

Evoluzione delle modalità di lettura nel primo anno della scuola primaria e metodi di insegnamento

Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati,
Roberto Truzoli e Valentina Russo

In questa ricerca è stata valutata l'evoluzione delle modalità di lettura (e i livelli di abilità raggiunti) di 134 bambini, suddivisi in 8 classi, del primo anno della scuola primaria di due scuole dell'hinterland milanese. Sono stati selezionati solo bambini che non presentavano particolari difficoltà di approccio alla lettura, né altre patologie o situazioni a rischio. Per ogni classe sono stati considerati i parametri: rapidità di lettura e numero di errori. I risultati sono stati poi rapportati ai metodi di insegnamento utilizzati nelle varie classi. In tal modo si sono avute indicazioni sull'efficacia differenziale delle pratiche didattiche. Dai risultati è emerso che le modalità didattiche più efficaci sono quelle che — utilizzando proposte fonologiche, meta-fonologiche e attività guidate di decodifica — favoriscono l'acquisizione della struttura sillabica e fonologica delle parole.

Introduzione

L'interesse per i problemi e le difficoltà legate all'acquisizione della lettura e della scrittura, e dei possibili interventi per affrontarle — o quantomeno per limitarne le conseguenze sulla vita scolastica, sociale e lavorativa degli individui — ha contribuito a orientare l'attenzione degli studiosi verso le modalità di insegnamento.

D'altra parte, come in medicina, anche in psicologia è sempre più importante valutare l'efficacia degli interventi. Da tempo, non è più accettabile l'implementazione acritica di approcci riabilitativi derivati concettualmente da teorie o modelli, come si è verificato nel trattamento di diverse psicopatologie — basti pensare al modello della madre schizofre-

nogena (Roncone e Casacchia, 2005) o all'ipotesi di un'«eziologia materna» dell'autismo (vedi Truzoli e Zybelle, 2005) e al tipo di interventi derivati.

Nell'ambito degli interventi didattici per l'acquisizione della lettura, in particolare, è importante approfondire le modalità di apprendimento e di insegnamento in modo da poter fare riferimento a strumenti didattici validati per via sperimentale.

In tale contesto, la presente ricerca vuole fornire un contributo all'analisi del processo di acquisizione della lettura e valutare il ruolo delle diverse metodologie didattiche nel favorirlo. Precisamente gli scopi della ricerca sono: 1) descrivere l'evoluzione delle modalità di lettura e i livelli di abilità raggiunti alla fine del primo anno di scuola primaria in bambini a sviluppo normale; 2) rapportare i livelli di abilità ai metodi di insegnamento adottati dagli insegnanti, e 3) verificare a maggio, l'eventuale differenza, tra le classi, nella distribuzione dei singoli alunni attorno alla media generale, rispetto alla rapidità di lettura del brano.

Metodo

Partecipanti

134 bambini (68 maschi e 66 femmine) frequentanti il primo anno della scuola primaria, testati a febbraio; 128 bambini (di cui (66 maschi e 62 femmine) ritestati a maggio.

I bambini — età media: 6 anni e 6 mesi, a febbraio — erano inseriti in 8 classi di due scuole dell'hinterland milanese, equiparabili per livello culturale e familiare.

Sono stati esclusi quegli alunni che, dalle indicazioni fornite dagli insegnanti, presentavano difficoltà di linguaggio, di comportamento, o deficit sensoriali e intellettivi. Sono stati altresì esclusi i bambini stranieri che non avevano ancora acquisito la lingua italiana in modo fluente.

Procedura e strumenti

La valutazione è stata fatta su *velocità di lettura* (espressa in sillabe/secondo) e *accuratezza* (valutata in errori/parola), nelle tre prove seguenti:

- brano MT per la fine del primo anno della primaria («Babbo Natale»); all'inizio di febbraio ne è stata richiesta la lettura di soli due paragrafi e a fine maggio l'intero brano;
- liste di parole (P);
- liste di non-parole (NP): all'inizio di febbraio è stato utilizzato il protocollo «Cost A8 project cross-linguistic assessment of reading»¹ di Vio e Tressoldi; a fine maggio una sola lista delle prove 4 e 5 di Tressoldi.

¹ Il protocollo fa parte del «Progetto Cross-Linguistico Europeo di Valutazione della Lettura» di Patrizio E. Tressoldi e Claudio Vio. Per comunicazioni è possibile rivolgersi al Dipartimento di Psicologia generale dell'Università di Padova.

Le rilevazioni sono state fatte senza conoscere quali fossero le modalità di insegnamento utilizzate dagli insegnanti. Solo successivamente sono stati identificati due gruppi: *Gruppo F*, composto dagli alunni di tre classi che erano stati sottoposti all'insegnamento della lettura attraverso il metodo fono-sillabico; *Gruppo M*, composto dalle altre cinque classi dove era stata utilizzata una metodologia mista che attingeva sia al globale che al fono-sillabico e al fonetico.²

Le tre classi che utilizzavano il metodo fono-sillabico non appartenevano allo stesso plesso.

A partire da queste informazioni, si sono confrontate le prestazioni dei bambini in base al metodo didattico a cui erano esposti.

Risultati

Vengono presentati in tabella 1 i risultati alle prove di rapidità e accuratezza relativi all'intero gruppo di soggetti testati a febbraio e a maggio.

Tabella 1
Medie (M) di lettura e relative deviazioni standard (ds) del totale di bambini testati

		Brano (MT)		Parole (P)		Non-parole (NP)	
		M	ds	M	ds	M	ds
Metà febbraio:	rapidità	,98	,6	,93	,55	,93	,46
	errori	,05	,02	,09	,05	,09	,06
Fine maggio:	rapidità	1,58	,74	1,14	,59	,91	,41
	errori	,01	,01	,03	,03	,06	,03

Abbiamo analizzato le differenze fra le tre classi (Gruppo F) che avevano usufruito del metodo fono-sillabico e le cinque classi (Gruppo M) che si erano affidate a quello misto per la rapidità di lettura.

A febbraio il confronto tra i gruppi (figura 1) evidenzia una differenza — a favore delle classi che hanno adottato modalità fonosillabiche — nella velocità di lettura al brano di 0,25 sill/sec., alle liste di non-parole di 0,28 sill/sec. e alle liste di parole di 0,21 sill/sec.

² Il metodo globale parte dalla premessa che, parlare e leggere, siano due casi interamente comparabili di sviluppo linguistico e presuppongono un medesimo processo alla base dell'apprendimento; conseguentemente, imparare a leggere sarebbe altrettanto facile quanto apprendere a parlare. Il metodo fonosillabico, invece, ritiene che il linguaggio orale e la lettura seguano percorsi evolutivi differenti. Il primo è un'abilità completamente naturale che attiva una padronanza automatica delle complesse relazioni tra le strutture fonologiche del linguaggio e i significati che esse veicolano; la lettura invece richiede che il principio alfabetico venga esplicitato con un'istruzione appropriata.

Attraverso un disegno fattoriale 2 (gruppi di classi) x 3 (prove), l'analisi statistica ha evidenziato che le tre classi (con metodo fonosillabico) nelle prove MT hanno avuto prestazioni significativamente diverse rispetto alle altre cinque (ANOVA: $F_{(1,2)} = 15.78$, $p = .0001$). Inoltre, utilizzando i dati globali dei due gruppi di classi (prime tre classi: $M = 1.08$, $ds = .62$; altre classi: $M = .85$, $ds = .49$) si è rilevata fra le prestazioni una differenza percentuale pari al 27%.

Nella lettura del brano la maggior rapidità delle prime tre classi non è, comunque, a spese della correttezza (vedi figura 2). Infatti le stesse classi evidenziano una velocità media di lettura più alta e, contemporaneamente, commettono un minor numero di errori al brano e alla lista di

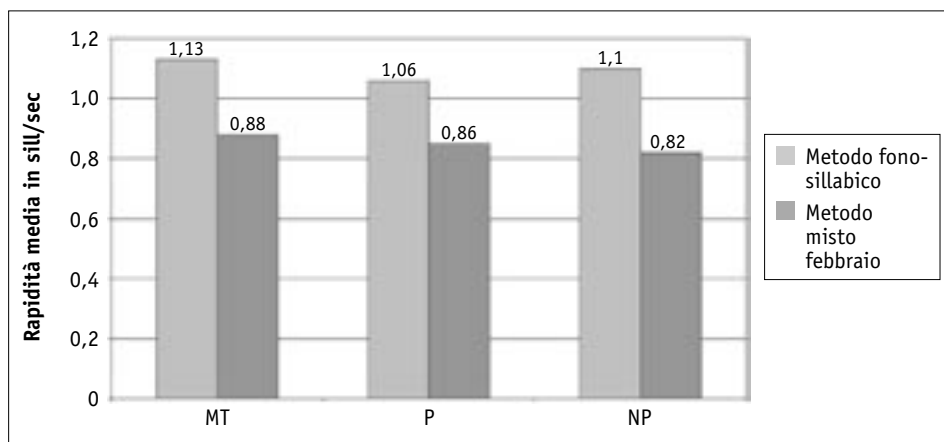


Fig. 1 Confronto tra la rapidità media delle tre classi con metodo fonosillabico e la rapidità media delle cinque classi con metodo misto, a febbraio nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

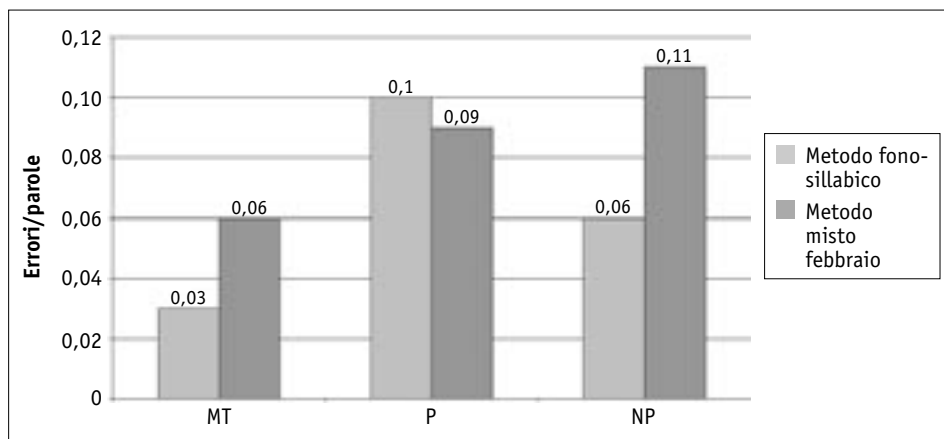


Fig. 2 Confronto tra gli errori medi delle tre classi con metodo fonosillabico e gli errori medi delle cinque classi con metodo misto, a febbraio, nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

non-parole. Ottengono invece risultati leggermente superiori nella lista di parole, il che potrebbe significare che utilizzano ancora poco le competenze lessicali al di fuori di un contesto.

Per le prime tre classi del gruppo F si ha: $M = .03$ e $ds = .04$ per gli errori MT; per le classi del gruppo M $M = .06$ e $ds = .06$.

Confrontando il numero di errori delle prime tre classi con le altre classi, per MT, si è ottenuto Mann-Whitney $U = 1353.50$, $z = -3.06$, $p = .002$

Analizziamo ora i dati relativi alle rilevazioni di fine maggio (figura 3 e 4).

Le classi del gruppo F evidenziano ancora differenze significative rispetto alle altre cinque classi.

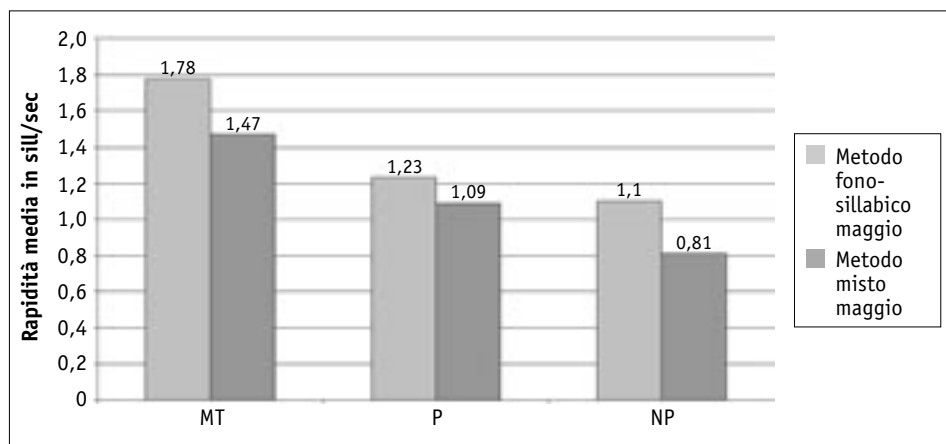


Fig. 3 Confronto tra la rapidità media delle tre classi con metodo fonosillabico e la rapidità media delle cinque classi con metodo misto, a maggio, nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

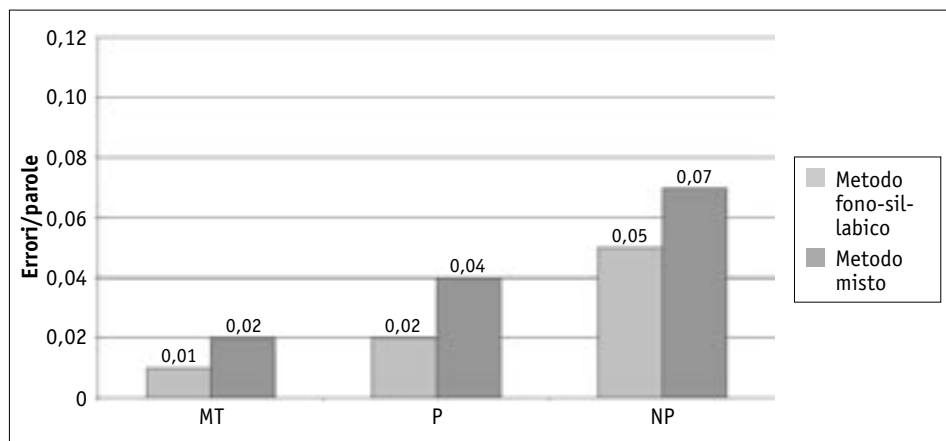


Fig. 4 Confronto tra gli errori medi delle tre classi con metodo fonosillabico e gli errori medi delle cinque classi con metodo misto, a maggio, nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

La figura 3 confronta le velocità medie alle prove in rapporto alla metodologia didattica, alla fine di maggio; e la figura 4 illustra la stessa comparazione per gli errori.

Evidenziamo come nella velocità di lettura al brano (MT) tra i due gruppi il miglioramento sia di 0,31 sill/sec., alle liste di P 0,14 sill/sec. e alle liste di NP 0,29 sill/sec. Per la correttezza si consolida la superiorità del gruppo F in tutte le prove, compresa la lista di parole, segno che anche le competenze lessicali sono state integrate.

In un disegno sperimentale 2 (gruppi di classi) x 3 (prove), per la velocità alle prove MT, l'ANOVA ha prodotto: $F_{(1,2)} = 15.31$, $p = .0001$. In questo caso, utilizzando i dati globali dei due gruppi di classi (prime tre classi: $M = 1.77$, $ds = .75$; altre classi: $M = 1.47$, $ds = .71$) si è ottenuta una differenza percentuale fra le medie pari al 20%. Per MT, confrontando le tre classi versus le altre, si ottiene $t_{(127)} = 2.232$, $p = .027$; per NP, confrontando le tre classi versus le altre: $t_{(127)} = 3.978$, $p = .0001$; per P non emergono differenze significative.

L'ANOVA ha anche evidenziato differenze significative fra le prove ($F_{(1,2)} = 44.5$, $p < .0001$), con le migliori prestazioni da MT ($M = 1.59$, $ds = .74$) a P ($M = 1.13$, $ds = .58$) e NP ($M = .91$, $ds = .40$).

Relativamente agli errori, per MT, si è ottenuto Mann-Whitney $U = 1530.500$, $z = -1.883$, $p = .06$. Considerati i dati descrittivi (le tre scuole: $M = .01$ e $ds = .02$; altre scuole: $M = 1.48$ e $ds = .71$), tenendo conto che alcuni autori consigliano di interpretare un valore di $p = .06$ (e di $p = .04$) alla stregua di $p = .05$ (Campbell e Machin, 2002), la probabilità che abbiamo evidenziato andrebbe valutata come indice di una tendenza significativa, a maggior ragione in questo caso, essendo il test non parametrico utilizzato meno potente del corrispondente test parametrico. Lo stesso confronto per P e NP non produce differenze significative.

Comunque, entrambi i gruppi di classi hanno evidenziato (figura 5), tra febbraio e maggio, un miglioramento di oltre 0,60 sill/sec. alla lettura del brano MT, un miglioramento di circa 0,20 sill/sec. alle liste di parole, nessun miglioramento alle liste di non-parole.

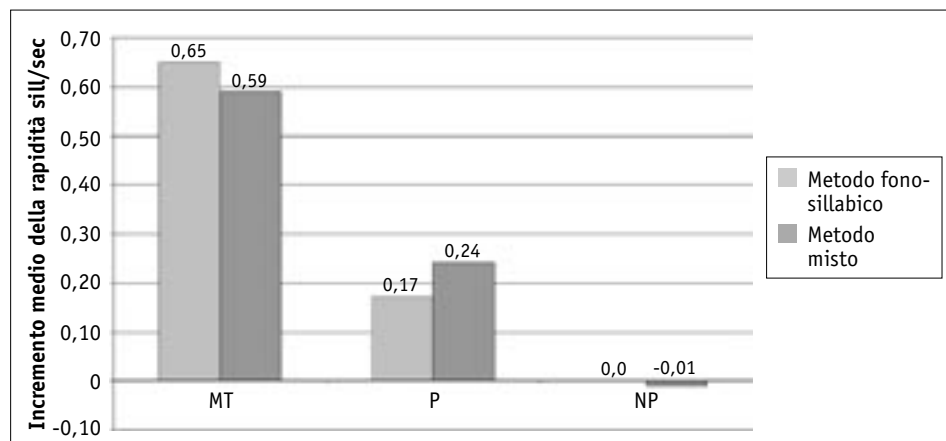


Fig. 5 Incremento medio della rapidità tra febbraio e maggio (relativamente ai metodi usati), nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

Contemporaneamente si è avuto un decremento negli errori (figura 6). Per il gruppo F, che ha utilizzato il metodo fonosillabico, gli errori si avvicinano allo zero.

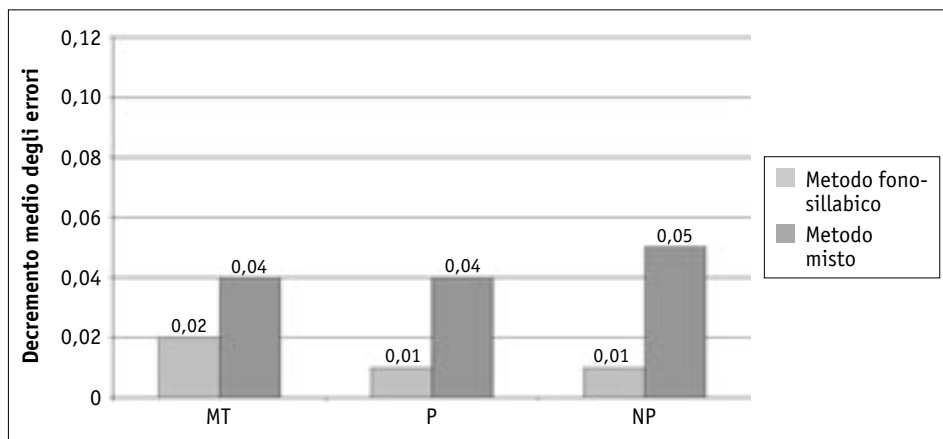


Fig. 6 Decremento medio degli errori tra febbraio e maggio (relativamente ai metodi usati), nelle tre prove: brano (MT), parole (P) e non-parole (NP).

Un'ulteriore analisi, da un'ottica diversa, permette di individuare il contributo dei due gruppi di classi al cambiamento osservato.

Per le 8 classi insieme, per MT, la differenza delle medie tra febbraio e maggio (1.59 -.98) è pari a un incremento di .61 (vedi tabella 1).

Se osserviamo che la media delle 3 classi (Gruppo F) registra un incremento tra febbraio e maggio (1,77 -1.13) pari a .64., mentre quella delle 5 classi (Gruppo M) ha un incremento pari a .59 (1.47 -.88), possiamo allora ritenere che al cambiamento complessivo contribuiscano maggiormente le tre classi che applicano il metodo fonosillabico.

Non solo l'incremento è maggiore per le tre classi, ma è più alta anche la media.

La stessa analisi applicata a P indica che la differenza delle medie (1.13 -.93) è pari a .20; ma 1.06 è la media a febbraio e 1.23 la media P a maggio delle tre classi, con un incremento di .17; mentre una media di .85 a febbraio delle altre classi e una media di 1.09 a maggio produce un incremento di .24. In questo caso l'incremento è minore per il gruppo F; la media è comunque più alta. Per NP sostanzialmente l'incremento è nullo; le medie comunque maggiori per le tre classi.

L'*Improvement Ratio* (I.R. – Entità del cambiamento da febbraio a maggio) è illustrato in tabella 2.

Tra febbraio e maggio c'è dunque stato, in entrambi i gruppi, un potenziamento della lettura che utilizza modalità lessicali, dato che l'aumento in rapidità si è verificato in modo più evidente nella lettura del brano.

Infatti se a febbraio, globalmente, non si nota nessuna differenza nella velocità di lettura nelle tre prove (brano, parole, non-parole), a maggio è invece evidente come sia più

Tabella 2

Improvement Ratio (I.R.) – Entità del cambiamento da febbraio a maggio

	Gruppo F		Gruppo M	
	I.R.	(%)	I.R.	(%)
MT	1.57	(57%)	1.67	(67%)
P	1.16	(16%)	1.28	(28%)
NP	1.0	(0%)	.98	(-2%)

veloce la lettura del brano (1,59 sill/sec) che fornisce aiuti lessicali, contestuali e linguistici, rispetto alla lettura delle liste di parole (1,15 sill/sec.); e in modo ancor più evidente, rispetto la lettura delle liste di non-parole (0,92) (vedi tabella 1).

I nostri dati mettono in evidenza come, già alla fine del primo anno della scuola primaria, i bambini inizino a prendere le distanze da una lettura esclusivamente decodificatoria, anche se solo a partire dalla fine del secondo anno si verrà gradualmente ad aprire la forbice tra la velocità di lettura del brano e delle liste di parole e la velocità di lettura delle non-parole; dalla figura 7 si evidenzia come, nel progredire verso la lettura esperta, si verifichi un passaggio via via più evidente, da una lettura di tipo decodificatorio a una di tipo lessicale.

Infine, abbiamo verificato se ci fosse un'ulteriore differenza tra le classi nella distribuzione dei punteggi dei singoli alunni attorno alla media generale di lettura del brano a maggio (media 1.59, ds. 0,56). A tale scopo abbiamo suddiviso le classi in tre fasce che

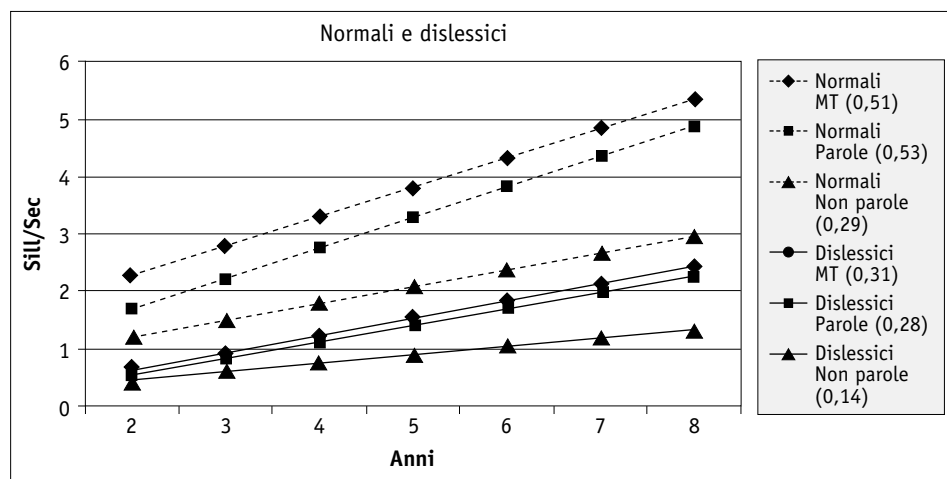


Fig. 7 Progressione della rapidità di lettura nel brano, nella lista di parole e non parole nei normolettori e nei dislessici non trattati dalla seconda elementare alla terza media (fonte: Tressoldi, Stella e Fagella, 2001).

raccogliono le percentuali di bambini che leggono: a) più velocemente rispetto alla media, b) nella media, e c) più lentamente rispetto alla media. Nelle figure 8 e 9 abbiamo riportato la media dei due gruppi di classi.

La caratteristica più evidente che emerge è che le tre classi più rapide nella lettura (gruppo F), confrontate con le altre classi, hanno una percentuale di poco differente di bambini che leggono a una rapidità superiore alla media (22% contro 17%), ma notevolmente minore di alunni che leggono con valori inferiori alla media (il 9% contro il 32% delle altre classi).

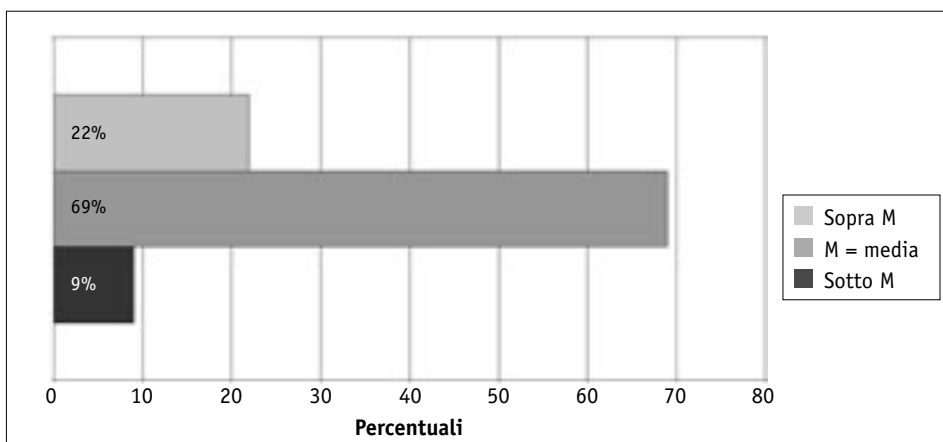


Fig. 8 Percentuale di distribuzione degli alunni delle 3 classi con metodo fonico-sillabico rispetto alla velocità di lettura MT (maggio).

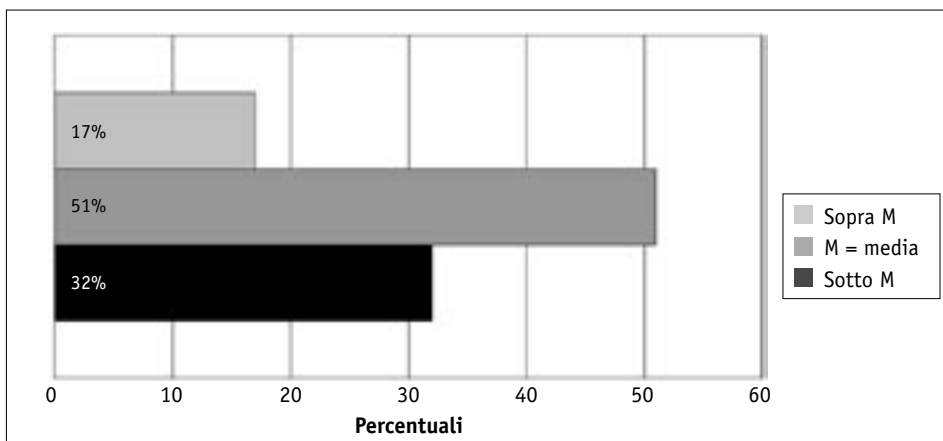


Fig. 9 Percentuale di distribuzione degli alunni delle 5 classi con metodo misto rispetto alla velocità di lettura MT (maggio).

Discussione

Le classi che hanno ricevuto una modalità di insegnamento della lettura di tipo fonosillabico si sono distinte per una maggior rapidità e accuratezza nella lettura alle diverse prove sia a febbraio che a maggio. In effetti gli insegnanti di queste classi hanno accompagnato i bambini nel processo di acquisizione favorendo analisi e consapevolezza della struttura sillabica e fonologica delle parole, e attività guidate di decodifica. Queste modalità si sono dimostrate particolarmente efficaci quando: 1) l'insegnante parte dal livello di consapevolezza e abilità del bambino (individualizzazione); 2) l'insegnante incoraggia il bambino a sviluppare attivamente delle ipotesi (ruolo attivo del bambino), sostenuto dalla didattica che attingeva sia alle teorie di Ferreiro/Teberosky (1979) sia all'approccio fonologico/lessicale (Riccardi Ripamonti, 2002); 3) l'insegnante padroneggia sia gli aspetti didattici che quelli relazionali (competenze del docente). Tra le valutazioni fatte a febbraio e quelle fatte a maggio si evidenzia in tutti i soggetti un potenziamento della lettura che utilizza modalità lessicali (lettura del brano e delle liste di parole più rapida e corretta rispetto alla lettura di liste di non-parole), anche se i bambini seguiti con la metodologia fonosillabica raggiungono, comunque, un livello più alto di rapidità e di correttezza. L'analisi della distribuzione attorno alla velocità media indica, inoltre, che nelle classi in cui si è applicato il metodo fonosillabico la percentuale di bambini con prestazioni inferiori alla media è molto ridotta rispetto alle classi che utilizzano altre metodologie (globale, misto).

Tra febbraio e maggio è emerso, in entrambi i gruppi, un potenziamento della lettura che utilizza modalità lessicali (lettura del brano e delle liste di parole più rapida e corretta rispetto alla lettura di liste di non-parole). Questo potenziamento è stato comunque meno evidente per le classi che avevano adottato il metodo misto.

Possiamo ipotizzare che le classi del gruppo F, distinte come migliori, abbiano goduto di una modalità di insegnamento metacognitiva, cioè consapevole delle esigenze degli alunni e degli strumenti per accompagnarli nella costruzione delle abilità e competenze.

Un altro elemento emerso è legato alle modalità di comunicazione tra insegnante e alunni: la classe con risultati più bassi è risultata essere quella in cui l'insegnante, pur adeguata nella didattica, usava una modalità comunicativa compromessa da un uso della voce costantemente alterato.

Infine, l'analisi della distribuzione dei punteggi alle prove attorno alla media generale ci fa ragionevolmente ritenere che le modalità di insegnamento utilizzate sono state determinanti nel creare, o meno, una situazione omogenea nell'apprendimento della classe al di là delle caratteristiche personali dei bambini coinvolti. Il poter lavorare con un gruppo di alunni con un livello di letto-scrittura omogeneo, già alla fine del primo anno della primaria, è sicuramente un grosso vantaggio per qualsiasi insegnante.

Al momento della pubblicazione

Abbiamo completato l'elaborazione dei dati relativi alle classi prime dell'anno successivo (2006), con le quali è stata ripetuta la ricerca. Abbiamo voluto così verificare

l'attendibilità dei risultati ottenuti con le rilevazioni del 2005. Il campione era costituito di 160 bambini (nove classi) appartenenti agli stessi plessi scolastici e le modalità di somministrazione sono quelle descritte precedentemente.

I metodi di insegnamento erano così diversificati:

- 1 classe: metodo fono-sillabico;
- 4 classi: metodo fono-sillabico ma avviamento iniziale con metodo globale;
- 1 classe: metodo fonematico;
- 3 classi: metodo Deva.

In effetti, le quattro classi che hanno iniziato con il metodo globale sono passate, nel giro di poche settimane, a quello fono-sillabico, che è stato, di fatto, il metodo utilizzato per l'alfabetizzazione degli alunni. Abbiamo comunque tenuto separati i dati per non correre il rischio di influenzare le considerazioni finali. Il metodo fonematico, utilizzato da una sola classe, consiste nell'insegnare la corrispondenza fonema/grafema, lettera per lettera, per poi fondere nelle sillabe e quindi nelle singole parole. Il metodo Deva è in sostanza un metodo misto con prevalenza del globale.

Le figure 10 e 11 mostrano i dati relativi alle classi testate nel 2006. I dati sono stati raggruppati con modalità differenti, rispetto a quanto fatto per le classi del 2005, in quanto si è trattato, questa volta, di un confronto tra quattro modalità di insegnamento della letto-scrittura.

In ogni grafico vengono raggruppati i risultati raggiunti, a febbraio e a maggio, in velocità e correttezza nella lettura del brano, delle parole e delle non parole, secondo il metodo di insegnamento utilizzato.

Già a febbraio la velocità di lettura, in particolare nel brano, risulta attestata a livelli più alti nella classe che ha appreso attraverso il metodo fono-sillabico. Meno evidenti le differenze tra gli altri tre gruppi anche se appaiono avvantaggiati, nell'ordine, il metodo

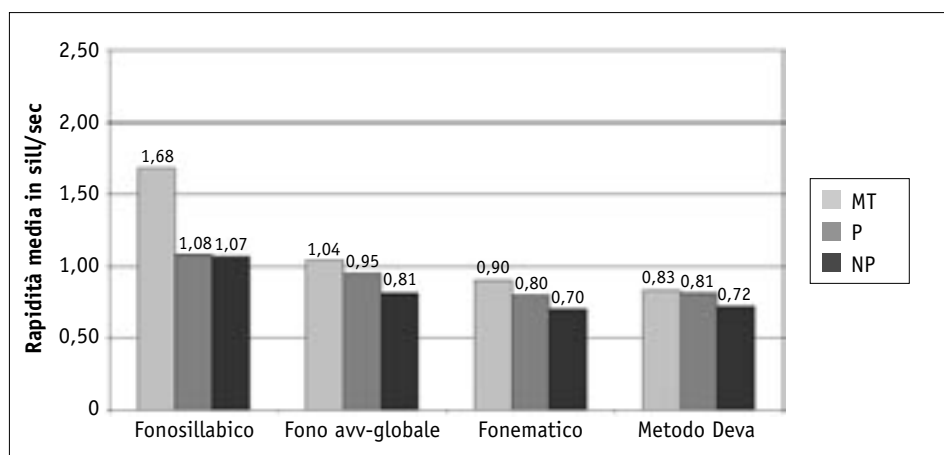


Fig. 10 Confronto, a febbraio 2006, della rapidità media raggiunta dalle classi con i differenti metodi.

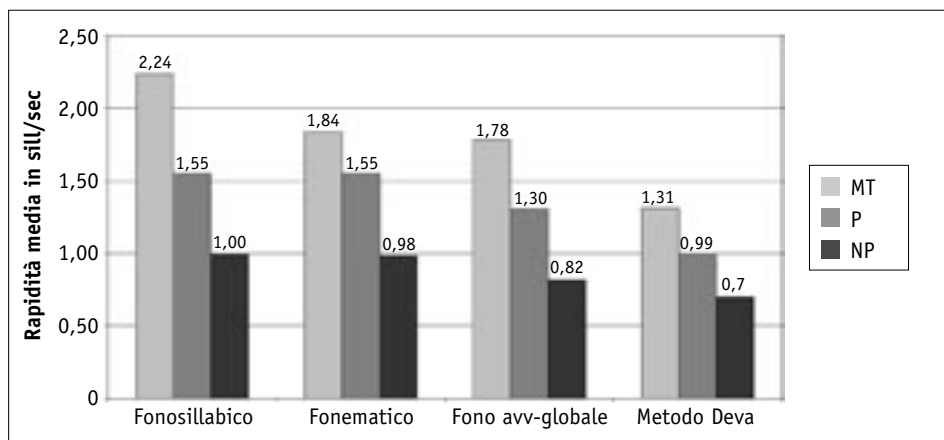


Fig. 11 Confronto, a maggio 2006, della rapidità media raggiunta dalle classi con i differenti metodi.

fono-sillabico (con avviamento globale) e il metodo fonemático. A maggio valgono le stesse considerazioni ma va osservato che la classe con metodo fonemático si colloca subito dopo il gruppo con il quale è stato utilizzato il fono-sillabico.

Per quanto riguarda la correttezza: a febbraio (figura 12) i bambini che fanno meno errori sono quelli che hanno usufruito del fono-sillabico, mentre i più scorretti sono quelli che hanno appreso attraverso il fonemático; a maggio (figura 13) i bambini del gruppo fono-sillabico sono i più corretti nelle parole e nelle non parole ma fanno più errori nel brano — evidentemente pagano un po' la velocità veramente considerevole. Gli altri gruppi non evidenziano significative differenze. Comunque gli errori sono in numero accettabile, per il livello scolastico, per tutti i gruppi testati.

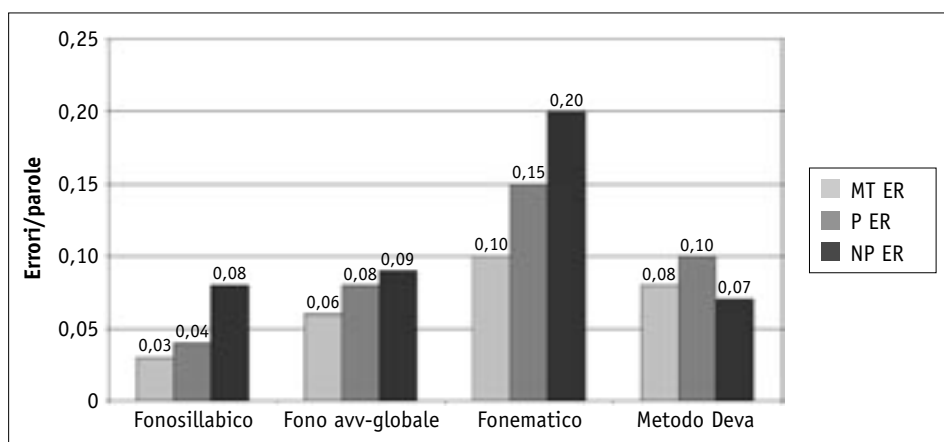


Fig. 12 Confronto, a febbraio 2006, della correttezza media raggiunta dalle classi con i differenti metodi.

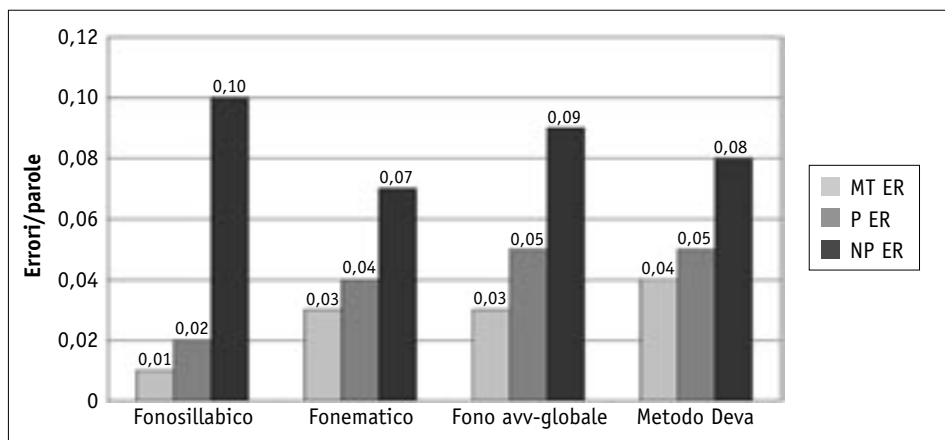


Fig. 13 Confronto, a maggio 2006, della correttezza media raggiunta dalle classi con i differenti metodi.

A questo punto potremmo dire che anche il metodo fonemático raggiunge buoni risultati; in effetti è un metodo analitico che risponde alle esigenze soprattutto dei bambini con qualche difficoltà. Inizialmente può creare qualche rallentamento (dati a febbraio) ma poi porta a buoni risultati in velocità e accuratezza.

Osservando la distribuzione rispetto alla media nella rapidità di lettura degli alunni nei diversi gruppi considerati (figura 14), si evidenzia come il metodo Deva sia quello che favorisce meno uno sviluppo equilibrato delle competenze e abilità nella lettura nel gruppo classe.

Come si vede il gruppo fono-sillabico ha il minor numero di bambini sotto la media e il maggiore numero sopra la media. Il gruppo fono-sillabico, con avviamento globale, si colloca subito dopo, con un andamento simile anche se meno brillante. La classe che

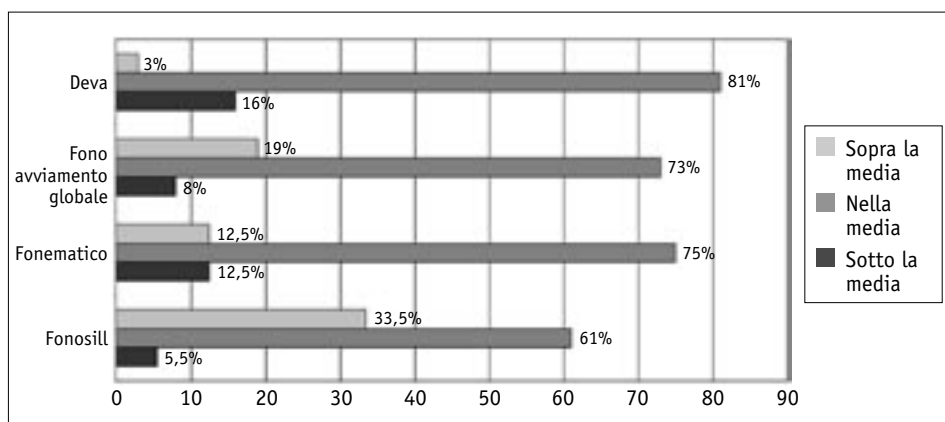


Fig. 14 Distribuzione media dei soggetti all'interno dei gruppi di classi con metodi differenti.

ha utilizzato il metodo fonemático presenta un numero pari di bambini sopra e sotto la media. Le tre classi che hanno seguito il metodo Deva, invece, presentano un buon numero di bambini nella media ma un bassissimo numero di soggetti sopra e, soprattutto, un alto numero sotto la media.

Ci sembra di poter concludere che il dato ottenuto nel 2005 sia sostanzialmente confermato: vale a dire le modalità di insegnamento che favoriscono tutti gli alunni sono quelle che attingono ai metodi analitici e che favoriscono la decodifica, la consapevolezza della struttura sillabica e fonetica della parola incoraggiando, nei bambini, lo sviluppo delle ipotesi infantili verso quelle adulte.

ITALA RICCARDI RIPAMONTI, BARBARA CIVIDATI e VALENTINA RUSSO, Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale, Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

ROBERTO TRUZOLI, Cattedra di Psicologia Clinica, Facoltà di medicina, Università degli Studi di Milano.

Bigliografia

- Campbell M.J. e Machin D. (2002), *Statistica Medica. Un approccio evidence-based*, Torino, Centro Scientifico Editore e J. Wiley & Sons.
- Cornoldi C., Colpo G. e Gruppo MT (1981), *Prove di lettura MT*, Firenze, O.S.
- Ferreiro E. e Terebosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, SigloXXI Editores. Trad. it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1985.
- Riccardi Ripamonti I. (2002-2003), *Le difficoltà di letto-scrittura*, 1°, 2° e 3° vol. , Trento, Erickson.
- Riccardi Ripamonti I. (2005), *Insegnamento/apprendimento della letto-scrittura: quale carattere privilegiare?* «Dislessia», 2(2), pp. 193-208.
- Roncone R. e Casacchia M. (2005), *I trattamenti psicoeducazionali con il coinvolgimento delle famiglie nella schizofrenia* (pag. 159 e seg.). In C. Di Berardino (a cura di), *L'approccio multimodale nella riabilitazione psichiatrica*, Milano, McGraw-Hill.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, O.S.
- Tressoldi, P.E., Stella G. e Faggella M. (2001), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study*, «Journal of Learning Disabilities», 34 (5), pp. 67-78.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001). *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 68, pp. 27-41.
- Truzoli R. e Zybelle B. (2005), *A brief review of treatments of children diagnosed with autism*, «Journal of Applied Radical Behavior Analysis», 2, pp. 20-30, <http://www.jarba.it>.
- Vio C. e Tressoldi P. (1998), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.