

L'apprendimento della lettura nelle prime classi della Svizzera Italiana

Giudizi degli insegnanti e prove oggettive

Riassunto

Partendo dal presupposto che la lettura rimarrà ancora a lungo uno degli obiettivi fondamentali dell'istruzione e un tema cruciale dell'analisi psicologica e pedagogica, vengono ridati sinteticamente i risultati di una recente indagine svoltasi nella Svizzera Italiana su un campione di 700 alunni e 40 insegnanti. Nella ricerca abbiamo considerato il fatto che è alquanto problematico avviare un discorso a lungo termine sulla programmazione curricolare, sulle terapie rieducative e sulla prevenzione delle difficoltà in lettura, se:

a) non si è dapprima definito il concetto di lettura (pur consapevoli delle difficoltà che sussistono in un simile proposito); e b) se manca, in un dato territorio, la possibilità di una verifica oggettiva del livello di apprendimento della lettura e del suo rapporto con i «disturbi dislessici».

Avvertendo la necessità di disporre di uno strumento in grado di orientare il lavoro dell'operatore scolastico a partire da risultati oggettivamente rilevanti, vien proposta l'utilizzazione delle Prove di lettura MT pubblicate da Cornoldi & Colpo (1981). Le Prove MT riguardanti la seconda, terza e quarta elementare sono state recentemente standardizzate dall'autore di questo articolo per la Svizzera Italiana.

Per ogni fascia di scolarità considerata viene prevista una prova individuale e una prova collettiva. La prima consente di raccogliere informazioni sulla correttezza e la rapidità di lettura, mentre la seconda intende permettere di valutare il grado di comprensione della lettura. Le Prove MT sono semplici nella somministrazione e nell'attribuzione dei punteggi, ciò che le rende adatte all'uso da parte dell'insegnante.

Introduzione

Cosa significa «leggere» e «saper leggere»? Come vengono decifrate le lettere e le parole? Come si giunge al significato?

È difficile rispondere brevemente a queste domande ed evitare contemporaneamente la trappola di un vano lirismo culturale e

quella di un incomprensibile resoconto tecnico.

Leggere è prima di tutto un processo cognitivo che interessa quasi tutte le funzioni cerebrali, sensorie e motorie: linguaggio, attenzione, aspettative, codificazione, categorizzazione, comprensione, selezione e i vari tipi di memoria. Come si vede, impossessarsi dello strumento della lettura è uno dei compiti più difficili che siano richiesti al bambino. I meccanismi implicati in questa attività richiedono abilità tanto complesse da suscitare nella mente di chi si occupa dei problemi legati all'apprendimento della lettura la seguente, paradossale affermazione: *in fondo ci deve sorprendere, vista la complessità del processo di lettura, che il numero dei bambini che non apprendono a leggere o che trovano seri ostacoli in tale apprendimento non sia più diffuso. Il numero degli insuccessi, tuttavia, non è per niente esiguo. Ciò ci costringe a riflettere costantemente sulle modalità da seguire – sia in una dimensione scientifica che in una dimensione di pratica scolastica – per poter permettere ad ogni bambino la conquista dell'importante strumento della lettura. Sapendo che un fallimento in questo campo di conoscenze porta quasi inevitabilmente ad uno stato di emarginazione, si comprende come ogni fallimento sia di troppo e sia perciò da evitare.*

In una recente indagine svoltasi su un campione di 700 alunni ripartiti su una quarantina di classi della seconda, terza e quarta elementare del canton Ticino e del Grigioni Italiano, ci si è proposti di iniziare a colmare certe lacune circa lo stato di verifica dell'apprendimento della lettura nella Svizzera Italiana. Oltre al fatto di predisporre uno strumento standardizzato per la verifica della capacità di lettura, la ricerca intende offrire un possibile quadro di riferimento per quanto concerne la diagnosi promozionale e l'intervento psico-pedagogico sulle difficoltà di lettura, senza per questo dimenticare le modalità di prevenzione e le implicazioni curriculari che ne derivano.

L'indagine è stata focalizzata su quattro obiettivi:

a) chiarire, sulla base di un modello teorico e al di là di una semplice enunciazione globale, cosa vuol dire «saper leggere»;

b) accertare, nell'ambito della Svizzera Italiana, quale sia la percezione (soggettiva) degli insegnanti circa le dimensioni e le caratteristiche delle difficoltà d'apprendimento della lettura;

c) verificare, nello stesso territorio e con la stessa popolazione, quale sia il livello d'apprendimento della lettura in base ad una serie di prove oggettive²⁾;

d) confrontare i risultati ottenuti in base ai giudizi soggettivi degli insegnanti (punto b) con i risultati ottenuti dalla verifica oggettiva (punto a).

In questo articolo viene presentata una breve sintesi dei risultati più significativi della ricerca come pure alcune delle considerazioni di fondo che maggiormente possono interessare i nostri insegnanti.

Aspetti teorici³⁾

Gli interrogativi da porsi di fronte alla domanda «che cos'è la lettura?» sembrano infiniti. Molti di essi – malgrado il costante interesse delle scienze cognitive e dell'educazione – non hanno mai trovato una risposta esauriente. Se si scorrono i numerosissimi studi compiuti in questi ultimi anni nel campo delle ricerche sulla lettura, si può constatare senza grandi difficoltà che su di essa sono state dette tante cose che rientrano in una logica di «terrorismo intellettuale» (FOUCAMBERT 1981). Questo è avvenuto, tra l'altro, tutte le volte che si è mancato di far riferimento a un ben determinato modello teorico.

Tenendo conto delle conoscenze della psicolinguistica moderna (cfr. per es. GOODMAN 1971) vorremmo accennare a uno dei possibili modelli interpretativi della lettura, rimandando al lavoro originale per ulteriori dettagli e per l'esposizione grafica del modello.

Le sue caratteristiche, elencate molto sinteticamente, consistono

a) nell'identificazione – tramite l'impiego di flessibili strategie di segmentazione della parola – di una conformazione grafemica,

b) nella sua codificazione fonematica, cioè nella trasformazione dal segno grafico al suono,

c) nella decodificazione in un significato.

Il lettore non legge però realizzando un unico processo lineare, ma pensa, ricorda (grazie alla memoria a breve e a lungo termine), dimentica (spesso intenzionalmente) e collega costantemente ciò su cui gli occhi scorrono a quello che è accaduto prima e a quello che verrà poi. In quest'ultima importante attività il lettore fa uso di ciò che i linguisti denominano «restrizioni semantiche e sintattiche», ricorre all'anticipazione dei contenuti e verifica le ipotesi.

Soffermiamoci su un semplice esempio: nella frase «la carrozza è trainata dai miei quattro cavalli» il lettore, pur non avendo ancora intravisto l'ultima parola, ha tuttavia molti elementi a sua disposizione per aspettarsi un dato termine (in questo caso dev'essere un nome plurale, maschile, probabilmente di animale) o per escluderne altri.

Colui che legge può quindi costruirsi una ipotesi sulla base dei dati precedentemente immagazzinati

Nel modello di comprensione letterale il lettore coglie perciò le informazioni e i loro rapporti, la sequenza con la quale si susseguono gli eventi e il confronto tra situazioni diverse, così come sono state descritte all'interno del brano.

Questo modello non è però in grado di illustrare capacità più complesse ed articolate con cui il lettore usa le idee e le informazioni contenute esplicitamente nel brano per amalgamarle con le proprie intuizioni, esperienze e congetture, in modo da giungere a nuove elaborazioni e a nuovi contenuti (le cosiddette inferenze).⁴⁾ Solo nella prospettiva di un modello di comprensione inferenziale, è possibile spiegarsi tali collegamenti. Questo modello fornisce le integrazioni necessarie ad un'interpretazione della lettura secondo cui leggere non è tanto «trarre il senso da...» quanto piuttosto «dare un significato a...».

Anche qui facciamo seguire un esempio. La frase «È stato il maggiordomo» può essere compresa, infatti contiene informazione sintattica (soggetto, predicato, agente, azione) e informazione semantica (si può rispondere alla domanda «chi è stato?». Non sappiamo però ancora cosa il maggiordomo abbia fatto. Supponiamo che la frase sia inserita in una proposizione più estesa: «Il detective tiene in sospetto il gangster, ma è stato il maggiordomo». Malgrado la proposizione non ci dica con esattezza cosa il maggiordomo abbia fatto, possiamo inferire con facilità che è stato un delitto e probabilmente un omicidio.

Sulla base di queste succinte considerazioni teoriche, ridiamo la definizione di lettura espressa da MIALARET (1981, p. 19), secondo cui

«Saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio scritto in un messaggio sonoro seguendo precise norme; è capire il contenuto del messaggio scritto; è essere capaci di giudicarlo e di apprezzarne il valore estetico.»

Considerando il modello inferenziale su cui ci siamo appena soffermati, si ritiene opportuno completare questa definizione con la seguente aggiunta:

«saper leggere – in un processo d'interazione tra lettore e testo – è anche elaborare il contenuto ricorrendo alle inferenze e all'attivazione delle strutture del pensiero.»

La percezione dei nostri insegnanti circa le dimensioni e le caratteristiche dei disturbi di lettura

Nel corso della ricerca ci è parso di fondamentale importanza proporre un'effettiva saldatura tra la teoria e la pratica psicopedagogica. Perciò ci siamo rivolti direttamente agli insegnanti chiedendo loro di evidenziare – in base a delle indicazioni soggettive – l'entità, le caratteristiche e la consistenza del fenomeno dei disturbi di lettura nel territorio della Svizzera Italiana.



Le varie analisi dei dati hanno sostanzialmente confermato i risultati di alcune recenti indagini condotte in Italia su questa tematica (cfr. per es. BOSCHI, SMORTI & TANI 1977), per cui, in sintesi, si può concludere che:

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

Attuali interventi degli insegnanti e dei servizi specialistici

In considerazione dei dati – che non possono non destare qualche preoccupazione agli insegnanti stessi – inerenti alla qualità dei giudizi soggettivi dell'insegnante sulle capacità di lettura dei propri allievi, l'indagine ha inoltre rilevato:

- che in circa la metà dei casi di allievi segnalati per notevoli difficoltà di lettura gli insegnanti hanno dichiarato di provvedere da soli al superamento delle difficoltà, senza essere però in grado di definire le modalità dell'intervento individualizzato;

- che solamente il 28% degli insegnanti ticinesi e l'8% degli insegnanti grigionitaliani, di fronte agli insuccessi in lettura dei loro allievi, hanno riconosciuto di non sentirsi in grado di risolvere i problemi da soli e sono ricorsi ad un aiuto esterno;

- che nei pochi casi in cui gli insegnanti si sono rivolti ad esperti del settore, gli indici di soddisfazione espressi sono molto bassi. In base ai dati raccolti si è pure evidenziato che nel Grigioni Italiano la presenza del Servizio psicologico cantonale era fino a poco tempo fa praticamente impercettibile. Al contrario del canton Ticino, in cui è osservabile una migliore distribuzione dei servizi specialistici (sia del Sostegno pedagogico che del recupero individuale, quest'ultimo istituito in alcune delle regioni periferiche su iniziativa dei comuni).

La necessità di uno strumento per valutare l'apprendimento della lettura

I risultati del nostro lavoro parlano chiaro: i problemi legati alle difficoltà d'apprendimento della lettura di molti nostri alunni sono rimasti largamente irrisolti, in quanto i problemi sono stati affrontati con metodi d'indagine generici e senza che ci fosse un'organica connessione con gli operatori responsabili dell'intervento migliorativo. È diventato quindi necessario offrire agli insegnanti e agli operatori specializzati uno strumento che consenta di superare la soggettività dei giudizi, di identificare i limiti al di sotto dei quali i risultati di apprendimento possano essere intesi come deficitari e di fornire informazioni concrete per un corretto intervento.

Le prove di lettura MT (cfr. nota 2 e vedi riquadro) rispondono egregiamente a tali necessità. Esse sono state standardizzate⁵⁾

La fiaba del tappeto

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

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

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

Il bambino gli disse che si era perduto.

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

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

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

Rispondi alle seguenti domande facendo una croce sulla risposta giusta

1. Il bambino era andato al mercato

A con i nonni

B da solo

C con il papà e con la mamma

2. Cosa si era fermato a guardare il bambino?

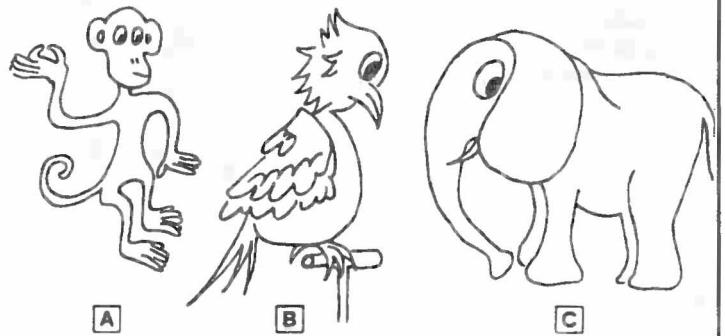


Fig. 1: Esempio tratto da una prova di COMPRENSIONE per la seconda classe. Il bambino, dopo aver letto il brano, deve rispondere a 10 domande a scelta multipla.

per tutte le classi dell'obbligo dalla prima elementare alla terza media. Per ogni fascia di scolarità considerata sono inoltre stati preparati brani di lettura differenziati sia per l'inizio che per la fine dell'anno scolastico, in modo da permettere un controllo non solo dei prodotti ma anche del processo d'apprendimento. Per quanto riguarda la Svizzera Italiana, per ovvi motivi di tempo e di mezzi a disposizione ci si è dovuti limitare alla standardizzazione delle prove d'entrata (da svolgere cioè alla fine del primo trimestre) per la seconda, terza e quarta elementare. Per queste tre classi sono disponibili precisi punteggi di taratura che si riferiscono a una popolazione scolastica rappresentativa per il Ticino e il Grigioni Italiano.

Lo strumento di verifica «Prove MT» comprende dapprima una fase collettiva di lettura silenziosa, in cui si svolge la prova di COMPRENSIONE (vedi Fig. 1). Le domande di tale prova prevedono alternative verbali o figurali a scelta multipla.

Dopo la comprensione, un altro aspetto fondamentale della lettura è rappresentato dall'efficienza con cui l'allunno realizza gli automatismi richiesti dall'atto del leggere. Tale efficienza si traduce nella rapidità e nella correttezza con cui il soggetto legge ad alta voce. Queste due variabili sono facilmente misurabili in una prova individuale, detta appunto di RAPIDITA' e CORRETTEZZA. Durante tale prova l'insegnante segue la prestazione sull'apposita scheda per l'esaminatore e segna gli errori eventualmente compiuti dal soggetto. (Vedi esempio riportato alla Fig. 2). Inoltre registra il tempo necessario al soggetto per leggere il brano.

Ci teniamo ancora a sottolineare che proponendo l'applicazione di prove oggettive standardizzate non si perseguono assolutamente finalità classificadorie o di selezione. Le prove MT si rivolgono non solo all'operatore dei servizi specialistici, ma anche direttamente all'insegnante. Con i risultati delle prove egli potrà disporre in primo luogo di elementi precisi e comparabili tra di loro per

quanto riguarda le prestazioni e i progressi di ogni soggetto. In secondo luogo, le prove di lettura sono destinate a diventare un sofisticato strumento per l'«autovalutazione» della propria attività d'insegnamento e permettono di controllare l'efficienza dei metodi, dei materiali e dei tempi di programmazione. È importante perciò considerare le Prove MT non come un test di misurazione

GIOVANNI E LA VECCHIA CIVETTA

(scheda per l'insegnante)

| | rip. | scor/corr. | |
|--|------|------------|-----|
| La luce della ^a luna tra i rami creava grandi ^{macchie} macchie chiare e scure: (a) | | | 24 |
| Giovanni ^{sembrava} sembrava di essere ^{circondato} circondato da paurosi animali, pronti a saltargli addosso. A un tratto (si) ^{senti} sentì il ^{canto} verso di un uccello. | | | 50 |
| Giovanni sobbalzò. ^{Ma} subito dopo si calmò, pensando che doveva essere la Vecchia Civetta. Non aveva mai visto la Vecchia Civetta, ma tutti ^{dicevano} dicevano che c'era, di notte, nel bosco. ^{conclusione della prova} | | | 74 |
| Si fece coraggio e gridò: — Vecchia Civetta, dove sei? | | | 98 |
| — Sono qui! — rispose una voce rauca. | | | 122 |
| Giovanni si guardò intorno, ma non vide niente di speciale. | | | 130 |
| — Che cosa vuoi, ragazzo? — disse ancora la voce. Giovanni si discise: | | | 147 |
| | | | 159 |
| | | | 178 |
| | | | 198 |
| | | | 200 |

Fig. 2: Esempio tratto da una prova di CORRETTEZZA E RAPIDITÀ (con la specificazione della lunghezza in sillabe e la siglatura degli errori compiuta da un insegnante)

fine a sé stesso, ma come uno strumento da impiegare all'interno di un processo di riqualificazione della didattica.

In terzo luogo, le Prove MT sono destinate all'uso dell'insegnante per un riconoscimento possibilmente tempestivo dei disturbi di lettura e alla conseguente segnalazione all'operatore specializzato per il sostegno psicopedagogico. Ovviamente le prove di per sé non permettono una rilevazione diretta e completa di tutti i fattori che possono essere alla base delle difficoltà gravi nell'apprendimento della lettura di un dato alunno. Esse forniscono però una prima, valida traccia per l'indagine diagnostica vera e propria. Senza voler entrare in questa sede nei meandri di una problematica tanto controversa quanto imprecisamente definita come quella dei «disturbi dislessici», è di fondamentale importanza che l'indagine specialistica non consideri il bambino a «compartimenti - stagno», ora vedendone solo l'aspetto cognitivo, ora vedendone solo l'aspetto affettivo o quello socio-ambientale. I momenti essenziali della ricerca diagnostica devono invece essere un tutto unitario, che vanno studiati approfonditamente uno per uno, ma che vanno pregiudizialmente inquadrati in una visione sistemica e globale.

Considerazioni conclusive

Negli ambienti scolastici, riguardo all'opportunità di impiegare metodi oggettivi-quantitativi per l'accertamento di una determinata prestazione come la lettura, ci sono opinioni contrastanti. Molti miei colleghi insegnanti enfatizzano le caratteristiche di perfezione dei «test» e considerano questa parola come qualcosa di magico, come se essa, da sola, bastasse a garantirne l'infalibilità. Altri invece lamentano in maniera generica l'inefficienza e i difetti dei sistemi valutativi in uso, ma rifiutano l'impiego di uno strumento di verifica attendibile come lo sono i test di profitto quando vengono sviluppati con rigore scientifico. Molti insegnanti obiettano: «Ma io svolgo già da anni delle prove di lettura applicando i miei criteri di valutazione; non ho quindi bisogno di altri test...» Tuttavia, come giustamente sostiene CORNOLDI (1981), «quella che gli insegnanti considerano "prova di lettura" è qualche cosa che, apparentemente chiara e definita, presenta invece spesso aspetti diversi e premesse non uniformi. Talora gli alunni vengono sentiti su un passaggio del tutto nuovo, altre volte essi vengono invitati a prepararsi nella lettura di un certo brano. Inoltre, la prova si svolge usualmente in maniera da mettere i vari alunni in situazioni differenti, più o meno favorevoli, dal momento che essi vengono valutati nella lettura di brani diversi e quindi di differente difficoltà. Oppure, se il brano non è sufficientemente lungo da consentirne la lettura di qualche riga a ciascun alunno, può accadere che si passi ad una seconda e terza lettura del medesimo brano. In questo caso gli alunni che leggono per ultimi saranno indubbiamente favoriti» (p.22).

Come procurarsi le Prove di lettura?

Lo strumento di valutazione «Prove MT» viene pubblicato in Italia presso la casa editrice *Organizzazioni Speciali (OS)* ed è in vendita nelle maggiori librerie. Gli assortimenti per classe dalla prima elementare alla terza media (sistema scolastico italiano) possono essere acquistati anche singolarmente e senza speciali autorizzazioni, a differenza di altri test psicologici non adatti all'uso dell'insegnante. Ogni assortimento contiene una serie di 25 quadernetti per la prova collettiva di *comprensione*, un cartoncino plasticato su cui è stampato il testo per la prova individuale di *rapidità e correttezza* ed infine una serie di schede con lo stesso testo, che servono all'esaminatore per marcare il tempo di lettura e siglare gli eventuali errori. È inoltre da far notare che per tutte le classi, ad eccezione della prima elementare, sono state predisposte due prove: una d'ingresso, da effettuarsi cioè durante i primi mesi dell'anno scolastico, ed una finale.

Per la seconda e terza elementare, l'assortimento contiene pure una prova intermedia.

Le tabelle per la valutazione e l'interpretazione dei risultati si trovano nell'appendice del libro di CORNOLDI & COLPO «*La verifica dell'apprendimento della lettura*» (pure edito da OS, Firenze 1981). Consigliamo la consultazione di questo testo base e soprattutto dei capitoli riguardanti le indicazioni operative delle prove MT.

Per gli insegnanti ticinesi che volessero invece riferirsi ai punteggi della seconda, terza e quarta elementare - ottenuti dalla standardizzazione svizzero-italiana - abbiamo allestito delle tabelle che possono essere richieste all'autore di questo articolo*.

Tali punteggi differiscono per la gran parte - anche se non sempre in modo accentuato - dal campione italiano. I dati forniscono informazioni particolarmente rilevanti e precise perché riproducono le caratteristiche dei soggetti di un territorio strettamente circoscritto.

* Andrea Lanfranchi, lic. phil., Schulärztlicher Dienst der Stadt Zürich, Parkring 4, 8027 Zürich.

Che dire inoltre dell'aspetto della «comprensione», che come obiettivo didattico viene ultimamente privilegiato dagli insegnanti ma che - stando alla nostra indagine - non viene affrontato a livello di disturbo perché solo raramente riconosciuto come deficitario? Il fatto è che molti insegnanti di solito «intuiscono» la presenza di difficoltà globali nell'apprendimento della lettura, ma generalmente non sono in grado di precisarne le caratteristiche. È questo, a nostro parere, uno dei motivi che consigliano l'uso di procedure standardizzate da affiancare alle prove che lo stesso insegnante già prepara.

Andrea Lanfranchi

¹⁾ Lanfranchi, A.: *La standardizzazione delle Prove MT di lettura nella Svizzera italiana: il livello d'apprendimento della lettura in base alla valutazione degli insegnanti e verifiche oggettive*.

Lavoro di licenza all'Università di Zurigo, 1984. (In corso di pubblicazione su Quaderni Grigionitaliani).

²⁾ Le prove a cui si è ricorsi e che nel corso dell'indagine sono state standardizzate per il canton Ticino e per il Grigioni Italiano sono le *Prove di lettura MT* (Cornoldi & Colpo 1981). La sigla MT si riferisce al gruppo di ricercatori denominato Memoria e Transfert che ha elaborato presso l'Istituto di psicologia dell'Università di Padova.

³⁾ In questo capitolo vengono proposte alcune considerazioni teoriche che ci possono aiutare a capire cosa accade quando un soggetto legge. Chi non fosse interessato agli aspetti teorici può risparmiarsi questo capitolo e passare direttamente al prossimo, in cui vengono esposti i risultati dell'indagine.

⁴⁾ L'*inferenza* viene definita come un'operazione cognitiva con cui il lettore costruisce, basandosi

sulle proposizioni ricorrenti nel testo, nuove proposizioni direttamente o indirettamente derivanti.
⁵⁾ Per standardizzazione o taratura si intende la determinazione di norme di distribuzione (per es. i valori medi) di un insieme di valori grezzi - nel nostro caso la RAPIDITA' di lettura espressa in secondi, la CORRETTEZZA espressa in un punteggio d'errore e la COMPRESIONE nel numero delle risposte esatte. Le norme devono essere sottoposte a un controllo statistico della loro rappresentatività per un dato territorio. Diciamo inoltre che un test è standardizzato quando sono stati prestabiliti il materiale da applicare, le modalità di somministrazione, il procedimento da seguire per siglare gli errori e attribuire i punteggi. Si ottiene così la possibilità di confrontare tra loro osservazioni tratte da vari soggetti o sottogruppi di una particolare popolazione come pure tratte da differenti scale di punti grezzi.

Bibliografia

- Boschi, F., Smorti, A., Tani, F.: *La lettura e l'insegnante*. Firenze: OS 1977
Cornoldi, G.: *La valutazione delle abilità di lettura. Psicologia e Scuola*, 1981, 2, p. 20-27
Cornoldi, C., Colpo G. e il gruppo M.T.: *La verifica dell'apprendimento della lettura*. Firenze: OS 1981
Foucault, J.: *La manière d'être lecteur*. Paris: Sermap 1976. Trad. it.: *Come si impara a leggere*. Milano: Emme 1981
Goodman, K.S.: *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. In: Singer, H., Ruddell, R.B. (Eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York: Holt 1971, p. 259-272.
Mialaret, G.: *L'apprentissage de la lecture*. Paris: Presses Univ. de France 1966. Trad. it.: *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando 1981 (8).
Rigozzi, G.: *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Aspetti metodologici* (1978). *Obiettivi* (1979). *Valutazione* (1980). Bellinzona: USR 1980.