

Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini

A. Calvani, P. Damiani, L. Montesano, S. Miranda, L. Ventriglia¹

A. Calvani, Associazione scientifica SAple antonio@calvani.it

P. Damiani, Università di Torino Paola Damiani paola.damiani@unito.it

L. Montesano, Università della Calabria Lorena Montesano lorena.montesano@unical.it

S. Miranda, Università degli Studi di Salerno semiranda@unisa.it>

L. Ventriglia, MIUR lucianaventriglia@hotmail.com

Abstract

Although the research has acquired exhaustive evidence on learning reading and writing demonstrating the need for the child to acquire the alphabetical principle of grapheme-phoneme conversion in a progressive and systematic way, most of the texts in adoption that are presented to teachers disavow or relegate this reference to the background and prefer new forms of external and dispersive globalism.

In this work we experiment with a program (ALFABETO 140), developed according to a phono-syllabic approach, in line with the evidence acquired and with the criteria of structured literacy.

The experimentation conducted at national level shows how such a program allows the children of the Experimental Group (GS) to obtain significantly higher results than those of the Control Group (GC), a significant reduction in the percentage of subjects at risk of dyslexia and an excellent appreciation by the teachers who have applied it.

The work concludes by underlining the need for all schools to apply programs of this type necessary for all children and that also at the institutional level action is taken to resolve the ambiguity existing in the ministerial indications that while signaling the opportunity of phono-syllabic methods for subjects at risk of ASD, instead leave freedom for other subjects.

Parole chiave

Didattica della lettura e della scrittura; metodo fonosillabico; testi scolastici per insegnare a leggere.

¹Anche se il lavoro è stato condiviso nella sua impostazione generale da tutti gli autori, a P. Damiani è da attribuire il par. 1; a L. Ventriglia i par. 2, 3.3 e 4.2; a S. Miranda i par. 3, 3.2, 4.3, 4.4 e 4.5; a L. Montesano i par. 3.1 e 4.1; a A. Calvani il par. 5.

Scientific evidence and teaching of reading.

Because structured phono-syllabic literacy is necessary for all children

Abstract

Although the research has evidence on the learning of reading and writing demonstrating the need for the children to acquire the alphabetical principle of grapheme-phoneme conversion in a progressive and systematic way, most of the textbooks for adoption that are presented to teachers refuse or relegate in the background this reference and prefer new forms of external and dispersive globalism.

In this paper, the program ALPHABET 140 is experimented. It has been developed according to a phono-syllabic approach, in line with the acquired evidence and with the criteria of structured literacy.

The experimentation conducted in Italy shows how such a program allows the children of the Experimental Group (GS) to obtain significantly higher results than those of the Control Group (GC), a significant reduction in the percentage of subjects at risk of dyslexia and an excellent appreciation from the teachers who applied it.

In the conclusions, the authors underline the need for programs like this, necessary for all children, to be applied in all schools and for actions, even at the institutional level, that should be taken to resolve the ambiguity existing in the ministerial indications that suggest the opportunity to adopt these phono-syllabic methods for subjects at risk of dyslexia, but they leave freedom for the other subjects.

Keywords

Didactics of reading and writing; phono-syllabic method; school books to teach reading.

1 La questione dei metodi per insegnare a leggere e scrivere e le evidenze scientifiche

Come noto, la questione dei metodi per la lettura è stata oggetto di controversia per diversi decenni. In base alla classificazione introdotta dal Convegno Unesco del 1951, tali metodi sono stati suddivisi in:

- *sintetici*, ai quali appartiene il metodo alfabetico, con le versioni foniche (centrate esclusivamente sul singolo suono) o fono sillabiche (si parte dai singoli suoni per arrivare alle sillabe);
- *analitici*, detti anche *ideovisivi* o *globali*, che prendono come punto di partenza la parola, la frase o il racconto;
- *analitico-sintetici*, che in varia misura partono dalla parola intera, per poi passare all'analisi delle lettere e viceversa.

Le due posizioni principali che si sono fronteggiate nel tempo sono quelle afferenti al metodo sintetico e al metodo analitico, più tipicamente contrassegnate come metodo alfabetico (o dell'*enfasi sul codice*) e metodo globale. Si tratta di due metodologie che si basano su assunzioni fondamentali in netto contrasto. Il metodo alfabetico sostiene che il linguaggio orale e la lettura seguono percorsi evolutivi diversi: mentre il linguaggio orale è un'abilità completamente naturale, un sistema di scrittura è un artefatto, un codice secondario che implica una rappresentazione di livello più alto del linguaggio naturale a cui si può arrivare solo attraverso un processo cognitivo consapevolmente finalizzato; il metodo globale parte invece dalla premessa che apprendere a parlare e apprendere a leggere e scrivere siano due situazioni della stessa tipologia, collocabili nell'unico *continuum* di uno sviluppo linguistico naturale (Lieberman e Lieberman, 2004).

Come evidenziava Margaret Snowling, *"l'importanza dei processi fonologici per lo sviluppo della lettura è una prova immediata dell'importanza di includere l'insegnamento del principio alfabetico nei programmi della lettura [...], ma è precisamente questo punto che ha causato le maggiori divisioni tra i pedagogisti"* (Snowling, 2004, p. 81). Oggi, questa vecchia disputa, che è stata storicamente condizionata da presupposizioni ideologiche (il metodo globale è stato sostenuto dall'attivismo che lo vedeva più congeniale alla sua concezione della naturalezza dell'apprendimento), si può considerare risolta con la definitiva affermazione della superiorità dell'efficacia dei metodi fono-sillabici. Lieberman e Lieberman nel 1990 erano già giunti a tale conclusione.

Negli ultimi venti anni si è aggiunta una enorme quantità di ricerche, comprensive di revisioni sistematiche e meta-analisi, che ha messo in risalto il ruolo essenziale delle *Phonological Skills* e la correlazione tra il possesso di abilità fonologiche nelle prime fasi dell'apprendimento e lo sviluppo delle competenze legate alla lingua scritta (Ehri et. al., 2001; Castles, Coltheart, 2003; Melby-Lervåg, Haalas Lister, Hulme, 2012; Oakill & Cain, 2012).

Lo studio di Melby-Lervåg, Haalas Lister e Hulme (2012) indaga le relazioni tra le misure più ampiamente studiate delle abilità fonologiche dei bambini: consapevolezza fonemica, consapevolezza delle rime e memoria verbale a breve termine e le abilità di lettura delle parole dei bambini. I risultati indicano che i bambini con dislessia mostrano un significativo deficit di consapevolezza fonemica in relazione a bambini a sviluppo tipico della stessa età (stima della dimensione dell'effetto aggregato: 1,37) e bambini abbinati a livello di lettura (stima della dimensione dell'effetto aggregato: 0,57).

Le ricerche in ambito neuropsicologico hanno confermato il ruolo delle abilità fonologiche nella manifestazione di difficoltà e disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, anche in termini di prevenzione degli stessi. Più in particolare, come evidenziano Padovani e coll. (2018), è *"ampiamente conosciuta la stretta relazione tra Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) e Disturbi*

Specifici dell'Apprendimento (DSA): difficoltà linguistiche in età prescolare pongono i bambini ad alto rischio di incontrare ostacoli formali nell'automatizzazione della lettura e della scrittura" (p. 162).

Un ulteriore apporto si è aggiunto dalle neuroscienze. In questo ambito, Stanislas Dehaene è intervenuto energicamente per sottolineare l'importanza che decisori ed educatori acquisiscano consapevolezza delle evidenze riconosciute dalla letteratura: perché il bambino impari a leggere è necessario l'impiego della via fonologica, che permette di leggere una parola in base alle regole di segmentazione grafemica, cioè attraverso la transcodifica dei singoli grafemi nel corrispondente valore fonemico. All'opposto, *"prestare attenzione alla forma complessiva della parola impedisce di scoprire il codice alfabetico e orienta l'attività cerebrale verso un circuito inadeguato"* (Dehaene, 2019, p.199). *"Nessuno dovrebbe ignorare il fatto che alcune questioni sono definitivamente risolte. Così oggi sappiamo che i metodi globali o ideovisivi non funzionano; tutti i bambini di qualunque origine sociale beneficiano di un apprendimento esplicito e più precoce imparando le corrispondenze tra lettere e suoni del linguaggio. Ritornare ancora su questo punto con il pretesto di sperimentare o esercitare la propria libertà di insegnamento sarebbe criminale"* (Dehaene, 2009, p. 381).

Se dunque la ricerca ha conseguito un punto fermo, non ci si può non preoccupare del fatto che le prassi diffuse nelle scuole vengano orientate in tutt'altre direzioni e che non vi sia un loro adeguato controllo istituzionale. Nei testi adozionali proposti dalle maggiori case editrici sono presenti una serie di tratti caratterizzanti che veicolano *bias* concettuali e ostacolano il processo di apprendimento (Calvani & Ventriglia, 2017): contestualismo dispersivo, eccentricità grafica, sovraccarico di stimoli visivi, prevalenza di attività cognitive banali come ricopiatura e coloratura di lettere. Scarsa o completamente mancante è l'attenzione all'aspetto fonologico e metafonologico e alla sistematicità nella progressione fonemica. L'apprendimento della lettura assume spesso la forma di bizzarri indovinelli in cui si chiede al bambino di "leggere" cercando di azzeccare il senso in contesti misti di immagini e parole bucate: il metodo globale scacciato dalla porta, riemerge adesso sotto una forma ancora più insidiosa di un globalismo pittografico che aggiunge elementi di esteriorità e distrattività e impedisce ogni forma di acquisizione coerente e sistematica.

In questo lavoro ci proponiamo di dimostrare l'efficacia e la sostenibilità di una metodologia fonosillabica applicata in modo sistematico su tutti i bambini - coerentemente con la prospettiva didattica inclusiva - rispetto a pratiche diverse, prevalenti nella scuola italiana.

2 Il programma Alfabeto140

Il programma ALFABETO140 è un programma fono-sillabico strutturato, che è stato messo a punto dall'Associazione SAPIE² a partire dalle esperienze e dal materiale di lavoro impiegati negli anni da Luciana Ventriglia, da cui erano già deducibili segni affidabili di efficacia (Ventriglia, 2016).

140 sono le h. in cui è stata stimata la sua attuazione che ha lo scopo di portare tutti i bambini, compresi quelli con difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento, ad una padronanza della lettura e della scrittura verificabile alla fine della I primaria.

- La denominazione di fonologico attribuibile a questo programma richiede una precisazione: non si tratta dell'approccio una volta in uso nella scuola che presenta singolarmente e sequenzialmente tutti i fonemi e i rispettivi grafemi considerandoli alla stessa stregua; le consonanti infatti rappresentano entità difficili se trattate autonomamente come indica la stessa etimologia (da *con-sonare* 'suonare insieme'). Le consonanti vanno dunque presentate in associazione con le differenti vocali, riconoscendo l'importanza basilica della sillaba, a cominciare

² S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza) nasce da una rete di docenti e ricercatori universitari appartenenti all'ambito educativo, delle scienze cognitive e neuroscienze (<https://www.sapie.it/>).

dalla sillaba piana³, come anche sottolineato in altre ricerche condotte in Italia (Emiliani, Furia, Superchi F., 1997; Emiliani, Partesana, 2008; Bertelli, Belli, Castagna, 2013; Padovani et al., 2018).

- L'aggettivo "strutturato" è intenzionalmente impiegato per sottolineare la differenza rispetto all'uso disinvolto che si fa oggi del termine "fono-sillabico" che è riportato frequentemente anche in testi adozionali che però hanno poco a che fare con la dimensione fonologica e con i requisiti di sistematicità che un approccio di questo tipo dovrebbe garantire. Il termine si richiama alle istanze della alfabetizzazione strutturata (Spear-Swerling, 2019) i cui criteri esigono che ogni passaggio sia oggetto di completa esplicitezza: ogni insegnante ed ogni bambino devono avere piena consapevolezza di quale sarà il punto di arrivo e di come ogni apprendimento si collochi in rapporto a quello successivo.
- La progressione si attua nel rispetto della complessità della struttura fonotattica, cioè del modo in cui avviene la combinazione dei suoni nella lingua italiana, basandosi sul seguente schema (del resto già suggerito da Emiliani e Partesana, 2008): dopo la presentazione delle vocali, si passa alla sillaba aperta CV (C sta per consonante e V sta per vocale), poi ai gruppi consonantici in sillabe aperte CCV-CV (prato) e CCCV-CV (strada), alle sillabe chiuse VC (un; il), alle sillabe chiuse con gruppi consonantici CVC-CV (mondo), ai gruppi ortografici CHI CHE GHI GHE SCI SCE GLI GNA GNE GNI GNO GNU QUI QUO QUA QUE. Per ciò che riguarda le consonanti impiegate nelle sillabe piane per primo si pone l'attenzione sulle consonanti continue, cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (m, n) e le liquide (l, r), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (b, p), così come quelli dentali (d, t). come anche indicato da MIUR (2011, p. 15).
- Il programma si articola in 6 unità. Ogni unità è suddivisa in specifiche sessioni di lavoro, la cui durata media è di circa due ore. Questa suddivisione serve per rendere maggiormente espliciti sia agli insegnanti stessi che ai bambini, obiettivi, esercizi e giochi tipici delle diverse fasi. Al bambino non si presentano mai consegne di lavoro che comportano applicazioni che vanno oltre le acquisizioni già avvenute in termini di padronanza delle operazioni di decodifica. Al termine di ciascuna unità i bambini fanno che verrà loro proposto un esercizio che serve per ricapitolare quanto fatto e renderli consapevoli dei propri miglioramenti e di eventuali difficoltà residue: *"Che cosa abbiamo imparato in questa unità?"*, *"Cosa conviene continuare ad esercitare?"*.
- Il programma richiede passione, senso del gioco e humor da parte dell'insegnante. Questi è reso consapevole che l'apprendimento fono-sillabico può essere molto divertente. Deve trasmettere all'alunno il proprio divertimento nella pronuncia dei suoni, accompagnata da enfasi, gestualità accentuata a bella posta; nella classe si accetta poi l'errore senza problemi, l'insegnante stesso si mette in gioco sbagliando, facendo pasticci e chiedendo ai bambini di correggere i suoi errori.
- Il programma si svolge in osservanza ai principi della teoria del carico cognitivo che richiede che gli stimoli distrattivi siano eliminati (le attività mantengono il focus sulla corrispondenza grafema-fonema ed evitano il sovraccarico di stimoli, particolarmente grafici, che aumentano distrattività e sovraccarico cognitivo (Chandler, Sweller, 1991; Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Calvani, 2009).

3 Il disegno di ricerca

Nel corso dell'anno scolastico 2019-20 è stato messo a punto il programma; da settembre del 2020 a maggio del 2021 si è svolta la parte applicativa con un disegno di ricerca di tipo quasi-sperimentale a cluster, dove i cluster sono le classi scolastiche suddivise in classi sperimentali (GS) e di controllo

³ La sillaba aperta viene usata già dai neonati a partire dai 7 mesi con la lallazione.

(GC), a cui hanno collaborato sette sedi universitarie (Aquila, Basilicata, Calabria, Roma Tre, Salerno, Torino e Udine) con un docente rappresentante di ogni Università coadiuvato da alcuni collaboratori.

Per la scelta del campione ogni sede universitaria ha indicato una scuola alla quale è stato rivolto l'invito a collaborare. Le scuole che hanno accettato sono state invitate a selezionare al loro interno almeno una classe sperimentale ed una di controllo, eliminando classi che potessero essere troppo dissimili. Alle classi sperimentali sono stati forniti un Testo-guida per l'insegnante in cui viene presentata dettagliatamente la procedura da seguire e un Libro del bambino per avviarlo ad una prima lettura mentre altri materiali (esercizi, attività di potenziamento) sono rimasti utilizzabili via Internet.

Le classi sperimentali hanno partecipato ad un incontro di presentazione iniziale e sono state accompagnate da qualche incontro periodico per raccogliere criticità eventuali e suggerimenti relativi a bambini con particolari difficoltà.

All'inizio di ottobre e nella prima quindicina di maggio, sono state applicate rispettivamente le prove di Ingresso e di Uscita. Anche agli insegnanti del GS e del GC sono stati rivolti, ad ottobre, un Questionario d'ingresso per l'acquisizione della conoscenza della classe con indicazione di alunni certificati, di origine straniera, segnalati per difficoltà particolari (fonologiche, percettive, motorio-prassiche) e a maggio, un Questionario d'uscita. Agli insegnanti delle classi del GC sono state anche rivolte domande sui metodi preferibili e sul testo adozionale scelto.

3.1 Prove di valutazione

Per la valutazione in ingresso sono state selezionate due prove di valutazione relative all'abilità di riconoscimento visivo di lettere e consapevolezza fonologica. Per la valutazione di esito della sperimentazione sono state somministrate tre prove, una di dettato di parole, una di riconoscimento di non-parole e una di consapevolezza fonologica. Più dettagliatamente:

- Prove in ingresso:

A. Prova di riconoscimento lettere

La prova di riconoscimento di lettere della Batteria PRCR-2 (Cornoldi et al., 2009) è finalizzata all'esame della capacità di analisi visiva, soprattutto nei bambini che stanno per iniziare o hanno appena iniziato l'apprendimento dei grafemi. Al bambino viene chiesto di cercare la lettera uguale al modello tra quattro possibili alternative, alcune delle quali costituiscono orientamenti diversi nello spazio della stessa lettera. La versione originale della prova non prevede limiti di tempo, tuttavia, per gli obiettivi della presente ricerca è stato inserito un tempo massimo di 6 minuti per rispondere ai 12 item che compongono lo strumento.

B. Prova di consapevolezza fonologica (MeTaFono IN)

La prova di consapevolezza fonologica denominata MeTaFono IN è già stata analiticamente descritta altrove (Miranda & Montesano, 2021). Si svolge al computer interagendo con una pagina web; l'applicazione prevede la presenza di un insegnante o di un adulto che accompagni il bambino alla postazione, che accenda il dispositivo ed attivi il gioco collegandosi tramite browser all'indirizzo da cui è consentito l'accesso. Al bambino viene fatto ascoltare un indizio fonico e viene poi chiesto di scegliere una figura tra delle alternative disponibili. Ad esempio, la voce del gioco dice "Tocca la figurina che inizia per O come Oca", quindi vengono lette le parole corrispondenti alle figure tra cui scegliere e di volta in volta che la voce le pronuncia, vengono evidenziate con un riquadro luminoso. MeTaFono IN è composto da 20 domande. Le prime 10 sul riconoscimento della vocale

iniziale e le seconde 10 sul riconoscimento della vocale finale. Al bambino viene data la possibilità di riascoltare la domanda oppure, quando stanco, di abbandonare.

Il sistema memorizza da remoto tutte le attività condotte. Oltre alle rilevazioni sui tempi (data, durata della prova) e sul completamento o meno della prova, il sistema tiene ovviamente nota per ogni domanda delle risposte corrette/sbagliate, dei tentativi fatti e delle azioni con cui ha richiesto di riascoltare la domanda o di abbandonare il gioco, anche se in questo lavoro per semplicità ci limiteremo a considerare solo il numero delle risposte corrette.

- **Prove in uscita:**

A. Prova di riconoscimento di non parole

La prova da noi denominata prova di riconoscimento di non parole è una prova modificata e adattata della prova di Decisione Lessicale (DLC) di Caldarola et al. (2012), che consente di indagare la velocità di lettura e la capacità di riconoscere le non parole, discriminando gli stimoli privi di valore lessicale (non parole) da quelli lessicali esistenti. La prova nella sua versione originale è costituita da 60 parole e 60 non parole, il compito dello studente è quello di riconoscere le non parole all'interno della lista proposta e di crociarle. Il campione che ha partecipato alla standardizzazione della versione originale dello strumento è costituito da 1961 bambini delle classi II, III, IV e V della scuola primaria e 460 ragazzi delle classi I, II e III della scuola secondaria di primo grado.

Per gli obiettivi della presente ricerca, lo strumento è stato adattato, selezionando dalla versione originale i primi 30 stimoli. La lista utilizzata nella sperimentazione si compone, quindi, di 13 parole e 17 non parole. Le parole della lista sono tutte ad alta familiarità, tali per cui l'eventuale identificazione di esse come non parola è dovuta a una loro cattiva lettura e non al fatto che la parola sia letta appropriatamente, ma risulti sconosciuta (Caldarola idem, 2012). Le parole e le non parole utilizzate sono le seguenti: *TARTARUGA, BOTTOLLO, PRUTA, PERRITTA, GABE, GUNO, PRIGIONE, GARTO, STANNAFE, VILPE, CARAMELLA, RONGIULLO, TUTA, CRASPALLO, SENTIERO, STAGIONE, SILENZIO, FEMA, BIGLIETTO, LANA, IRZO, MANO, DABBIURO, CORATTENE, BOCCA, MACCA, LEPO, GOLLENIA, FATA, CERVELLO.*

Il tempo previsto per lo svolgimento della prova è di due minuti. La prova è stata somministrata collettivamente a tutta la classe e per il calcolo del punteggio ci siamo limitati a calcolare il punteggio corretto che si ottiene sottraendo al totale non parole gli errori commessi dal bambino.

B. Prova di dettato

Per valutare l'acquisizione della fase alfabetica della scrittura (Frith, 1985) è stata somministrata la prova di dettato delle 16 parole (Stella & Apolito, 2004), che richiede ai bambini la scrittura di 16 parole, a crescente complessità fonologica. Questa prova può essere considerata come il test elettivo per l'individuazione precoce dei Disturbi Specifici della Scrittura, vantando a suo favore forti indicazioni per il suo utilizzo (si veda Franceschi, Savelli, & Stella, 2011).

Sono parole, composte da lettere che rispettano il vincolo univoco con il corrispondente fonema, possono essere scritte attivando la semplice codifica fonologica. Sono lettere che

configurano un sistema combinatorio elementare con i rispettivi fonemi, pertanto consentono un apprendimento abbastanza semplice da parte dei bambini (Martini, 2007). Sono composte da 4 bisillabe piane in cui si alternano solo CV (*MELA, VELA, BIRO, DONO*), 4 trisillabe piane in cui si alternano CV-CV-CV (*NUMERO, PAVONE, RIPOSO, CAVOLO*), 4 parole bisillabe o trisillabe con gruppo consonantico omosillabico del tipo CCV o CCCV (*TRAVE, TRISTE STRADA, SCATOLA*), 4 parole bisillabe o trisillabe con gruppi consonantici eterosillabici del tipo CVC o CCV (*CORNA, CARBONE, BAMBOLA, FANTASMA*). Per rendere più significativa la prova sono state aggiunte 4 parole, 2 trisillabe e 2 quadrisillabe, con gruppi consonantici complessi. Le parole dettate sono risultate le seguenti: *MELA, CORNA, NUMERO, CARBONE, VELA, TRAVE, CAVOLO, BAMBOLA, DONO, STRADA, PAVONE, SCATOLA, BIRO, TRISTE, RIPOSO, FANTASMA, GHEPARDO, MARGHERITA, MOSCERINO, CESPUGLIO*. La prova è stata somministrata collettivamente in classe e per il calcolo del punteggio si è attribuito 1 punto per ogni parola corretta e 0 punti per ogni parola errata. È stata considerata errata sia la parola con errori all'interno della struttura grafemica (omissioni, sostituzioni), sia la parola omessa o trascritta solo in parte. Il bambino poteva scrivere come preferiva (stampato maiuscolo o corsivo).

C. Prova di consapevolezza fonologica (MeTaFono OUT)

Con l'intento di disporre di una prova affidabile di consapevolezza fonologica è stata messa a punto una variante più complessa della prova MeTaFono già impiegata nella prova di ingresso. La prova iniziale è stata sottoposta ad un item analysis che ha consentito di selezionare otto item che sono stati conservati nella prova di uscita. A questi sono stati aggiunti altri quattro sul riconoscimento della sillaba finale. Le domande di MeTaFono OUT sono riportate in Tab.1.

<i>Vocale iniziale</i>				
	<i>Esempio</i>	<i>Scelta giusta</i>	<i>Distrattore 1</i>	<i>Distrattore 2</i>
<i>Domanda 1</i>	elefante	Edera	tigre	isola
<i>Domanda 2</i>	arcobaleno	Agnello	cielo	elicottero
<i>Domanda 3</i>	erba	Elicottero	fiore	agnello
<i>Vocale finale</i>				
	<i>Esempio</i>	<i>Scelta giusta</i>	<i>Distrattore 1</i>	<i>Distrattore 2</i>
<i>Domanda 4</i>	panino	Toro	salame	pavone
<i>Domanda 5</i>	mele	Salame	pera	medusa
<i>Domanda 6</i>	lupo	Nido	cane	lumaca
<i>Domanda 7</i>	luna	Lumaca	sole	naso
<i>Domanda 8</i>	topi	Birilli	gatto	toro
<i>Sillaba finale</i>				
	<i>Esempio</i>	<i>Scelta giusta</i>	<i>Distrattore 1</i>	<i>Distrattore 2</i>
<i>Domanda 9</i>	balena	Befana	patata	fragola
<i>Domanda 10</i>	matita	Carota	papera	cucina
<i>Domanda 11</i>	isola	Nuvola	banana	edera
<i>Domanda 12</i>	vipera	Papera	pirata	oliva

Tab.1. Le domande di MeTaFono OUT sul riconoscimento della lettera iniziale, della lettera finale e della sillaba finale.

3.2 Il campione

Nel mese di marzo 2020 sono state raccolte le adesioni da parte delle scuole interessate. Le preoccupazioni relative alla emergenza sanitaria dovuta al COVID-19 hanno interferito nella dimensione del campione che ha registrato alcune rinunce soprattutto nelle classi di controllo che hanno percepito la partecipazione un carico di lavoro aggiuntivo in un periodo di particolare difficoltà.

Hanno partecipato all'iniziativa 23 istituti scolastici situati in 7 regioni differenti (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte). Sono state coinvolte 51 classi per un totale di 792 bambini. 30 classi, per complessivi 467 bambini, sono state effettivamente coinvolte nel programma sperimentale (GS), mentre 21 classi, per complessivi 325 bambini, sono state utilizzate come GC.

Nelle classi individuate sono presenti alunni con disabilità certificata, alunni di origine straniera e quindi con difficoltà linguistiche ed inoltre, alunni che sanno già leggere. Gli insegnanti hanno inoltre segnalato in un'ottica di rischio gli alunni che senza essere certificati e senza disabilità intellettive, presentassero alcune difficoltà di tipo percettivo, fonico o fonologico, grafico o prassico. La distribuzione del campione tra le regioni, i numeri di classi e i relativi dettagli sugli alunni per il GS sono nella Tab.2, mentre per il GC sono nella Tab.3.

REGIONE	NUMERO CLASSI	NUMERO ALUNNI	ALUNNI CERTIFICATI o STRANIERI	ALUNNI CHE SANNO GIA' LEGGERE	ALUNNI SEGNALATI
BASILICATA	1	13	0	0	0
CALABRIA	5	77	1	0	6
CAMPANIA	6	113	17	0	9
PIEMONTE	2	27	4	0	2
ABRUZZO	8	97	1	5	9
LAZIO	7	122	5	5	31
FRIULI	1	18	6	0	5
TOTALE	30	467	34	10	62

Tab.2. Costituzione del Gruppo Sperimentale.

REGIONE	NUMERO CLASSI	NUMERO ALUNNI	ALUNNI CERTIFICATI o STRANIERI	ALUNNI CHE SANNO GIA' LEGGERE	ALUNNI SEGNALATI
BASILICATA	1	10	0	0	0
CALABRIA	5	72	0	0	4
CAMPANIA	5	78	0	0	7
PIEMONTE	2	31	3	0	3
ABRUZZO	4	60	1	0	5
LAZIO	3	59	1	0	2
FRIULI	1	15	1	1	6
TOTALE	21	325	6	1	27

Tab.3. Costituzione del Gruppo di Controllo.

Gli alunni con disabilità certificata, quelli con origini straniere e quelli che sanno già leggere sono stati esclusi dalle valutazioni complessive, pertanto il numero di bambini del GS è risultato pari a 467, mentre il numero di bambini del GC è pari a 325. Questi numeri comprendono i bambini segnalati per i quali poi sono state fatte anche delle considerazioni a parte in merito alle loro situazioni rilevate in ingresso ed agli eventuali progressi riscontrati.

3.3 Le caratteristiche del GC

Come accennato il GC non è stato scelto sulla base della adozione di un preciso metodo didattico alternativo a quello impiegato nel GS. In esso si ritrova una varietà di approcci che riflettono le pratiche attualmente diffuse rappresentate dai testi adottati. Alla richiesta di quale metodo fosse stato seguito, la metà dei docenti del GC ha affermato di privilegiare il metodo fonosillabico; l'altra metà si divide tra metodi globali e metodi misti. L'analisi approfondita dei testi adottati indicati dagli insegnanti, mette in evidenza che tutti, pur dichiarando di seguire il metodo fonosillabico (accompagnato ad altri aggettivi come *creativo, inclusivo, innovativo*) presentano contaminazioni di tipo globale e il metodo seguito non corrisponde alle caratteristiche di un metodo fonosillabico che rispetti i criteri di progressività sistematica (si veda Tab.4).

Testi adottati metodo fonosillabico	Testi adottati metodo misto	Testi adottati metodo globale
<i>IO IO SO Mondadori</i>	<i>Vieni con noi, Tredici</i>	<i>Mille scintille, Pearson</i>
<i>A scuola con Rudy Il Capitello</i>	<i>Sogna in grande, Giunti</i>	<i>Tutti con il libro magico, il Capitello</i>
<i>Sogna in grande Giunti</i>	<i>Mille scintille Pearson</i>	<i>Super prezioso, Raffaello</i>
<i>Nuvola La Spiga</i>		
<i>Lago blu Giunti</i>		
<i>Fantastici Noi La Spiga</i>		
<i>Imparo e mi diverto Gaia editori</i>		

Tab.4. Libri di testo adottati nel Gruppo di Controllo.

4 Risultati

4.1 Analisi statistiche

Le analisi statistiche sono state eseguite con il programma IBM SPSS Statistics (versione 26). Prima di analizzare l'eventuale efficacia del programma educativo è stato necessario verificare che i punteggi ottenuti al pre-test dai due gruppi risultassero appaiati. Nonostante risulti un vantaggio del gruppo di controllo in entrambe le prove, e che questo sfiori la significatività statistica nel caso della prova MeTaFono IN, complessivamente i due gruppi si possono considerare statisticamente bilanciati. Le differenze medie standardizzate sono inferiori a 0.25 DS, come richiesto da What Works Clearinghouse (2020) (si veda Tab.5).

	N	Gruppo Sperimentale (GS)	Gruppo di Controllo (GC)	t	p	Differenze medie standardizzate

	GS	GC	M (DS)	M (DS)			
MeTaFono T1	394	244	6.43 (3.06)	6.84 (2.62)	-1.701	.089	0.14
MeTaFono T2	394	244	4.80 (2.93)	5.13 (3.16)	-1.314	.189	0.11
Tot. MeTaFono IN	394	244	11.24 (5.30)	11.97 (5.02)	-1,752	.080	0.14
Riconoscimento di lettere	407	287	9.98 (2.95)	10.05 (2.82)	-.304	.761	0.02

Tab.5. Risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo al pre-test.

Per valutare l'esito della sperimentazione al termine dell'anno scolastico, sono stati confrontati i punteggi ottenuti dal GS e dal GC nelle prove di uscita (si veda Tab.6).

	N		Gruppo Sperimentale (GS)	Gruppo di Controllo (GC)	t	p	d di Cohen
	GS	GC	M (DS)	M (DS)			
MeTaFono OUT	446	255	10.52 (2.11)	10.13 (2.25)	2.251	.025	0.18
Riconoscimento di non parole Tot. Punteggio corretto	432	286	13.12 (5.53)	12.40 (5.19)	1,771	.077	0.13
Dettato di parole	432	286	17.22 (4.16)	15.17 (5.57)	5.291	.000	0.43

Tab.6. Risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo al post-test.

Nella letteratura *evidence-based* (Calvani & Vivanet, 2014), per verificare quanto sia efficace il trattamento al quale sono stati sottoposti i soggetti ci si avvale dell'*effect size* (ES) o dimensione dell'effetto, un indice che fornisce una misura di quanto è ampio il cambiamento che si è prodotto nel gruppo di soggetti sottoposti al *training*. Per avere una misura della dimensione dell'effetto è possibile fare riferimento a diversi indici; tra i più diffusi nella ricerca educativa ricordiamo Δ di Glass, *d* di Cohen, *g* di Hedges (Pellegrini, Vivanet & Trincherò, 2018). Per gli obiettivi della presente ricerca, abbiamo fatto riferimento all'indice *d* di Cohen e i valori di *effect size* sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation* (EEF) (si veda Higgins et al., 2016, p.5).

Come si può osservare nella Tab.6, il GS evidenzia prestazioni significativamente migliori rispetto al secondo nella prova di consapevolezza fonologica (10.52 vs. 10.13, $p=.025$; ES $d=0.18$). Anche per quanto riguarda l'abilità di decodifica, si osservano prestazioni migliori nel GS, pur non raggiungendo la significatività statistica (Tot. Punteggio corretto 13.12 vs. 12.40, $p= .077$ ES=0,13). Infine, emergono differenze consistenti tra i due gruppi nella prova di dettato di parole. Il GS risulta più abile nella scrittura sotto dettatura rispetto al GC (17.22 vs. 15.17, $p=.000$); la valutazione di efficacia evidenzia, infatti, un effetto ES $d =0.43$ (Higgins et al., 2016).

È importante rilevare, rispetto ai parametri della tabella di Higgins, che i primi due valori sono indicati come un ES basso e solo quello della prova di dettato come moderato. La traduzione della

loro ampiezza nella stima temporale corrisponde a 2 mesi di vantaggio nel primo caso e a ben 5 mesi nel secondo.

4.2 Analisi della prova di dettato

Come già detto questa prova può essere considerata come il test elettivo per l'individuazione precoce dei Disturbi Specifici della Scrittura. In Tab.7 sono riportate le percentuali di allievi dei due gruppi (GS e GC) che hanno risposto correttamente. Tutte le differenze sono risultate statisticamente significative (con $p < 0.001$).

	GS % risposte corrette	GC % risposte corrette
MELA	95%	89%
CORNA	89%	82%
NUMERO	93%	86%
CARBONE	87%	76%
VELA	93%	80%
TRAVE	90%	79%
CAVOLO	91%	82%
BAMBOLA	85%	72%
DONO	92%	85%
STRADA	85%	71%
PAVONE	85%	79%
SCATOLA	90%	80%
BIRO	88%	78%
TRISTE	87%	76%
RIPOSO	89%	82%
FANTASMA	79%	69%
GHEPARDO	68%	50%
MARGHERITA	70%	51%
MOSCHERINO	78%	68%
CESPUGLIO	67%	56%

Tab.7. Parole corrette: confronto tra GS e GC.

Confrontando i risultati delle prove di dettato delle 20 parole si evidenzia come il GS abbia ottenuto prestazioni superiori al GC nella scrittura di tutte le parole.

A conferma della minore complessità sillabica delle parole in cui si alternano solo CV si nota la elevata percentuale di correttezza sia nel GS che nel GC (superiore al 90% nel GS; 89% nel GC).

Il grafico mette in evidenza la maggiore percentuale di correttezza raggiunta dal GS (85-90%; GC 71-80%) nella scrittura delle parole con gruppo consonantico omosillabico del tipo CCV o CCCV e delle parole con gruppo consonantico eterosillabico del tipo CVC (GS 79-95%; GC 69-82%). Analizzando la tipologia di errori nella scrittura di queste parole si nota la frequente riduzione del gruppo consonantico: i bambini scrivono CONA (al posto di corna), CABONE (al posto di carbone). Oltre alla

riduzione del gruppo consonantico eterosillabico, si nota la tendenza dei bambini ad inserire una vocale dopo la consonante R in modo da produrre le parole CORONA e CARABONE, nel tentativo di trasformare i gruppi consonantici nella sequenza CV.

La percentuale di correttezza delle ultime 4 parole dettate, evidenzia che sia il GS che il GC hanno delle performance più basse (GS 68-78%; GC 50-69%). Queste parole segnalano il passaggio alla fase ortografica, che comporta una diversa strategia di processamento: bisogna tradurre il suono unico (GHE, SCE, GLI) in una pluralità di elementi grafici, di cui è necessario ricordare l'ordine. In modo particolare le parole più difficili da codificare risultano MARGHERITA (GC 51% parole corrette) e GHEPARDO (GC 50% parole corrette). La parola trisillabica GHEPARDO ha una struttura fonotattica complessa, presentando il gruppo ortografico GHE e la sillaba chiusa PAR. Dal punto di vista qualitativo la parola viene scritta con alta frequenza come GEPARDO.

La percentuale di correttezza delle parole nella prova di dettato mette in rilievo l'incidenza della complessità della loro struttura fonotattica e giustifica l'attenzione del programma ALFABETO verso i gruppi consonantici (Unità 3 e 4) e verso i gruppi ortografici (Unità 6). In modo particolare, ai gruppi ortografici dovrà essere dato un approfondimento sistematico anche in classe seconda primaria.

4.3 L'influenza del lockdown

Sfortunatamente, nel corso dell'anno scolastico diverse scuole, in misura diversa a seconda dell'appartenenza nelle varie regioni, hanno dovuto interrompere la didattica in presenza passando alla didattica a distanza, in condizioni di non facile applicabilità data anche l'età dei bambini. Nel 63 % dei casi, gli insegnanti del gruppo sperimentale dichiarano comunque che la pandemia non ha ostacolato il rispetto dei tempi del programma.

In Fig.1 sono riportate le settimane di lockdown per il GS e per il GC. Come si può vedere la situazione è molto variegata: la maggior parte delle scuole ha avuto una interruzione che rimane inferiore a 6 settimane, con una frangia che tuttavia arriva persino a 6 mesi di interruzione

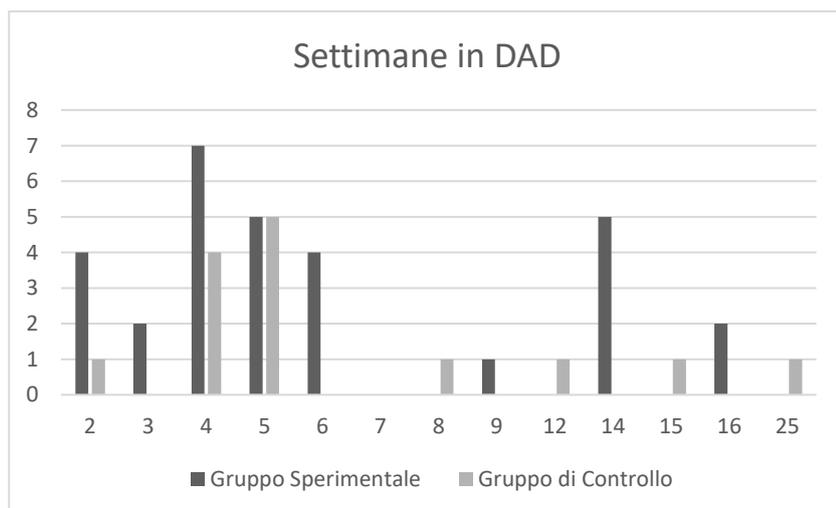


Fig.1. Numero di settimane di attività svolte in DAD dai bambini del Gruppo Sperimentale e del Gruppo di Controllo.

Non è possibile in questa sede avventurarsi in una valutazione analitica, caso per caso, delle dinamiche specifiche che possono essere sopraggiunte. Ci siamo limitati a fare una valutazione

considerando solo i dati nelle scuole che hanno avuto poco lockdown (chiusura della scuola uguale o inferiore a 4 settimane), (si veda Tab.8).

	N		Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo	t	p	d di Cohen
	GS	GC	M (DS)	M (DS)			
MeTaFono OUT	171	134	10.31 (2.22)	9,70 (2.36)	-2.294	.023	0.27
Riconoscimento di non parole Tot. Punteggio corretto	172	144	13.13 (4.24)	11.48 (5.22)	3.096	.002	0.35
Dettato di parole	172	144	16.96 (4.25)	13.65 (6.00)	5.726	.000	0.65

Tab.8. Valori relativi al sotto-campione costituito dalle classi che hanno fatto poco lockdown (meno di 1 mese).

Possiamo notare che le differenze tra il GS e il GC si accentuano in tutte le tre prove conseguendo un'alta significatività statistica anche nella prova di riconoscimento di non parole: se i punteggi del GS non si discostano significativamente da quelli dell'intero campione, sono quelli del GC che si trovano ad essere sensibilmente peggiori.

Questi dati potrebbero dare adito ad una ipotesi, quella per cui in generale la DAD abbia ben funzionato, e che nell'ambito della collaborazione che si è attivata tra scuola e famiglia, l'intervento dei genitori abbia rappresentato addirittura per le classi del GC un valore aggiunto rispetto a quanto ottenibile di norma dalle insegnanti in classe, portando così a mitigare la differenza rispetto ai valori conseguiti dagli alunni del GS.

4.4 Gli alunni a rischio

Abbiamo analizzato gli alunni definibili "a rischio" per vedere quale efficacia il programma abbia avuto a loro riguardo.

Per individuare gli alunni a rischio abbiamo impiegato tre criteri: le segnalazioni ricevute dagli insegnanti nei questionari d'ingresso, i bassi punteggi ottenuti alle prove iniziali di riconoscimento di lettere e consapevolezza fonologica, isolando in questi ultimi due casi il quartile inferiore. Come criterio di uscita ci siamo basati sull'unica prova che potesse avvalersi di un parametro nazionale di riferimento, i punteggi ottenuti alla prova di Dettato di 16 parole, prova nella quale, si indica il punteggio uguale o superiore a 5 errori ($\leq 10^{\circ}$ percentile; si veda Franceschi et al., 2011) come soglia per entrare nel rischio dislessia e che, con il nostro adattamento a 20 parole è stato portato a 6 errori: si considerano a rischio di dislessia bambini che ottengono punteggio ≤ 14 .

In Tab.9, Tab.10 e Tab.11 sono riportati i dati ottenuti.

	Alunni segnalati dagli insegnanti	Media Dettato OUT	Numero di alunni che prendono punteggio <=14 in Dettato OUT	% rispetto al gruppo di riferimento
Gruppo Sperimentale	40	16,30	7	18%
Gruppo di Controllo	12	9,75	8	67%
Totale	52			

Tab.9. Bambini a rischio segnalati dagli insegnanti.

	Alunni nel quartile inferiore Riconoscimento IN (punteggio <=9)	Media Dettato OUT	Numero di alunni che prendono punteggio <=14 in Dettato OUT	% rispetto al gruppo di riferimento
Gruppo Sperimentale	114	16,78	20	18%
Gruppo di Controllo	52	13,79	25	48%
Totale	166			

Tab.10. Bambini a rischio emersi nella prova di Riconoscimento iniziale.

	Alunni nell'ultimo quartile di MeTaFono IN (punteggio <=8)	Media Dettato OUT	Numero di alunni che prendono punteggio <=14 in Dettato OUT	% rispetto al gruppo di riferimento
Gruppo Sperimentale	107	16,65	20	19%
Gruppo di Controllo	55	13,65	25	45%
	162			

Tab.11. Bambini a rischio emersi nella prova MeTaFono IN.

Come si può osservare, impiegando ciascuno dei criteri (segnalazione dell'insegnante, basso punteggio alla prova di riconoscimento di lettere, o alla prova di consapevolezza fonologica), il numero dei bambini a rischio individuati che alla prova di dettato prendono un punteggio inferiore a 14, scende al di sotto di 1/5 per il GS e oscilla intorno al 50% nel GC.

4.5 La valutazione del programma da parte degli insegnanti

Alla fine della sperimentazione gli insegnanti coinvolti hanno compilato un questionario dal quale è stato possibile avere ulteriori informazioni su come sia stata questa loro esperienza.

Il questionario è stato compilato da 30 insegnanti del GS e 16 del GC.

Nel questionario per gli insegnanti del GS ci sono domande relative alla valutazione della qualità dell'iniziativa sperimentale proposta. Il parere è stato raccolto chiedendo di esprimersi con una valutazione da 1 a 5 su tutti gli aspetti citati. In particolare, sono state rivolte agli insegnanti domande sul programma nel suo complesso, il livello di motivazione dei bambini, l'efficacia sui bambini, l'efficacia sui bambini BES, la sostenibilità e la riproponibilità del programma nonché la capacità di indirizzo metodologico. Si veda Fig.2.

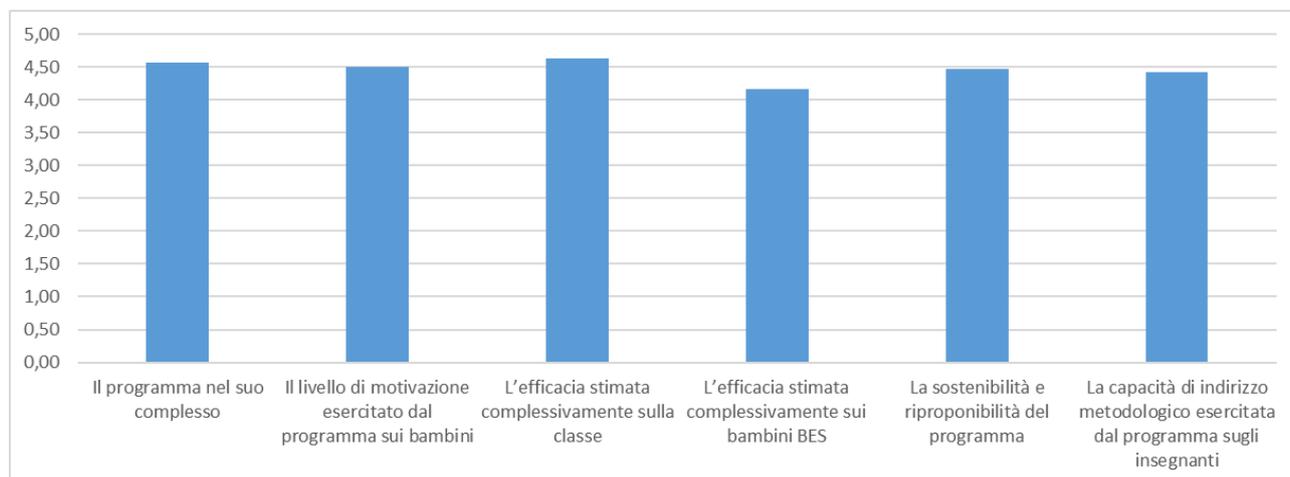


Fig.2. Valutazione media sulla qualità del programma Alfabeto da parte del Gruppo Sperimentale.

Agli stessi insegnanti è stato chiesto inoltre di esprimersi in merito ad aspetti più specifici del programma la qualità metodologica, la progressione seguita, la suddivisione in unità, l'attività frontale di modellamento fonologico e gli esercizi di verifica. Si veda Fig.3.

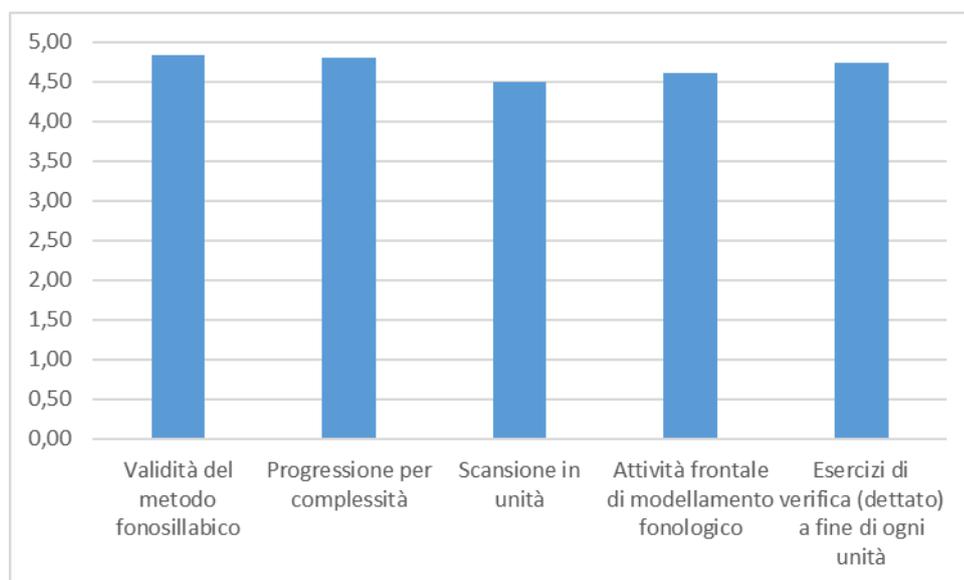


Fig.3. Valutazione media sulla qualità metodologica del programma Alfabeto da parte del Gruppo Sperimentale.

Infine, è stato raccolto il parere sulla qualità degli strumenti messi a disposizione con domande sulla qualità della presentazione del metodo e sulla qualità dei materiali di lavoro scaricabili da internet. Si veda Fig.4.

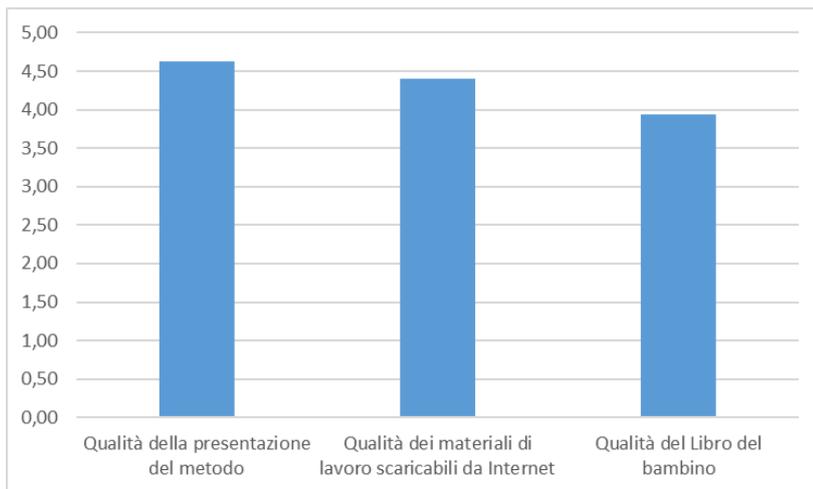


Fig.4. Valutazione media sugli strumenti del programma Alfabeto da parte del Gruppo Sperimentale.

Come si potrà vedere i livelli di gradimento sono generalmente molto alti, in maggior parte con valori medi > 4.5. Spiccano con attribuzioni tra il 4,7 e il 4,83 la validità del metodo, l'efficacia stimata sulla classe, la progressività del metodo, la presenza di esercizi di verifica al fondo delle unità

Queste domande sono state accompagnate da domande a risposta aperta in cui gli insegnanti hanno potuto esprimersi liberamente. I pareri riscontrati sono, al pari delle valutazioni, decisamente positivi ... *Il programma si è rivelato di alto livello metodologico... I risultati ottenuti sono stati ottimi... grande interesse e motivazione negli alunni... soddisfazione da parte delle famiglie... ben strutturato... molto gradito ai bambini... percorso efficace e completo... ha favorito negli alunni un approccio sereno, ludico ed esperienziale alla letto-scrittura... è un bel programma e mi ha aiutato tanto in questo anno difficile... Questa sperimentazione mi calzava a pennello, la consiglierei caldamente ai cicli successivi...).*

Gli unici suggerimenti emersi sono relativi alla necessità di un materiale più esauriente a disposizione delle classi. Dato l'alto costo derivante dalla stampa dell'intero kit necessario per l'intero campione sperimentale è in effetti rimasto in parte sacrificato.

5 Discussione e conclusioni

In questo lavoro abbiamo inteso valutare l'efficacia di un programma fono-sillabico progettato secondo criteri di alfabetizzazione strutturata, confrontandone gli esiti con un GC costituito da classi che seguono i metodi comuni più diffusi, compresi anche quelli che nominalmente si definiscono fono-sillabici ma che non seguono criteri di progressività sistematica ed esplicitzza degli obiettivi. La sperimentazione compiuta ha dimostrato che un approccio di questo tipo consente un significativo vantaggio nelle tre prove in uscita (consapevolezza fonologica, riconoscimento di non parole, dettato): gli alunni del GS ottengono risultati superiori con un ES (ampiezza dell'effetto) che tradotto in vantaggio temporale oscilla da 2 mesi a un massimo di oltre 5 mesi per la prova di dettato.

I dati sono congruenti con altre sperimentazioni condotte in Italia in cui ci si è avvalsi di approcci sillabico-fonici (Padovani et al., 2018) o in cui le prassi correnti sono state integrate nel corso dell'anno da laboratori fonologici (Franceschi, Savelli, Stella 2011).

Un aspetto problematico emerge come conseguenza dell'interferenza che ha esercitato la pandemia sulla sperimentazione; se si considerano solo le classi che hanno avuto una minore interruzione della frequenza in aula, si osserva che le differenze tra GS e GC si accentuano ulteriormente a causa di un abbassamento dei punteggi del GC; anche se questo aspetto richiederebbe ulteriori verifiche, risulterebbe congruente con l'ipotesi che l'apporto domiciliare delle famiglie, tirato in causa dalla DAD, possa aver agito come fattore positivo, con un'azione mitigante del gap che penalizza il GC e che trova la sua radice nel contesto scolastico.

L'accoglienza assai favorevole da parte degli insegnanti che hanno sperimentato il programma, con valutazioni quasi sempre superiori a 4,5 (in una scala da 1 a 5) sulla qualità metodologica, sulla motivazione riscontrata negli alunni, sulla sistematicità del metodo, confermano anche la piena sostenibilità, trasferibilità e l'alto livello di interesse suscitato nei bambini.

Altre importanti considerazioni si ricavano sui bambini a rischio individuati in fase iniziale attraverso tre criteri, uno soggettivo (segnalazioni degli insegnanti) e due oggettivi (punteggi nel quartile inferiore nella prova di riconoscimento caratteri e di consapevolezza fonologica, e in uscita usando bassi punteggi nella prova di dettato secondo un criterio standard. In breve, i bambini che rimangono a rischio dislessia alla fine dell'anno si riducono a meno di 1/5 nel GS, mentre rimangono intorno alla metà nel GC.

Questa sperimentazione fornisce un'ulteriore conferma a quanto la ricerca *evidence-based* ha già acquisito e che ha trovato, in particolare, una sintesi negli studi di Dehaene (2009; 2019), cioè che un apprendimento sistematico basato sulla corrispondenza tra lettere e sillabe coi rispettivi suoni è la strada decisamente più efficace per tutti i bambini, oltre ad essere l'unica da adottare per soggetti a rischio dislessia.

Si presenta pertanto urgente un'azione culturale per sfatare credenze e prassi infondate come quella secondo cui l'impiego di metodi fono-sillabici potrebbe risultare noioso e poco motivante o come quella per cui testi graficamente più attraenti permetterebbero ai bambini di apprendere di più o con maggior piacere: i bambini accrescono la motivazione quando si rendono conto che progrediscono nell'apprendimento in questione perché questo aumenta la loro autoefficacia e, nel caso della lettura, scoprirne la meccanica interna è una conquista per loro esaltante.

E' anche prevedibile a fronte di questi dati immaginare una osservazione di questo tipo: i bambini del GS risultano migliori alle prove finali e soprattutto a quella di dettato perché sono più "allenati". Non possiamo che condividere in pieno quella che per qualcuno potrebbe suonare come una critica, aggiungendo anche che l'applicazione di esercizi in modo sistematico è uno dei principi fondamentali di ogni didattica efficace. Qualcuno potrebbe sostenere che, per qualche motivo pedagogico, in un contesto di condivisione coi bambini e in un modo ludico, sensibile ai ritmi di apprendimento e non stigmatizzante dell'errore, esercizi progressivi e dettati in particolare siano attività da evitare? Se gli altri approcci ne fanno un uso minore dipende dal fatto che l'impianto asistematico seguito rende più difficile impiegarli orientandoli verso obiettivi chiari e riconoscibili.

A questo punto, come ricercatori, non resta che aggiungere la nostra voce e rivolgerci agli educatori, agli editori, ai decisori istituzionali richiamandoli alle loro responsabilità, in linea a quanto già sostiene Dehaene, "*Dare libertà di scelta, laddove sappiamo qual è la strada preferibile, rappresenta un grave errore. La scuola della libertà non è quella che lascia scegliere [...] bensì quella che insegna rapidamente ad ogni bambino la decodifica – il solo metodo che gli permette di imparare da sé parole nuove*" (p. 382). Oggi sappiamo che, seppur il ritmo di apprendimento può variare, tutti i bambini usufruiscono degli stessi circuiti neurologici e tutti possono beneficiare di un apprendimento rigoroso delle corrispondenze grafema-fonema (Dehaene, 2009, p.382).

Gli editori, in particolare, devono sapere che indulgere a nuove forme di globalismo, di attrattività esteriore o rincorrere nuovi slogan di moda nell'insegnamento della lettura e della scrittura significa perseguire operazioni culturalmente diseducative.

Imparare a leggere e scrivere per i bambini che entrano a scuola non è solo significativo per le competenze, pur importantissime in questo ambito specifico, ma anche perché l'incontro con questo mondo fornisce una prima esperienza che può condizionare nel bambino la sua visione di come si possa procedere nella conoscenza di un qualunque nuovo dominio di studio.

I decisori istituzionali dovrebbero intervenire per risolvere la contraddizione presente nelle indicazioni ministeriali. Nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Roma, 2011 (pag. 13) si riconosce infatti che la "letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluenza e correttezza di lettura" e che "per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico". Oltre al fatto che il "si potrà" non è un vincolo, rimane il dato che una libertà di scelta più ampia è lasciata per soggetti a sviluppo tipico.

Sulla base delle indicazioni correnti cosa dovrebbe fare l'insegnante in una classe prima della primaria? Impiegare un metodo fono-sillabico per soggetti a rischio di dislessia ed approcci diversi per gli altri? Ma, a parte la difficoltà pratica di impiegare più approcci nella stessa classe, a quali bambini l'insegnante dovrebbe riservare il metodo fono-sillabico se la diagnosi di dislessia può essere espressa solo alla fine del secondo anno? E, giunti a questo punto, cosa dovrebbe rispondere al genitore che si sente comunicare che il proprio bambino risulta dislessico e che ha sprecato due anni che gli sarebbero stati utili se avesse usufruito di un metodo fono-sillabico dall'inizio anziché di quello adottato nella classe? La soluzione per fortuna c'è ed è semplice: adottare un rigoroso approccio fono-sillabico che è quello decisamente più vantaggioso per tutti.

Crediti

Un ringraziamento va alle unità che hanno collaborato fattivamente alla realizzazione del programma:

- Unità dell'Aquila: M. Traversetti, M. Di Norcia, R. Giammario, F. Lizzi, L. Pompei;
- Unità della Basilicata: E. Lastrucci, P. Benevento;
- Unità della Calabria: A. Valenti L. Montesano, S. Iervolino, R. Canino;
- Unità di Salerno: A. Marzano, S. Miranda, R. Vegliante;
- Unità di Udine: S. Pascoletti;
- Unità di Roma Tre: A. L. Rizzo, F. Casamassima, F. Sebastiani, P. Iaia;
- Unità di Torino: R. Trincherò, P. Damiani, F. Armentano, R. Grusso.

Apporti particolari sono venuti da M. Traversetti e A. Rizzo (attività di potenziamento e disabilità), da E. Lastrucci e P. Benevento (gestione).

Bibliografia

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking & learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Bertelli, B., Belli, R. P., & Castagna, M. G. (2013). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*. Trento: Erickson.

Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.

Brizzolara, D., & Gasperini, F. (2011). Long term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of specific language impairment, *Cortex*, 47, 955-973.

Caldarola, N., Perini, N., & Cornoldi, C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, 9, 89-104.

Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo, modelli per una scuola efficace*, Trento: Erickson.

- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivinet, G. (2014). Evidence Based Education e i modelli di valutazione formativa per le scuole, *ECPS Journal*, 9, 127–146.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Chall, J.S. (1983). *Stage of reading development*. New York: McGraw-Hill
- Chandler P., & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 4, 293-332.
- Clark, R.C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006), *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco (Ca): Pfeiffer.
- Cornoldi, C., Miato L., Molin, A. & Poli, S. (2009). *PRCR. Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ehri L.C., Nunes S.R., Stahl, S.A., & Willows D.M.M. (2001), Systematic phonics instruction helps student learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Emiliani, M., Furia, G. & Superchi, F. (1997). Ipotesi per l'utilizzo di un metodo sillabico di alfabetizzazione con bambini a rischio di disturbi di apprendimento del linguaggio scritto. *I Care*, 22(3), 84-91.
- Emiliani, M. & Partesana, E. (2008). *Dislessia proviamo con le sillabe. Il metodo SLB semplifichiamo la lettura a tutti i bambini*. Firenze: Libri Liberi.
- Franceschi, S., Savelli, E. & Stella, G. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia*, 3(8), 247–266.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Hender-son, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Liberman I.Y., Liberman A.M. (1990). Whole Language vs. Code Emphasis: Underlying Assumptions and Their Implications for Reading. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76 (trad. it. e adattamento di E. Savelli) Metodo Globale vs. Metodo Alfabetico: le assunzioni sottostanti e le loro implicazioni per l'insegnamento della lettura. *Dislessia*, 2004, 1, 17-3.
- Martini, A. (2007). *Manuale di clinica dell'apprendimento*. Pisa: Edizioni ETS.
- Melby-Lervåg, M., Halaas Lyster, S. & Hulme C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 322-352.
- Miranda, S. & Montesano, L. (2021). Prerequisiti della lettura: valutare la consapevolezza fonologica. *Giornale italiano dei Disturbi del Neurosviluppo* (In press Vol. Agosto 2021).

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.

<https://www.poliba.it/sites/default/files/DM%2012luglio2011%20-%20Linee%20guida%20DSA.pdf>

Oakill, J. & Cain, K. (2011). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 1-31.

Padovani, R., Odorici, E., Graziosi, V., Bertelli, B., Iadevaia, M., Bellei, M.F., Mancini, D., Roccalberti, O., Vecchiotti, F., Valenti, A., Cavallari, C., & Cavazzoni, M. (2018). Sperimentazione del metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere nella scuola primaria. *Dislessia*, 15 (2), 161-172.

Pellegrini, M., Vivanet, G. & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 275–309.

Pennington, B.F. & Bishop, D.V.M. (2009). Relations among speech, language and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.

Snowling, M. (2004). Approcci contemporanei all'insegnamento della lettura. *Dislessia*, 1 (1), 70-98. (Trad. it e adattamento di E. Savelli). M. Snowling (1996). Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 139-148.

Spear-Swerling, L. (2019). Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *Teaching Exceptional Children*, 51, 201–211.

Stella, G. & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare. Può una prova di 16 parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento? *Dislessia*, 1 (1), 111-118.

Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. (1993). Phonological recoding skill and beginning reading. *Reading and Writing*, 5, 161-180.

UNESCO (1951). *Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations convoquée par l'Unesco et le BIE*. Genève: Bureau international d'éducation. Paris: Unesco,

Ventriglia, L. (2016). Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia. *Form@re*, 2 (16), 374-384.

What Works Clearinghouse. (2020). What Works Clearinghouse *Procedures Handbook*, Version 4.1. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/handbooks>