

La standardizzazione delle prove MT di lettura nella Svizzera Italiana

Autor(en): **Lanfranchi, Andrea**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Quaderni grigionitaliani**

Band (Jahr): **55 (1986)**

Heft 1

PDF erstellt am: **14.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-43157>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ANDREA LANFRANCHI

La standardizzazione delle prove MT di lettura nella Svizzera Italiana

Il livello d'apprendimento della lettura in base alla valutazione degli insegnanti e verifiche oggettive

Versione ridotta della memoria presentata alla Facoltà di Filosofia I (Università di Zurigo) per ottenere il grado di licenziato in Psicologia e Pedagogia speciale.

Relatore: Prof. Dott. H. GRISSEMANN

V (Fine)

CAPITOLO VII

VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA: CONFRONTO TRA IL GIUDIZIO DEGLI INSEGNANTI E I RISULTATI OTTENUTI CON LE PROVE OGGETTIVE

7.1 *Considerazioni preliminari*

Fino a questo punto della nostra trattazione abbiamo dapprima dato uno sguardo teorico ai processi psicologici impegnati nella lettura e ci siamo in seguito occupati della taratura delle Prove MT per la Svizzera Italiana. La creazione di norme standard è la premessa indispensabile che ci permette lo svolgimento di ricerche psicopedagogiche in cui venga garantita la precisione delle rilevazioni. Nel nostro caso si intendono rilevazioni concernenti il livello d'apprendimento della lettura nel bambino.

In rapporto a tale premessa, possiamo ora affrontare quello che è un altro obiettivo di questo lavoro: il confronto tra la valu-

tazione soggettiva da parte degli insegnanti del livello d'apprendimento della lettura e i dati oggettivi ottenuti con l'applicazione delle Prove MT.

Nella Svizzera Italiana, si constata una certa confusione per quel che riguarda la questione metodologica e gli strumenti di misurazione da usare per discriminare gli alunni abili nella lettura da quelli meno abili e da quelli che denunciano un reale deficit di apprendimento.

Da numerose indagini condotte nelle scuole elementari risulta che gli insegnanti nei primi anni di scuola mostrano notevoli incertezze nell'identificare il disturbo nella lettura e il livello della sua gravità, arrivando a rendersi conto del deficit solo qualche anno più tardi, quando esso si evidenzia soprattutto attraverso l'inadeguatezza del bambino alla scuola (BOSCHI et al. 1977; COLPO & CENTURIONI 1979).

A questo proposito citiamo CORNOLDI et al. (1981): «L'insegnante si trova ad agire come un medico che formula diagnosi senza esami di laboratorio: la mancanza di

strumenti analitici (prove oggettive e schede di osservazione), lo pone spesso nella condizione di fare affidamento unicamente sulla sua esperienza o sulla rilevanza di sintomi macroscopici» (p. 28).

In effetti SORESI (in CORNOLDI & TAMPIERI 1979, p. 108), su un campione di 1200 soggetti che frequentavano la seconda e la quinta elementare di uno stesso circolo didattico, ha rilevato che:

- 183 alunni (pari al 14.5%) erano stati definiti dislessici dalla logopedista;
- 154 (pari al 12.24%) avevano ottenuto punteggi scadenti (inferiori di almeno un sigma dalla media del gruppo) nelle prove di lettura;
- 107 (pari all'8.5%) erano stati infine valutati cattivi-lettori dai loro rispettivi insegnanti.

Come se ciò non bastasse, risultarono inoltre piuttosto numerosi i soggetti che comparivano in un elenco, e non negli altri, tanto che solamente per 87 bambini fu possibile verificare un accordo tra le tre valutazioni.

Oltre all'*incertezza* del riconoscimento dei disturbi di lettura, nei casi in cui si giunge a un tale riconoscimento i risultati delle ricerche denunciano inoltre una vera e propria *imprecisione* dei giudizi. Le ricerche testimoniano cioè quanto l'atteggiamento dell'insegnante sia determinato dalla capacità di leggere «bene» e scorrevolmente, e quanto tale atteggiamento sia portato a lasciarsi sfuggire la variabile meno manifesta nella nostra scuola, vale a dire la comprensione. CORNOLDI et al. (1981) affermano che «si è più volte potuto osservare come il giudizio degli insegnanti sulla abilità di lettura dell'alunno sia influenzato dalla rapidità di esecuzione del compito e della correttezza della decodifica e tenga in poco conto il livello di comprensione del brano letto» (p. 28). Essi si riferiscono in special modo ad una ricerca di CORNOLDI & CORNOLDI FATTORI (1979), in cui mediante analisi fattoriale viene confermata sostanzialmente l'esisten-

za dei due fattori «comprensione e competenza» e «correttezza - rapidità - giudizio dell'insegnante». Nell'affermazione sopraccitata gli autori si riferiscono anche alla ricerca di COLPO & CENTURIONI (1979), in cui le valutazioni globali degli insegnanti relative ai compiti di lettura vengono correlate ai punteggi di rapidità, correttezza e comprensione. COLPO & CENTURIONI (1979) fanno notare che l'85% dei giudizi sintetici dati dagli insegnanti si raggruppano principalmente sui tre valori più elevati di una scala a 6 punti, e indicano come il giudizio dell'insegnante non sia in grado di offrire una sufficiente discriminazione e non sia perciò sensibile rispetto a importanti differenze nella prestazione.

COLPO & CENTURIONI (1979) ribadiscono inoltre che il giudizio dell'insegnante non tiene in alcun conto la comprensione di ciò che il bambino legge. Secondo gli autori, questo fatto non sarebbe comunque primariamente indice di una carenza del processo valutativo, quanto di una effettiva carenza di strumenti didattici che facciano riferimento alle operazioni di comprensione nei compiti di lettura.

Considerando l'insieme dei risultati ottenuti nelle ricerche appena citate, si è pensato di sottoporre anche la popolazione della Svizzera Italiana ad un analogo procedimento di verifica. Si è voluto cioè vedere se (e in caso affermativo fino a che punto) il giudizio degli insegnanti sulle abilità di lettura sia come in Italia incerto e approssimativo.

Vengono poste perciò le seguenti tre domande d'indagine:

1. *Come viene valutato il livello d'apprendimento della lettura nella Svizzera Italiana secondo i giudizi dell'insegnante?*
Si intende accertare, nell'ambito del territorio della Svizzera Italiana, quale sia la percezione degli insegnanti circa le dimensioni, le caratteristiche e la consistenza delle difficoltà d'apprendimento della lettura negli alunni della seconda, terza e quarta classe elementare.

2. *I giudizi dell'insegnante, sono in grado di offrire una discriminazione dell'abilità di lettura in base a variabili quali la rapidità, la correttezza e la comprensione nella lettura?*

Si intende stabilire fino a che punto gli insegnanti siano in grado di percepire il fenomeno in modo differenziato, e se tale percezione corrisponda alla verifica oggettiva con uno strumento standardizzato.

3. *Esiste una relazione statisticamente accertabile, a livello di predittività, tra variabili del processo di lettura e il genere di giudizio dato dall'insegnante?*
Sapendo che il giudizio degli insegnanti è in grado di predire variabili come la rapidità e/o la correttezza, si intende qui indagare sull'effetto contrario: si vuole cioè appurare quale sia la variabile o la combinazione di variabili con cui sia possibile «pronosticare» il giudizio degli insegnanti.

Questa fase della ricerca si è realizzata in due momenti:

- A Consegna agli insegnanti di una *Scheda sintetica di segnalazione*. In essa veniva richiesto, oltre ad alcune precisazioni sul metodo di lettura e sul libro di lettura adottato, di dare un elenco alfabetico degli alunni indicando:
- il sesso
 - se si tratta di un ripetente oppure no
 - la data di nascita e la data di scolarizzazione
 - se il bambino compie diversi errori nel leggere (CORR)
 - se il bambino legge lentamente, parola per parola (RAP)
 - se il bambino non comprende il significato del testo (COMPR).
- B Somministrazione delle *Prove MT* (campione di taratura) a mano degli elenchi alfabetici contenuti nella Scheda sintetica.

L'indagine come al punto A ha raccolto i giudizi di tutti gli insegnanti degli alunni facenti parte il campione di taratura delle Prove MT per la Svizzera Italiana (41 insegnanti di seconda, terza e quarta classe). Si vuol sottolineare che essa è avvenuta *prima* della somministrazione vera e propria delle prove oggettive: gli insegnanti hanno perciò espresso i loro giudizi sul livello d'apprendimento della lettura dei bambini della propria classe all'insaputa del fatto che, qualche settimana più tardi, sarebbe stata svolta da parte nostra una verifica oggettiva.

Per ovvi motivi di spazio e per garantire una maggiore chiarezza d'esposizione, rinunciamo in questa sede alla pubblicazione dei metodi d'indagine e dell'analisi dei dati e passiamo direttamente all'interpretazione dei risultati principali.

7.2 *Discussione dei risultati*

Lo scopo principale di questa fase centrale della nostra indagine era dapprima quello di evidenziare, secondo le segnalazioni degli insegnanti, l'entità del fenomeno dei disturbi di lettura nel territorio della Svizzera Italiana. L'analisi dei dati ha mostrato che quasi il 10% della popolazione totale degli alunni di seconda, terza e quarta classe elementare viene segnalato per gravi difficoltà in lettura (nel nostro campione: 68 alunni su 695). La percentuale emersa corrisponde quasi esattamente a quella riferita da BOSCHI et al. (1977) in una ricerca analoga.

Questa percentuale, in una seconda fase della nostra indagine, è poi risultata quanto meno approssimativa e sotto certi aspetti persino inesatta. Essa rimane tuttavia particolarmente degna di nota se si considera che il giudizio dell'insegnante — a prescindere dal fatto se esso corrisponda o meno alla realtà dell'alunno — ha un forte influsso sul concetto di sé del bambino. E ciò in questo caso in una facoltà, la lettura, che è uno degli strumenti principali di autocultura e di crescita individuale. Pro-

prio sulla base degli insuccessi in tale abilità viene per lo più decretato, nel corso della scuola elementare, l'inadeguatezza del bambino alla scuola.

Alla conclusione che i giudizi degli insegnanti sono approssimativi ed inesatti siamo giunti sostanzialmente per due motivi:

- a) per il fatto che molti alunni *non* sono stati indicati come notevolmente deboli in lettura pur avendo ottenuto risultati estremamente bassi alle prove oggettive; molti altri sono stati invece segnalati pur avendo raggiunto, nelle stesse prove, risultati attorno o persino sopra la media;
- b) per il fatto che gli insegnanti sono soggetti, nel loro giudizio sulla lettura, a un tipo di discriminazione che privilegia gli automatismi come la componente rapidità e di correttezza, a danno di altre componenti come quella della comprensione.

Riguardo alla prima affermazione, c'è comunque da far notare che in totale quasi 8 soggetti su 10, in base ad un'analisi probabilistica della predizione, sarebbero stati classificati correttamente. Tenendo conto unicamente di questo risultato, si è portati a relativizzare l'affermazione di numerosi autori (BOSCHI et al. 1977; COLPO & CENTURIONI 1971) secondo cui la carenza nel riconoscimento tempestivo dei disturbi di lettura da parte degli insegnanti sarebbe preoccupante. Una simile affermazione viene invece del tutto confermata, se eliminiamo dal risultato appena citato i lettori abili — la cui corretta classificazione non presenta difficoltà agli insegnanti — per rivolgerci agli altri dati ottenuti dall'indagine: infatti i soggetti appartenenti al gruppo dei lettori con gravi difficoltà concernenti prevalentemente la correttezza nella lettura, sono stati riconosciuti in modo corretto solamente in 6 casi su 10, e quelli appartenenti al gruppo con gravi difficoltà concernenti la comprensione solamente in 5 casi su 10.

Con un altro procedimento statistico l'esito delle nostre conclusioni è ancora più pregnante: la partecipazione del fattore «comprensione» alla varianza totale dei giudizi dell'insegnante è minima (4%) rispetto a quella dei fattori «correttezza e rapidità» (25%). C'è da dire comunque che complessivamente le tre variabili considerate hanno un influsso abbastanza esiguo sul giudizio dell'insegnante. Quest'ultimo vien determinato in gran parte da fattori che non ci è stato dato di analizzare in questa ricerca (fattori che concernono apparentemente l'alunno, come per es. l'estrazione sociale; oppure l'insegnante stesso, come il suo atteggiamento verso il sistema scolastico, i metodi educativi, ecc.).

Per tornare alla variabile «comprensione», si evidenzia che essa non è per niente in grado di discriminare tra gruppi formati in base ai giudizi degli insegnanti. In realtà, l'inefficacia della variabile «comprensione» quale funzione discriminatoria rispetto al giudizio dell'insegnante, che è più volte stata confermata anche dalla bassa correlazione della comprensione con il giudizio dell'insegnante, può avere varie ragioni. Prima di tutto, perché il giudizio dell'insegnante è condizionato specialmente a) da quanto il bambino legge in fretta e b) da quanto corretta sia la sua lettura, piuttosto che da quanto il bambino comprenda.

La causa di tutto ciò consiste nel fatto che i legami «velocità-buona lettura» e «esattezza-buona lettura» balzano all'occhio prima dell'associazione «comprensione-buona lettura».

La comprensione correla male con il giudizio dell'insegnante e ha una bassa potenza discriminatoria probabilmente anche per un secondo motivo: esso è insito nel fatto che il concetto stesso di «comprensione» è estremamente complesso e per molti versi oscuro. Questo vien rilevato ad es. dalle analisi di BALLSTAEDT et al. (1981); SCHWARZ (1981). E' possibile infatti che nell'interpretazione dell'insegnante il significato di «comprensione nella lettura» sia molto diverso dall'interpretazione data dal

costruttore del test, e che si abbia perciò a che fare con una bassa validità di costrutto. Per finire, pur considerando i nostri risultati con tutte le precauzioni necessarie al fine di evitare interpretazioni affrettate o fallaci, siamo giunti alla conclusione che le procedure tradizionali (*soggettive*) di verifica del livello d'apprendimento della lettura offrano scarsi indizi all'insegnante per una valutazione corretta. Pertanto si ripete ancora in troppe classi l'ormai classica situazione di dare gran peso alla buona decifrazione e di trascurare il livello di comprensione che vi si associa. Anche per questo è necessario offrire all'insegnante e agli operatori dei servizi psicopedagogici gli strumenti necessari (*oggettivi*) che superino la soggettività dei giudizi espressi dall'insegnante: è quello che si è cercato di fare con lo sviluppo e la standardizzazione delle Prove MT.

CAPITOLO VIII

STRATEGIE PER LA INDIVIDUAZIONE DELLE DIFFICOLTA' GRAVI DI LETTURA E POSSIBILI PROCEDURE D'INTERVENTO

8.1 Verso una diagnosi promozionale e globale

E' già stato detto in precedenza che le Prove MT, nel processo diagnostico volto al riconoscimento dei disturbi d'apprendimento della lettura, permettono unicamente di giungere a dei primi indizi nella ricerca delle origini delle difficoltà e non possono offrire che un'idea grossolana dei processi psicologici sottostanti. Solo un'indagine con una strumentazione tecnico-diagnostica più sofisticata, che seguirà l'applicazione delle Prove, potrà permettere una rilevazione sufficientemente descrittiva degli stessi processi psicologici della lettura. A nostro avviso è di primaria importanza

che tale attività eviti un orientamento ai modelli diagnostici tradizionali, e soprattutto a quelli legati al vecchio concetto di dislessia (una «diagnosi della dislessia», infatti, neppure esiste: vedi le nostre considerazioni al Cap. 3.1). L'indagine diagnostica deve essere invece di tipo PROMOZIONALE¹⁾. Essa deve superare ogni etichettatura patologizzante e deve favorire quello che è il suo obiettivo primario: vale a dire la concreta *programmazione* e la precisa *pianificazione* di una o più modalità d'*intervento migliorativo*. Altrimenti l'indagine diagnostica è velleitaria e fine a se stessa.

Il concetto di «*diagnosi promozionale*» è stato proposto dapprima da KOBİ (in: GRISSEMANN & KOBİ 1977, p. 58-75). In seguito tale concetto è stato ripreso ed adattato, da parte di GRISSEMANN (1980a, p. 125-133), alle specifiche esigenze del processo diagnostico nel caso di soggetti con difficoltà d'apprendimento nella lettura e nella scrittura. Proponendo una *diagnosi promozionale*, GRISSEMANN (1980a) critica soprattutto:

1. la funzione-chiave, alquanto problematica, che ancora viene attribuita al QI (quoziente intelligenza) quale criterio per il «piazzamento» di un soggetto in un determinato tipo di scuola («Einweisungs- oder Platzierungsdiagnostik»);
2. ogni procedimento diagnostico *centrato sull'individuo*, che trascura il peso di fattori esterni al soggetto («Individuumszentrierung»);
3. ogni procedimento diagnostico che considera in modo unilaterale il *difetto*, il *deficit*, il *ritardo*, senza considerare le interazioni localizzabili nelle strutture cognitive più complesse («Defektologische Einseitigkeit»);

¹⁾ Proponiamo il termine di «*diagnosi promozionale*», se ce ne può essere permesso il conio in lingua italiana, in analogia con il termine tedesco di «Förderdiagnostik».

4. ogni procedimento diagnostico in cui si tende primariamente alla valutazione del *prodotto* al posto della verifica del *processo* e del *potenziale* d'apprendimento («Produkt- anstatt Prozessorientierung»);
5. ogni procedimento diagnostico che si limita al «test applicati nello stanzino dello psicologo», al posto di una «diagnosi sul campo», per esempio nell'ambiente scolastico («Sprechzimmer- anstatt Felddiagnostik»).

Ripetiamo che già troppi anni l'attività diagnostica è stata presentata in modo da riflettere prevalentemente un sottostante «modello causale» dei problemi d'apprendimento. Tale modello assume che il problema è all'interno della persona, cioè intrapsichico; esso assume inoltre che le decisioni sul corso di un futuro intervento, se un intervento ci sarà, dovranno essere guidate dall'intento di cambiare (unicamente) la persona. In questo modo si trascura la possibilità che il problema sia fondamentalmente insito in un determinato sistema o contesto e sia provocato da fattori ambientali o interattivi tra soggetto - famiglia - scuola - ambito socioculturale ecc. Nella sintesi illustrativa presentata alla Fig. 13 si è cercato di ovviare agli inconvenienti di un'attività diagnostica «tradizionale», esaminando la problematica con una prospettiva più ampia e tenendo conto dell'approccio sistemico.

Al centro (parte sinistra) della Fig. 13 viene indicato il primo passo da compiere nella valutazione oggettiva dell'apprendimento scolastico in una data prestazione (nel nostro caso quella della lettura). Questa prima valutazione, accompagnata da una precisa verifica delle aree coinvolte (rapidità, correttezza e comprensione) ed eventualmente da un'analisi qualitativa degli errori (vedi prossimo capitolo), può essere affidata all'insegnante.

Nel caso l'insegnante riscontri — con la somministrazione controllata delle Prove MT — dei punteggi estremamente bassi in una o più aree, è importante che egli

consideri seriamente la possibilità che la bassa prestazione:

- a) non sia «vera», ma sia da addurre alla generalità dello strumento stesso, la cui *precisione* certamente non è al di sopra di ogni sospetto;
- b) non sia «vera» ma sia da addurre alle generalità implicate nella *dinamica e-motivo-motivazionale* dell'alunno al momento della somministrazione del test.

E' opportuno che l'insegnante si rivolga all'aiuto dell'*operatore specializzato* solo dopo aver scartato queste eventualità e dopo aver bene focalizzato il problema.

A partire dal momento della segnalazione all'operatore, il campo d'azione dell'attività diagnostica si allargherà a tutti e quattro i rettangoli dello schema rappresentato alla Fig. 13 (parte sinistra). L'attività diagnostica dovrà essere *globale e multidimensionale*, e considerare

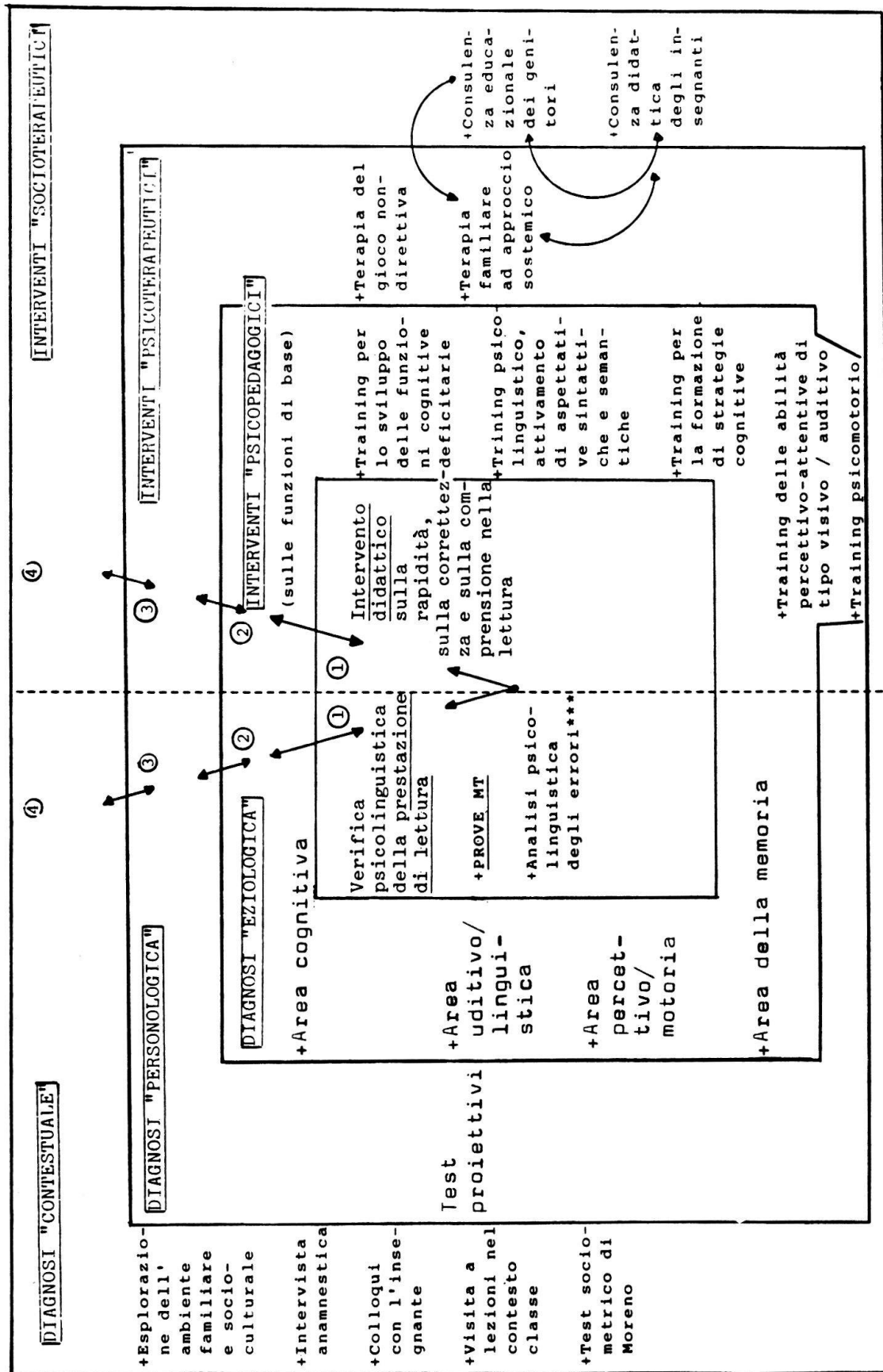
1. la *dimensione eziologica* del disturbo (esplorazione delle determinanti cognitive, uditivo-linguistiche, percettivo-motorie, mnestiche, ecc.) tenendo conto anche delle dimensioni 3 e 4;
2. la *dimensione personologica* del disturbo (esplorazione delle determinanti emozionali, affettive, caratteriologiche, ecc.) tenendo conto anche delle dimensioni 1 e 3;
3. la *dimensione contestuale* del disturbo (esplorazione degli aspetti sociali e ambientali, delle modalità di comunicazione soggetto - famiglia - scuola - ambiente socioculturale, delle determinanti didattiche, ecc.) tenendo conto anche delle dimensioni 1 e 2.

Nella parte destra dello schema vengono illustrate le *modalità d'intervento*. Allo stesso modo dell'attività di diagnosi, anche l'intervento deve essere *globale e multidimensionale*.

Abbiamo preferito far uso del concetto di «intervento» (distinto nei vari aspetti inseriti nei quattro rettangoli interconnessi

FIGURA 13

Modello circolare per una diagnosi e un intervento globale e promozionale, in adattamento da GRISSEMANN (1980a, p. 191)



DIAGNOSI PROMOZIONALE INTERVENTO PROMOZIONALE

della Fig. 13), perché il termine «terapia» è ancora troppo agganciato ad un paradigma medico che ha spesso ottenuto più danni che aspetti positivi.

Inoltre abbiamo *tratteggiato* la linea di demarcazione tra diagnosi (a sinistra) e intervento (a destra): anche con ciò intendiamo esprimere il nostro definitivo distacco da una concezione legata al paradigma medico che non prevede la possibilità di iniziare un trattamento terapeutico prima di essere in possesso di una chiara (e molte volte immutabile) diagnosi. Invece secondo noi il momento diagnostico, come quello dell'intervento, è un *processo* che dev'essere assoggettato a costanti verifiche, adattamenti e se necessario persino a una completa trasformazione. Il processo diagnostico, come quello dell'intervento, non può quindi essere lineare ma dev'essere considerato come un *processo circolare*: ogni nuovo aspetto della diagnosi influisce sull'intervento e ogni fase dell'intervento terapeutico porta a nuove acquisizioni che causeranno, a loro volta, una nuova «calibrazione» della prima diagnosi. Considerando l'ampiezza dei numerosissimi contributi che hanno affrontato la problematica della *diagnosi* (eziologica, psicologica, contestuale) e dell'*intervento* (didattico, psicopedagogico, psicoterapeutico e socioterapeutico) nei disturbi d'apprendimento, non possiamo qui entrare in una loro analisi di dettaglio. Al tempo stesso dobbiamo però tener conto che si tratta di reali e gravi problemi che non possono essere sorvolati con qualche indicazione generica.

Per questo abbiamo cercato di concretizzare una parte dello schema appena esposto illustrando una modalità significativa per quanto riguarda gli sforzi da compiere verso una «diagnosi promozionale». Si tratta di un procedimento applicabile in modo aggiuntivo alle Prove MT (vedi rettangolo 1 della Fig. 13***) e cioè dell'*analisi qualitativa* degli errori di lettura in base della teoria psicolinguistica.

8.2 *Analisi psicolinguistica degli errori di lettura e loro classificazione in chiave diagnostica*

La funzione primaria delle Prove oggettive MT, come abbiamo visto, è quella di permettere una *prima verifica, di carattere puramente quantitativo*, della prestazione nella lettura.

Nell'istruzione per la siglatura degli errori della prova individuale (Cap. 5.4.1.2), si era comunque raccomandato non solo di menzionare «quantitativamente» (con un segno convenzionale) l'inesatta lettura, ma di trascrivere in modo completo, nell'apposita scheda, l'errore o la sostituzione compiuta dall'alunno. Si voleva cioè permettere, in un secondo momento, un'*analisi qualitativa* del protocollo.

Si consiglia di effettuare questa analisi, che si basa come vedremo sulle più recenti teorie della psicolinguistica, in caso di punteggi molto bassi alle Prove MT e soprattutto per quanto concerne l'area della Correttezza.

8.2.1 Criteri di classificazione degli errori di lettura

Da quando esiste la lettura, sia i ricercatori che gli insegnanti sono sempre partiti dal presupposto che, esaminando e classificando gli errori compiuti dal lettore mentre legge, dovrebbe essere possibile giungere ad una introspezione attendibile del processo stesso di lettura. Purtroppo, però, è di volta in volta mancata una collocazione teorica delle varie assunzioni ipotetiche, ciò che ha non raramente provocato dei veri e propri «abbagli scientifici». Un esempio comune è l'assurda affermazione degli «errori tipici» nei dislessici, i quali sarebbero dislessici perché confondono la *b* con la *d* (!). Ecco così che sono nati — non esistendo criteri linguistici precisi e unanimamente accolti per classificare gli errori — dozzine di sistemi di classificazione, ognuno dei quali seleziona alcune variabili particolari. Il più delle volte si tratta

di variabili che si riferiscono unicamente a singole lettere o singole parole (inversioni, reversioni) e alla loro particolarità percettivo-visiva (errori visuo-spaziali) o percettivo-uditiva (errori audio-fonici). Sistemi simili sono stati proposti tra gli altri da LOTTINI MINUTO (1974) e recentemente da SANAVIO (1979) e da MEAZZINI (1983): purtroppo nessuno dei sistemi di classificazione da noi consultati tiene in considerazione la *funzione linguistica* propria degli «errori» di lettura e il genere di *strategia* che il soggetto ha usato (e rispettivamente *non* ha usato) nella decodificazione del messaggio scritto.

E' solo con l'applicazione dell'*approccio psicolinguistico* (GOODMANN 1971; SMITH 1973; HOFER 1976), che è stato possibile fornire le fondamenta teoriche per una analisi degli «errori» che tenga conto anche della loro funzione e delle strategie nella lettura e non solo delle peculiarità legate alla configurazione percettiva di singole lettere e parole.

Nella corrente di ricerche legate alla psicolinguistica, GOODMANN (1973) ammonisce contro una connotazione negativa dell'«errore» nella lettura, che lui non considera come un vero e proprio errore, ma piuttosto come una «*deviazione*» o una «*reazione inattesa*» («miscue»). Anche in tedesco solitamente si fa la differenza tra «*Lesefehler*» (letteralmente: errore di lettura) e «*Verlesung*» (nel senso del concetto di «miscue» secondo GOODMANN).

8.2.2 Il sistema di classificazione psicolinguistica secondo GRISSEMANN

Basandosi sul sistema criteriale proposto da HOFER (1976, p. 338 segg.) — che a sua volta si rifà alla base teorica di GOODMANN (1971; 1973) — GRISSEMANN (1980a, p. 190-200) propone una utile classificazione degli «errori» di lettura che tiene conto delle obiezioni espresse poc'anzi. Data la rilevanza pratica e la chiarezza di tale sistema di classificazione, abbiamo ri-

tenuto opportuno adattarlo per la lingua italiana.

Precisiamo subito che la procedura di GRISSEMANN non vuole, deliberatamente, soddisfare ai requisiti formali richiesti di solito ad una classificazione, cioè quelli dell'esclusività e della esaustività. In altre parole, *non* è richiesto che ogni errore debba essere ricondotto in maniera inequivocabile ad una classe di errori e ad una classe soltanto. Questo perché — in considerazione degli obiettivi dell'analisi, che intende essere un'analisi squisitamente qualitativa — al centro dell'interesse non vi è un confronto normativo, ma bensì la rilevazione di *tendenze* verso una data categoria d'errore. Saranno queste tendenze ad offrire le informazioni necessarie per poter predisporre e pianificare concretamente un adeguato intervento migliorativo.

Le categorie che proponiamo sono:

CONFUSIONI/SOSTITUZIONI A LIVELLO DELLA GESTALT

1) *vis* = *Confusione/ sostituzione visuo-spaziale*

Il bambino confonde, a livello grafemico, lettere o gruppi di lettere che si scrivono in maniera simile (p-q ecc.) e compie delle inversioni o reversioni («mare» per «rame»; «balia» per «dalia»).

2) *aud* = *Confusione/sostituzione audio-fonica*

Il bambino confonde, a livello fonemico, lettere o gruppi di lettere che hanno suono simile (t-d, c-g, ecc.) («cara» per «gara»; «basta» per «pasta»).

3) *plur* = *Confusione/sostituzione plurima*

Sia la corrispondenza grafemica, sia quella fonemica sono minime rispetto alla parola del testo.

Il bambino sbaglia: nella parte iniziale («situazione» per «posizione»), nella parte finale («pietra» per «piena»), in periferia della parola («tito-

lo» per «setola») o tiene conto solamente approssimativamente della configurazione complessiva («tavolo» per «lucido»).

4) *di* = *INFLUSSI DIALETTALI*

Il bambino commette «errori» dovuti all'*interferenza con le forme dialettali* («cortello» per «coltello»; «schena» per «schiena»).

ERRORI IN RELAZIONE
AL CONTENUTO GRAMMATICALE
E SINTATTICO

5) *err gr* = *Errore grammaticale*

Il bambino causa una inadeguatezza grammaticale («Giorgio trovò il suo giocava» per «Giorgio trovò il suo giocattolo»).

6) *coer gr* = *Coerenza grammaticale*

Il bambino sbaglia una parola e tien conto delle costrizioni imposte da questo errore al resto del testo («Tonino chiama la mamma e le dice...» per «Tonino chiamò la mamma e le disse...»).

7) *acc gr* = *Accettabilità grammaticale*

Il bambino, pur avendo sostituito una parola con un'altra, rispetta la struttura grammaticale e sintattica della frase («Mario era attento» per «Mario era attivo»).

8) *sem-* = *Errore dovuto o che provoca la perdita del significato della frase*

Il bambino non tiene conto dell'aspettativa e della restrizione semantica e non avanza ipotesi che anticipino il contenuto semantico («Mi regalò un bel mattoncino di fiori» per «...maz-zolino di fiori»).

9) *sem+* = *Errore commesso in rispetto dell'adeguatezza semantica della frase*

Il significato può corrispondere, in modo approssimativo, al contenuto originale (Il secchio dal pozzo: «Non

riesco a tirarlo su» per «Non riesco a tirarlo fuori»). Oppure il significato implicato dalla deviazione di lettura può essere in sé plausibile, ma non ha a che vedere con il significato originale («Marco andò dentro» per «Marco andò via»).

10) *corr sem* = *Autocorrezioni a livello semantico*

Il bambino si autocorregge dopo aver constatato, in seguito ad un controllo dell'adeguatezza semantica, di aver commesso un errore che avrebbe modificato il significato della frase («Poveri no... noi», gridò Ali; «Ebbe la sensaz... l'impressione»).

11) *corr gr* = *Autocorrezioni a livello grammaticale-sintattico*

Il bambino si autocorregge in seguito ad un controllo della correttezza grammaticale e sintattica («Egli si alzò, ringrazia... ringraziò a lungo...»; «Camminava sulle acqua... acque»).

12) *XX* = *PERDITA COMPLETA DEL SIGNIFICATO*

Il bambino si lascia prendere dalla rassegnazione e legge a caso le parole confabulando e non osservando né la loro connessione semantica né la loro adeguatezza grammaticale («Il cavalliero costeggiava la principio con asse» per «Il cavaliere corteggiava la principessa con assiduità»).

FLUIDITA' DEL COMPORTAMENTO
DI LETTURA E PROSODIA

13) *FI par* = *Imperfezioni concernenti la fluidità all'interno della parola*

Il bambino legge troppo rapidamente (si «inciampa» sulle lettere) o troppo lentamente (scandendo lettera per lettera o sillaba per sillaba) («a...ag... agghi...aggiu...n... ghe...gen... gendo» per «aggiungendo»).

14) *FI fr* = *Imperfezioni concernenti la fluidità all'interno della frase*

Il bambino si blocca davanti alle pa-

role, scandisce in modo discontinuo parola per parola, non osserva i punti e le virgole.

15) *Pros = Tratti prosòdici e aspetto estetico della lettura*

Il bambino non tiene conto delle caratteristiche soprasedimentali del testo e dell'andamento dinamico della catena parlata. Manca l'apprezzamento estetico della lettura, che si ripercuote sull'intonazione, sulla melodia e sull'afflato emotivo.

Il sistema categoriale appena presentato è stato disposto graficamente su un *modulo* in modo da permettere una chiara analisi del protocollo. Esso vien presentato alla Fig. 15. L'esempio che vi abbiamo riportato è l'analisi del protocollo di Marco (8; 2, seconda classe), vedi Fig. 14.

8.2.3 Pianificazione dell'intervento nel quadro dell'analisi psicolinguistica degli errori

Esistono molti dubbi che sconsigliano di attribuire alla classificazione degli errori di lettura un valore diagnostico diretto e centrale. Alcuni di essi sono stati menzionati da CORNOLDI et al. (1981, p. 94-95). In base ad una serie di ricerche citate da questi autori, essi rilevano tra l'altro che:

- non esistono criteri unanimemente accolti per classificare gli errori;
- certi tipi di errore generalmente associati a disturbi di lettura (inversioni!) non sono proporzionalmente più presenti in un determinato gruppo di lettori e non offrono pertanto sicure informazioni diagnostiche;
- il soggetto che ha una prevalenza d'errore in un determinato contesto (per es. nella lettura di pseudoparole) può averne una diversa in un altro contesto (per es. leggendo un brano di lettura)¹⁾.

Questi dubbi fondati e giustificati contrastano l'idea che alla preferenza per un determinato errore corrisponda un ben pre-

ciso quadro sintomatico. Essi non contrastano però la possibilità che una prudente *analisi qualitativa* delle devianze nella lettura possa offrire degli elementi importanti per la *pianificazione dell'intervento migliorativo*. Vien premesso ovviamente che tale analisi dovrà svolgersi tenendo conto non solo della dimensione gestaltistica/percettiva della devianza, ma anche e soprattutto della dimensione strutturale e semantica. Alla Fig. 16 presentiamo il modulo per l'*interpretazione* psicolinguistica delle devianze, dopo che esse sono state ordinate in categorie nel modulo d'analisi (Fig. 15). Anche nella Fig. 16 ricorriamo allo stesso esempio già impiegato per l'analisi precedente, fornendo alcune proposte concernenti la progettazione dell'intervento. Tali proposte non possono essere che generiche, dato che in questo lavoro non ci è stato possibile presentare dei materiali da applicare nel recupero psicopedagogico. La pianificazione dell'intervento didattico-psicopedagogico può avvenire in base a:

1. *Informazioni concernenti la dimensione semantica*

Accumulamenti nelle categorie *sem—*, *FI fr*, *Pros*, *XX* mancanza di *corr sem*.
Controindicazione: accumulamenti in *sem+* e in *corr sem*.

- ¹⁾ Naturalmente questa constatazione, qui elencata sotto gli argomenti d'opposizione e quindi contro una classificazione assoluta, considerando l'interpretazione psicolinguistica proposta nelle considerazioni che seguono potrà fornire delle indicazioni molto utili alla programmazione dell'intervento: il soggetto che sbaglia nella lettura di parole singole o di pseudoparole, ma che non sbaglia nella lettura di frasi, tiene infatti conto dell'aspettativa nel contesto semantico. La sua difficoltà, e quindi anche l'intervento pedagogico, è pertanto diversa da quella del soggetto che commette gli stessi errori sia nella lettura di pseudoparole che in quella di frasi a senso compiuto.

FIGURA 14

Scheda per l'esaminatore con un esempio di protocollo

PROVA DI LETTURA M.T. CORRETTEZZA E RAPIDITÀ

Prova d'entrata: Seconda elementare

NOME: ... Marco ... (8;2)

DATA:

ALÌ SALVA LA LUNA

Una volta, verso sera, Ali andò a prendere	14	
^{1) acqua} acqua. // Curvandosi ^{2) sulla} sul ^{3) pozzo} pozzo, vide	27	1 1 ½ 1 1
laggiù ^{4) un} in ^{5) for} fondo, nell'acqua, la luna che si	40	1 ½
specchiava. ^{6) a} — Poveri ^{7) non} noi — gridò Ali — ^{8) lunga} la luna	43	
è caduta nel pozzo. Presto, presto, tiria-	54	1 1 ½
^{9) mo(a)} mo(a) fuori.	67	
E corse a prendere corda e uncino.	71	1
Il bravo Ali si ^{10) disse} diede da fare per un	84	
bel ^{11) pozzo} pezzo, ma l'uncino non ^{12) riuscì} riusciva ad ^{13) acciuffare} ac-	97	1
chiappare la luna per tirarla su. Alla fine	110	1 1
(Ali ebbe l'impressione che l'uncino aves-)	125	
se fatto ^{14) per presa} presa e cominciò a tirare.	139	1
^{15) Accipicchia} Acciderba, se pesa... — sospirava.	152	1
E tirava con ^{16) a} tutte ^{17) a} le ^{18) a} sue ^{19) a} forze, puntando	163	½
i piedi contro il parapetto del pozzo. A	178	1 (½ ½ ½)
un tratto l'uncino si staccò. Ali cadde sul-	192	
^{20) schiena} la schiena, guardò in alto e vide la luna in	206	
mezzo al cielo.	221	1
— Dio sia lodato — // esclamò Ali sod-	226	
disfatto — mi sarò fatto qualche bernoc-	239	1
colo ma la luna è ^{21) tornata} tornata al suo ^{22) posto} posto.	251	
	266	1 1

RAPIDITÀ'	(238)	(secondi)	<u>RP</u> 26-50
CORRETTEZZA	(21½)	(errori)	1-5
COMPRESIONE	(9)	(risp. esatte)	51-75
(risp. riportate dalla prova collettiva)			

FIGURA 15

Modulo per l'analisi del protocollo e esempio di analisi

Modulo per
l'analisi del
protocollo

PROVE MT: ANALISI
PSICOLINGUISTICA
DELLE DEVIAZIONI
NELLA LETTURA

BRANO DI
LETTURA: "Ali salva la luna"

NOME : Marco (8;2)
CLASSE: Seconda

DEVIAZIONE ("ERRORE")	CONFUSIONI A LIVELLO DELLA GESTALT				DIA- LET- TO	"ERRORI" NEL CONTENUTO GRAMMATICALE E SINTATTICO			"ERRORI" NEL CON- TENUTO SEMANTICO		AUTO- CORRE- ZIONI		INVEN- ZIONI, PERDITA DEL SI- GNIFICATO
	1 vis	2 aud	3 plur	4 di		5 err gr	6 coer gr	7 acc gr	8 sem -	9 sem +	10 corr sem	11 corr gr	
1) acume (acqua)			X						X				
2) suela (sul)							X						
3) poza (pozzo)	X			X		X							
4) un (in)	X						X						
5) for.. fondo corr		X							X				
6) povera (-i)						X							
7) non (noi)	X				X								
8) lunga corr (luna)										X	X		
9) tiriamo (tiriamola)							X		X				
10) disse (diede)							X						
11) pozzo (pezzo)	X	X						X					
12) riuscì (riusciva)						X							
13) acciuffare (acchiappare)	X								X				
14) per.. prese (presa)		X			X								
15) accipicchia (acciderba)	X								X				
16) tutta (tutte)									X				
17) la (le)						X							
18) sua (sue)						X							
19) forza (forze)						X							
20) schena (schiena)				X									
21) turnata (tornata)				X									
22) pozzo (posto)			X										
Somme	6	3	2	3	(2)	6	4	(2)	6	2	1	0	

FLUIDITA' DELLA LETTURA:

- (13) Fl par (nella parola) Marco scandisce lettera per lettera soprattutto di fronte a parole lunghe e poco frequenti. Nelle altre parole si
- (14) Fl fr (nella frase) Lascia guidare dall'aspettativa semantica.
- (15) Pros (tratti prosodici e aspetto estetico) Buona intonazione e melodia malgrado i frequenti errori:

2. *Informazioni concernenti la dimensione grammaticale-semantic*

Accumulamenti nelle categorie *err gr* mancanza di *corr gr* punteggi complessivi nel T. G. K. (trad. italiana della «Testbatterie Grammatische Kompetenz») inferiori a $DS = 1,5$.

Controindicazione: accumulamenti in *corr gr, coer gr, acc gr*.

3. *Informazioni concernenti la dimensione lessicale (ampiezza del vocabolario)*

Accumulamenti nelle categorie *di, FI par* punteggio nel word-naming-task nel T. G. K. (ottava scala della versione italiana) inferiore a $DS = 1,5$.

4. *Informazioni concernenti la memorizzazione di parole e gli esercizi di segmentazione e di discriminazione*

Ammassamenti nelle categorie *vis, aud, plur, FI par*.

opportunità di stabilire contatti e coordinare gli sforzi. Ne consegue che anche la letteratura scientifica dedicata a questo argomento, in Italia, non è molto vasta. Forse anche perché comunemente si ritiene che l'incidenza dei disturbi nell'apprendimento della lettura sia limitata a causa delle minori difficoltà che presenta la lingua italiana (rispetto a quella tedesca, francese e soprattutto inglese) nella corrispondenza tra fonema e grafema. Tuttavia, i problemi sono ben più gravi di quanto si possa supporre, se non altro perché la complessità dell'atto di lettura com'è noto non si riduce alla sola fase dell'associazione fonema-grafema.

In questo capitolo conclusivo si vogliono riassumere, puntualizzare ed estendere in maniera più organica gli spunti provenienti dallo studio teorico dei problemi d'apprendimento della lettura e dall'analisi dei dati raccolti nel corso dell'indagine. Anche a costo di qualche ripetizione e col rischio di una formulazione generica, si vorrebbe focalizzare l'attenzione:

- a) sui due modelli di lettura proposti;
- b) sul fatto che il riconoscimento dei disturbi in lettura, nella popolazione esaminata, è carente e impreciso;
- c) sui limiti degli attuali interventi da parte degli insegnanti e degli operatori dei servizi specialistici;
- d) sulla conseguente opportunità, se non esigenza, di ricorrere a prove standardizzate che siano in grado di offrire una prima, attendibile verifica del livello d'acquisizione delle abilità in lettura;
- e) sulla necessità di superare, nell'attività diagnostica, l'ottica della frammentazione e atomizzazione di una problematica che è complessa e plurideterminata; e di affiancare, al momento diagnostico, concrete modalità di intervento psicopedagogico, senza per questo dimenticare i problemi della prevenzione e della programmazione curricolare.

CAPITOLO IX

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

La ricerca da noi realizzata intende iniziare a colmare certe lacune circa lo stato della verifica dell'apprendimento della lettura nella Svizzera Italiana, senza dimenticare le implicazioni curricolari e psicopedagogiche che ne derivano.

Nella Svizzera Tedesca e nel paese a cui essa fa capo linguisticamente, la Germania Federale, la lettura è stata ed è tuttora oggetto di profonde indagini: queste hanno portato a risultati rilevanti sia sul piano della programmazione didattica sia sul piano dell'allestimento di strumenti standardizzati per la valutazione dei livelli d'apprendimento, la verifica e l'intervento migliorativo in soggetti con disturbi di lettura.

In Italia, invece, e quindi anche nella Svizzera Italiana, a parte qualche episodica sperimentazione locale la ricerca è rimasta atardata e i ricercatori hanno avuto scarse

FIGURA 16

Modulo per l'interpretazione psicolinguistica
e l'intervento in caso di notevoli difficoltà di lettura

Modulo per (2)
l'interpretazione
e l'intervento

Sottolineare gli accumulamenti:
(più di due marcature alle somme
del modulo 1)

1) INFORMAZIONI SULLA DIMENSIONE SEMANTICA

PROPOSTE D' INTERVENTO

* sem -
* mancanza di
 corr sem
* Fl fr / XX

Indicazione

* sem +
* corr sem

Controindicaz.

2) INFORMAZIONI SULLA DIMENSIONE
GRAMMATICALE-SEMANTICA

* err gr
* mancanza di
 corr gr
* punteggi TGK ← 1.5 DS

Indicazione

* corr gr
* coer gr
* acc gr

Controindicaz.

3) INFORMAZIONI SULLA DIMENSIONE
LESSICALE (VOCABOLARIO)

* di
* Fl par
* Scala 8 TGK ← 1.5 DS

Indicaz.



Un ulteriore accertamento, per es.
con la scala 8 del T.G.K., si rende
necessario per una verifica più
precisa in questo settore.

4) INDICAZIONI SULLA MEMORIZZAZIONE DI
PAROLE E GLI ESERCIZI DI SEGMENTA-
ZIONE E DI DISCRIMINAZIONE

*Confusioni
 vis
 aud
*Fl par Plur

Indicazione



Training tachistoscopico con il seguente
obiettivo: Marco, dopo gli esercizi, riesce
ad imprimersi nella memoria una serie di
parole frequenti dalla configurazione diversa
che in dialetto; Marco impara ad applicare
diverse strategie di divisione sequenziale
delle parole che sarebbero ~~troppo lunghe~~ per
essere memorizzate come una unica Gestalt.

5) RIASSUNTO

Come si vede dai risultati del confronto normativo esposti in fondo alla Scheda
per l'esaminatore, la prestazione di Marco è molto bassa nell'area della CORR,
presenta qualche incertezza in quella della RAP, ed è sostanzialmente
positiva nella COMPR. Questo ultimo risultato conferma come l'aspettativa
semantica e sintattica e pure la costruzione di ipotesi nel testo funzionino
abbastanza bene nel comportamento di lettura di Marco. Egli ha invece
difficoltà pronunciate nella memorizzazione di configurazioni visive e uditive
più complesse e non riesce a segmentare le parole in modo flessibile e corretto.
Su questi punti deboli dovrà focalizzarsi l'intervento migliorativo.

Fra i vari obiettivi predisposti agli inizi di questo lavoro, quello dominante consisteva nell'evitare ad ogni costo un approccio limitativo — che privilegiasse cioè modi socialmente inattuali di fare ricerche circoscritte alla sola ricognizione diagnostica, e che in parole povere si riducesse alla standardizzazione di un test. Si è voluto invece fornire un rapporto possibilmente organico ed in grado di mettere a fuoco in modo preciso le varie problematiche riguardanti le difficoltà d'apprendimento della lettura. A tal fine si è rivelato necessario, da bel principio, poter predisporre di un solido inquadramento teorico:

a) *Modelli psicolinguistici di comprensione letterale e di comprensione inferenziale*

Abbiamo proposto un modello interpretativo di fondo (comprensione assimilativa e inferenziale), nella chiara consapevolezza che ogni schema teorico nell'ambito della ricerca scientifica sulla lettura non può essere che provvisorio e parziale.

Molto sinteticamente, le caratteristiche del primo modello consistono nell'identificazione (tramite l'impiego di flessibili strategie di segmentazione della parola) di una conformazione grafemica, nella sua codificazione fonemica e nella decodificazione in un significato. Quest'ultimo può avvenire anche direttamente, senza il passaggio fonologico. Il lettore non legge però realizzando un unico processo, composto di codificazione, decodificazione e comprensione: egli pensa, ricorda (grazie alla memoria a breve e a lungo termine), dimentica (spesso intenzionalmente) e collega costantemente ciò su cui gli occhi scorrono a ciò che è accaduto prima e a ciò che verrà poi (restrizioni semantiche e sintattiche, anticipazione e verifica delle ipotesi). Nel modello di comprensione letterale, il lettore coglie le informazioni e i loro rapporti, la sequenza con la quale si susseguono gli eventi, il confronto tra situazioni diverse, i rapporti causa-effetto, così come sono stati descritti all'interno del brano.

Questo modello non è però in grado di illustrare capacità più complesse ed articolate con cui il lettore usa le idee e le informazioni contenute esplicitamente nel brano per amalgamarle con le proprie intuizioni, esperienze e congetture, in modo da giungere ad elaborazioni che permetteranno eventualmente l'acquisizione di nuove strutture cognitive.

Solo nella prospettiva di un modello di *comprensione inferenziale*, è possibile spiegarci tali collegamenti. Questo modello fornisce le integrazioni necessarie ad un'interpretazione della lettura secondo cui leggere non è tanto «trarre il senso da...» quanto piuttosto «dare un significato a...». Il lettore procede inizialmente ad una provvisoria classificazione dei dati per categorie (grafiche, semantiche, sintattiche), per poi cercare una conferma, grazie a complessi processi bidirezionali, della validità dell'inferenza.

Sulla base di queste considerazioni teoriche, si ritiene opportuno completare come segue la definizione di lettura espressa da MIA-LARET (1981, p. 19) che avevamo riportato agli inizi della nostra trattazione:

«Saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio scritto in un messaggio sonoro seguendo precise norme; è capire il contenuto del messaggio scritto; "aggiunta": è elaborare il contenuto ricorrendo alle inferenze e all'attivazione delle strutture cognitive; è essere capaci di giudicarlo e di apprezzarne il valore estetico».

b) *Incertezze e imprecisioni nel riconoscimento delle difficoltà di lettura da parte degli insegnanti*

Dopo l'approfondimento teorico (Cap. 2) e dopo aver tentato di disbrigare la matassa di un'area di ricerca estremamente controversa e contraddittoria, quella dei disturbi dislessici (Cap. 3), nel corso del presente lavoro si è voluto proporre un'effettiva saldatura tra teoria e pratica psico-pedagogica.

Per far questo ci si è rivolti agli insegnanti, chiedendo loro di evidenziare — in base a delle indicazioni soggettive — l'entità, le caratteristiche e la consistenza del fenomeno dei disturbi di lettura nel territorio della Svizzera Italiana.

Le varie analisi dei dati hanno sostanzialmente confermato i risultati di alcune recenti indagini condotte in Italia su questa tematica, per cui, in sintesi si può concludere che:

- quasi il 10% della popolazione degli alunni di seconda, terza e quarta classe elementare è stato segnalato dall'insegnante per notevoli difficoltà in lettura;
- i giudizi dell'insegnante erano caratterizzati da incertezza ed imprecisione;
- l'incertezza consisteva nel fatto che solo 6 allievi su 10 sono stati riconosciuti in modo corretto come «deboli in lettura» per quanto riguarda il fattore «correttezza», e solo 5 su 10 per quanto riguarda il fattore «comprensione»;
- l'imprecisione consisteva nel fatto che gli insegnanti hanno mostrato d'essere soggetti, nei loro giudizi sulla prestazione di lettura dei singoli alunni, ad un tipo di discriminazione che privilegia gli automatismi come la componente di rapidità e di correttezza, a danno di altre componenti come quella della comprensione.

c) *Problematiche degli attuali interventi da parte degli insegnanti e degli operatori dei servizi specialistici*

In considerazione dei risultati, che si possono definire quanto meno allarmanti, inerenti alla qualità dei giudizi soggettivi dell'insegnante sul livello d'apprendimento della lettura dei propri allievi, l'indagine ha inoltre rilevato:

- che in circa la metà dei casi di allievi segnalati per notevoli difficoltà di lettura gli insegnanti hanno dichiarato di provvedere da soli al superamento delle

difficoltà, senza essere però in grado di definire le modalità dell'intervento individualizzato;

- che solamente il 28% degli insegnanti ticinesi e l'8% degli insegnanti grigionitaliani, di fronte agli insuccessi in lettura dei loro allievi, hanno riconosciuto di non sentirsi in grado di risolvere i problemi da soli e sono ricorsi ad un aiuto esterno;
- che nei pochi casi in cui gli insegnanti si sono rivolti ad esperti del settore, gli indici di soddisfazione espressi sono molto bassi.

In base ai dati raccolti si è pure evidenziato che nel Grigioni Italiano la presenza del Servizio psicologico cantonale è praticamente impercettibile. Al contrario del canton Ticino, in cui è osservabile una migliore distribuzione dei servizi specialistici (sia del Sostegno pedagogico, che al momento dell'indagine si trovava ancora in fase di sperimentazione, sia del recupero individuale, che è stato istituito anche nelle regioni periferiche su iniziativa dei comuni).

d) *Necessità di predisporre uno strumento di verifica standardizzato*

Come si è potuto appurare a più riprese nel corso della ricerca, i problemi legati alle difficoltà d'apprendimento della lettura di molti alunni sono rimasti largamente irrisolti in quanto i problemi sono stati affrontati con metodi d'indagine generici e senza che ci fosse un'organica connessione con gli operatori responsabili dell'intervento migliorativo. E' diventato quindi necessario offrire agli insegnanti e agli operatori specializzati uno strumento che consenta di superare la soggettività dei giudizi, di identificare i limiti al di sotto dei quali i risultati di apprendimento possano essere intesi come deficitari e di fornire informazioni concrete per un corretto intervento. Le Prove di lettura MT, elaborate presso l'Università di Padova da CORNOLDI et al. (1981) e standardizzate per la Svizzera

Italiana nel corso di questo lavoro, rispondono egregiamente e tali necessità.

Riguardo alle caratteristiche delle Prove MT sono d'obbligo due precisazioni.

La prima richiama alcune osservazioni critiche esposte nella versione integrale di questo lavoro e concernenti i bassi valori d'attendibilità (e quindi quelli relativamente alti dell'intervallo di confidenza) nei subtest di comprensione. Questi valori non ottimali sono da ricercare nell'esiguità degli items, nella loro facilità e nella conseguente distribuzione asimmetrica dei punteggi. Il problema si incentra secondo noi non tanto sulla validità dello strumento per quanto riguarda una delle variabili (la comprensione) quanto sui criteri interpretativi e sull'utilizzazione che insegnanti e operatori tenderanno a fare dei risultati di tale variabile.

Ciò si chiarifica se si considera la seconda precisazione che intendiamo porre, e che riguarda propriamente l'uso sociale che si vuol fare delle Prove MT e la loro eventuale diffusione nella Svizzera Italiana. Ci teniamo a sottolineare che la Prove MT vanno considerate in primo luogo *non* come uno strumento normativo di misurazione fine a sé stesso, ma come uno strumento da applicare all'interno di un processo di riqualificazione della didattica. Si tratta cioè di concepirle come un sussidio:

- 1) per un'analisi di partenza del livello d'apprendimento della lettura in una determinata fascia scolare;
- 2) per progettare un curriculum a sostegno di una didattica volta a favorire tutte le aree implicate nel processo di lettura;
- 3) per una verifica finale degli obiettivi preposti all'insegnamento della lettura nelle principali aree di tale processo.

In quest'ottica, va da sé che ogni singola esperienza di intervento individualizzato, affinché incida concretamente sul tessuto scolastico, andrà intesa come un'attività organica interna alla programmazione curricolare, e non come un momento isolato dal contesto programmatico.

- e) *Necessità di sviluppare un'attività di diagnosi «promozionale», in grado di fornire concrete informazioni per l'intervento migliorativo*

Le Prove MT non sono ovviamente uno strumento che permette una rilevazione diretta e completa di tutti i fattori che possono essere alla base delle difficoltà d'apprendimento della lettura di un alunno. Esse forniscono però una prima, valida traccia per l'indagine diagnostica vera e propria. E' di fondamentale importanza che tale indagine non consideri il bambino a «compartimenti-stagno», ora vedendone solo l'aspetto cognitivo, ora vedendone solo l'aspetto emotivo o quello socio-ambientale. I momenti essenziali della ricerca diagnostica devono invece essere un tutto unitario, che vanno sì studiati approfonditamente e uno per uno, ma che vanno pregiudizialmente inquadrati in una visione globale. Gli strumenti per tale ricerca diagnostica devono inoltre essere di tipo «promozionale»: essi devono permettere cioè di giungere a precise informazioni per un intervento corretto e pluridimensionale.

Sia il carattere globale sia quello promozionale della diagnosi e dell'intervento presuppongono in questo senso un ampio quadro di cooperazione, le cui forme concrete e la cui azione sistematica, nella Svizzera Italiana e non solo lì, sono ancora da individuare. Un'ipotesi potrebbe vedere nella scuola il fulcro e il centro — sia logistico che operativo — di questi strumenti unitari, a patto che essa diventi sempre più una scuola per la comunità, autenticamente aperta a scambi di vario genere con i genitori e con i servizi specialistici.

C'è ancora da fare un'annotazione finale particolare, riferita all'obiettivo generale di proporre un'effettiva saldatura tra teoria e pratica pedagogica, tra ricerca scientifica e prassi didattica. La riassumiamo in *tre postulati di carattere didattico-psicopedagogico*:

A) *Promovimento della ricerca sui pre-requisiti e prevenzione delle difficoltà nell'apprendimento della lettura*

Viene sottolineata la necessità di individuare precocemente, già prima dell'inizio della prima elementare o nel corso di essa, i rischi di insuccesso nei primi apprendimenti scolastici. Strumenti predittivi a tale scopo sono stati validamente proposti per la lingua italiana da CORNOLDI & PRA BALDI (1979) e per quella tedesca da BREUER & WEUFFEN (1981) — anche se si deve ammettere che non sono ancora stati eliminati tutti i problemi metodologici inerenti alle relazioni (che raramente sono causali!) tra variabili predittive e le specifiche variabili di successo nell'apprendimento della lettura.

Per quanto concerne il concetto dell'idoneità per la lettura, c'è da aggiungere che le stimolazioni finalizzate a mettere il bambino in condizione di «imparare a leggere» non possono arrestarsi ai cosiddetti esercizi di pre-lettura, ma devono porsi in continuità con i livelli esperenziali successivi, quando il bambino presenterà la successiva esigenza di divenire idoneo a «leggere per imparare».

B) *Miglioramento della qualificazione del personale docente e della professionalità degli operatori nei servizi specialistici*

Le esigenze di una migliore formazione, sia degli insegnanti che dei vari operatori dei servizi specialistici, sono state messe in luce con particolare evidenza nel corso dell'indagine.

Per quanto riguarda l'insegnante, è doveroso assicurargli la competenza che gli si attribuisce, non solo a livello di preparazione di base (più solida e qualificata), ma anche a livello di esercizio della sua funzione. Nell'ambito della pianificazione curricolare dell'insegnamento magistrale e dei corsi di qualificazione per il personale docente, potranno essere affrontati i temi più urgenti, che a nostro avviso si identificano:

1. in una migliore conoscenza dei pre-requisiti dell'apprendimento;
2. in una migliore conoscenza e individuazione dei processi, sia parziali che globali, dell'apprendimento;
3. in una migliore conoscenza e individuazione delle difficoltà, sia specifiche che globali, di apprendimento;
4. nella capacità di applicazione di varie e precise modalità d'insegnamento individualizzato, che nel caso della lettura non possono limitarsi ai training prelessicali affiancati a metodi privi di ogni fondamento teorico;
5. nella capacità di applicazione di varie tecniche di conduzione della classe, necessarie per affrontare non solo le problematiche cognitive, ma anche emozionali e sociali di tutti gli alunni.

Per quanto riguarda i servizi specialistici (Sostegno pedagogico in Ticino e Servizio psicologico scolastico nei Grigioni), è indispensabile che si possa contare, oltre che su operatori genericamente esperti da un punto di vista psicopedagogico, anche su operatori in grado di affrontare disturbi particolari (come, ma non solamente, le difficoltà gravi nell'apprendimento della lettura) — quando questi disturbi siano di una rilevanza tale da non poter essere più risolvibili con un intervento generico.

Questa linea tendente a un miglioramento della professionalità dell'operatore, deve però andare di pari passo con la «demedicalizzazione» del problema delle difficoltà d'apprendimento in genere e, per quel che concerne la lettura, con l'oblio di una nozione di dislessia legata ad una concezione «patologizzante» e di ricerca sindromatica delle cause di un costrutto che è sempre stato ipotetico. Questa linea implica anche che l'operatore sia preparato ad intervenire a livello sistemico, prendendo in esame il bambino nel suo contesto e analizzando il sistema di transazioni nelle quali non è possibile distinguere e separare «disturbi intrapsichici».

C) *Incremento della capacità di lettura elaborativa ed inferenziale e implicazioni didattiche*

I fondamenti dell'azione didattica nell'insegnamento tradizionale della lettura sono da rivedere. Partendo dal presupposto che saper leggere non vuol dire semplicemente decodificare dei segni grafici in una successione di suoni, ma che tra il lettore e il testo si instaura un vero e proprio rapporto d'interazione, si capisce come l'insegnamento della lettura non può limitarsi alla pura decifrazione di lettere e parole in esercizi retorici di lettura orale. Ciò che conta non è leggere, ma *come* si legge. Perché privilegiare quello che abbiamo definito l'aspetto strumentale del leggere significa dimenticare lo «scopo» effettivo della lettura: la comunicazione.

In un'azione didattica innovativa si tratta insomma di individuare e di definire — e non è facile — le soglie discriminanti che separano:

1. un tipo di lettura inteso come puro e meccanico deciframento (principale responsabile della condizione di semi-analfabetismo che caratterizza parte della nostra società e che è causa di superficialità, conformismo e accettazione acritica delle mode intellettuali ed estetiche); e
2. la lettura comprensiva ed elaborativa, che permette la lettore di costruire una rete strutturale, di estrarre dal brano conoscenze e informazioni organizzandole intorno a «nodi» semantici, di inferire dal brano nuovi collegamenti con le conoscenze precedenti e di giungere a strategie di elaborazione critica e creativa.

Ci sono vari modi per favorire uno sviluppo più motivante della comprensione nel pro-

cesso di lettura. Noi auspichiamo l'elaborazione di esercizi sistematici che permettano anche al bambino delle prime classi di imparare ad avanzare delle ipotesi sul testo e a far uso delle restrizioni semantiche e sintattiche. Concrete proposte in tal senso vengono fornite da CORNOLDI et al. (1981, p. 68-93). Anche CLESSE (in: LENTIN 1979, p. 146 segg.) mostra, a mano di varie situazioni scolastiche, alcune reali modalità didattiche per trasmettere al bambino l'abitudine di affrontare un testo anticipando delle ipotesi sul significato.

Un'ultima osservazione. I tre postulati appena esposti (prevenzione delle difficoltà d'apprendimento della lettura; migliore qualificazione degli operatori scolastici in vista dell'intervento individualizzato; programmazione didattica nel campo della comprensione) raggiungerebbero un livello di concretizzazione ben più alto, se anche nella Svizzera Italiana si arrivasse finalmente a predisporre di un *sussidiario didattico* per l'insegnamento della lettura nella prima classe elementare. I libri di testo attualmente impiegati, di carattere antologico e provenienti quasi tutti dall'Italia, presentano varie manchevolezze d'impostazione e soprattutto di metodo. Tra quelli proposti per la prima classe nell'Elenco ufficiale dei testi didattici per il canton Ticino, non ce n'è nemmeno uno che sia improntato su una metodologia integrativa e che metta a disposizione dell'insegnante un programma di esercizi unitario e sistematico, commentato in base alle recenti e fondamentali conoscenze psicolinguistiche della psicologia della lettura. Sia bene inteso che a nostro avviso non si tratta di un discorso di metodi secondo la classica controversia «metodo sintetico - metodo analitico». Si sa infatti benissimo che l'efficacia o l'inefficacia di un metodo non dipende tanto dalla rigidità del fondamento teorico o dalla ri-

grosità con cui esso viene applicato quanto dalla differenziazione dell'apparato di esercizi che accompagnano il testo e dal commento esplicativo destinato all'insegnante. Siamo quindi fundamentalmente d'accordo con coloro che non intendono imporre o lasciarsi imporre un particolare metodo d'insegnamento della lettura. Ma non siamo d'accordo quando il discorso finisce lì e ci si limita a fornire qualche consiglio didattico generico e in sostanza privo di ogni effetto nella pratica scolastica.

Viste le buone esperienze compiute nei cantoni della Svizzera Tedesca con sussidiari didattici integrativi del tipo di «Lesen, Sprechen, Handeln» (Interkantonale Lehrmittelzentrale, GRISSEMANN 1980b), si propone agli insegnanti e alle autorità scolastiche del Ticino e del Grigioni Italiano di riunirsi per studiare l'opportunità di un eventuale sviluppo di un sussidiario di quel genere.

(Fine)