



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

**La scrittura: un esame delle pratiche, delle credenze e
dell'autoefficacia degli insegnanti di italiano della scuola primaria e
secondaria di primo grado**

***Writing: An Examination of Practices, Beliefs, and Self-Efficacy among
Italian Language Teachers in Primary and Secondary School***

Relatrice:

Prof.ssa Arfè Barbara

Correlatrice:

Dott.ssa Cerni Tania

Laureando: Marco Muraca

Matricola: 1231857

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE.....	4
Introduzione alla storia della scrittura: dalle pitture rupestri alla scrittura digitale.....	9
CAPITOLO 1 – MODELLI TEORICI DELLO SVILUPPO DELLA SCRITTURA.....	11
1.1 La costruzione della lingua scritta nel periodo prescolare.....	12
1.2 La scrittura come <i>problem solving</i>	16
1.3 La “Visione semplice” e “Non così semplice” della scrittura.....	18
1.4 Il modello degli “effetti diretti e indiretti” della scrittura.....	21
1.5 I “fattori prossimali e distali” nella produzione del testo scritto.....	25
1.5.1 La valutazione del processo di scrittura.....	28
CAPITOLO 2 – L’INSEGNAMENTO DELLA SCRITTURA, LE CREDENZE E L’AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI.....	30
2.1 L’insegnamento della scrittura: un quadro internazionale e nazionale.....	32
2.2 Le credenze sulla scrittura e sull’insegnamento e l’autoefficacia degli insegnanti.....	40
CAPITOLO 3 – LA RICERCA.....	44
3.1 Obiettivi dello studio.....	44
3.1.1 Ipotesi di ricerca.....	45
3.2 Partecipanti.....	46
3.3 Il questionario.....	48

CAPITOLO 4 – I RISULTATI.....	50
4.1 Le pratiche di insegnamento della scrittura e la loro frequenza d’uso nei diversi cicli scolastici.....	51
4.2 Le credenze e l’autoefficacia degli insegnanti nei diversi cicli scolastici.....	56
CAPITOLO 5 – DISCUSSIONE.....	61
5.1 Conclusioni.....	69
5.2 Limiti e prospettive future.....	71
Bibliografia.....	75
Appendice.....	92

Introduzione

La nascita, lo sviluppo e la trasformazione della scrittura hanno una lunga storia: dalle pitture rupestri degli uomini primitivi alle attuali forme di scrittura digitale. Col passare dei secoli, si è assistito, e si assiste, all'evoluzione dei vari sistemi di scrittura, nonché delle modalità e degli strumenti con cui venivano e sono trasmessi i testi scritti.

Definire la scrittura è una questione problematica. Generalmente, ricercatori e clinici dell'età evolutiva la descrivono come un processo complesso e multidimensionale: esso sottende l'automatizzazione e la coordinazione di un insieme di risorse e di abilità di ordine inferiore e superiore finalizzate alla produzione di un testo scritto strutturato e coerente (e.g., Dockrell et al., 2019; Olive, 2014). Sebbene i bambini inizino a conoscere e sperimentare le prime forme di scrittura nel contesto domestico (Tolchinsky, 2016), è solo attraverso l'istruzione formale che essi potranno diventare scrittori competenti (Graham, 2019). Dal periodo prescolare agli anni della scolarizzazione, i bambini e gli studenti dei vari paesi procedono nello sviluppo della scrittura seguendo una traiettoria universale: dalle abilità di base della trascrizione a quelle più complesse della generazione del testo. L'apprendimento della scrittura è, comunque, influenzato dalle caratteristiche di uno specifico sistema linguistico. Ad esempio, mentre i bambini anglofoni necessitano di molti anni di istruzione formale per automatizzare le abilità ortografiche, quelli italiani, invece, le padroneggiano entro il secondo anno di scuola primaria. A loro volta, i bambini italofoni faticano maggiormente nell'apprendimento delle complesse regole morfosintattiche e grammaticali della lingua italiana. Lo sviluppo della scrittura è poi condizionato da un'ampia costellazione di fattori: il linguaggio orale, la lettura, la comprensione del testo, gli aspetti emotivo-relazionali, la motivazione, l'autoefficacia, il genere, il funzionamento neurobiologico e il background socioeconomico della famiglia del singolo studente (Bazerman et al., 2017; Graham, 2018). Da una prospettiva più ampia, lo sviluppo della lingua scritta dipende anche da macrofattori, quali il contesto socioculturale, storico, e politico-amministrativo di una specifica nazione (Graham, 2018). La molteplicità di queste variabili, dunque, può promuovere o ostacolare lo sviluppo della scrittura, che, pur sottendendo una traiettoria evolutiva universale, si configura, allo stesso tempo, come variabile e unico. Uno studente può, ad esempio,

essere più competente in alcune attività e/o acquisire con più facilità alcune abilità rispetto ad altre (Graham et al., 2016). Ad ogni modo, il fattore dimostratosi più importante per lo sviluppo e l'apprendimento della scrittura è l'insegnamento (Graham, 2019).

Nel nostro periodo storico, la scrittura è una competenza trasversale che promuove il raggiungimento di vari scopi: apprendere e trasmettere contenuti e informazioni, avviare e portare a termine con successo il percorso scolastico e universitario. Oggigiorno viviamo immersi in molteplici comunità di scrittura (Graham, 2018): quotidianamente, infatti, interagiamo con amici, familiari e colleghi di lavoro attraverso la composizione e il continuo scambio di testi scritti. Pertanto, considerando l'imprescindibilità della scrittura per la nostra vita, la scuola e gli insegnanti hanno la grande responsabilità di promuoverne un insegnamento funzionale, flessibile e creativo. Eppure, da recenti resoconti internazionali emerge che le scuole, e in generale il sistema scolastico, non stanno perseguendo l'obiettivo di insegnare il processo di scrittura in modo adeguato. In particolare, un cospicuo numero di studenti non acquisisce le competenze di scrittura previste per la sua classe (Graham, 2019); perdipiù, si registra anche un aumento dei disturbi dell'espressione scritta (Katusic et al., 2009). Inoltre, Graham (2019) segnala che i docenti di molti paesi non dedicano un tempo sufficiente all'insegnamento della scrittura e utilizzano poco frequentemente le strategie didattiche suggerite dalle evidenze scientifiche. Sulla base di suddetti resoconti, e a partire da una solida base teorica sullo sviluppo della scrittura, (e.g., Berninger & Winn, 2006; Kim & Schatschneider, 2017), il primo obiettivo del presente lavoro è investigare l'insegnamento della lingua scritta nel contesto italiano, ad oggi inesplorato. Nello specifico viene indagata la frequenza d'uso di un insieme di pratiche, basate sull'evidenza scientifica, per l'insegnamento delle seguenti abilità: trascrizione, generazione del testo per parole e frasi, generazione del testo e funzioni esecutive.

L'insegnamento della scrittura è plasmato da diverse variabili. In particolare, le credenze dei docenti sulla scrittura, come pure l'autoefficacia da essi percepita possono condizionare l'insegnamento della produzione del testo scritto (Graham, 2018). Il secondo obiettivo del presente lavoro riguarda, pertanto, l'esame delle credenze e dell'autoefficacia dei docenti, nonché l'approfondimento della relazione di queste due variabili con l'insegnamento. Un'ampia letteratura dimostra, infatti, come le opinioni dei docenti sulle abilità necessarie per la produzione di un testo scritto, gli atteggiamenti

positivi verso la scrittura e il suo insegnamento e, in particolare, una buona autoefficacia influenzano in modo significativo l'insegnamento e la frequenza d'uso delle strategie didattiche (e.g., Brindle et al., 2016; Graham et al., 2022).

Nel primo capitolo del presente lavoro si descrivono i principali modelli teorici e le più recenti evidenze scientifiche sullo sviluppo della scrittura. Dopo un lungo periodo di interesse esclusivamente rivolto al processo di transcodifica e al prodotto scritto, a partire dagli anni '80 del secolo scorso due movimenti teorici rivoluzionano il modo di "vedere" e "pensare" la scrittura: il cognitivismo e il costruttivismo. Quest'ultimo, a partire dal lavoro di Ferreiro & Taberovsky (1979) individua la sequenza di fasi (dallo scarabocchio alla scrittura convenzionale) attraverso la quale i bambini prescolari, di tutte le culture ad oggi indagate, scoprono e costruiscono la lingua scritta. Studi successivi approfondiscono ulteriormente le conoscenze dei bambini prescolari e le caratteristiche delle loro proto-scritture (e.g., Puranik & Lonigan, 2010; Treiman, 2017).

Con una prospettiva cognitivista Hayes & Flower (1980) definiscono la scrittura adulta un'attività di problem solving svolgentesi mediante l'azione ricorsiva di tre processi cognitivi: pianificazione, traduzione e revisione. Successivamente, il lavoro di Berninger e collaboratori (e.g., 1992, 1994, 1996) mette in discussione il modello di Hayes & Flower (1980) poiché inadeguato per spiegare lo sviluppo della scrittura in età evolutiva. Pertanto, Berninger (2000) propone la "*Simple View Of Writing*", un modello neuropsicologico, esito da una lunga ricerca clinica, che evidenzia l'importanza delle abilità di traduzione/trascrizione nei primi anni di scolarizzazione. A seguire, Berninger & Winn (2006) implementano suddetto quadro teorico, ora rinominato "*Not-Simple-View-Of-Writing*", e descrivono un processo di scrittura multicomponente che comprende: le abilità di trascrizione, le funzioni esecutive, le competenze per la generazione del testo (a livello di parola, frase e testo) e la memoria di lavoro. Le abilità di trascrizione rappresentano la base per lo sviluppo della scrittura; dall'interazione tra queste, le funzioni esecutive e l'operatività della memoria di lavoro dipende poi la generazione del testo. La mancata automatizzazione della trascrizione impatta sul processo di generazione testuale, in particolare limitando la disponibilità di risorse esecutive e di memoria di lavoro dello studente (Graham et al., 1997; McCutchen, 2000). Quando gli studenti sviluppano solide competenze di trascrizione possono convogliare le loro limitate risorse

attentive e di elaborazione sull'acquisizione dei processi di scrittura superiori, quali ad esempio la pianificazione.

Il pionieristico e recente lavoro Kim & Schatschneider (2017) definisce ulteriormente il processo di scrittura. Suddetti autori, nel “*Direct and indirect effects model of developmental writing*” (DIEW), descrivono sia un vasto insieme di conoscenze e competenze sia le modalità attraverso cui esse influenzano il processo di scrittura. In particolare, Kim & Schatschneider (2017) sottolineano il ruolo chiave delle abilità di linguaggio orale: queste correlano con lo sviluppo della scrittura dal periodo prescolare ai primi anni di scuola primaria. Analogamente, il lavoro di Arfè e collaboratori (2021) con un campione di studenti italiani (della classe quinta di scuola primaria e della classe seconda della secondaria di secondo grado) dimostra l'influenza diretta delle abilità di linguaggio orale sulla produzione scritta. Infine, un'altra recente prospettiva teorico-applicativa suggerisce che fattori “prossimali” (trascrizione) e “distali” (e.g., memoria di lavoro, lettura ecc.) supportano e influenzano in modo diretto e indiretto la produzione di un testo scritto (Connelly et al., 2019).

Nel capitolo due si discutono i suggerimenti e le indicazioni forniti dalle linee guida internazionali (Graham, 2018) e nazionali (MIUR, 2012) sull'insegnamento della scrittura nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Graham (2018) sottolinea come presupposto indispensabile quello di dedicare all'insegnamento della scrittura almeno un'ora al giorno. Egli argomenta altresì i seguenti quattro suggerimenti: (1) garantire continue opportunità di scrittura; (2) insegnare la scrittura per una varietà di scopi, tipologie e modelli; (3) insegnare le abilità di trascrizione, della costruzione della frase e della grammatica; (4) creare una comunità di scrittura in un ambiente supportivo, collaborativo e motivante. Nel secondo capitolo, inoltre, si descrive e contestualizza l'insegnamento della scrittura in accordo con il modello “*Writer(s)-Within-Community of Writing*” di Graham (WWC, 2018). Secondo tale quadro teorico, l'insegnamento della scrittura dipende da una serie di fattori. In particolare, il livello di formazione, gli atteggiamenti, le credenze e l'autoefficacia degli insegnanti impattano sull'insegnamento della scrittura (Graham, 2019). Suddetti fattori sono peraltro correlati tra loro: ad esempio, i docenti che riferiscono di sentirsi preparati ad insegnare la scrittura mostrano atteggiamenti e credenze positivi e, soprattutto, un elevato livello di autoefficacia (Graham, Collins & Ciullo, 2023). Graham e collaboratori (2022) evidenziano, inoltre,

l'influenza significativa degli aspetti storici e socioculturali e delle politiche del sistema scolastico nazionale e/o distrettuale dei singoli paesi sull'insegnamento e l'apprendimento delle abilità di scrittura. Per un funzionale insegnamento della scrittura è dunque necessario bilanciare da un lato un'adeguata preparazione, un sistema di credenze positive e una buona autoefficacia degli insegnanti; dall'altro una solida organizzazione e regolamentazione delle politiche scolastiche.

Nel capitolo tre viene descritto lo studio: gli obiettivi e le ipotesi di ricerca, i partecipanti, la metodologia e il questionario.

Nel quarto capitolo sono dapprima riportati gli strumenti statistici utilizzati per l'analisi e l'interpretazione dei dati. A seguire sono presentati i risultati in due sezioni: una sull'insegnamento e la frequenza d'uso delle pratiche, l'altra sulle credenze e sull'autoefficacia degli insegnanti.

Nel quinto ed ultimo capitolo sono discussi i risultati, in relazione alle fonti teoriche di riferimento e agli studi simili condotti in altri paesi, le conclusioni i limiti e le prospettive future.

Introduzione alla storia della scrittura: dalle pitture rupestri alla scrittura digitale

La scrittura, una delle più grandi invenzioni dell'uomo, ha consentito e consente la comunicazione aldilà dei limiti di tempo e di spazio. Dalle origini fino alle attuali forme digitali ha una lunga evoluzione riguardante sia le modalità di trasmissione dei contenuti sia la tipologia di strumenti utilizzati. Come si è trasformata nel tempo, la scrittura si trasformerà ancora.

Le prime forme di comunicazione scritta sono riconducibili alle pitture rupestri degli uomini primitivi, risalenti a 35.000 mila anni fa: immagini-linguaggio che raccontano eventi o piccole storie, come spedizioni di caccia o rituali magici. Quando, a partire dal 6.000 a.C., si delinearono le prime società complesse, si sviluppano – per esigenze pratico-economiche – “sistemi precursori di scrittura”: segni e incisioni su bastoni o tavolette e marchi di terracotta.

Col tempo sono maturati sistemi di rappresentazione grafico-visivi e segni convenzionali, quali simboli, caratteri o lettere, corrispondenti a parole, concetti, sillabe o suoni del linguaggio umano. La scrittura assume così un carattere progressivamente astratto e i suoi contenuti religiosi, letterari, mitologici e storici, risalenti a una lunga tradizione orale, vengono raccolti nelle prime biblioteche. Tuttavia, la conoscenza e la padronanza della lingua scritta erano riservate a figure specifiche, gli scribi, che avevano accesso al sapere e al controllo delle informazioni.

Nella fase pittografica i segni rappresentavano oggetti (pittogrammi); nella fase “ideografica” i simboli indicavano idee o concetti (ideogrammi): aumentavano le possibilità comunicative, ma a scapito dell'immediatezza. Solo con lo sviluppo della fase “fonetica” si verificò a prima grande rivoluzione della scrittura: i segni grafici sono associati a suoni (fonogrammi) e usati per trascrivere il linguaggio orale.

Il primo sistema di scrittura, il cuneiforme sumerico, nacque in Mesopotamia nel 3500 a.C. ed è contemporaneo al geroglifico egiziano. Risale al 1800. A.C. la nascita del “padre di tutti gli alfabeti” – il fenicio -, ma è solo con i Greci, nel 750 a.C., che la scrittura

raggiunse la piena maturità, grazie all'introduzione dei suoni vocalici. Per prima la scrittura greca incluse la trascrizione di tutti i suoni vocalici e consonantici.

La maggior dei sistemi di scrittura occidentali, compreso il nostro, mantiene alcune convenzioni (la direzionalità di scrittura da sinistra a destra), strutture e caratteristiche del greco antico. Le parole scritte, con il loro significato, nascono dalla combinazione delle lettere e, grazie ad esse qualsiasi pensiero, concreto o astratto, può essere comunicato e scritto: purché siano interiorizzate le regole grammaticali e morfosintattiche della lingua.

Con l'ascesa dell'Impero Romano si diffuse nel mondo la scrittura latina. Durante il Medioevo la scrittura fu uno strumento usato prevalentemente dai monaci; nei loro *scriptoria* nascono i primi manoscritti e lo stile decorativo-ornamentale. La lingua scritta, comunque, rimase ancora per molto tempo uno strumento “nelle mani” delle minoranze ed élite. Solo con l'invenzione dei caratteri mobili della stampa per opera di Gutermberg e con la produzione e la diffusione dei libri, la scrittura divenne disponibile per un maggior numero di individui.

Nella storia più recente la scrittura ha subito ulteriori e significative trasformazioni: la macchina da scrivere e il computer hanno creato un nuovo modo di trascrivere: la digitazione.

Oggi, la scrittura è “nelle mani di tutti”: accessibile, interattiva e istantanea. I dispositivi elettronici hanno cambiato il modo in cui le persone creano, comunicano e condividono i testi scritti. La scrittura digitale, infatti, consente di interagire e collaborare in rapporto uno-a-uno e uno-a-molti e di comunicare con diverse modalità, quali mail, messaggi di testo, chat, blog e altri social media.

CAPITOLO 1

MODELLI TEORICI DELLO SVILUPPO DELLA SCRITTURA

Lettura e scrittura sono competenze indispensabili per acquisire e utilizzare apprendimenti e contenuti, per il successo accademico e l'accesso al mondo universitario e lavorativo, per sviluppare il senso di cittadinanza e di appartenenza sociale (Limpo, Alves & Connelly 2017). La scrittura è uno strumento versatile che consente di raggiungere diversi obiettivi: mantenere legami con familiari, amici e colleghi; condividere informazioni, raccontare storie, annotare le esperienze quotidiane, creare mondi immaginari, esplorare sé stessi e vivere la propria solitudine (Graham & Harris, 2006; Graham et al., 2012).

Lo sviluppo della lingua scritta è un processo complesso e multidimensionale che sottende l'automatizzazione di abilità di ordine inferiore e superiore (Olive, 2014): un insieme di competenze cognitive, linguistiche, motorie e percettive. Di conseguenza, nell'apprendimento della scrittura i bambini potrebbero manifestare sia lentezza e fatica sia vulnerabilità strutturate. È dunque importante, per docenti e clinici, al fine di individuare strategie di insegnamento e percorsi riabilitativi ad hoc, distinguere tra difficoltà e disturbi della scrittura.

Sebbene l'insegnamento della lingua scritta sia – in diversi paesi – un obiettivo primario della scuola dell'obbligo, dai dati emerge che molti studenti della scuola primaria e secondaria non raggiungono le abilità attese per la classe (Graham & Perin, 2007; Graham & Rijlaarsdam, 2016). La letteratura internazionale evidenzia altresì un crescente numero di diagnosi di disturbi dell'apprendimento, compreso quello della scrittura: il disturbo dell'espressione scritta, ad esempio, riguarda tra il 7% e il 15% della popolazione scolastica (Katusic et al., 2009).

A partire dagli anni '80 del secolo scorso vengono ideati modelli che schematizzano la produzione del testo scritto e le competenze necessarie per padroneggiarla. Il lavoro pionieristico di Ferreiro & Taberosky (1979) ha individuato le tappe della “costruzione della lingua scritta nel bambino” e ha indirizzato molte delle pratiche di insegnamento

nei primi anni di istruzione ancora oggi utilizzate. Contemporaneamente, Hayes & Flower (1980) teorizzano un modello cognitivo della scrittura adulta: “un processo di *problem solving*” che avviene in un contesto-compito attraverso le operazioni cognitive di pianificazione, traduzione e revisione.

La successiva ricerca, supportata da modelli teorici, (e.g., Berninger & Whitaker, 1993; Berninger et al., 2002; Berninger & Winn, 2006) descrive la scrittura come un processo multicomponente e individua le competenze sottese e previste alle diverse età. Infine, i più recenti lavori (e.g., Kim & Schatschneider, 2017; Kim & Graham, 2022; Dockrell & Connelly, 2021) specificano i fattori – “prossimali e distali” – che influenzano in modo diretto o indiretto la produzione del testo scritto.

Nei prossimi paragrafi saranno approfondite la letteratura e le ricerche di cui sopra.

1.1 La costruzione della lingua scritta nel periodo prescolare

Ferreiro & Teberosky (1979), esaminando le produzioni spontanee di bambini prescolari di madrelingua spagnola, hanno descritto le fasi della “scoperta-ricostruzione” della lingua scritta. Le loro osservazioni sono state poi confermate in diversi sistemi alfabetici con caratteristiche simili allo spagnolo, compresa la lingua italiana (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986). Secondo le studiose, il bambino costruisce attivamente le sue conoscenze e l’acquisizione della lingua scritta avverrebbe lungo il continuum che va dallo scarabocchio alla scrittura pre-alfabetica, sillabica e alfabetica convenzionale; attraverso la riorganizzazione di diversi tipi di conoscenze (alfabetiche, fonologiche, ortografiche, morfologiche, ecc. (Tolchinsky, 1993).

Recenti revisioni della letteratura (Puranik & Lonigan, 2011; Treiman, 2017) hanno ulteriormente specificato le fasi, le caratteristiche, le conoscenze, le modalità di apprendimento e di produzione della scrittura del periodo prescolare. I bambini sono circondati da rappresentazioni simboliche del mondo e utilizzano le esperienze della vita quotidiana (cartelli stradali, scritte pubblicitarie, liste della spesa, giornali, libri, ecc.) per costruire le prime schematizzazioni relative alla lingua scritta. Inoltre, la qualità delle interazioni e le attività di scrittura con gli adulti di riferimento promuovono la *literacy* e la competenza pragmatica (Aram & Levin, 2001, 2004).

Prima dei due anni, i bambini mostrano la tendenza a scarabocchiare e a realizzare segni grafici e, con l'esperienza, ne interiorizzano le diverse caratteristiche. In particolare, apprendono quale segno si adatterà al disegno e quale sarà appropriato alla lingua scritta (Pinto & Incognito, 2022). I bambini seguono schemi canonici per rappresentare oggetti ordinari (figure umane, animali o edifici); producono segni in orizzontale per codificare le prime forme di scrittura. Infatti, nelle produzioni infantili è possibile distinguere immagini-disegno grandi e colorati e segni-scrittura piccoli, scuri e lineari (Treiman, 2017).

Il bambino progredisce da forme indifferenziate – linee ondulate o sequenze lineari di tratti verticali – fino alla rappresentazione delle prime lettere (Pinto & Incognito, 2022). A 4 anni è in fase di scrittura pre-fonologica: attribuisce ad una parola il suo significato, ma non conosce il meccanismo di corrispondenza fonema-grafema per trascriverla; produce lettere casuali o non fonologicamente plausibili (Treiman, 2017). Una solida letteratura (e.g., Gombert & Fayol, 1992; Puranik & Lonigan, 2011; Tolchinsky, 2003; Treiman et al., 2007) evidenzia – già in questo periodo – un insieme di conoscenze collegato all'alfabetizzazione sia nelle lingue trasparenti (e.g., l'italiano, Bigozzi et al., 2016) che in quelle opache (e.g., l'inglese, Ouellette & Sénéchal, 2008). I bambini in fase pre-fonologica differenziano il linguaggio scritto dagli altri sistemi simbolici e ne riconoscono la trasmissione di significato; utilizzano le prime convenzioni di scrittura, quali linearità, spaziatura, segmentazione, direzionalità e orientamento (Puranik & Lonigan, 2011). Emerge altresì in loro la conoscenza alfabetica, la capacità di distinguere, identificare e associare i nomi e i suoni delle lettere, prerequisiti delle competenze di decodifica e di *spelling* (Lonigan et al., 2008; Treiman, 2017).

Secondo Puranik & Lonigan (2011) tra i tre e i cinque anni affiorano due competenze avanzate che segnano “*l'inizio della scrittura convenzionale*”: scrivere il proprio nome e le lettere dell'alfabeto (Puranik, Lonigan & Kim, 2011, p. 466). L'abilità di scrivere il proprio nome promuove lo sviluppo dell'ortografia e della scrittura in generale (Levin et al., 2005). Inoltre, l'utilizzo delle lettere del nome negli scambi comunicativi tra bambini e *caregivers* promuove la conoscenza alfabetica e l'apprendimento di parole nuove (Treiman et al., 2015). Puranik, Lonigan e Kim (2011) sottolineano il contributo unico e significativo dell'abilità di scrittura delle lettere sulle competenze di *spelling*. Infatti, secondo Berninger e Winn (2006), “*la produzione delle lettere è un processo*

fondamentale nell'espressione scritta" (p. 87) che presuppone la conoscenza alfabetica e la consapevolezza delle parole. Nello scrivere i bambini recuperano dalla memoria i nomi e le forme delle lettere che traducono attraverso l'esecuzione di movimenti fino-motori (Berninger, 1999). Quando automatizzano la corretta trascrizione delle lettere dispongono di maggiori risorse attentive e cognitive utili per l'acquisizione dei processi ortografici superiori (Puranik, Lonigan e Kim 2011).

A 5 anni i bambini producono "ortografie inventate" (Puranik & Lonigan, 2011); tentativi di codificare il linguaggio orale in parole (Ouellette & Sénéchal, 2017). Emerge in loro la consapevolezza che i segni variano in base alla lunghezza e al tipo di suoni con cui la parola può essere trascritta (Pinto & Incognito, 2022). I bambini abbozzano così le prime corrispondenze fonema-grafema, con il supporto delle abilità attentive, visuo-motorie (Pinto & Camilloni, 2012; Treiman, 2013) e grafomotorie (Berninger et al., 2008). Le ortografie inventate maturano progressivamente. Dapprima i bambini codificano il suono iniziale di una parola e aggiungono lettere casuali, poi scrivono alcune unità finali e mediali, e, infine, gradualmente rappresentano le sillabe e le parole intere. La scrittura presenta comunque diversi tipi di errori, quali omissioni, sostituzioni e intrusioni; ad esempio, i bambini anglofoni che scrivono <kt> per <cut>, <cruk > per <truck> o <pelot> per <potato> (Treiman, 2017). La conoscenza alfabetica e la consapevolezza fonologica predicono le ortografie inventate dalla scuola materna fino alla classe prima (Kim, et al., 2014; Ouellette & Sénéchal, 2008). Tali scritture supportano poi la costruzione della memoria ortografica e le successive abilità di letto-scrittura (Ouellette & Sénéchal, 2017; Pinto et al., 2018).

Secondo la revisione del *National Early Literacy Panel* (NELP; Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008) quattro abilità promuovono lo sviluppo ortografico: la conoscenza dell'alfabeto, quella della stampa (le parole hanno significato; spaziatura tra esse; orientamento del testo) la scrittura delle lettere del nome e la consapevolezza fonologica. Quest'ultima, cioè la capacità di segmentare, individuare e manipolare i suoni del parlato (Ehri et al., 2001), nonché di creare le rappresentazioni mentali delle associazioni tra suoni e segni grafici, matura nel tempo e dipende anche dalla pratica e dalla scolarizzazione. È altresì documentata una relazione bidirezionale tra lo sviluppo della consapevolezza fonologica e dell'ortografia (Lonigan et al, 2008).

Secondo la teoria dello sviluppo ortografico di Treiman & Kessler (2014) i bambini apprendono modelli che coinvolgono un graduale collegamento tra simboli scritti e unità linguistiche fonologiche e morfologiche. È attraverso meccanismi di apprendimento implicito – e lo *statistical learning* – che essi individuano e colgono dall’ambiente le informazioni e i pattern linguistici più frequenti e probabili; sviluppano auto-conoscenze sulla struttura e sull’uso del linguaggio orale e scritto e sull’appartenenza a categorie lessicali, semantiche e grammaticali (Romberg & Saffran, 2010). I bambini apprendono così a: (i) discriminare e prevedere le caratteristiche di lettere e parole (Treiman, 2017); (ii) individuare e utilizzare lettere comuni e digrammi ad alta frequenza (Kessler et al., 2013); (iii) cogliere tipici modelli grafotattici e ortografici del proprio sistema di scrittura (Treiman, 2017); (iiii) memorizzare informazioni su come i suoni sono scritti in contesti specifici (Treiman & Kessler, 2006). Tuttavia, è solo con l’istruzione formale che i bambini arrivano a sperimentare l’ortografia convenzionale. L’insegnamento esplicito, infatti, influenza a cascata lo sviluppo dello *spelling* e della scrittura in generale, nonché della consapevolezza fonologica e della lettura (Graham & Santangelo, 2014). La conquista delle abilità ortografiche è un processo lungo, difficile e influenzato anche dalle caratteristiche specifiche della lingua. Nelle ortografie profonde, come l’inglese, la corrispondenza fonema-grafema è spesso irregolare: una stessa lettera e/o combinazione di lettere può rappresentare in base al contesto suoni diversi. I bambini anglofoni devono, pertanto, memorizzare numerose eccezioni e regole. La scrittura anglofona dipende significativamente dalle abilità di *spelling* (Berninger et al. 1992; Graham et al., 1997), la cui maturazione è prevista entro il quarto anno di scuola primaria. Nei sistemi ortografici trasparenti (e.g., finlandese, turco e italiano), invece, la corrispondenza fonema-grafema è più regolare e trasparente: ogni lettera o combinazione di lettere può rappresentare un suono specifico. Lo sviluppo delle abilità ortografiche richiede, dunque, meno tempo (Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Marinelli et al., 2015). Generalmente, entro il secondo anno di scuola primaria i bambini italiani padroneggiano il meccanismo di corrispondenza fonema-grafema (Arfé et al. 2012). Tuttavia, l’acquisizione delle regole grammaticali e morfologiche (come i morfemi legati e la flessione di verbi, nomi e aggettivi) è complessa e influenza significativamente la produttività, la complessità e l’accuratezza dell’espressione scritta (Arfé et al., 2016).

1.2 La scrittura come *problem solving*

Alla fine degli anni '70 il cognitivismo ha messo in luce le operazioni mentali sottostanti alla produzione scritta. Allo sviluppo del nuovo paradigma di ricerca ha contribuito il modello di Hayes & Flower (1980) (figura 1) con le sue successive revisioni (Hayes & Flower, 1987; Hayes, 1996, 2012; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes & Berninger, 2014).

La scrittura matura è descritta come un'attività di *problem solving* e di elaborazione delle informazioni, svolgentesi all'interno di tre componenti interconnesse: “il contesto del compito”, “la memoria dello scrittore” e “il processo di scrittura”.

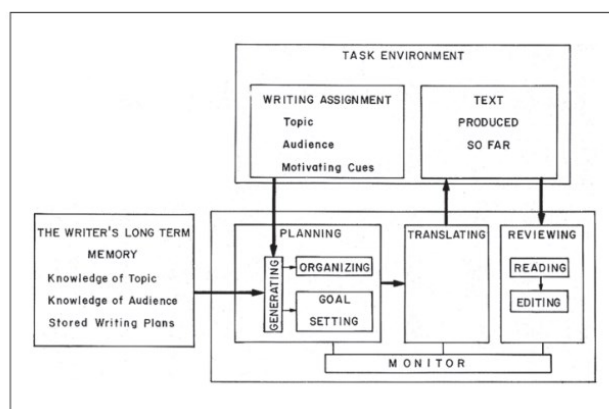


Figura 1. Il modello originale del processo di scrittura di Hayes & Flower 1980

Il contesto del compito rimanda al tipo di scrittura da eseguire ed è influenzato dall'argomento, dallo scopo del testo, dal suo destinatario e dalla motivazione a scrivere. Un ultimo fattore è “il testo prodotto fino a quel momento” a cui uno scrittore può fare continuo riferimento integrando nuove parti e/o eliminando informazioni superflue o ridondanti.

Nella memoria a lungo termine (MLT) sono archiviate le conoscenze del “cosa e come scrivere”: l'insieme di memorie dichiarative (contenuto, regole di scrittura, tipologie e generi testuali, conoscenze dei lettori) e procedurali (piani e modalità esecutive della scrittura) necessarie per la formulazione e l'elaborazione del piano e del testo.

Il processo di scrittura è poi articolato in tre fasi sequenziali e ricorsive che si svolgono nello spazio limitato della memoria di lavoro (*working memory*, WM): pianificazione, traduzione e revisione. La pianificazione è un'attività simbolica nella quale lo scrittore prefigura il progetto e i passaggi necessari al raggiungimento dello scopo di scrittura; genera e organizza le idee e gerarchizza poi le informazioni in modo logico-sequenziale. Gli obiettivi prefissati servono, comunque, in ogni momento allo scrittore per valutare se e quanto il testo sia ad essi rispondente per chiarezza, struttura e organicità.

La traduzione rappresenta la scrittura nella sua componente espressivo-comunicativa: lo scrittore trascrive il piano e le idee utilizzando le sue abilità lessicali, morfosintattiche e testuali (parole, frasi, sequenze, paragrafi, ecc.). Nel modello originale (figura 1) la traduzione è una casella vuota, "riempita" con il successivo contributo di Chenoweth & Hayes (2001). In un suo articolo del 2012, Hayes dice: "*credo che questa omissione sia dovuta alla convinzione che negli adulti la trascrizione sia automatizzata* (p. 371)". Egli cita poi il lavoro rivoluzionario di Berninger e collaboratori (Berninger et al., 1992; Berninger et al., 1994) il cui contributo ha chiarito il "*ruolo fondamentale della trascrizione nello sviluppo della scrittura dei primi anni scolastici*" (Hayes, 2012, p. 371). Suddetto lavoro ha così messo in discussione l'adattabilità del modello di Hayes e Flower all'età evolutiva: il processo di scrittura è infatti di natura evolutiva e la sua padronanza richiede molti anni e una buona istruzione (Berninger et al., 2002).

Infine, con la revisione – che coinvolge la rilettura, la valutazione e l'*editing*– lo scrittore può apportare miglioramenti per rendere il suo messaggio chiaro, coerente ed efficace.

Il testo scritto è dunque il risultato di un processo complesso, la cui produzione dipende dall'interazione di condizioni cognitive, linguistiche, affettivo-motivazionali, sociali e contestuali (Hayes, 1996). Di conseguenza, gli scrittori possono differire per le strategie di pianificazione e revisione del testo, la cui qualità è peraltro influenzata dalle loro conoscenze.

Bereiter & Scardamalia (1987), definendo la scrittura la risoluzione del problema "cosa devo scrivere e come lo scrivo", tracciano l'evoluzione della competenza di scrittura e sottolineano le differenze tra scrittori inesperti e maturi. Lo scrittore inesperto quando espone le proprie conoscenze procede in modo associativo– "penso-dico" – traducendo tutto ciò che conosce e/o ricorda ("*Knowledge Telling*"). Il testo scritto è carente di

pianificazione, di coerenza interna e di revisione; risulta di difficile lettura poiché è assente la posizione del lettore. Lo scrittore maturo genera invece il testo trasformando le proprie conoscenze (“*Knowledge Transforming*”): pianifica e organizza coerentemente le idee, impiega strategie metacognitive e di autoregolazione e revisiona i contenuti e la forma.

1.2 La “Visione semplice” e “Non così semplice” della scrittura

Le ricerche di Juel (1988) e collaboratori (Juel, Griffith & Gough, 1986) sono tra le prime a studiare lo sviluppo del processo e delle abilità di scrittura nei bambini della scuola primaria. Essi, nel modello “*Simple View Of Writing*”, descrivono due componenti, l’ortografia (consapevolezza fonologica e conoscenza delle lettere) e l’ideazione (generazione e organizzazione delle idee), la cui influenza sulla scrittura cambia nel tempo. L’ortografia condiziona lo scrivere nei primi anni di scuola primaria; l’ideazione è invece una competenza avanzata che influenza la produzione del testo a partire dalla classe quarta. Juel e colleghi collegano altresì la scrittura con il linguaggio orale: per generare e tradurre fluentemente le idee sono, infatti, necessarie le conoscenze semantiche, grammaticali, sintattiche e discorsive.

Il focus evolutivo sulla scrittura si deve soprattutto alle ricerche neuropsicologiche di V. Berninger e collaboratori (e.g., Berninger, Mizowa & Bragg, 1991; Berninger, 1992; Berninger, et al., 1992; Abbott & Berninger, 1993; Berninger & Swanson, 1994; Berninger, Fuller & Whitaker, 1996). La suddetta autrice inizialmente modifica e integra i lavori di Hayes & Flower e di Juel in una nuova versione della “*Simple view of Writing*” (Berninger, 2000; Berninger et al., 2002). Nel modello identifica abilità di ordine inferiore (costruzione in memoria di pattern di lettere e parole; recupero, pianificazione e produzione motorio-linguistica di questi) e superiore (linguaggio orale, pianificazione, generazione del testo, revisione). Scompono, inoltre, il processo di traduzione (figura 1) in trascrizione (abilità grafomotorie e ortografia) e generazione del testo (rappresentazione di parole, frasi e discorso/testo nella memoria). Attraverso queste abilità separate – ma interagenti – lo scrittore traspone il linguaggio orale in scrittura (Berninger & Amtmann, 2003).

Nel modello “*Simple View of Writing*” (Berninger et al., 2000) il processo di scrittura è rappresentato da un triangolo alla cui base si trovano le abilità di trascrizione (fluenza grafomotoria e accuratezza ortografica) e le funzioni esecutive (pianificazione e revisione). Lo sviluppo e l’interazione di queste abilità di base promuove, in uno spazio di memoria, l’obiettivo della generazione del testo, situato all’apice del triangolo (Berninger, 2000; Berninger & Amtmann 2003).

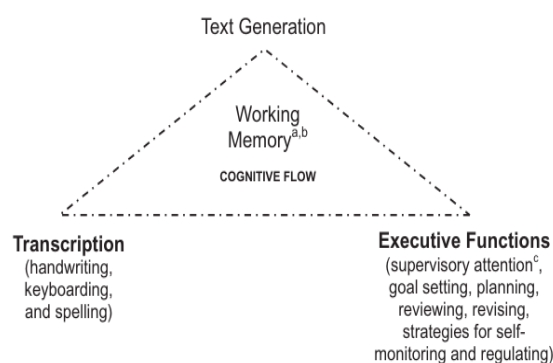


Figura 2. “*Not-so-simple view of writing*” Y. Hamed et al., (2022)

Successivamente, Berninger (2006) nella “*Not-so-Simple View of Writing*” (Figura 2) amplia il modello integrando gli sviluppi tecnologici, le nuove conoscenze sulle traiettorie evolutive e sullo sviluppo e l’insegnamento della scrittura oltre la scuola primaria. Berninger & Winn (2006) descrivono le abilità-componenti e le relazioni del “*sistema funzionale di scrittura dei giovani scrittori*” (p. 96). In particolare, essi evidenziano le funzioni esecutive che, maturando con l’età, supportano gradualmente la produzione strategica del testo: l’impostazione degli obiettivi, la pianificazione e la revisione; le strategie di auto-regolazione, di auto-monitoraggio e il sistema attentivo di supervisione (attenzione selettiva, sostenuta, consapevole, inibizione e *shifting*). Berninger & Winn (2006) sottolineano, inoltre, il ruolo preminente della memoria di lavoro: mantiene le informazioni, conservate nella memoria a lungo termine, durante le fasi pianificazione, composizione e revisione; e rielabora le informazioni nella memoria a breve durante la correzione e la modifica del testo scritto. Scarse abilità di memoria di lavoro incidono negativamente sul processo di generazione del testo (Swanson & Berninger, 1995) e sono

spesso indicate tra le cause di testi poveri in bambini con disturbi di scrittura nella scuola primaria (Costa et al., 2018). Diversamente, una buona memoria di lavoro supporta la fluidità e la qualità compositiva (McCutchen, 2000), e, in generale, la scrittura degli studenti fino alle scuole superiori (Vanderberg & Swanson, 2007). Per coordinare le abilità-componenti della produzione del testo è quindi necessario lo sviluppo delle abilità di memoria di lavoro (Olive, 2004), ancora immature nel periodo di scuola primaria.

Oltre alla memoria, i bambini durante la scuola primaria dispongono ancora di limitate risorse cognitive, attentive e di capacità di elaborazione, per cui, quando scrivono, faticano a gestire attività e processi in parallelo (Olive, 2014). Nell'attività di scrittura i bambini devono focalizzare gli obiettivi, recuperare i contenuti, attingere alle rappresentazioni di lettere e parole e ai processi motori per realizzarle, nonché alle strutture morfosintattiche e grammaticali. Oltre a produrre singole frasi, semanticamente e sintatticamente corrette e coerenti, i bambini devono stabilire la coesione e la coerenza globale tra le parti del testo (Kim, 2019). La complessità del processo di scrittura interferisce perciò con la gestione delle sue molteplici richieste per le quali i bambini possono incontrare difficoltà. Un bambino che si concentra sull'ideazione e sull'organizzazione delle idee può prestare – ad esempio – meno attenzione all'ortografia. Un bambino che invece privilegia la correttezza dello spelling a scapito dell'ideazione e della coerenza interna può produrre un testo poco chiaro e strutturato.

Lo sviluppo della scrittura richiede l'automatizzazione delle competenze di trascrizione, la fluidità dei processi linguistici e della generazione del testo supportate dalla funzionalità esecutiva (Berninger et al., 2002; Kim, 2019). Le abilità di trascrizione costituiscono le fondamenta del processo di scrittura e sostengono e vincolano la generazione del testo nei diversi gradi scolastici (Berninger, 2000). Nei primi anni di scuola primaria i bambini devono acquisire le competenze grafomotorie e di *spelling* che determinano una scrittura fluida e corretta (Graham et al., 1997; Graham & Santangelo, 2014). Lentezza e difficoltà di trascrizione possono bloccare le risorse cognitive necessarie per le funzioni cognitivo-linguistiche superiori e per la generazione del testo. Un bambino che non riesce a trascrivere una lettera e/o una parola può “perdere” dal flusso cognitivo le idee, il piano e gli obiettivi di scrittura e/o gli aspetti di revisione. Di conseguenza, quando le esperienze di difficoltà o insuccesso sono reiterate, può derivare una riduzione dell'autoefficacia e della motivazione. La padronanza della trascrizione

consente ai bambini degli ultimi anni di scuola primaria di regolare i processi cognitivi e linguistici superiori e coordinarli in parallelo (Olive & Kellogg, 2002). Con il tempo, diventano importanti le tipologie e i generi testuali, lo scopo della scrittura, nonché l'ideazione, la revisione e le strategie di autoregolazione (Berninger et al., 1995).

La scrittura è anche plasmata dallo sviluppo delle abilità orali (Berninger et al., 1992; Kim et al., 2011): lo scrittore dapprima codifica oralmente le idee e i pensieri preverbalmente e poi li trascrive nel testo. Poiché il linguaggio orale è collegato alla generazione e alla qualità testuale, lo scrittore utilizza le sue conoscenze orali, di vocabolario e grammaticali, per produrre il testo scritto (Babayigit & Stainthorp, 2010; Kim et al., 2014; Olinghouse, 2008). Tuttavia, Berninger pur teorizzando la relazione tra scrittura e linguaggio orale non la formalizza nel suo modello.

1.4 Il modello degli “effetti diretti e indiretti” della scrittura

Secondo Kim & Schatschneider (2017) il modello di Berninger (figura 2), certamente significativo per chiarire il processo di scrittura, non specifica alcune abilità-componenti, come la generazione del testo.

Il recente modello degli “effetti diretti e indiretti della scrittura” (*Direct and indirect effects model of developmental writing*, DIEW; Kim & Schatschneider 2017; Kim & Park 2019; Kim, 2020b; Kim & Graham, 2022) estende i quadri teorici precedenti in due modi: integra e dettaglia conoscenze e abilità-componenti (e.g., il linguaggio orale a livello di discorso) e delinea la rete di collegamenti e di percorsi sottesi al processo di scrittura (Kim & Park 2019).

In particolare, Kim (Kim, 2011, 2014, e 2015) evidenzia – fin dalla scuola materna – la correlazione linguaggio orale-scrittura. L'abilità-componente del linguaggio o composizione orale presuppone la capacità di generare e rappresentare idee, di partecipare ad una conversazione, comprendere e raccontare storie e/o esporre/scrivere un testo. Suddetta competenza è supportata dalle conoscenze del topos, dal lessico, dalla grammatica, nonché dalle abilità cognitive superiori (Florit et al., 2014; Kim, 2015, 2016) e dalle funzioni esecutive (Kim, 2015, 2016). Queste, a loro volta, condizionano i tre livelli di rappresentazioni mentali della comprensione/produzione del testo: il modello

della situazione (argomento, destinatario, ecc.), la base testuale (collegamenti e coerenza tra le idee) e il codice superficiale (correttezza linguistica) (Kim, 2016).

In accordo con il modello “degli effetti diretti e indiretti” (Kim & Park, 2019) le altre abilità-componenti sottese alla composizione scritta sono: (1) la trascrizione (abilità grafomotorie, digitazione e spelling); (2) le abilità di alfabetizzazione emergente e la consapevolezza metalinguistica (conoscenza fonologica, ortografica, morfologica e semantica) necessarie per la lettura e lo spelling di parole; (3) le abilità cognitive di ordine superiore (inferenza, ragionamento, assunzione di prospettiva, pianificazione degli obiettivi, automonitoraggio, auto-valutazione e auto-rinforzo) funzionali per la coerenza locale e globale del testo, per la sua revisione, per l’autoregolazione della prestazione e l’utilizzo di strategie adeguate; (4) le abilità orali di base (vocabolario, conoscenza grammaticale, morfosintattica e comprensione/costruzione di frase) promotrici dello sviluppo sintattico e di un lessico specifico e vario; (5) le conoscenze contenutistiche e del discorso (generi, struttura del testo, procedure e strategie di presentazione dei contenuti in base al tipo di testo) attraverso cui sviluppare e presentare gli argomenti e il testo; (6) gli aspetti emotivo-motivazionali (atteggiamenti, motivazione, autoefficacia, ansia) che incidono sull’impegno e la costanza nelle attività di scrittura; (7) le funzioni esecutive o le abilità cognitive dominio-generalì (memoria di lavoro, attenzione, inibizione e flessibilità cognitiva) che – in tutte le attività e i processi della lettura e della scrittura – sostengono le abilità-componenti descritte.

Recenti studi (Kim & Graham, 2022; Kim, 2020) collegano lettura e scrittura, rafforzando l’ampio corpus di ricerca che dimostra lo sviluppo reciproco delle abilità di alfabetizzazione (e.g., Fitzgerald & Shanahan, 2000; Langer & Flihan, 2000; Shanahan, 2006). Pertanto, anche la lettura si configura come un’abilità-componente della scrittura (Kim & Graham, 2022).

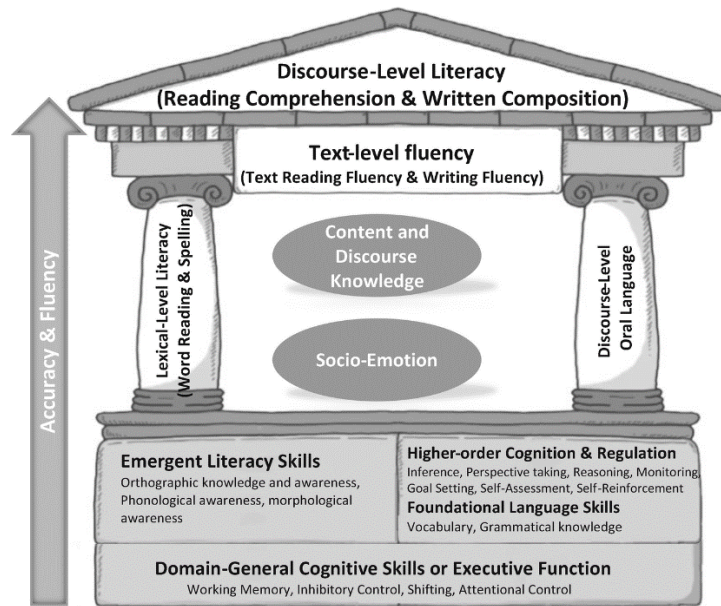


Figura 3. “Interactive dynamic model of literacy development” (Kim, 2020)

Secondo il modello “dinamico-interattivo dell’alfabetizzazione” (figura 3) lettura e scrittura sono due sistemi interagenti: sviluppano insieme in una rete di abilità e conoscenze condivise (Kim, 2020). Le abilità di alfabetizzazione lessicale, ad esempio, che si basano sulle consapevolezze fonologica, ortografica, morfologica e semantica, consentono al bambino di costruire rappresentazioni accurate sia nella lettura che nella scrittura di parole (Treiman, 1992). Le abilità di alfabetizzazione a livello di discorso (comprensione della lettura e composizione scritta) condividono, poi, la grammatica, la comprensione e la produzione orale, le abilità cognitive superiori, le funzioni esecutive, la conoscenza dei contenuti e del discorso e gli aspetti emotivi-motivazionali.

Leggere aiuta a comprendere il processo di costruzione del significato insito nella scrittura. La lettura, esponendo ad una varietà di tipologie e strutture testuali e di stili di scrittura, promuove l’acquisizione di conoscenze, competenze e modelli linguistici che influenzano poi il processo e la produzione del testo scritto. La pratica della scrittura, richiedendo le conoscenze delle convenzioni linguistiche, delle modalità di presentazione dei contenuti e delle strategie comunicative, promuove la consapevolezza della struttura testuale e l’abilità di costruzione della coerenza e della coesione interna che favoriscono poi la comprensione della lettura.

Secondo il modello degli “effetti diretti e indiretti”, inoltre, le abilità-componenti influenzano e mediano il processo e la produzione del testo attraverso relazioni gerarchiche, interattive e dinamiche. Gerarchizzare le abilità-componenti significa: individuare una catena di relazioni, riconoscerne il percorso e il tipo di azione esercitato sulla composizione scritta. Da questa prospettiva, le abilità di trascrizione e il linguaggio orale influenzano direttamente la produzione del testo. Le funzioni esecutive, invece, agiscono indirettamente sull’operatività della trascrizione e delle abilità linguistiche e cognitive superiori. Un esempio della catena di effetti indiretti è la traiettoria multicanale seguita dalla memoria di lavoro. Questa, attraverso il mantenimento, il recupero e la manipolazione delle informazioni necessarie alla comprensione/produzione linguistica, contribuisce allo sviluppo del vocabolario, della conoscenza sintattica e grammaticale e delle abilità cognitive superiori. Queste abilità sono collegate al linguaggio orale che, a sua volta, correla con la composizione scritta (Kim & Schatschneider, 2017).

L’evoluzione delle abilità-componenti della scrittura è sempre interattiva: la loro maturazione è bidirezionale e caratterizzata da reciproche influenze. Ad esempio, gli aspetti emotivo-motivazionali (l’insieme di atteggiamenti, credenze, emozioni, pensieri) da un lato sono la conseguenza delle esperienze di scrittura, dall’altro influenzano a loro volta la produzione scritta.

Lo sviluppo delle abilità-componenti è altresì dinamico: con l’età aumentano l’importanza e l’azione delle competenze di ordine superiore sulla scrittura. Come abbiamo visto, la trascrizione condiziona la scrittura nei primi anni di scuola primaria, mentre il vocabolario, la grammatica e le funzioni esecutive esercitano un ruolo indiretto. A partire dalla classe terza emergono poi i contributi di altre abilità, quali l’inferenza e l’ortografia (Kim, 2020). Automatizzata la trascrizione e raggiunto un buon livello di alfabetizzazione, i bambini iniziano a concentrarsi sul testo e sulle diverse tipologie: questo richiede e promuove le abilità linguistiche e cognitive superiori, nonché l’accesso e l’utilizzo di conoscenze e contenuti, il cui sviluppo è anche interattivo.

Kim & Graham (2022) mostrano anche come la relazione tra abilità-componenti e composizione scritta vari in funzione della misura e/o della dimensione della scrittura valutata (qualità, produttività/lunghezza e accuratezza). Le abilità di trascrizione determinano la produttività, l’accuratezza ortografica e delle convenzioni di scrittura. Il

linguaggio orale, le abilità cognitive superiori, la comprensione della lettura e le conoscenze dei contenuti, dei generi e delle tipologie testuali influenzano la qualità del testo. Il vocabolario incide sia sulla produttività sia sulla correttezza e sulla precisione lessicale. La grammatica, infine, condiziona la correttezza della scrittura.

Il paradigma e i costrutti teorici sviluppati da Kim e collaboratori risultano validi. Recenti ricerche con bambini anglofoni (Kim & Schatscheiner, 2017; Kim, 2020) e coreani (Kim & Park, 2019) della scuola primaria confermano infatti la generalizzabilità del modello. Le abilità-componenti e le loro relazioni sono, pertanto, indipendenti dal contesto linguistico e si estendono ai diversi sistemi di scrittura. Tuttavia, l'influenza di una specifica abilità – nelle varie fasi dello sviluppo – può cambiare in funzione delle caratteristiche ortografiche di un sistema di scrittura. Il ruolo vincolante della trascrizione è, ad esempio, più marcato nelle ortografie profonde rispetto a quelle superficiali (Babayigit & Stainthorp, 2010). Infine, il modello mette in luce l'interazione tra lo sviluppo della scrittura e fattori esogeni-contestuali, quali l'ambiente domestico, la scuola e il tipo di istruzione proposto, la comunità e le strutture istituzionali.

1.5 I “fattori prossimali e distali” nella produzione del testo scritto

La scrittura è dunque un processo multidimensionale che sottende lo sviluppo e l'automatizzazione di diverse abilità-componenti e l'attivazione di risorse cognitive ed esecutive per generare un testo chiaro e coerente (Dockrell et al., 2019). Comporre un testo scritto è certamente un'attività complessa sia per i bambini che per gli adulti.

Nonostante il contributo significativo della ricerca sullo sviluppo della scrittura molte sono ancora le questioni aperte. Quanto e come una abilità influenza la composizione scritta può, ad esempio, differire tra i diversi sistemi linguistici. La questione è più articolata se consideriamo il cospicuo numero di studenti con difficoltà di scrittura – gli *struggling writers* – nei vari gradi scolastici. Suddetti alunni mostrano difficoltà nella trascrizione, nella punteggiatura, nella costruzione della frase (spesso corta e/o incompleta), nelle funzioni esecutive, nelle strategie di autoregolazione e, di conseguenza, nella qualità del testo scritto.

È importante concettualizzare le connessioni delle abilità-componenti della scrittura e la loro evoluzione con l'età e le esperienze testuali. Ciò consente sia di delineare la traiettoria tipica dello sviluppo del processo di scrittura e il suo insegnamento sia di individuare i “punti di rottura” e le problematiche esperite dagli studenti durante i vari cicli di istruzione. A partire da una solida teorizzazione è anche possibile individuare le misure e le dimensioni di prodotto e processo scritto che differenziano gli alunni con e senza difficoltà di scrittura; condurre *assessment* affidabili e sensibili per abilità e fasce di età; strutturare e mettere in pratica interventi educativi e riabilitativi ad hoc.

Una recente e diffusa impostazione teorico-applicativa definisce la scrittura un processo evolutivo sostenuto e plasmato dall'azione di specifici “fattori prossimali e distali”. I fattori prossimali –la fluidità grafo-motoria e la correttezza ortografica– influenzano direttamente lo sviluppo della scrittura e la generazione del testo. I fattori distali rappresentano invece conoscenze e abilità interagenti e supportive la cui azione nella composizione scritta è indiretta (Zoccolotti et al., 2014), quali il linguaggio orale, le competenze cognitive superiori, la lettura, la memoria di lavoro e le funzioni esecutive.

Le abilità di trascrizione, dunque, influenzano direttamente la produzione del testo scritto (Arfè & Dockrell, 2023) e rappresentano sia la base sia i possibili “punti di rottura” dello sviluppo della scrittura (Wagner et al., 2011). Limitano infatti la produzione del testo scritto dei bambini con e senza disturbi evolutivi (Dockrell et al., 2014). La trascrizione è suddivisa in abilità grafo-motorie e *spelling* (Abbott & Berninger, 1993). Le abilità grafo-motorie poggiano su competenze viso-motorie e percettive (Jones & Christensen, 1999). Esse generalmente si valutano attraverso gli indici di fluidità (velocità di produzione) e di leggibilità (lettere e/o parole leggibili). Lo *spelling*, invece, si costruisce attraverso l'amalgama delle conoscenze fonologiche, ortografiche e morfologiche. La sua misura di valutazione è l'accuratezza, cioè il numero delle parole recuperate e trascritte in modo ortograficamente corretto (Wagner et al., 2011). Le difficoltà di trascrizione inficiano le competenze cognitive e linguistiche superiori (Limpo, Alves & Connelly, 2017), nonché la fluidità e la qualità della produzione del testo (Alves & Limpo, 2015). Il loro potenziamento è pertanto funzionale per l'incremento della fluidità grafomotoria e della correttezza ortografica (Alves & Limpo, 2015), della competenza sintattica (Berninger et al., 2011), delle attività di pianificazione e revisione, nonché per la composizione di testi più lunghi ed elaborati (Santangelo & Graham, 2016; Graham, et

al., 2012). Gli aspetti della trascrizione condizionano, anche se in misura ridotta, la scrittura degli studenti della scuola secondaria (Alves, Limpo & Connelly, 2017), dell'università (Connelly et al., 2005) e degli adulti in generale (Bourdin & Fayol, 1994). Quando i bambini della scuola primaria automatizzano le abilità di trascrizione possono canalizzare le risorse della memoria di lavoro ed esecutive sullo sviluppo delle abilità cognitivo-linguistiche superiori. La generazione del testo e la produzione del testo scritto, di conseguenza, da questa tappa dello sviluppo in poi, risentono maggiormente dei fattori distali, quali il linguaggio orale, la lettura e la memoria di lavoro, la cui influenza sulla produzione scritta, tuttavia, risulta spesso debole (Kent & Wanzek, 2016).

Recenti ricerche con studenti anglofoni identificano una correlazione positiva tra abilità di linguaggio orale e la composizione scritta nella scuola primaria (Berninger & Abbott, 2010; Kim et al., 2014, 2017) e secondaria (Docrkell & Connolly, 2009). In particolare, il recupero lessicale, l'abilità di generare frasi e la competenza grammaticale incidono sulla composizione testuale dei bambini anglofoni (Mackie et al., 2013; Olinghouse, 2008). Il contributo significativo del linguaggio orale sullo sviluppo della scrittura, nel contesto anglofono, è spesso sottostimato (Kim & Schatschneider, 2017). In particolare, sono le differenze individuali nel linguaggio orale, ad influenzare la generazione e la produzione del testo. Ciò accade in modo più marcato nei sistemi di scrittura con un'ortografia superficiale dove le competenze linguistiche orali del vocabolario e della grammatica determinano, più delle abilità di trascrizione, la qualità compositiva (Babayigit & Stainthorp, 2010; Arfè et al., 2016). Pertanto, lo specifico contesto linguistico e la complessità strutturale della lingua possono definire il ruolo e il grado delle abilità-componenti della scrittura (Reilly et al., 2014). Nella lingua italiana, ad esempio, le conoscenze grammaticali, morfologiche (come la flessione per genere, numero, singolare, plurale) e l'abilità di generazione di frasi sintatticamente strutturate influenzano la produttività, la complessità e la qualità del testo (Arfè et al., 2016). Una recente ricerca di Arfè e collaboratori (2021), che include alunni dalla quinta primaria alla secondaria di secondo grado, mostra gli effetti positivi di un *training* di generazione di frasi orali sulle abilità di generazione e riformulazione di frasi scritte, nonché sulla qualità macrostrutturale del testo. Tale dato, in accordo con il lavoro di Kim (2017), mette in luce la possibilità di una traiettoria prossimale, sullo sviluppo della scrittura, anche per il linguaggio orale. Sono, comunque, indispensabili futuri approfondimenti e repliche.

Tra i fattori distali vi sono altresì la lettura e la comprensione del testo: questi contribuiscono indirettamente alla composizione e alla qualità della scrittura (Abbott, Berninger & Fayol, 2010). La ricerca di Ahmed e collaboratori (2014), su alunni di scuola primaria, evidenzia la relazione tra la lettura e la scrittura a livello lessicale (la competenza nella lettura di parole predice l'ortografia) e di discorso (le abilità di comprensione orale predicono quelle di composizione scritta), ma non il contrario. Anche le abilità di memoria di lavoro supportano in modo indiretto lo sviluppo delle abilità-componenti della scrittura (e.g. Dockrell & Connolly, 2021; Kim & Park, 2019). Il mantenimento temporaneo in memoria di una parola nuova, ad esempio, consente l'associazione con un referente e la comprensione del significato, nonché il collegamento con immagini, contesti e/o parole note, favorendo, così, lo sviluppo e il consolidamento del vocabolario e della rete semantica. Analogamente, il recupero delle strutture sintattiche e delle regole grammaticali, attraverso la memoria di lavoro, promuove la comprensione e la produzione di frasi morfosintatticamente e semanticamente corrette. Durante il processo di scrittura, poi, le abilità della memoria di lavoro coordinano lo sviluppo della struttura del testo, la coesione tra le sue parti e la revisione (Kim & Park, 2019).

Infine, utile allo studio dello sviluppo della scrittura è l'analisi di situazioni di bilinguismo. A riguardo, Danzak & Arfè (2016), in studenti bilingui (italiano e inglese) della scuola secondaria, evidenziano come le peculiarità degli aspetti ortografici e grammaticali non si trasferiscano da una lingua all'altra. La produzione del testo è infatti vincolata dalle caratteristiche del sistema linguistico adoperato.

1.5.1 La valutazione del processo di scrittura

La traiettoria dello sviluppo della scrittura durante il ciclo della scuola primaria prevede l'aumento quantitativo e qualitativo della produzione del testo. Dal lato quantitativo, gli studenti che automatizzano le abilità di trascrizione producono maggiori *burst* di scrittura (numero di parole codificate durante un flusso creativo) e minori pause tra questi (Alves et al., 2016). Dal lato qualitativo, aumentano le abilità nel generare frasi sintatticamente e grammaticalmente corrette; le competenze di produzione testuale e di strutturazione di paragrafi. La concettualizzazione e l'individuazione di abilità prossimali e distali nello

sviluppo e nella produzione del testo supportano la valutazione della scrittura e l'individuazione di difficoltà e/o di disturbi della medesima.

L'interpretazione dei singoli livelli di parola, frase e testo aiuta anche a cogliere le specifiche difficoltà dell'espressione scritta. A livello di parola sono implicate le abilità grafomotorie, ortografiche, morfologiche e di linguaggio orale. Generalmente la loro valutazione tiene conto dei parametri di produttività (numero di parole scritte), accuratezza (numero di parole ortograficamente corrette) e diversità lessicale. Per tradurre una frase richiamiamo le conoscenze lessicali e grammaticali, supportate dalla memoria di lavoro e dalle abilità di trascrizione. Secondo Dockrell, Connelly e Arfè (2019) la valutazione a livello di frase può prevedere l'analisi della fluidità di generazione orale, scritta o di entrambe a partire da un suggerimento verbale e/o da coppie di parole, o la sua riformulazione lessicale e grammaticale. La generazione di frasi scritte, in termini di qualità e quantità, è una misura sensibile all'identificazione degli alunni con difficoltà di scrittura in terza primaria, che producono mediamente meno frasi sintatticamente e/o semanticamente corrette (Dockrell, Connelly & Arfè, 2019). Per la competenza testuale è importante la produzione scritta suddivisa in generi e tipologie diversi (narrativi, espositivi, informativi) e la valutazione delle dimensioni macro e microstrutturali. La macrostruttura indica la qualità globale del testo: l'organizzazione e la presentazione delle informazioni e dei paragrafi, la coesione tra idee-proposizioni, la coerenza dei contenuti e la struttura logico-sequenziale. La microstruttura, invece, indaga la correttezza, la produttività (lunghezza) e la qualità degli aspetti, grammaticali, ortografici, sintattici e di punteggiatura. (Dockrell & Connolly, 2021).

Wagner e collaboratori (2011) propongono un modello per la valutazione competenza di scrittura degli studenti dalla prima alla quarta primaria. Questo tiene conto delle dimensioni di macro-organizzazione delle idee (livello di testo); produttività (livello di parola: numero e diversità di parole usate); complessità (livello di frase: densità sintattica e lunghezza media delle unità T); trascrizione (ortografia, punteggiatura e fluidità nella grafia).

CAPITOLO 2

L'INSEGNAMENTO DELLA SCRITTURA, LE CREDENZE E L'AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI

Dal primo capitolo emergono i contributi dei principali quadri teorici sullo sviluppo delle abilità e del processo della scrittura. A riguardo, la “visione non così semplice della scrittura” (Berninger & Winn, 2006) e “il modello degli effetti diretti e indiretti” (Kim & Park, 2019) rappresentano riferimenti teorico-applicativi validi e generalizzabili. Le abilità-componenti della scrittura sono universali: i bambini le costruiscono seguendo fasi e traiettorie interagenti con fattori individuali (biogenetici) e contestuali (casa, scuola, politiche scolastiche, retaggio culturale ecc.). Per i bambini con disturbi nell’espressione scritta sono indispensabili percorsi riabilitativi e pratiche di insegnamento ad hoc sugli aspetti della scrittura compromessi.

Ad oggi disponiamo di varie informazioni sull’insegnamento della scrittura e dei suoi processi nei diversi paesi. Tuttavia, sappiamo poco sulla loro generalizzabilità tra le diverse lingue e sui metodi effettivamente utilizzati in classe: quanto gli insegnanti utilizzano pratiche scientificamente valide? quali sono le loro conoscenze e opinioni riguardo alla scrittura e al come insegnarla? si sentono efficaci nel loro insegnamento? L’obiettivo del capitolo è argomentare le evidenze della ricerca internazionale sulle tematiche di cui sopra.

Secondo Purves (1992) definire un costrutto internazionale di scrittura è complesso e potrebbe anche risultare inadeguato. Nella sua indagine lo studioso sottolinea come uno stesso compito di scrittura può richiedere, nei diversi paesi, un maggiore tempo di svolgimento e/o prevederne una diversa interpretazione. Le discrepanze si riflettono anche sulla valutazione del prodotto scritto, logicamente influenzata dalle caratteristiche e dal *background* dell’esaminatore. La concettualizzazione e l’insegnamento della scrittura possono variare tra i diversi paesi in relazione a bisogni, aspettative, credenze, preoccupazioni, obiettivi e risultati educativi di una specifica realtà socioculturale (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Li (1996) rileva, ad esempio, l’utilizzo della scrittura

degli insegnanti cinesi come strumento per disciplinare gli studenti; al contrario, per gli insegnanti statunitensi la scrittura è un mezzo per promuovere la creatività.

La scrittura è simile e allo stesso tempo differente nei diversi paesi (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Il modello “*Writer(s)-Within-Community of Writing*” di Graham (WWC, 2018), integrando le prospettive cognitiva e socioculturale, individua e descrive una costellazione di fattori, contesti e strutture influenzanti la scrittura e il suo insegnamento. Le argomentazioni di Graham costituiscono i riferimenti teorici di partenza dall’attuale ricerca internazionale sull’insegnamento della scrittura, sulle opinioni e sull’autoefficacia degli insegnanti.

La scrittura è un’attività sociocomunicativa svolgentesi all’interno di specifiche comunità (una classe, un blog online, una rivista ecc.). Un gruppo di persone definisce e condivide obiettivi e utilizza la scrittura come mezzo per raggiungerli. La composizione scritta dipende dalle risorse e dagli strumenti disponibili e dai vincoli della comunità in cui si realizza; dalle capacità cognitive, dal pensiero, dalle convinzioni e dagli stati emotivo-motivazionali dei membri che ne fanno parte. Nel tempo, e attraverso le esperienze, una comunità di scrittura sviluppa una propria storia collettiva e un peculiare senso di appartenenza. I suoi membri assumono diversi ruoli e responsabilità ed eseguono attività e pratiche condivise. La comunità di scrittura è poi, a sua volta, influenzata dal contesto socioculturale più ampio: fatti storici, situazioni sociali e decisioni politiche-istituzionali contribuiscono a modificare e/o controllare la comunità e i suoi obiettivi.

Come comunità di scrittura, una classe comprende scrittori, collaboratori, lettori, mentori e insegnanti. Gli studenti, dopo aver interiorizzato gli obiettivi della scrittura, eseguono le azioni e le attività necessarie per raggiungerli. Un ambiente coerente e stimolante promuove la motivazione, l’impegno e la collaborazione. Gli alunni, gradualmente, acquisiscono così la propria identità di scrittori. Essa sottende lo sviluppo delle abilità-componenti della scrittura: trascrizione, linguaggio orale, lettura e comprensione del testo, abilità cognitive superiori, strategie di autoregolazione, funzioni esecutive, conoscenza di generi testuali e strategie per svilupparli. Gli insegnanti strutturano gli ambienti e il clima della comunità, prefissano gli obiettivi, individuano i destinatari, promuovono l’apprendimento di abilità, conoscenze e strategie, supportano e guidano lo sviluppo della scrittura attraverso l’impiego di specifiche pratiche di insegnamento.

Alcuni docenti prediligono l'insegnamento esplicito delle competenze, altri, credendo nell'apprendimento naturale della scrittura, ne promuovono indirettamente lo sviluppo attraverso la partecipazione alle attività proposte. Tutti i protagonisti di una comunità di scrittura influenzati anche da esperienze personali e professionali definiscono un sistema mentale di credenze, convinzioni, atteggiamenti e orientamenti condizionanti l'insegnamento e l'apprendimento della scrittura.

Importante è ora rispondere al quesito "come e cosa insegnare", indicando le linee guida (internazionali e nazionali) per l'insegnamento, e indagare i pensieri e le convinzioni degli insegnanti sulla scrittura e come questi determinino la percezione di sé-docente e le pratiche quotidianamente impiegate.

2.1 L'insegnamento della scrittura: un quadro internazionale e nazionale

La scrittura sostiene l'apprendimento e, quindi, la conoscenza; la sua padronanza è predittiva del proseguimento scolastico e universitario, dell'accesso al mondo lavorativo e dell'assunzione degli obblighi civici (Graham, 2019; Limpo, Alves & Connelly, 2017). La scuola e i docenti hanno, pertanto, il dovere e la responsabilità di garantire un'istruzione adeguata e un insegnamento della scrittura efficace e flessibile. Un insegnante sviluppa, nel suo iter formativo scolastico e universitario, un bagaglio di conoscenze sull'insegnamento della scrittura: un insieme di pratiche sperimentate su di sé, studiate e/o osservate. Svolgendo giornalmente il proprio lavoro e attraverso il confronto con i propri colleghi un docente impara diverse strategie didattiche. Una fonte di conoscenze sull'insegnamento della scrittura deriva anche dai suggerimenti e dalle indicazioni forniti dagli esperti e dalle risorse disponibili, quali libri, articoli, guide curriculari e/o fonti digitali. Gli insegnanti possono reperire facilmente informazioni e conoscenze sulla scrittura. Tuttavia, Graham & Alves (2021) sottolineano da un lato la complessità nel determinare l'efficacia di tali conoscenze; dall'altro la mancanza di prove scientifiche su come e quanto le pratiche adoperate dagli insegnanti siano valide e generalizzabili. Infine, secondo Graham & Alves (2021), per un funzionale insegnamento

della scrittura i docenti devono integrare le indicazioni scientifiche con le proprie esperienze positive e utilizzarle in modo critico e flessibile.

La guida “*Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers*” di Graham (2018) può rappresentare una cartina di tornasole internazionale per l’insegnamento della scrittura nella scuola primaria. Graham avanza quattro raccomandazioni, basate sull’evidenza scientifica, il cui principio fondamentale è l’apprendimento della scrittura attraverso la pratica.

La prima raccomandazione è di garantire continue e definite opportunità quotidiane di scrittura. Queste possono promuovere l’acquisizione di abilità, strategie e tecniche per scrivere. La pratica della scrittura può anche integrarsi trasversalmente con l’insegnamento delle altre discipline. A partire dalla scuola d’infanzia i bambini dovrebbero già svolgere attività di scrittura per trenta minuti al giorno; dal primo anno di scuola primaria, invece, almeno per un’ora. Per metà del tempo gli insegnanti esplicitano abilità e strategie appropriate al livello degli studenti. Per l’altra metà essi organizzano poi attività in cui gli alunni possano applicare e consolidare le proprie competenze. Tale programmazione, inoltre, consente ai docenti di monitorare lo sviluppo della scrittura e di supportare le eventuali difficoltà.

La seconda raccomandazione indica una varietà di scopi nell’insegnamento del processo di scrittura. Nel corso della scuola primaria gli scolari acquisiscono le prime forme di consapevolezza e di pensiero critico sull’utilizzo della scrittura: riflettono sugli obiettivi, su cosa dire e come dirlo e imparano a considerare la prospettiva del lettore. I docenti introducono gradualmente le componenti del processo di scrittura (obiettivi, pianificazione, revisione, ecc.) ed esplicitano le strategie funzionali al loro utilizzo; evidenziano lo scopo, il motivo della scelta e ne promuovono la pratica in attività strutturate. È importante poi coinvolgere gli alunni in pratiche di pre-scrittura per raccogliere, organizzare e valutare possibili contenuti e piani di scrittura. Gli studenti padroneggiano prima le strategie di pianificazione, come il *brainstorming*: parole e/o immagini rappresentative delle proprie idee. In seguito, apprendono le più complesse strategie di revisione del testo. Gli insegnanti guidano, in ogni momento, i loro studenti alla selezione e all’impiego delle strategie appropriate ai diversi compiti di scrittura; indicano quando e come utilizzarle ed eventualmente modificarle. Promuovono, così, la

flessibilità del processo di scrittura, favorendo l'uso consapevole e dinamico delle strategie in funzione degli obiettivi. Attraverso la pratica quotidiana, i docenti incoraggiano altresì l'autonomia degli scolari nella produzione di testi scritti. Per l'insegnamento della scrittura risultano anche funzionali momenti di collaborazione in gruppo in cui gli studenti più competenti supportano quelli in difficoltà. I docenti devono, a riguardo, considerare sempre la variabilità interindividuale. Per alcuni scolari sono necessari maggiori pratica e sostegno, per altri è possibile, invece, insegnare uno step di strategia più avanzato. Nel brainstorming un insegnante può anche chiedere allo studente di fare una piccola ricerca sull'argomento. L'insegnamento delle diverse tipologie testuali, da metà ciclo della primaria, consente agli studenti di cogliere peculiari scopi e caratteristiche sottesi ai generi (descrittivo, narrativo, argomentativo, informativo, persuasivo, ecc.) e di ampliare il concetto del pubblico. Scrivere testi per diversi destinatari promuove, infatti, lo sviluppo comunicativo in generale e l'adattamento del tono e del registro linguistico ai lettori. L'esposizione alla varietà testuale permette, altresì, agli studenti, di estrapolare il repertorio lessicale, le modalità di strutturazione (e combinazione) di frasi, di paragrafi e di svolgimento del testo, lo stile comunicativo e di scrittura e, infine, di emulare tali modelli nelle successive produzioni scritte.

La terza raccomandazione indirizza l'insegnamento alla trascrizione e alla costruzione frasale. Le abilità di base consentono ad uno studente di tradurre le sue idee in scrittura. Scrivere e digitare in modo fluido e ortograficamente corretto influenza la quantità e la qualità di scrittura. Nei primi anni di scuola primaria un insegnante esplicita gli aspetti grafo-motori, fonologici, il collegamento fonema-grafema, le caratteristiche ortografiche e morfologiche (quali suffissi, prefissi, ecc.). L'istruzione formale e sistematica, nella prima classe, su come tracciare le lettere (seguendo schemi con frecce colorate o numeri), sulla scrittura di parole (a memoria, in copia e/o dettato) e su regole ortografiche favorisce l'acquisizione delle prime e indispensabili abilità di trascrizione. L'istruzione multimodale, come l'integrazione dei processi viso-motori, fonologici e ortografici, risulta particolarmente efficace (Arfè & Dockrell, 2023). Per l'insegnamento dello *spelling* (tra la seconda e la terza classe) è anche utile il dizionario: la ricerca di una parola in un elenco alfabetico consente, infatti, di apprendere l'ortografia, di ampliare il lessico e di contestualizzarne il significato. Importanti sono anche l'impiego di strategie di correzione e la stimolazione dell'automonitoraggio dell'ortografia. Gli insegnanti, tra la

prima e la seconda classe, introducono gradualmente il concetto di frase: esplicitano le modalità di costruzione di frasi sintatticamente, grammaticalmente e semanticamente corrette, attraverso il riconoscimento, l'unione, il collegamento delle parti e l'applicazione delle convenzioni di scrittura (maiuscolo/minuscolo, punteggiatura ecc.). I docenti possono altresì utilizzare le abilità orali degli alunni per promuovere la traduzione e la combinazione delle loro idee in frasi minime. Nel tempo gli studenti apprenderanno, così, a costruire e combinare frasi sempre più complesse. Gli insegnanti dovrebbero anche istruire all'utilizzo fluido e corretto dei programmi di videoscrittura che favoriscono lo sviluppo delle abilità e del processo di scrittura (ad esempio, attraverso il correttore ortografico) degli studenti con e senza difficoltà.

La quarta, e ultima, raccomandazione incentiva la creazione di una comunità di scrittura in un ambiente supportivo e motivante. Gli insegnanti promuovono l'importanza della scrittura per la comunicazione e per la vita in generale; collaborano con gli studenti e forniscono esempi e modelli testuali. Gli alunni dovrebbero avere possibilità di scegliere gli argomenti e/o modificare quelli selezionati dall'insegnante, in relazione agli scopi e al genere di un determinato testo. Per lo sviluppo della scrittura e dell'identità di scrittore è inoltre funzionale ricevere *feedback* scritti e/o verbali da parte degli insegnanti e dei compagni. Gli alunni possono così riflettere sugli effetti comunicativi della loro scrittura: cosa ha o non ha funzionato e in cosa poter migliorare. Particolarmente utile, infine, è la condivisione e la pubblicazione della scrittura degli studenti al di là del contesto classe.

Le indicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR, 2012), per il curricolo del primo ciclo di istruzione sono in linea con la guida di Graham (2018). Al termine della scuola primaria un alunno dovrebbe:

- scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre;
- raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare e revisionare la traccia di un racconto o di un'esperienza;
- produrre testi creativi sulla base di modelli dati;
- rielaborare testi parafrasandoli, completandoli e trasformandoli;
- riflettere sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche lessicali;

- riconoscere che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà delle situazioni comunicative;
- padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi;
- sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.

Anche le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola secondaria di primo grado sono in linea con le evidenze e le linee guida internazionali sull'insegnamento della scrittura (e.g, Graham & Harris, 2018; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2016). Al termine del primo ciclo della scuola secondaria uno studente dovrebbe:

- conoscere e applicare il processo di scrittura (ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo) a partire dall'analisi del compito: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee, quali mappe o scalette; utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche;
- scrivere testi di diverso tipo (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario;
- scrivere testi di diversa forma (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, scopo, destinatario e selezionando il registro più adeguato;
- utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse;
- scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici;
- realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un eventuale messa in scena:

- utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l’impaginazione; scrivere testi digitali anche come supporto all’esposizione orale.

Una recente metanalisi di Graham (2019), su 28 studi internazionali, riporta il tempo di istruzione, il livello di preparazione e le pratiche didattiche (quali e per quante volte vengono utilizzate) di oltre sette mila insegnanti dei diversi gradi scolastici. La maggior parte delle ricerche sono statunitensi; le altre indagini informano sull’insegnamento della scrittura in Europa (e.g., De Smedt, van Keer & Merchie, 2016; Dockrell et al., 2016), in Cina (e.g., Hsiang, Graham & Wong, 2018), in Sud America (Margarida, et al., 2016) e in Nuova Zelanda (Parr & Jesson, 2016). Graham sottolinea una situazione mondiale disomogenea – e di inadeguatezza – nell’insegnamento della scrittura e dei suoi processi nei diversi gradi scolastici. Una piccola parte degli insegnanti fornisce un solido programma di scrittura (e.g., Cutler & Graham, 2008; Dockrell et al., 2016; Hsiang & Graham, 2016; Wilcox, Jeffrey, & Gardner-Bixler, 2016) e dedica un tempo funzionale al suo insegnamento (Cutler & Graham, 2008; Parr & Jesson, 2016), utilizzando pratiche basate sull’evidenza (Graham & Perin, 2007; Graham, Harris, et al., 2008; Graham, Morphy, et al., 2008; Graham et al., 2016), anche con bambini in difficoltà (Troia & Graham, 2017). In molte scuole primarie, dunque, i docenti insegnano la scrittura per diversi scopi e generi, esplicitano le strategie per pianificare e revisionare il testo, offrono *feedback* e reiterate valutazioni formative, promuovono la trascrizione, la costruzione di frasi e di periodi e la conoscenza grammaticale. In altre contesti scolastici, invece, c’è poca attenzione all’insegnamento del processo di scrittura e, in particolare, degli aspetti di pianificazione e revisione (e.g., Dockrell et al., 2016; Rietdijk et al., 2018). Per la maggior parte dei contesti esaminati, Graham sottolinea poi l’insufficienza del tempo dedicato giornalmente all’insegnamento della scrittura nei diversi gradi scolastici (e.g., Brindle et al., 2016; Coker et al., 2016; Drew et al., 2017; Graham et al., 2014; Kiuahara et al., 2009; Margarida et al., 2016). In alcune comunità la situazione è ancora più preoccupante: gli insegnanti belgi, ad esempio, tengono una lezione di scrittura a settimana (Rietdijk et al., 2018), mentre quelli cinesi ne conducono addirittura due o tre al mese (Hsiang et al., 2018; Hsiang & Graham, 2016). Inoltre, Graham (2019) riferisce come il tempo dedicato all’insegnamento della scrittura tende a diminuire dalle prime alle ultime classi della scuola primaria. Questo andamento è stato osservato negli Stati Uniti: gli insegnanti di alcuni contesti scolastici riportano di dedicare un’ora al giorno

all'insegnamento della scrittura nelle prime classi di scuola primaria (Cutler & Graham, 2008), mentre nelle classi successive riferiscono di tenere 40 minuti di lezione (Gilbert & Graham, 2010). Un altro dato negativo è l'esigua frequenza di attività di scrittura, "poche volte l'anno", nonostante l'esposizione a modelli e l'insegnamento delle diverse tipologie testuali (Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Kihara et al., 2009). La maggior parte degli insegnanti della scuola primaria e secondaria afferma, comunque, di conoscere varie strategie di insegnamento della scrittura e dei suoi processi per scrittori con e senza difficoltà. Tuttavia, l'impiego di tali pratiche è limitato a "qualche volta" o "una volta al mese" (e.g., Applebee & Langer, 2011; Brindle et al., 2016; Graham et al., 2003; Graham et al., 2014; Gilbert & Graham, 2010; Hsiang & Graham, 2016; Hsiang et al., 2018; Kihara, Graham, & Hawken, 2009). La quantità del tempo di insegnamento correla con l'utilizzo delle pratiche, l'esplicitazione di strategie e la frequenza delle attività di scrittura. Un adeguato tempo di insegnamento consente, infatti, un impiego maggiore, versatile e funzionale delle pratiche didattiche e la stesura di testi elaborati. Carente risulta anche l'utilizzo degli strumenti digitali finalizzato all'istruzione della scrittura (Applebee & Langer, 2011; Coker et al., 2016; Simmerman et al., 2012). Nei singoli contesti emergono, infine, alcune specifiche problematiche di insegnamento: il docente come unico destinatario dei testi scritti (Applebee & Langer, 2011); la mancanza di collaborazione tra pari (De Smedt et al., 2016); l'inadeguatezza delle risorse e la poca attenzione e preparazione all'insegnamento nelle situazioni di difficoltà e di bilinguismo (Dockrell et al., 2016); il ridotto ricorso a valutazioni formative (Rietdijk et al., 2018); la trascuratezza degli aspetti emotivo-motivazionali degli studenti (Cutler & Graham, 2008; Wilcox et al., 2016).

L'istruzione della scrittura è, ad oggi, in via di globalizzazione. I più recenti studi rafforzano questa affermazione: i ricercatori e gli insegnanti dei diversi paesi, anche di comunità storicamente e culturalmente diverse, condividono e utilizzano tipologie di intervento e pratiche di insegnamento simili (e.g., Bañales et al., 2020; Graham et al., 2022; Graham, S., Tavsanlı, O. F., & Kaldırım, A., 2022; Hsiang et al., 2020; Ralli et al., 2022). Le principali differenze nell'insegnamento della scrittura, tra i diversi contesti e/o tra le comunità di uno stesso paese, riguardano piuttosto la quantità e la frequenza di utilizzo delle pratiche.

Particolare attenzione meritano le risposte dei docenti sulla loro formazione (pre- e in servizio) per insegnare la scrittura (e.g., Brindle et al., 2016; De Smedt et al. 2016; Gilbert & Graham, 2010; Hisiang et al., 2016, 2018; Margarida et al., 2016; Myers et al., 2016; Parr & Jesson, 2016; Rietdijk et al., 2018). È soprattutto l'iter formativo universitario a risultare insufficiente: molti insegnanti riferiscono, infatti, la mancanza di corsi specifici sull'insegnamento della scrittura. In aggiunta, dallo studio di Graham, Collins e Ciullo (2023) emerge una opinione negativa anche da parte degli insegnanti di sostegno di molte scuole primarie americane. Alla luce di suddette problematicità è indispensabile un'attenta riflessione su “cosa non sta funzionando e perché” e, di conseguenza, pianificare sia una strutturazione di percorsi universitari ad hoc sia una rete di interventi formativi e informativi sull'insegnamento della scrittura a livello internazionale.

La conoscenza e la formazione di un docente predicono il tempo di insegnamento e di attività a casa e a scuola, nonché l'utilizzo di pratiche e strategie scientificamente valide, (Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham et al., 2014). Un insegnante con una buona formazione, infatti, dedica un tempo funzionale all'istruzione, mostra atteggiamenti positivi, esplicita strategie e processi di scrittura coinvolgendo i suoi studenti in molte attività, e percepisce un'elevata efficacia delle proprie capacità ad insegnare (e.g., Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Hsiang & Graham, 2016; Hisiang et al., 2018; Graham et al., 2022). Le convinzioni dei docenti sul loro livello di preparazione correlano, quindi, con le opinioni sulla scrittura e il suo insegnamento, gli atteggiamenti e l'autoefficacia degli insegnanti. La strutturazione di un buon iter formativo a partire dall'università, che preveda l'acquisizione di conoscenze scientificamente valide, potrebbe favorire lo sviluppo a cascata di un sistema di opinioni, azioni e pratiche positive e funzionali, nonché una maggiore fiducia di sé-docente (Graham, Collins & Ciullo, 2023).

2.2 Le credenze sulla scrittura e sull'insegnamento e l'autoefficacia degli insegnanti

Secondo il modello “*Writer(s)-Within-Community of Writing*” (WWC, Graham, 2018) la scrittura e il suo insegnamento sono influenzati dalla classe e dalle sue caratteristiche, dagli aspetti cognitivi ed emotivi di docenti e alunni, nonché dal contesto storico, culturale, sociale e politico-istituzionale di uno specifico paese. Suddetto modello mette in luce l'importanza delle opinioni e degli atteggiamenti degli insegnanti: la loro interconnessione determina “il cosa” essi pensano riguardo la scrittura, il suo sviluppo e il suo insegnamento, “quali” pratiche e strumenti didattici utilizzano e per “quante volte”, nonché la percezione di sé-docente congiunta all'autoefficacia nelle proprie capacità. Il corpus di studi sui pensieri e sulle azioni degli insegnanti è abbastanza recente e in continua espansione. I ricercatori esaminano, attraverso specifici questionari, un ampio sistema di opinioni e la sua eventuale correlazione con l'insegnamento e l'apprendimento della scrittura:

- opinioni sulla propria formazione di docente (e.g., minima, sufficiente o estesa);
- convinzioni e atteggiamenti riferiti alla propria scrittura (e.g., “mi piace scrivere”) e all'insegnamento (e.g., “insegnare la scrittura mi dà soddisfazione”);
- opinioni sulle competenze e sul processo di scrittura (e.g., “è importante aver sviluppato... per scrivere buoni testi”) e sul progresso degli studenti;
- teorie e orientamenti epistemologici sullo sviluppo, sull'apprendimento (e.g., innato o processuale: “alcune persone nascono con un talento per la scrittura”, “diventare uno scrittore competente richiede continuo sforzo e impegno”) e sull'insegnamento della scrittura (e.g., correttezza, istruzione esplicita o apprendimento naturale: “è importante insegnare agli alunni come pianificare e revisionare il testo”, “gli studenti che scrivono frequentemente non hanno bisogno dell'istruzione formale sulla scrittura”);
- convinzioni sulla conoscenza della scrittura (e.g., certa e definita o arricchita e divulgata attraverso il contributo degli esperti);
- autoefficacia nell'insegnamento della scrittura (e.g., “conosco i passaggi per insegnare un concetto di scrittura”, “posso aiutare gli studenti con difficoltà di scrittura”).

Gli insegnanti che ritengono di essere adeguatamente preparati dedicano più tempo all'insegnamento, strutturano e assegnano diversi tipi di attività e compiti di scrittura e impiegano una varietà di pratiche didattiche (e.g., Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010). Docenti con buone opinioni sulle proprie conoscenze e competenze di scrittura e atteggiamenti positivi verso l'insegnamento utilizzano maggiormente pratiche basate sull'evidenza e sono generalmente più efficaci e funzionali nel loro lavoro (e.g., Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham et al., 2021, 2022; Hisiang et al., 2018; 2020; Hisiang & Graham, 2016). Dai risultati di diverse ricerche emerge, poi, la correlazione tra gli orientamenti teorico-epistemologici sulla scrittura e sull'insegnamento e la frequenza e l'utilizzo di pratiche di scrittura (Brindle et al., 2016; Graham et al., 2021, 2022; Hisiang et al. 2020). La maggior parte degli insegnanti riferisce, inoltre, l'importanza del contributo degli esperti per lo sviluppo e l'aggiornamento delle proprie conoscenze sulla scrittura e sulle strategie di insegnamento (Graham et al., 2021; Graham, Collins & Ciullo, 2023; Graham et al. 2020; Hisiang et al., 2020).

L'autoefficacia è l'insieme delle convinzioni sulle proprie capacità di organizzare ed eseguire i percorsi d'azione necessari a produrre determinati risultati (Bandura, 1977, p. 3). Essa influenza le emozioni, la motivazione gli atteggiamenti e i comportamenti di un individuo. L'autoefficacia riguarda la conoscenza di sé stessi, dell'ambiente e la capacità di regolare e indirizzare il proprio comportamento. Il suo processo di costruzione avviene nel tempo attraverso esperienze di successo e/o di fallimento, l'esposizione a modelli positivi o negativi, i feedback e il supporto degli altri e le capacità di gestire e regolare le proprie emozioni. Un docente con una buona/elevata autoefficacia percepisce fiducia di sé e delle sue capacità di insegnamento; si impegna, con continuità in attività di istruzione e pratica della scrittura; mostra atteggiamenti positivi relativi alla propria scrittura e all'insegnamento; promuove il progresso/successo dei suoi studenti. L'autoefficacia influenza, pertanto, direttamente e indirettamente, l'insegnamento della scrittura, l'impiego di pratiche, il rendimento degli alunni, il benessere psicologico e la realizzazione lavorativa degli insegnanti (Zee & Koomen, 2016). Essa prevede sia "quanto tempo" gli insegnanti dedicano all'istruzione della scrittura (Graham, 2019) sia la tipologia e la frequenza di pratiche di insegnamento

(Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Gillespie et al., 2014; Margarida et al., 2016).

Gli insegnanti con un'elevata autoefficacia dedicano, quindi, una maggiore quantità di tempo all'insegnamento della scrittura utilizzando anche una varietà di strategie (Brindle et al., 2016). Gli insegnanti dei diversi paesi indicano tendenzialmente una "leggera o moderata autoefficacia" nelle proprie capacità di eseguire azioni didattiche volte a promuovere l'apprendimento di competenze e il successo degli studenti nella scrittura (Banales et al., 2020; Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham et al., 2021, 2023; Hsiang et al., 2016, 2018; 2020; Ralli et al., 2022; Rietdijk et al., 2018).

Dagli studi emerge altresì una relazione tra le opinioni sulla scrittura e l'autoefficacia degli insegnanti. Le teorie e gli orientamenti epistemologici, ad esempio, possono mediare o attenuare l'autoefficacia (Hsiang et al., 2020; Graham et al., 2022). Gli insegnanti con una buona fiducia di sé, ma aventi la convinzione della scrittura come abilità innata sono certamente meno propensi ad esplicitare i processi e le strategie per scrivere. Anche le differenze culturali influenzano significativamente le opinioni e le azioni didattiche degli insegnanti. I docenti degli Stati Uniti, ad esempio, il più delle volte supportarono orientamenti che teorizzano lo sviluppo della scrittura come un processo promosso dall'impegno e dalle attività; diversamente, gli insegnanti turchi riferiscono perlopiù l'importanza del talento a scrivere degli alunni (Graham, S., Tavsanlı, O. F., & Kaldırım, A. (2022). La ricerca di Hsiang e collaboratori (2020), su un ampio campione di insegnanti taiwanesi, evidenzia il contributo significativo delle opinioni e degli orientamenti teorici della scrittura: questi predicono la frequenza e l'utilizzo di pratiche di insegnamento dei processi e delle abilità necessarie per la composizione di un testo. Suddetti autori rilevano, inoltre, un "leggero accordo" tra gli insegnanti nel supportare la visione della scrittura che presuppone l'istruzione esplicita e lo sviluppo di processi e di abilità attraverso l'impegno e la partecipazione alle attività didattiche. Analogamente, docenti di altre comunità di scrittura riportano opinioni simili (Graham, Collins & Ciullo, 2023; Graham et al., 2021, 2022). Infine, molti insegnanti riferiscono anche la convinzione e il grado di accordo con l'importanza dell'apprendimento naturale della scrittura (e.g., Graham et al., 2002; Graham et al., 2022). Tale metodologia promuove lo

sviluppo di competenze in modo spontaneo: i bambini interagiscono con i loro ambienti, osservano e partecipano alle attività.

Per concludere: la formazione degli insegnanti, l'autoefficacia nell'insegnamento e gli orientamenti sull'insegnamento della scrittura contribuiscono in modo statisticamente significativo a individuare frequenza e utilizzo delle pratiche. Gli studenti di insegnanti con un'elevata autoefficacia scrivono testi elaborati, progrediscono nello sviluppo e nei processi di scrittura e raggiungono risultati positivi. La formazione e l'autoefficacia degli insegnanti, in particolare, risultano i predittori più affidabili dell'utilizzo di pratiche e strategie didattiche (e.g., Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gillespie et al., 2014; Graham et al., 2021, 2022; Magrarida et al., 2016).

CAPITOLO 3

LA RICERCA

3.1 Obiettivi dello studio

Lo scopo del presente lavoro è esaminare e confrontare le pratiche di insegnamento della scrittura, le opinioni sulle competenze considerate necessarie alla produzione di un testo scritto e l'autoefficacia nelle capacità di istruzione dei docenti di italiano delle scuole primarie del primo e del secondo ciclo (primo triennio: 1-2-3; secondo biennio: 4-5) e delle secondarie di primo grado. Questa è la prima ricerca condotta sul territorio nazionale ad approfondire gli aspetti di cui sopra nella scuola italiana.

Il primo obiettivo è identificare le pratiche di insegnamento delle abilità e dei processi di scrittura e la loro frequenza d'uso in accordo con il modello "*Not So Simple View of Writing*" (Berninger & Altmann, 2003; Berninger & Winn, 2006), con la cornice teorica di Kim & Schatschneider (2017) e con studi precedenti simili (e.g., Dockrell et al., 2016; Ralli et al., 2022). Il secondo obiettivo è indagare le opinioni dei docenti sulle competenze considerate importanti affinché uno studente possa produrre un testo scritto; se e come determinate convinzioni sulla scrittura influenzano l'impiego delle pratiche. Il terzo e ultimo obiettivo è esaminare l'autoefficacia percepita dai docenti nelle proprie capacità di insegnare la scrittura e la sua relazione con l'insegnamento della scrittura.

Per indagare suddetti obiettivi viene utilizzato un questionario progettato ad hoc sulla base di precedenti studi (Brindle et al., 2016; Dockrell et al., 2016; Graham et al., 2001, 2002, 2021, 2022; Hisiang et al., 2020, Ralli et al., 2022) e adattato al contesto italiano.

Le domande di ricerca qui discusse sono:

- 1) *Quali pratiche di insegnamento sono impiegate, e con quale frequenza d'uso, dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado italiane?*
- 2) *Le opinioni degli insegnanti sulle competenze necessarie alla produzione del testo influenzano l'insegnamento della scrittura?*
- 3) *L'efficacia percepita nelle proprie capacità di insegnante condiziona l'insegnamento della scrittura?*

Vengono esaminate le differenze nell'insegnamento, nelle opinioni e nell'autoefficacia dei docenti nei e tra i diversi gradi scolastici: primaria (primo e secondo ciclo) e secondaria di primo grado.

3.1.1 Ipotesi di ricerca

Per quanto concerne la prima domanda di ricerca, in linea con il “*Not So Simple View of Writing*” (Berninger & Altmann, 2003; Berninger & Winn, 2006) e “il modello degli effetti diretti e indiretti” (Kim & Schatschneider, 2017), con i risultati di precedenti ricerche (e.g., Brindle et al., 2016; Dockrell et al., 2016, Ralli et al., 2022) e con le caratteristiche della lingua italiana si ipotizza:

- 1) un maggiore impiego di pratiche per l'insegnamento delle abilità di trascrizione nel primo ciclo della scuola primaria, soprattutto nel primo triennio.
- 2) Per l'insegnamento delle abilità di generazione del testo e delle funzioni esecutive si prevede, invece, il percorso inverso. Quando uno studente automatizza, nei primi anni di scuola primaria, le abilità di trascrizione può adoperare le sue risorse cognitive per lo sviluppo e l'apprendimento delle abilità esecutive e della generazione del testo. Nel secondo ciclo della scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado si prevede, pertanto, un uso più frequente di strategie finalizzate all'insegnamento della generazione del testo e delle funzioni esecutive.

In riferimento alla seconda e alla terza domanda di ricerca, alla luce dei risultati di recenti lavori (e.g., Brindle et al., 2016; Hisiang et al., 2020; Graham et al., 2022), si ipotizza l'influenza delle credenze positive dei docenti, relative alle abilità funzionali alla scrittura di un testo, sulla frequenza d'uso delle pratiche di insegnamento a diversi livelli di scolarità. Infine, anche per l'efficacia percepita dai docenti nelle proprie capacità, considerando le più recenti evidenze scientifiche (e.g., Graham et al., 2021, 2022; Hisiang et al., 2020), si prevede un'influenza positiva sull'insegnamento della scrittura nei diversi cicli di istruzione indagati.

3.2 Partecipanti

Il campione della ricerca comprende 278 insegnanti provenienti da nove diverse regioni dell'Italia (Tabella 1): la maggioranza insegna rispettivamente in Abruzzo (48.56%) e in Trentino-Alto Adige il (30.57%).

Tabella 1 -

Distribuzione geografica degli insegnanti

	Frequenza	% Validità
Nord Italia	122	43.89
Centro Italia	137	49.28
Sud Italia	19	6.83

Il 97 % dei partecipanti (269) è in servizio presso una scuola pubblica; il restante 3%, invece, in una privata (9).

Il 42.8% dei docenti (119) insegna nel primo ciclo della scuola primaria; il 23.4 % nel secondo ciclo della scuola primaria (65); il 33.8% nella scuola secondaria di primo grado (94).

Nella tabella 2 si riportano le informazioni sulle età dei partecipanti in base al grado scolastico di insegnamento.

Tabella 2 -

Età degli insegnanti per ciclo di istruzione

	Primaria primo ciclo	Primaria secondo ciclo	Secondaria di primo grado
ETA MEDIA	50.20	49.85	46.01
DEVIAZIONE STANDARD	8.56	9.88	9.65
ETÀ MINIMA	27	25	28
ETÀ MASSIMA	66	66	64

La tabella 3 mostra gli anni di insegnamento di italiano, e quindi della scrittura, di tutti i partecipanti alla ricerca, sempre suddivisi per ciclo di istruzione.

Tabella 3 -

Anni di insegnamento di italiano

	Primaria primo ciclo	Primaria secondo ciclo	Secondaria di primo grado
Media anni di insegnamento	12.74	13.72	14.19
Deviazione standard	10.34	9.80	8.63
Valore minimo	1	1	1
Valore massimo	40	36	36

La maggior parte degli insegnanti, l'86.69 % ha un contratto come docente ruolo (241). L'8.99 % occupa la posizione di supplente annuale (25). Il 2.16% è un supplente TAD (6). Analogamente, un altro 2.16% lavora come supplente temporaneo (6).

Infine, nelle tabelle 4 e 5 sono riportati rispettivamente il titolo di studio (più elevato) posseduto dai docenti e lo status socioeconomico delle scuole in cui essi insegnano.

Tabella 4 -

Titolo di studio degli insegnanti

	Frequenza	% Validità
Diploma	77	27.69
Dottorato di ricerca	7	2.52
Laurea a ciclo unico (4 o 5 anni)	90	32.37
Laurea magistrale	47	16.91
Laurea triennale	10	3.60
Titolo post-laurea (es. Master)	47	16.91
	0	NA
TOTALE	278	100.00

Tabella 5 –

Stato socioeconomico (livello di istruzione e reddito famiglie) delle scuole

	Frequenza	% Validità
Ses Alto	2	0.73
Ses Basso	14	5.09
Ses Medio	140	50.91
Ses Medio-Alto	28	10.18
Ses Medio-Basso	91	33.09
	NA	3
TOTALE	278	100.00

3.3 Il questionario

Il questionario è stato somministrato tramite il software Qualtrics (Qualtrics, Provo, UT, <https://www.qualtrics.com>. Copyright © 2024). La sua progettazione deriva da una revisione di studi simili condotti in diversi paesi (e.g., Brindle et al., 2016; Dockrell et al., 2016; Graham et al., 2011, 2022; Hisiang et al., 2022; Ralli et al., 2022) e dalle linee guida internazionali per l'insegnamento della scrittura (e.g., Graham & Alves, 2021). I partecipanti sono stati contattati via e-mail e attraverso gli uffici scolastici regionali. Essi, previa disponibilità individuale e accettazione del consenso informato, hanno completato il questionario online in anonimato.

Il questionario prevede quattro sezioni e il suo tempo di compilazione è di circa 15 minuti. Nella prima sezione il partecipante, attraverso risposte a completamento e a scelta multipla, fornisce informazioni personali (regione, provincia, età e genere), sulla scuola nella quale presta servizio e sulla propria esperienza di insegnante. Per queste ultime si veda il paragrafo precedente.

Nella seconda sezione i partecipanti indicano la frequenza d'uso di specifiche pratiche di insegnamento della scrittura su una scala Likert a 6 punti ("Mai", "Qualche volta", "Una volta al mese", "Una volta a settimana", "Più volte a settimana", "Ogni giorno"). Quando un partecipante non conosce una strategia riferisce "Mai". Complessivamente, le pratiche

proposte sono 36 e così suddivise: 7 sulla trascrizione (e.g., “esercitare le abilità di trascrizione attraverso esercizi di dettato”; “proporre esercizi per l’acquisizione di regole ortografiche”); 12 sulla generazione di parole e frasi (e.g., “chiedere agli studenti di usare sinonimi in un testo per evitare ripetizioni”; “chiedere agli studenti di riformulare una frase o un pensiero oralmente”); 6 sulla generazione del testo (e.g., “chiedere agli studenti di scrivere un testo narrativo/informativo/argomentativo”); 11 sulle funzioni esecutive (e.g., “chiedere agli studenti di porsi domande o darsi obiettivi prima di cominciare a scrivere un testo”; “raccomandare agli studenti di rileggere il testo prodotto”).

Nella terza sezione i partecipanti indicano il grado di accordo in merito ad affermazioni inerenti alla scrittura e al suo insegnamento attraverso una scala Likert a 6 punti (“Molto in disaccordo”, “Abbastanza in disaccordo”, “Leggermente in disaccordo”, “Leggermente in accordo”, “Abbastanza in accordo”, “Molto d’accordo”). Gli items sono 18 e riguardano le credenze degli insegnanti sulle competenze considerate importanti da sviluppare per acquisire buone abilità di scrittura. Inoltre, due domande indagano anche le convinzioni dei docenti sulle situazioni di difficoltà e disturbi della scrittura.

Nella quarta sezione i partecipanti indicano, come nella precedente, il grado di accordo su delle affermazioni relative alla percezione delle proprie capacità ad insegnare la scrittura. I 16 item sono ripresi dalla “*Teacher Efficacy Scale of Writing*” (Gibson & Dembo, 1984) adattata da Graham e collaboratori (2001). Le domande riguardano: l’efficacia di metodi e strategie di insegnamento utilizzate per promuovere l’apprendimento degli studenti, la capacità di gestire le situazioni di difficoltà e adattarvi l’istruzione e l’influenza esercitata dal contesto domestico-familiare sullo sviluppo della scrittura e sui risultati degli studenti.

CAPITOLO 4

I RISULTATI

In questo capitolo vengono presentati i risultati dell'indagine. Sono dapprima descritti gli strumenti statistici utilizzati per l'analisi e l'interpretazione dei dati; a seguire, si riportano, in due sezioni, i risultati emersi alla luce degli obiettivi e delle domande di ricerca.

Dei 278 insegnanti che hanno risposto all'indagine, tutti (100%) hanno completato il questionario. Per esaminare l'andamento delle risposte, i partecipanti sono suddivisi in tre gruppi: primo ciclo primaria (1-2-3 primaria), secondo ciclo primaria (4-5 primaria) e scuola secondaria di primo grado.

Per l'analisi dei dati, gli items sono raggruppati in 6 costrutti riassuntivi: (1) pratiche di insegnamento della trascrizione, (2) pratiche di insegnamento della generazione del testo per parole e frasi (3) pratiche di insegnamento della generazione del testo, (4) pratiche di insegnamento delle funzioni esecutive applicate alla scrittura, (5) opinioni degli insegnanti in merito alla scrittura e (6) autoefficacia percepita nell'insegnamento della scrittura.

È stato calcolato il coefficiente *alpha di Cronbach*, un indicatore statistico che rileva l'affidabilità e la coerenza interna degli items dei diversi costrutti del questionario. Generalmente, si ritiene accettabile quando il suo valore è $>.7$. Considerando tutte le classi dei diversi gradi scolastici i valori α sono per le tre sotto-scale: pratiche di scrittura $\alpha = .92$, opinioni $\alpha = .76$ e autoefficacia $\alpha = .77$.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca (*Quali pratiche di insegnamento sono impiegate, e con quale frequenza d'uso, dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado italiane?*) sono state calcolate le medie di risposta per ciascun item e per ciascun costrutto. A seguire è stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) con l'obiettivo di individuare eventuali differenze tra i diversi gradi scolastici considerati rispetto ai costrutti indagati. Per l'ANOVA, i valori riportati sono: F (indice che informa in merito alla variabilità tra gruppi) e p (indica la probabilità che le differenze osservate

siano attribuite al caso). Una differenza statisticamente significativa tra i gruppi si evidenzia con F alto e $p < 0.05$. In caso di differenze statisticamente significative tra i gruppi, per approfondire i risultati dell'ANOVA, è stata condotta un'ulteriore analisi *post hoc*, attraverso il test di *Tukey*: questo è impiegato per individuare tra quale gruppo si evidenzia con esattezza suddetta differenza. Infine, con lo scopo di indagare le eventuali interconnessioni tra i sei costrutti indagati, è stata effettuata un'analisi correlazionale.

Per rispondere alla seconda (*Le opinioni degli insegnanti sulle competenze necessarie alla produzione del testo influenzano l'insegnamento della scrittura?*) e alla terza domanda di ricerca (*L'efficacia percepita nelle proprie capacità di insegnante condiziona l'insegnamento della scrittura?*) oltre ai metodi e test statistici descritti in precedenza è stata condotta una regressione lineare: tecnica di analisi dei dati che consente di esaminare e quantificare l'influenza delle variabili indipendenti su quella dipendente. Il modello di regressione lineare utilizzato nel presente lavoro ha come variabile dipendente le pratiche di insegnamento della scrittura; mentre le variabili indipendenti includono: il grado scolastico, le credenze e l'autoefficacia degli insegnanti (media items), nonché l'interazione tra queste ultime due e il grado scolastico.

4.1 Le pratiche di insegnamento della scrittura e la loro frequenza d'uso nei diversi gradi scolastici

Per indagare la prima domanda di ricerca è stata creata una tabella descrittiva (si veda la tabella 1 in appendice) che riporta la media, la deviazione standard e i valori massimi e minimi di tutte le risposte al questionario degli insegnanti. Suddetta tabella permette, in modo preliminare, di analizzare e quantificare sia la frequenza d'uso delle pratiche adottate dai docenti sia le loro opinioni e l'autoefficacia rispetto alla scrittura e al suo insegnamento, confrontando i diversi gradi scolastici. Di seguito, la tabella 6 mostra le medie per ciascuno dei costrutti sottesi all'insegnamento della scrittura.

Tabella 6 –

Statistiche descrittive e confronto medie tra i gruppi

	Primaria primo triennio (N=119)				Primaria ultimo biennio (N=65)				Secondaria di primo grado (N=94)			
	Media	DS	min	max	Media	DS	min	max	Media	DS	min	max
Trascrizione	4.48	0.65	2	6	4.28	0.77	2.29	5.86	3.59	0.7	1.43	5.14
Generazione di parole e frasi	4.38	0.93	1.92	6	4.62	0.63	2.67	5.83	4.57	0.74	2.17	5.92
Generazione del testo	3.39	0.94	1.67	6	3.65	0.77	2.17	5.5	3.77	0.8	2	5.5
Funzioni esecutive	3.74	1.26	1	6	4.08	0.84	2.55	5.91	4.08	0.86	2.09	5.55

Dai risultati delle statistiche descrittive di cui sopra emerge una diminuzione della media nella variabile “trascrizione” dalla scuola primaria (primo ciclo: $M=4.48$, $DS=0.65$; secondo ciclo: $M=4.28$, $DS=0.77$) alla secondaria di primo grado ($M=3.59$, $DS=0.7$). Questo andamento è particolarmente evidente negli items “correggere l’impugnatura della penna” e “esercitare le abilità di trascrizione attraverso esercizi di dettato” (si veda la tabella 1 in appendice per i dettagli relativi a ciascun item). L’utilizzo di pratiche di trascrizione, quindi, tende a diminuire leggermente nel corso degli ultimi anni di scuola primaria e in modo significativo nel ciclo della scuola secondaria di primo grado. L’analisi della varianza (ANOVA) conferma che le differenze osservate tra i tre gruppi di insegnati in merito alle pratiche di “trascrizione” sono statisticamente significativa: $F(2,28) = 44.25$, $p < 0.001^{***}$. L’approfondimento *post hoc*, attraverso il test di *Tukey* ha poi rilevato, nello specifico, tra quali gruppi vi sono differenze statisticamente significative. Per la trascrizione il test evidenzia due importanti differenze: una tra la secondaria di primo grado e il primo ciclo della scuola primaria ($t = -9.20$, $p < 0.001$) e l’altra tra la secondaria di primo grado e il secondo ciclo di scuola primaria ($t = -6.12$, $p < 0.01$).

Diversamente, per i costrutti della generazione di parole e frasi e, soprattutto, della generazione del testo e delle funzioni esecutive si osserva una traiettoria inversa: le medie tendono ad aumentare nel corso del tempo, in particolare dalle classi successive alle prime tre della scuola primaria. Nello specifico, per la generazione di parole e frasi si sottolinea un incremento della media negli items “chiedere agli studenti di usare sinonimi in un testo per evitare ripetizioni”, “correggere il lessico nei testi prodotti dallo studente”, “proporre

esercizi sull'uso di utilizzo connettivi o pronomi”, “proporre esercizi di combinazione di frasi” e “chiedere agli studenti di scrivere frasi o brevi testi in poco tempo (cinque minuti)”. Per la generazione del testo si osserva un aumento della media negli items “chiedere agli studenti di raccontare oralmente alla classe un evento, la trama di un film o di un libro”, “chiedere agli studenti di spiegare alla classe un concetto o un progetto”, “chiedere agli studenti di scrivere un testo informativo” e “chiedere agli studenti di scrivere un testo argomentativo”. Per le “funzioni esecutive” si evidenzia, invece, l'incremento della media di tutti gli items (11). L'analisi della varianza (ANOVA) conferma che le differenze osservate tra i tre gruppi di insegnati in merito alle pratiche relative alla “generazione del testo” [$F(2,28) = 5.52, p = 0.004$] e alle “funzioni esecutive” [$F(2,28) = 3.58, p = 0.029$] sono statisticamente significative. Per la generazione del testo l'analisi *post hoc* mostra una differenza statisticamente significativa, in particolare tra la secondaria di primo grado e il primo ciclo di scuola primaria ($t = 3.23, p = 0.004$). Analogamente, per le funzioni esecutive si osserva una differenza tra la secondaria di primo grado e il primo ciclo di scuola primaria ($t = 2.35, p = 0.050$).

Infine, è stata svolta un'analisi di correlazione (correlazione di *Pearson*) tra i quattro costrutti rappresentativi delle pratiche di insegnamento della scrittura (trascrizione, generazione del testo per parole e frasi, generazione del testo e funzioni esecutive). I risultati della tabella 7 riportano gli indici di correlazione (r) e la significatività. Nelle tabelle 8, 9 e 10, invece, le correlazioni sono suddivise per grado scolastico (primo ciclo primaria, secondo ciclo primaria e scuola secondaria di primo grado). I valori di correlazione significativi sono indicati con un asterisco (*) per $p < 0.05$, due asterischi (**) per $p < 0.01$ e tre asterischi (***) per $p < 0.001$.

Tabella 7 –

Correlazioni variabili insegnamento della scrittura

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive
Trascrizione	“			
Generazione di parole e frasi	0.402***	“		
Generazione del testo	0.193**	0.568***	“	
Funzioni esecutive	0.235***	0.647***	0.677***	“

Come si può osservare dalla tabella 7 tutte le variabili correlano tra loro. In particolare, gli indici r più elevati indicano le connessioni più strette e significative, quali: la trascrizione con la generazione di parole e frasi ($r=0.402^{***}$); la generazione di parole e frasi con la generazione del testo ($r=0.568^{***}$) e le funzioni esecutive (0.647^{***}); la generazione del testo con le funzioni esecutive ($r=0.667^{***}$). Un'altra correlazione positiva si evidenzia anche tra la trascrizione e le funzioni esecutive ($r=0.235^{***}$). Per ultimo, si sottolinea una più debole, seppur significativa, connessione tra la generazione del testo e la trascrizione ($r=0.193^{**}$).

Tabella 8 –

Correlazioni variabili Primaria primo ciclo

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive
Trascrizione	“			
Generazione di parole e frasi	0.552***	“		
Generazione del testo	0.350***	0.594***	“	
Funzioni esecutive	0.279**	0.687***	0.734***	“

Tabella 9 –

Correlazioni variabili insegnamento Primaria secondo ciclo

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive
Trascrizione	“			
Generazione di parole e frasi	0.432***	“		
Generazione del testo	0.152	0.414***	“	
Funzioni esecutive	0.252*	0.523***	0.547***	“

Tabella 10 –

Correlazioni variabili insegnamento Secondaria di primo grado

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive
Trascrizione	“			
Generazione di parole e frasi	0.548***	“		
Generazione del testo	0.439***	0.585***	“	
Funzioni esecutive	0.559***	0.601***	0.615***	“

Dalle tabelle 8, 9 e 10 emergono risultati simili a quelli mostrati nella tabella 7. Pertanto, le correlazioni tra le variabili risultano significative anche nei diversi gradi scolastici. Ad esempio, la trascrizione è positivamente correlata con la generazione di parole e frasi nel primo ciclo ($r= 0.552^{***}$) e nel secondo ciclo di scuola primaria ($r= 0.432^{***}$), nonché nella secondaria di primo grado ($r= 0.548^{***}$). Analogamente, la generazione di parole e frasi è correlata significativamente con la generazione del testo nel primo ($r=0.594^{***}$) e nel secondo ciclo di primaria ($r=0.414^{***}$), così come nella scuola secondaria di primo grado ($r=0.585^{***}$). Le funzioni esecutive risultano altamente associate alla generazione di parole e frasi nel primo ($r=0.687^{***}$) e nel secondo ciclo della primaria ($r=0.523^{***}$) e nella scuola secondaria di primo grado ($r=0.601^{***}$). Esse correlano fortemente altresì con la generazione del testo nel primo ($r=0.734^{***}$) e nel secondo ciclo primaria ($r=0.547^{***}$), nonché nella scuola secondaria di primo grado ($r=0.615^{***}$). Le funzioni

esecutive correlano positivamente con la trascrizione nel primo ($r=0.279^{**}$) e nel secondo ciclo di primaria ($r=0.252^*$) e nella secondaria di primo grado ($r=0.559^{***}$). Infine, si riportano connessioni positive tra generazione del testo e la trascrizione nel primo ciclo di scuola primaria ($r=0.350^{***}$) e nella secondaria di primo grado ($r=0.439^{***}$). Tuttavia, tra suddette variabili non si osservano correlazioni nel secondo ciclo della scuola primaria ($r=0.152$). Complessivamente, dunque, si osserva una buona correlazione tra tutte le pratiche di insegnamento della scrittura. Di conseguenza, questi risultati dimostrano come, in tutti i gradi scolastici, i docenti che nel loro insegnamento adoperano più pratiche variano anche nell'utilizzo delle strategie didattiche in funzione dei molteplici processi e competenze di scrittura.

4.2 Le credenze e l'autoefficacia degli insegnanti nei diversi gradi scolastici

Anche per esaminare le credenze e la *Self-efficacy* degli insegnanti rispetto alla scrittura e il suo insegnamento sono state calcolate le medie, le deviazioni standard e i valori massimi e minimi di tutte le risposte al questionario. La tabella 11 mostra le statistiche descrittive delle due variabili - "credenze" e "autoefficacia" - nei tre gruppi scolastici. I dati presentati in suddetta tabella suggeriscono che le medie delle variabili misurate sono simili nei diversi cicli istruzione. Inoltre, si sottolineano variazioni relativamente piccole tra le medie e le deviazioni standard.

Tabella 11 -

Statistiche descrittive e confronto medie tra i gruppi

	Primaria primo ciclo (N=119)				Primaria secondo ciclo (N=65)				Secondaria di primo grado (N=94)			
	Media	DS	min	max	Media	DS	min	max	Media	DS	min	max
Credenze insegnanti	4.94	0.4	3.78	5.89	5.04	0.31	4.22	5.78	4.99	0.35	3.89	5.61
Autoefficacia insegnanti	4.12	0.5	2.38	5.25	4.16	0.52	2.94	5.62	4.06	0.47	3	5.1

Dall'analisi della varianza (ANOVA), infatti, non emergono differenze statisticamente significative nei costrutti oggetto d'indagine: "opinioni" [$F(2.275) = 1.447, p = 0.237$] e "autoefficacia" [$F(2.275) = 0.849, p = 0.429$].

Per rispondere in modo più informativo alla seconda e alla terza domanda di ricerca sono state esaminate le analisi correlazionali tra le variabili. Mentre i risultati della tabella 12 includono le correlazioni di tutti i dati del questionario; quelli delle tabelle 13, 14 e 15 dettagliano i tre differenti gradi scolastici focus della ricerca. I risultati della Tabella 12 mostrano che sia le credenze dei docenti sull'insegnamento della scrittura sia l'autoefficacia percepita correlano, in misura variabile, con le diverse pratiche didattiche

Tabella 12 -

Correlazioni variabili Credenze e autoefficacia

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive	Credenze insegnanti
Credenze insegnanti	0.142*	0.190**	0.104	0.151*	''
Autoefficacia Insegnanti	0.127*	0.107	0.178**	0.196***	0.048

Come illustrato nella tabella 12, le credenze degli insegnanti hanno una correlazione debole con la frequenza d'uso di pratiche per l'insegnamento della trascrizione e delle funzioni esecutive; una correlazione moderata si osserva, poi, con le pratiche dedicate alla generazione di parole e frasi. In riferimento all'autoefficacia dei docenti risultano una

piccola correlazione con le pratiche di trascrizione e una moderata correlazione sia con le pratiche di generazione del testo sia con le funzioni esecutive. Nessuna correlazione è stata, invece, riscontrata tra le opinioni e l'autoefficacia degli insegnanti.

Tabella 13 –

Correlazioni Credenze e Autoefficacia Primaria primo triennio

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive	Credenze insegnanti
Credenze insegnanti	0.089	0.163	0.097	0.087	“
Autoefficacia Insegnanti	0.279**	0.164	0.256**	0.193*	0.053

La tabella 13 riporta le correlazioni delle opinioni e dell'autoefficacia degli insegnanti del primo ciclo di scuola primaria. I risultati indicano che le credenze dei docenti non sono correlate con le pratiche di insegnamento della scrittura in questo periodo di istruzione. Differentemente, l'autoefficacia degli insegnanti mostra connessioni significative, seppure modeste, con le funzioni esecutive, la trascrizione e la generazione del testo.

Tabella 14 –

Correlazioni Credenze e Autoefficacia Primaria ultimo biennio

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive	Credenze insegnanti
Credenze insegnanti	0.254*	0.126	-0.020	0.008	“
Autoefficacia Insegnanti	-0.049	-0.035	0.043	0.139	- 0.115

La tabella 14 indica le correlazioni delle credenze e dell'autoefficacia degli insegnanti del secondo ciclo di scuola primaria. I risultati evidenziano un'unica correlazione significativa: tra le convinzioni degli insegnanti e le pratiche di insegnamento della trascrizione ($r= 0.254^*$).

Tabella 15 –

Correlazioni Credenze e Autoefficacia Secondaria di primo

	Trascrizione	Generazione di parole e frasi	Generazione del testo	Funzioni esecutive	Credenze insegnanti
Credenze insegnanti	0.267**	0.241**	0.150	0.336***	‘‘
Autoefficacia Insegnanti	0.049	0.111	0.193	0.280***	0.145

La tabella 15 mostra le correlazioni delle credenze e della *Self-efficacy* degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. Le opinioni dei docenti sulla scrittura e il suo insegnamento sono moderatamente associate con l’insegnamento della trascrizione, della generazione di parole e frasi e significativamente correlate con le pratiche delle funzioni esecutive. Per l’autoefficacia percepita degli insegnanti, invece, si sottolinea come unica correlazione significativa quella con l’impiego di strategie didattiche sulle funzioni esecutive.

Infine, per approfondire se le credenze e l’autoefficacia dei docenti possano influenzare l’insegnamento della scrittura, è stata condotta un’analisi di regressione lineare, considerando come variabile dipendente la frequenza d’uso delle pratiche di insegnamento della scrittura. Le variabili indipendenti utilizzate includono: il grado scolastico di insegnamento, la media di tutti gli items sia delle credenze che dell’autoefficacia dei docenti, nonché l’interazione del grado scolastico con, rispettivamente, le credenze e la *Self-efficacy*. Sul modello di regressione lineare è stata effettuata un’analisi ANOVA per determinare se le variabili indipendenti hanno effetto significativo sulla variabile dipendente. La tabella 16 mostra i gradi di libertà, i valori *F* e *p*. I risultati dell’analisi della varianza evidenziano un effetto significativo delle opinioni ($F= 9.89, p = 0.002$) e dell’autoefficacia ($F= 9.74, p= 0.002$) sull’ l’utilizzo di pratiche di scrittura indipendentemente dal grado scolastico. Pertanto, né il grado scolastico in cui si è in servizio né le interazioni tra questo e le due variabili oggetto di indagine (opinioni e autoefficacia insegnanti) risultano significative. Per concludere, le credenze e

l'autoefficacia influenzano, quindi, nei diversi gradi scolastici l'insegnamento della scrittura.

Tabella 16 –

Tabella analisi di regressione lineare

	Gradi di libertà (df)	Valore <i>f</i>	Valore <i>p</i>
Grado scolastico	2	1.56	0.212
Credeze	1	9.89	0.002**
Autoefficacia	1	9.74	0.002**
Grado scolastico x opinioni	2	0.64	0.530
Grado scolastico x autoefficacia	2	1.26	0.286

CAPITOLO 5

DISCUSSIONE

Obiettivo del presente lavoro è stato esaminare l'insegnamento della scrittura (le pratiche didattiche e le loro frequenza d'uso), le credenze sulle abilità considerate importanti per produrre un testo scritto e l'autoefficacia percepita da parte dei docenti di italiano delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Il questionario è stato sviluppato a partire da un solido corpus di evidenze scientifiche e dalle linee guida internazionali argomentate nel primo e nel secondo capitolo. In particolare, gli item della sezione sull'insegnamento della scrittura fanno riferimento al modello neuropsicologo “*Not Simple View Of writing*” (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006) e ai lavori di Kim e collaboratori (e.g., Kim & Schatschneider, 2017); mentre quelli sulle credenze e sull'autoefficacia dei docenti derivano da un recente filone di ricerca che attinge dal modello “*Writer(s)-Within-Community of Writing*” (WWC, Graham, 2018).

Dai risultati, riportati nel precedente capitolo, emerge che gli insegnanti riferiscono di adoperare tutte le pratiche di insegnamento del processo e delle abilità di scrittura sottese ai quattro costrutti esaminati (trascrizione, generazione del testo per parole e frasi, generazione del testo e funzioni esecutive); la frequenza d'uso delle strategie didattiche varia in relazione al grado scolastico di insegnamento. Specificatamente, dall'analisi dei risultati dell'ANOVA e dall'analisi *post hoc* di Tukey, si evidenziano: due differenze statisticamente significative nella frequenza di impiego delle pratiche di insegnamento della trascrizione, rispettivamente tra il primo ciclo di scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e tra il secondo ciclo di scuola primaria e la secondaria di primo grado; una differenza statisticamente significativa nell'uso di strategie didattiche della generazione del testo tra il primo ciclo di scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado; una differenza statisticamente significativa nell'utilizzo di pratiche inerenti alle funzioni esecutive tra il primo ciclo della primaria e la scuola secondaria di primo grado. Suddetti risultati supportano il modello “*Not Simple View Of Writing*” (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006) e i lavori di Kim e collaboratori (e.g., Kim & Schatschneider, 2017) secondo i quali nei primi anni di scuola primaria il focus sullo sviluppo e sull'insegnamento della scrittura dovrebbe vertere sull'acquisizione delle

abilità grafomotorie e ortografiche. Quando uno studente automatizza le abilità di base della trascrizione dispone di maggiori risorse cognitive da convogliare nell'apprendimento dei processi esecutivi (e.g. impostazione degli obiettivi, pianificazione, lettura, revisione, correzione, strategie di autoregolazione ecc.) e delle abilità di scrittura di ordine superiore (e.g., Berninger et al., 1995; Graham et al., 1997; Graham & Santangelo, 2014), quali la generazione del testo e la pianificazione. Di conseguenza, con l'avanzare delle classi e del grado scolastico, da un lato l'insegnamento delle abilità di trascrizione tende a diminuire, dall'altro l'esplicitazione delle abilità esecutive e di generazione del testo diventa più frequente. Gli insegnanti del primo ciclo di scuola primaria della presente ricerca, infatti, affermano di usare le pratiche di trascrizione tra una volta a settimana e più volte a settimana. Un andamento simile si riscontra anche tra i docenti delle classi quarta e quinta primaria. Tali risultati sono in linea con ricerche affini condotte in diversi contesti internazionali (e.g., Brindle et al., 2016; Cutler & Graham, 2008; Dockrell et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019). Nello studio di Ralli e collaboratori (2022) si osserva, invece, un minore impiego delle pratiche di trascrizione: ciò può dipendere dalla diversità dei curricula nazionali; in quello greco, ad esempio, non è prevista l'introduzione dell'allografo corsivo. Gli insegnanti italiani della scuola secondaria di primo grado riferiscono poi di utilizzare le pratiche di insegnamento delle abilità di trascrizione in media alcune volte al mese. Da un'analisi dei singoli items emerge, come è logico attendersi, una diminuzione significativa della frequenza d'uso di pratiche quali "correggere l'impugnatura della penna" (qualche volta durante l'anno) e "esercitare le abilità di trascrizione attraverso esercizi di dettato" (più volte durante l'anno). Diversamente, l'insegnamento di strategie didattiche finalizzate all'acquisizione e/o alla correzione dell'ortografia rimane più costante tra i diversi gradi scolastici: la loro frequenza d'uso varia tra una volta a settimana o più volte a settimana in base alla pratica. Questo risultato conferma le evidenze scientifiche dimostranti sia l'importanza della trascrizione per lo sviluppo dei successivi processi e abilità di scrittura (Berninger., 1997; Graham et al., 2000; Jones & Christiansen, 1999) sia il perdurare degli effetti di queste competenze di base, seppure in misura ridotta, anche nella produzione scritta degli studenti della scuola secondaria (e.g., Limpo, Alves & Connelly 2017).

Complessivamente i risultati del costrutto della generazione di parole e frasi indicano, tra i diversi cicli di istruzione, una maggiore omogeneità nell'utilizzo delle pratiche. I docenti hanno riferito una frequenza d'uso a livello settimanale: tale dato concorda con i risultati di studi simili condotti in altre comunità di scrittura (e.g. Brindle et al., 2016; Cutler & Graham, 2008; Dockrell et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019; Graham & Perin, Ralli et al., 2022). È dunque possibile affermare, che indipendentemente dal grado scolastico, i docenti lavorano a livello di parola e di frase in modo continuo. Seppure nel costrutto della generazione di parole e frasi non siano emerse differenze statisticamente significative è comunque possibile osservare cambiamenti nella frequenza con cui i docenti utilizzano determinate strategie didattiche. Tra il primo ciclo della scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado si sottolinea un maggiore impiego (a livello settimanale) delle seguenti pratiche: “chiedere agli studenti di usare sinonimi in un testo per evitare ripetizioni”, “correggere il lessico nei testi prodotti dallo studente”, “proporre esercizi per l'acquisizione di regole grammaticali e sintattiche”, “correggere la struttura grammaticale/sintattica di frasi/periodi nei testi degli studenti”, “proporre esercizi sull'uso di utilizzo connettivi o pronomi”, “proporre esercizi di combinazione di frasi” e “chiedere agli studenti di scrivere frasi o brevi testi in cinque minuti” (a livello mensile). Sia la continuità sia l'aumento della frequenza d'uso, tra il primo ciclo della scuola primaria e la secondaria di primo grado, delle pratiche di generazione di parole e frasi potrebbero riflettere le caratteristiche della lingua italiana, soprattutto la complessità degli aspetti grammaticali e morfosintattici. L'apprendimento delle numerose regole morfosintattiche e grammaticali, necessarie per la costruzione e la combinazione delle frasi, richiede diversi anni di scolarità e può anche risultare particolarmente complessa per molti studenti. Le caratteristiche morfosintattiche e grammaticali della lingua italiana, infatti, condizionano in modo marcato la produttività, la complessità e l'accuratezza dell'espressione scritta (Arfé et al., 2016).

Per l'insegnamento della generazione del testo è stata rilevata una differenza statisticamente significativa tra il primo ciclo della primaria e la scuola secondaria di primo grado. In particolare, gli insegnanti italiani dei primi tre anni di scuola primaria hanno dichiarato di lavorare a livello testuale circa una volta al mese. A partire dalla classe quarta la frequenza d'uso delle pratiche di generazione del testo aumenta fino ad un impiego di diverse volte al mese nel ciclo della secondaria di primo grado. Da un

approfondimento delle singole pratiche si evidenzia un aumento della frequenza d'uso di: “chiedere agli studenti di spiegare alla classe un concetto o un progetto”, “chiedere agli studenti di difendere un'idea e/o di argomentare una opinione”, “chiedere agli studenti di scrivere un testo informativo” e “chiedere agli studenti di scrivere un testo argomentativo”. Per le prime due pratiche, riferite all'abilità di esporre un testo oralmente, gli insegnanti del secondo ciclo della primaria e della scuola secondaria di primo grado riportano un uso di “una volta a settimana”. In riferimento alle tipologie testuali si osserva un lavoro continuo, più volte al mese, sul testo narrativo nei diversi cicli di istruzione. Diversamente, si osserva un aumento dell'utilizzo delle strategie di insegnamento del testo informativo e argomentativo con l'aumentare del grado scolastico. Altre ricerche hanno evidenziato una frequenza d'uso delle pratiche di generazione del testo in gran parte simile (e.g., Cutler & Graham, 2008; Dockrell et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham & Harris, 2006; Graham, 2019; Graham et al., 2021). Nello studio di Brindle e collaboratori (2016) gli insegnanti delle prime quattro classi della scuola primaria, invece, hanno affermato di lavorare più volte al mese sui modelli e sulle tipologie testuali. I dati sull'istruzione degli aspetti della generazione del testo del presente lavoro, inoltre, sono in linea con le indicazioni riportate nelle linee guida nazionali (Miur, 2012) e internazionali (Graham, 2018) sull'insegnamento della scrittura: queste specificano che l'esposizione ai diversi modelli di testo ha generalmente inizio tra il primo e il secondo ciclo della scuola primaria. Pertanto, i docenti introducono gradualmente tipologie testuali sempre più complesse esplicitandone caratteristiche, destinatari, repertorio lessicale e modalità di produzione.

Infine, anche per il costrutto delle funzioni esecutive si evidenzia una differenza statisticamente significativa nell'utilizzo delle pratiche tra il primo ciclo della primaria e la scuola secondaria di primo grado. I docenti delle prime tre classi della scuola primaria indicano una frequenza d'uso di alcune volte al mese. Gli insegnanti delle classi quarta e quinta primaria e della secondaria di primo grado, invece, esplicitano le strategie didattiche sulle funzioni esecutive circa una volta a settimana (Graham, 2019). Nel complesso, questi risultati sono paragonabili a quelli ottenuti da Brindle e collaboratori (2016) ed evidenziano anche un insegnamento delle abilità esecutive più frequente rispetto a quello documentato da altri lavori statunitensi (e.g., Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Graham & Harris, 2006; Graham et al., 2021). Essi indicano

altresì un maggiore impiego di pratiche di insegnamento delle abilità esecutive (e.g., pianificazione e revisione) da parte dei docenti italiani di scuola primaria rispetto a quelli di altre comunità di scrittura europee, quali Grecia, (Ralli et al., 2022), Inghilterra (Dockrell et al., 2016) e Olanda (Rietdijk et al., 2018). I docenti di suddetti paesi, infatti, utilizzano pratiche di insegnamento delle funzioni esecutive in media una volta al mese (Graham, 2019). Da un esame approfondito degli item sulle funzioni esecutive si osserva un aumento (dal primo ciclo della primaria alla scuola secondaria di primo grado) dell'utilizzo della maggior parte delle pratiche (si veda tabella 1 in Appendice). In particolare, gli insegnanti lavorano con maggiore frequenza sulle seguenti strategie didattiche: definizione degli obiettivi, generazione di idee, pianificazione, valutazione e revisione del testo. Essi, inoltre, in tutti i gradi scolastici adoperano più volte alla settimana la pratica “leggere e correggere un testo assieme agli studenti”. L'obiettivo sotteso a tale pratica riguarda sia la stimolazione dei processi metacognitivi e linguistici sia la possibilità di offrire un feedback allo studente. Ciò è in accordo con i suggerimenti di Graham & Alves (2021) secondo i quali per promuovere l'apprendimento della scrittura e delle sue competenze è importante predisporre momenti-attività in cui gli alunni possano riflettere e ricevere feedback positivi sulla propria scrittura. Una strategia poco utilizzata da tutti gli insegnanti del campione è “chiedere agli studenti di correggere e revisionare i testi gli uni degli altri”: la sua frequenza è di qualche volta durante l'anno. Tuttavia, come sottolinea Graham (2018) è opportuno anche predisporre momenti di lavoro tra pari: attraverso i feedback e la collaborazione con i compagni di classe uno studente può infatti progredire nell'apprendimento della scrittura e dei suoi processi.

I risultati dell'analisi correlazionale (tabella 7) evidenziano buone connessioni tra tutte le pratiche di insegnamento sottese ai quattro costrutti indagati (trascrizione, generazione di parole e frasi, generazione del testo e funzioni esecutive). Pertanto, è ragionevole affermare che, trasversalmente al grado scolastico, gli insegnanti più propensi all'uso di pratiche finalizzate all'insegnamento della scrittura impiegano anche una varietà di strategie in relazione alle molteplici abilità sottese alla produzione scritta. Nell'insegnamento di un'abilità-componente della scrittura, quindi, un docente può focalizzarsi anche su altri aspetti e/o processi della produzione del testo scritto. Ad esempio, se un insegnante introduce un modello testuale, contestualizzandone le caratteristiche, può anche esplicitare le possibili strategie esecutive sottese alla sua

composizione. La maggior parte degli insegnanti della scuola primaria e secondaria della presente ricerca, come i docenti di altre comunità di scrittura, riporta di utilizzare, e dunque di conoscere, varie strategie per insegnare la scrittura e dei suoi processi. Tuttavia, come osservato da Graham (2019) l'impiego di diverse pratiche risulta limitato a "qualche volta" o "una volta" al mese (e.g., Applebee & Langer, 2011; Brindle et al., 2016; Graham et al., 2003; Graham et al., 2014; Gilbert & Graham, 2010; Hsiang & Graham, 2016; Hsiang et al., 2018; Kihara, Graham, & Hawken, 2009). In accordo con i suggerimenti di Graham (2018) si configura importante garantire un tempo funzionale, di almeno un'ora al giorno, all'insegnamento e all'apprendimento della scrittura. Sebbene non sia stato esaminato e quantificato l'effettivo tempo dedicato dagli insegnanti italiani all'insegnamento della scrittura, in linea il lavoro Graham (2019), è possibile supporre che anche i docenti italiani (in particolare per la generazione del testo) non insegnano strategie di scrittura per il tempo suggerito nelle linee guida internazionali (Graham, 2018).

L'indagine sulle differenze tra i gradi scolastici rispetto alle credenze e all'autoefficacia dei docenti, attraverso l'analisi della varianza (ANOVA) non ha rilevato differenze statisticamente significative. Le credenze e l'autoefficacia degli insegnanti si mostrano dunque coerenti durante tutti i gradi scolastici esaminati. Per le prime i docenti riferiscono di essere "abbastanza d'accordo" con le diverse affermazioni sulle competenze considerate necessarie alla produzione di un testo scritto (si veda tabella 1 in Appendice). Gli insegnanti inoltre hanno espresso livelli di accordo particolarmente elevati sull'importanza di sviluppare un buon vocabolario e riflettere sul significato delle parole e delle frasi, leggere molto e organizzare le proprie idee e revisionare/valutare la produzione scritta. Questi risultati supportano certamente i modelli o le cornici teorici di Berninger (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006) e di Kim (Kim & Schatschneider, 2017; Kim, 2019, 2020). Per scrivere un testo chiaro e coerente è infatti indispensabile lo sviluppo e la padronanza delle abilità-componenti della scrittura concettualizzate dai quadri teorici discussi nel primo capitolo. I docenti italiani, inoltre, sono più o meno d'accordo con l'affermazione "la motivazione per la scrittura è una caratteristica individuale difficile da trasmettere". Una parte di essi è pertanto convinta dell'intrinsecità dei fattori motivazionali. Tuttavia, come afferma Graham (2018), i docenti solo attraverso l'insegnamento e la pratica della scrittura possono e devono

incentivare la motivazione a scrivere dei loro studenti. Diversamente, un insegnante convinto che la motivazione sia una caratteristica individuale poco plasmabile, e dunque non trasmissibile con la pratica e l'esercizio, potrebbe pianificare un minor numero di attività e per una quantità di tempo insufficiente. Questo risulta particolarmente problematico nelle situazioni degli studenti con difficoltà di scrittura e più fragili dal punto di vista emotivo-motivazionale: essi necessitano piuttosto di maggiori attenzioni, pratica e strategie di insegnamento ad hoc. I docenti italiani, inoltre, riferiscono di essere parzialmente d'accordo con l'affermazione "una disortografia/disgrafia impediscono la produzione di testi chiari e di qualità" e moderatamente d'accordo con l'item "gli studenti con difficoltà di scrittura non possono essere motivati a scrivere se non si risolvono prima le loro difficoltà". In riferimento all'autoefficacia, gli insegnanti indicano di essere "moderatamente in accordo" con la maggior parte degli item: affermano, dunque, di sentirsi in buona misura competenti nell'insegnamento della scrittura. Analogamente, anche docenti di diversi paesi dichiarano tendenzialmente una "leggera o moderata autoefficacia" nelle proprie capacità di eseguire azioni didattiche volte a promuovere l'apprendimento di competenze e il successo degli studenti nella scrittura (Banales et al., 2020; Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019; Graham et al., 2021, 2023; Hisiang et al., 2016, 2018; 2020; Ralli et al., 2022; Rietdijk et al., 2018). In aggiunta, i docenti del presente lavoro concordano leggermente sul fatto che il contesto domestico passa interferire con l'insegnamento della scrittura.

Considerando tutti i gradi scolastici, l'analisi correlazionale delle credenze (tabella 12) ha evidenziato relazioni con: la trascrizione, la generazione di parole e frasi e le funzioni esecutive; quella dell'autoefficacia (tabella 12) ha rilevato le correlazioni con: la trascrizione, la generazione del testo e le funzioni esecutive. A fronte di questi risultati è ipotizzabile che i docenti con opinioni positive sugli aspetti e sulle abilità funzionali alla produzione di un testo scritto adoperino un maggior numero di strategie didattiche nelle competenze oggetto di insegnamento. Da un approfondimento delle correlazioni nei rispettivi gradi scolastici, primo ciclo primaria (tabella 13), secondo ciclo primaria (tabella 14) e scuola secondaria di primo grado (tabella 15) si osservano correlazioni diversificate rispetto al campione generale. Nelle prime tre classi di scuola primaria, per le credenze degli insegnanti non emergono correlazioni. Ciò potrebbe suggerire che nei primi anni di scolarizzazione i docenti agiscano perlopiù secondo le aspettative:

insegnano, cioè, l'insieme di quelle abilità di base (motorie, percettive, ortografiche, morfologiche, lessicali, morfosintattiche e grammaticali) funzionali al successivo sviluppo della scrittura e delle competenze più complesse. In questo periodo di scolarizzazione gli insegnanti potrebbero comunque avere peculiari opinioni sulla scrittura, il suo sviluppo e il suo insegnamento non manifestandole direttamente. Nel secondo ciclo di scuola primaria si rileva come unica correlazione quella tra le credenze e la trascrizione. Nel ciclo della secondaria di primo grado, invece, si sottolineano buone correlazioni tra le credenze degli insegnanti con la trascrizione, la generazione di parole e frasi e le funzioni esecutive. Pertanto, i docenti di scuola secondaria con opinioni positive sull'importanza di apprendere gli aspetti della trascrizione (ortografia), della generazione di parole e di frasi, nonché delle funzioni esecutive impiegano frequentemente pratiche per l'acquisizione di tali abilità. Da questa indagine esplorativa sulle correlazioni sembra dunque che le credenze degli insegnanti acquistino forza e influenza con il procedere degli anni scolastici.

In riferimento all'autoefficacia degli insegnanti emergono correlazioni con la trascrizione, la generazione del testo e le funzioni esecutive. Alla luce di questi risultati, è dunque ragionevole supporre che i docenti con una buona autoefficacia utilizzino maggiormente, nel loro insegnamento, le pratiche sottese ai costrutti della trascrizione, della generazione del testo e delle funzioni esecutive. Come per le credenze, da un approfondimento delle correlazioni nei rispettivi gradi scolastici, primo ciclo scuola primaria (tabella 13), secondo ciclo scuola primaria (tabella 14) e scuola secondaria di primo grado (tabella 15) si osservano relazioni diversificate rispetto al campione generale. Nelle prime tre classi di scuola primaria l'autoefficacia correla con la trascrizione, la generazione del testo e le funzioni esecutive. Non si osservano invece correlazioni nell'ultimo biennio della scuola primaria. Suddetto risultato potrebbe dipendere dalla minore numerosità di questo gruppo di insegnanti. Infine, nel ciclo della secondaria di primo grado si evidenzia come unica e forte correlazione quella tra l'autoefficacia degli insegnanti e l'utilizzo di pratiche delle funzioni esecutive. In tutti i gradi scolastici non sono state rilevate correlazioni con la generazione di parole e di frasi.

I risultati ottenuti dalla regressione lineare mostrano poi che le credenze e l'autoefficacia degli insegnanti influenzano in modo significativo l'insegnamento della scrittura indipendentemente dal grado scolastico. Pertanto, i docenti italiani della scuola primaria

e secondaria di primo grado con credenze positive e una buona autoefficacia utilizzano più pratiche di insegnamento, ne fanno un uso variegato e trasversale, e dedicano, presumibilmente, un tempo maggiore nell'istruzione della scrittura e delle sue abilità. Allo stesso modo, in diverse comunità di scrittura internazionali, è stato dimostrato che i docenti con credenze positive sulla scrittura, il suo sviluppo e il suo insegnamento/apprendimento utilizzano maggiormente pratiche basate sull'evidenza e sono generalmente più efficaci e funzionali nel loro lavoro (e.g., Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019; Graham et al., 2021, 2022; Hsiang et al., 2018; 2020; Hsiang & Graham, 2016). Gli insegnanti con elevati livelli di fiducia di sé e delle proprie capacità, quindi, lavorano con continuità insegnando e proponendo diverse strategie didattiche e attività di scrittura. Anche nel presente lavoro il costrutto dell'autoefficacia prevede la tipologia e la frequenza d'uso delle pratiche di insegnamento della scrittura (e.g., Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Gillespie et al., 2014; Margarida et al., 2016). Per concludere, a differenza di altre ricerche (e.g., Hsiang et al., 2020; Graham et al., 2022) che hanno rilevato una connessione tra le credenze degli insegnanti e l'autoefficacia, nel presente studio non emergono correlazioni tra le opinioni e l'autoefficacia degli insegnanti.

5.1 Conclusioni

L'insegnamento della scrittura è un obiettivo centrale del curriculum scolastico della scuola di molti paesi. Tuttavia, allo stato attuale, una buona parte degli studenti non riceve un insegnamento adeguato (Graham, 2019; Graham & Rijlaarsdam, 2016). Inoltre, nella popolazione scolastica si registra un aumento delle diagnosi del disturbo dell'espressione scritta (Katusic et al., 2009). Alla luce di questi dati preoccupanti è importante approfondire l'insegnamento della scrittura e i fattori che possono influenzarlo nei vari contesti scolastici internazionali e nazionali. Ad oggi, nel territorio italiano non risultano, però, indagini sull'insegnamento della scrittura come pure sulle credenze e sull'autoefficacia dei docenti. Pertanto, il presente lavoro è il primo ad esplorare l'insegnamento della scrittura e la frequenza d'uso delle pratiche (trascrizione, generazione di parole e frasi, generazione del testo e funzioni esecutive), le credenze sulle abilità considerate necessarie per la produzione di un testo scritto e l'autoefficacia

percepita da parte dei docenti italiani delle scuole primarie e secondarie di primo grado. A partire dai modelli teorici e dalle linee guida discussi nel primo e nel secondo capitolo, si è cercato di rispondere a tre domande di ricerca: 1) *Quali pratiche di insegnamento sono impiegate, e con quale frequenza d'uso, dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado italiane?*; 2) *Le credenze degli insegnanti sulle competenze necessarie alla produzione del testo influenzano l'insegnamento della scrittura?*; 3) *L'autoefficacia percepita nelle proprie capacità di insegnante condiziona l'insegnamento della scrittura?* Duecentosettantotto insegnanti, provenienti da diverse regioni italiane, hanno completato il questionario.

Come previsto, in linea con le ipotesi di ricerca e studi simili condotti in altri paesi (e.g. Banales et al., 2020; Brindle et al., 2016; Dockrell et al., 2016; Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2018, 2019; Graham et al., 2020, 2021, 2023; Ralli et al., 2022) i docenti italiani riferiscono di utilizzare (e dunque di conoscere) tutte le pratiche di scrittura oggetto d'esame con una frequenza variabile in base al grado scolastico e/o alla classe di insegnamento. Dalle risposte dei docenti al questionario emerge altresì che le credenze e il senso di autoefficacia di sé e delle proprie capacità influenzano significativamente l'insegnamento della scrittura in tutti i gradi scolastici.

In riferimento alla frequenza d'uso delle strategie didattiche, nel ciclo della scuola primaria i docenti italiani adoperano le pratiche di trascrizione a livello settimanale; viceversa, gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado le impiegano con una frequenza mensile. In modo trasversale al ciclo di istruzione, i docenti italiani lavorano in modo continuo, settimanalmente, sulle abilità di generazione del testo per parole e frasi. Per l'insegnamento della generazione del testo si osserva un aumento della frequenza d'uso delle pratiche in relazione al grado scolastico: i docenti del primo ciclo di scuola primaria lavorano sugli aspetti testuali poche volte al mese; quelli del secondo ciclo della primaria e della secondaria di primo grado insegnano le abilità di generazione del testo diverse volte al mese. Anche per le funzioni esecutive si osserva un andamento simile. Nei primi tre anni di scuola primaria si registra un impiego delle strategie didattiche sulle funzioni esecutive per diverse volte al mese; nelle classi quarta e quinta primaria e nella secondaria di primo grado, invece, gli insegnanti lavorano su queste abilità a livello settimanale. Nel complesso, i risultati suffragano i quadri teorici di riferimento (e.g., Berninger & Winn, 2006; Kim & Schatscheiner, 2017) secondo i quali nei primi anni di

istruzione i bambini apprendono le abilità della trascrizione; successivamente, automatizzati gli aspetti grafomotori e ortografici e disponendo di maggiori risorse di cognitive e attentive, essi apprendono le più complesse competenze di ordine superiore. Tutte le pratiche di istruzione della scrittura risultano anche interconnesse. Dunque, gli insegnanti che utilizzano diverse strategie didattiche, e con una maggiore frequenza, lavorano trasversalmente insegnando vari processi e abilità della produzione scritta.

Analogamente ad altre comunità di scrittura internazionali, in tutti i gradi scolastici, le credenze e l'autoefficacia dei docenti italiani influenza il "cosa" gli insegnanti pensano della scrittura, il "come" e il "quanto" utilizzano le pratiche finalizzate all'acquisizione delle abilità per la produzione di un testo scritto (Banales et al., 2020; Brindle et al., 2016; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019; Graham et al., 2021, 2023; Hisiang et al., 2016, 2018; 2020; Ralli et al., 2022; Rietdijk et al., 2018).

I risultati del presente lavoro rispecchiano anche il modello *Writer(s)-Within-Community of Writing* (WWC, Graham, 2018) secondo il quale la scrittura e il suo insegnamento sono influenzati dalla classe e dalle sue caratteristiche, dagli aspetti cognitivi ed emotivi di docenti, nonché dal contesto storico, culturale, sociale e politico-istituzionale di uno specifico paese.

In conclusione, la scrittura e il suo insegnamento devono anzitutto essere compresi e valorizzati dalla società, dalla politica e dal personale scolastico. La futura ricerca sull'insegnamento, promuovendo la conoscenza sul processo e sulle abilità di scrittura, avrà come obiettivo quello di sviluppare e diffondere una visione globale e condivisa che possa tradursi in azioni pratiche.

5.2 Limiti e prospettive future

La presente ricerca è la prima ad esplorare l'insegnamento del processo e delle abilità di scrittura nel contesto scolastico italiano: ciò ne rappresenta il principale punto di forza. Complessivamente, lo studio fornisce diverse indicazioni sull'insegnamento della scrittura nelle scuole primarie e secondarie di primo grado italiane e sull'influenza esercitata dalle credenze e dall'autoefficacia dei docenti nel loro lavoro. Nonostante i risultati emersi siano in linea con la letteratura internazionale sull'insegnamento della

scrittura, si evidenziano altresì una serie di limitazioni. Il primo limite riguarda la numerosità del campione; questo si presenta, inoltre, poco stratificato a livello geografico: la maggior parte dei partecipanti, infatti, lavora come insegnante in Abruzzo e in Trentino-Alto Adige. In aggiunta, non sono disponibili dati di insegnanti provenienti da alcune regioni d'Italia. Un altro limite riguarda la disomogeneità dei partecipanti per ciclo di istruzione. Rispetto ai docenti del primo ciclo della primaria (119) e della secondaria di primo grado (95), gli insegnanti del secondo ciclo della scuola primaria (65) sono in numero significativamente minore. Ciò potrebbe, pertanto, condizionare sia i risultati sulla frequenza d'uso delle pratiche sia il grado di influenza delle credenze e dell'autoefficacia sull'impiego delle strategie didattiche in questo grado scolastico. Un ulteriore punto critico riguarda la modalità del questionario che non consente di stimare la percentuale di insegnanti dei singoli istituti che hanno effettivamente completato il questionario. I limiti dell'attuale studio indicano che è certamente necessario un successivo lavoro con un campione rappresentativo degli insegnanti dei diversi cicli scolastici a livello nazionale. Disporre di un campione più numeroso e delle risposte degli insegnanti provenienti da tutte le regioni d'Italia consente l'approfondimento di uno specifico contesto e il confronto tra zone geografiche. Ad esempio, sarebbe interessante investigare e confrontare l'insegnamento della scrittura, le credenze e l'autoefficacia dei docenti tra le regioni del nord e del sud Italia, considerando le importanti differenze socioculturali, economiche e politico-amministrative tra queste due zone geografiche. Pertanto, studi futuri potrebbero includere un item e/o una voce di inserimento sull'istituto comprensivo o sulla scuola di insegnamento. Sebbene un'ampia letteratura dimostri come le risposte degli insegnanti ai questionari riflettano effettivamente l'utilizzo delle pratiche didattiche (e.g., Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2019), studi futuri potrebbero anche includere metodologie qualitative, quali l'osservazione del lavoro in classe e delle produzioni scritte dagli alunni. La possibilità di monitorare l'insegnamento della scrittura nel suo contesto ecologico contribuisce alla raccolta di informazioni sull'istruzione delle abilità-componenti necessarie alla produzione del testo scritto. Nella maggior parte dei questionari gli insegnanti indicano buoni o elevati livelli di autoefficacia: ciò suggerisce una tendenza all'autovalutazione positiva. Osservare le azioni degli insegnanti nel contesto scolastico consente altresì di rilevare l'influenza delle credenze e, in particolare, dell'autoefficacia

nell'insegnamento della scrittura. Un aspetto che sarà importante approfondire è la percezione dei docenti italiani rispetto alla formazione-preparazione ricevuta e sviluppata per insegnare la scrittura sia nelle situazioni tipiche sia in quelle di difficoltà e/o di disturbi dell'espressione scritta. A riguardo, ricerche condotte in altri paesi riportano risultati differenti: mentre in alcune comunità scolastiche gli insegnanti riferiscono una buona preparazione per l'insegnamento della scrittura (e.g, Banales et al., 2022) in altre indicano un livello insufficiente (e.g, Brindle et al., 2016; Graham et al., 2021, 2023). Questi dati sono comunque in accordo con modello "*Writer(s)-Within-Community of Writing* di Graham" (WWC, 2018) secondo cui l'insegnamento della scrittura è influenzato da molteplici fattori, quali ad esempio: gli aspetti cognitivi ed emotivi di docenti e alunni, le caratteristiche degli ambienti scolastici e le risorse disponibili, la storia, la cultura, le riforme politico-istituzionali. Ad ogni modo, poiché diversi lavori (e.g., Brindle et al., 2016) dimostrano una forte connessione tra la preparazione, l'utilizzo delle pratiche e l'autoefficacia percepita dagli insegnanti è opportuno "globalizzare" l'insegnamento della scrittura (Graham et al., 2022). Ciò significa che i docenti necessitano, a partire dall'università, di una formazione ad hoc sull'insegnamento della scrittura; in particolare sull'utilizzo delle strategie didattiche e sul garantire il tempo funzionale all'insegnamento-apprendimento del processo per produrre un testo scritto, come suggerito dalle linee guida internazionali (Graham, 2018). Un ulteriore aspetto da investigare riguarda la quantificazione del tempo effettivo dedicato dai docenti italiani all'insegnamento della scrittura. Dalla metanalisi di Graham (2019) emerge che gli insegnanti della maggior parte dei paesi esaminati non investe un tempo adeguato all'insegnamento delle abilità sottese alla scrittura. In aggiunta, suddetto autore evidenzia come, nei medesimi lavori, il tempo di insegnamento sia connesso alla preparazione, alle credenze e all'autoefficacia dei docenti. La successiva ricerca nel contesto italiano potrebbe prendere in esame anche includere, tra le credenze, gli atteggiamenti degli insegnanti verso la scrittura e il suo insegnamento. Un'ampia letteratura ha dimostrato come i docenti con atteggiamenti positivi gradiscono scrivere e impegnarsi in attività di scrittura personali. Parimenti, nel loro lavoro essi utilizzano una ampia varietà di pratiche, motivano e coinvolgono i propri studenti in diverse attività di scrittura e mostrano una maggiore autoefficacia (e.g., Gilbert & Graham, 2010; Brindle et al., 2016). Studi futuri potrebbero anche indagare la presenza e la disponibilità di risorse nelle scuole. A riguardo,

in alcune ricerche (e.g., Dockrell et al., 2016) i docenti segnalano la carenza di materiali; questo aspetto risulta, peraltro, collegato all'apprendimento della scrittura e alla produzione del testo degli studenti. La ricerca futura potrebbe altresì indagare l'utilizzo della scrittura nelle altre discipline scolastiche. Infine, un ulteriore aspetto da approfondire potrebbe riguardare le opinioni degli insegnanti sulle politiche scolastiche nazionali e/o distrettuali, lasciando loro anche uno spazio per esprimere punti di forza, criticità e possibili cambiamenti.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-grade and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478–508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Ahmed, Y., Kent, S., Cirino, P. T., & Keller-Margulis, M. (2022). The not-so-simple view of writing in struggling readers/writers. *Reading & Writing Quarterly, 38*(3), 272–296. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1948374>
- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of educational psychology, 106*(2), 419–434. <https://doi.org/10.1037/a0035692>
- Alves, R. A., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading, 19* (5), 374–391. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838>
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology, 108* (5), 665–679. <https://doi.org/10.1037/edu0000089>
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2011). EJ Extra: A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools. *English journal, 100*(6), 14–27. <https://doi.org/10.58680/ej201116413>
- Applebee, A. N., Bazerman, C., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., ... & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 51*(3), 351–360. <https://doi.org/10.58680/rte201728980>
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16*(3), 831–852. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00067-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00067-3)
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing, 17*, 387–409. <https://doi.org/10.1023/B:READ.0000032665.14437.e0>

- Arfé, B. (Ed.). (2014). *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction*. Oxford University Press, USA.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.001.0001>
- Arfé, B., & Dockrell, J. E. (2023). Difficulties in Acquiring and Developing Writing Skills. In: Spinillo, A.G., Sotomayor, C. (eds) *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts: Contributions to Teaching and Learning* (pp. 223-240). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_10
- Arfe, B., Cona, E., & Merella, A. (2018). Training implicit learning of spelling in Italian children with developmental dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 38(4), 299–315. <https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000163>
- Arfé, B., De Bernardi, B., Pasini, M., & Poeta, F. (2012). Toward a redefinition of spelling in shallow orthographies: Phonological, lexical, and grammatical skills in learning to spell Italian. In *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 359-388). Psychology Press.
- Arfé, 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., Festa, F., Ronconi, L., & Spicciarelli, G. (2021). Oral sentence generation training to improve fifth and 10th graders' writing. *Reading and Writing*, 34(7), 1851-1883. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10114-5>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23, 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: a national survey. *Reading and Writing*, 33(10), 2661– 2696. [10.1007/s11145-020-10055-z](https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z)
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bazerman C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 11–23). New York, NY: Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.

- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of educational psychology*, 102(3), 635-651. <https://doi.org/10.1037/a0019319>
- Berninger, V. W., & Whitaker, D. (1993). Theory-based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, 22(4), 623-642. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085678>
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *Handbook of writing research*, 96-114.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/0022219402035001>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., ... & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 61-92. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5
- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique functional systems. *Reading and Writing*, 6, 161-196. <https://doi.org/10.1007/BF01026911>
- Berninger, V. W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational psychology review*, 8, 193-218. <https://doi.org/10.1007/BF01464073>
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Scientific practitioner: Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of school psychology*, 29(1), 57-79. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90016-K](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90016-K)
- Berninger, V. W., Nagy, W., & Beers, S. (2011). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: Contributions of syntax and transcription to translation. *Reading and writing*, 24, 151-182. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9262-y>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of school psychology*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>

- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of educational psychology*, 94(2), 291. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.291>
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A., Begayis, K., Curtin, G., ... & Graham, S. (2000). Language-based spelling instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 117-135. <https://doi.org/10.2307/1511141>
- Berninger, V., and Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In Butterfield, E. (ed.), *Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing*, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 57–81
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, 257-280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>
- Berninger, V.W., & Amtmann, D. (2003). *Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice*. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 345-363). New York: Guilford.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2016). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: a four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/0022219414522708>
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29, 929-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1), 80-98. <https://doi.org/10.1177/074108830101800100>
- Coker D., Farley-Ripley E., Jackson A., Wen H., MacArthur C., Jennings A. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 793–832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>

- Costa, L. J., Green, M., Sideris, J., & Hooper, S. R. (2018). First-grade cognitive predictors of writing disabilities in grades 2 through 4 elementary school students. *Journal of Learning Disabilities, 51*(4), 351-362. <https://doi.org/10.1177/0022219417721182>
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology, 100*(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Danzak, R. L., & Arfé, B. (2016). Globally minded text production: Bilingual, expository writing of Italian adolescents learning English. *Topics in Language Disorders, 36*(1), 35-51. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000077>
- De Smedt F., van Keer H., Merchie E. (2016). Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, 833-868. <https://doi.org/conn10.1007/s11145-015-9590-z>
- Dockrell, J. E., & Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing, 6*, 45-62. DOI: 10.1348/000709909X421919
- 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., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and writing, 29*, 409-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction, 32*, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008>
- Drew S., Olinghouse N., Luby-Faggella M., Welsh M. (2017). Framework for disciplinary writing in science Grades 6-12: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 109* (7), 935-955. <https://doi.org/10.1037/edu0000186>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly, 36*(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Ports mouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27, 793-817. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1>
- Flower, L. & Hayes, J (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and communication*, Vol. 32, No. 4. (Dec., 1981), pp. 365-387.
- Formisano, M., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1986). *Guida alla lingua scritta: per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Roma, Editore Riuniti.
- 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>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/00144029145272>
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing*, 27, 1043-1072. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>
- Gombert, J. E., & Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning and instruction*, 2(1), 23-41. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90003-5)
- Graham S., Harris K. R., MacArthur C., Fink-Chorzempa B. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for weaker writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279–293. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.279>
- Graham S., Morphy P., Harris K., Fink-Chorzempa B., Saddler B., Moran S., Mason L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796–825. <https://doi.org/10.3102/0002831208319722>
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.

- Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. (2018). Handwriting instruction: a commentary on five studies. *Reading and Writing*, 31, 1367-1377. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9854-5>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In *Design principles for teaching effective writing* (pp. 13-37). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004270480_003
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Graham S., Perin D. (2007).
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29, 781-792. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27, 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of educational psychology*, 89(1), 170. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.170>
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). The development of handwriting fluency and legibility in grades 1 through 9. *Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52. <https://doi.org/10.1080/00220679809597574>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/>
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L. D., Furgeson, J., Greene, K., ... & Smither Wulsin, C. (2016). Teaching Secondary Students to Write Effectively. Educator's Practice Guide. What Works Clearinghouse. ™ NCEE 2017-4002. *What Works Clearinghouse*.

- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1015–1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2023). 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., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. doi.org/10.1111/1467-9817.12245
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- 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., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and writing*, 21, 49-69. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>
- Graham, S., Hebert, M., Paige Sandbank, M., & Harris, K. R. (2016). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72-82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Graham, S., Hsiang, T. P., Ray, A. B., Zheng, G., & Hebert, M. (2022). Predicting efficacy to teach writing: The role of attitudes, perceptions of students' progress, and epistemological beliefs. *the elementary school journal*, 123(1), 1-36. <https://doi.org/10.1086/720640>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Skar, G. B., & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34, 529-563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>

- Graham, S., Tavsanli, O. F., & Kaldirim, A. (2022). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review, 34*(2), 889–934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Graham, S., Wolbers, K., Dostal, H., & Holcomb, L. (2021). Does teacher self-efficacy predict writing practices of teachers of deaf and hard of hearing students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 26*(3), 438-450. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab012>
- Graham, Steve and Alves, Rui A. (2021). Research and teaching writing. *Reading and Writing, 34*(7),1613–1621. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10188-9>
- Hayes J. R., Berninger V. (2014). Cognitive processes in writing: A framework. In Arfé B., Dockrell J., Berninger V. (Eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders* (pp. 3–15). New York, NY: Oxford University Press.
- Hayes J. R., Flower L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg L. W., Steinberg E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication, 29*(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R. (2013). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In *The science of writing* (pp. 1-27). Routledge.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language, 14*(4).
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing, 29*, 869-902. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Wong, P. (2018). Teaching writing in grades 7–9 in urban schools in Chinese Societies in Asia. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 473–507. <https://doi.org/10.1002/rrq.213>
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y. M. (2020). Teachers’ practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and writing, 33*(10), 2511-2548. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of educational psychology, 91*(1), 44-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology, 80*(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>

- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology*, 78(4), 243-255. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>
- Kent, S. C., & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational research*, 86(2), 570-601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- Kessler, B., Pollo, T. C., Treiman, R., & Cardoso-Martins, C. (2013). Frequency analyses of prephonological spellings as predictors of success in conventional spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 252-259. <https://doi.org/10.1177/0022219412449440>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In Alves R., Limpo T., Joshi M. (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11–34). https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2
- Kim, Y. S. G. (2020b). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of writing. *The British journal of educational psychology*, 90(4), 910–932. <https://doi.org/10.1111/bjep.12330>
- Kim, Y. S. G. (2020c). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667–684. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of learning disabilities*, 55(6), 447-464. <https://doi.org/10.1177/00222194211060868>

- Kim, Y. S. G., & Graham, S. (2022). Expanding the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 215-238. <https://doi.org/10.1037/edu0000564>
- Kim, Y. S. G., & Park, S. H. (2019). Unpacking pathways using the direct and indirect effects model of writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing, 32*, 1319-1343. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9913-y>
- Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of educational psychology, 109*(1), 35-50. <https://doi.org/10.1037/edu0000129>
- Kim, Y. S. G., Park, C., & Park, Y. (2015). Dimensions of discourse level oral language skills and their relation to reading comprehension and written composition: An exploratory study. *Reading and Writing, 28*, 633-654. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9542-7>
- Kim, Y. S. G., Yang, D., Reyes, M., & Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review, 34*, 100408. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences, 37*, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.009>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Greulich, L., & Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first-grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(1):199-211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0152\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0152))
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and individual differences, 21*(5), 517-525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>
- Kim, Y. S., Otaiba, S. A., Puranik, C., Folsom, J. S., & Gruelich, L. (2014). The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading and writing, 27*, 237-253. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9440-9>
- Kiuhara S., Graham S., Hawken L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 101*, 136–160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>

- Langer J. A., Flihan S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In Indrisano R., Squire J. R. (Eds.), *Writing: Research/theory/practice* (pp. 112–129). International Reading Association.
- Levin, I., BOTH–DE VRIES, A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463–477. doi:10.1017/S0142716405050253
- Li, X. M. (1996). *Good writing in cross-cultural context*. SUNY press.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and individual differences*, 53, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.004>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008a). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *National Early Literacy Panel, Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Mackie, C. J., Dockrell, J., & Lindsay, G. (2013). An evaluation of the written texts of children with SLI: The contributions of oral language, reading and phonological short-term memory. *Reading and Writing*, 26, 865-888. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9396-1>
- Margarida A., Simao V., Malpique A., Frison L., Marques A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 955–979. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8>
- Marinelli, C. V., Romani, C., Burani, C., & Zoccolotti, P. (2015). Spelling acquisition in English and Italian: A cross-linguistic study. *Frontiers in psychology*, 6, 1843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01843>
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational psychologist*, 35(1), 13-23. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, disponibile su <https://www.miur.gov.it/>
- Myers, J., Scales, R. Q., Grisham, D. L., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., ... & Martin, S. (2016). What about writing? A national exploratory study of writing

- instruction in teacher preparation programs. *Literacy Research and Instruction*, 55(4), 309-330. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1198442>
- Olinghouse, N. G. (2008). Student-and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, 21, 3-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9062-1>
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32-42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.32>
- Olive, T. (2014). Toward a parallel and cascading model of the writing system: A review of research on writing processes coordination. *Journal of writing research*, 6(2), 173-194. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.4>
- Olive, T., & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high-and low-level production processes in written composition. *Memory & Cognition*, 30(4), 594-600. <https://doi.org/10.3758/BF03194960>
- Ouellette, G. P., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 195–219. <https://doi.org/10.1080/10888430801917324>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899–913. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental psychology*, 53(1), 77-87. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000179>
- Parr, J. M., & Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29(5), 981-1011. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9589-5>
- Pinto, G., & Camilloni, M. (2012). The emergence of writing ability: drawing and writing differentiating processes. *Issues in writing research*, 29-44. In Honour of Piero Boscolo, eds C. Gelati, B. Arfé, and L. Mason (Padova, IT: CLEUP).
- Pinto, G., & Incognito, O. (2022). The relationship between emergent drawing, emergent writing, and visual-motor integration in preschool children. *Infant and Child Development*, 31(2), e 2284. <https://doi.org/10.1002/icd.2284>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., & Camilloni, M. (2018). Improving conceptual knowledge of the Italian writing system in kindergarten: A cluster randomized trial. *Frontiers in Psychology*, 9: 1396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01396>

- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. *Reading and writing, 24*, 567–589. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children. *Early childhood research quarterly, 26*(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Purves, A. C. (1992). Reflections on research and assessment in written composition. *Research in the Teaching of English, 26*(1), 108-122. DOI: <https://doi.org/10.58680/rte199215450>
- Ralli, A. M., Dimakos, I. C., Dockrell, J. E., & Papoulidi, A. (2022). Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools. *Reading and Writing, 35*(7), 1599-1626. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10258-6>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 640. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Romberg, A. R., & Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. Wiley Interdisciplinary Reviews: *Cognitive Science, 1*(6), 906-914. <https://doi.org/10.1002/wcs.78>
- Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational psychology review, 28*, 225-265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In *Advances in applied psycholinguistics, 2*, 142-175. Press, Cambridge.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & Collaboration with COST Action A8 Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology, 94*(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shanahan T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: Guilford Press.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational researcher, 39*(4), 279-285.

- Simmerman S., Harward S., Pierce L., Peterson N., Morrison T. G., Korth B., . . . Shumway J. (2012). Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Research & Instruction*, 51(4), 292–307. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.557764>
- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21(1), 83–108. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(95\)90040-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(95)90040-3)
- Tolchinsky L. (2016). From text to language and back again: The emergence of written language. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 144–159). New York, NY: Guilford Press.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being*. Psychology Press.
- Tolchinsky, L., & Karmiloff-Smith, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. *Journal for the Study of Education and Development*, 16(62–63), 19–51. <https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822371>
- Treiman, R. (1992). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Oxford University Press.
- Treiman, R. (2013). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In *Handbook of orthography and literacy*, 581–599.
- Treiman, R. (2017). Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265–276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2006). Spelling as statistical learning: Using consonantal context to spell vowels. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 642–652. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.642>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Treiman, R., Levin, I., & Kessler, B. (2007). Learning of letter names follows similar principles across languages: Evidence from Hebrew. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(2), 87–106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.08.002>
- Treiman, R., Schmidt, J., Decker, K., Robins, S., Levine, S. C., & Demir, Ö. E. (2015). Parents' talk about letters with their young children. *Child Development*, 86(5), 1406–1418. <https://doi.org/10.1111/cdev.12385>
- Troia G., Graham S. (2017). Use and acceptability of adaptations to classroom writing instruction and assessment practices for students with disabilities: A survey of Grade 3–8 teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32, 257–269. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12135>

- Vanderberg, R., & Lee Swanson, H. (2007). Which components of working memory are important in the writing process?. *Reading and Writing, 20*, 721-752. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9046-6>
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and writing, 24*, 203-220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>
- Wilcox K., Jeffrey J., Gardner-Bixler A. (2016). Writing to the Common Core: Teachers' response to changes in standards and assessments for writing in elementary schools. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9588-6>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Marinelli, C. V., & Spinelli, D. (2014). Modeling individual differences in text reading fluency: a different pattern of predictors for typically developing and dyslexic readers. *Frontiers in psychology, 5*, 1374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01374>

Appendice

Tabella 1

	Primaria primo ciclo (N = 119)				Primaria secondo ciclo (N = 65)				Secondario primo grado (N = 94)			
	mean	sd	min	max	mean	sd	min	max	mean	sd	min	max
Age	50.2	8.56	27	66	49.85	9.88	25	66	46.01	9.65	28	64
ItaTeachingYears	12.74	10.34	1	40	13.72	9.8	1	36	14.19	8.63	1	36
Transcr_PenGrip	4.19	1.7	1	6	4.06	1.95	1	6	1.85	1.26	1	6
Transcr_Dictation	4.39	0.98	2	6	4.12	1.04	2	6	2.51	1.46	1	6
Transcr_Copying	4.65	1.24	1	6	4.14	1.53	1	6	4	1.51	1	6
Transcr_OrthoRules	4.97	0.99	1	6	4.91	0.93	1	6	4.43	1.17	1	6
Transcr_ErrorCorrection	4.64	1.58	1	6	4.32	1.82	1	6	4.83	1.35	1	6
Transcr_ErrorsHighlight	3.95	1.98	1	6	3.68	1.86	1	6	3.63	1.87	1	6
Transcr_ErrorSelfcorrection	4.57	1.42	1	6	4.75	1.21	1	6	3.91	1.5	1	6
WordSentGen_OralSynonymFinding	4.69	1.29	1	6	4.94	1.04	1	6	4.88	1.32	1	6
WordSentGen_SynonymWrite	4.52	1.55	1	6	4.95	1.05	1	6	5.04	1.1	2	6
WordSentGen_LexCorr	4.45	1.49	1	6	4.65	1.08	2	6	4.9	1.13	1	6
WordSentGen_OralWordMeanDiscuss	5.55	0.63	2	6	5.6	0.63	3	6	5.3	0.95	2	6
WordSentGen_SelfCorr	4.71	1.43	1	6	5.05	0.96	1	6	4.34	1.35	1	6
WordSentGen_OralSentenceReform	5.3	0.84	2	6	5.23	0.77	3	6	5.06	1.2	1	6
WordSentGen_SentenceRewrite	4.41	1.39	1	6	4.49	1.03	1	6	4.48	1.19	2	6
WordSentGen_GrammarRulesExc	4.43	1.31	1	6	4.68	0.9	2	6	5	0.86	2	6
WordSentGen_GrammarCorr	4.52	1.37	1	6	4.51	1.05	2	6	4.81	1.01	2	6
WordSentGen_PronConnectUseExc	3.53	1.63	1	6	4.15	1.08	1	6	4	1.19	1	6

WordSentGen_SentenceCombineExc	3.66	1.54	1	6	3.95	1.2	1	6	3.59	1.4	1	6
WordGen_SentWriting_5mExc	2.83	1.62	1	6	3.26	1.53	1	6	3.49	1.49	1	6
TextGen_OralRetell	4.26	1.1	2	6	4.05	1.01	2	6	4.15	1.09	2	6
TextGen_OralExplain	3.93	1.31	1	6	4.08	1.22	2	6	4.26	1.18	1	6
TextGen_OralDiscuss	3.67	1.47	1	6	4.02	1.34	1	6	4.04	1.26	2	6
TextGen_NarrativeText	3.5	1.17	1	6	3.74	0.76	2	5	3.84	0.95	2	6
TextGen_InformativeText	2.61	1.32	1	6	3.14	0.95	1	5	3.26	1.06	2	6
TextGen_ArgumentativeText	2.35	1.33	1	6	2.88	1.1	1	5	3.09	1.15	1	6
ExeFun_Maps	3.39	1.61	1	6	4.09	1.06	2	6	4.51	1.42	1	6
ExeFun_IdeaGeneration	3.99	1.37	1	6	4.28	1.02	1	6	4.37	1.19	2	6
ExeFun_GoalPlan	3.82	1.64	1	6	4.29	1.22	1	6	4.54	1.18	1	6
ExeFun_QualityAssess	3.45	1.83	1	6	3.83	1.44	1	6	3.94	1.33	1	6
ExeFun_LogicAssess	3.25	1.71	1	6	3.65	1.57	1	6	3.84	1.3	1	6
ExeFun_Reread	5.24	1.26	1	6	5.52	0.83	3	6	5.37	0.84	1	6
ExeFun_PeerRevision	2.64	1.65	1	6	2.75	1.44	1	6	2.72	1.38	1	6
ExeFun_ClassRevision	4.04	1.62	1	6	4.37	1.24	2	6	3.84	1.5	1	6
ExeFun_StartegySelfReflection	3.71	1.76	1	6	3.98	1.27	2	6	3.93	1.34	1	6
ExeFun_DifficultySelfReflection	3.86	1.66	1	6	3.92	1.36	1	6	3.74	1.41	1	6
ExeFun_ExplicitTeaching	3.75	1.69	1	6	4.17	1.19	2	6	4.05	1.28	1	6
Beliefs_Fluency	4.15	1.52	1	6	4.18	1.68	1	6	4.3	1.33	1	6
Beliefs_Spelling	5.16	1.05	2	6	4.91	1.26	1	6	5.03	1.04	2	6
Beliefs_Vocabulary	5.71	0.51	4	6	5.72	0.55	3	6	5.54	0.67	3	6
Beliefs_MeaningReflect	5.72	0.47	4	6	5.6	0.79	1	6	5.52	0.68	4	6

Beliefs_Memory	4.87	1.05	2	6	4.82	1.03	1	6	4.63	0.83	2	6
Beliefs_AutoRegulation	5.24	0.81	2	6	5.08	0.87	2	6	5.12	0.88	2	6
Beliefs_Reading	5.85	0.38	4	6	5.91	0.34	4	6	5.61	0.57	4	6
Beliefs_ReadComprehension	4.5	1.21	1	6	5	0.9	3	6	4.5	1.01	2	6
Beliefs_OralSkills	4.77	1.23	1	6	5.11	1.05	1	6	4.87	1.01	1	6
Beliefs_ProblemSolving	4.87	1.06	1	6	5	1	1	6	4.99	1.07	1	6
Beliefs_IdeaPlanning	5.72	0.54	3	6	5.78	0.41	5	6	5.73	0.49	4	6
Beliefs_Reread	5.83	0.42	4	6	5.89	0.31	5	6	5.85	0.46	4	6
Beliefs_Revision	5.13	1.09	1	6	5.4	0.72	3	6	5.38	0.84	3	6
Beliefs_ReaderProspective	4.97	1.11	1	6	5.15	0.89	2	6	5.21	0.77	3	6
Beliefs_Inferences	5.03	1.03	1	6	5.35	0.76	2	6	5.13	0.95	2	6
Beliefs_Motivation	3.76	1.51	1	6	3.82	1.53	1	6	3.84	1.28	1	6
Beliefs_WritingDifficulties	3.52	1.44	1	6	3.6	1.69	1	6	4.03	1.35	1	6
Beliefs_WritingDifficultiesMotivation	4.15	1.51	1	6	4.35	1.37	2	6	4.45	1.4	1	6
SelfEff_TeachingImprove	4.44	1.14	1	6	4.57	0.95	2	6	4.34	1.05	1	6
SelfEff_TeachingSkill	2.42	1.27	1	6	2.26	1.03	1	5	2.48	1.15	1	5
SelfEff_TeachingMemory	4.71	0.93	2	6	4.89	0.87	2	6	4.39	1.03	1	6
SelfEff_ClassVSFamily	3.61	1.35	1	6	3.4	1.47	1	6	3.6	1.27	1	6
SelfEff_TeachingKnowledge	4.08	1.14	1	6	4.34	1.24	1	6	4.14	1.09	2	6
SelfEff_HelpDifficulties	4.6	1.11	2	6	4.71	1.26	2	6	4.48	1.15	1	6
SelfEff_TeachingEffort	3.73	1.38	1	6	3.85	1.27	1	6	3.87	1.29	1	6
SelfEff_HomeDiscipline	3.37	1.52	1	6	3.28	1.65	1	6	3.33	1.46	1	6
SelfEff_AdaptDifficulties	4.81	1.13	1	6	4.83	1.08	2	6	4.62	1.04	1	6

SelfEff_ClassVSHome	4.57	0.94	1	6	4.55	0.94	2	6	4.53	0.84	2	6
SelfEff_HomeVSClass	3.77	1.34	1	6	3.8	1.35	1	6	3.82	1.24	1	6
SelfEff_TaskAdapt	4.9	0.84	2	6	5.12	0.67	3	6	4.89	0.82	2	6
SelfEff_FamilyBackground	4.07	1.23	1	6	3.89	1.32	2	6	3.98	1.17	1	6
SelfEff_TaskFocus	4.55	1.13	1	6	4.63	1.14	2	6	4.24	1.18	1	6
SelfEff_TeachingEfficacy	4.71	0.97	2	6	4.77	0.84	2	6	4.68	0.83	3	6
SelfEff_ParentRole	3.5	1.48	1	6	3.68	1.58	1	6	3.53	1.53	1	6