



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della
Socializzazione

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e
dell'educazione

Tesi di laurea magistrale

Insegnamento dell'espressione scritta nella scuola primaria e secondaria di primo grado

Teaching written expression in primary and secondary school

Relatrice:
Prof.ssa Arfé Barbara

Correlatrice:
Dott.ssa Cerni Tania

Laureanda: Lucrezia Manfrini
Matricola: 2048520

Anno accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO UNO- Riferimenti teorici.....	7
1.1 Modello della produzione del testo di Hayes e Flower.....	9
1.2 Modello della “Visione semplice della scrittura”	11
1.3 Modello “Visione non così semplice della scrittura”.....	12
1.4 La valutazione del processo di scrittura.....	14
CAPITOLO DUE- I disturbi dell’espressione scritta.....	15
2.1 I disturbi dell’apprendimento.....	15
2.1.1 La diagnosi.....	16
2.2 I disturbi dell’espressione scritta: disgrafia e	
disortografia.....	18
2.2.1 L’insegnamento dell’espressione scritta.....	22
CAPITOLO TRE- Metodologia di ricerca.....	25
3.1 Il campione.....	26
3.2 Metodo.....	27
3.3 Il protocollo di prove.....	28
3.3.1 Alphabet task (Berninger et al., 1992).....	29
3.3.2 BVSCO-3: Scrittura di “ <i>numeri in parola</i> ”, di “ <i>uno</i> ” e di “ <i>lele</i> ” (Cornoldi et al., 2022).....	30
3.3.3 DDE-2: Dettato di parole e non parole (Sartori et al., 2007).....	30
3.3.4 Dettato di frasi.....	31
3.3.5 Dettato di parole.....	31
3.3.6 Generazione di frasi (Arfè et al., 2016).....	32

3.3.7	Fluenza compositiva.....	33
3.4	Il questionario per gli insegnanti.....	34
3.4.1	Strumentazione d'indagine.....	34
CAPITOLO QUATTRO-	Risultati.....	36
4.1	Differenze nelle abilità di scrittura: confronto tra classi.....	36
4.1.1	Le correlazioni.....	39
4.2	Pratiche di insegnamento, credenze e strategie degli insegnanti.....	45
CONCLUSIONI.....		49
BIBLIOGRAFIA.....		52
APPENDICE.....		56

INTRODUZIONE

Imparare a scrivere è un processo di fondamentale importanza nel percorso di apprendimento di ogni studente e gli insegnanti, in collaborazione con gli specialisti del settore, hanno il compito di garantire l'acquisizione delle competenze di scrittura degli studenti, in modo da supportare e garantire un intervento efficace e tempestivo anche in caso di difficoltà. Per fare ciò, necessitano di disporre di strumenti in grado di valutare in maniera affidabile e accurata l'abilità di scrittura degli studenti. Inoltre, risultano rilevanti nel processo di apprendimento della scrittura anche le credenze e le strategie adottate dai docenti nell'insegnare a scrivere.

Tuttavia, le ricerche in contesto italiano svolte su questi temi sono scarse. Pertanto, il presente lavoro di tesi si propone di identificare un gruppo di prove che permetta di valutare in maniera affidabile le capacità sottostanti l'acquisizione della scrittura in lingua italiana. Inoltre, grazie al questionario presentato agli insegnanti, la ricerca descritta in questo elaborato si propone di indagare in maniera accurata le credenze, le strategie e la percezione di autoefficacia dei docenti di italiano che si occupano di insegnare a scrivere ai loro alunni.

La ricerca è stata condotta su un campione di 90 studenti appartenenti a due gradi di scolarizzazione (primaria e secondaria di primo grado) e frequentati due Istituti del Nord Italia, mentre il questionario è stato proposto a due insegnanti di riferimento di alcune classi selezionate dal campione.

Nel primo capitolo viene presentata la letteratura di riferimento, sia italiana che internazionale, relativa ai modelli di produzione scritta che hanno permesso di identificare le componenti che sottendono il processo di scrittura e che permettono una valutazione completa delle abilità degli studenti italiani.

Nel secondo capitolo viene presentato un approfondimento sui disturbi dell'espressione scritta, soffermandosi in particolare su disgrafia e disortografia e sull'insegnamento della scrittura da parte dei docenti.

Nel terzo capitolo viene presentata la metodologia di ricerca. Vengono, dunque, illustrati nel dettaglio i campioni considerati, il protocollo di prove ideato per la valutazione delle abilità di espressione scritta, il questionario proposti agli

inseganti, le modalità di somministrazione, la struttura e la procedura di scoring sia del protocollo di prove somministrato agli studenti sia del questionario presentato agli insegnanti.

Nel quarto ed ultimo capitolo vengono invece presentati i risultati delle analisi dei dati relativi alla ricerca condotta. Nel dettaglio, viene proposto un confronto tra le prestazioni di scrittura di studenti appartenenti ai due gradi di scolarizzazione considerati, e vengono esaminate le risposte al questionario dei docenti di riferimento di due classi del campione, una di scuola primaria e uno di scuola secondaria.

CAPITOLO 1

Riferimenti teorici

Insegnare a leggere e a scrivere è una delle missioni fondamentali del sistema scolastico e il compito viene affidato agli insegnanti che, investiti di questa responsabilità, prevedono all'interno del piano educativo gli obiettivi e gli strumenti per permettere a tutti i loro alunni di acquisire queste competenze di base e poter così raggiungere non solo abilità espressive, ma anche uno strumento fondamentale per il successo scolastico e lavorativo.

Questa tesi tratta in particolar modo della scrittura, considerata da sempre un importante mezzo di comunicazione che permette non solo di raccogliere, organizzare e condividere informazioni (Costa, 2008), ma anche di creare storie immaginarie, esprimere emozioni ed elaborare pensieri e vissuti (Graham et al., 2022a). Oltre a ciò, insegnare la scrittura migliora anche altre abilità, tra cui quelle di lettura e di comprensione, con cui è correlata (Graham et al., 2022a).

La scrittura è un'abilità complessa che comprende sotto-abilità come la scrittura manuale e l'ortografia, la grammatica e l'organizzazione, ed è correlata a diversi sistemi, come la comprensione, l'espressione orale, l'ascolto (Costa, 2008). Può essere considerata anche una pratica sociale in cui si devono considerare i diversi contesti, le norme e le aspettative interiorizzate; individuando eventuali influenze culturali, sociali e politiche (Dockrell & Connelly, 2021).

Quando si parla di scrittura, è importante considerare anche a quale sistema linguistico si sta facendo riferimento, in quanto ve ne sono sia con un sistema opaco che trasparente in base alla lingua parlata dallo studente. La lingua italiana è considerata "trasparente o regolare", data la forte corrispondenza tra fonema e grafema. Quando si compone un testo, le risorse attenzionali e di memoria che vengono messe a disposizione nel processo di trascrizione e di controllo dell'ortografia, possono limitare l'esecuzione di altri processi linguistici legati alla scrittura. Tuttavia, nel caso della lingua italiana, l'ortografia regolare è più semplice e quindi meno vincolante per la generazione

del testo. Essa presenta una grammatica e una morfologia complessa. Infatti, nomi e articoli prevedono inflessioni a livello grammaticale sia per il genere che per il numero e le coniugazioni dei verbi ci trasmettono informazioni diverse secondo il tempo e il modo utilizzato nel coniugarli, e secondo il soggetto dello stesso (che può anche venire omissivo). Questa complessità influenza il processo di scrittura (Arfè et al., 2016).

È importante tenere in considerazione anche i casi di bilinguismo in cui, dato il numero maggiore di informazioni che vengono processate, è prevedibile cadere in confusione o presentare una scrittura inizialmente imperfetta o avere addirittura un ritardo nel raggiungere alcune tappe di sviluppo (Chenu, 2020). Inoltre, le competenze ortografiche e grammaticali sono specifiche di ogni lingua e quindi non si trasferiscono da un sistema linguistico all'altro (Arfè et al., 2016).

Lo scopo della scrittura è principalmente quello di trasmettere informazioni di diverso tipo e, in questa direzione, è sostenuta sia dai processi cognitivi che linguistici, che permettono di esprimersi nel modo più appropriato in base anche al contesto e al pubblico. Per sviluppare questa competenza è importante conoscere bene i processi alla base e tra poco vedremo più nello specifico alcuni modelli di riferimento. Inoltre, per valutare questa abilità, bisogna soffermarsi su alcuni aspetti quali la qualità, l'accuratezza e la correttezza grammaticale (microstruttura), la produttività, complessità e trascrizione (ortografia, punteggiatura e fluidità della grafia), sia sui fattori macrostrutturali, ossia di organizzazione del testo (Dockrell & Connelly, 2021). Nel corso dei primi anni di scolarizzazione ci si aspetta, secondo la letteratura di ricerca, che la produzione dei testi dei bambini aumenti di quantità e qualità: ad esempio, dovrebbero aumentare il numero di paragrafi e di burst (ovvero il numero di parole prodotte tra le pause di scrittura, misura di fluidità del processo compositivo), mentre si riduce la durata delle pause durante la scrittura. Inoltre, risulta utile considerare diversi fattori in maniera congiunta per avere una comprensione maggiore delle prestazioni. Ad esempio, per analizzare la qualità del testo è necessario esaminare anche la produttività e l'accuratezza (Dockrell et al., 2019).

1.1 Modello della produzione del testo di Hayes e Flower

Con l'intento di avere una visione più chiara dei processi cognitivi coinvolti nella scrittura, è nato il modello della produzione del testo di Hayes e Flower (1980). Il modello proposto dai due studiosi identifica e organizza i processi cognitivi in fasi (pianificazione, traduzione e revisione) e individua i sottoprocessi coinvolti nella composizione scritta.

Grazie a questo iniziale punto di riferimento, è stato possibile approfondire il funzionamento o le caratteristiche dei tre principali processi intrecciati che ciclicamente intervengono durante la stesura del testo. Essi sono la pianificazione, che prevede l'organizzazione delle idee in funzione dell'obiettivo (Arfé & Fastelli, 2016), definendo la generazione e l'organizzazione delle idee (Arfé et al. 2016); la traduzione, che considera la formulazione e l'interpretazione del pensiero e delle idee in frasi scritte; e la revisione, che consiste nella valutazione e correzione del testo (Arfé & Fastelli, 2016).

In particolare, il processo di pianificazione, effettuato prima della stesura del testo, è considerato anche un processo di problem-solving, utile per identificare strategie e prevedere obiettivi e sotto-obiettivi che guidino la produzione scritta (Costa, 2008), permettendo successivamente la generazione di idee e un'organizzazione del testo efficace. La pianificazione può anche avvenire durante la produzione del testo scritto (Dockrell & Connelly, 2021) e in questo modo richiede di considerare anche i vincoli, come il tipo e la qualità delle rappresentazioni che si possiedono relative ad un argomento, che possono dipendere dalle conoscenze pregresse possedute su quel tema, sul genere testuale e sulle strategie di scrittura (Costa, 2008).

Il processo di traduzione consiste, invece, nel convertire, descrivere e spiegare in forma linguistica idee, concetti e immagini mentali e nel connetterle tra loro, ad esempio attraverso l'aggiunta di paragrafi; in pratica nel trasformare il piano di scrittura in frasi del testo. Questo processo è al centro della produzione del testo scritto e, grazie alla conversione di idee in parole e frasi

appropriate a livello linguistico e grammaticale, implica anche la trascrizione finale delle idee a mano o tramite una tastiera (Dockrell & Connelly, 2021).

Il terzo processo di scrittura, la revisione, implica che lo scrittore valuti e corregga sia ciò che ha scritto sia il piano di scrittura, mantenendo sia una visione globale sia un orientamento più specifico, in modo da prestare attenzione anche al raggiungimento dei sotto-obiettivi. Questa fase può avvenire in qualsiasi momento durante la produzione del testo e serve a identificare eventuali errori o ambiguità, migliorandone l'efficacia comunicativa. Le componenti che contraddistinguono questo processo sono il confrontare, diagnosticare e, eventualmente, modificare ciò che è stato scritto. Per cui questa fase richiede anche una maggiore consapevolezza metacognitiva per poter monitorare in maniera adeguata la propria prestazione. In particolare, la metacognizione (la nostra conoscenza dell'attività cognitiva, definita come un'abilità riflessiva e autoregolativa) si concentra maggiormente sugli aspetti di autoregolazione; essa è strettamente legata al pensiero critico e spesso viene acquisita solo dagli scrittori abili, ma può essere insegnata in modo esplicito. Inoltre, permette di adattarsi alle esigenze dei diversi tipi di testo (Dockrell & Connelly, 2021). Più uno scrittore è esperto, più è generalmente in grado di individuare il problema e identificare gli errori, sia a livello di forma che di contenuto, effettuando così una revisione efficace (Arfé & Fastelli, 2016).

È importante sottolineare anche che per generare un testo è necessario accedere a rappresentazioni cognitive, come abbiamo accennato prima, e questo comporta l'utilizzo di diverse abilità di espressione per tradurre in prodotti scritti. Infatti, è stato visto che le abilità linguistiche orali spiegano la varianza nei testi scritti dai bambini (Dockrell & Connelly, 2021).

Ora vedremo nello specifico i modelli di sviluppo della scrittura che permettono di comprendere meglio anche i processi alla base.

1.2 Modello della “Visione semplice della scrittura”

Virginia W. Berninger ha proposto la “Visione semplice della scrittura” (Berninger & Swanson, 1994), revisionando il modello di Hayes e Flower in chiave evolutiva, poiché quest’ultimo non riusciva a spiegare come gli scrittori che non avevano ancora acquisito le abilità di base della produzione scritta, sviluppassero le abilità di scrittura.

Questo nuovo modello, oltre ad essere una guida per determinare i predittori cognitivi da indagare nella valutazione della scrittura, prevede la distinzione del processo di trascrizione dal processo di generazione linguistica del testo (identificati insieme nel processo di traduzione nel modello di Hayes e Flower). Il primo coinvolge i processi grafo-motori della scrittura manuale (o della digitazione) e quelli ortografici (spelling) (Kim et al., 2014). Il secondo prevede la codifica delle idee in parole e frasi, sotto l’influenza delle competenze linguistiche orali, come le conoscenze lessicali e grammaticali (Arfè et al., 2016), prima nella propria mente per poi trascriverle in un testo. Questi due processi richiedono ciascuno l’impiego di risorse attentive e di memoria (Kim et al., 2014).

In questo modello, il processo di scrittura e il suo sviluppo vengono raffigurati come un triangolo (Figura 1) in cui la generazione del testo è collocata al vertice della figura, essendo il processo centrale della produzione scritta, mentre alla base troviamo il processo di trascrizione (scrittura a mano/dattilografia e ortografia) e le funzioni esecutive (pianificazione e revisione, auto-regolazione e attenzione) che regolano il processo di generazione linguistica e consentono di procedere in modo efficiente (Dockrell et al., 2015). Il processo di scrittura si svolge nello spazio reso disponibile della memoria di lavoro (per eseguire compiti di scrittura non ancora automatici, viene richiesta molta memoria) che viene rappresentato dall’area del triangolo. Analizzando il modello, possiamo osservare come all’aumentare delle capacità di controllo esecutivo (pianificazione e revisione del testo) la generazione del testo diventi quantitativamente e qualitativamente migliore (Arfé & Fastelli, 2016).

Secondo il modello sopra descritto, il processo di scrittura avviene nel seguente modo: le informazioni provenienti dalla memoria a breve e lungo termine vengono immagazzinate brevemente nella memoria di lavoro (nello specifico, la prima si attiva durante la revisione e la traduzione e la seconda durante la generazione del testo) ed elaborate attraverso le funzioni esecutive interessate (che, durante la generazione del testo, comprendono la pianificazione, la revisione e la traduzione). Inoltre, lo scrittore si autoregola utilizzando strategie per iniziare e regolare il processo di scrittura. Dato che la capacità di memoria di lavoro è limitata, la scrittura può diventare impegnativa a causa dei molteplici processi coinvolti (differenze nelle capacità di memoria di lavoro possono spiegare differenze nelle abilità di scrittura). Per generare le idee, esse devono essere prima tradotte nella mente dello scrittore in forma orale, esprimendo non solo le parole, ma anche una struttura sintattica ed una sequenza logica appropriate. Di qui la relazione tra lingua orale e scritta (Kim et al., 2014). Quando il sistema cognitivo non è impegnato in altri processi (la trascrizione è automatizzata), diventa possibile disporre di maggiore memoria di lavoro per la generazione linguistica del testo così che altri aspetti possano influenzare maggiormente la performance, come le abilità linguistiche dello scrittore (le sue conoscenze e la sua capacità di comunicare) (Arfé & Fastelli, 2016). Queste conoscenze del funzionamento di base ci permetteranno successivamente di leggere e interpretare i dati della nostra ricerca.

1.3 Modello della “visione non così semplice della scrittura”

Successivamente, Berninger (2000) propone una revisione del suo modello, che viene ora denominato “visione non così semplice della scrittura”. In questa versione include in maniera più approfondita le funzioni esecutive, come l’attenzione, la pianificazione, l’autoregolazione e la memoria di lavoro, continuando a sottolineare il ruolo dell’abilità di trascrizione come fattore chiave nello sviluppo della produzione di testi scritti. Il modello revisionato descrive lo sviluppo della scrittura come il prodotto dello sviluppo della trascrizione, delle

abilità di generazione del testo e delle funzioni esecutive, che richiedono un notevole sforzo cognitivo per i giovani scrittori, limitando così la memoria di lavoro e le risorse attenzionali disponibili (Arfè et al., 2016). Per quanto riguarda l'attenzione, vi possono essere differenze individuali di vario tipo. Ad esempio, l'importanza di questo processo cognitivo viene rilevata anche nel caso di studenti con ADHD: essi commettono più errori ortografici, grammaticali e di contenuto e i loro testi risultano più deboli considerando la struttura in confronto a quelli elaborati dai compagni senza questa diagnosi. Oltre a ciò, anche la capacità di lettura contribuisce alla qualità della scrittura; infatti, una maggiore capacità di lettura e di comprensione permette di acquisire un vocabolario e una struttura sintattica e organizzativa migliore, scrivendo contenuti più elaborati (Kim et al., 2014).



Figura 1 Modello "Visione semplice della scrittura" (Berninger & Swanson, 1994)

1.4 La valutazione del processo di scrittura

Oltre a considerare questi modelli che ci permettono di comprendere i processi sottostanti lo sviluppo delle abilità di scrittura, è opportuno sapere come valutare lo sviluppo dell'espressione scritta.

Per quanto riguarda questa valutazione, si prevede il monitoraggio dei progressi nel corso del tempo per individuare i punti di forza, i bisogni e gli eventuali cambiamenti nelle prestazioni in modo da fornire informazioni sulle esigenze di apprendimento del bambino. Anche l'analisi dei vari generi testuali scritti può cogliere il livello di competenza e contribuire al monitoraggio dei progressi nel corso degli anni scolastici.

Inoltre, tradizionalmente, vengono adottati due diversi approcci per valutare i prodotti scritti, che differiscono in quanto uno valuta il prodotto scritto attraverso l'analisi di indici di quantità e qualità; mentre l'altro indaga i processi alla base del prodotto scritto. Il primo approccio ha l'obiettivo di identificare i fattori o le dimensioni testuali alla base della varianza nella scrittura degli studenti: la qualità, la produttività e la fluidità. La qualità prevede di considerare l'accuratezza del testo (rilevata dalla percentuale di errori ortografici, dalle convenzioni di scrittura e dalle unità T grammaticali nel testo); la produttività di scrittura si riferisce alla quantità di testo prodotto (si misura usando come indicatori il numero totale di parole, di idee, di unità T e clausole presenti nel testo) che è necessaria per sviluppare e articolare le idee; e la fluidità (misurata attraverso il numero di parole corrette o clausole complete in un determinato tempo) indica la facilità con cui i grafemi vengono recuperati e trascritti (Arfè et al., 2016). Inoltre, sono da considerare lo sforzo e la capacità di coordinare più processi (caratteristiche che definiscono anche la fluidità), e altri fattori legati alla complessità e all'organizzazione del testo (Dockrell et al., 2015; Kim et al., 2014). Il secondo approccio mira ad identificare le competenze individuali alla base della produzione del testo (vengono incluse le abilità ortografiche, di scrittura a mano e di generazione del testo, che influenzano la qualità globale e la fluidità) (Arfè et al., 2016).

CAPITOLO 2

I disturbi dell'espressione scritta

2.1 I disturbi dell'apprendimento

Gli studenti frequentanti la scuola primaria di primo grado possono già mostrare delle difficoltà a scuola legate ad un'incapacità di compiere operazioni di base nell'ambito della lettura, della scrittura e del calcolo, in rapporto all'abilità raggiunta dai compagni della stessa età cronologica (Dockrell et al., 2019). Quando queste difficoltà di apprendimento e nell'uso di abilità scolastiche chiave sono persistenti (durano da almeno 6 mesi) nonostante la messa a disposizione di interventi mirati, si parla di disturbo specifico dell'apprendimento (denominato anche con la sigla DSA). Tali difficoltà possono manifestarsi in almeno uno dei seguenti aspetti: una lettura delle parole lenta o imprecisa e faticosa, difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto, difficoltà nello spelling, difficoltà nell'espressione scritta, difficoltà nel padroneggiare il concetto di numero, di dati numerici o del calcolo, difficoltà nel ragionamento matematico (American Psychiatric Association, 2013). La conoscenza delle caratteristiche di questi disturbi è andata aumentando nel corso del tempo e risulta importante definire e riconoscere le implicazioni che possono avere queste difficoltà nella vita quotidiana, oltre a conoscere anche le convinzioni ad esse legate.

La frequenza di questo disturbo sta crescendo secondo le ricerche effettuate negli ultimi anni, riportando alte stime di manifestazione di disturbi dell'apprendimento nella fascia scolastica (tra il 5% e il 15%) anche in contesto europeo (American Psychiatric Association, 2013; Arfé & Fastelli, 2016). Anche per questo motivo è opportuno intervenire il più velocemente ed efficacemente possibile. Date le possibili implicazioni che queste difficoltà possono causare e che vedremo tra poco, risulta essere fondamentale rilevare l'impatto delle differenti competenze di base e il loro sviluppo.

In generale, i disturbi dell'apprendimento sono una tipologia di disturbo del neurosviluppo, riconosciuto dalla legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) e

attualmente compreso anche nella categoria dei BES, ovvero dei bisogni educativi speciali. Questa classe di disturbi non scompare col tempo, anche se può migliorare qualora vengano forniti i giusti supporti. Esistono quattro disturbi di apprendimento, in stretta connessione tra loro, tanto che è molto frequente diagnosticarli in comorbidità. Nello specifico, parliamo di:

- dislessia (secondo l'ICD-10, un sistema di classificazione spesso utilizzato per considerare i criteri diagnostici per questo tipo di disturbo, il codice corrispondente è F81.0; World Health Organization, 2016), in cui è compromesso il meccanismo di apprendimento della lettura manifestando una difficoltà nella fluenza e correttezza di lettura e, di conseguenza, una possibile compromissione della comprensione di quanto si ha letto;
- disgrafia (F81.8), difficoltà grafo-motorie nel processo di scrittura che comportano problemi di leggibilità;
- disortografia (F81.1), difficoltà nel processo ortografico (o di spelling) della parola (spesso coesiste con la dislessia);
- discalculia (F81.2), difficoltà nel comprendere, manipolare i numeri e nell'acquisizione dei fatti numerici.

Molto spesso, però, che nelle diagnosi viene considerato il disturbo misto delle abilità scolastiche (F81.3), quando le difficoltà ricoprono tutte le aree senza concentrarsi su una specifica area (Cornoldi, 2022). In generale, oltre a specificare il disturbo, è importante specificare la gravità delle difficoltà, che può essere lieve, moderata o grave (American Psychiatric Association, 2013).

2.1.1 La diagnosi

Prima di formulare una possibile ipotesi diagnostica è necessario che il bambino abbia avuto tempo sufficiente per apprendere e, nello specifico, frequenti almeno la fine del secondo anno della primaria per certificare dislessia, disgrafia e disortografia, qualora si parli di difficoltà in ambito di lettura

e scrittura, e almeno la fine del terzo anno per la discalculia. Inoltre, per la valutazione è importante considerare l'età in cui, in uno sviluppo tipico, dovrebbero essere state raggiunte determinate tappe cognitive e di abilità. Ciò risulta maggiormente problematico quando gli studenti hanno un background linguistico diverso e condizioni culturali e sociali di svantaggio (Chenu, 2020). Oltretutto, la tempistica con cui viene effettuata la valutazione è importante per il bambino in quanto prima si interviene, prima il bambino può acquisire le competenze per utilizzare gli strumenti e sopperire quindi alle proprie difficoltà. Oltre ad avere in questo modo il supporto adeguato di cui ha necessità per poter raggiungere gli obiettivi prefissati e migliorare le proprie performance.

Grazie a queste attenzioni, vi potranno essere miglioramenti già nei primi anni del ciclo d'istruzione e potranno riguardare non solo il livello delle abilità da acquisire, ma anche la sfera emotiva e relazionale, influenzando positivamente anche la motivazione e di conseguenza anche il successo scolastico (Arfé & Fastelli, 2016). Molti dati raccolti fino ad ora hanno rilevato, però, in maniera allarmante, che una parte di studenti che presentano questo tipo di difficoltà non riesce a raggiungere un livello di competenza sufficiente nella comprensione della lettura e nella composizione a causa della mancata diagnosi. Ciò aumenta la possibilità che questi studenti sperimentino sentimenti di depressione e di ansia e che arrivino addirittura ad abbandonare la scuola (Chenu, 2020).

Concretamente, per una diagnosi di disturbo dell'apprendimento, è essenziale verificare già all'inizio dell'assessment che le difficoltà riscontrate non siano conseguenza di problemi che coinvolgono sistemi come quello visivo, uditivo o motorio. Oltre alla condizione appena esposta, è necessario approfondire e valutare il livello del QI, il quale può essere indicativamente pari a 85 o superiore, discriminando così da un possibile FIL (funzionamento intellettivo limite) o una possibile disabilità intellettiva. Infatti, l'indice di intelligenza generale deve essere nella norma e, successivamente, sarà necessario somministrare dei testi standardizzati per analizzare i domini specifici e quindi le diverse aree di apprendimento con i punti di relativa forza e di debolezza, discriminando anche eventuali disturbi in comorbilità. In

generale, sono previsti punteggi più bassi ai test (presenti, ad esempio, nelle batterie DDE-2 e BVSCO-3) rispetto ai coetanei che non presentano disturbi di apprendimento, considerando le due deviazioni standard di differenza come criterio per la diagnosi. Inoltre, è necessario verificare che le prestazioni deficitarie non siano la conseguenza di svantaggi di tipo ambientale, culturale o socio-economico (Chenu, 2020).

Infine, il disturbo dell'apprendimento si può trovare in comorbilità con altri disturbi descritti nel DSM-5 (2013), quali disprassia, ADHD, problemi nel funzionamento esecutivo o nella memoria, disturbo del linguaggio scritto (WLD), disturbo dello spettro dell'autismo, disturbo dell'apprendimento non verbale, deficit percettivo/motorio-visivo, disturbo dell'elaborazione del linguaggio, disturbo dell'elaborazione uditiva (Chenu, 2020). Per cui risulta importante non dimenticare anche questa eventualità sia nella diagnosi che nel successivo trattamento.

2.2 I disturbi della scrittura: disgrafia e disortografia

In questo elaborato ci occuperemo principalmente della scrittura e in questo capitolo verrà approfondito il disturbo dell'apprendimento con ricadute sul processo dell'elaborazione scritta, in stretta connessione con il processo di lettura.

Come abbiamo visto sopra, per quanto riguarda il dominio di questa abilità, possiamo distinguere due forme: la disgrafia, che è contraddistinta da difficoltà grafo-motorie di natura motoria; e la disortografia, che prevede, invece, difficoltà nei processi ortografici, o di spelling, della parola (esiste anche la possibilità che siano entrambe presenti nel bambino in comorbilità; Chenu, 2020).

Analizzando nello specifico la scrittura, possiamo definirla come un processo complesso, su cui è importante fare una distinzione: vi sono scrittori che possono essere in difficoltà in un compito preciso o in generale, ma grazie alla pratica e a delle strategie possono far facilmente fronte alle problematiche e

migliorare la loro scrittura. Altri scrittori invece, con un disturbo di apprendimento nella scrittura, quindi con un vero e proprio disturbo evolutivo, necessitano di un supporto specialistico per far fronte alle prestazioni deficitarie, anche se manterranno per tutto il percorso scolastico e la vita quotidiana la necessità di adottare particolari accortezze per affrontare le varie richieste di scrittura. In particolare, in questo caso a scuola vengono forniti strumenti e aiuti necessari specifici adottando misure compensative e dispensative per supportare, appunto, lo studente nell'affrontare questo tipo di compiti (Chenu, 2020). Viene fornita, ad esempio, la possibilità di avere più tempo a disposizione per completare le richieste, la possibilità di utilizzare un computer o un tablet per scrivere (con i rispettivi programmi e funzioni specifiche, come i sintetizzatori vocali), l'opportunità di creare mappe concettuali e mentali per migliorare lo studio e l'apprendimento e la possibilità, nel caso di difficoltà nel calcolo, di utilizzare la calcolatrice, la tavola pitagorica o tabelle con le formule (Ralli et al., 2022).

Come è stato accennato all'inizio di questo elaborato, il dominio dell'espressione scritta comprende quali componenti principali la trascrizione (spelling e abilità grafo-motoria, che comprende a sua volta la motricità fine e la coordinazione visuo-motoria), la generazione del testo (a livello di parola, frase e testo), le funzioni esecutive (pianificazione, revisione e valutazione, memoria e attenzione) e la metacognizione (monitoraggio e autovalutazione). Nello specifico, si possono poi analizzare dimensioni come l'accuratezza, la complessità e la produttività (Dockrell & Connelly, 2021).

La codifica delle parole scritte deriva dalla corrispondenza della scrittura con gli altri formati di rappresentazione della parola, i quali interagiscono anche nel sistema cognitivo e nei processi di trascrizione dello studente. Infatti, vi è una interazione tra le componenti grafo-motorie, morfologiche e fonologiche nella scrittura di parole già dalle prime fasi di apprendimento della lingua scritta, spiegando così il motivo per cui disgrafia e disortografia evolutive sono spesso associate (Arfé & Fastelli, 2016).

La programmazione motoria può essere correlata a delle rappresentazioni linguistiche, ortografiche e di schemi motori. Inoltre, a livello

delle singole componenti del sistema di scrittura (ad esempio, la trasposizione suono-segno o la meccanica del gesto di scrittura) vi possono essere delle compromissioni significative e le difficoltà in un'area possono determinare un ritardo nello sviluppo di altre aree (Chenu, 2020). Risulta importante, quindi, un trattamento selettivo degli elementi disfunzionali che potrà influenzare indirettamente le altre abilità di scrittura, rendendo disponibili risorse cognitive per il loro esercizio e sviluppo.

Dockrell e colleghi nel 2019 hanno chiarito quali sono i fattori fondamentali del processo di scrittura di un testo e hanno sottolineato come alcuni aspetti, quali, ad esempio, la consapevolezza degli insegnanti, influenzino la produzione scritta dei propri alunni, consigliando loro di porre maggiore enfasi sugli adattamenti che i docenti possono fare per supportare i loro allievi. Hanno inoltre spiegato come, considerando l'elaborazione scritta, è necessario porre attenzione anche al livello delle abilità orali, alla capacità di ascolto e alla fluidità di scrittura, in quanto questi fattori condizionano il processo di scrittura nelle performance degli alunni con difficoltà. In uno studio svolto da questi autori (Dockrell et al., 2019) è stato inoltre scoperto che i compiti di generazione di frasi scritte consentono una maggiore accuratezza diagnostica di test di scrittura normalmente impiegati nelle valutazioni diagnostiche, in quanto richiedono un carico minore alla memoria di lavoro, evitando di confondere nella creazione di collegamenti tra idee precedenti e successive.

Nel caso di un disturbo dell'espressione scritta, i testi potrebbero essere descritti come "poveri" rispetto quelli dei pari e gli scrittori come "cattivi", presentando testi generalmente più brevi, meno interessanti e con un'organizzazione scadente a livello di frasi e paragrafi, presentando anche numerosi errori ortografici e grammaticali (Dockrell et al., 2015). Si possono trovare anche costruzioni di frasi corte, discontinue o incomplete, con numerosi errori di ortografia e punteggiatura; con il rischio che queste caratteristiche vengano mantenute con il tempo. In generale, mostrano prestazioni diverse dai compagni nelle abilità di trascrizione, nella memoria di lavoro e nel recupero

delle informazioni, nella pianificazione e nelle funzioni linguistiche (Costa, 2008).

Oltre a ciò, è opportuno non dimenticare il fatto che il sistema di lettura e quello di scrittura sono correlati e si influenzano. Quando si legge e si scrive vengono impiegate le stesse regole di corrispondenza e conversione fonema-grafema, e si attivano funzioni e risorse (ad esempio, il sistema cognitivo e le funzioni esecutive) che si integrano tra di loro (Arfé & Fastelli, 2016). Per dimostrare questo legame, è stato rilevato che un miglioramento della lettura porta a un miglioramento dell'ortografia; infatti leggere le parole è associato all'abilità di trascrizione (soprattutto nel contesto scolastico quando si copia dalla lavagna o si eseguono dettati; sia con caratteri in corsivo che in stampatello maiuscolo o minuscolo) (Arfé & Fastelli, 2016; Miller et al., 2018) e la capacità di riconoscere le parole può predire le abilità ortografiche. Inoltre, una scarsa comprensione della lettura si ripercuote a livello testuale sulla scrittura provocando, ad esempio, una produzione più semplice e poco articolata (Dockrell et al., 2019). Nel caso di dislessia evolutiva, persistono difficoltà di spelling che possono diventare un vincolo alla produzione scritta; nello specifico, i bambini generalmente posseggono delle rappresentazioni ortografiche imprecise, riflettendole anche nelle rappresentazioni scritte e rischiando di consolidarle nel sistema di memoria a causa dell'autoapprendimento e instaurando così un circolo vizioso. Per quanto riguarda la valutazione, sono da tenere in considerazione le sotto-componenti del processo e la loro interazione, poiché lettura e scrittura sono il risultato dell'integrazione di diversi processi e forme di rappresentazione della parola (fonologiche, ortografiche e morfologiche) (Arfé & Fastelli, 2016).

Un intervento appropriato per guidare verso la correzione dell'errore a livello di scrittura potrebbe prevedere l'azione diretta sulla formazione delle rappresentazioni ortografiche, evitando di richiamare l'attenzione sull'errore, così da non rischiare di rafforzare il meccanismo di auto-apprendimento della forma ortografia errata (Arfé & Fastelli, 2016; Miller et al., 2018).

Altri interventi utili da applicare possono essere quelli che prevedono l'insegnamento esplicito delle regole ortografiche di trascrizione o della struttura

morfologica delle parole; l'impiego di strategie multimodali; il recupero delle difficoltà di spelling e della produzione scritta (Arfé & Fastelli, 2016). Essenziale è anche lavorare sulle credenze relative alle proprie abilità, possedute sia dagli studenti sia dagli insegnanti ed educatori che devono collaborare con loro per migliorare le proprie capacità di apprendimento.

2.2.1 L'insegnamento dell'espressione scritta

Nel presente lavoro verranno analizzate nello specifico non solo le prestazioni e le eventuali difficoltà in ambito di scrittura, facendo riferimento al contesto italiano, ma verrà posta attenzione anche alle credenze e alle strategie utilizzate dai docenti per affrontare l'insegnamento della scrittura in diversi ordini e gradi della scuola italiana (primaria e secondaria di primo grado).

A questo proposito, possiamo sottolineare come le strategie didattiche per l'insegnamento della scrittura adottate dagli insegnanti, per essere efficaci, devono essere differenziate secondo le diverse fasi dello sviluppo della scrittura. Ad esempio, gli studenti più piccoli (e gli scrittori con maggiori difficoltà) richiedono maggiore attenzione sulle abilità di trascrizione; al contrario degli scrittori più grandi (e quelli più esperti) che possono beneficiare di un maggior lavoro sugli approcci metacognitivi (Chenu, 2020).

Inoltre, non solo gli insegnanti, ma anche i loro formatori, possono riflettere sull'aspetto delle convinzioni e sulla loro influenza sulle pratiche in classe per valutare il processo di insegnamento della scrittura e adattare le nuove misure o la formazione a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere (Graham et al., 2022b).

È importante considerare anche i fattori contestuali come la dimensione della classe o la sua composizione dato che possono ulteriormente condizionare le convinzioni e le azioni didattiche degli insegnanti. Per esempio, se un insegnante che si sente poco efficace nell'insegnare a scrivere deve occuparsi di una classe particolarmente numerosa o con molteplici difficoltà,

potrebbe sentirsi meno motivato e poco propenso nel cercare di lavorare per migliorare le capacità di scrittura dei suoi alunni (Graham et al., 2022b).

Le convinzioni degli insegnanti, sia che insegnino una materia specifica sia che ricoprano il ruolo di docente di sostegno, rispetto alla propria capacità di insegnare ai propri alunni a scrivere si manifestano anche negli atteggiamenti, nelle percezioni dei progressi degli studenti e nell'insegnamento stesso. Queste credenze guidano infatti le azioni didattiche e influenzano l'interpretazione delle esperienze in classe, anche in base alla quantità di tempo da dedicare alle varie attività, in particolar modo riguardo agli studenti con difficoltà. Non bisogna dimenticare anche la forte influenza delle aspettative e convinzioni relative alla riuscita, che risultano più efficaci qualora si parta dal presupposto che lo sviluppo è plastico (Hsinag et al., 2020). I comportamenti degli insegnanti vengono influenzati anche dalle convinzioni che essi hanno della scrittura. Ad esempio, quando un docente crede che lo sviluppo della scrittura sia dovuto a fattori fuori dal suo controllo come la genetica, tenderà a dedicare poco tempo all'insegnamento. Al contrario, un insegnante che ritiene che la scrittura possa essere appresa insegnandola attraverso lo sforzo e il lavoro degli studenti, dedicherà più tempo all'insegnamento della scrittura, focalizzandosi soprattutto sugli studenti con difficoltà (Graham et al., 2022b).

Gli insegnanti che credono maggiormente nelle loro capacità di insegnamento, e che quindi hanno più senso di autoefficacia, riescono ad essere insegnanti migliori. Infatti, mostrano livelli più elevati di impegno e soddisfazione lavorativa e riescono ad influenzare positivamente i risultati dei propri studenti, motivandoli e aumentando la loro autostima. Si possono ottenere risultati importanti anche quando si parte da un atteggiamento positivo nei confronti della scrittura e del suo insegnamento, sentendosi più motivati, e questo porta a sviluppare maggiore fiducia nelle proprie capacità di insegnare a scrivere.

Inoltre, sono da evidenziare varie strategie comunemente utilizzate come approccio all'insegnamento della scrittura nelle classi e per rispondere ai bisogni degli studenti. Vengono utilizzate, infatti, l'insegnamento esplicito delle strategie o della costruzione della struttura del testo, l'assistenza tra pari, la

trasmissione di feedback sul proprio lavoro e la definizione di obiettivi (Graham et al., 2022b).

Oltre a ciò, per supportare efficacemente gli studenti con difficoltà attraverso un intervento educativo e clinico, è importante che vengano redatti e seguiti all'interno del corpo docente i piani didattici personalizzati (PDP) e i piani educativi individualizzati (PEI). In questo modo, a livello scolastico, l'insegnante offre una serie di misure e di strumenti atti a supportare lo studente e riesce così a trasmettere in maniera efficace i contenuti didattici e a far acquisire allo studente strumenti e un ruolo attivo nel proprio apprendimento.

A proposito di corpo docente e di collaborazione tra colleghi, è importante sottolineare come sia fondamentale cercare di sviluppare una buona collaborazione tra scuola, famiglia ed esperti, per poter supportare al meglio i ragazzi. In questa prospettiva è possibile creare una rete che permetta di seguire su più fronti lo studente e di comunicare e aiutare in maniera coordinata (Graham et al., 2022b).

CAPITOLO 3

Metodologia di ricerca

Questo lavoro di tesi si è focalizzato su due aspetti intrecciati tra loro: l'abilità di scrittura appresa dagli alunni e l'insegnamento di questa competenza ad opera dei docenti.

Per valutare entrambi, sono stati presentati due diversi strumenti: un protocollo di prove di scrittura, proposto a un campione di studenti frequentanti tre classi di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado, appartenenti a due istituti scolastici diversi del Nord Italia; e un questionario creato appositamente per riflettere sulle strategie e sulle credenze che gli insegnanti adottano nell'insegnamento della scrittura in contesto italiano.

Le finalità generali del progetto di cui questa tesi fa parte sono quelle di valutare le abilità di espressione scritta, indagando l'evoluzione che queste hanno dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado e di approfondire come l'insegnamento della scrittura viene affrontato in classe. La progettazione ha tenuto conto di precedenti lavori nello stesso campo, come di quello riportato da Hsiang e colleghi (2020). Secondo gli autori, le convinzioni degli insegnanti influenzano le loro strategie di insegnamento e la motivazione degli studenti; infatti, gli studenti dedicano più tempo allo sviluppo dell'espressione scritta quando a loro volta i docenti dedicano più tempo al suo insegnamento e si sentono più positivi ed efficaci rispetto a questa competenza.

Le finalità della presente tesi e della raccolta dati descritta in questo capitolo sono quelle di valutare le differenze nell'abilità di espressione scritta tra un gruppo di studenti di classe quinta della scuola primaria e un gruppo di studenti di classe seconda della scuola secondaria di primo grado. Inoltre, sono stati interrogati gli insegnanti di due classi coinvolte per esplorare le specifiche tecniche e credenze di insegnamento della scrittura.

3.1 Il campione

Nella nostra ricerca sono stati coinvolti sia studenti di scuola primaria e secondaria, sia docenti delle medesime scuole. Una parte dei partecipanti appartiene ad un Istituto comprensivo nella provincia di Brescia e l'altra ad un Istituto comprensivo nella provincia di Trento, zone che presentano un diffuso benessere socio-economico e un'incidenza di adulti con diploma o laurea superiore alla media italiana (ISTAT, 2011). Tutti i partecipanti hanno firmato un consenso informato per poter prendere parte alla ricerca (nel caso dei minori è stata necessaria l'approvazione da parte dei genitori).

Il campione di studenti ha partecipato alla compilazione del protocollo di prove di scrittura. Una parte di questi alunni (36) frequentava, al momento della presentazione del progetto, la classe quinta della scuola primaria; mentre i restanti (54), sempre appartenenti ai due istituti differenti, la classe seconda della scuola secondaria di primo grado, per un totale di 90 studenti coinvolti. Le attività del progetto sono state svolte coinvolgendo anche una classe quarta della scuola primaria, con la docente di riferimento, ma ai fini delle analisi non è stata considerata a causa della dimensione esigua del campione. Nel campione analizzato ci sono 6 alunni con una certificazione BES (alcuni con disabilità intellettiva e altri con un disturbo di apprendimento).

La decisione di considerare questi due diversi momenti dello sviluppo, coinvolgendo studenti appartenenti sia alla primaria che alla secondaria di primo grado, è stata presa per poter valutare l'evoluzione delle abilità di scrittura, dal momento che si possono prevedere capacità di produzione, espressione e livelli di automatizzazione diversi in funzione dell'età.

Due docenti di italiano che si occupano o si sono occupati negli ultimi anni di insegnare lingua italiana a parte degli alunni coinvolti, hanno preso parte alla sperimentazione rispondendo ad un questionario sviluppato per valutare l'influenza delle credenze e delle strategie dei docenti sull'apprendimento nel momento in cui si occupano di insegnare l'abilità di scrittura. Il questionario è attualmente in via di somministrazione a docenti di italiano in varie regioni

d'Italia. In questa tesi si discuterà esclusivamente delle risposte date dai due docenti di riferimento.

Tabella 1 Descrizione del campione di studenti

	Numero	Genere (F)	Genere (M)	Età media in anni	Presenza di certificazioni
Primaria	36	20	16	11	5
Secondaria di primo grado	54	27	27	13	1

Tabella 2 Descrizione dei due docenti

	Numero	Genere	Numero anni di insegnamento	Inquadramento	Educazione (titolo di studio più alto)
Primaria	1	F	36	Docente di ruolo	Diploma
Secondaria di primo grado	1	M	2	Supplente annuale	Titolo post-laurea (es. Master)

3.2 Metodo

Il protocollo di prove di scrittura è stato presentato agli alunni in orario scolastico, comunicando anche ai bambini che le prove sarebbero state anonime e che non sarebbero state in alcun modo stressanti ed

eccessivamente impegnative. La somministrazione è avvenuta in classe, con una docente presente, ed è stata divisa in più incontri per ciascun gruppo di studenti, in modo da non sovraccaricarli. Agli alunni che non hanno aderito al progetto è stata proposta dall'insegnante un'attività di scrittura alternativa da svolgere in contemporanea ai compagni. La somministrazione del protocollo è stata effettuata da me presso un Istituto del Nord Italia e ha coinvolto tre classi: una quarta primaria, una quinta primaria e una seconda della secondaria di primo grado. A causa di un campione di dati raccolto ridotto, è stato ritenuto opportuno unire i risultati dei protocolli somministrati da una collega in due classi quinta e due classi seconda di una secondaria di primo grado appartenenti a un diverso Istituto, per cui nelle analisi finali sono state considerate solamente le classi comuni, non considerando i dati raccolti nella classe quarta. Per rendere le prove anonime, è stato generato un codice alfanumerico per ogni studente.

Il questionario per gli insegnanti è stato somministrato in modalità online. Prima di iniziare la compilazione è stata presentata una parte di informazione sulle finalità del questionario e richiesto il consenso alla partecipazione.

3.3 Il protocollo di prove

La presentazione del protocollo di prove di scrittura è stata strutturata in più incontri per assecondare le esigenze degli alunni e dei docenti. Il protocollo, con una durata complessiva di circa 60 minuti, prevedeva la somministrazione collettiva in classe di 9 prove di scrittura, senza distinzioni in base all'età, al background culturale, alle certificazioni o al sesso (le quali sono state le uniche informazioni personali raccolte). In questo elaborato vengono analizzati i risultati di 5 prove delle 9 somministrate, in quanto alle classi dell'altra somministratrice non è stato presentato il medesimo protocollo di prove, ma un protocollo semplificato; verrà però qui presentato e descritto il protocollo completo.

Sono state presentate agli studenti prove per la valutazione delle abilità grafo-motorie (Alphabet task e le tre prove di scrittura di “*numeri in parola*”, “*uno*”, “*lele*” della batteria BVSCO-3, Cornoldi et.al., 2022), prove per la valutazione delle abilità ortografiche (dettato di parole e non parole della DDE-2, Sartorti et al., 2007; il dettato di frasi e di parole semplici e complesse, liste A e B protocollo); prove per la valutazione della generazione del testo (due prove di fluenza di frasi a partire da coppie di parole) e due prove di fluenza compositiva (una traccia di testo narrativo, e una di testo espositivo/argomentativo).

Le prove considerate nell’analisi, invece, sono: Alphabet task; prove di fluenza cani-gatti/tigre-acqua; la prova di fluenza compositiva (traccia 2); le prove di dettato di parole e non parole della batteria DDE-2, la prova di scrittura di “*uno*” della batteria BVSCO3.

In tutte le prove è stato richiesto agli alunni di scrivere utilizzando il corsivo come tipo di scrittura, essendo questa quella utilizzata più frequentemente e quindi quella che permette loro di esprimersi più facilmente.

I diversi compiti sono stati selezionati per indagare diversi aspetti di nostro interesse e di seguito si riporta la descrizione delle prove proposte e per ognuna di esse viene presentato l’obiettivo preposto che verrà valutato nella successiva analisi.

3.3.1 Alphabet task (Berninger et al., 1992)

Il compito consiste nello scrivere nell’ordine corretto, da sinistra a destra, tutte le lettere dell’alfabeto, senza cancellare quelle scritte sbagliate e con la possibilità di ricominciare da capo l’elenco fino alla fine del minuto di tempo, momento in cui viene interrotta la somministrazione. È stato fornito un foglio bianco con 19 righe prestampate per svolgere il compito. La prova è iniziata al “VIA” dell’esaminatore ed è terminata allo “STOP”. Il punteggio risulta dalla somma del numero di lettere corrette prodotte nel minuto (sono corrette se sono

leggibili e nell'ordine alfabetico corretto; e viene assegnato 1 punto per ogni grafema dell'alfabeto scritto correttamente).

In questo modo è possibile valutare il livello di automatizzazione delle competenze grafo-motorie del bambino.

3.3.2 BVSCO-3: Scrittura di “*numeri in parola*”, di “*uno*” e di “*lele*” (Cornoldi et al., 2022)

Questo compito prevede tre prove appartenenti alla batteria BVSCO-3 (Cornoldi et al., 2022), la “Batteria per la valutazione clinica della scrittura e della competenza ortografica” per valutare la fluenza grafo-motoria e, quindi, la velocità di scrittura: la prova di scrittura di “*numeri in lettere*”, di “*uno*” e di “*lele*”.

Il compito consiste in tre prove, della durata di 1 minuto ciascuna, che prevedono la trascrizione di lettere e parole. L'indicazione è di scrivere quanto più velocemente e correttamente le parole indicate in sequenza, da sinistra a destra, il maggior numero di volte. Ogni alunno ha a disposizione un foglio bianco con 19 righe prestampate e la prova inizia al “VIA” dell'esaminatore e termina al suo “STOP”.

Il punteggio risulta dalla somma del numero di lettere corrette prodotte nel minuto (sono corrette se sono leggibili).

La somministrazione di questa prova ha lo scopo di valutare il livello di automatizzazione delle competenze fonologiche e grafo-motorie (analisi fonologica e scelta del grafema) del bambino in un tempo dato e viene valutata mediante l'assegnazione di 1 punto per ogni grafema scritto correttamente.

3.3.3 DDE-2: Dettato di parole e non parole (Sartori et al., 2007)

Sono presentate ai bambini due prove di dettato appartenenti alla DDE-2, la “Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva” (Sartori et al., 2007). La prima prevede un dettato di parole e la seconda di non

parole, con la presenza di items di diversa lunghezza e complessità ortografica. Nel caso delle parole prive di significato, sono mantenute le strutture fonotattiche possibili nella lingua italiana. Ai bambini sono consegnati due fogli bianchi fronte e retro con le righe, uno per ogni prova; le parole non sono ripetute durante la dettatura dall'esaminatore ed eventuali spiegazioni relative ai vocaboli possono essere fornite al termine del compito; inoltre, i partecipanti vengono avvisati di saltare le parole qualora dovessero perdere il ritmo del dettato e di barrare le parole sbagliate senza cancellarle (le autocorrezioni del bambino non sono considerate errore nel momento dello scoring). In entrambe le prove si raccoglie solamente il numero di errori (ogni parola/non parola errata viene contata come 1 errore).

La finalità di entrambe le prove è quella di valutare l'abilità di conversione fonema-grafema e il grado di automatizzazione della complessità ortografica.

3.3.4 Dettato di frasi

Questa prova consiste nella dettatura di 8 frasi contenenti parole ortograficamente complesse (con grafemi contesto dipendenti, e geminate), che gli alunni devono trascrivere sul foglio che è stato loro consegnato. Non sono consentite ripetizioni e se viene commesso un errore, questo non va cancellato, ma si deve barrare la parola sbagliata. Ogni frase va scritta su una nuova riga, andando a capo. Nello scoring vengono conteggiati gli errori ortografici sui grafemi contesto dipendenti e quelli sulle parole con doppie. Questo compito permette di valutare le competenze ortografiche.

3.3.5 Dettato di parole

Il dettato di parole in questo caso si compone di due liste. La lista A contiene parole di media/bassa frequenza a corrispondenza fonema-grafema 1:1. La lista B, invece, contiene parole di media/bassa frequenza con complessità

ortografiche. Le istruzioni sono le medesime delle DDE-2 e ai bambini viene richiesto, quindi, di scrivere, sul foglio con le righe che viene consegnato, le parole dettate senza dare né spiegazioni anticipate né durante la dettatura (durante la quale non si possono ripetere le parole); inoltre, i bambini vengono avvisati di saltare le parole quando perdono il ritmo del dettato e di barrare eventuali vocaboli sbagliati e non cancellarli. Per lo scoring si raccoglie soltanto il numero di errori per ogni lista e le autovalutazioni del bambino non vengono considerate errori (per ogni parola errata si attribuisce il punteggio 1).

Lo scopo di questa prova è di valutare l'abilità di conversione fonema-grafema e la conoscenza delle regole ortografiche. La prova ha finalità simili alle prove di dettato della DDE-2, ma considera liste di parole più snelle per verificare se un numero minore di item può essere predittivo di difficoltà.

3.3.6 Generazione di frasi (Arfè et al., 2016)

Ai bambini viene chiesto di generare più frasi possibili contenenti le coppie di parole (*cani-gatti/tigre-acqua* nella prima prova; *tazza-latte/pecora-gabbia* nella seconda), le quali devono essere corrette sia dal punto di vista semantico che sintattico. Ai bambini viene dato a disposizione un foglio a righe fronte e retro e ogni facciata è dedicata ad una coppia di parole, che viene riportata all'inizio. Il tempo di questa prova è di 3 minuti per ciascuna coppia e l'inizio è designato dal "VIA" dell'esaminatore e la conclusione al suo "STOP". Il punteggio è suddiviso in punteggio di fluenza e punteggio di accuratezza.

Il punteggio di fluenza prevede il conteggio delle frasi corrette e scorrette prodotte dal bambino, senza contare le frasi che non contengono entrambe le parole target o in cui il bambino ha modificato tali parole (es. ponti vs ponte); in questo caso la frase viene codificata 0 sia in fluenza che in accuratezza. Per il punteggio di accuratezza vengono assegnati 2 punti se la risposta è sia sintatticamente che semanticamente corretta; 1 punto se la risposta è solo semanticamente o solo sintatticamente corretta; 0 punti se non sono incluse entrambe le parole target o se la risposta è scorretta sia sintatticamente che

semanticamente, oppure la risposta è ripetuta; 0.5 punti se la risposta è ripetuta con solo soggetto o verbo cambiati. Non vengono presi in considerazione gli errori ortografici, errori di punteggiatura e convenzioni maiuscola/minuscola.

Il compito permette di valutare la fluenza linguistica e la capacità di generare ed esprimere idee attraverso le frasi scritte correttamente sia dal punto di vista semantico che sintattico (Dockrell, Connelly & Arfé, 2019).

3.3.7 Fluenza compositiva

In questa prova viene richiesto ai bambini di scrivere due brevi testi (uno narrativo e uno espositivo) avendo a disposizione 10 minuti per la stesura di ciascuno (segnalando allo scadere di metà tempo, con una crocetta scritta in rosso, il punto in cui si è arrivati, per poi riprendere a scrivere per il tempo restante), partendo da una frase iniziale già fornita: *“Il giorno più bello che ho trascorso a scuola è stato”* per il primo testo; *“I compiti per casa... Prova a spiegare a un nuovo compagno di classe cosa sono i compiti per casa e a cosa servono”* per il secondo.

Ai bambini viene fornito un foglio a righe fronte e retro su cui scrivere e la prova inizia con il “VIA” dell’esaminatore, il quale contemporaneamente fa partire il timer.

Lo scopo di questo compito è quello di valutare la produttività, l’accuratezza, e la qualità della scrittura dei bambini. Per la produttività (o fluenza), viene calcolato il numero di parole e di clausole complete, prodotte entro i 5 minuti (una clausola viene considerata completa se è formata da un predicato e un complemento che ne completa il significato); per l’accuratezza ortografica e sintattica, viene attribuito un punteggio calcolato contando il numero rispettivamente di errori di spelling e di clausole corrette prodotte nell’intera prova (entro i 10 minuti); per la qualità globale, valutando gli aspetti macrostrutturali delle idee (sulla base del numero e dello sviluppo delle connessioni tra di esse, ne viene valutata la ricchezza, l’elaborazione e lo sviluppo), dell’organizzazione (rispetto alla coerenza e alla leggibilità, e in base

all'utilizzo di paragrafi e alla divisione introduzione-svolgimento-conclusione) e il linguaggio (o qualità linguistica, sulla base della correttezza grammaticale e della ricchezza e padronanza del lessico), per cui viene attribuito un punteggio da 1 a 4, in cui 1 rappresenta uno scarso elaborato e 4 un ottimo testo (Dockrell et al., 2019).

L'ordine di presentazione delle prove ha previsto come compito iniziale l'Alphabet task (Berninger et al., 1992), per poi continuare con la prova di fluenza cani-gatti/tigre-acqua; la prova di fluenza compositiva (traccia 2); le prove di dettato di parole e di non parole della batteria DDE-2 (Sartori et al., 2007); la prova di dettato di frasi e la prova di parole semplici e complesse (lista A e B); la prova di fluenza tazza-latte/pecora-gabbia; per poi concludere con le prove di fluenza compositiva (traccia 3) e le tre prove (scrittura di "*numeri in parola*", "*uno*" e "*lele*") della batteria BVSCO3 (Cornoldi et al., 2022).

3.4 Il questionario per gli insegnanti

Oltre al protocollo di prove da presentare agli studenti, il progetto ha previsto anche la somministrazione, in modalità online, di un questionario anonimo ai docenti che insegnano o hanno insegnato negli ultimi anni italiano, sia appartenenti alle classi selezionate per il protocollo sia ad altre sparse per tutta Italia. I docenti che hanno deciso di partecipare, sono o sono stati insegnanti appartenenti a Istituti di ogni grado, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. In questa tesi, verranno discusse le risposte di due docenti appartenenti alle classi che hanno partecipato alla sperimentazione.

3.4.1 Strumentazione d'indagine

Il questionario è stato proposto sulla base della disponibilità individuale, e con previo consenso, ed è stato strutturato con domande che prevedevano una

risposta a scelta multipla o su una scala Likert a 6 punti, indicanti la frequenza con cui viene svolta una specifica attività di scrittura, le credenze in merito alle pratiche e all'apprendimento della scrittura, e l'autoefficacia percepita nell'insegnare la scrittura. La durata complessiva prevista è di circa 15 minuti.

Le sezioni del questionario sono quattro: nella prima sezione vengono raccolte alcune informazioni anagrafiche del docente e relative alla sua formazione. Nella seconda sezione il questionario presenta degli items (36) relativi alla frequenza d'uso (con una scala di valutazione a 6 punti da "Mai" a "Ogni giorno") di pratiche di insegnamento della scrittura durante le lezioni di italiano, legate all'abilità di trascrizione (abilità grafo-motorie e di spelling), alla generazione linguistica (a livello di parole, frasi e di testo), e alle funzioni esecutive e metacognitive (pianificazione, revisione e valutazione della scrittura). Nella terza sezione viene chiesto di indicare il grado di accordo o disaccordo (su una scala a 6 punti da "Molto in disaccordo" a "Molto d'accordo") con affermazioni relative alle competenze di scrittura (18 items). Sono state prese in considerazione le credenze relative alla scrittura (riguardo gli aspetti che si considerano importanti per scrivere correttamente e riguardo all'insegnare bene la scrittura). Successivamente, nella quarta sezione, viene chiesto di esprimersi, utilizzando la medesima scala precedente appena descritta, rispetto l'autoefficacia nell'insegnare a scrivere e, quindi, rispetto alla percezione di sé come insegnanti di scrittura. In questa ultima sezione, gli items presentati sono stati il frutto della traduzione dei 16 items della scala "Teacher Efficacy Scale of Writing" (Gibson & Dembo, 1984) presentati nell'articolo di Graham e colleghi (2001).

CAPITOLO 4

Risultati

Effettuato lo scoring del protocollo di prove e raccolte le risposte ai questionari, è possibile svolgere un confronto per ciascun grado di scolarizzazione del campione (classi quinta della scuola primaria e classi seconda della scuola secondaria di primo grado), facendo riferimento al disegno di ricerca che prevedeva di rilevare un'evoluzione delle prestazioni in base al livello di scolarità crescente e analizzare le risposte registrate dal questionario somministrato agli insegnanti.

4.1 Differenze nelle abilità di scrittura: confronto tra classi

Tenendo in considerazione quanto descritto nei capitoli precedenti, è ragionevole supporre che l'ipotesi di una crescita nelle prestazioni degli studenti all'aumentare del grado di scolarizzazione si presenti anche nel nostro campione di dati.

Di seguito, per una maggiore chiarezza espositiva, vengono riportate delle tabelle rappresentative delle medie e dei t-test per ciascuna variabile; dei percentili e delle correlazioni. In appendice, inoltre, si potranno trovare tutti i grafici corrispondenti e rappresentativi della media e dell'errore standard dell'intero protocollo analizzato. Si sottolinea, inoltre, che la percentuale di accordo tra le somministratrici che hanno raccolti i dati analizzati in questa tesi è del 85,67%.

Confrontando i risultati nella Tabella 3, che mostra le statistiche descrittive del campione nei rispettivi gradi scolastici, è possibile osservare un generale incremento delle abilità misurate dalle variabili considerate, in funzione dell'anno di scolarizzazione. Ciò è in linea con le aspettative, ma può essere considerato anche in linea con quanto descritto nel capitolo 1, ossia con un miglioramento delle abilità di scrittura (in questo caso della fluency compositiva) grazie alla crescente automatizzazione delle abilità di trascrizione, che permettono a loro volta di liberare memoria di lavoro per concentrarsi su altri aspetti del processo. Osservando i t-test, è rilevante il fatto che il campione di

scuola secondaria mostra un significativo aumento dei punteggi rispetto al campione di scuola primaria nel compito dell'alfabeto e nel compito "uno" della BVSCO-3, indicatori di abilità grafo-motoria. La non completa automatizzazione delle componenti grafo-motorie, processo che dovrebbe essere consolidato già dalla classe quinta primaria, emersa dai dati potrebbe essere dovuta alle prestazioni degli studenti con BES nelle prove della classe quinta. Anche l'accuratezza ortografica (minor numero di errori nei compiti DDE-2), indicatore di abilità ortografiche, è migliore nel campione di scuola secondaria, anche se i risultati del t-test non mostrano una differenza significativa tra le due classi. Si vedano anche i risultati delle correlazioni descritte sotto. Inoltre, anche i valori della prova di fluenza compositiva relativi alle variabili di fluenza di parole, fluenza di clausole e accuratezza sintattica mostrano prestazioni che si differenziano tra le due classi in modo significativo (p-value <0.05), mostrando prestazioni migliori alla secondaria.

Un altro aspetto riguarda i risultati delle prestazioni nei compiti appartenenti alla batteria DDE-2, ovvero ai compiti di dettato di parole e di non parole e alla prova di scrittura di "uno" della BVSCO-3. Sono emerse delle fragilità in molte prestazioni, in quanto alcuni partecipanti mostrano valori al di sotto del cut-off. Molti risultati, infatti, sono sotto il 10°-15° percentile, se non addirittura il 5° (non solo nel caso degli studenti con una certificazione, da cui è più probabile aspettarsi prestazioni deficitarie). Questo può essere dovuto ad un setting particolarmente distraente data la somministrazione in gruppo, che potrebbe aver creato disturbo, per esempio, a livello acustico. Per approfondire i risultati relativi alle misure della DDE-2 è stato svolto, inoltre, il test del "Chi quadrato" (χ^2), che permette di evidenziare eventuali differenze nella distribuzione dei punteggi tra le classi, considerando i casi nella norma oppure sotto il 15° percentile. Come si evince dalla Tabella 4, nel caso del dettato di parole i risultati delle prestazioni differiscono significativamente tra le due categorie (sotto o nella norma), in entrambe le classi. Infatti, vi è un numero di studenti maggiore nella categoria al di sotto della norma nella classe degli studenti della secondaria di primo grado (p-value <0.05). Al contrario, nel caso del dettato di non parole (Tabella 5) non vi è alcuna differenza significativa (p-

value= 1). Questi dati mostrano difficoltà di spelling che sono in contrasto con quanto ci si aspetterebbe dalla traiettoria di bambini con un funzionamento tipico.

In questo elaborato, ci possiamo focalizzare sia sulle traiettorie di sviluppo di bambini con funzionamento tipico, sia su traiettorie atipiche come nel caso dei bambini con una certificazione di disturbo dell'apprendimento o di disabilità intellettiva. A tal proposito, per quanto riguarda i 6 studenti con una certificazione BES (5 frequentanti la primaria e 1 la secondaria di primo grado), possiamo notare a livello descrittivo come le loro prestazioni risultino in parte deficitarie rispetto ai compagni, come ci si aspetterebbe, ma non in tutte le prove.

Tabella 3 Statistiche descrittive del campione

	classe 5 (primaria)		classe 7 (secondaria)		t-test
	M	DS	M	DS	
Alphabet task	38,86	17,77	56,43	26,63	t= -3,47 p= 0,0008
Accuratezza-generazione di frasi c-g/t-a	9,95	3,87	11,43	4,38	t=-1,64 p= 0,1054
Fluenza- generazione di frasi c-g/t-a	5,26	2,02	6,12	2,41	t=-1,76 p= 0,0822
Fluenza parole-fluenza compositiva	63,58	15,57	91,54	24,6	t=-6,05 p= 0.000000034
Fluenza clausole- fluenza compositiva	6,42	2,2	9,35	3,38	t= -4,60 p= 0.000014
Accuratezza ortografica-fluenza compositiva	2,22	3,09	1,89	2,27	t= 0,63 p= 0,5336
Accuratezza sintattica-fluenza compositiva	10,92	3,68	16,54	6,68	t= -4,60 p=0.000014
Qualità idee- fluenza compositiva	3,17	0,88	3,09	0,99	t= 0,36 p= 0,7181
Qualità organizzazione-fluenza compositiva	2,97	0,97	2,85	1,03	t= 0,55 p= 0,5811
Qualità linguaggio- fluenza compositiva	2,83	1,03	2,65	1,07	t= 0,82 p=0,4153
DDE-2 parole (numero errori)	3,39	3,03	2,72	3,37	t= 0,96 p= 0,3414
DDE-2 non parole (numero errori)	6,58	2,77	5,65	2,99	t= 1,50 p= 0,1378
BVSCO-3 uno	81,37	19,92	112,09	29,48	t= -4,35 p= 0.000036

Tabella 4 Test chi quadrato (DDE-2 dettato di parole)

Categoria	Classe 5 (primaria)	Classe 7 (secondaria)
< 15°	22	45
Nella norma (>15°)	14	9

Tabella 5 Test chi quadrato (DDE-2 dettato di non parole)

Categoria	Classe 5 (primaria)	Classe 7 (secondaria)
< 15°	22	32
Nella norma (>15°)	14	22

4.1.1 Le correlazioni

Alla luce dei dati raccolti dalle Tabelle 6 e 7, esaminando le correlazioni tra variabili per ciascun gruppo di scolarizzazione, emerge che in entrambi i casi le correlazioni più alte si possono riscontrare tra le variabili appartenenti alla stessa prova. Possiamo prendere come esempio le variabili di fluenza nella prova di generazione di frasi che, sia per la classe quinta che per la seconda della secondaria, mostrano un'alta correlazione con la variabile di accuratezza sempre della stessa prova ($r=.976$ nel primo caso; $r=.956$ nel secondo). Un altro esempio riguarda il caso delle dimensioni di qualità della prova di fluenza compositiva che presentano sempre alte correlazioni tra di esse (qualità delle idee, dell'organizzazione e del linguaggio) in entrambi i gruppi classe ($r=.743$; $.759$; $.854$ nel caso della primaria; $r=.764$; $r=.724$; $r=.891$ nel caso della secondaria). Anche tra le variabili di fluenza delle clausole e delle parole c'è una buona correlazione in entrambi i gruppi ($r=.705$; $r=.754$). Alla luce di queste osservazioni, è possibile affermare che le misurazioni considerate presentano un significativo grado di concordanza nell'individuare i livelli di abilità di scrittura degli studenti.

Per quanto riguarda le differenze tra i due gruppi classe, è possibile notare come tra i compiti che misurano la stessa abilità le correlazioni risultano

essere solo in certi casi significative. Nel caso della prova Alphabet task e la prova “uno” della BVSCO-3 (entrambe misurano le competenze grafo-motorie) delle classi della secondaria si rileva una buona correlazione ($r=.625$), mentre nel caso del gruppo della primaria non viene segnalata una correlazione significativa, indicando in questo modo che le misure sono più stabili per gli studenti di ordine superiore. Inoltre, solo nelle classi della secondaria viene evidenziata una modesta correlazione tra la prova di Alphabet task e le tre dimensioni di qualità della prova di fluenza compositiva. Ciò può sottolineare come l'aumentare del livello di automatizzazione delle competenze grafo-motorie del bambino, permetta di poter esprimersi in maniera più ricca, coerente e leggibile quando si scrive un elaborato, confermando i risultati descritti in precedenza e le linee teoriche descritte nel capitolo 1 (visione semplice della scrittura). Nel caso delle classi della primaria, tuttavia queste correlazioni non sono significative. In aggiunta, considerando la classe di scuola secondaria, la modesta correlazione ($r=.358$) tra il compito dell'alfabeto e l'accuratezza del compito di generazione di frasi, presente nella Tabella 7, permette di riflettere su quanto una buona automatizzazione delle competenze grafo-motorie contribuisce anche a permettere una scrittura accurata dal punto di vista sintattico e ortografico, ma in questo caso anche altri fattori sono probabilmente importanti. Per quanto riguarda la produttività della prova di fluenza compositiva (misurata come il numero di parole e di clausole scritte) in relazione all'Alphabet task, sempre all'interno del gruppo della secondaria, si può notare una correlazione positiva significativa modesta ($r=.374$; $r=.306$) che suggerisce una stabilità per gli studenti della secondaria. È indicativa in questo caso anche la correlazione positiva tra il compito “uno” della BVSCO-3 e il numero di parole scritte nel compito di fluenza compositiva ($r=.382$). Inoltre, vi è anche una correlazione positiva nelle classi della primaria ($r=.531$) tra il compito di dettato di parole e il dettato di non parole della DDE-2.

In aggiunta, la correlazione tra la variabile di accuratezza ortografica della prova di fluenza compositiva e il compito dell'alfabeto è diversa tra i due gruppi d'età in quanto nel gruppo di quinta elementare vi è una modesta correlazione ($r=-.443$).

Inoltre, nei due gruppi classe sono diversi anche i punteggi nelle correlazioni tra le prove di dettato della batteria DDE-2 e le variabili di qualità, fluenza ed accuratezza. Nel caso della primaria si può osservare un numero minore di correlazioni negative significative con le altre prove. Ad esempio la correlazione tra il compito dell'alfabeto e la prova di dettato di parole ($r=-.332$) o la correlazione tra le variabili di qualità della prova di fluenza compositiva e la prova di dettato di parole ($r=-.487$ per qualità idee; $r=-.376$ per qualità organizzazione; $r=-.337$ per qualità linguaggio). Al contrario, nella secondaria emergono correlazioni negative significative tra molte più variabili. Possiamo considerare i risultati della correlazione tra il dettato di parole e la prova del compito dell'alfabeto ($r=-.368$); la correlazione con le variabili di fluenza di parole e di clausole della prova di fluenza compositiva ($r=-.531$; $r=-.377$); la correlazione con la variabile di accuratezza sintattica ($r=-.434$) e con le tre variabili di qualità della prova di fluenza compositiva ($r=-.434$ per qualità idee; $r=-.470$ per qualità organizzazione; $r=-.466$ per qualità linguaggio). Anche la prova di dettato di non parole, nella secondaria, mostra una correlazione negativa significativa con la prova dell'alfabeto ($r=-.356$); con la media dell'accuratezza della prova di generazione di frasi ($r=-.298$) e con la variabile di qualità di idee della prova di fluenza compositiva ($r=-.281$). La maggior parte di queste correlazioni indicano che più errori vengono fatti, peggiore può risultare, ad esempio, la qualità del testo. Oltre a queste correlazioni negative, emergono correlazioni significative positive tra la prova di dettato e la variabile di accuratezza ortografica della prova di fluenza compositiva sia alla primaria ($r=.629$), sia alla secondaria ($r=.274$); tra queste, quella della primaria è naturalmente maggiore.

Questi dati mostrano che le abilità di trascrizione (grafo-motorie e ortografiche) correlano con i parametri di produzione scritta, confermando il modello della "visione semplice della scrittura" di Berninger (1994), che spiega il processo di generazione di un testo sostenuto non solo dalle funzioni esecutive, ma soprattutto dalle capacità di spelling e dalle abilità grafo-motorie. Inoltre, è inatteso che la variabilità legata ai processi di trascrizione sia ancora molto ampia e che le correlazioni permangano significative a queste età. Ciò

sottolinea come gli studenti di entrambi i livelli scolastici non abbiano ancora pienamente automatizzato o che in questo campione molti presentano difficoltà di scrittura.

Tabella 6 Correlazioni tra variabili della primaria

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Alphabet task	1												
2. Media accuratezza- generazione di frasi c-g/t-a	0.243	1											
3. Media fluenza- generazione di frasi c-g/t-a	0.174	0.976***	1										
4. Fluenza parole- fluenza compositiva	-0.200	0.123	0.103	1									
5. Fluenza clausole- fluenza compositiva	-0.042	0.037	0.049	0.705***	1								
6. Accuratezza ortografica- fluenza compositiva	-0.443**	-0.106	0.034	-0.134	0.112	1							
7. Accuratezza sintattica- fluenza compositiva	-0.198	0.193	0.191	0.522**	0.654***	0.197	1						
8. Qualità idee- fluenza compositiva	-0.198	0.151	0.071	0.501**	0.378*	-0.256	0.526***	1					
9. Qualità organizzazione- fluenza compositiva	0.064	0.138	0.062	0.304	0.166	-0.331*	0.439**	0.743***	1				
10. Qualità linguaggio- fluenza compositiva	0.152	0.119	0.029	0.308	0.171	-0.411*	0.275	0.759***	0.854***	1			
11. DDE-2 parole (numero errori)	-0.332*	-0.310	-0.183	-0.318	-0.051	0.629***	-0.130	-0.487**	-0.376*	-0.337*	1		
12. DDE-2 non parole (numero errori)	-0.192	-0.265	-0.164	0.050	0.137	0.325	-0.020	-0.158	-0.174	-0.135	0.531***	1	
13. BVSCO-3 uno	0.305	0.346*	0.287	-0.033	0.028	-0.119	0.032	0.141	0.006	0.077	-0.290	-0.437**	1

Nota: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tabella 7 Correlazioni tra variabili della secondaria di primo grado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Alphabet task	1												
2. Media accuratezza- generazione di frasi c-gt-a	0.368**	1											
3. Media fluenza- generazione di frasi c-gt-a	0.242	0.956**	1										
4. Fluenza parole- fluenza compositiva	0.374**	0.304*	0.254	1									
5. Fluenza clausole- fluenza compositiva	0.306*	0.031	-0.033	0.754***	1								
6. Accuratezza ortografica- fluenza compositiva	-0.200	0.179	0.250	-0.029	0.031	1							
7. Accuratezza sintattica- fluenza compositiva	0.393**	0.223	0.146	0.768***	0.830***	0.073	1						
8. Qualità idee- fluenza compositiva	0.531***	0.344*	0.274*	0.547***	0.316*	-0.222	0.517***	1					
9. Qualità organizzazione- fluenza compositiva	0.396**	0.176	0.124	0.374**	0.102	-0.405**	0.249	0.764***	1				
10. Qualità linguaggio- fluenza compositiva	0.367**	0.242	0.200	0.368**	0.082	-0.318*	0.239	0.724***	0.891***	1			
11. DDE-2 parole (numero errori)	-0.368**	-0.160	-0.082	-0.531***	-0.377**	0.274*	-0.434**	-0.470***	-0.466***	-0.494***	1		
12. DDE-2 non parole (numero errori)	-0.356**	-0.298*	-0.231	-0.225	-0.152	-0.077	-0.140	-0.281*	-0.090	-0.182	0.251	1	
13. BYSCO-3 uno	0.625***	0.185	0.132	0.382**	0.257	-0.077	0.204	0.314*	0.233	0.193	-0.168	-0.091	1

Nota: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

4.2 Pratiche di insegnamento, credenze e strategie degli insegnanti

Osservando gli alpha risultati dal questionario, calcolati su 38 risposte disponibili, è emerso che il valore degli items presentati godono tutti di una buona attendibilità dato il valore compreso tra 0.8 e 0.9 (quindi la percentuale di errore è ridotta). Nello specifico, gli items relativi alle pratiche di scrittura mostrano un $\alpha = .87$; gli items relativi alle credenze degli insegnanti sulla scrittura un $\alpha = .85$ e gli items relativi alla self-efficacy un $\alpha = .86$.

Consideriamo ora i profili di risposte al questionario da parte dei due insegnanti referenti delle classi (uno di classe quinta e uno di classe seconda della secondaria di primo grado) a cui ho somministrato il protocollo di prove.

La prima parte del questionario è stata dedicata a raccogliere informazioni sulla frequenza d'uso di alcune pratiche di scrittura in classe. Per quanto riguarda l'aspetto di trascrizione, è emerso che in generale viene posta attenzione settimanale sull'ortografia, focalizzandosi principalmente su esercizi atti ad acquisire e consolidare le regole ortografiche e sulla correzione degli errori, sia esplicitando la forma corretta sia incentivando l'autocorrezione negli studenti. Infatti, entrambi gli insegnanti sostengono di occuparsi più volte a settimana di *“proporre esercizi per l'acquisizione di regole ortografiche”* e confermano la frequenza settimanale rispetto all'item *“chiedere agli studenti di individuare e correggere i propri errori ortografici in modo autonomo”*. Vengono proposti anche esercizi di copiatura (ad esempio dalla lavagna), anche se questa pratica è utilizzata maggiormente alla primaria con una frequenza di più volte alla settimana. Guardando i dati raccolti dai protocolli di prove degli studenti, però, emergono frequenti difficoltà di spelling in entrambi i gruppi classe.

Nella generazione a livello di parola, entrambi gli insegnanti dichiarano di impegnarsi in maniera omogenea con una buona frequenza settimanale a lavorare sugli aspetti del lessico e ad una sua corretta appropriazione; e a concentrarsi sugli aspetti di costruzione sintattica e grammaticale delle frasi e del periodo (anche in forma orale). Viene chiesto, invece, poco frequentemente agli studenti della primaria di scrivere frasi o brevi testi in poco tempo (ad

esempio in 5 minuti), mentre alla secondaria non viene mai chiesto. A livello di generazione del testo viene svolto un lavoro almeno mensile nell'esercitarsi a scrivere testi di vario tipo (narrativo, informativo o argomentativo) e un lavoro a cadenza settimanale nell'esprimersi anche attraverso racconti e opinioni personali. Queste attività si riflettono sulle prestazioni degli studenti che, nella maggioranza dei casi, hanno generato dei testi con una buona qualità sia a livello di idee che di organizzazione e linguaggio ottenendo buoni punteggi nello scoring del protocollo.

Un altro aspetto indagato dal questionario riguarda l'uso di pratiche per stimolare le funzioni esecutive. In merito, è emerso un buon impegno settimanale nel lavoro sulla pianificazione degli elaborati (anche attraverso l'utilizzo di schemi e mappe), in modo da ragionare sulla struttura del testo e riflettere su quanto scritto facendo un buon lavoro di revisione. Questo lavoro a livello delle funzioni esecutive viene svolto in particolar modo alla secondaria. Viene posta attenzione anche al confronto e all'aiuto tra pari. Alla primaria, ad esempio, l'insegnante ha risposto che prevede più volte alla settimana di leggere e correggere un testo assieme agli studenti e prevede di chiedere ai suoi alunni di revisionare e correggere gli uni i testi degli altri. La scrittura in collaborazione, infatti, è una buona strategia perché permette agli scrittori di lavorare insieme per pianificare, produrre e rivedere le composizioni.

Il questionario si è occupato anche di raccogliere le opinioni degli insegnanti relative alle credenze sulla scrittura. In particolare, è emerso un ampio accordo dei due docenti di riferimento su alcuni pensieri. Il primo riguarda la stretta connessione tra lettura e scrittura. Infatti, viene condiviso che leggere aiuta molto a sviluppare anche l'abilità di scrittura (entrambi i docenti erano "Molto d'accordo"). Il fatto che gli insegnanti abbiano ben salda questa credenza è sicuramente positivo. Come affermato nel capitolo precedente, lettura e scrittura hanno un legame e si influenzano a vicenda; infatti la lettura è associata alle abilità di trascrizione e le abilità di riconoscimento delle parole sono relate alle abilità ortografiche. Inoltre, per scrivere buoni testi è importante aver sviluppato un ampio vocabolario ed essere capaci di organizzare le proprie idee, rileggendo quello che è stato scritto per poterne migliorare la qualità. Gli

insegnanti confermano di essere molto d'accordo nel dare importanza alla revisione, intesa come un vero e proprio processo di riscrittura. Risulta essere importante anche motivare a scrivere gli studenti con difficoltà di scrittura, supportandoli. Infatti, due items si sono concentrati sulle credenze relative alle loro difficoltà e ai limiti che possono incorrere nella generazione del testo: *“Una disortografia o disgrafia impediscono di produrre testi chiari e di qualità”* e *“Gli studenti con difficoltà di scrittura non possono essere motivati a scrivere se non si risolvono prima le loro difficoltà”*. È risultato che in generale i due docenti sono d'accordo sul non ritenere queste difficoltà limitanti e riconoscono l'importanza di supportare gli alunni nelle difficoltà e nel migliorare la propria scrittura.

L'ultima sezione presentata dal questionario riguarda la percezione di autoefficacia. I dati dei due insegnanti non sono totalmente in linea, anche se trovano maggiore accordo in merito alla propria capacità ed impegno nel valutare il livello di difficoltà adeguato dei compiti, qualora lo studente non riuscisse a svolgerlo. Sono anche piuttosto d'accordo nel considerare che la capacità di insegnare a scrivere di un docente non per forza permette ai suoi studenti di imparare. Inoltre, emerge la convinzione che la collaborazione con i genitori a casa permetterebbe di ottenere risultati migliori nella produzione scritta degli alunni. Quindi, possiamo dire sia emersa una discreta credenza nelle proprie capacità per riuscire a insegnare e supportare adeguatamente i propri alunni nel processo di scrittura, anche se emerge un senso di autoefficacia maggiore nel caso dell'insegnante della secondaria.

Facendo una media dei punteggi (Tabella 8), possiamo affermare che vi è una leggera differenza tra le risposte degli insegnanti dei due gradi di scolarizzazione. È emerso che la trascrizione è maggiormente valorizzata alla primaria e questo è interessante in quanto non ci aspetteremmo che ancora in classe quinta ci si occupi di questo aspetto. Per quanto riguarda la generazione di parole e del testo, è stato evidenziato un lavoro parallelo tra le due classi a livello di parola e un punteggio medio leggermente superiore per la secondaria rispetto alla generazione del testo. Questo dato evidenzia come gli alunni di questo grado di scolarizzazione si dedichino maggiormente ad attività di

produzione di testi e meno ad attività di trascrizione rispetto la primaria, in linea con quanto atteso. A tal proposito, secondo quanto emerso, alla secondaria viene incentivata maggiormente la capacità di pianificare e revisionare i propri scritti, sfruttando sempre di più le proprie capacità metacognitive. Le credenze relative alla scrittura e alle pratiche per insegnarla nel miglior modo possibile sono simili. Le medie di autoefficacia, invece, si discostano l'un l'altra di poco più di un punto.

Tabella 8 Medie delle risposte al questionario dei docenti di riferimento

	Insegnante primaria (media risposte)	Insegnante secondaria (media risposte)	Media totale risposte
Frequenza d'uso di pratiche di trascrizione	3,43	2,43	2,93
Frequenza d'uso di pratiche di generazione della parola	3	2,92	2,96
Frequenza d'uso di pratiche di generazione del testo	2,83	3,33	3,08
Frequenza d'uso di pratiche legate alle funzione esecutive	2,36	3,36	2,86
Grado di accordo sulle credenze	4,17	4,28	4,225
Grado di accordo sul senso di autoefficacia	2,13	3,44	2,785

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di ricerca si è posto due obiettivi. Il primo consiste nel valutare in maniera affidabile l'evoluzione delle abilità di scrittura in studenti appartenenti a diversi gradi di scolarizzazione grazie ad un set di prove selezionato. Il secondo obiettivo riguarda l'analisi dell'approccio all'insegnamento della scrittura da parte di due docenti di italiano tramite un questionario costruito ad hoc.

Per raggiungere il primo obiettivo, dopo aver esaminato la letteratura in questo ambito, è stato selezionato e somministrato a studenti di scuola primaria e secondaria un protocollo di prove per la valutazione delle abilità che si sviluppano quando si impara a scrivere in lingua italiana. Per raggiungere il secondo obiettivo, è stato costruito un questionario proposto a due docenti, uno di scuola primaria e uno di scuola secondaria, per approfondire vari aspetti dell'insegnamento della scrittura: frequenza d'uso di pratiche di insegnamento; grado di accordo o disaccordo rispetto le competenze di scrittura e l'autoefficacia nell'insegnare a scrivere.

I risultati della ricerca condotta hanno dimostrato che le abilità di scrittura aumentano generalmente con l'età degli studenti, come ipotizzato inizialmente. Permangono, però, difficoltà sul piano grafo-motorio e ortografico sia alla primaria che alla secondaria in tutte le classi coinvolte dei due Istituti. È necessario consolidare la preparazione alla scrittura alla fine della scuola primaria per poter passare al grado scolastico successivo e poter così focalizzarsi su altri aspetti del processo di scrittura. Infatti, automatizzate le competenze di trascrizione, è possibile disporre di maggiori risorse cognitive per concentrarsi maggiormente su aspetti quali la generazione linguistica del testo e perfezionare così la propria capacità di comunicazione attraverso l'espressione scritta che tipicamente viene implementata negli anni scolastici successivi. Inoltre, le correlazioni significative tra le variabili considerate confermano la relazione tra abilità di scrittura di base (trascrizione) e abilità di generazione di frasi e testi, supportando così la validità di costruito delle prove selezionate e confermando le linee teoriche di riferimento. Per quanto riguarda

il questionario, l'esame delle risposte date dai docenti suggerisce un approccio generale positivo dei docenti riguardo alle proprie competenze nell'insegnare a scrivere; e, in entrambi gli ordini di scolarizzazione, si evidenzia quasi sempre una condivisione delle credenze e delle strategie sulla scrittura.

In conclusione, alla luce dei risultati ottenuti, le prove utilizzate in questo progetto hanno permesso di tracciare un profilo delle abilità di scrittura dei ragazzi frequentati la classe quinta della primaria e la seconda della secondaria. Questo studio ha inoltre contribuito a testare uno dei pochi strumenti che permette di tracciare le difficoltà di scrittura di scrittori meno giovani (fine primaria e inizio secondaria) in contesto italiano; permettendo anche agli insegnanti di utilizzare agevolmente e precocemente questi strumenti per uno screening delle abilità dei loro studenti e per identificare eventuali loro difficoltà. Per quanto riguarda il questionario, l'esame delle risposte dei docenti può considerarsi un ulteriore strumento per riflettere sulle abilità degli studenti e su limiti e potenzialità dell'approccio educativo portato avanti dai loro insegnanti.

Nonostante quanto emerso, è importante considerare anche i fattori critici e le limitazioni di questo progetto in vista di future applicazioni e integrazioni. A tal proposito, consideriamo la numerosità ridotta del campione, la quale permette un'interpretazione limitata dei risultati. In studi futuri si potrebbe ampliare il campione di studenti includendo un numero maggiore di alunni degli stessi livelli di scolarità considerata in questo studio, variegare le fasce d'età e includere anche gradi scolastici superiori, come le classi secondarie di secondo grado, in modo da poter valutare la completa evoluzione ipotizzata delle abilità di scrittura e poter verificare ulteriormente la validità del protocollo di prove selezionato. Inoltre, considerando il setting della somministrazione, in futuro si potrebbero prevedere somministrazioni del protocollo in forma collettiva e in forma individuale ed effettuare un confronto.

Per quanto riguarda il questionario presentato ai docenti di italiano, in futuri studi si potrebbero includere anche docenti che si occupano di insegnare la scrittura in altre lingue, come l'inglese o il tedesco, in scuole italiane, per poter verificare quanto gli items selezionati si prestino ad indagare in maniera

affidabile l'autoefficacia, le credenze e le strategie degli insegnanti quando si scrive in una lingua diversa.

La speranza è che si progettino strumenti sempre più affidabili e adatti a varie età per valutare efficacemente le abilità di scrittura in lingua italiana, in modo da favorire le potenzialità di ogni studente e individuare le difficoltà, fornendo il supporto adeguato in maniera tempestiva. Inoltre, vi è la speranza che il questionario presentato possa essere uno strumento in grado di rilevare le principali strategie e credenze dei docenti nell'insegnamento della scrittura, in modo da comprendere quale approccio risulti essere più funzionale nel supportare gli studenti durante il processo di scrittura ed evidenzi su quali aspetti è necessario concentrarsi per migliorare le proprie tecniche di insegnamento e la fiducia nelle proprie capacità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- American Psychiatric Association. (2013), DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arfè, B., Dockrell, J.E. & De Bernardi, B. (2016). The effect of language specific factors on early written composition: the role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography. *Reading and Writing*, 29, 501-527. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9617-5>
- Arfé, B. & Fastelli, A. (2016). L'acquisizione della lettura e della scrittura e i problemi di apprendimento della lingua scritta. In R. Vianello, G. Gini, S. Lanfranchi (Eds.), *Psicologia, Sviluppo, Educazione* (pp. 407-442). UTET Università
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65–84. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flowers' model of skilled writing to explain developing writing. In E. C. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educational practice. Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 1-30). Greenwich: JAI Press.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>

- Chenu, F. (2020). Struggling writers and students with a learning disability in writing: Similarities and Differences. In M. Dunn (Cur.), *Writing instruction and intervention for struggling writers. Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 61-66). Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Cornoldi, C. (2022). [Slide Corso 2022 “Difficoltà e disturbi dell’apprendimento: aspetti educativi, scolastici e abilitativi” [Class handout] <https://psico.elearning.unipd.it/mod/folder/view.php?id=145550>
- Cornoldi, C., Ferrara, R. & Re A.M. (2022). Batteria per la valutazione clinica della scrittura e della competenza ortografica (BVSCO-3). Firenze: Giunti O.S.
- Costa, L. C, (2008). *Predictors of students at-risk for writing problems: The development of written expression for early elementary school children* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill]. <https://doi.org/10.17615/ykvm-sm59>
- Dockrell, J.E. & Connelly, V. (2021). Capturing the Challenges in Assessing Writing: Development and Writing Dimensions. In T. Limpo & T. Olive (Eds.), *Executive functions and writing* (pp. 103–135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.003.0005>
- Dockrell, J.E., Connelly, V. & Arfè, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction*, 60,75-84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K.& Critten, S. (2015). Assessing children’s writing products: the role of curriculum based measures. *British Educational Research Journal*. 41(4), 575-595. <https://doi.org/10.1002/berj.3162>

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Graham, S., Collins, A.A., & Ciullo, S. (2022a). Special and general education teachers' beliefs about writing and writing instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 163-179. <https://doi.org/10.1177/00222194221092156>
- Graham, S., Harris, K.R., Fink, B. & MacArthur, C.A. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation with Primary Grade Teachers. *Scientific studies of reading*, 5 (2), 177-202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Graham, S., Hsiang, T.P., Ray, A.B., Zheng, G. & Hebert, M. (2022b). Predicting efficacy to teach writing. The role of attitudes, perceptions of student's progress, and epistemological beliefs. *Elementary School Journal*, 123(1), 1-36. <https://doi.org/10.1086/720640>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hsiang, T.P, Graham,S. & Yang, Y. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and writing*, 2511-2548. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- ISTAT, 2011. 8milaCensus. Una selezione di indicatori per ogni comune d'Italia. Retrieved from <https://ottomilacensus.istat.it/comune/017/017029/>; <https://ottomilacensus.istat.it/comune/022/022161/>.

- Kim, Y., Wanzek, J., Al Otaiba, S. & Gatlin, B. (2014). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 79-95. <https://doi.org/10.1037/a0037210>
- Miller, B., McCardle, P. & Connelly, V. (2018). Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the life course (Vol. 35). Brill NV, <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv3znwkm>
- MIUR. (2010). *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (10G0192 n.170). Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.
- Ralli, A.M., Dimakos, I.C., Dockrell, J.E. & Papoulidi, A. (2022). Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools. *Springer*, 35, 1599–1626. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10258-6>
- Sartori, G., Job, R. & Tressoldi, P. E. (2007). Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2 (DDE-2, 2nd ed.). Firenze: Giunti O.S.
- World Health Organization. (2016). International statistical classification of diseases and related health problems (10th ed.). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>

APPENDICE- Grafici confronti tra gruppi









