

Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura

Federico Batini, Giulia Barbisoni, Marco Bartolucci, Giulia Toti¹

Questo contributo delinea la genesi e il processo di validazione della scala DAL, in grado di valutare il livello di disposizione nei confronti della lettura di preadolescenti e adolescenti. La disposizione alla lettura è qui intesa come sentimento individuale che influenza la selezione di un comportamento futuro, al fine di esaminarne, successivamente, la predittività in relazione ai comportamenti di lettura autonoma. Ci riferiamo all'utilizzo della lettura di narrativa per piacere, nel proprio tempo libero, con finalità ricreativa o di cura di sé e lo si pone in esplicito collegamento con le pratiche didattiche legate alla lettura nel contesto scolastico. La scala risulta articolata in tre sottodimensioni essenziali nell'operazionalizzazione del concetto di disposizione alla lettura: la componente cognitiva (idee, credenze o opinioni), affettiva (condizione emotiva che caratterizza l'atteggiamento) e conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro). La stesura iniziale della scala ha visto il coinvolgimento di 320 studenti universitari, che hanno partecipato alla prima elaborazione degli items. Lo strumento è stato quindi somministrato a 816 rispondenti di età compresa fra gli 11 e i 19 anni e le risposte ottenute sono state analizzate al fine di valutare l'affidabilità della scala totale e delle sottoscale. L'analisi fattoriale finale, risultato di un lungo processo che ha consentito una progressiva riduzione degli items, ha confermato la legittimità della scelta della struttura tridimensionale ipotizzata secondo le macrodimensioni sopracitate. Nella sua versione finale, lo strumento risulta composto da 92 items, raggruppati secondo i 3 fattori evidenziati dall'analisi fattoriale.

This work outlines the genesis and validation process of the DAL scale capable of assessing the level of disposition towards reading of pre-adolescents and adolescents, here understood as an individual feeling that influences the selection of future behavior, in order to examine predictivity in relation to autonomous reading behavior. We refer to the use of reading fiction for pleasure, in one's own free time, for recreational or self-care purposes and it is explicitly linked to the teaching practices related to reading in the school context.

The scale is divided into three essential sub-dimensions in the operationalization of the concept of reading disposition: the cognitive component (ideas, beliefs or opin-

¹ Gli autori ringraziano Simone Del Sarto per la consulenza statistica, Giusi Castellana per il confronto e il supporto metodologico e, infine, vivamente, ringraziano tutti gli studenti del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia che hanno contribuito all'ideazione della scala DAL e alla raccolta dati. Il lavoro, condiviso dagli autori nelle sue linee essenziali, è stato redatto da Giulia Toti per i paragrafi 1; 2.1.2; 2.3; da Giulia Barbisoni per i paragrafi 1.1; 2.2.3; 3; da Marco Bartolucci per i paragrafi 2; 2.2.1; 2.2.2; da Federico Batini per i paragrafi 2.1.1; 2.13; 4.

ions), the affective (emotional condition that characterizes the attitude) and the conative (behavioral tendency to act for or against). The initial drafting of the scale involved 320 university students, who participated in the initial processing of the items. The instrument was then administered to 816 respondents aged between 11 and 19 years and the responses obtained were analyzed through various steps that made it possible to assess the reliability of the total scale and the subscales. The final factorial analysis, the result of a long process that allowed a progressive reduction of the items, confirmed the legitimacy of the choice of the three-dimensional structure hypothesized according to the above-mentioned macro-dimensions. In its final version, the instrument is composed of 92 items, grouped according to the 3 factors highlighted by the factor analysis.

Parole chiave: DAL, lettura, disposizione alla lettura, preadolescenti e adolescenti, validazione

Keywords: DAL, reading, reading attitude, pre-adolescents and adolescents, validation

1. La disposizione alla lettura

In questo contributo si propone la validazione di una scala sulla “disposizione alla lettura”. Questo obiettivo rientra nel quadro di un lavoro complessivo di ricerca sulla lettura, sugli effetti determinati dalla lettura e dall’esposizione alla lettura ad alta voce, con particolare attenzione al sistema educativo e di istruzione.

Il concetto di disposizione richiama diverse definizioni e modelli teorici che spesso non creano una distinzione netta con il concetto di atteggiamento.

Nella formulazione iniziale del concetto di atteggiamento, descritto da Thomas e Znaniecki nel 1918 (approccio comportamentista)², si fa riferimento a una “disposizione del soggetto verso”, ovvero una predisposizione a produrre risposte emotive e comportamentali in relazione a situazioni, oggetti e persone. È proprio all’interno di questo quadro teorico che si colloca il costrutto di disposizione alla lettura, che intendiamo indagare.

Inoltre, si è preferito utilizzare il costrutto della disposizione, rispetto a quello maggiormente presente in letteratura di motivazione alla lettura³, in quanto tale concetto fa riferimento, in particolare, all’esper-

² William I. Thomas, Florian W. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Chicago Press, 1918.

³ Marcia H. Davis, Stephen M. Tonks, Michael Hock, Wenhao Wang, Aldo Rodriguez, *A review of reading motivation scales*, in “Reading Psychology”, 39(2),

rienza di lettura e la incrocia. Lo strumento che vogliamo proporre, invece, vuole indagare la disposizione, anche laddove non riferita a significative esperienze autonome di lettura. Potremmo probabilmente concludere che mentre la motivazione si riferisce a un comportamento esperito e alla tendenza a reiterarlo, la disposizione fa riferimento soprattutto a (potenziali) comportamenti futuri.

La disposizione alla lettura (*reading attitude*) rappresenta quindi il sentimento individuale, l'atteggiamento mentale che una persona ha nei confronti della lettura. Indica l'apertura e l'interesse di un individuo verso la lettura come attività⁴. McKenna, Kear e Ellsworth⁵ la definiscono come un sistema di sentimenti che potrebbe portare l'allievo ad avvicinarsi o ad evitare una situazione di lettura, enfatizzando l'aspetto emotivo e il coinvolgimento personale nell'atto. Secondo gli autori, l'atteggiamento e i sentimenti che una persona ha nei confronti della lettura possono influire sulla sua motivazione, partecipazione e impegno nel processo di lettura. Altri autori, come Tomlinson e Lynch-Brown⁶ definiscono la disposizione alla lettura come l'interesse, la motivazione e l'atteggiamento positivo di un individuo nei confronti della lettura. Questa definizione enfatizza l'importanza di sviluppare un interesse genuino per questa attività, una motivazione intrinseca e una prospettiva positiva nei confronti dell'atto di leggere, fattori considerati fondamentali per favorire il coinvolgimento e l'apprendimento attraverso la lettura.

Secondo la teoria dell'elaborazione delle informazioni e la teoria dell'azione razionale, proposte da Eagly e Chaiken⁷, le disposizioni sono formate attraverso il processo di valutazione e attribuzione di significato.

La disposizione è dunque una tendenza che si esprime valutando una

2018, pp. 121-187.

⁴ Alexander J. Estill, Ronald C. Filler, *Attitudes and reading. Reading aids series*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1976.

⁵ Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in "Reading Research Quarterly", 30, 1995, pp. 934-956.

⁶ Linda Baker, Allan Wigfield, *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*, in "Reading Research Quarterly", 34(4), 1999, pp. 452-477; Allan Wigfield, *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*, in "Reading Research Report", No. 34, 1995.

⁷ Alice Hendrickson. Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.

particolare entità (la lettura in questo caso) con un certo grado di favore o sfavore⁸ e che influenza la selezione del comportamento futuro del soggetto⁹, come la scelta dei libri, la frequenza di lettura, la durata delle sessioni di lettura e l'approccio generale alla lettura.

La disposizione ha dunque un certo grado d'intensità, una valenza che può essere positiva, neutra o negativa e un'influenza sulla decisione di una persona di agire o meno in modo specifico verso un oggetto o situazione¹⁰. La disposizione alla lettura è pertanto un aspetto importante da considerare quando si promuove la lettura e si cerca di favorire un coinvolgimento e un piacere duraturi.

Il grado di disposizione positiva o negativa nei confronti della lettura differisce a seconda del tipo di lettura da eseguire, dallo scopo e anche dal tipo di testo¹¹. Alcune persone potrebbero mostrare una maggiore disposizione positiva verso la lettura di romanzi o racconti di finzione, e avere una disposizione meno favorevole verso la lettura di testi tecnici o accademici. Allo stesso modo, lo scopo può influenzare la disposizione. Se una persona percepisse la lettura come un compito obbligatorio o noioso, potrebbe manifestare una disposizione negativa; al contrario, se la lettura venisse percepita come un'opportunità per divertirsi, apprendere o esplorare nuovi mondi, potrebbe manifestare una disposizione positiva.

Dunque la disposizione alla lettura non è un concetto statico, ma può variare in base al contesto e alle preferenze individuali. Comprendere questi elementi costitutivi e i fattori che influenzano la disposizione alla lettura può aiutare i ricercatori a sviluppare strumenti di misurazione e interventi educativi efficaci per promuovere una disposizione positiva verso la lettura. Inoltre, le definizioni di cui sopra forniscono alcuni elementi costitutivi essenziali per guidare la ricerca nella concettualizzazione ed operazionalizzazione della disposizione alla lettura.

⁸ *Ibidem*

⁹ Muhammet Bastug, *The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement*, in "International Journal of Social Sciences and Education", 6 (4), 2014, pp. 931-946.

¹⁰ Edward G. Summers, *Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography*, in "Journal of Reading Behavior", 9(2), 1977, pp. 137-165.

¹¹ Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in "Reading Research Quarterly", 30, 1995, pp. 934-956; Michael C. McKenna, Kristin Conradi, Camille Lawrence, Bong Gee Jang, J. Patrick Meyer, *Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey*, in "Reading Research Quarterly", 47(3), 2012, pp. 283-306.

Pertanto, è più significativo e pratico discutere gli atteggiamenti di lettura con riferimento a un particolare tipo o uso della lettura. Ciò offre una prospettiva più significativa e pratica per comprendere e affrontare gli atteggiamenti di lettura negli individui.

Nel nostro caso, infatti, ci riferiamo in modo specifico all'utilizzo della lettura di narrativa per piacere, con finalità ricreativa o di cura di sé e lo si pone in esplicito collegamento con le pratiche didattiche legate alla lettura nel contesto scolastico.

Sebbene si intenda successivamente valutare quanto la scala di lettura sia predittiva dei comportamenti e delle abitudini effettive di lettura, la disposizione alla lettura (*reading attitude*) non coincide con l'abitudine alla lettura (*reading habit*).

Quest'ultima riguarda il comportamento effettivo, ovvero si riferisce a quanto e come il soggetto, concretamente, legge. Shen¹² identifica come abitudine alla lettura: la frequenza della pratica, la quantità di materiale letto e ciò che i lettori leggono (scelgono di leggere) in un particolare momento.

Di contro, la disposizione alla lettura non può essere vista o osservata in modo diretto nè assunta o dedotta dal comportamento di un individuo; in altre parole, è un'inclinazione che prepara il comportamento futuro di un soggetto non fotografando, necessariamente, il comportamento attuale¹³.

Una persona può avere una disposizione positiva verso la lettura, ma non leggere regolarmente, o viceversa. La disposizione, quindi, può influenzare l'abitudine alla lettura, ma non ne rappresenta l'unica determinante.

Se la disposizione alla lettura può quindi essere misurata attraverso una scala di atteggiamento come quella che vogliamo proporre, le abitudini di lettura possono essere rilevate attraverso questionari che pongono domande dirette e indirette per verificare le pratiche concrete o, laddove possibile, attraverso osservazioni estese e strutturate, interviste o focus group. La costruzione di uno strumento per preadolescenti e adolescenti (11-19) in grado di valutare il livello di disposizione nei

¹² Li-be Shen, *Computer technology and college students' reading habits*, in "Chia-nan annual bulletin", 32, 2006, pp. 559-572.

¹³ Emre Ünal, *An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students*, in "The New Educational Review", 22(3-4), 2010, pp. 117-127.

confronti della lettura, risulta di particolare interesse, soprattutto all'interno del sistema di istruzione, in quanto permetterebbe di verificare la condizione individuale di partenza e gli eventuali esiti in termini di disposizione, con ricadute positive anche nelle attività didattiche di promozione e/o potenziamento della lettura. La conoscenza del livello di partenza potrebbe rivelarsi di supporto nel progettare attività didattiche specifiche per quel determinato contesto scolastico; analogamente gli esiti potrebbero contribuire a determinare l'efficacia delle didattiche utilizzate.

1.1. *Determinazione dei bisogni*

Cohen e Swerdlik¹⁴ hanno indicato le domande a cui il ricercatore dovrebbe cercare di rispondere per determinare la necessità di sviluppare una scala: - C'è bisogno di un nuovo strumento di misurazione? - Cosa cercherà di misurare questa scala? - Chi è il gruppo target della scala? - Quali sono le condizioni di somministrazione? Esaminando la letteratura, si nota che sono state sviluppate molte scale di atteggiamento relative alla lettura, anche specifiche per fasce di età¹⁵ e talune rivolte a futuri insegnanti¹⁶, ma nessuna di recente pubblicazione.

Nella revisione della letteratura, tuttavia, non è stata trovata alcuna scala rivolta a preadolescenti e adolescenti di età compresa tra 11 e 19 anni, che rappresentano invece il nostro gruppo target¹⁷. Lo scopo di

¹⁴ Ronald J. Cohen, Mark E. Swerdlik, *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (5th ed.), New York, NY, McGraw-Hill Companies, Inc., 2022.

¹⁵ Mustafa Başaran, A.T.E.Ş. Seyit, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelmesi*, in "Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi", 29(1), 2009, pp. 73-92; İbrahim H. Yurdakal, Fatma S. Kırmızı, *Reading attitude scale: Validity and reliability study*, in "Elementary Education Online", 18(2), 2019, pp. 714-733.

¹⁶ Tülay Kuzu-Sarar, Türkan Doğan, *Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme*, in "Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic", 10(15), 2015, pp. 771-786.

¹⁷ Thomas H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in "Journal of Reading", 15(2), 1971, pp. 135-138; Larry D. Kennedy, Ronald S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in "Journal of Reading", 18(7), 1975, pp. 518-522; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in "The Reading Teacher", 46, 1990, pp. 626-639; M. Cecil Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in "The Journal of Educational Research", 83(4), 1990, pp. 215-219; M. J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in "Poetics", 26(4), 1999, pp. 245-261; Regina Tullock-Rhody, J. Estill Alexander, *A scale for assessing*

questa scala è quello di determinare la disposizione degli studenti nei confronti della lettura.

Definendo la disposizione verso lettura come “un sistema di sentimenti legati alla lettura che induce l’allievo ad avvicinarsi o a evitare una situazione di lettura”, emerge chiaramente il ruolo centrale dell’atteggiamento sia per imparare a leggere, sia per diventare un allievo competente nella lettura.

Pertanto, inserendosi all’interno di un lavoro complessivo di ricerca sulla lettura, appare ancor più evidente l’utilità di una scala per adolescenti e preadolescenti, che permetta di valutare in modo sistematico la loro disposizione verso la lettura. Questo strumento può essere utilizzato per comprendere meglio i fattori che influenzano l’atteggiamento dei giovani lettori e per identificare eventuali pattern o tendenze all’interno del gruppo di studio. Una buona disposizione alla lettura è fondamentale infatti per sviluppare abilità di lettura solide e per favorire un’esperienza di lettura piacevole e gratificante.

Inoltre, è necessario sottolineare come le indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Le linee Guida per le scuole secondarie di II grado riconoscano l’importanza della lettura come abilità fondamentale e la promuovano come parte integrante del curriculum.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione sottolineano che la lettura è un’abilità cruciale per l’acquisizione di conoscenze, per lo sviluppo della competenza comunicativa e per il potenziamento del pensiero critico. Evidenziano inoltre la necessità di promuovere la lettura in tutte le discipline e aree di apprendimento, incoraggiando la comprensione, l’interpretazione e l’analisi dei testi di diversi generi.

Analogamente, le Linee Guida per le scuole secondarie di secondo grado riconoscono l’importanza della lettura come strumento per l’apprendimento e lo sviluppo delle competenze degli studenti. Sottolineano inoltre la necessità di promuovere la lettura attiva e critica, incoraggiando gli studenti a leggere una pluralità di testi, inclusi quelli letterari, scientifici e informativi, rilevando l’importanza di sviluppare le competenze di comprensione, analisi e interpretazione dei testi.

Pertanto, la disposizione alla lettura e l’importanza della lettura risultano strettamente collegate. Sviluppare una buona disposizione alla

lettura e promuovere l'importanza della lettura possono contribuire a un'esperienza di lettura più appagante ed a un miglioramento delle competenze di lettura e di vita in generale.

L'utilizzo di una scala standardizzata può inoltre favorire la comparabilità tra diversi studi e la replicabilità delle ricerche nel campo della disposizione alla lettura, ampliando la comprensione su come promuovere un atteggiamento positivo verso la lettura negli adolescenti e preadolescenti.

Una scala di misurazione specifica e adatta alla fase evolutiva può contribuire anche a identificare i fattori che influenzano la disposizione alla lettura, come l'interesse per determinati generi letterari, l'accessibilità ai libri o l'influenza dell'ambiente familiare e scolastico.

Per concludere, indagare la disposizione alla lettura risulta importante per comprendere come le variabili cognitive, affettive e conative influenzano l'atteggiamento e il comportamento dei lettori. Questo tipo di ricerca può fornire informazioni preziose per coloro che si occupano di promozione della lettura, aiutando a sviluppare strategie efficaci per stimolare l'interesse e la motivazione dei lettori e migliorare le abilità di lettura.

La scala permetterà inoltre di esplorare, successivamente, come queste disposizioni possano influenzare le pratiche di lettura nel contesto scolastico. La fruibilità della scala sarà incrementata, infatti, specie qualora gli approfondimenti successivi ne confermassero le possibilità di utilizzo, in due direzioni: una volta validato questo strumento, ne sarà verificata la correlazione e la capacità predittiva rispetto alle pratiche di lettura effettive e alle relative abitudini; si verificherà inoltre la sensibilità della scala rispetto all'esperienza intensiva di lettura, comparando gli esiti in diversi gruppi anagrafici (all'interno dell'età di riferimento per la scala), prima e dopo interventi specifici di lettura ad alta voce. I due incroci consentiranno di determinare la capacità predittiva della scala, la sua correlazione con l'esperienza e la sensibilità a particolari interventi. Si ritiene che il suo utilizzo potrebbe contribuire ad orientare la progettazione didattica.

2. *Metodi*

In accordo con Boateng e colleghi¹⁸, è stato implementato un processo a 3 macro-fasi.

¹⁸ Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quinonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for*

- Prima fase: costruzione degli items della scala attraverso l'identificazione di strumenti simili in letteratura, individuazione dei principali domini e creazione del primo set di domande, attraverso processi di induzione e collaborazione.

- Seconda fase: sviluppo della scala. In questa fase ha luogo il processo di pre-testing, la somministrazione ad un campione significativo, per poi procedere alle prime analisi (curtosi, asimmetria, item-scale correlation e analisi esplorativa dei fattori), al fine di individuare gli items scartabili e quindi procedere con la riduzione della scala iniziale.

- Terza fase: valutazione della scala attraverso le analisi di dimensionalità, di validità e di affidabilità.

2.1. *La costruzione degli items*

2.1.1. *Identificazione di strumenti simili in letteratura*

La scala è stata costruita con la partecipazione attiva di due gruppi di studenti universitari (N= 320), che hanno partecipato alla prima elaborazione degli items a seguito di un intervento formativo specifico nell'ambito di due corsi di laurea (scienze dell'educazione e scienze della formazione primaria). Il gruppo degli estensori di questo contributo ha studiato e poi presentato agli studenti la letteratura sul tema e ha esaminato con loro alcune delle scale precedentemente sviluppate¹⁹,

health, social, and behavioral research: a primer, in "Frontiers in public health", 6, 2018, p. 149.

¹⁹ Thomas H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in "Journal of Reading", 15(2), 1971, pp.

135-138; Larry D. Kennedy, Ronald S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in "Journal of Reading", 18(7), 1975, pp. 518-522; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in "The Reading Teacher", 46, 1990, pp. 626-639; M. Cecil Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in "The Journal of Educational Research", 83(4), 1990, pp. 215-219; Mia J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in "Poetics", 26(4), 1999, pp. 245-261; Regina Tullock-Rhody, J. Estill Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in "Journal of Reading", 23(7), 1980, pp. 609-614; Junko Yamashita, *Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading*, in "Reading in a foreign language", 16(1), 2004, pp. 1-19; Juhee Lee, Diane L. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in "The Modern Language Journal", 98, 2014; Chih-Cheng Lin, Irene Yi-Jung Lin, *"E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes*, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp. 769-776.

per valutare la disposizione alla lettura. Sebbene possano variare nelle dimensioni misurate e nel target di riferimento (bambini, adolescenti, adulti), tali strumenti mirano a misurare l'orientamento, l'interesse, il piacere e l'engagement dei lettori nei confronti della lettura.

Essi sono stati sviluppati per ottenere informazioni sul valore attribuito alla lettura, l'attrattiva che esercita, le intenzioni e i propositi di lettura, nonché per comprendere il grado d'intensità, la valenza emotiva e l'influenza della disposizione sulla decisione e il comportamento futuro di una persona nei confronti della lettura.

Inoltre, questi strumenti, seppur di non recente pubblicazione, valutano dimensioni aggiuntive come l'autoefficacia nella lettura, l'importanza attribuita alla lettura e l'immersione nell'esperienza di lettura, offrendo comunque un'ampia gamma di misurazioni per comprendere e valutare la disposizione alla lettura in diverse fasce d'età e contesti.

Il costrutto da indagare è stato definito come descritto nel paragrafo 1, dopo aver presentato, agli studenti medesimi, la letteratura sopra citata. La preparazione per gli studenti si è centrata quindi, in un primo momento sulla comprensione del costrutto di disposizione alla lettura, ritenuto preferibile al termine italiano "attitudine alla lettura" (che può rimandare a una sorta di disposizione naturale), in quanto l'insieme dei sentimenti nei confronti della lettura appare fortemente interrelato alle esperienze pregresse, configurandosi più come una disposizione che un'attitudine. In un secondo momento la formazione si è concentrata sugli aspetti metodologici legati alla costruzione delle scale e sulle attenzioni da porre quando si ipotizzano e generano nuovi items, come ad esempio:

- evitare items che esprimano dati di fatto, scegliendo piuttosto items che esprimano credenze, valutazioni, sentimenti, disposizioni emotive o tendenze all'azione;

- gli items non devono essere neutri e devono essere formulati in modo tale che persone con atteggiamenti opposti o intensità diverse diano risposte diverse (può essere utile immaginare credenze/sentimenti/tendenze all'azione di persone che amano leggere o che odiano leggere);

- presentare le affermazioni in forma impersonale o al condizionale;
- le affermazioni devono essere concise ed espresse in linguaggio semplice;

- evitare frasi con doppia negazione (in generale cercare di limitare anche le negazioni semplici);

- evitare items che esprimono atteggiamenti troppo estremi e che, in quanto tali, possano essere accettati o rifiutati dalla totalità o quasi dei soggetti come: *leggere è completamente inutile*;
- evitare items che si prestino a risposte socialmente desiderabili perché non sia troppo forte la pressione sociale ad una loro accettazione o rifiuto)²⁰.

2.1.2. Individuazione dei principali domini

Dopo un attento esame della preesistente letteratura specifica e metodologica, per la formulazione degli items sono stati definiti a priori i seguenti domini: cognitivo, affettivo e conativo²¹, riconosciuti come utili per comprendere e misurare diversi aspetti della disposizione verso la lettura.

Questi domini nascono dall'esigenza di non banalizzare la complessità del costruito, in linea con quanto descritto da differenti autori in letteratura²². Frequentemente, infatti, l'atteggiamento viene definito

²⁰ Joseph F. Hair, Marcelo L.D.S Gabriel, Dirceu da Silva, Sergio Braga Junior, *Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects*, in "RAUSP Management Journal", 54, 2019, pp. 490-507; Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quiñonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in "Frontiers in public health", 6, 2018; Fabiane F. Morgado, Juliana F. F. Meireles, Clara M. Neves, Ana C. S. Amaral, Maria E. C. Ferreira, *Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices*, in "Psicologia: Reflexão e Crítica", 30, 2018.

²¹ Juhee Lee, Diane L. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in "The Modern Language Journal", 98, 2014; Chih-Cheng Lin, Irene Yi-Jung Lin, *"E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes*, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp. 769-776; Junko Yamashita, *Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency*, in "System", 36, 2008, pp. 661-672; Junko Yamashita, *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*, in "Reading in a Foreign Language", 25(2), 2013, pp. 248-263; Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp. 169-194.

²² Leon G. Schiffman, Leslie Lazar Kanuk, *Consumer behavior* (8th ed.), New Jersey, Prentice Hall, 2004; Leon G. Schiffman, Leslie Lazar Kanuk, Håvard Hansen, *Consumer behavior an european outlook* (2nd ed.), Harlow, Pearson Education, 2012; Icek Ajzen, *Attitude theory and the attitude-behavior relation*, in Dagmar Krebs, Peter Schmidt (Ed.), *New directions in attitude measurement*. Berlin/New York, Walter de

come un sistema stabile e relativamente duraturo di credenze o valutazioni (dominio cognitivo), di sentimenti affettivi (dominio affettivo) e di tendenze comportamentali (dominio conativo), diretti verso oggetti, persone, idee o gruppi specifici²³; tale definizione individua, pertanto, le tre aree sopracitate come costituenti ogni tipo di atteggiamento/disposizione.

Considerare singolarmente le tre componenti non permette di ottenere informazioni sufficienti sulle azioni future della persona²⁴; al contrario, considerarle insieme consente di ottenere una visione più completa della disposizione alla lettura, così come di sviluppare interventi mirati per promuovere e migliorare l'atteggiamento e l'interesse verso la lettura.

Inoltre, i punteggi combinati delle tre dimensioni sono considerati più predittivi delle intenzioni comportamentali verso gli oggetti dell'atteggiamento²⁵.

Il modello di van Schooten e de Glopper (2002)²⁶ offre una prospettiva utile per comprendere le relazioni causali tra le dimensioni cognitive, affettive e conative della disposizione verso la lettura²⁷.

Gruyter, 1993; Icek Ajzen, Martin Fishbein, *Attitude – behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, in "Psychological Bulletin", 84, 1977, pp. 888-918; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975.

²³ Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014.; Robert A. Baron, Donn Erwin Byrne, *Social Psychology* (10th ed). Boston, Allyn & Bacon, 2003; David Krech, Richard S. Crutchfield, Egerton L. Ballachey, *Individual in society: A textbook of social psychology*, New York, McGraw-Hill, 1962; William J. McGuire, The nature of attitudes and attitude change, in Gardner Lindzey, Elliot Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed. vol.3, pp. 136-314), Reading, MA, Addison-Wesley, 1969.

²⁴ Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014.

²⁵ Amka Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in "Talent Development & Excellence", Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975; Alice Hendrickson, Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.

²⁶ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp. 169-194.

²⁷ A Young Park, *A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes*

Secondo tale modello l'atteggiamento cognitivo (convinzione e valutazione di un risultato) influenza l'atteggiamento affettivo (gradimento e piacere), che a sua volta influenza l'atteggiamento conativo (lettura). Quest'ultimo, infine, risulta un predittore dell'effettivo comportamento di lettura. Il modello suggerisce che l'influenza degli affetti sull'intenzione comportamentale (cioè, l'atteggiamento conativo) è diretta e molto forte, mentre l'influenza dell'atteggiamento cognitivo sull'atteggiamento conativo è indiretta e debole. Questo implica che l'atteggiamento affettivo ricopra un ruolo cruciale nell'influenzare l'intenzione degli individui a leggere e nel motivarli ad avviare l'atto stesso della lettura.

In base a queste conclusioni, van Schooten e de Glopper²⁸ sostengono che l'aspetto più importante dell'atteggiamento verso la lettura sia quello affettivo, poiché influenza direttamente l'intenzione di leggere e, di conseguenza, innesca l'effettivo comportamento di lettura. Ciò suggerisce che promuovere un atteggiamento affettivo positivo verso la lettura può essere uno dei modi più efficaci per incoraggiare la pratica della lettura.

Pertanto, è possibile confermare l'importanza di considerare i domini cognitivo, affettivo e conativo quando si studia l'atteggiamento e la disposizione alla lettura. Ciò può fornire una base teorica solida per la progettazione di interventi educativi e strategie di promozione della lettura.

L'indagine svolta sulla letteratura e sulle scale presenti, ha confermato come adeguata la scelta di applicare questi domini alla lettura.

2.1.3. Creazione e selezione del primo set di items

Per la generazione degli items appropriati sono stati utilizzati sia il metodo induttivo, ("classificazione dal basso"²⁹) che quello deduttivo, ("classificazione dall'alto").

Il processo ha permesso dunque di combinare elementi dei due metodi per la generazione degli items, assicurando una base teorica solida e tenendo conto delle prospettive individuali all'interno del gruppo di

of secondary EFL learners, in "Studies in Second Language Learning and Teaching", 10, 2020, pp. 337-358.

²⁸ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp.169-194.

²⁹ Timothy R. Hinkin, *A review of scale development practices in the study of organizations*, in "Journal of Management", 21(5), 1995, pp. 967-988; S. D. Hunt, *Modern Marketing Theory: Critical Issues in the Philosophy of Marketing Science*, Cincinnati, Southwestern Publishing, 1991.

ricerca. Questo approccio ha contribuito a sviluppare una scala appropriata per misurare la disposizione alla lettura nei tre domini considerati.

Di seguito il processo per la generazione degli items:

1) Metodo deduttivo:

- Analisi della letteratura e delle scale esistenti per fornire una base teorica e definire i domini e i concetti chiave;
- Revisione e confronto con scale e indicatori già sviluppati per garantire l'allineamento con la ricerca precedente e le teorie esistenti;
- Redazione di una lista di items fondamentali per i diversi domini da parte del gruppo di ricerca, individualmente;
- Triangolazione degli items formulati per ottenere un accordo sulla base delle ricorrenze, selezionando gli items con l'accordo di almeno tre dei partecipanti.

2) Metodo induttivo:

- Realizzazione di 20 focus group con una media di 16 partecipanti, al fine di esplorare gli indicatori associati alla disposizione alla lettura, basandosi sia sull'analisi teorica che sulle esperienze personali;
- Identificazione degli indicatori rilevanti, attraverso l'analisi delle differenze tra partecipanti con disposizioni positive o negative verso la lettura.

3) Metodo deduttivo:

- Organizzazione di 61 gruppi di lavoro con circa 5 partecipanti ciascuno;
- Produzione di items per ciascuno dei tre domini identificati, ad opera dei partecipanti;
- Utilizzo degli items individuati nel punto 2 come modelli di riferimento per una corretta formulazione.

Questo processo combina l'analisi della letteratura, la riflessione del gruppo di ricerca, il coinvolgimento di partecipanti esterni attraverso i focus group e i gruppi di lavoro per generare una lista di items riconducibili ai tre domini (cognitivo, affettivo e conativo) della disposizione alla lettura.

Nel metodo deduttivo, la revisione della letteratura e l'analisi delle scale e degli indicatori esistenti sono stati utilizzati per definire i domini

e i concetti chiave. Questo ha assicurato una coerenza con la ricerca e le teorie esistenti.

Nel metodo induttivo, invece, si è fatto ricorso al processo di triangolazione degli items formulati individualmente. I ricercatori hanno preso in considerazione le molteplici visioni e posizioni interne, mirando a raggiungere un accordo sulla base delle ricorrenze degli items formulati. Sono stati svolti 20 focus group con una partecipazione media di 16 studenti e studentesse per ogni focus group e 61 gruppi con 5 partecipanti ciascuno, i quali hanno discusso sugli indicatori utili a rilevare la disposizione alla lettura, basandosi su basi teoriche e sulle esperienze personali. Gli items emersi da questi incontri sono stati formulati liberamente, consentendo agli studenti di esprimere spontaneamente le loro idee e opinioni.

Successivamente, agli studenti, sono stati forniti modelli di items correttamente formulati, tratti dalla letteratura. Sono stati stimolati a elaborare gli items, articolandoli nei tre domini: cognitivo, affettivo e conativo. Questo approccio ha permesso di verificare se i domini individuati durante l'analisi teorica potevano effettivamente organizzare gli items connessi al costrutto. Dopo la generazione degli items attraverso il metodo induttivo, il gruppo di ricerca ha redatto una lista di items fondamentali per i diversi domini, basandosi sulle ricorrenze degli items formulati. Questo processo di discussione e confronto ha contribuito a ottenere una visione più esaustiva e bilanciata dei diversi aspetti del dominio di interesse. Gli items formulati sono stati quindi conservati in attesa del successivo sviluppo della scala.

La scala è stata sviluppata adottando un sistema Likert a 5 punti (da “fortemente in disaccordo” a “fortemente d'accordo”), che consentiva di misurare l'intensità dell'atteggiamento o della disposizione nei confronti del concetto esaminato. Dopo un processo di selezione e pulizia degli items, che ha coinvolto sia il gruppo di ricerca che gli studenti universitari, c'è stato un lavoro di selezione e triangolazione. La scala è stata composta da 193 items. È stato raggiunto un indice di accordo superiore all'85% degli items individuati da eliminare nella triangolazione con oltre l'80% dei sottogruppi di studenti.

In conclusione, il processo descritto ha combinato l'analisi della letteratura, la riflessione del gruppo di ricerca ed il coinvolgimento dei partecipanti esterni (studenti universitari), al fine di generare una lista di items che rappresentano i tre domini (cognitivo, affettivo e conativo)

della disposizione alla lettura. Il metodo deduttivo ha guidato la definizione dei domini e dei concetti chiave attraverso la revisione della letteratura e l'analisi delle scale esistenti, mentre il metodo induttivo ha orientato la generazione degli items attraverso il processo di triangolazione degli items formulati individualmente.

2.2. Sviluppo della scala

2.2.1. Processo di pre-testing

Il processo seguito ha permesso di lavorare allo sviluppo della scala, ossia alla trasformazione dei singoli items in un costrutto armonico e misurabile, tramite il pre-testing, il campionamento e infine la somministrazione della scala stessa, con lo scopo di ridurre ulteriormente gli items grazie anche all'estrazione dei fattori latenti³⁰.

La somministrazione è stata effettuata personalmente dai ricercatori, con la partecipazione attiva di due gruppi di studenti universitari.

Nella fase di pre-testing è stato possibile controllare e verificare gli items prima dell'effettiva somministrazione, riducendo al minimo l'incomprensione, l'ambiguità e il conseguente errore di misurazione. In questo modo si è cercato di agevolare la comprensione degli items e ridurre così il carico cognitivo dei partecipanti.

È stata utilizzata l'intervista cognitiva, somministrata a 10 ragazzi con caratteristiche simili alla popolazione target. Durante l'intervista si è proceduto a fornire loro una bozza di domande e si è chiesto loro di verbalizzare il processo mentale che comporta il fornire tali risposte. Questo processo ci ha permesso di comprendere se gli intervistati comprendessero le domande nel modo previsto dagli sviluppatori.

Sono stati eliminati 13 items a seguito delle interviste cognitive a causa della loro poca chiarezza o rilevanza. Sono state inoltre apportate modifiche alla grammatica, alla scelta delle parole e alle opzioni di risposta in base al feedback dei colloqui cognitivi.

Questo processo di raffinamento è fondamentale per assicurarsi che gli items siano comprensibili e rilevanti per i partecipanti.

Successivamente è stata somministrata la scala ad un gruppo di 250 soggetti compresi nel range di età definito (11-19) e ciò ha consentito,

³⁰ Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quinonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in "Frontiers in public health", 6, 2018, p. 149.

attraverso la richiesta esplicita al gruppo di pre-test, di evidenziare gli items ridondanti e risolvere gli ultimi casi dubbi. Attraverso il pre-test è stato possibile anche rendere più fluidi items ritenuti poco chiari dai rispondenti, ottimizzando la scala in funzione delle loro esigenze di comprensione.

La scala finale risulta composta da 172 items, suddivisi nei tre domini: conativo (62 items), cognitivo (58 items) e affettivo (52 items). Questa suddivisione riflette l'intuizione iniziale di organizzare gli items in base alle tre dimensioni che compongono la disposizione alla lettura, consentendo di valutare in modo più completo e dettagliato i diversi aspetti della disposizione alla lettura.

2.2.2. Campionamento e Somministrazione della scala

Il campionamento ha previsto la raccolta di dati su un campione rappresentativo della popolazione di interesse, per raccogliere le risposte e analizzare i dati al fine di valutare la validità e l'affidabilità della scala.

Dopo il lungo processo di costruzione, lo strumento è stato quindi somministrato, con la collaborazione degli studenti universitari, a 816 rispondenti. La somministrazione si è svolta attraverso contatto diretto, seguito da una somministrazione mediante link (costruito con Moduli google) a cui accedere attraverso smartphone, tablet o pc.

Le risposte fornite da persone di età differente (non ancora undicenni o già ventenni) sono state eliminate. Sono quindi da considerare 810 risposte, in conformità con i limiti anagrafici definiti in precedenza. Il campione risulta così composto: 255 soggetti di genere maschile, 552 di genere femminile e 3 di genere "Altro".

Per quanto riguarda il grado di scuola frequentato, 220 sono studenti di scuola secondaria di I grado, 590 di scuola secondaria di II grado, di cui nello specifico: 408 frequentanti un liceo, 124 un istituto tecnico e 58 un istituto professionale. L'età media del campione considerato è di 15,35 (DS=2,36).

Queste informazioni forniscono una panoramica demografica del campione coinvolto nello studio e consentono di avere un quadro più completo della popolazione di riferimento.

2.2.3. *Le prime analisi*

Le risposte alla scala sono state analizzate attraverso quattro passaggi che hanno consentito la riduzione degli items complessivi e la verifica dei domini ipotizzati attraverso un'analisi fattoriale esplorativa.

Le analisi sono state svolte attraverso il software IBM SPSS Statistics.

Nella prima fase sono state analizzate le distribuzioni delle risposte fornite per ogni singolo item, concentrandosi in particolare sui valori di curtosi e asimmetria. Sono stati quindi eliminati gli items per cui i valori dei due indici superavano determinati valori soglia, pari a 1 per asimmetria e 4 per curtosi. Questa analisi ha come obiettivo quello di verificare che la distribuzione delle risposte per ogni item non si discosti molto da una distribuzione normale.

Ciò ha consentito l'eliminazione di un solo item che non rientrava nei parametri citati.

Nella seconda fase sono state effettuate analisi che consentissero di valutare l'affidabilità della scala totale e delle sottoscale, utilizzando l'alfa di Cronbach³¹. Per la scala totale l'alfa di Cronbach risultante ha rilevato un valore di 0,987; per la sottoscala "Cognitiva" un alfa di 0,963; per la sottoscala "Affettiva" un alfa di 0,966 ed infine per la sottoscala "Conativa" un alfa di 0,958. Tutti valori molto alti che consentono di attribuire una rilevante affidabilità alla scala. Abbiamo quindi proceduto con un'analisi *item-total correlation* e, attraverso questo procedimento, abbiamo potuto eliminare tutti quegli items che correlavano con la scala totale con valori inferiori alla soglia (stabilita) di 0,5. Attraverso la seconda fase è stato quindi possibile eliminare complessivamente 73 items.

Nella terza fase si è ripetuta l'analisi *item-subscale correlation* per ogni sottoscala, con gli stessi criteri utilizzati nella seconda fase. Solo un item della sottodimensione "conativa" è risultato scartabile attraverso questi criteri.

Infine nella quarta fase abbiamo ritenuto opportuno procedere in parallelo con differenti metodi per valutare in quanti fattori si raggruppassero gli items rimasti. Per prima è stata utilizzata la *parallel analysis*³²

³¹ Lee J. Cronbach, *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, in "Psychometrika", 16, 1951, pp. 297–334.

³² James C. Hayton, David G. Allen, Vida Scarpello, *Factor retention decisions in*

che ha suggerito l'estrazione di 6 fattori. Successivamente, sono stati applicati altri metodi tipici dell'analisi fattoriale, utilizzata per identificare se i dati raccolti possono essere ridotti a uno o più fattori latenti che definiscono il costrutto indagato.

Analizzando la matrice di correlazione tra le risposte agli items e utilizzando il criterio degli autovalori maggiori di 1, sono stati identificati 14 fattori. Tuttavia, data la grande quantità di fattori e l'ipotesi iniziale di tre fattori su cui è stata costruita la scala, è stata presa in considerazione anche l'analisi grafica dello screen plot. La figura 1 mostra un appiattimento della curva al quarto fattore. Sulla base di questo, è stata presa la decisione di limitare a quattro il numero di fattori in cui organizzare e suddividere la scala.

Questa fase dell'analisi ha permesso di identificare i fattori che emergono dai dati e organizzare gli items della scala in base ad essi. È un processo importante per comprendere la struttura della scala e come i diversi items si raggruppano all'interno dei fattori.

È stata poi calcolata la matrice di saturazione, che rappresenta la correlazione tra gli items e i fattori estratti, la quale è stata sottoposta a una rotazione utilizzando il criterio varimax con normalizzazione Kaiser.

Dalla figura 2, che rappresenta i risultati della rotazione, si è notato che solo un item era fortemente correlato al quarto fattore, mentre gli altri items avevano correlazioni più significative con gli altri fattori. Di conseguenza, è stata presa la decisione di scartare questo item dal quarto fattore.

Questo processo permette di raffinare ulteriormente la struttura della scala e di assicurare che gli items siano adeguatamente assegnati ai fattori appropriati.

La soglia di saturazione da usare per valutare in quale fattore collocare ogni item è un tema ampiamente dibattuto in letteratura³³. Si è deciso nel presente studio di usare il valore di 0,5; un item, quindi, con

exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis, in "Organizational research methods", 7, 2004, 191-205.

³³ Mohamed Onsi, *Factor Analysis of Behavioral Variables Affecting Budgetary Slack*, in "The Accounting Review", 48(3), 1973, pp. 535-548; Robert A. Peterson, *A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis*, in "Marketing letters", 11(3), 2000, pp. 261-275; Anna B. Costello, Jason W. Osborne, *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*, in "Practical assessment research, and evalua-

saturazione inferiore a 0,5 per un fattore non è stato considerato correlare sufficientemente con quel fattore.

In seguito, sono stati eliminati gli elementi con saturazioni multiple, cioè quelli che presentavano correlazioni rilevanti con più di un fattore. Questa scelta è stata guidata dalla difficoltà di assegnare con precisione l'elemento a un specifico fattore, data la sua significativa correlazione con più fattori senza un'evidente predominanza di uno sugli altri.

Questo processo ha prodotto uno strumento ridotto a 92 items, suddivisi nei tre fattori evidenziati dall'analisi, come rappresentato nella figura 3.

L'osservazione della posizione finale degli items all'interno dei tre fattori estratti e il confronto con la struttura tridimensionale ipotizzata (conativa, cognitiva e affettiva) mostrano una buona concordanza tra le dimensioni ipotizzate inizialmente e quelle identificate attraverso l'analisi dei dati. Vi sono infatti pochi items che si spostano da una dimensione all'altra rispetto a quanto ipotizzato durante la costruzione degli items. In particolare, 9 items passano dalla dimensione conativa a quella cognitiva, 2 items passano dalla dimensione cognitiva a quella affettiva, e infine 15 items passano dalla dimensione affettiva a quella conativa.

La lettura attenta degli items ha consentito ai ricercatori di confermare semanticamente quanto emerso statisticamente dall'analisi fattoriale. La tabella 1 riassume gli spostamenti degli items tra i tre fattori identificati nell'analisi fattoriale.

2.3. La valutazione finale della scala

L'indagine della dimensionalità è stata condotta utilizzando un'analisi fattoriale confermativa, insieme ad un'analisi delle soglie di soddisfazione associate. In questo caso, sono stati utilizzati il test del chi-quadro per l'*exact fit* e il *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). L'analisi fattoriale confermativa ha dimostrato che gli items riposizionati si inseriscono perfettamente nei tre fattori considerati (conativo, affettivo e cognitivo), indicando una buona aderenza dei dati

tion", 10(7), 2005, pp. 1-9; Amy S. Beavers, John W. Lounsbury, Jennifer K. Richards, Schuyler. W. Huck, Gary J. Skolits, Shelley L. Esquivel, *Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research*, in "Practical Assessment, Research, and Evaluation", 18, 2013, pp. 1-13; Matt. C. Howard, *A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?*, in "International Journal of Human-Computer Interaction", 32(1), 2016, pp. 51-62.

alla struttura tridimensionale ipotizzata, come rappresentato in figura 4.

L'utilizzo del test del chi-quadro per l'*exact fit* e del RMSEA ha consentito di valutare la bontà di adattamento del modello confermativo. In sintesi, l'analisi confermativa ha attestato che gli items riposizionati si collocano correttamente nei tre fattori considerati.

I risultati ottenuti nella valutazione della scala confermano la sua validità e affidabilità. Per quanto riguarda l'analisi di dimensionalità, il valore del p ($p=0,000$) ottenuto dal test del chi-quadro indica una differenza significativa tra il modello proposto e un modello nullo, confermando l'adeguatezza della struttura tridimensionale ipotizzata. Inoltre, il valore di RMSEA (0,057) rientra nei limiti accettabili secondo i riferimenti in letteratura, confermando ulteriormente la bontà di adattamento del modello ai dati.

Per quanto riguarda l'affidabilità, il valore molto alto dell'Alpha di Cronbach (0,988) indica che la scala è molto coerente internamente e misura in modo consistente la disposizione alla lettura.

Infine, l'analisi di validità attraverso la correlazione di Pearson basata sulla trasformazione di Fisher mostra che tutte le correlazioni tra i fattori sono significative a un livello $p<0,01$. Questo indica che i fattori della scala sono strettamente correlati tra loro, fornendo ulteriori evidenze sulla validità della scala.

Complessivamente, i risultati supportano la validità e l'affidabilità della scala di disposizione alla lettura, confermando la sua utilità per misurare l'atteggiamento e l'orientamento verso la lettura di narrativa per piacere.

3. Indicazioni per la somministrazione e interpretazione della scala

In sintesi, questa scala permette di ottenere un punteggio che determina la disposizione alla lettura in ragazzi dagli 11 ai 19 anni.

Nonostante gli autori raccomandino l'utilizzo della scala nella sua interezza per una rappresentazione ottimale, è altresì possibile analizzare singolarmente le componenti relative alle dimensioni conative, cognitive o affettive, se lo scopo è di isolare informazioni su una di queste specifiche dimensioni.

Per determinare il punteggio complessivo della scala, si possono sommare i punteggi dei singoli items o calcolare la media dei punteggi per ciascuna dimensione e per l'intera scala, fornendo così un'indicazione generale della disposizione alla lettura.

Gli items positivi vengono valutati nel seguente modo: 1—Per niente d'accordo, 2—Poco d'accordo, 3—Né d'accordo né in disaccordo, 4—Abbastanza d'accordo e 5—Totalmente d'accordo. Agli items negativi viene attribuito punteggio inverso.

Nella tabella 2 sono riportati i punteggi ottenibili con entrambe le modalità.

Maggiori saranno i punteggi totali e le medie ottenute, maggiore sarà la disposizione alla lettura. Allo stato attuale, tuttavia, non sono disponibili valori di riferimento o punteggi soglia definiti per effettuare comparazioni, poiché è in corso una vasta raccolta di dati.

L'obiettivo di tale raccolta di dati sarà quello di individuare punti di svolta o soglie di punteggio che possono indicare cambiamenti significativi nella disposizione alla lettura, nonché eventuali correlazioni con i comportamenti effettivi di lettura.

Queste informazioni saranno utili per comprendere meglio l'impatto della disposizione alla lettura e per sviluppare interventi e strategie didattiche adeguate a promuovere e sostenere la lettura nei ragazzi.

4. Conclusioni, limiti, direzioni future

La scala di disposizione alla lettura (DAL) presentata in questo studio ha mostrato un'elevata affidabilità e ha superato con successo il processo di validazione, inclusa l'analisi fattoriale che ha confermato la legittimità delle tre dimensioni in cui è strutturata. Questa scelta è in linea con la ricerca precedente che ha evidenziato l'importanza di considerare congiuntamente le dimensioni conative, cognitive e affettive per ottenere una maggiore quantità di informazioni e una migliore capacità predittiva delle intenzioni e dei comportamenti futuri³⁴.

La considerazione delle componenti conative (legata alle motivazioni e all'impegno), cognitive (legata alla conoscenza e alla comprensione) e affettive (legata alle emozioni e all'interesse) consente di avere una visione più completa e approfondita della disposizione alla lettura. Questo

³⁴ Amka Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in "Talent Development & Excellence", Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909; Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014; Alice Hendrickson, Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975.

approccio teorico si basa su studi precedenti che hanno dimostrato che tali componenti sono correlate tra loro e possono influenzare le intenzioni e i comportamenti di lettura, in particolare quella affettiva³⁵.

L'inclusione di queste tre dimensioni nella scala DAL permette quindi di ottenere un maggior numero di informazioni sui lettori, nonché di migliorare la capacità di predire i loro comportamenti futuri legati alla lettura. Questo strumento può essere utile per educatori, docenti, psicologi e studiosi che desiderano comprendere e intervenire sulla disposizione alla lettura nei ragazzi e promuovere abitudini di lettura positive.

La valutazione della disposizione alla lettura è un fattore strategico per comprendere il valore attribuito dagli studenti alla lettura stessa, l'attrazione che esercita su di loro, le loro aspirazioni e intenzioni di lettura. Esplorare questa disposizione consente di ampliare la prospettiva sui comportamenti di lettura, andando oltre la mera motivazione e analizzando l'intensità, la valenza (positiva, neutra o negativa) e l'influenza che la disposizione stessa ha sulle decisioni e i comportamenti futuri di una persona³⁶.

Tuttavia, un limite di questo studio è la mancanza di dati che consentano di correlare i risultati della scala con le effettive pratiche di lettura del campione, il quale rimane un obiettivo fondamentale per migliorarne l'utilità e l'interesse nell'ambito dell'insegnamento. Anche la natura non probabilistica del campione potrebbe rappresentare un limite, ma la distribuzione geografica, la varietà delle reti di relazione dei somministratori e la numerosità delle somministrazioni possono essere elementi in grado di attenuarlo.

Si spera, in futuro, che altri studiosi e professionisti facciano ricorso a questa scala per esplorarne la correlazione con altri metodi e consolidarne validità e affidabilità.

Questo contribuirebbe a sviluppare una migliore comprensione della disposizione alla lettura e delle sue relazioni con i comportamenti di lettura effettivi, favorendo l'identificazione di strategie e interventi più efficaci per promuovere la lettura tra i giovani.

³⁵ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp.169-194.

³⁶ Alice Hendrickson Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in "Reading Research Quarterly", 30, 1995, pp. 934-956.

Riferimenti bibliografici

A. Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in “Talent Development & Excellence”, Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909

A. B. Costello, J. W. Osborne, *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*, in “Practical assessment research, and evaluation”, 10(7), 2005, pp. 1-9

A. H. Eagly, S. Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993

A.Y. Park, *A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes of secondary EFL learners*, in “Studies in Second Language Learning and Teaching”, 10, 2020, pp. 337-358

A. S. Beavers, J. W. Lounsbury, J. K. Richards, S. W. Huck, G. J. Skolits, S. L. Esquivel, *Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research*, in “Practical Assessment, Research, and Evaluation”, 18, 2013, pp. 1-13

A. Wigfield, *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*, in “Reading Research Report”, No. 34, 1995

B. Taylor, L.A. Harris, P.D. Pearson, G. Garcia, *Reading Difficulties: Instruction and Assessment* (2nd ed.), New York, McGraw-Hill, 1995

C. M. Tomlinson, C. Lynch-Brown, *Essentials in children's literature* (4th ed.), Boston, Allyn and B con, 2001

C.C Lin, I.Y.-J. Lin, “E-book flood” for changing EFL learners' reading attitudes, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp.769-776

D. Albarracin, B.T. Johnson, M.P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014

D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, *Individual in society: A textbook of social psychology*, New York, McGraw-Hill, 1962

E. G. Summers, *Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography*, in “Journal of Reading Behavior”, 9(2), 1977, pp. 137-165

E. Ünal, *An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students*, in “The New Educational Review”, 22(3-4), 2010, pp. 117-127

E. van Schooten, K. de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in “Poetics”, 30(3), 2002, pp.169-194

F.F. Morgado, J.F. Meireles, C.M. Neves, A. Amaral, M.E. Ferreira, Maria, *Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices*, in “Psicologia: Reflexão e Crítica”, 30, 2018

G. O., Boateng, T.B. Neilands, E.A. Frongillo, H.R. Melgar-Quinonez, S.L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in “Frontiers in public health”, 6, 2018

I. Ajzen, *Attitude theory and the attitude-behavior relation*, in D. Krebs, P. Schmidt (Ed.), *New directions in attitude measurement*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1993

İ. H. Yurdakal, F. S. Kırımızi, *Reading attitude scale: Validity and reliability study*, in “Elementary Education Online”, 18(2), 2019, pp.714-733

I., Ajzen, M. Fishbein, *Attitude – behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, in “Psychological Bulletin”, 84, 1977, pp. 888-918

J. Lee, D. L. Schallert, (2014). *Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea*, in “The Modern Language Journal”, 98(2), 2014, pp. 553-573.

J. C. Hayton, D.G. Allen, V. Scarpello, *Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis*, in “Organizational research methods”, 7, 2004, 191-205

J. Hair, M. Gabriel, D. Silva, S. Junior, *Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects*, in “RAUSP Management Journal”, 54, 2019, pp. 490-507

J. Lee, D. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in “The Modern Language Journal”, 98, 2014

J. Yamashita, *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*, in “Reading in a Foreign Language”, 25(2), 2013, pp. 248-263

J. Yamashita, *Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency*, in “System”, 36, 2008, pp. 661-672

J. Yamashita, *Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading*, in “Reading in a foreign language”, 16(1), 2004, pp. 1-19

K. E. Gerdes, L.K. Stromwall, *Conation: A missing link in the strengths perspective*, in “Social Work”, 53, 2008, pp. 233-242

L. B. Shen, *Computer technology and college students' reading habits*, in “Chianan annual bulletin”, 32, 2006, pp. 559-572

L. D. Kennedy, R. S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in “Journal of Reading”, 18(7), 1975, pp. 518-522

L. G. Schiffman, L.L. Kanuk, *Consumer behavior* (8th ed.), New Jersey, Prentice Hall, 2004

L. G. Schiffman, L.L. Kanuk, H. Hansen, *Consumer behavior an european outlook* (2nd ed.), Harlow, Pearson Education, 2012

L. J. Cronbach, *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, in “Psychometrika”, 16, 1951, pp. 297-334

L., Baker, A. Wigfield, *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*, in “Reading Research Quarterly”, 34(4), 1999, pp. 452-477

M. Başaran, A.T.E.Ş. Seyit, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncel mesi*, in “Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi”, 29(1), 2009, pp. 73-92

M. Bastug, *The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement*, in “International Journal of Social Sciences and Education”, 6 (4), 2014, pp. 931-946

M. C. Howard, *A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?*, in “International Journal of Human-Computer Interaction”, 32(1), 2016, pp. 51-62

M. C. McKenna, D. J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in “The Reading Teacher”, 46, 1990, pp. 626-639

M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in “Reading Research Quarterly”, 30, 1995, pp. 934-956

M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B.G. Jang, J.P. Meyer, *Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey*, in “Reading Research Quarterly”, 47(3), 2012, pp. 283–306

M. C. Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in “The Journal of Educational Research”, 83(4), 1990, pp. 215-219

M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975

M. H. Davis, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang, A. Rodriguez, *A review of reading motivation scales*, in “Reading Psychology”, 39(2), 2018, pp. 121-187

M. J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in “Poetics”, 26(4), 1999, pp. 245-261

M. Onsi, *Factor Analysis of Behavioral Variables Affecting Budgetary Slack*, in “The Accounting Review”, 48(3), 1973, pp. 535-548

R. Tullock-Rhody, J.E. Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in “Journal of Reading”, 23(7), 1980, pp. 609-614

R. A. Peterson, *A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis*, in “Marketing letters”, 11(3), 2000, pp. 261-275

R. J. Cohen, M. E. Swerdlik, *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (5th ed.), New York, NY, McGraw-Hill Companies, Inc., 2022

R. Tullock-Rhody, J.E. Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in “Journal of Reading”, 23(7), 1980, pp. 609-614

R.A. Baron, D. Byrne, *Social Psychology* (10th ed). Boston, Allyn & Bacon, 2003

S. B. MacKenzie, R. J. Lutz, *An empirical examination of the structural antecedents of attitude toward the ad in an advertising pretesting context*, in “Journal of Marketing”, 53(2), 1989, pp. 48–65

S. D. Hunt, *Modern Marketing Theory: Critical Issues in the Philosophy of Marketing Science*, Cincinnati, Southwestern Publishing, 1991

T. H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in “Journal of Reading”, 15(2), 1971, pp. 135-138

T. Kuzu-Sarar, T. Doğan, *Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme*, in “Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic”, 10(15), 2015, pp. 771-786

T. R. Hinkin, *A review of scale development practices in the study of organizations*, in “Journal of Management”, 21(5), 1995, pp. 967–988

V. Jain, *3D model of attitude*, in “International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences”, 3(3), 2014, pp. 1-12

W. J. McGuire, The nature of attitudes and attitude change, in G. Lindzey, E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed. vol.3, pp. 136-314), Reading, MA, Addison-Wesley, 1969.

W.I. Thomas, F.W. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Chicago Press, 1918

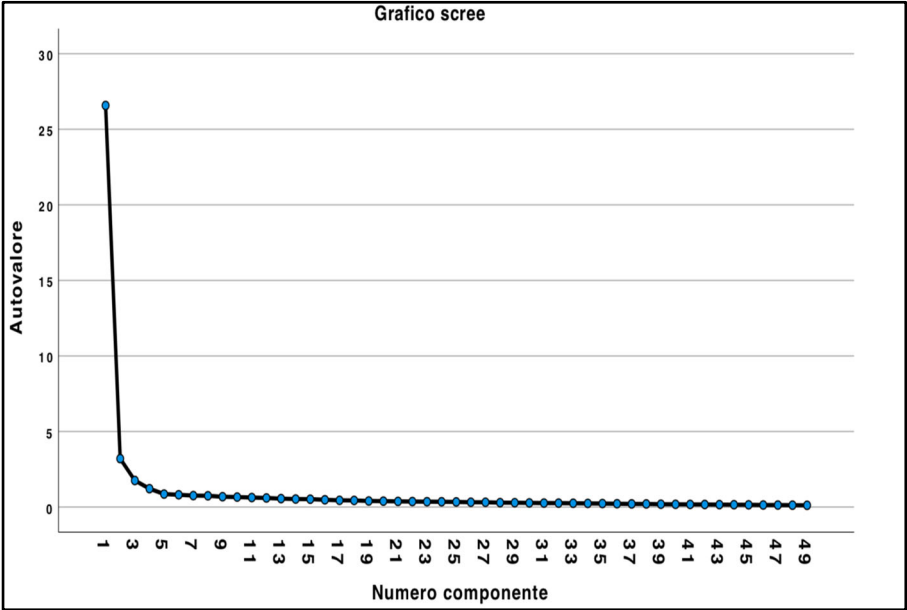


Figura 1. Appiattimento della curva al quarto fattore

Matrice dei fattori ruotati*					Fattore					Fattore					Fattore				
Fattore					Fattore					Fattore					Fattore				
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
Cona1					Cona53n			-.567		Affe4			.711		Affe44			.655	
Cona3			.613		Cona54n			-.641		Affe5			.670		Affe45			.617	
Cona4			.591		Cona55n					Affe6			.614		Affe46			.527	
Cona5			.621		Cona56n			-.544		Affe7			.631		Affe47				
Cona6			.609		Cona57n			.507	-.504	Affe8			.541		Affe48			.541	.602
Cona7			.609		Cona58n			.572		Affe9			.727		Affe49			.512	
Cona8			.651		Cona59n			.515	-.595	Affe10			.710		Affe51			.581	
Cona10			.612		Cona60n					Affe11			.676						
Cona13			.539		Cona61n					Affe13			.654						
Cona14			.622		Cona62n			.562		Affe14			.642						
Cona17					Cona63n			-.542		Affe15			.664						
Cona18			.548		Cogn6			.559		Affe16			.652						
Cona19			.669		Cogn17					Affe17			.701						
Cona21					Cogn19			.528		Affe18			.697						
Cona23			.569		Cogn25					Affe19			.688						
Cona26			.553		Cogn27			.543		Affe20			.572						
Cona27					Cogn30			.637		Affe21			.575						
Cona29					Cogn31			.640		Affe22			.525						
Cona30			.704		Cogn35			.667		Affe23			.615						
Cona31					Cogn36			.676		Affe24				.552					
Cona32				.509	Cogn37			.594		Affe25				.649					
Cona33					Cogn40			.620		Affe26				.642					
Cona34					Cogn41			.705		Affe27									
Cona36					Cogn43			.606		Affe28				.643					
Cona37n					Cogn44			.502		Affe30				.584					
Cona38n					Cogn47			.522		Affe31				.616					
Cona39n		.557	-.544		Cogn48			.620		Affe32				.662					
Cona40n			-.596		Cogn49			.739		Affe33				.701					
Cona41n			-.517		Cogn50			.701		Affe34				.668					
Cona42n					Cogn51			.594		Affe35				.551					
Cona43n					Cogn52			.698		Affe36				.605					
Cona44n		.585			Cogn53			.607		Affe37				.667					
Cona45n		.558			Cogn54					Affe38				.661					
Cona46n		.573			Cogn55			.650		Affe39				.523					
Cona47n		.635			Affe1				.640	Affe40				.620					
Cona48n			-.564		Affe2				.692	Affe41									
Cona49n			-.587		Affe3				.704	Affe43				.643					
Cona52n			-.592																

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale
Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser
a. Convergenza per la rotazione eseguita in 9 iterazioni.

Figura 2. Rotazione dei fattori con criterio varimax e normalizzazione Keiser

Leggo anche un intero pomeriggio.	Cona 3	3		I libri non li insegno a cavarla.	Cogn n 51	1
Leggo in ogni mio momento libero.	Cona 4	3	1-cognitivo	La lettura non cost' importante.	Cogn n 52	1
Spendo molti soldi per i libri da leggere.	Cona 5	3	2-affettivo	Gli autori di libri amano solo termini difficili.	Cogn n 53	1
Prefiero rinunciare al cellulare piuttosto che alla lettura.	Cona 7	3	3-conativo	La lettura solo un mezzo per apprendere concetti di studio.	Cogn n 55	1
Prefiero leggere piuttosto che guardare una serie tv.	Cona 8	3		Quando leggo sto bene.	Affe 1	2
Passo ore intere a leggere da sola.	Cona 10	3		Leggere mi aiuta a dimenticare le mie preoccupazioni.	Affe 2	2
Leggo sempre prima di dormire.	Cona 13	3		Quando leggo abbandono i pensieri negativi.	Affe 3	2
Consiglio spesso lettura ai conoscenti.	Cona 14	3		Leggere mi rende felice.	Affe 4	2
Durante le vacanze estive mi piace dedicarmi alla lettura.	Cona 16	3		Leggere mi permette di sfuggire dalla routine quotidiana.	Affe 5	2
Durante il mio tempo libero leggo.	Cona 18	3		Leggere mi permette di evadere dal mondo reale.	Affe 6	2
Mi piace partecipare a fiere del libro.	Cona 23	3		Mi piace trasportarmi in un altro mondo attraverso la lettura.	Affe 7	2
Scambio volentieri opinioni sulle letture con gli amici.	Cona 26	3		Quando leggo un libro mi piace immedesimarmi nei personaggi.	Affe 8	2
Cerco sempre di riaggiare del tempo per leggere.	Cona 30	3		Leggere mi fa stare bene.	Affe 9	2
Il regalo perfetto, per me, è un libro.	Cona 36	3		Mi sento felice quando mi dedico alla lettura.	Affe 10	2
Non passare le giornate a leggere.	Cona 40 n	3		Leggere un'attività piacevole.	Affe 11	2
Non partecipare mai ad un corso sulla lettura.	Cona 41 n	3		Leggere un'attività entusiasmante.	Affe 13	2
Non comprendere mai un libro.	Cona 44 n	1		Leggere un'attività stimolante.	Affe 14	2
Non leggerei mai per più di un'ora.	Cona 45 n	1		La lettura mi appassiona.	Affe 15	2
Non compro mai un libro con tante pagine.	Cona 46 n	1		La lettura mi affascina.	Affe 16	2
Non spendere soldi per i libri.	Cona 47 n	1		Leggere mi tranquillizza.	Affe 17	2
Non partecipare a gruppi di lettura o club del libro.	Cona 48 n	3		Quando leggo mi rilasso.	Affe 18	2
Non rinunciare mai alla mia serie tv preferita per leggere un libro.	Cona 49 n	3		La lettura rappresenta un luogo sicuro dove rifugiarsi.	Affe 19	2
Non passare mai una giornata di sole a leggere.	Cona 52 n	3		Leggere mi annoia.	Affe n 20	1
Quando devo dedicarmi alla lettura tendo a relegare questa attività come ultima scelta.	Cona 53 n	3		Quando leggo il tempo non passa mai.	Affe n 21	1
Prefiero guardare un film, giocare o videogiochi o ascoltare musica piuttosto che leggere un libro.	Cona 54 n	3		Leggere un'attività stancante.	Affe n 22	1
La maggior parte delle volte che leggo, perché sono costretto.	Cona 56 n	3		La lettura non mi piace.	Affe n 23	1
Se potessi scegliere, non leggerei mai per tutta la vita.	Cona 58 n	1		Generalmente mi sento coinvolto nella lettura.	Affe 24	2
Il peggior regalo che mi possano fare è un libro.	Cona 62 n	1		Leggere un'attività che mi diverte.	Affe 25	2
Prefisco guardare un film piuttosto che perdere tempo con la lettura dello stesso libro.	Cona 63 n	1		Leggere mi fa sognare.	Affe 26	2
La lettura concorre a ridurre lo stress.	Cogn 6	2		La lettura in grado di cambiare il mio umore.	Affe 28	2
La lettura può aiutare nei momenti difficili.	Cogn 18	2		Non mi piace leggere.	Affe n 30	1
Ci sono modi migliori per spendere i soldi anziché impiegarsi per i libri.	Cogn n 27	1		Leggere mi mette a disagio.	Affe n 31	1
La lettura sottrae tempo ad attività più importanti.	Cogn n 30	1		Non mi interessa dedicare tempo alla lettura.	Affe n 32	1
La lettura un'attività monotona.	Cogn n 31	1		La lettura una perdita di tempo.	Affe n 33	1
La lettura un'attività poco fruttuosa.	Cogn n 35	1		Leggere non mi emoziona.	Affe n 34	1
La lettura un'attività troppo complicata.	Cogn n 36	1		Trovo gratificante leggere.	Affe 35	2
La lettura richiede troppo concentrazione.	Cogn n 37	1		Ho cose migliori da fare piuttosto che leggere.	Affe n 36	1
La lettura un'attività necessaria solo nella primissima infanzia o in età scolare.	Cogn n 40	1		Leggere mi provoca stress.	Affe n 37	1
La lettura un'attività antiquata.	Cogn n 41	1		Odio leggere libri.	Affe n 38	1
Usare i videogames cognitivamente più efficace che leggere.	Cogn n 43	1		Quando leggo il tempo passa troppo velocemente.	Affe 39	2
Un libro con tante pagine scoraggia la lettura.	Cogn n 44	1		Leggere mi rende nervosa.	Affe n 40	1
Vedere un film tratto da un libro meglio che leggere il libro.	Cogn n 47	1		Leggere mi risulta pesante.	Affe n 43	1
Leggere può essere interessante, ma non li aiuta nella vita.	Cogn n 48	1		La lettura mi fa compagnia.	Affe 44	2
La vita troppo breve per sprecarla leggendo.	Cogn n 49	1		Un buon libro può migliorare la mia giornata.	Affe 45	2
Dai libri non si impara nulla di concreto.	Cogn n 50	1		A volte leggendo mi commuovo.	Affe 46	2
				Quando trovo un libro che mi piace tutto più bello.	Affe 49	2
				Non riesco a rilassarmi mentre leggo.	Affe n 51	1

Figura 3. Suddivisione finale degli item in base ai tre fattori

Pre/Post	Conativa	Cognitiva	Affettiva	Totale
Conativa	22	7	0	29
Cognitiva	0	18	2	20
Affettiva	0	15	28	43
Totale ultimi item	22	40	30	92

Tabella 1: Risultanti dall'analisi fattoriale: cambiamenti degli items fra i tre fattori (conativa, cognitiva, affettiva)

127 – *La Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura*

Matrice dei fattori ruotati ^a											
Componente				Componente				Componente			
1	2	3		1	2	3		1	2	3	
Cona1			0.645	Cogn10	0.64			Affe1			0.666
Cona2			0.627	Cogn11	0.687			Affe2			0.733
Cona3			0.65	Cogn12	0.701			Affe3			0.739
Cona4			0.646	Cogn13	0.605			Affe4			0.73
Cona5			0.699	Cogn14	0.649			Affe5			0.713
Cona6			0.64	Cogn15	0.729			Affe6			0.673
Cona7			0.563	Cogn16	0.635			Affe7			0.691
Cona8			0.627	Cogn17	0.492			Affe8			0.597
Cona9			0.55	Cogn18	0.522			Affe9			0.743
Cona10			0.683	Cogn19	0.623			Affe10			0.727
Cona11			0.601	Cogn20	0.755			Affe11			0.704
Cona12			0.556	Cogn21	0.731			Affe12			0.654
Cona13			0.702	Cogn22	0.582			Affe13			0.661
Cona14			0.724	Cogn23	0.715			Affe14			0.686
Cona15			0.584	Cogn24	0.628			Affe15			0.676
Cona16			0.533	Cogn25	0.661			Affe16			0.71
Cona17			0.581	Cogn26	0.576			Affe17			0.718
Cona18			0.63	Cogn27	0.576			Affe18			0.698
Cona19			0.497	Cogn28	0.537			Affe19			0.598
Cona20			0.574	Cogn29	0.622			Affe20			0.67
Cona21			0.651	Cogn30	0.602			Affe21			0.675
Cona22			0.518	Cogn31	0.668			Affe22			0.667
Cogn1	0.642			Cogn32	0.675			Affe23			0.594
Cogn2	0.594			Cogn33	0.737			Affe24			0.548
Cogn3	0.598			Cogn34	0.675			Affe25			0.689
Cogn4	0.662			Cogn35	0.6			Affe26			0.648
Cogn5	0.61			Cogn36	0.695			Affe27			0.563
Cogn6	0.588			Cogn37	0.689			Affe28			0.556
Cogn7	0.463			Cogn38	0.658			Affe29			0.574
Cogn8	0.535			Cogn39	0.652			Affe30			0.539
Cogn9	0.644			Cogn40	0.592						

Figura 4. Risultati dell'analisi fattoriale confermativa

	Item	Punteggio minimo - massimo con media	Punteggio minimo - massimo con somma
Dimensione Conativa	22	1 - 5	24-110
Dimensione Cognitiva	40	1 - 5	42-200
Dimensione Affettiva	30	1 - 5	30-150
Scala totale	92	1 - 5	96-460

Tabella 2: Punteggi ricavabili dalla somministrazione della scala DAL

