

Zeitschrift: Quaderni grigionitaliani

Herausgeber: Pro Grigioni Italiano

Band: 54 (1985)

Heft: 3

Artikel: La standardizzazione delle prove MT di lettura nella Svizzera Italiana

Autor: Lanfranchi, Andrea

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-42311>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

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

III

CAPITOLO IV

MODALITA' D'INTERVENTO DEGLI INSEGNANTI E DEGLI OPERATORI DEI SERVIZI SPECIALISTICI

4.1 *Come viene affrontato attualmente il problema dell'insuccesso scolastico in Ticino e nel Grigioni Italiano*

Prima di passare all'evaluazione dei dati riguardanti le modalità d'intervento nella Svizzera Italiana in caso di disturbi nell'apprendimento della lettura, è necessario dare una breve panoramica della situazione attuale, in Ticino e nel Grigioni Italiano, degli interventi di fronte al disadattamento scolastico.

4.1.1 Il Servizio di sostegno pedagogico nel canton Ticino

Con l'inizio dell'anno scolastico 1979-1980, il Consiglio di Stato ticinese ha dato avvio all'introduzione del Servizio di sostegno pedagogico (S.S.P.) in due regioni del cantone: nel Luganese e nel Locarnese. Precedentemente ci si orientava, anche in Ticino, verso interpretazioni del disadattamento scolastico di tipo «biologico», secondo cui l'insuccesso sarebbe unicamente da ricercare nel soggetto stesso e sarebbe da ascrivere alle sue scarse doti intellettive. Si spiegano così le frequenti bocciature di un passato non tanto lontano e l'istituzione delle cosiddette «classi parallele» o «classi differenziali» di qualche anno fa. Sia il sistema delle bocciature che il sistema delle classi differenziali si rivelarono tuttavia un completo fallimento per gli effetti negativi che ben co-

nosciamo, come quello di essere controproducente il primo ed emarginante il secondo. Agli inizi degli anni '70 si giunse così a ritenere, e la realtà lo conferma, che un bambino con difficoltà nell'apprendimento scolastico sappia superare maggiormente queste difficoltà nella misura in cui vive e partecipa in un ambiente normale e non isolante. Quale alternativa alle «classi parallele» si cominciò ad applicare la formula del «*recupero individuale*». Tale formula è tuttora in vigore in più di 30 sedi scolastiche (Besozzi 1981) ed occupava, alla fine dell'anno scolastico 1982-83, 58 docenti di sostegno, di cui 37 a tempo pieno e 21 al 50%¹⁾. In questo contingente sono compresi i docenti di sostegno incaricati nella sperimentazione, sulla quale vogliamo riferire qui di seguito.

Il Dipartimento della pubblica educazione iniziò nel 1976 gli studi per l'elaborazione di un modello che fornisse al Servizio di recupero individualizzato una sua base giuridica. Questa base giuridica avrebbe dovuto prendere in considerazione il problema del disadattamento scolastico in tutta la sua globalità, offrendo soluzioni organiche anche per la scuola materna e la scuola media. Ne è nata la proposta di un Servizio detto «*di sostegno pedagogico*», introdotto a titolo sperimentale per intanto in 2 circondari di scuola elementare e in 11 sedi di scuola media. Per dare un'idea anche numerica, i circondari di scuola elementare sono 9, ognuno dei quali comprende circa 2000 allievi e 100 docenti (DELUCCHI, 1981). Limitandoci alla scuola elementare, la sperimentazione del S.S.P. è strutturata in due équipe circondariali così composte:

- 1 capo-équipe (psicopedagogo) a metà tempo
- 2 logopedisti
- 7 docenti di sostegno pedagogico.

(Il progetto iniziale prevedeva tra l'altro anche l'apporto di uno psicomotricista per ogni équipe, a cui però si dovette rinunciare per restrizioni di natura finanziaria). In riferimento a DELUCCHI (1981) e a

BENNATI (1979), riassumiamo gli scopi del S.S.P. nei seguenti punti:

1. *prevenzione del disadattamento* fin dall'inizio mediante un'analisi dei bisogni individuali degli allievi che manifestano difficoltà di qualsiasi tipo all'interno della struttura scolastica;
2. *individuazione del tipo di intervento* che meglio si addice alla specifica situazione dell'allievo;
3. *recupero e sostegno diretto* nell'acquisizione delle abilità e delle motivazioni fondamentali all'apprendimento;
4. *sostegno indiretto*, tramite colloqui, scambi regolari e consulenza al docente titolare;
5. *collaborazione con i genitori* per una maggior consapevolezza delle difficoltà del bambino e per un'azione congiunta con gli operatori scolastici.

Nell'attuazione di questi obiettivi viene posto l'accento sulla *globalità* dell'intervento (evitare cioè interventi settoriali specifici indipendenti l'uno dall'altro) e sulla sua *unicità* (affidare cioè la realizzazione dell'intervento a una persona sola).

La casistica degli allievi seguiti dal S.S.P. è molto differenziata. Nelle grandi linee si possono distinguere bambini in situazioni conflittuali e/o di blocco affettivo, con ritardo mentale, con grosse difficoltà di organizzazione temporo-spaziali e del coordinamento motorio, con difficoltà settoriali nella lettura, nella scrittura, nel ragionamento logico-matematico, con difficoltà di linguaggio, con disturbi di comportamento (DELUCCHI, 1981). Non sono da dimenticare i bambini portatori di handicap o di altre malattie inseriti nelle classi regolari. In Ticino solo l'1.5% della popolazione scolastica viene accolto in classi speciali (che sono riservate perciò solo ai bambini presentanti handicap molto gravi e/o ritardi massicci). Per contro la media svizzera è

1) Comunicazione personale del dott. D. Erba, Capo dell'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento pubblica educazione.

molto più elevata e comporta il 4.3% (BE-SOZZI et al. 1981, p. 37). Nel corso della sperimentazione si è pertanto evidenziato che il S.S.P. contribuisce in modo sensibile a limitare gli effettivi degli allievi che frequentano le scuole speciali, favorendo concretamente l'integrazione degli handicappati. E' alla fine del 1984 che il Gran Consiglio ticinese — prendendo atto dei risultati positivi della sperimentazione — ha dato via libera all'*estensione e generalizzazione* del SSP in tutto il cantone. L'ampliamento vuol comunque essere graduale e programmato e prevede l'istituzione di un'*équipe* per ogni circondario, oltre che il potenziamento delle *équipes* già esistenti, come descritto nel progetto iniziale.

4.1.2 Il Servizio psicologico scolastico nel canton Grigioni

Le soluzioni adottate dal canton Grigioni per ovviare alle problematiche derivanti dal disadattamento scolastico sono molto diverse da quelle applicate in Ticino. In sostanza, nei Grigioni esse sono meno innovative a causa di un'ancorata diffidenza dell'ordine politico nei confronti delle riforme in genere e delle riforme scolastiche in particolare. Ciò dev'essere detto, pur sapendo quanto sia problematico ogni tipo di confronto riguardante le strutture scolastiche e psicopedagogiche dei due cantoni — a causa delle loro molteplici diversità linguistiche, socio-culturali, sociali, ecc. —. E consiste probabilmente proprio in una di queste diversità, la spiegazione per cui il canton Grigioni sia meno propenso del Ticino a qualsiasi modificazione concernente la propria organizzazione scolastica. Si pensa propriamente al culto dell'autonomia comunale e delle comunità strettamente locali, che nei Grigioni ci sembra maggiormente pronunciato che in Ticino. (Nelle votazioni politiche grigionesi si notano infatti non raramente forti divergenze d'opinione per es. tra i romanci dell'Engadina e quelli della Surselva, oppure tra la comunità grigionitaliana e il resto del cantone di lingua te-

desca). A prescindere dalle difficoltà nel raggiungere certi consensi in comunità locali tanto diverse, è chiaro che l'autonomia delle stesse comunità risulterebbe in qualche modo minacciata, se una «grande» politica dell'educazione cercasse dei passaggi obbligati e inducesse all'imposizione di criteri unitari per l'organizzazione della scuola. La creazione ritardata — rispetto agli altri cantoni svizzeri — del Servizio psicologico scolastico nei Grigioni (S.P.S.) è espressione del conservatorismo tenace di cui si è appena accennato. Il S.P.S. cantonale è stato istituito solamente nel 1971, quando in Ticino già si andavano eliminando le classi differenziali e cominciavano ad operare, nei comuni, i docenti di sostegno individuale. A parte la letargia iniziale, in questi ultimi anni ci si è comunque trovati di fronte ad uno sviluppo ragguardevole del Servizio soprattutto sul piano delle strutture: dalla forma centralizzata del primo periodo, infatti, si è giunti ad una parziale regionalizzazione. Oltre allo psicologo scolastico cantonale e allo psicologo scolastico della città di Coira, il Servizio si compone attualmente di 16 consulenti scolastici (di solito insegnati di ruolo), che con poche eccezioni esercitano la loro attività a tempo parziale. Un'altra importante evoluzione del Servizio psicologico scolastico nei Grigioni deriva da un vero e proprio cambiamento epistemologico per quel che concerne la concezione del disadattamento. Tale cambiamento consiste nell'aver abbandonato, da alcuni anni a questa parte, la visione meccanicistico-causale dei fenomeni per accedere ad una *visione sistemica*. Concretamente, oggetto di studio per lo psicologo scolastico non è più l'intrapsichico individuale, ma il sistema relazionale di cui l'individuo fa parte. Ovviamente, a causa della sua complessità l'approccio sistemico si lascia applicare solo da persone che abbiano usufruito di una formazione adeguata per es. nel campo della terapia familiare. All'interno del S.P.S., però, sono pochissimi gli operatori che adempiono a questa premessa, ciò che rende quasi impossibile l'istituzione

di strutture terapeutiche stabili secondo un approccio sistemico.

I consulenti scolastici, come si diceva prima, sono per la quasi totalità insegnanti a tempo pieno e hanno una forma d'impiego al S.P.S. di poche ore la settimana. Questo è di certo un grosso *vantaggio* se si pensa agli importanti scambi e contatti informali che il consulente scolastico ha abitualmente con il collega insegnante e se si pensa all'insofferenza di molti docenti nei confronti dello psicologo che se ne sta in ufficio a fare i test e a raccogliere dati di cui non si conoscerà mai l'esito. (Cfr. a questo proposito MARA SELVINI PALAZZOLI: «Il mago smagato», edito da Feltrinelli, 1976). E' però un grosso *svantaggio* se si pensa alla cronica mancanza di tempo dei consulenti scolastici e alla loro formazione psicopedagogica forzosamente limitata, che non permette loro di andare oltre ad attività di «quasi-diagnosi» o d'interventi ambulatoriali di puro *dépistage*.

Nell'ambito del S.P.S. cantonale è quindi praticamente impossibile ogni intervento di tipo terapeutico. Tali interventi, del resto, dalla legislazione vigente paradossalmente non vengono nemmeno previsti. Le strutture terapeutiche sono infatti affidate non agli operatori del S.P.S., bensì a personale specializzato che viene direttamente retribuito con i finanziamenti dell'Assicurazione Invalidità (logopedisti, terapeuti per i disturbi dislessici, psicomotricisti, medici con formazione in psicoterapia, ecc.). Inutile dire che gli interventi sono spesso volte settoriali e che la loro frammentazione può nuocere alla personalità in formazione del bambino.

A questa situazione sfavorevole si è cercato di porre rimedio a livello politico, con una nuova ordinanza legislativa — che però per il momento sembra essersi arenata —. Essa avrebbe quale obiettivo principale un'ampia ristrutturazione del S.P.S. in concomitanza ad una migliore dotazione di personale qualificato anche in pedagogia speciale, che sia in grado di svolgere pure dei compiti terapeutici. Dato che per certe regioni del Can-

tone non si ritiene più sufficiente un consulente a tempo parziale, si intendono istituire quattro o cinque «distretti scolastici», ognuno dei quali verrebbe coordinato da uno psicologo a tempo pieno.

Per il Grigioni Italiano un provvedimento del genere sarebbe di grande vantaggio; soprattutto per le vallate Poschiavo e Bregaglia. Esse sono infatti prive di logopedista e di psicomotricista e hanno un solo consulente scolastico a tempo parziale, il quale, anche a causa delle distanze geografiche (le due valli sono infatti separate da due passi alpini) non può essere in grado di garantire l'assistenza necessaria.

4.2 Metodo d'indagine per la verifica delle modalità d'intervento

Per la verifica delle modalità d'intervento applicate nella Svizzera Italiana in caso di insuccesso nell'apprendimento della lettura, ci si è serviti di un procedimento metodologico simile a quello applicato da BOSCHI et al. (1977)².

Rilevanti ai fini di questa fase d'indagine sono per intanto solo le ultime tre domande del *Questionario analitico*. In esse si chiede:

1. di indicare se l'insegnante, di fronte agli insuccessi in lettura, abbia cercato di risolvere autonomamente il fenomeno delle difficoltà di lettura ai vari livelli del suo manifestarsi, oppure se abbia

²) Il metodo di BOSCHI et al. (1977), a cui facciamo libero riferimento, ci è servito nella nostra ricerca a due scopi:

- a) per identificare gli alunni con disturbi di lettura. Ciò è avvenuto tramite una *Scheda sintetica di segnalazione*;
- b) per analizzare le caratteristiche del disturbo a vari livelli e per *verificare le modalità d'intervento adottate*. Questo è stato fatto tramite un *Questionario analitico* inviato in un secondo tempo *solamente* per quegli allievi segnalati nella Scheda sintetica come «notevolmente deboli in lettura».

richiesto l'intervento di operatori competenti nell'ambito di un servizio psico-pedagogico;

2. di precisare l'indice di soddisfazione espresso quando l'insegnante si sia rivolto ad esperti del settore.

Per le caratteristiche del campione esaminato — si tratta del campione di taratura delle Prove MT per la Svizzera Italiana — si rimanda alla prossima puntata.

4.3 Risultati e interpretazione

In fase iniziale dobbiamo avanzare qualche riserva sul valore rappresentativo dei dati ottenuti tramite le ultime tre domande del Questionario analitico. Infatti siamo coscienti che, data l'esiguità della popolazione, è difficile giungere a delle interpretazioni molto attendibili. Abbiamo comunque deciso di sottoporre ad una breve analisi i provvedimenti presi da parte degli insegnanti nei riguardi degli alunni con disturbi di lettura. La Fig. 7 ci fornisce informazioni sul grado di consapevolezza e di iniziativa dell'insegnante di fronte alle difficoltà presentate dagli alunni. Come risulta evidente, sia in Ticino che nel Grigioni Italiano la metà degli insegnanti dichiara di provvedere da solo al superamento delle difficoltà, mentre solo 1/3 in Ticino e meno di 1/10 nel Grigioni Italiano ammettono la propria impossibilità a fronteggiare il fenomeno. Se si considerano le percentuali ottenute da BOSCHI et al. (1977) con un procedimento simile, in cui il 18% degli insegnanti provvedono da soli e ben il 72% riconoscono di non esserne in grado, il risultato ci lascia un tantino perplessi, al punto da non apparire molto credibile. Tanto più che le risposte concernenti i metodi impiegati nell'intervento individualizzato sono alquanto vaghe, del tipo «preparo prima la lettura / entusiasmo con testi facili / uso schede di lavoro / faccio esercizi di lettura, ecc.».

Alla domanda 25) abbiamo poi cercato di chiarire quali sono le persone o le istituzioni alle quali gli insegnanti di questo campione di sono rivolti per risolvere le

difficoltà dei loro alunni. Sempre dalla Fig. 7 emerge che le opzioni più rilevanti, per il Ticino, riguardano le richieste di intervento da parte di un'équipe psico-pedagogica o di un docente di sostegno (d), mentre che per il Grigioni Italiano esse riguardano soprattutto le richieste di intervento del logopedista (e). Queste poche cifre bastano per evidenziare come la presenza del Servizio psicologico scolastico grigione, nelle regioni periferiche, sia alquanto impercettibile. Al contrario della presenza del Servizio di sostegno pedagogico in Ticino, a cui ricorre 1/3 degli insegnanti. Dobbiamo inoltre aggiungere che i 7 casi in cui, nel Grigioni Italiano, l'insegnante è ricorso all'intervento di personale specialistico, provengono nella loro totalità dal campione della Mesolcina. Grazie all'assunzione, avvenuta qualche anno fa su iniziativa di un consorzio di comuni, di una logopedista a tempo pieno, è questa infatti l'unica regione del Grigioni Italiano (e con l'agglomerato di Coira una delle uniche del cantone) ad essere provveduta in modo sufficiente per quel che riguarda l'assistenza ai bambini con disturbi del linguaggio (cfr. la ricerca di MOTSCH 1981). Il dato forse più preoccupante, che evidenzia una carenza di utilizzazione dei servizi pubblici specializzati (o di una carenza di questi ultimi sul piano dell'offerta del servizio) è come vien rilevato nella domanda 25 f) il coinvolgimento della famiglia. Essa, nel 23% (TI) e nel 20% (GR) dei casi, viene invitata a provvedere da sola rispetto a un disturbo così complesso come le difficoltà in lettura. E ciò nel caso specifico di alunni per i quali l'insegnante stesso non si ritiene in grado di trovare un'adeguata soluzione.

Pertanto nel 60% (Ticino) e nel 72% (Grigioni Italiano) dei casi segnalati ($a+b+c+f+g$), gli insegnanti non si rivolgono ad uno specialista competente per il trattamento dei disturbi nella lettura. Dalle discussioni che abbiamo avuto con gli interessati, ciò sembra dipendere dal fatto che tali operatori non sono disponibili nell'ambito della

FIGURA 7

Modalità d'intervento in Ticino e nel Grigioni Italiano in base all'analisi delle frequenze risultanti dalle tre domande del Questionario analitico

	TICINO	GRIGIONI ITALIANO
- Totale soggetti	42 (100%)	28 (100%)
- Ripetenti	5 (12%)	5 (19%)
- Sesso	m=25 f=17	m=18 f= 8
Domanda 24: Di fronte all'insuccesso in lettura di questo alunno, Lei:		
a) ha provveduto da solo/a al superamento delle difficoltà usando metodi adeguati	20 (48%)	13 (50%)
b) ha riconosciuto di non essere in grado di provvedere da solo/a al superamento di tale insuccesso	12 (29%)	2 (8%)
(c) (non si è pronunciato)	10 (23%)	11 (42%)
Domanda 25: Quando ha ritenuto opportuno promuovere l'intervento di una persona esterna alla classe si è rivolto/a:		
a) a qualche collega che ha giudicato più esperto?	5 (12%)	0
b) all'ispettore scolastico?	2 (5%)	0
c) al medico scolastico?	2 (5%)	0
d) al servizio di sostegno pedagogico (per il Ticino) o al servizio psicologico cantonale (per il Grigioni Ital.)?	14 (33%)	2 (8%)
e) ha richiesto l'intervento di un logopedista o di qualche altro terapeuta?	3 (7%)	5 (20%)
f) ha fatto pressione sulla famiglia perché provvedesse direttamente?	10 (23%)	5 (20%)
(g) (non si è pronunciato)	(15%)	(52%)
Domanda 26: Nel caso abbiate indicato esservi rivolti/e alle seguenti voci, avete ottenuto un aiuto concretamente risolutivo?		
-voce d)	4	0
-voce e)	2	1

scuola. In mancanza dello specialista l'insegnante si rivolge allora alle persone che gli stanno intorno ritenute più competenti, per ottenere un consiglio sulla metodologia didattica più appropriata, o si rivolge alla famiglia perché «agisca» adeguatamente in campo educativo. Poco chiari rimangono comunque i motivi per cui molti insegnanti

(più della metà di quelli grigionitaliani!) si siano astenuti dal dare una risposta alla domanda 25), pur avendo risposto in modo completo a tutte le altre domande del questionario.

Infine, avendo rilevato che in Ticino nel 40% dei casi e nel Grigioni Italiano nel 28% (d+e) gli insegnanti si sono rivolti

a personale specialistico, abbiamo voluto vedere in che misura quest'ultimo ha risolto il problema. Come si vede in fondo alla Fig. 7, il quadro che si presenta è abbastanza desolante. Infatti, per quel che riguarda il Servizio di sostegno pedagogico in Ticino (d), in 10 casi su 14 predomina l'insoddisfazione su come si è svolto il servizio richiesto. Lo stesso vale per quel che riguarda l'intervento del logopedista nel Grigioni Italiano: solo 1 intervento su 5 vien indicato come concretamente risolutivo.

4.4 *Discussione*

In questa fase della nostra indagine è stata svolta una semplice valutazione delle ultime tre domande del Questionario analitico. Lo scopo era in primo luogo quello di rilevare come l'insegnante, di fronte all'insuccesso in lettura di un alunno, si reputi in grado di risolvere il problema.

Senza entrare nei dettagli, ciò sembra dipendere dal grado di complessità del deficit, vale a dire dalla varietà di aree implicate nel disturbo. Se il disturbo è «singolo», — se si riferisce cioè solamente alla rapidità di lettura, oppure solamente alla correttezza o alla comprensione — l'insegnante generalmente interviene da solo. Se invece si presenta «associato» — rapidità e comprensione, correttezza e comprensione, ecc. — il disturbo evidentemente tende ad aggravarsi sempre più e sembra indispensabile, in questi casi, un tempestivo intervento specifico e specialistico. Paradossalmente, malgrado i disturbi «associati» vengano indicati con maggiore frequenza di quelli «semplici», molti insegnanti dichiarano, forse con eccessivo ottimismo, di poter provvedere da soli.

Solamente pochi di loro ammettono di non sentirsi in grado di risolvere senza un aiuto dall'esterno le difficoltà dell'alunno.

Il secondo obiettivo in questa fase d'indagine era quello di evidenziare, nei casi appunto l'insegnante sia ricorso ad un aiuto esterno, a chi e con quale frequenza egli

abbia fatto richiesta di consulenza specialistica; e di vedere se ci sono differenze tra il Ticino e il Grigioni Italiano per quanto riguarda le modalità d'intervento, tenendo conto delle caratteristiche socio-politiche dei due sistemi scolastici.

Solamente nel 29% dei casi in Ticino e nell'8% nel Grigioni Italiano l'insegnante si è rivolto a personale specialistico o ha fatto pressione sulla famiglia affinché provvedesse direttamente. La prevalenza della percentuale del canton Ticino su quella del Grigioni Italiano è esplicabile con una migliore distribuzione, su quasi tutto il territorio ticinese, dell'assistenza psico-pedagogica. Infatti, in 9 delle 27 classi facenti parte del campione del Ticino è già stato introdotto il Servizio di sostegno pedagogico e in altre 10 classi esiste il recupero individuale istituito dai comuni. Mentre che nel Grigioni Italiano, come abbiamo visto, la presenza del Servizio psicologico cantonale è praticamente irrilevante. Una simile situazione conferma ancora una volta la nostra opinione secondo cui sussiste — soprattutto da parte degli utenti della scuola nelle regioni periferiche — l'esigenza di iniziative ad un livello specialistico e la necessità di disporre di operatori competenti nella prevenzione, nel trattamento e nel recupero dei bambini con disturbi in lettura. Dalla nostra indagine risulta tuttavia che questa situazione di carenza sembra destinata a rimanere tale. Infatti numerosi insegnanti, sia in Ticino che nel Grigioni Italiano, che ammettono di non essere in grado di provvedere da soli, il più delle volte non trovano il servizio o l'operatore specializzato disponibile o competente per l'intervento riabilitativo. Secondo i nostri dati, nel 60% dei casi gli insegnanti ticinesi, e nel 72% quelli grigionitaliani, *non si rivolgono ai servizi specialistici*. Vale a dire che nella suddetta percentuale il disturbo non viene pubblicizzato e che si tenta di risolverlo con altri strumenti. Siamo qui d'accordo con BOSCHI et al. (1977) quando denunciano che «il problema dell'alunno in difficoltà viene innaturalmente

ricondotto ad un fatto privatistico».

Gli stessi autori affermano subito dopo: «Questo implica da un lato il ricorso ad un autonomo e settoriale coinvolgimento dei genitori per un problema che, anche se nasce nella famiglia, non può tuttavia da questa essere risolto, ma esige un più stretto cointeressamento da parte di strutture sociali competenti. Parallelamente si assiste al tentativo di risolvere le difficoltà dell'alunno «trattenendolo» nella scuola e cercando di porvi rimedio con i soli strumenti didattici, che si risolvono spesso in un maggior esercizio». Ma tali strumenti, come purtroppo ben sappiamo, risultano per lo più inefficaci.

Esiste però anche un altro gruppo di insegnanti, *che si è rivolto ai servizi specialistici*. L'analisi dei dati mostra tuttavia che solo un'esigua percentuale di essi si è dimostrata soddisfatta dell'intervento specializzato. Negli altri casi il personale insegnante o non ha mostrato soddisfazione (sia perché l'intervento non era ancora stato effettuato, sia perché non è stato sufficiente ad eliminare le difficoltà), o non ha risposto.

E' qui che secondo noi si vede come la situazione diventi realmente contraddittoria e preoccupante. Il problema «bambino-con-difficoltà-nell'apprendimento-della-lettura» viene individuato piuttosto tardi e parzialmente dall'insegnante. Questi si trova in difficoltà sul come affrontarlo: può ignorare il problema o assumersene la responsabilità. In questo caso, successivamente, l'insegnante può rendersi conto di non essere in grado di risolverlo da solo. A questo punto il problema non è più solamente del bambino, ma investe anche l'insegnante che nella situazione attuale diventa utente (cioè bisognoso di un aiuto specialistico), o vorrebbe diventarlo. Tuttavia il disturbo finisce spesso col restare «privato». Esso viene allora rimbalzato fra insegnante ed

alunno e fra insegnante e famiglia rischiando, a questo livello, di diventare un problema di «maggiore impegno e volontà» e quindi di rimanere irrisolto.

4.5 *Necessità di una valutazione oggettiva delle prestazioni in lettura*

L'ordine di problemi fin qui sollevati si riferiva al modo in cui, nella Svizzera Italiana, viene affrontato (o non viene affrontato) il problema delle difficoltà gravi nell'apprendimento della lettura. Quest'ordine di problemi ci rimanda ora alla questione degli strumenti di misurazione per l'individuazione degli alunni meno abili. Infatti, non è possibile avviare un discorso sulle modalità d'intervento e sulle terapie rieducative, se prima non si è in grado di effettuare una valutazione precisa ed oggettiva della situazione di partenza.

Indubbiamente non occorre ribadire quanto sia difficile, per l'*insegnante*, riconoscere con la necessaria tempestività e differenziazione le difficoltà di lettura (vedi Cap. 7); e quanto sia difficile, per l'*operatore specializzato*, diagnosticare con competenza ed obiettività i disturbi di lettura (vedi Cap. 8). Per quanto riguarda l'intervento dell'operatore specializzato, è abbastanza ovvio che un esame diagnostico differenziato — che viene generalmente eseguito nell'ambito dei servizi specialistici con strumenti di rilevazione più sofisticati dei mezzi a disposizione dell'insegnante — può soltanto *seguire* il riconoscimento oggettivo del deficit di lettura (cfr. COLPO & CENTURIONI 1979, p. 129).

Prima di passare a tale esame diagnostico, che dev'essere in ogni caso riservato ai soggetti con reali disturbi d'apprendimento, è dunque una necessità preliminare poter disporre di strumenti adatti a valutare semplicemente qual è il livello raggiunto dall'alunno nella lettura.

In Italia e quindi anche nella Svizzera Italiana, a differenza per esempio della Svizzera Tedesca o della Germania, sono poco diffusi gli strumenti standardizzati per la valutazione del livello raggiunto nell'apprendimento della lettura. Le poche prove a disposizione³⁾ hanno inoltre il grosso limite di essere frammentarie, e cioè di non seguire con gli stessi criteri i bambini nelle varie classi (COLPO & CENTURIONI 1979).

Perciò si può senz'altro condividere quanto sostengono gli autori dello strumento più recente (e più completo) sviluppato in Italia per una valutazione precisa della lettura: le Prove MT di CORNOLDI et al. (1981). Gli autori affermano:

«Le prove che il nostro gruppo di ricerca⁴⁾ ha elaborato sono volte ad eliminare la lacuna più vistosa nel panorama nazionale per quanto concerne la valutazione del livello di lettura raggiunto dal bambino. Esse offrono la possibilità di disporre di materiale standard, riferito cioè ad un'unica procedura, utilizzabile per valutare l'esattezza, la rapidità, e la comprensione della lettura dalla prima classe elementare alla terza media» (p. 28).

Tali prove di lettura, elaborate nel corso di questi ultimi anni presso l'Istituto di Psicologia dell'Università di Padova, esaminano l'integrità e lo sviluppo delle funzioni mentali specifiche impiegate nel processo di lettura, senza tuttavia perdere di vista il processo nel suo insieme. Come è già stato accennato in precedenza, le prestazioni esaminate da queste prove vertono, per comodità d'analisi, su tre aree: la correttezza (CORR), la rapidità (RAP) e la comprensione (COMPR) nella lettura.

Le indicazioni operative delle Prove MT saranno oggetto del prossimo capitolo. Per questioni di spazio si è invece costretti a rimandare al testo originale della ricerca l'esposizione dei criteri di fedeltà del test, come pure l'esposizione delle modalità che hanno portato a determinare le norme statistiche valide per la Svizzera Italiana.

CAPITOLO V

LE PROVE MT (MEMORIA E TRANSFERT) DI LETTURA: INDICAZIONI OPERATIVE

La standardizzazione *italiana* delle Prove MT è avvenuta su più di 5500 alunni di tutte le classi dalla prima elementare alla terza media, distribuiti lungo l'intero territorio nazionale italiano (CORNOLDI et al. 1981, p. 53).

Per la standardizzazione da noi compiuta nella *Svizzera Italiana* nella seconda, terza e quarta classe elementare (vedi prossimo Cap.), ci si è strettamente attenuti alle indicazioni operative e ai derivanti criteri di fedeltà fissati dal gruppo di ricerca MT nei pretest di taratura. Tali indicazioni operative verranno discusse qui di seguito, assieme alle modifiche e alle aggiunte che vi abbiamo apportato. Dapprima ci si soffermerà però sugli *obiettivi* che è possibile prefissarsi applicando le Prove MT.

5.1 *Scopo delle Prove e possibilità d'applicazione*

Negli ambienti scolastici tutti sembrano ormai concordi nel ritenere che tra *istruzione e valutazione* debba esistere uno stretto parallelismo, in modo tale che il valutare rappresenti un aspetto essenziale dell'insegnare e che lo stesso insegnamento tragga dalla valutazione costanti elementi di supporto e d'integrazione. Le Prove MT contribuiscono sostanzialmente alla concezione di una *valutazione* che sia continua (*for-*

³⁾ Gli strumenti disponibili in Italia, di cui qui, per ragioni di spazio, tralasciamo la presentazione, vengono valutati criticamente nella versione integrale di questo lavoro.

⁴⁾ (Si tratta del cosiddetto Gruppo MT, che originariamente era un gruppo di studio sulla Memoria, interessato quindi anche al Transfert sull'apprendimento).

mativa), che si basi su precisi ed osservabili risultati educativi (*obiettivi*), e che sia sostenuta da strumenti di verifica adeguati (*misurazione oggettiva*). Quando si accenna all'utilità di uno strumento standardizzato per una verifica il più possibile precisa della prestazione nella lettura, molti insegnanti obiettano che loro, già da anni svolgono delle «prove di lettura» applicando dei propri criteri di valutazione e che quindi non necessitano di test specifici. Tuttavia, come giustamente sostiene CORNOLDI (1981), «quella che gli insegnanti considerano "prova di lettura" è qualche cosa che, apparentemente chiara e definita, presenta invece spesso aspetti diversi e premesse non uniformi. Talora gli alunni vengono sentiti su un passaggio del tutto nuovo, altre volte essi vengono invitati a prepararsi nella lettura di un certo brano. Inoltre, la prova si svolge usualmente in maniera da mettere i vari alunni in situazioni differenti, più o meno favorevoli, dal momento che essi vengono valutati nella lettura di brani diversi e quindi di differente difficoltà. Oppure, se il brano non è sufficientemente lungo da consentirne la lettura di qualche riga a ciascun alunno, può accadere che si passi ad una seconda e terza rilettura del medesimo brano. In questo caso gli alunni che leggono per ultimi saranno indubbiamente favoriti» (p. 22). Oltre a questi inconvenienti — per quanto corretta possa essere la capacità di valutazione intuitiva dell'insegnante —, si deve aggiungere che senza una prova standardizzata egli è costretto a valutare le capacità di un alunno solo in base ad un sistema di riferimento interno alla classe. A meno di ritenere, erroneamente, che la sua classe costituisca un microcosmo rappresentativo della popolazione scolastica, l'insegnante non potrà mai sapere se le difficoltà manifestate da un alunno sono relative ad un gruppo di soggetti particolarmente abili o sono difficoltà in assoluto, cioè che rimarrebbero tali anche in differenti contesti. In altre parole, l'insegnante manca di termini di confronto perché la procedura da

lui usata è molto probabilmente diversa da quella degli altri insegnanti.

Già fin d'ora ci teniamo a sottolineare che, proponendo l'applicazione di *prove oggettive standardizzate*, — da affiancare alla prove che lo stesso insegnante prepara — non si perseguono assolutamente finalità di selezione. Con l'uso delle Prove MT, infatti, non si pensa affatto ad alcun intervento classificatorio, ma in primo luogo alla possibilità di disporre di elementi precisi e comparabili tra di loro per quanto riguarda le prestazioni di ogni soggetto.

Interrogandoci sugli scopi delle Prove MT, ci si può chiedere a chi si rivolgano, principalmente, queste prove. A nostro avviso la risposta può essere triplice:

1. *all'operatore incaricato della ricerca psicopedagogica e della programmazione curricolare*, che opera per es. nell'ambito di un'intera regione o distretto scolastico. L'impiego di un metodo di misurazione oggettivo è indispensabile quando si voglia procedere alla verifica di ipotesi nel quadro di una ricerca, a cominciare dal caso più semplice in cui si voglia saggiare l'efficacia di qualche misura organizzativa della scuola o di qualche metodo d'insegnamento di una data materia. L'impiego di uno strumento oggettivo è inoltre indispensabile nel reale lavoro curricolare, soprattutto in occasione della verifica periodica dei livelli d'apprendimento della lettura in una data popolazione;
2. *all'operatore dei servizi specialistici* (Servizio psicologico, Servizio di sostegno pedagogico, ecc.), che può far uso delle Prove MT per una prima rilevazione delle capacità di lettura dell'alunno. Una volta avvenuto il riconoscimento oggettivo del deficit di lettura, l'operatore specializzato potrà procedere ad un esame diagnostico più approfondito. Oltre a ciò, in chiave più qualitativa e ai fini dell'intervento promozionale, egli potrà eventualmente procedere ad un'analisi psicolinguistica degli errori.

La figura centrale dell'operatore specializzato (si pensa allo psicologo scolastico, ma anche al consulente scolastico o al docente di sostegno), divulgando le Prove MT nelle scuole può inoltre affiancare l'attività dell'insegnante e lo può aiutare, consigliare, instradare in un dato tipo di intervento, consentendo così un migliore coordinamento degli sforzi educativi là dove questi investono un'intera regione scolastica. Si deve anche considerare il fatto che gli insegnanti non sempre hanno una sufficiente preparazione e dimestichezza con le procedure standardizzate. Quindi è a volte necessario che egli sia aiutato negli aspetti pratici del loro impiego e nella conseguente programmazione dell'insegnamento e dell'intervento individualizzato agli alunni con difficoltà;

3. le Prove MT si rivolgono anche *direttamente all'insegnante* e sono destinate:

a) a diventare un sensibile strumento per la *valutazione dell'apprendimento della lettura del singolo alunno*. L'esigenza di fornire un giudizio il più possibile oggettivo, che verrà trasmesso al bambino e ai suoi genitori sotto forma di «scheda» (Ticino) e di «voto» (Grigioni), non viene però da noi assunta come lo scopo principale dell'elaborazione delle Prove MT. Come dicono CORNOLDI et al. (1981), «se i vantaggi nell'uso di un test si riducessero in sostanza unicamente alla maggior precisione nella misurazione, sarebbe difficilmente giustificabile lo sforzo in termini di impegno culturale e di investimento economico che la produzione e l'uso dei test richiedono» (p. 51). Perciò:

b) le Prove MT sono pure destinate a diventare un sofisticato strumento per l'«*autovalutazione*» della propria attività d'insegnamento. Infatti la verifica continua dell'apprendimento consiste necessariamente nella verifica anche

dell'insegnamento. Le prove usate all'inizio dell'anno scolastico informano il docente sulle abilità in entrata e gli consentono di decidere quali siano le modalità cognitive da promuovere in ordine prioritario. Le prove usate durante il processo d'apprendimento gli permettono di controllare l'efficienza dell'istruzione e di rivedere eventualmente i metodi, i materiali e i tempi di programmazione. I risultati ottenuti alla fine dell'anno, invece, gli danno la misura dei livelli d'apprendimento conseguiti e lo indirizzano nell'elaborazione dello stadio successivo di intervento educativo (cfr. CORNOLDI et al. 1981, p. 14-17);

c) infine le Prove MT possono essere destinate all'uso dell'insegnante per un riconoscimento possibilmente tempestivo dei disturbi di lettura e alla conseguente *segnalazione all'operatore dei servizi specialistici*.

5.2 Struttura delle Prove MT e caratteristiche del materiale

Per la descrizione inerente alle caratteristiche del materiale delle Prove MT vien ridata, quasi testualmente, la versione originale contenuta in CORNOLDI et al. (1981, p. 38-49). Eviteremo perciò, nei capitoli 5.2.1 e 5.2.2, di segnalare in modo esplicito le citazioni tratte puntualmente dalla descrizione già compiuta da questi autori.

Lo strumento di verifica prevede dapprima una fase *collettiva* di lettura silenziosa, in cui vien svolta la *prova di comprensione* (vedi l'esempio riportato alla Fig. 8). Essa è seguita dalla lettura *individuale*, in cui vengono raccolte informazioni in merito alle modalità di lettura ad alta voce e più precisamente in merito alla *correttezza* e alla *rapidità* di lettura (vedi Fig. 9).

I testi a cui si è ricorso per la costruzione delle Prove MT sono stati tratti dalla raccolta di letture di G. PETTER e B. GARAU, «Dalla fiaba alla cronaca» (Firenze:

Giunti Barbera 1977).

Per la standardizzazione avvenuta nella Svizzera Italiana sono stati utilizzati i seguenti brani ¹⁾:

CLASSE	PROVA	TITOLO DEL BRANO
Seconda	collettiva individuale	La fiaba del tappeto Alì salva la luna
Terza	collettiva individuale	Storia di uno sbadiglio Tra il dire e il fare
Quarta	collettiva individuale	Il leone e la leonessa L'indovina che non indovinò

L'ordine di utilizzazione delle prove nelle varie classi sta in rapporto diretto con il crescere delle difficoltà del materiale di lettura, con particolare riferimento alle variabili «*difficoltà sintattica e semantica / lunghezza del brano / minutezza del carattere tipografico*».

5.2.1 Prova collettiva di comprensione della lettura

Per ogni classe è previsto un quadernetto contenente un brano e dieci domande successive a scelta multipla. Le domande della seconda elem. presentano solo tre alternative, quelle della terza invece quattro. Per queste due classi le domande si dividono in cinque item (compiuti) con alternative verbali e cinque con alternative figurali. Pure le domande della quarta elem. prevedono quattro alternative, con la differenza che le scelte multiple sono solo di tipo verbale.

L'introduzione degli item figurali riduce il pericolo che il punteggio di COMPR sia aggravato dalla difficoltà nel comprendere

le domande. Inoltre l'item figurale comporta una operazione di transfer che viene indicata come compito tra i più appropriati per controllare i processi di apprendimento come comprensione. Per gli stessi motivi, nella formulazione delle domande si è cercato, per quanto possibile, di non riportare

¹⁾ Ricordiamo che le Prove MT pubblicate in Italia sono state standardizzate per tutte le classi dell'obbligo, dalla prima elementare alla terza media. Considerando solo le classi di scuola elementare, esse prevedono: per la *seconda e terza classe* (sia nella variabile COMPR che nella variabile CORR e RAP) una prova d'ingresso, una prova a metà dell'anno scolastico e una prova d'uscita. Per la *prima classe* esse si limitano ad una prova da effettuarsi alla fine dell'anno scolastico come verifica finale. Per le classi *quarta e quinta* sono state predisposte solo prove d'ingresso e di uscita.

Per quanto riguarda a standardizzazione nella Svizzera Italiana, ci si è dovuti limitare all'utilizzazione delle *prove d'entrata* per la *seconda, terza e quarta elementare*.

le stesse parole presenti nel brano, ma di modificare le frasi in modo da richiedere al soggetto un reale lavoro di *elaborazione*, non unicamente una semplice identificazione della risposta esatta.

Sono stati eliminati i limiti di tempo. La prova di COMPR si ritiene conclusa quando la stragrande maggioranza (il 90% circa) ha finito di rispondere alle domande. Non esiste quindi una taratura della prova in base ai tempi di esecuzione del compito. Questa caratteristica consente all'alunno di

adottare strategie di esecuzione individuale, per esempio di sfruttare la possibilità, di fronte ad una particolare domanda, di tornare a rileggere il brano, senza che questo venga ad incidere sulla valutazione finale. In questa maniera viene eliminata l'influenza della variabile mnestica che diversamente risulta rilevante quando ci sono limiti di tempo, come pure quando le domande vengono formulate oralmente o quando è consentita un'unica lettura del brano (COR-NOLDI et al. 1981, p. 41).

LA FIABA DEL TAPPETO

C'era una volta un bambino molto piccolo e molto curioso. Un giorno, si fermò a guardare una scimmietta. Quando si girò non vide più, in mezzo alla folla, né il papà né la mamma.

Cammina cammina, non riusciva a trovarli. Allora si mise a piangere.

— Perché piangi? — gli chiese un vecchio che vendeva tappeti.

Il bambino gli disse che si era perduto.

— Vuoi tornare a casa? Siediti su questo tappeto. E' un tappeto speciale, che non vendo a nessuno.

Il bambino si sedette. E il tappeto, che era magico, volò sopra il mercato, sopra la città e i campi, e atterrò proprio davanti alla sua casa.

Il bambino scese felice. Quando si voltò per ringraziare quel tappeto meraviglioso, lo vide già in alto nel cielo, e sempre più lontano. Il tappeto tornava dal suo padrone.

Rispondi alle seguenti domande facendo una croce sulla risposta giusta

1. Il bambino era andato al mercato

- ☐ **A** con i nonni
- ☐ **B** da solo
- ☐ **C** con il papà e con la mamma

2. Cosa si era fermato a guardare il bambino?

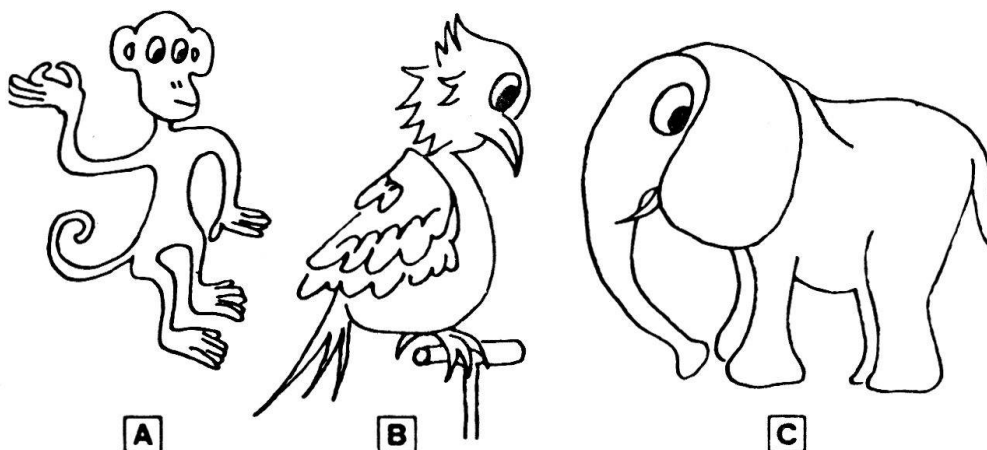


FIGURA 8

Esempio dal quadernetto della prova di comprensione per la seconda classe: sopra il brano di lettura silenziosa, sotto le due prime domande a scelta multipla

5.2.2 Prova individuale di correttezza e rapidità nella lettura

Per le prove di CORR e RAP, sono stati scelti dei brani e non delle liste di lettere o parole, in modo da poter verificare in maniera globale e completa i processi implicati nella lettura di materiale significativo.

Nell'edizione originale, i brani per le fasi di verifica relative alle varie classi sono stampati su cartoncino plastificato e inclu-

dono, nella maggioranza dei casi, un disegno. Esso introduce il bambino, in maniera generica, ai contenuti del brano. L'esaminatore ha invece a disposizione una specifica scheda per il brano scelto in cui è segnato sul lato destro, alla fine di ogni riga, il relativo numero di sillabe (CORNOLDI et al. 1981, p. 43).

Per quanto riguarda la siglatura degli errori si è cercato di rendere minima la complessità tecnica della rilevazione, proprio

per rispondere ad esigenze precise di funzionalità didattica, senza per questo venire meno ai criteri di rigore scientifico. Attraverso la *registrazione degli errori* ci è possibile individuare il tipo di errore più fre-

quente, ponendo quindi la prova, già da questo momento, in una qualche *prospettiva diagnostica*, vale a dire suggerendo specifici ambiti di intervento didattico per ridurre la frequenza degli errori.

PROVA DI LETTURA M.T. CORRETTEZZA E RAPIDITA'

NOME: DATA:

L'INDOVINA CHE NON INDOVINO'

Una volta, in un villaggio, giunse una chiromante, che pretendeva di saper leggere sulla mano delle persone il loro avvenire. Naturalmente, per fare questo chiedeva in compenso una bella sommetta.

Anche un contadino andò a farle visita. Le mostrò la mano ed ascoltò pazientemente tutto quanto l'indovina gli andava dicendo sul suo avvenire. Quand'essa ebbe finito, egli si alzò, ringraziò a lungo, e fece per andarsene.

— Un momento, — disse l'indovina — ti stai dimenticando di pagarmi.

— Ma come! — rispose allora il contadino. — Se tu sai leggere il mio futuro, certamente conosci anche il mio presente. Sai bene, allora, che io sono senza un soldo. E dovevi dunque sapere che non avrei potuto pagarti; se mi hai letto lo stesso la mano vuol dire che avevi deciso di accontentarti dei miei ringraziamenti.

Così se ne andò, lasciando l'indovina a bocca aperta.

OSSERVAZIONI:

RAPIDITA' (secondi)

CORRETTEZZA (errori)

COMPRENSIONE (risp. esatte)

(risp. riportate dalla prova collettiva)

FIGURA 9

Esempio di prova individuale per la quarta classe

5.3 Oggettività delle Prove MT

Affinché le Prove MT possano fornire risultati oggettivi anche al di là dell'ambito «classe», è necessario che la loro *esecuzione, valutazione e interpretazione* si svolga, di volta in volta, allo stesso modo.

Questa condizione si dice *oggettività* e vien definita da LIENERT (1969) come «il grado in cui i risultati di un test sono indipendenti dall'esaminatore. Un test è di con-

seguenza assolutamente oggettivo, quando vari esaminatori giungono, per lo stesso soggetto, ai medesimi risultati» (p. 13, Trad. di A.L.).

5.3.1 Oggettività di esecuzione

Gli autori delle Prove MT propongono le seguenti istruzioni, che abbiamo seguito fedelmente nella somministrazione del test nella Svizzera Italiana:

5.3.1.1 Istruzioni per l'applicazione della prova collettiva di COMPRENSIONE

Prima di distribuire ad ogni alunno della classe il quadernetto contenente il brano, ci si deve assicurare che tutti abbiano una matita e una gomma a disposizione. E' opportuno che l'insegnante dia alcuni chiarimenti sul significato della prova. Ad esempio:

«Oggi vi distribuirò un quadernetto dove è raccontata una storia e poi ci sono delle domande. Voglio vedere se siete capaci di capire bene quello che leggete. Ascoltate con attenzione quello che vi dirò perché vi servirà per fare la prova». (L'insegnante distribuisce i quadernetti contenenti la prova). «Ora compilate la prima facciata del quadernetto mettendo il vostro nome, cognome, il nome della scuola, la classe e la data di oggi». Se per caso sorgono difficoltà nella compilazione, è opportuno che l'insegnante fornisca tutte le informazioni necessarie.

Successivamente l'operatore scolastico leggerà ad alta voce i due esempi contenuti nelle prime pagine, mentre ogni bambino seguirà la lettura sul proprio quadernetto.

Gli esempi sono costituiti da un brevissimo brano e da due domande a scelta multipla. L'esaminatore dovrà assicurarsi che gli allievi comprendano che la risposta deve basarsi su quello che c'è scritto nel brano e inoltre dovrà essere sicuro che tutta la classe abbia capito il funzionamento della prova e in particolare il meccanismo della scelta multipla.

Prima di dare inizio alla prova l'insegnante si deve accertare che tutti gli alunni abbiano capito e siano quindi in grado di lavorare correttamente senza perdere di vista la natura del compito. Se sarà necessario, le istruzioni e gli esempi verranno ripetuti anche facendo ricorso all'uso della lavagna.

Consegne: «Come avete visto si tratta di leggere un brano e rispondere successivamente a delle domande. Quindi ognuno di voi dovrà lavorare per proprio conto, ossia dovrà leggere attentamente e silenziosamente il brano e poi ri-

spondere a delle domande, facendo, come avete già visto, una crocetta sulla scelta giusta. La prova comprende dieci domande, non vi dovete preoccupare per il tempo perché è più che sufficiente, cercate quindi di rispondere a tutte le domande».

«Cercate di non andare troppo in fretta da commettere degli errori; se per caso vi capita di non riuscire a dare una risposta a una domanda, passate alle successive, poi eventualmente potete ritornare sulla domanda a cui non avete risposto».

«Guardate che, quando la prova sarà iniziata, non potrò darvi alcun aiuto o suggerimento. Mi raccomando, se fate una crocetta su una lettera che però non corrisponde alla scelta che volevate fare, cancellatela e rifate la crocetta sulla lettera giusta. Non lasciate due crocette! C'è qualcuno che ha ancora dei dubbi?».

L'insegnante a questo punto potrà fare voltare la pagina del quadernetto e dare inizio alla prova.

Durante la prova l'esaminatore dovrà girare tra i banchi e fare attenzione a chi si distrae, salta degli item, mostra di non aver compreso il meccanismo della scelta multipla. In questi casi l'insegnante potrà chiedere all'alunno: «*Ti ricordi cosa devi fare?*» e potrà, eventualmente, fornirgli le istruzioni e riconsiderare gli esempi iniziali. E' comunque necessario che l'operatore si astenga dal fornire chiarimenti o indicazioni circa il contenuto del brano o in merito alle scelte effettuate dal bambino.

La prova è da considerare conclusa quando circa i 9/10 della classe hanno terminato di rispondere alle domande. A questo punto l'insegnante si avvicinerà ai pochi alunni (1-3) che non hanno ancora finito la prova e li inviterà a terminare nel più breve tempo possibile. Contemporaneamente cercherà di comprendere i motivi del loro ritardo: se qualche alunno mostra di non essere in grado di terminare la prova entro un lasso ragionevole di tempo (3-6 minuti), l'insegnante ritirerà il suo quadernetto. (CORNOLDI et al., p. 41-42, sottol. di A.L.)

5.3.1.2 Istruzioni per l'applicazione della prova individuale di CORRETTEZZA e RAPIDITA'

Essendo la prova di tipo individuale, ogni alunno verrà, di volta in volta, isolato dal contesto-classe e messo in rapporto diretto, individuale, con l'insegnante-esaminatore. Dato che la prova prevede l'analisi del tempo di lettura, è necessario procurarsi un orologio con contasecondi o, preferibilmente, un cronometro. Usando l'orologio, infatti, è facile che l'insegnante si confonda e non soltanto dia una rilevazione approssimativa, ma compia clamorosi errori, in particolare sbagliando nel computo dei minuti.

Prima di iniziare la prova, l'insegnante dovrebbe accertarsi che l'alunno non sia eccessivamente agitato di fronte al compito di verifica. Nel caso il bambino sia molto in ansia, è opportuno divagare un po' per portare il soggetto ad una situazione di relativa normalità.

L'alunno viene così invitato a leggere ad alta voce il brano relativo alla fase di verifica della sua classe, cercando di fare il numero minore possibile di errori e di leggere in maniera scorrevole e spedita.

Le istruzioni saranno di questo tipo: «Ora dovrai leggere ad alta voce il racconto che hai qui davanti, voglio vedere se sai leggere bene. Guarderò col cronometro (orologio) il tempo che impieghi, ma comunque non ti preoccupare troppo di andare veloce. A me interessa che tu legga meglio che puoi, cioè facendo meno errori possibile e leggendo in modo piano e scorrevole, in pratica devi leggere come fai solitamente quando ti impegni».

Il titolo del brano viene letto ad alta voce dall'esaminatore, che quindi indica col dito all'alunno il punto iniziale del brano. L'esaminatore non deve intervenire in alcun modo per segnalare la lettura erronea e l'omissione di una parola, deve invece far presente all'alunno, indicando con la mano l'inizio della riga giusta, il salto di una riga o il ritorno su una riga già letta. Inoltre se il soggetto si arresta per più di cinque secondi, l'esaminatore gli legge la parola seguente.

L'operatore deve annotare il tempo che il soggetto ha impiegato per leggere il brano. La prova viene, in ogni caso, sospesa se dopo *quattro minuti* il bambino non è pervenuto alla fine del brano. Verrà presa nota del punto in cui egli è arrivato. Per più attente analisi successive della prestazione, può essere consigliabile registrare la lettura del bambino, sempre che questo fatto non gli crei troppa ansia.

Durante la lettura l'insegnante seguirà la prestazione sull'apposita *scheda di verifica* che, come è già stato evidenziato, contiene il testo del brano con la specificazione - riga per riga - della sua lunghezza in sillabe e, di volta in volta, segnerà sulla scheda gli errori eventualmente compiuti dal soggetto.

(CORNOLDI et al., p. 43-44)

Nella prova individuale, a nostro parere l'oggettività di esecuzione fissata dagli autori delle Prove MT può essere migliorata. Infatti, cosa significa concretamente (all'inizio del secondo paragrafo) «l'insegnante dovrebbe accertarsi che l'alunno non sia eccessivamente agitato...»? Inoltre, cosa s'intende concretamente per una «situazione di relativa normalità»?

Come ben si sa ogni bambino reagisce, in una situazione inconsueta, con un comportamento diverso. C'è il bambino ansioso e teso che dev'essere messo in una condizione di rilassamento, c'è però anche il bambino che dimentica, in una situazione un po' fuori dal consueto, ogni riferimento al rendimento e che quindi dev'essere sollecitato ad un certo impegno. Tra questi due estremi ci sono tutte le varianti possibili.

Per questo motivo abbiamo tentato di stabilire in modo più preciso il rapporto tra

esaminatore e soggetto da esaminare. Stando a un suggerimento di TRAXLER (cit. in LIENERT 1969, p. 194), è necessario che l'esaminatore assuma un atteggiamento disteso e non troppo contegnoso. Perciò, durante la somministrazione delle Prove MT nella Svizzera Italiana, in aggiunta all'istruzione data dagli autori abbiamo osservato le seguenti disposizioni:

1. quando il bambino entra, lo salutiamo gentilmente;
2. ci alziamo dalla sedia e lanciamo una palla al bambino, appena egli si trova ad una distanza in cui è in grado di acchiapparla: ciò dovrebbe sciogliere la tensione iniziale;
3. lodiamo il bambino per questa sua prestazione dandogli la consegna: «Guarda, là nell'angolo c'è un cestino (2-3 metri). Vorrei vedere se riesci a concentrarti. Lancia la palla centrando il

cestino. Puoi provare tre volte». (Circa il 90% dei bambini riescono la prima volta);

4. lodiamo il bambino per questa prestazione dandogli la prossima consegna: «Mi hai mostrato come sai giocare bene con la palla. Adesso vorrei vedere se sai saltellare su una gamba sola. Forza!»;
5. lodiamo il bambino e lo preghiamo di prendere posto. La prova di lettura può avere inizio.

Queste semplici consegne ci permettono di osservare il bambino e, seppure in modo sommario, la sua lateralità e psicomotricità. Ciò che è ancora più importante, tuttavia, è che dopo una simile introduzione l'esaminatore è in grado di mettere a proprio agio, di fronte alla situazione di lettura, praticamente ogni bambino — nello stesso modo e in un tempo relativamente breve —.

Sempre al fine di raggiungere il più alto grado possibile di oggettività di esecuzione abbiamo fissato a grandi linee pure il *momento d'applicazione delle prove*. In base ai criteri comuni che sconsigliano lo svolgimento di attività richiedenti grossi sforzi intellettivi durante l'ultima ora del mattino e quelle del pomeriggio, abbiamo svolto la prova collettiva il mattino prima dell'intervallo delle 10.00 e quella individuale subito dopo l'intervallo.

5.3.2 Oggettività di valutazione

5.3.2.1 Il sistema di valutazione della prova collettiva di COMPRENSIONE

Il punteggio della prova di comprensione è dato semplicemente dal numero di risposte esatte e le tarature finali sono riferite solo a punteggi interi.

Le risposte esatte sono:

TITOLO DEL BRANO	DOMANDE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La fiaba del tappeto	C	A	B	C	A	C	C	C	A	A
Storia di uno sbadiglio	C	B	A	C	B	C	A	B	C	B
Il leone e la leonessa	B	C	A	B	D	D	C	A	B	B

Secondo gli autori delle Prove MT i casi particolari di definizione del punteggio — che anche noi abbiamo osservato nella nostra valutazione — possono essere i seguenti:

1. Il bambino dà una sola volta più di una risposta per un item: si considera errore;
2. il bambino dà più volte più di una risposta per degli item:
 - a) se tutte le risposte date sono sbagliate si considera errore;

- b) se il bambino ha segnato tutte le alternative, si considera come se l'item fosse stato saltato, per il fatto che — in pratica — l'alunno ha rinunciato a fare una scelta (vedi sotto);
- c) se il bambino ha segnato solo alcune alternative e fra esse vi è quella giusta, si assegna una frazione di punto (1/2 punto se ha scelto due alternative, 1/3 di punto se ha dato tre risposte e la scelta doveva avvenire tra quattro);

3. il bambino salta una sola volta un item: non gli si assegna punteggio e quindi si considera alla pari di un errore;
4. il bambino salta più volte degli item: gli si assegna per ogni item saltato una frazione di punto corrispondente al punteggio che avrebbe ottenuto se avesse risposto a caso, quindi $1/3$ di punto quando le alternative sono tre e $1/4$ di punto quando le alternative sono quattro.

In questi casi nel computo finale il punteggio può risultare un numero decimale: si può approssimare al punteggio intero.

Se si vuol essere più precisi, si deve tener conto del fatto che, nelle prove a scelta multipla, anche delle risposte casuali possono essere esatte. Ad esempio, nella prova della seconda elementare che prevede solo tre alternative, uno scolaro che rispondesse puramente a caso potrebbe ottenere un

punteggio uguale a 3, cioè trovarsi tre volte ad aver messo la crocetta sulla risposta corretta. Per questo motivo punteggi fino a 3 in seconda classe e fino a 2 in terza e in quarta classe (quando le alternative sono quattro) indicano in pratica semplicemente il livello di risposta casuale (CORNOLDI et al. 1981, p. 44-45).

5.3.2.2 Sistema di valutazione della prova di correttezza e rapidità

Per ciò che riguarda la definizione dei punteggi di correttezza e rapidità ci siamo attenuti alle istruzioni date dagli autori delle Prove MT (CORNOLDI et al. 1981, p. 46 segg.). Al sistema di siglatura degli errori abbiamo tuttavia apportato talune modifiche. L'esaminatore, oltre a segnare per intero — sulla scheda di verifica — l'errore compiuto dal soggetto sopra la parola corrispondente del testo, può far uso della seguente *siglatura*:

Corr	si scrive l'errore aggiungendo < Corr > nel caso in cui il bambino corregge l'errore (nella valutazione qualitativa della lettura si terrà conto della tendenza alla correzione individuale)
//	grossa esitazione, pausa per più di 5 sec
/ <o>	esitazione, lettura lettera per lettera o sillaba per sillaba
R	ripetizione di una parola o di una sillaba
()	omissione
'	spostamento di accento

a) *Regole per la determinazione del punteggio di correttezza*

Vanno penalizzati con un punto i seguenti errori:

(1) INESATTA LETTURA DELLA SILLABA

(1) OMISSIONE DI SILLABA, PAROLA O RIGA

(1) AGGIUNTA DI SILLABA, PAROLA E RILETTURA DI UNA RIGA

(1) PAUSA PER PIU' DI 5 SECONDI

Vanno penalizzati con mezzo punto i seguenti errori:

(1/2) SPOSTAMENTO DI ACCENTO

(1/2) GROSSA ESITAZIONE O RIPETIZIONE PARZIALE,
AD ES. PER "BALCONE" IL BAMBINO LEGGE "BAL..BALCONE"

(1/2) AUTOCORREZIONE PER ERRORE GRAVE
(Un errore vien considerato grave se, da un punto di vista semantico e/o sintattico, esso non può corrispondere al contesto in cui si trova).

- Gli errori da un punto vengono valutati solo mezzo punto se non cambiano il significato della frase;
inoltre non va considerata errore la pronuncia imperfetta di una parola che possa essere attribuita all'uso dialettale o ad eventuali disturbi di articolazione.

A tali regole va aggiunto che *se l'alunno non è arrivato alla fine del brano*, nella parte rimanente avrebbe potuto commettere altri errori. In questo caso si può valutare quanta parte del brano era stata letta e quindi fare un calcolo del numero degli errori che presumibilmente l'alunno avrebbe fatto nella parte rimanente mediante il calcolo delle proporzioni. Infine errori ripetuti su una medesima parola che ricompare nel testo vengono contati una sola volta (CORNOLDI et al. 1981, p. 46). Il sistema d'attribuzione del punteggio di correttezza appena presentato pone certi

problemi concernenti l'operazionalizzazione di alcuni criteri. Infatti non si capisce bene perché gli autori delle Prove MT, che giustamente non considerano come errore le ripetizioni, assegnino invece mezzo punto d'errore nel caso di *GROSSE ESITAZIONI* come in «bal...balcone». Non si tratta anche questa di una ripetizione, anche se solo parziale?

Stando ad uno schiarimento fornitoci direttamente da CORNOLDI, la *ripetizione* — che non sarebbe indicazione di scorrettezza ma di un ritmo incostante — si ripercuote automaticamente sul punteggio di

rapidità; mentre si è dell'opinione che le *esitazioni* (es: «bal...balcone») debbano riflettersi sul punteggio d'errore, in quanto esse sarebbero nella maggior parte dei casi un indice di scorrettezza. Anche se non condividiamo pienamente questa affermazione, per non creare motivi di confusione ci siamo attenuti — nella valutazione delle prove del campione svizzero-italiano — al criterio appena menzionato.

Un altro problema inerente all'operazionalizzazione dei criteri nasce dalla difficoltà nel definire cosa è una «AUTOCORREZIONE PER ERRORE GRAVE» e, in definitiva, cosa è un «errore grave». Secondo HOFER (1976, p. 337), in base alla nota distinzione di GUILFORD, gli errori di lettura derivanti da una produzione *convergente* vengono spesso e erroneamente considerati alla stessa stregua degli «errori» che provengono dal pensiero *divergente*. Anche secondo GOODMAN (1973, p. 264) va rifiutata la convinzione comune che tutte le deviazioni, in lettura, debbano essere considerate errori.

Nel valutare le prove della taratura svizzero-italiana, *non* abbiamo penalizzato con mezzo punto (e quindi non abbiamo considerato come errore grave) tutte le autocorrezioni delle deviazioni in cui il soggetto ha tenuto conto dell'aspettativa sintattico-grammaticale oppure semantica. Errori «creativi» (come li chiama BETTELHEIM, 1981) da non penalizzare sono per es:

- «presto, tiriamola *fuori*(Corr)» per «presto, tiriamola su»;
- «ebbe la *sensazione*(Corr)» per «ebbe l'impressione»;
- «sapeva leggere il loro *futuro*(Corr)» per «il loro avvenire»;
- *accidenti*(Corr), se pesa» per «acciderba, se pesa».

Abbiamo invece penalizzato con mezzo punto le autocorrezioni di errori in cui, prima della correzione, era mancata la verifica dell'aspettativa semantico/sintattica, come per es. in:

- «Dio *sa*(Corr) lodato» per «Dio sia lodato»;
- «''*Poveri no*''(Corr), gridò Alì» per «''poveri noi'' gridò Alì»;
- «Egli si alzò, *ringrazia*(Corr) a lungo...» per «Egli si alzò, ringraziò a lungo...».

b) *Il punteggio di rapidità*

L'insegnante segna, in fondo alla scheda in cui sono stati marcati gli errori (vedi Fig. 9), il tempo impiegato dall'alunno nella lettura del brano. Se il bambino non è giunto alla fine, si vede quante sillabe è riuscito a leggere nel tempo a disposizione (che è di 4 min, cioè 240 sec), aiutandosi col computo che è sulla destra del brano nella scheda dell'esaminatore. Facendo un semplice calcolo d'equazione proporzionale, si può in seguito appurare quanto tempo l'alunno avrebbe impiegato per la lettura del brano completo.

I costruttori delle Prove MT propongono di calcolare il punteggio di RAP in base ai centesimi di secondo impiegati per sillaba. Viene cioè diviso il numero complessivo di secondi impiegato per il numero di sillabe lette. Ciò è stato fatto perché secondo loro la rapidità conserva, anche in testi diversi, certi valori costanti che permettono dei confronti, ciò che non avviene con la correttezza e la comprensione. A nostro modo di vedere questa opinione non può corrispondere che in modo approssimativo. Infatti, pur riconoscendo che la lunghezza media e la complessità delle sillabe — anche in testi differenti — sostanzialmente non cambia, ci sono invece di solito grosse disparità per quanto riguarda la complessità della struttura linguistica e il grado di difficoltà del testo. Per questo dubitiamo della possibilità di eventuali confronti tra testi diversi, e ci limitiamo a considerare, nella standardizzazione svizzero-italiana, il tempo totale in secondi per ogni singolo brano.

(Continua)