frequenza della Dimensione emotiva nei gruppi LF e NLF per il campione totale, per la Scuola Primaria e per la Scuola Secondaria di I Grado.

Nelle classi LF la Dimensione emotiva rappresenta la categoria con il maggior numero di evidenze sia nella Scuola Primaria (21,01%) che nella Secondaria (19,70%) diversamente dalle classi NLF (Scuola Primaria: 9,81%; Scuola Secondaria di I Grado: 0%), similmente all'andamento del campione totale (*Fig. 2*).

Di seguito viene descritta nel dettaglio l'analisi del repertorio emotivo, rispettivamente, per i gruppi LF e NLF, ispirata ai modelli della *Sentiment Analysis* (Cambria *et al.*, 2017) e del *Mood Meter* (Brackett, Caruso, & Stern, 2006; Nathanson *et al.*, 2016).

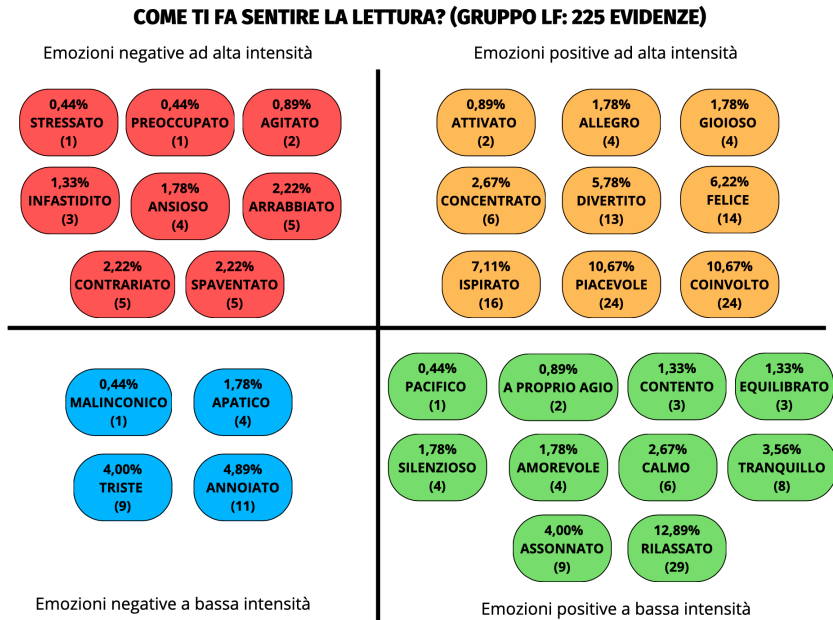


Figura 3. – *Mood Meter* di tutte le occorrenze relative alle emozioni emerse nei 9 FG del gruppo LF.

Dal *Mood Meter* emerge come il gruppo LF si distribuisca maggiormente nel quadrante delle emozioni positive ad alta intensità, con un totale di 107 occorrenze in 9 etichette emotive, delle quali «Coinvolto» (24) e «Piacevole» (24) sono quelle più rappresentate (Fig. 3). Afferiscono a queste etichette rispettivamente, espressioni che si riferivano alla capacità di lasciarsi trasportare dentro al testo e commenti su di un generale senso di piacevolezza avvertito nel momento della lettura.

Ben rappresentato anche il quadrante delle emozioni positive a bassa intensità, con 69 occorrenze in 10 differenti etichette emotive, delle quali «Rilassato» (29), ha raccolto le occorrenze riguardanti la possibilità di vivere la lettura come un'attività distensiva. Meno rappresentati i quadranti riferiti alle emozioni a connotazione negativa: quelle a bassa intensità

(25) presentano una polarizzazione sull'etichetta «Annoiato» (11), quelle ad alta intensità sono rappresentate da 26 occorrenze divise in 8 etichette differenti, fra le quali «Arrabbiato» (5), «Spaventato» (5), «Contrariato» (5), risultano le più rappresentate. Complessivamente, le evidenze raccolte dai FG LF hanno permesso di rintracciare 31 etichette emotive differenti, con una polarizzazione in favore delle emozioni positive che rappresentano il 61,3% del totale, con 19 etichette emotive individuate. In termini di distribuzione delle frequenze, il quadrante maggiormente rappresentato risulta essere quello delle emozioni positive ad alta intensità, che comprende il 47,5% del totale delle occorrenze.

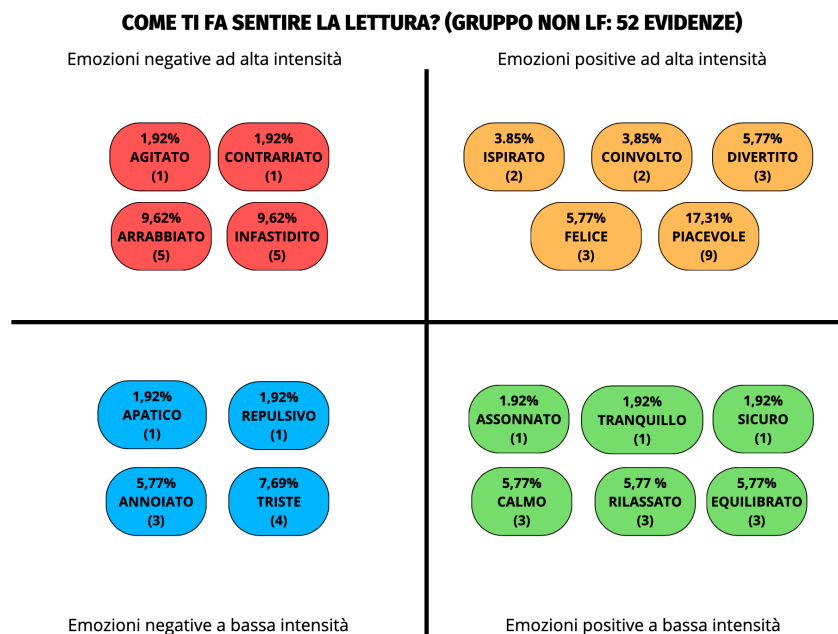


Figura 4. – Mood Meter di tutte le occorrenze relative alle emozioni emerse nei 7 FG del gruppo NLF.

Dal *Mood Meter* emerge una maggiore omogeneità nella distribuzione delle etichette tra i quadranti. Le emozioni positive ad alta intensità emergono come le più rappresentate per un totale di 29 occorrenze in 5 etichette rintracciate (Fig. 4). L'etichetta più rappresentata è «Piacevole» (9), contenente evidenze in merito alla piacevolezza esperita durante le esperienze di lettura. Il quadrante delle emozioni positive a bassa intensità è rappresen-

tato da 12 occorrenze totali in 6 etichette emotive rintracciate, di queste, «Calmo» (3), «Rilassato» (3) ed «Equilibrato» (3) sono le più rappresentate e informano rispetto a percezioni di serenità e rilassatezza connesse alla lettura. Per le emozioni negative, il quadrante maggiormente rappresentato in termini di occorrenze è quello relativo all’alta intensità, con 12 occorrenze distribuite su 4 etichette. Le etichette maggiormente rappresentate sono «Arrabbiato» (5) e «Infastidito» (5). Le emozioni negative a bassa intensità contano un totale di 9 occorrenze, in 4 etichette totali. L’etichetta più rappresentata è «Triste» (4). Complessivamente, le evidenze raccolte dai FG NLF hanno permesso di rintracciare 19 etichette emotive, con una polarizzazione in favore dei due quadranti a destra, relativi alle emozioni positive, che rappresentano il 57,9% del totale delle etichette rintracciate. In termini di distribuzione delle frequenze, il quadrante maggiormente rappresentato risulta essere quello delle emozioni positive ad alta intensità, che rappresenta il 55,7% del totale delle occorrenze.

Il Test T di Student per campioni indipendenti ha permesso di evidenziare una differenza statisticamente significativa [$t(14) = -3.86$; $p = .002$], caratterizzata da un’elevata grandezza dell’effetto ($d = 3.5$), tra il numero delle etichette emotive riscontrate nei gruppi LF ed il numero riportato nei gruppi NLF (Cohen, 1988) (Figg. 5 e 6).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SOMMA EMOZIONI	Equal variances assumed	1,806	,200	-3,860	14	,002	-6,825	1,768	-10,617	-3,033
	Equal variances not assumed			-3,628	9,365	,005	-6,825	1,881	-11,056	-2,595

Figura 5. – Risultati del Test T di Student usato per verificare la relazione tra gruppi LF e NLF e ampiezza del repertorio emotivo.

Independent Samples Effect Sizes

		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
SOMMA EMOZIONI	Cohen's d	3,508	-1,945	-3,141	-,704
	Hedges' correction	3,711	-1,839	-2,970	-,666
	Glass's delta	2,667	-2,560	-4,109	-,952

- a. The denominator used in estimating the effect sizes.
 Cohen's d uses the pooled standard deviation.
 Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor.
 Glass's delta uses the sample standard deviation of the control group.

Figura 6. – Dimensione dell’effetto d di Cohen (Cohen, 1988) per il Test T di Student.

I risultati ottenuti supportano l'ipotesi secondo la quale vi è una differenza tra classi LF e NLF nella varietà dei vissuti emotivi esperiti e riportati, valutata in termini di etichette emotive medie espresse, maggiore nel gruppo LF (11,11) rispetto a quello NLF (4,29) (Fig. 7).

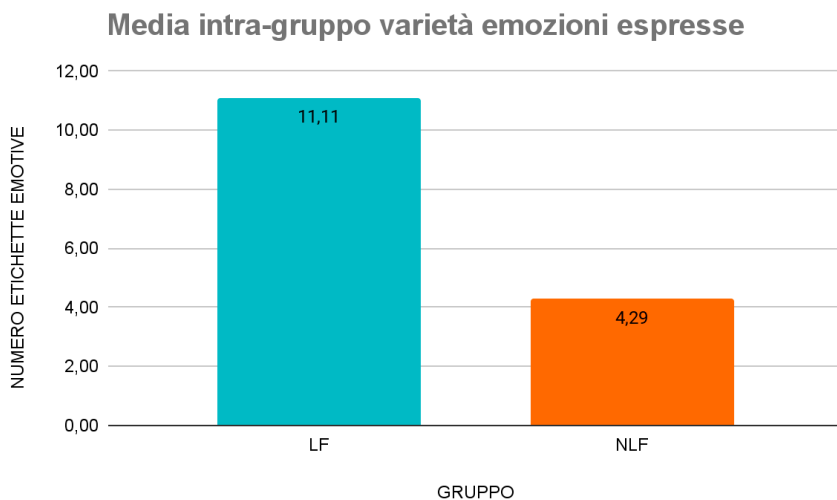


Figura 7. – Ampiezza repertorio emotivo: media intra-gruppo della varietà delle emozioni espresse considerando la numerosità di etichette emotive rintracciate nei singoli FG delle classi LF e NLF.

5. DISCUSSIONE

I FG condotti hanno fornito spunti di riflessione interessanti che, seppur basati su percezioni soggettive, costituiscono elemento di supporto alle prove presenti in letteratura, circa gli effetti della lettura ad alta voce, sul piano emotivo-affettivo (Buccolo, 2017; Batini, 2021; Batini *et al.*, 2021b) e linguistico (Marchessault & Larwin, 2014; Bartolucci & Batini, 2020; Batini, 2021) anche in età scolare.

Dall'analisi descrittiva delle categorie *ex-post* è emersa una differenza riguardante la Dimensione emotiva, categoria maggiormente rappresentata in tutti i gruppi LF indagati (Campione tot.: 20,7%; Scuola Primaria: 21,01%; Scuola Secondaria di I Grado: 19,70%) che al contrario, non trova particolare rappresentazione nei gruppi NLF (Campione tot.: 8,57%; Scuola Primaria: 9,81%; Scuola Secondaria di I Grado: 0%).

Attraverso l'analisi ispirata alla *Sentiment Analysis* (Cambria *et al.*, 2017) e l'uso del *Mood Meter* (Brackett, Caruso, & Stern, 2006; Nathanson *et al.*, 2016), è stato possibile osservare una differenza tra gruppi a diversi livelli: in termini di varietà di etichette emotive utilizzate (Media LF: 11,11; Media NLF: 4,29) e di numerosità di occorrenze che riguardano la sfera emotivo-affettiva, rintracciate nelle parole degli alunni che si riferivano alle esperienze di lettura (LF: 225/9 FG; NLF: 52/7 FG). Il Test T di Student ha permesso poi di evidenziare una differenza statisticamente significativa tra il numero delle etichette emotive riscontrate nei gruppi LF e NLF con rilevante grandezza dell'effetto.

Un'ipotesi interpretativa del dato rilevato potrebbe essere legata al fatto che i gruppi NLF subiscono un maggior effetto di contagio emotivo, forma meno matura dello sviluppo empatico. Tale effetto non possiede un prerequisito fondamentale per la risposta empatica: la capacità di differenziare in maniera chiara sé stessi dagli altri. Il contagio emotivo, infatti, si annovera tra i precursori di forme più complesse di processi empatici (Levorato, 2000) e potrebbe condurre a questo fenomeno: di fronte al primo alunno che manifesta uno stato emotivo in risposta all'esperienza di lettura (es. «La lettura mi fa sentire bene») può accadere che anche altri alunni risuonino con questa affermazione (es. «Si anche a me fa sentire bene!»). Al contrario, nei gruppi LF questo fenomeno potrebbe essere meno presente, data la maggiore varietà di etichette emotive espresse e la ridotta polarità di occorrenze intorno alle stesse etichette emotive (*Fig. 3*).

Il ridotto effetto contagio nei gruppi LF potrebbe essere legato a più fattori: da un lato, la letteratura suggerisce come la capacità di mentalizzazione si sviluppi anche grazie a processi di alfabetizzazione emotiva (Blasi, Zanette, & Ferro, 2017) che la lettura ad alta voce condotta in maniera sistematica ed intensiva può implementare; d'altro canto, un altro fattore potenzialmente legato a questo effetto riguarda il linguaggio, annoverato tra i benefici della lettura ad alta voce. Se non ho le parole per dire qualcosa, uso quelle che sento dire dagli altri ma, se io utilizzo degli strumenti culturali come i libri per aumentare il mio vocabolario, attraverso quest'ultimo posso anche ampliare la realtà, come la penso e come la interpreto (Smorti, 2007).

L'aumento della varietà dei vissuti emotivi riportati potrebbe pertanto essere connessa sia a maggiori competenze di riconoscimento e denominazione delle emozioni sia all'incremento delle capacità lessicali; infatti, per poter comunicare tutta la varietà di vissuti emotivi possibili, l'individuo deve prima essere in grado di padroneggiare il lessico appropriato, identificando il rapporto tra il suo vissuto e le etichette emotive (Brackett, 2019).

A supporto, il maggior numero di occorrenze totali rintracciate nei gruppi LF rispetto ai NLF, non sembra ascrivibile alla numerosità del campione, al numero medio di partecipanti per FG o al rapporto tra numero di occorrenze totali per singolo gruppo e numero di FG (Tab. 2).

Un altro aspetto degno di nota riguarda il concetto di intelligenza emotiva, intesa come una componente dell'intelligenza connessa alla capacità di riconoscimento, utilizzo, comprensione e gestione consapevole delle proprie emozioni e di quelle altrui (Salovey & Mayer, 1990), che si è dimostrata essere legata al successo scolastico (Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Filippello, Sorrenti, & Rizzo, 2012; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017). L'apporto che la lettura ad alta voce fornisce in termini di sviluppo delle competenze emotive può avere ricadute importanti anche sul successo scolastico e sull'efficacia dei processi apprenditivi.

Data la maggior attenzione prestata all'età prescolare dalla letteratura di settore e la natura qualitativa del presente studio, uno dei limiti riguarda la difficoltà di supportare le evidenze emerse dai FG con ulteriori dati, specifici per la fascia d'età qui indagata.

Ricerche future potrebbero, auspicabilmente, raccogliere dati a supporto dei risultati qualitativi qui presentati, mediante la somministrazione, *ex-ante* ed *ex-post* il training di lettura ad alta voce, di test standardizzati che valutino differenti aspetti e caratteristiche della competenza emotiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini, F. (2021). *Un anno di «Leggere: Forte!» in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53647>
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce. Una sperimentazione nazionale. Paper presented at the *Well-being in Education Systems*, Locarno.

- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the Primary School. *Psychology and Education*, 55(1-2), 111-122. https://www.researchgate.net/publication/325486900_The_effects_of_Reading_Aloud_in_the_Primary_School
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2013). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 3(211), 121-134.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1). 12-50. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Blasi, V., Zanette, M., & Ferro, A. (2017). Mentalization as alphabetization of the emotions: Oscillation between the opening and closing of possible worlds. *International Forum of Psychoanalysis*, 26(2), 75-84. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2016.1245440>
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. New York: Celadon Books.
- Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Stern, R. (2006). *anchors of emotional intelligence*. New Haven, CT: Emotionally Intelligent Schools, LLC.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brokamp, S. K., Houtveen, A. A., & Van de Grift, W. J. (2019). The relationship among students' reading performance, their classroom behavior, and teacher skills. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1411878>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.69>
- Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>

- Cambria, E., Das, D., Bandyopadhyay, S., & Feraco, A. (Eds.). (2017). *A practical guide to Sentiment Analysis*. Cham, CH: Springer.
- Chisholm, J. S., Shelton, A. L., & Sheffield, C. C. (2017). Mediating emotive empathy with informational text. Three students' think-aloud protocols of *Gettysburg: The Graphic Novel*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 289-298. <https://doi.org/10.1002/jaal.682>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 581-585. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.012>
- Filippello, P., Sorrenti, L., & Rizzo, A. (2012). Decision making e intelligenza emotiva in soggetti con alto e basso rendimento scolastico. *Life Span and Disability / Ciclo evolutivo e disabilità*, 15, 125-161.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577. <https://doi.org/10.1002/trtr.1760>
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The potential impact of structured read-aloud on middle school reading achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(3), 187-196.
- Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Berkule Johnson, S., Seery, A. M., Canfield, C. F., Huberman, H. S., & Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 141(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3393>
- Morrison-Beedy, D., Côté-Arsenault, D., & Feinstein, N. F. (2001). Maximizing results with focus groups: Moderator and analysis issues. *Applied Nursing Research*, 14(1), 48-53.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>

- Peterson-Sweeney, K. (2005). The use of focus groups in pediatric and adolescent research. *Journal of Pediatric Health Care, 19*(2), 104-110. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2004.08.006>
- Piccolo, L. D. R., Weisleder, A., Oliveira, J., Mazzuchelli, D. S., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., & Mendelsohn, A. L. (2022). Reading aloud, self-regulation, and early language and cognitive development in Northern Brazil. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 43*(2), e70-e78. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000985>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas, 11*(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v1i1.1344>
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society, 63*(4), 655-660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Riquelme, E., & Munita, F. (2018). Mediated reading of children's literature as paradigmatic scenario to develop emotional competence. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 33*. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33315>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science, 14*(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myslenie i reč Psicholodičeskie issledovanija*. Moskva - Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci. Roma - Bari: Laterza, 1990).
- Warghoff, A., Persson, S., Garmy, P., & Einberg, E. L. (2020). A focus group interview study of the experience of stress amongst school-aged children in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), 4021.
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning, 5*(3).
- Wulandini Kuntoro, I. A., & Handayani, E. (2018). The effect of literary fiction on school-aged children's Theory of Mind (ToM). In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari, & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (pp. 159-166). London: Routledge - Taylor & Francis Group.

RIASSUNTO

La presente indagine descrittiva condotta all'interno di «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza», politica educativa promossa dalla Regione Toscana per introdurre nelle scuole di ogni ordine e grado la lettura ad alta voce intensiva e sistematica da parte del docente, mira a esplorare come l'esposizione alla lettura ad alta voce influenza le percezioni degli alunni verso la lettura stessa. Sono stati condotti 16 Focus Group in Scuole Primarie e Secondarie di I Grado, sia con classi aderenti (LF) che non aderenti (NLF) alla politica educativa. L'analisi dei dati ha previsto una categorizzazione triangolare dei corpus trascritti fra tre ricercatrici indipendenti ed un approfondimento sulle evidenze emotivo-affettive, utilizzando come modello di riferimento il Mood Meter (Brackett, Caruso, & Stern, 2006; Nathanson et al., 2016). Lo studio ha evidenziato differenze nelle occorrenze per categoria tra gruppi LF e NLF. L'analisi della mappatura emotiva, in particolare, rivela un repertorio emotivo espresso significativamente più ampio nelle classi LF. Le evidenze suggeriscono che l'esposizione al training narrativo favorisce l'acquisizione di una maggiore competenza emotiva, variabile rilevante per il successo scolastico.

Parole chiave: Competenze emotive; Età scolare; Focus Group; Lettura ad alta voce; Mappatura emotiva.

Copyright (©) 2023 Maria Ermelinda De Carlo, Aurora Castellani, Lia Corrieri, Giulia Mattiacci, Federico Batini

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: De Carlo, M. E., Castellani, A., Corrieri, L., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza» [The floor to the students! A Focus Group experience at school on the subject of reading as part of the educational policy «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 27, 25-45. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-deca>