

Consapevolezza fonologica e competenza narrativa nella scuola dell'infanzia

*Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti
degli apprendimenti scolastici*

Paola Zanchi, Laura Bruzzone, Sara Marcotti e Gian Marco Marzocchi

Il presente lavoro di ricerca ha avuto come principale obiettivo quello di verificare l'efficacia di due laboratori di potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti scolastici (la consapevolezza fonologica e la competenza narrativa), condotti con un gruppo di bambini dell'ultimo anno di una scuola dell'infanzia in provincia di Bergamo. I risultati hanno messo a confronto le prestazioni pre- e post-laboratori di due gruppi di bambini: quello sperimentale, che ha partecipato alle attività di potenziamento, e quello di controllo che, al contrario, non ha preso parte ad esso. I dati ottenuti consentono di affermare che attività specificamente create per l'allenamento dei prerequisiti degli apprendimenti possono potenziare e migliorare queste abilità emergenti nei bambini in età prescolare, più di quanto ci si aspetterebbe dalla loro evoluzione spontanea.

Parole chiave: prerequisiti apprendimento, metafonologia, linguaggio, potenziamento cognitivo.

PHONOLOGICAL AWARENESS AND NARRATIVE COMPETENCE IN INFANT SCHOOLS: A LABORATORY EXPERIENCE CONCERNING SCHOOL LEARNING REQUIREMENTS

Abstract

This work aimed to verify the efficacy of two training programs focused on the enhancement of preschool basis of learning (phonological awareness and narrative competence), which had been realized with a group of children in the last year of a kindergarten in the Province of Bergamo. Pre- and post-test performances

were compared in two groups of children: the experimental group, which took part in the enhancement activities, and the control group which, on the contrary, didn't do these activities. The obtained data show that activities created in order to increase the basis of learning are able to improve these emergent abilities in preschool children, much more than what can be seen with their natural development.

Keywords: learning pre-requisite, phonological awareness, language, cognitive training.

Introduzione

L'apprendimento della letto-scrittura rappresenta sempre una conquista di particolare valore per il bambino: l'ingresso nella scuola primaria porta con sé l'aspettativa, non solo del bambino ma anche dei suoi genitori e degli altri adulti di riferimento, del raggiungimento di questa tappa di sviluppo fondamentale, inscindibilmente legata all'idea del «diventare grandi» (Cisotto, 2006). Fin da piccolissimi, almeno nelle culture occidentali alfabetizzate, i bambini sono quotidianamente esposti alla lingua scritta e, molto prima dell'ingresso nella scuola primaria e dell'inizio del processo di alfabetizzazione formalizzata, iniziano a formulare ipotesi sulle convenzioni del linguaggio scritto e sulle regole per decodificare i segni scritti.

È esperienza comune vedere bambini in età prescolare, ma anche più piccoli, che «leggono», o meglio tengono un libro aperto sulle ginocchia, fanno scorrere il dito sulle parole che vedono scritte, girano le pagine e raccontano la storia che, secondo loro, è contenuta in quei «segni». Altrettanto frequenti e sotto gli occhi di adulti che hanno a che fare con bambini dai 3 ai 5 anni sono gli esempi di scrittura inventata, ossia dei tentativi di avvicinamento alla scrittura degli adulti compiuti dai bambini, che possono produrre, a seconda del livello di consapevolezza e conoscenza da essi maturata riguardo al codice scritto, dei tratti continui, dei tratti discreti o delle vere e proprie lettere combinate fra loro (Lurija, 1978; Ferreiro e Teberosky, 1979; Accorti Gamanossi e Bartoli, 2003).

L'ipotesi che il processo di conoscenza dell'alfabeto abbia inizio prima dell'insegnamento formale della lettura e della scrittura e che, di conseguenza, non coincida con l'ingresso nella scuola primaria è presente in molti studi, primi fra tutti quelli condotti da Ferreiro già a partire dagli anni Ottanta (Ferreiro, 1986; Ferreiro e Teberosky, 1979). Questo processo di avvicinamento alla lingua scritta che ha luogo in età prescolare è stato denominato *alfabetizzazione emergente* (Clay, 1979; 1993; Teale e Sulzby, 1986; Sulzby, 1991). Questa espressione suggerisce l'idea che il processo di alfabetizzazione sia un *continuum* e non un fenomeno del tipo «tutto-o-nulla».

L'alfabetizzazione emergente racchiude in sé le conoscenze e le attitudini che precedono l'apprendimento formale di lettura e scrittura e che concorrono alla sua realizzazione. Un'importante verifica empirica della teoria secondo la quale tra alfabetizzazione emergente

e apprendimento della letto-scrittura esisterebbe un continuum è offerta dalle ricerche di tipo longitudinale (ad esempio, Sénéchal e LeFevre, 2002).

Diversi studi condotti con bambini di lingua inglese, che quindi imparano un sistema alfabetico non trasparente, diverso da quello dell'italiano, hanno dimostrato la rilevanza predittiva di singole abilità facenti parte del costrutto di alfabetizzazione emergente, quali la consapevolezza fonologica (Bradley e Bryant, 1983; 1985; Cunningham e Stanovich, 1998; Lonigan, Burgess e Anthony, 2000), la conoscenza delle lettere (Juel, 1988; Evans, Shaw e Bell, 2000), la conoscenza circa le funzioni della lingua scritta (Purcell-Gates, 1996) e le competenze linguistiche (Wagner et al., 1997). Whitehurst e Lonigan (1998) hanno proposto un modello integrato delle competenze coinvolte nell'alfabetizzazione emergente, che consisterebbe di due set di abilità interdipendenti: *outside-in* e *inside-out*.

Le abilità *outside-in* si riferiscono alle fonti di informazione che sono esterne alla parola stampata e ne supportano la comprensione (conoscenza semantica, sintattica e concettuale; comprensione e produzione di storie; conoscenze circa l'orientamento standard della letto-scrittura; lettura inventata). Le abilità *inside-out* rappresentano, al contrario, le fonti di informazione interne alla parola stampata che supportano i bambini nel tradurre le lettere in suoni e, viceversa, i suoni in lettere (conoscenza dei nomi delle lettere; individuazione della rima; manipolazione di sillabe e fonemi; correzione di errori grammaticali; conoscenza del suono delle lettere; decodifica di pseudo-parole; scrittura inventata).

Secondo i due autori, i processi *inside-out* e *outside-in* sono entrambi necessari per l'apprendimento della letto-scrittura, lavorano simultaneamente ma divengono sempre più indipendenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Inoltre, da un punto di vista empirico, sono le abilità di tipo *inside-out* a essere maggiormente predittive del successo nell'apprendimento della lettura e della scrittura.

Recentemente Pinto e collaboratori (Pinto et al., 2008) hanno messo a punto un modello di alfabetizzazione emergente utilizzando dati provenienti da un ampio campione di bambini italiani, verificando il ruolo delle diverse componenti coinvolte e le interconnessioni esistenti tra di esse. Il modello evidenziato dalle analisi di questi autori è costituito da quattro fattori: competenza fonologica, competenza ortografica, competenza testuale e competenza cognitivo-linguistica generale. Il bambino nell'apprendimento della lettura e della scrittura utilizzerebbe diverse abilità: la capacità di individuare le unità che costituiscono il flusso sonoro delle parole e di manipolarle intenzionalmente, la sensibilità alla funzione che i segni svolgono in relazione ai suoni all'interno del codice scritto, la capacità di superare il piano della singola unità di significato veicolata dalla parola per costituire quella rete di relazioni tra le parole che è rappresentata dal testo e, infine, la più generale padronanza degli aspetti lessicali e sintattici della lingua. Inoltre, fra tutti i fattori emersi esisterebbe un forte rapporto di interazione, ad eccezione dell'indipendenza tra competenza fonologica e ortografica.

Nello specifico, le relazioni individuate nel modello suggeriscono che l'alfabetizzazione emergente possa essere vista come costituita da un nucleo centrale che include la competenza testuale e cognitivo-linguistica, da cui si articolano due versanti tra loro indipendenti, l'uno caratterizzato dalla consapevolezza fonologica e l'altro dalla competenza ortografica.

O Determinati i fattori che sottostanno al concetto di alfabetizzazione emergente, appare altrettanto utile, in un'ottica evolutiva di prevenzione delle difficoltà, verificare se tali abilità siano suscettibili o meno di potenziamento attraverso attività specifiche. Recentemente, le linee guida pubblicate a seguito dell'emanazione della legge 170 dell'08/10/2010 (MIUR, 12 luglio 2011) hanno riconosciuto alla scuola dell'infanzia un ruolo fondamentale nel riconoscimento precoce delle difficoltà e nell'attività di stimolazione dei prerequisiti degli apprendimenti.

Diversi studi hanno evidenziato che, durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, la consapevolezza fonologica e quella testuale dei bambini sono soggette a un'importante evoluzione spontanea. D'altro canto, numerose ricerche (Dickinson e Tabors, 1991; Dickinson e Smith, 1994; Crone, 1996) hanno posto l'accento sul ruolo che l'ambiente, anche quello scolastico, può esercitare su queste competenze specifiche. Sappiamo, ad esempio, che caratteristiche delle classi scolastiche quali l'intensità degli scambi verbali tra insegnanti e allievi e la frequenza con cui a questi ultimi vengono proposte attività connesse alla lettura e alla scrittura, condotte dall'adulto, sono associate a più elevati livelli di vocabolario, conoscenze sulla forma scritta e comprensione di storie (Dickinson e Tabors, 1991).

L'idea di effettuare interventi di potenziamento nella scuola dell'infanzia si basa su due importanti presupposti: da un lato la constatazione che i bambini di 5 anni sono già in possesso di forme rudimentali delle abilità in questione, dall'altro sui risultati delle meta-analisi, che dicono che i bambini di questa fascia d'età sono quelli che traggono maggiore vantaggio da *training* specifici (Bus e van Ijzendoorn, 1999; Cavanaugh et al., 2004).

Fra gli studi che si sono occupati di verificare l'efficacia di *training* specifici sul potenziamento dell'abilità metafonologica, numerosi hanno rivolto la loro attenzione a campioni di bambini del primo anno della scuola primaria (ad esempio, Franceschi, Savelli e Stella, 2011). Queste ricerche, condotte in concomitanza con l'avvio dell'alfabetizzazione formalizzata, non permettono però di verificare l'effetto di stimolazioni puramente fonologiche. Altri studi, di maggiore interesse per la presente ricerca, si sono invece concentrati sugli effetti che simili *training* possono avere in età prescolare. Byrne e colleghi (2000) hanno evidenziato come bambini di quinta primaria, che nell'ultimo anno di scuola dell'infanzia avevano partecipato a un *training* metafonologico, ottenessero punteggi superiori ai controlli nella lettura di parole irregolari e nella scrittura di parole, non parole e parole irregolari.

In uno studio condotto da Pinto (2003) su un ampio campione di bambini italiani, il confronto tra i risultati al pre- e al post-test, in seguito a un periodo di potenziamento nell'arco dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, ha mostrato un miglioramento sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo, ma tale miglioramento raggiunge la significatività statistica solo per il gruppo sperimentale in tutte le prove fonologiche proposte ai bambini. In particolare, l'efficacia del *training* è risultata particolarmente elevata per le abilità di individuazione e controllo dell'unità fonemica, mentre la produzione di rime è sembrata un'abilità il cui miglioramento è spontaneo, probabilmente per la natura ritmica, meno astratta e più saliente della sillaba rispetto al fonema, soprattutto se in posizione finale (Mann, 1986).

Recentemente, Dilorenzo e colleghi (2011) hanno esaminato gli effetti di un *training* metafonologico sulle abilità metalinguistiche di un piccolo gruppo di bambini con disordine fonologico: anche in questo caso i risultati sembrano suggerire che è possibile migliorare la

consapevolezza fonologica di bambini che presentano un disturbo specifico di linguaggio, prevenendo così gli effetti patologici a cascata che può avere il disturbo del linguaggio sia sugli apprendimenti scolastici che sullo sviluppo armonico generale del bambino.

Secondo il modello di alfabetizzazione emergente per la lingua italiana sopra descritto (Pinto et al., 2008), un altro importante fattore di continuità fra le competenze prescolari di lettura e scrittura e il successivo apprendimento formalizzato delle stesse è rappresentato dalla consapevolezza testuale, ossia dalle capacità narrative in comprensione e in produzione possedute dai bambini. La narrazione di storie è una delle attività più comuni nella scuola dell'infanzia, che risulta particolarmente gradita ai bambini per la sua ricchezza e varietà di contenuti. Allo stesso tempo, la narrazione di storie è un compito tutt'altro che banale per il bambino, poiché comporta un'intensa attività cognitivo-linguistica, che esprime le conoscenze possedute dal bambino a diversi livelli (lessico, morfo-sintassi, conoscenza degli elementi strutturali e convenzionali delle storie).

Per la struttura logico-temporale che la caratterizza, la narrazione si pone inoltre come passaggio intermedio verso le forme scritte del discorso e rappresenta un ponte tra la lingua orale e quella scritta (Pinto e Bigozzi, 2002). L'ultimo anno di scuola dell'infanzia è stato indicato in letteratura come momento cruciale per lo sviluppo delle abilità narrative (vedi, ad esempio, Sutter e Johnson, 1996; Beck e Clarke-Stewart, 1999; Pinto e Salzarulo, 1998; Pinto, 2003). Esistono in letteratura varie ricerche volte a verificare l'efficacia della cosiddetta «lettura dialogica» (lettura congiunta di un libro illustrato con ribaltamento dei ruoli classici, per cui è il bambino a narrare la storia all'adulto) sullo sviluppo delle abilità linguistiche confluenti nell'alfabetizzazione emergente (vedi, ad esempio, Arnold et al., 1994; Valdez-Menchaca e Whitehurst, 1992).

In ambito italiano Pinto (2003) ha condotto uno studio volto a verificare l'efficacia di training di potenziamento specifico sulle abilità narrative dei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. In questa ricerca, i bambini del gruppo sperimentale hanno seguito un intervento didattico della durata di un anno scolastico, finalizzato all'approfondimento di vari aspetti delle abilità testuali (riconoscimento dei generi testuali, individuazione di incoerenze in piccoli racconti, ecc.). I risultati hanno mostrato un netto miglioramento nelle prestazioni del gruppo sperimentale dalla prima alla seconda rilevazione, mentre il gruppo di controllo ha mantenuto prestazioni pressoché costanti nelle due diverse rilevazioni.

Alla luce delle ricerche brevemente descritte, appare chiaro il ruolo fondamentale della scuola dell'infanzia nel sostenere e allenare le abilità di alfabetizzazione emergente, competenze che si sviluppano spontaneamente nei bambini prescolari, ma che hanno dimostrato di essere suscettibili di ulteriori miglioramenti attraverso attività specificamente create per potenziarle.

Obiettivi dello studio

Lo studio qui presentato si colloca all'interno della tematica inerente i prerequisiti degli apprendimenti scolastici, quali siano e quali attività risultino adatte ad allenarli in un'ottica di prevenzione e tempestività dell'intervento. Nello specifico, gli obiettivi che

hanno guidato il lavoro, che può essere considerato un «esperimento naturale», sono stati i seguenti:

- osservare le abilità che fungono da base per gli apprendimenti scolastici nei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia;
- individuare eventuali soggetti a rischio (prevenzione);
- rilevare le aree sulle quali, in base alla letteratura di riferimento e alle richieste della scuola primaria, è più importante effettuare dei laboratori di potenziamento;
- garantire continuità nel passaggio alla scuola primaria, aiutando i bambini ad affrontare con maggiore tranquillità l'impatto con essa;
- verificare empiricamente l'efficacia dei laboratori proposti.

Metodo

La ricerca ha incluso una fase di *screening* dei prerequisiti degli apprendimenti e due percorsi laboratoriali volti ad allenare la consapevolezza fonologica e quella testuale di un gruppo di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. La scelta dei prerequisiti sui quali lavorare durante i laboratori è stata effettuata tenendo conto dei dati di ricerca esistenti circa le abilità che influenzano in modo prevalente la riuscita scolastica e delle aspettative della scuola primaria. In relazione a queste ultime, i programmi del primo anno di scuola primaria concedono largo spazio all'allenamento dei prerequisiti della logico-matematica, mentre non sono altrettanto potenziate, ma piuttosto date per già acquisite, la consapevolezza fonologica e testuale, sulle quali si è dunque deciso di incentrare l'intervento.

Le attività di screening e potenziamento presentate di seguito sono state realizzate grazie alla collaborazione degli operatori dell'Associazione Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo con le scuole dell'infanzia «Bruno Granelli» di San Pellegrino Terme (BG), il plesso di Dossena dell'Istituto Comprensivo di San Pellegrino Terme e due laureande della Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Procedura

Il progetto di ricerca qui descritto si è svolto in tre fasi successive:

- *Fase 1.* A tutti i soggetti, nel mese di ottobre 2010, è stata somministrata individualmente una batteria di prove volta a indagare i prerequisiti degli apprendimenti (consapevolezza fonologica, comprensione e produzione di storie, abilità logico-matematica e simbolizzazione).
- *Fase 2.* Nel periodo compreso tra novembre 2010 e aprile 2011, il gruppo sperimentale ha seguito due laboratori, uno sulle competenze meta-fonologiche e l'altro su quelle narrative, della durata di 10 incontri ciascuno, con cadenza settimanale, coordinati dagli operatori dell'Associazione Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo e realizzati dalle insegnanti di sezione, con il supporto di due laureande dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (nelle tabelle 1 e 2 si possono trovare gli argomenti e gli obiettivi dei singoli incontri dei laboratori).

Il gruppo di controllo non ha svolto attività specifiche per allenare intenzionalmente la consapevolezza fonologica e quella testuale, ma ha seguito la normale programmazione didattica della scuola.



TABELLA 1
Argomenti e obiettivi dei dieci incontri del laboratorio
di potenziamento della consapevolezza fonologica

Incontro	Argomento	Obiettivo
1°	Analisi sillabica/fonemica	Imparare a riconoscere e scomporre i suoni delle parole
2°	Fusione sillabica/fonemica	Imparare a riconoscere e fondere i suoni delle parole
3°	Parole lunghe e corte	Riconoscere la diversa composizione delle parole
4°	Identificazione sillaba/fonema iniziale	Riconoscere le sillabe/i fonemi iniziali delle parole
5°	Discriminazione sillabe iniziali	Discriminare i suoni iniziali delle parole
6°	Identificazione fonema finale	Riconoscere e cambiare il fonema finale delle parole
7°	Suono iniziale/suono finale	Riconoscere i suoni iniziali e finali delle parole
8°	Rime (parte 1)	Imparare a riconoscere e formare rime
9°	Rime (parte 2)	Imparare a riconoscere e formare rime
10°	Manipolazioni	Manipolare i suoni che costituiscono le parole

TABELLA 2
Argomenti e obiettivi dei dieci incontri del laboratorio
di potenziamento dell'abilità narrativa

Incontro	Argomento	Obiettivo
1°	Ordine logico-temporale	Disporre nel giusto ordine logico-temporale gli eventi
2°	Connettivi temporali	Collegare gli eventi con i connettivi temporali (prima, dopo, infine)
3°	Incoerenze logiche	Individuare incoerenze logiche in frasi e storie
4°	Parte iniziale delle storie	Imparare a strutturare una storia (parte iniziale)
5°	La situazione problematica	Imparare a strutturare una storia (la situazione problematica)
6°	Lo svolgimento e la soluzione del problema	Imparare a strutturare una storia (lo svolgimento e la soluzione del problema)
7°	Le parti costitutive delle storie	Imparare a strutturare una storia (parte iniziale, situazione problematica e sua soluzione)
8°	Competenza narrativa (Parte 1)	Allenare l'abilità dei bambini nel raccontare storie
9°	Competenza narrativa (Parte 2)	Allenare l'abilità dei bambini nel raccontare storie
10°	Competenza narrativa (Parte 3)	Allenare l'abilità dei bambini nel raccontare storie

- *Fase 3.* Nel mese di maggio 2011, a tutti i soggetti è stata somministrata di nuovo la batteria di prove sui prerequisiti degli apprendimenti.

Partecipanti

Tutti i 47 soggetti (22 femmine e 25 maschi) che hanno preso parte alla ricerca frequentavano l'ultimo anno di due scuole dell'infanzia territorialmente vicine. Sulla base della scuola d'appartenenza, i bambini sono stati inseriti nel gruppo sperimentale ($N = 34$) e nel gruppo di controllo ($N = 13$). Alla prima rilevazione l'età dei soggetti era compresa tra i 4 anni e 8 mesi e i 6 anni e 5 mesi. Tutti i soggetti del gruppo sperimentale (16 femmine e 18 maschi) hanno partecipato allo screening iniziale, agli incontri laboratoriali e alla valutazione finale. Tutti i soggetti del gruppo di controllo (6 femmine e 7 maschi) sono stati valutati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico con le stesse prove proposte ai bambini del gruppo sperimentale.

Strumenti

I prerequisiti scolastici (consapevolezza fonologica, competenza narrativa, abilità logico-matematica e simbolizzazione) sono stati valutati attraverso prove somministrate individualmente ai bambini durante due incontri della durata di circa 20-30 minuti ciascuno. Di seguito vengono descritte nel dettaglio le prove utilizzate.

Consapevolezza fonologica

- *PRCR-2* (Cornoldi et al., 1995): prova di fusione di sillabe e fonemi (subtest 11).
- *PRCR-2* (ibidem): prova che richiede al bambino di identificare il suono iniziale e finale delle parole e di segmentarle nei fonemi e/o sillabe costituenti (subtest 9-bis).
- *SR 4-5, subtest di abilità fonologica* (Zanetti e Miazza, 2002): prova che richiede al bambino di discriminare tra fonemi e sillabe simili, di identificare i raddoppiamenti di consonante e di ripetere frasi fonologicamente complesse.

Competenza narrativa

- *TOR, test di comprensione del testo orale, forma B* (Levorato e Roch, 2007): prova che valuta la comprensione di storie raccontate oralmente attraverso domande testuali e inferenziali con supporto visivo.
- *Picnic Story* (Tavano e Biancuzzi, 2008): libretto con immagini che contiene la storia di due bambini che vanno a fare un picnic. Per l'attribuzione del punteggio in questa prova non standardizzata si è utilizzato un metodo di valutazione adattato da Pinto (2003), risultante dalla sommatoria di tre livelli: *struttura* (punteggio da 1 a 5), che valuta la capacità del bambino di produrre storie più o meno complete, ossia contenenti gli elementi costitutivi; *coesione* (punteggio da 1 a 3), che valuta l'abilità del bambino nell'utilizzare connettivi temporali e causali per legare fra loro le parti della storia narrata;

coerenza (punteggio da 1 a 3), che valuta la coerenza tra le parti della storia e l'assenza di contraddizioni. Il punteggio di coesione è stato assegnato sulla base della percentuale di enunciati contenenti connettivi temporali e/o causali sul totale di enunciati prodotti dal bambino nel racconto della storia. I punteggi di struttura e coerenza sono stati invece assegnati da due giudici indipendenti sulla base di livelli descritti qualitativamente. Per questi due indici si è dunque calcolata l'attendibilità inter-rater, che è risultata essere sufficientemente alta ($p = 0,877$ struttura; $p = 0,850$ coerenza).

- *Ordinamento logico-temporale*: prova creata ai soli fini della presente ricerca. Ai bambini sono state presentate immagini rappresentanti storie di diversa lunghezza (da 4 a 6 immagini) da riordinare. A ogni bambino è stato assegnato un punto se dimostrava di aver compreso il gioco, più un punto per ogni coppia consecutiva corretta di eventi.

Abilità logico-matematica

- *SR 4-5, subtest di abilità logico-matematica* (Zanetti e Miazza, 2002): prova che valuta la conoscenza dei bambini dei concetti di base della quantificazione, corrispondenza biunivoca, classificazione e seriazione, l'abilità di localizzazione nello spazio e, infine, il conteggio.

Simbolizzazione

- *SR 4-5, subtest di simbolizzazione* (ibidem): la prova richiede al bambino di riconoscere simboli, grafemi e numeri.

Risultati

Pre-test: abilità di base e soggetti a rischio

I primi due obiettivi della ricerca erano valutare i prerequisiti degli apprendimenti scolastici e individuare eventuali bambini a rischio. Dall'analisi dei dati dello screening pre-test si osserva che, pur riscontrando un'ampia variabilità tra i soggetti, tutte le abilità considerate risultano adeguate all'età, sia per i bambini del gruppo sperimentale che per i bambini del gruppo di controllo. Non sembrano dunque esserci delle significative differenze fra i due gruppi alla prima rilevazione.

Per quanto riguarda le prove di consapevolezza fonologica, l'89% dei bambini è riuscito a fondere senza problemi le sillabe, mostrando un «effetto soffitto»: di conseguenza, già all'inizio dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia i bambini mostrano di avere una buona competenza fonologica globale. Stesso effetto si è osservato nelle prove di metafonologia incluse nelle *SR 4-5*, con punteggi schiacciati verso il limite superiore (solo 7 bambini su 47 ottengono una prestazione uguale o inferiore al 10° percentile). Situazione opposta si è registrata per la prova di fusione fonemica, padroneggiata solo da 5 bambini su 47, indicando come la maggior parte dei bambini di 5 anni debba ancora sviluppare una competenza fonologica di tipo analitico (si ricordi che il fonema non ha, al contrario

delle sillabe, evidenza sonora). Infine, dai risultati ottenuti nella prova 9bis della batteria *PRCR-2* (Cornoldi et al., 1995) emerge che i bambini di questa età sembrano avere maggiori difficoltà nel riconoscere l'ultimo suono delle parole rispetto al primo suono (hanno ottenuto un punteggio uguale a 0 19 bambini per la prova di individuazione dell'ultimo suono e 10 bambini nella prova di individuazione del primo suono). Se difficilmente sono in grado di identificare il primo fonema, riescono però a riconoscere più agevolmente la prima sillaba. Anche nella prova di segmentazione, pur riscontrando una notevole eterogeneità, si è osservato che la maggior parte dei bambini riesce a scomporre le parole in sillabe, non ancora in fonemi (in questa prova, 5 bambini hanno ottenuto un punteggio uguale a 0). Tutti questi risultati inerenti la consapevolezza fonologica sono in accordo con la letteratura esistente (si veda, ad esempio, Martini, Bello e Pecini, 2003).

Anche la produzione e la comprensione di storie presentano una grande variabilità all'interno del campione considerato. Dall'analisi dei dati pre-test, la comprensione di storie è risultata essere migliore della produzione di storie, in accordo con le conoscenze relative allo sviluppo del linguaggio, in cui la comprensione precede sempre la produzione (Benedict, 1979; Snyder, Bates e Bretherton, 1981; Reznick e Goldfield, 1992; Caselli e Casadio, 1995). Solo 2 bambini dell'intero campione hanno ottenuto una prestazione uguale o inferiore al 10° percentile nel TOR.

Nel compito di produzione di storie si è osservato che molti bambini non sono stati in grado di raccontare delle vere e proprie storie, ma si sono limitati a descrivere le immagini contenute negli stimoli presentati, senza collegarle temporalmente e/o causalmente tra loro. Considerando più nel dettaglio i punteggi ottenuti in questa prova negli indici considerati (struttura, coesione e coerenza), si può inoltre notare che i bambini di quest'età sono in grado di produrre delle narrazioni coerenti, ma non sono ancora abili nel costruire una storia completa dei suoi elementi costitutivi e nell'utilizzo dei connettivi.

Questi risultati sono in accordo con la letteratura sull'argomento: ad esempio, Orsolini (1995) ha evidenziato come i 5 anni rappresentino l'età critica in cui i bambini passano dalla produzione di ciò che si avvicina più a una cronaca che a una storia, al padroneggiamento dell'abilità di produrre episodi completi con una conclusione. I risultati della prova di *Riordinamento Sequenziale* confermano quanto detto: diversi bambini non sono ancora in grado di riordinare nemmeno una sequenza (9 bambini ottengono un punteggio pari a 0); altri, invece, riescono senza problemi e velocemente a ricostruire le storie nell'ordine corretto, a riprova del fatto che questa competenza è a quest'età in fase di acquisizione.

La performance ottenuta in media dal campione nelle prove di logico-matematica è risultata adeguata all'età rispetto alle medie nazionali, con un'ampia variabilità soprattutto nei compiti di quantificazione, classificazione, seriazione e localizzazione (in quest'ultimo subtest si è notato che la maggior parte dei bambini di 5 anni non è ancora in grado di rispondere correttamente agli item relativi a «destra» e «sinistra»). Le difficoltà maggiori sono state riscontrate nei compiti di corrispondenza biunivoca, forse per la richiesta linguisticamente complessa rivolta al bambino. Nel compito di conteggio tutti i bambini sono stati in grado di contare correttamente fino a 10 e, in una buona percentuale, anche fino a 20.

Infine, già all'inizio dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, la maggioranza dei bambini ha dimostrato di avere adeguate conoscenze dei simboli: la quasi totalità dei

bambini è in grado di scrivere correttamente il proprio nome, almeno in modo parziale; pochi, al contrario, riescono a scrivere la loro età in cifre. Grande eterogeneità si è osservata nel riconoscimento di numeri e grafemi. I risultati ai test sono presentati nella tabella 3.

TABELLA 3
Statistiche descrittive (Media e Deviazione Standard) per i punteggi di *Fusione Sillabica*, *Fusione Fonemica* e della prova *SR Metafonologia* rilevati al pre- e post-test

	Gruppo Sperimentale				Gruppo di Controllo			
	Media	DS	Z	P	Media	DS	Z	P
Fusione Sillabica pre	17,59	4,33	-3,274	0,001	17,31	5,75	-0,530	0,596
Fusione Sillabica post	19,56	2,40			18,23	5,54		
Fusione Fonemica pre	4,06	8,74	-2,882	0,004	3,77	6,66	0,000	1,000
Fusione Fonemica post	7,41	12,61			4,08	7,48		
SR Metafonologia pre	18,56	1,69	-3,331	0,001	19,00	1,15	-0,811	0,417
SR Metafonologia post	19,53	0,86			19,31	0,75		

Vengono riportati i risultati del Test di Wilcoxon e la relativa significatività.

Post-test: effetto laboratorio

Per osservare l'evoluzione nei prerequisiti degli apprendimenti durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, sono stati messi a confronto i dati ottenuti al pre-test e al post-test dai bambini dell'intero campione considerato. In generale, tutte le competenze prese in considerazione nel presente studio mostrano un'evoluzione positiva da ottobre a maggio dell'ultimo anno di scuola, in accordo con i risultati ottenuti da altre ricerche (ad esempio, Pinto, 2003) e con le aspettative riguardanti i soggetti in età evolutiva. Confrontando i risultati ottenuti nei post-test dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo, si evidenzia un maggiore miglioramento del primo gruppo di bambini rispetto al secondo nelle abilità oggetto dei laboratori: sembra esserci, infatti, un significativo effetto dei laboratori proposti (vedi tabella 3).

Nelle variabili di *Fusione Sillabica* e *Fonemica* e per la prova *SR-Metafonologia*, avendo riscontrato in precedenza che non hanno una distribuzione normale, è stato applicato il Test non parametrico di Wilcoxon. I dati mostrano come vi sia una differenza significativa tra le prestazioni pre- e post-test del gruppo sperimentale in tutte le abilità considerate, mentre tali differenze non raggiungono mai la significatività statistica in nessuna delle tre variabili per il gruppo di controllo. Possiamo ipotizzare che questo risultato rappresenti una conseguenza della possibilità data al gruppo sperimentale di potenziare tali competenze attraverso il laboratorio fonologico.

Per verificare la significatività delle differenze tra le medie del gruppo sperimentale e di controllo in tutte le altre variabili considerate è stata condotta un'ANOVA a disegno misto per due gruppi e per due tempi. I risultati sono riportati nella tabella 4. Il Test degli

effetti entro soggetti, che permette di verificare l'effetto GRUPPO, non ha evidenziato differenze significative per nessuna variabile, a dimostrazione del fatto che i due gruppi possono essere considerati omogenei e indipendenti. Anche per le variabili che sono risultate non avere una distribuzione normale (Fusione Sillabica e Fonemica e SR Metafonologia), il Test di Wilcoxon ha rilevato l'assenza di differenze significative tra i due gruppi partecipanti allo studio.

TABELLA 4

Statistiche descrittive (Media e Deviazione Standard) per tutte le prove al pre- e post-test

	Gruppo Sperimentale		Gruppo di Controllo		Effetto Gruppo	Effetto Tempo	Gruppo x Tempo
	Media	DS	Media	DS	F(1,45)	F(1,45)	F(1,45)
Competenze fonologiche							
Ultimo Suono pre	2,90	3,31	2,92	3,58	1,462	41,644	6,826
Ultimo Suono post	7,07	3,11	4,69	3,49	(<i>p</i> = 0.233)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.012)
Primo Suono pre	4,70	3,37	5,03	3,46	0,812	13,289	8,774
Primo Suono post	7,31	2,21	5,31	3,85	(<i>p</i> = 0.372)	(<i>p</i> = 0.001)	(<i>p</i> = 0.005)
Segmentazione pre	16,15	10,63	16,38	7,55	0,283	32,070	2,641
Segmentazione post	23,79	8,35	20,62	7,20	(<i>p</i> = 0.597)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.111)
Totale PRCR 9bis pre	23,99	15,35	24,35	13,53	0,753	57,335	8,964
Totale PRCR 9bis post	38,45	12,37	30,62	13,36	(<i>p</i> = 0.390)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.005)
Competenze narrative							
Comprensione pre	6,15	2,45	6,92	2,94	0,541	6,021	0,505
Comprensione post	7,21	1,95	7,50	2,65	(<i>p</i> = 0.466)	(<i>p</i> = 0.018)	(<i>p</i> = 0.481)
Produzione pre	6,17	2,54	6,00	2,04	1,466	30,748	3,291
Produzione post	8,88	2,27	7,38	2,04	(<i>p</i> = 0.233)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.077)
Sequenze pre	5,00	4,01	7,40	3,60	1,659	46,337	3,207
Sequenze post	9,97	2,98	10,30	0,82	(<i>p</i> = 0.205)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.081)
Logico-matematica pre	17,38	3,20	17,77	3,00	0,030	56,766	1,590
Logico-matematica post	21,26	3,55	20,54	2,96	(<i>p</i> = 0.863)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.214)
Simbolizzazione pre	19,09	6,96	18,92	5,81	0,050	72,640	0,547
Simbolizzazione post	24,65	4,13	25,54	2,73	(<i>p</i> = 0.824)	(<i>p</i> = 0.000)	(<i>p</i> = 0.463)

Il Test dei contrasti entro i soggetti ha permesso di rilevare l'effetto TEMPO, ossia le variazioni pre/post-test, e l'interazione GRUPPO X TEMPO, che indica l'efficacia del laboratorio, perché evidenzia che il gruppo sperimentale ha dimostrato un miglioramento maggiore rispetto al gruppo di controllo.

Per tutte le variabili è stato riscontrato un effetto TEMPO, nel senso che le prestazioni di entrambi i gruppi sono migliorate da ottobre a maggio: questo fenomeno risulta legato al normale sviluppo dei prerequisiti dell'apprendimento nella fascia d'età dai 5 ai 6 anni.

Inoltre, è stato riscontrato un effetto GRUPPO X TEMPO per le variabili *Ultimo suono*, *Primo suono* e *Totale PRCR 9bis*. Per queste competenze, il laboratorio di potenziamento proposto è risultato quindi efficace.

Verranno di seguito descritti nel dettaglio i risultati ottenuti dai soggetti del campione nel post-test per ogni singola competenza considerata, verificando l'eventuale effetto dei laboratori.

Competenza fonologica

Il laboratorio fonologico sembra aver avuto una forte influenza sulle competenze dei bambini del gruppo sperimentale. Nella prova di *Fusione fonemica*, come si può osservare nella figura 1, i bambini dei due gruppi avevano ottenuto nello screening iniziale punteggi pressoché identici. Nello screening finale si nota, invece, un vantaggio dei bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, vantaggio che può essere spiegato considerando la maggiore familiarizzazione dei primi rispetto ai secondi con le componenti delle parole, realizzata grazie agli incontri settimanali di potenziamento fonologico condotti.

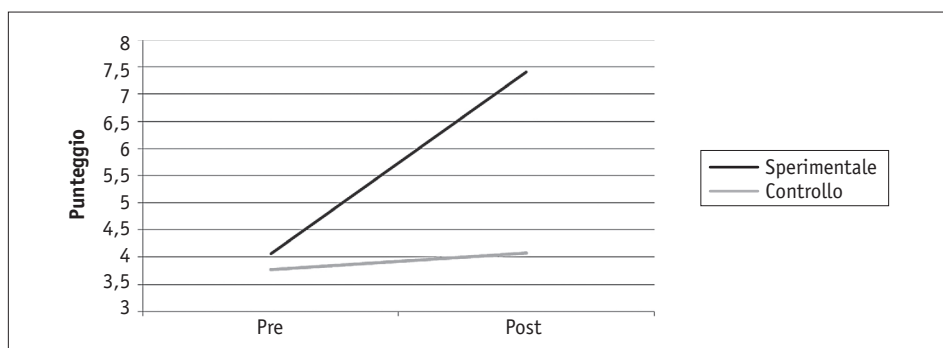


Fig. 1 Risultati pre- e post-test dei due gruppi nella prova di *Fusione fonemica*.

Risultati ancora più incoraggianti si hanno nel confronto fra i due gruppi nella prova *PRCR 9bis*. Tale prova è suddivisa in subtest: *Ultimo suono*, *Primo suono* e *Segmentazione*. Dall'analisi della varianza tra i gruppi si sono riscontrate differenze significative sia per la

variabile *Primo suono* che per la variabile *Ultimo suono*. Come si può facilmente osservare nelle figure 2 e 3, entrambi i gruppi sono migliorati rispetto alla prima rilevazione (effetto TEMPO), ma solo il gruppo sperimentale ha avuto un miglioramento significativo, a sostegno dell'ipotesi che gli incontri di laboratorio abbiano avuto un effetto facilitante per i bambini del gruppo sperimentale: l'identificazione e la discriminazione del suono iniziale e finale sono state, infatti, oggetto di più di un incontro del laboratorio di potenziamento fonologico.

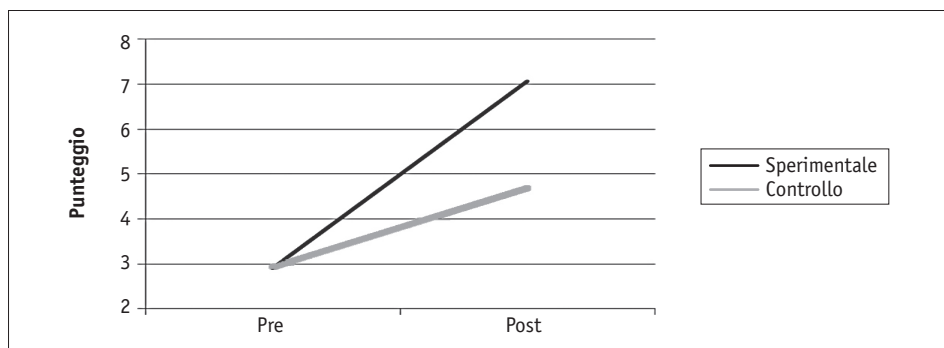


Fig. 2 Risultati pre e post-test dei 2 gruppi nella prova *Ultimo suono PRCR 9bis*.

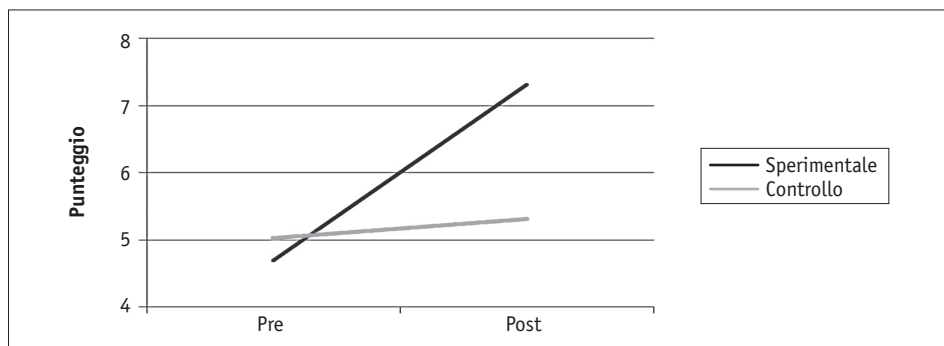


Fig. 3 Risultati pre- e post-test dei 2 gruppi nella prova *Primo suono PRCR 9 bis*.

Per quanto riguarda la segmentazione sillabica/fonemica, durante il laboratorio tale abilità è stata in parte allenata; ogni bambino, però, è sempre stato lasciato libero di sperimentare e di suddividere la parola come meglio riusciva, senza nessuna forzatura verso la segmentazione fonemica, abilità che viene allenata e acquisita con l'ingresso nella scuola primaria. Probabilmente è per questo motivo che nella prova di *Segmentazione*, sebbene siano presenti un miglioramento rispetto al pre-test e un vantaggio da parte del gruppo sperimentale, non è stata riscontrata una differenza significativa tra i due gruppi.

Competenza narrativa

Dall'analisi della varianza non è emersa nessuna differenza significativa tra i gruppi per quanto riguarda la competenza narrativa. Osservando, però, più nel dettaglio i risultati ottenuti, è possibile evidenziare la presenza di un seppur minimo effetto del laboratorio narrativo sulle competenze del gruppo sperimentale. Nel test di produzione di storie si può osservare ad esempio che, sebbene la varianza tra i due gruppi non raggiunga la significatività statistica, partendo da punteggi pressoché identici alla prima rilevazione, a maggio i bambini del gruppo sperimentale ottengono in media risultati migliori rispetto ai bambini del gruppo di controllo (figura 4).

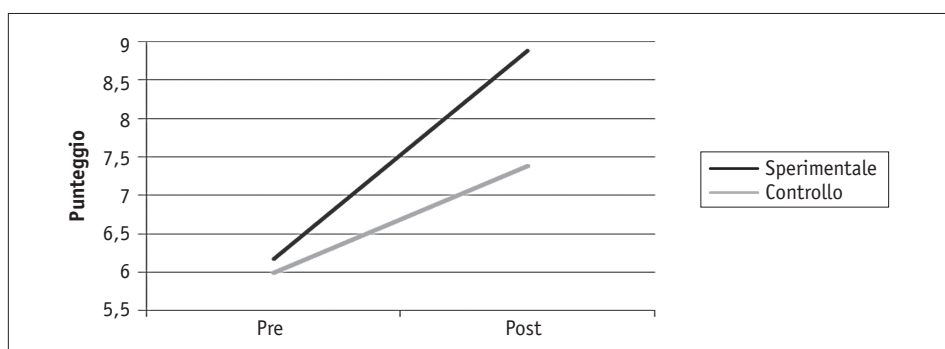


Fig. 4 Prestazione pre- e post-test dei due gruppi nella prova di *Produzione di storie*.

Tale vantaggio può essere almeno in parte spiegato prendendo in considerazione le attività proposte nel laboratorio narrativo che, come accennato in precedenza, ha avuto come suo principale obiettivo quello di aiutare i bambini a imparare a narrare una storia ben strutturata, coerente e coesa. Osservando ora nel dettaglio le tre componenti ritenute necessarie per la costruzione di una buona narrazione (struttura, coesione e coerenza), è possibile notare che i bambini del gruppo sperimentale nella seconda rilevazione migliorano il loro punteggio, inserendo nelle narrazioni un maggior numero di elementi costitutivi (media punteggio di struttura gruppo sperimentale pre = 2,70; media punteggio di struttura gruppo sperimentale post = 3,78). Questo miglioramento è riscontrabile anche nel gruppo di controllo, seppur in misura minore (Media pre = 2,79; Media post = 3,31). Sebbene dunque non vi sia una differenza significativa, si deduce un vantaggio del gruppo sperimentale derivante dal laboratorio di potenziamento, durante il quale numerosi incontri si sono concentrati appunto sull'imparare a strutturare una storia.

Il secondo livello analizzato nelle narrazioni prodotte dai bambini è la coesione, ovvero la capacità di utilizzare connettivi temporali e/o causali nel racconto. Il percorso di potenziamento ha previsto un solo incontro appositamente dedicato alla stimolazione dell'utilizzo dei connettivi. Pur non raggiungendo la significatività statistica, anche per il livello di coesione delle storie sembra esserci un vantaggio del gruppo sperimentale sul

gruppo di controllo: solo i bambini che hanno svolto il laboratorio di potenziamento ottengono, infatti, punteggi più elevati a maggio che a ottobre (Media pre gruppo sperimentale = 1,64/Media post gruppo sperimentale = 2,06; Media pre gruppo di controllo = 1,58/Media post gruppo di controllo = 1,46).

Infine, l'ultimo livello della prova di produzione di storie si riferisce alla capacità del bambino di costruire una storia coerente. Per questa abilità, allenata durante tutto il laboratorio, l'interazione GRUPPO X TEMPO è risultata significativa, con $F(1,43) = 4,471$, $p = 0,040$, evidenziando quindi un effetto laboratorio per il gruppo sperimentale.

Le attività svolte durante il laboratorio di potenziamento narrativo hanno avuto come principale obiettivo quello di allenare i bambini nella produzione di storie. L'abilità di comprensione di storie potrebbe, però, aver subito un'influenza indiretta. Anche in questo caso, l'analisi della varianza non evidenzia una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi. Si può notare, tuttavia, come il gruppo sperimentale abbia ottenuto alla prima rilevazione punteggi nettamente inferiori nella prova di comprensione rispetto al gruppo di controllo, differenza che tende invece a scomparire alla seconda rilevazione (figura 5). Possiamo dunque pensare che il laboratorio di potenziamento proposto, aiutando i bambini a padroneggiare meglio la struttura e i contenuti di un racconto, li abbia contemporaneamente aiutati a migliorare la loro performance nella prova di comprensione.

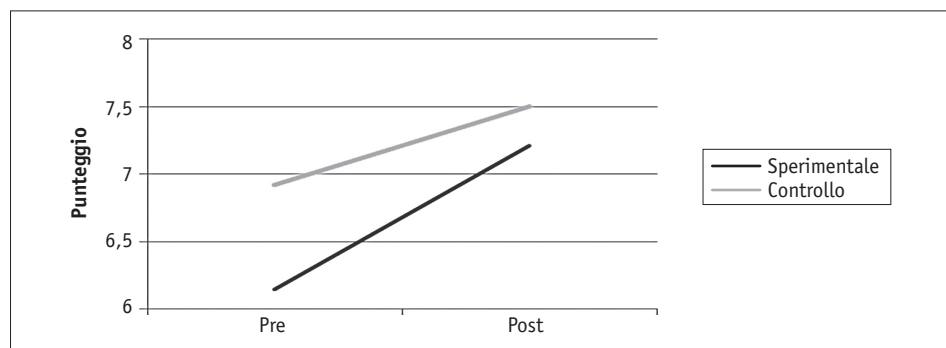


Fig. 5 Prestazioni pre- e post-test dei due gruppi nella prova di *Comprensione di storie*.

Un ulteriore obiettivo del laboratorio narrativo è stato l'allenamento dell'abilità dei bambini di collocare gli eventi di una storia nel giusto ordine logico-temporale, abilità che secondo recenti dati di ricerca risulterebbe essere connessa in età prescolare alla comprensione di storie (Zampini et al., submitted). Dalle analisi della varianza non emerge una differenza significativa fra i due gruppi. In questo caso è però opportuno sottolineare che, nella fase pre-test, i bambini del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi nettamente inferiori nella prova di Sequenze rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Questi ultimi, infatti, come riferito dalle maestre, erano già «allenati» al compito proposto, attraverso attività e giochi normalmente svolti in classe. Nella fase post-test, invece, si può notare come questo svantaggio del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo vada ri-

ducendosi, a prova del possibile effetto del laboratorio di potenziamento anche sull'abilità di ordinamento logico-temporale (figura 6).

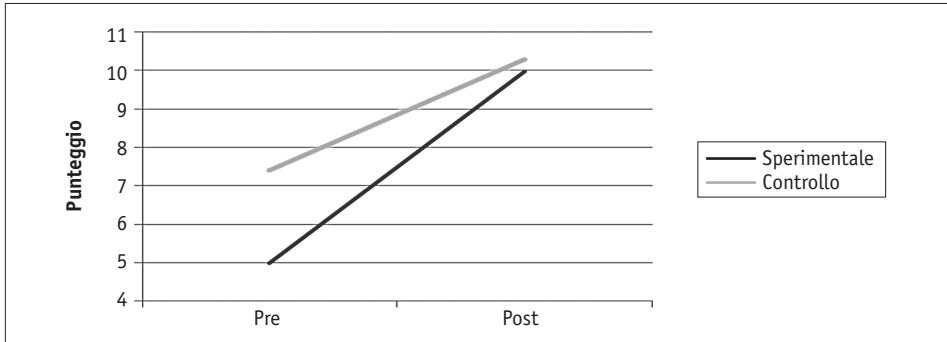


Fig. 6 Risultati ottenuti nel pre- e post-test della prova di *Sequenze dai 2 gruppi*.

Competenza logico-matematica e simbolizzazione

Osserviamo infine le prestazioni ottenute dai due gruppi di bambini nelle abilità che non sono state oggetto di uno specifico progetto di potenziamento: la competenza logico-matematica e la simbolizzazione. In linea con le ipotesi che hanno guidato il presente progetto di ricerca, ci si aspetterebbe di poter osservare in entrambi i gruppi, che partivano da un punteggio medio pressoché identico nelle prove iniziali inerenti queste abilità, un'evoluzione delle competenze logico-matematiche e di simbolizzazione, senza però evidenziare una differenza significativa fra i due gruppi nel post-test.

Dall'analisi della varianza non emergono differenze significative fra i due gruppi sia nei risultati al pre-test che in quelli al post-test. L'abilità logico-matematica e quella di simbolizzazione hanno avuto un'evoluzione molto simile in entrambi i gruppi: si è verificato quindi un miglioramento dovuto all'effetto tempo, ma non si nota nessun vantaggio di un gruppo rispetto all'altro. Nella logico-matematica è riscontrabile un minimo vantaggio, non significativo dal punto di vista statistico, del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, mentre per la simbolizzazione è il gruppo di controllo a ottenere un punteggio leggermente superiore.

Discussione

Uno degli scopi del presente studio è stato quello di osservare l'evoluzione spontanea dei prerequisiti degli apprendimenti durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Sappiamo, infatti, da precedenti ricerche (Pinto, 2003) che l'arco temporale compreso fra i 5 e i 6 anni è particolarmente importante per lo sviluppo delle abilità che serviranno da base per i successivi apprendimenti scolastici.

O In accordo con la letteratura esistente (Martini, Bello e Pecini, 2003), i risultati ottenuti confermano l'eterogeneità nello sviluppo delle diverse sottoabilità che vanno a far parte della più generale consapevolezza fonologica. Nello specifico, si è notato che i bambini, già a 5 anni e probabilmente anche prima, possiedono abilità di analisi fonologica globale, evidenziata ad esempio dalle prove di fusione e segmentazione sillabica, abilità che va consolidandosi e stabilizzandosi nel periodo compreso tra ottobre e maggio dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Al contrario, nelle prove di consapevolezza fonologica analitica, come la fusione e la segmentazione fonemica, i bambini hanno ottenuto punteggi bassi in entrambe le rilevazioni, e ciò provverebbe che la consapevolezza analitica dei suoni che compongono le parole non è soggetta a un'evoluzione spontanea significativa fra i 5 e i 6 anni (Pinto, 2003).

L'ultimo anno di scuola dell'infanzia sembra essere significativo anche per lo sviluppo della competenza narrativa. L'abilità di comprendere storie sembra, infatti, migliorare in modo evidente nel periodo di passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (ibidem). Anche i risultati ottenuti nella presente ricerca confermano questo dato, poiché entrambi i gruppi di bambini alla seconda rilevazione ottengono punteggi migliori rispetto alla prima nella prova di comprensione del testo orale proposta. Per quanto riguarda la produzione di storie, già Orsolini (1995) ha sottolineato come i 5 anni rappresentino l'età critica di passaggio da narrazioni che hanno le caratteristiche di una cronaca alla produzione di storie vere e proprie, cioè contenenti tutti gli elementi essenziali per definirle tali. Anche i risultati del presente studio mostrano un'evoluzione nella produzione di storie dalla prima alla seconda rilevazione, soprattutto nelle dimensioni di struttura e coerenza.

Oltre alla consapevolezza fonologica e alla competenza narrativa, oggetto dei laboratori qui presentati, lo screening dei prerequisiti ha indagato anche l'abilità logico-matematica e l'abilità di simbolizzazione. Per questi prerequisiti degli apprendimenti si è osservata una lenta evoluzione tra la prima e la seconda raccolta dei dati.

Un ulteriore obiettivo della presente ricerca è stato quello di valutare l'efficacia dei laboratori di potenziamento dedicati all'allenamento della consapevolezza fonologica e della competenza narrativa. Infatti, se oggi si osserva un aumento dell'interesse delle scuole dell'infanzia, in accordo anche con le linee guida del MIUR sui DSA emanate il 12 luglio 2011, circa il potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti in un'ottica di prevenzione e tempestività degli interventi, non così numerosi sono però i tentativi di validare empiricamente degli specifici protocolli di intervento.

In generale possiamo affermare che i laboratori proposti hanno contribuito, anche se non sempre in modo statisticamente significativo, ad allenare i prerequisiti degli apprendimenti scolastici, oggetto della ricerca.

Per quanto riguarda il laboratorio fonologico, l'effetto più importante si è osservato nelle prove di riconoscimento del suono iniziale e finale di parola. Attraverso giochi e attività più strutturate è stato dunque possibile sostenere e stimolare questa abilità emergente nei bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia.

Anche il laboratorio narrativo, sebbene l'analisi della varianza non abbia condotto a risultati significativi, ha mostrato degli effetti sulle competenze dei bambini del gruppo sperimentale. In modo diretto, sembra che le attività del laboratorio abbiano prodotto dei

risultati sull'abilità dei bambini di raccontare storie complete da un punto di vista strutturale, coese e coerenti. In modo indiretto si sono invece osservati dei cambiamenti sulle abilità di comprensione di storie e di ordinamento logico-temporale. In quest'ultimo caso i bambini del gruppo sperimentale, partendo da una situazione di «svantaggio» rispetto ai bambini del gruppo di controllo già allenati al compito di riordinamento di sequenze, hanno potuto almeno in parte recuperare e ottenere alla seconda rilevazione punteggi in media simili a quelli dei loro coetanei.

In sintesi, i risultati ottenuti sembrano confermare che la consapevolezza fonologica e quella narrativa, possedute dai bambini di 5 anni e soggette a un'evoluzione spontanea durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, sono suscettibili di essere ulteriormente stimolate, sostenute e migliorate attraverso attività create *ad hoc*. Considerata l'importanza che queste abilità hanno dimostrato di possedere nella successiva riuscita scolastica, si ritiene che laboratori di potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti siano da considerarsi particolarmente utili, se non necessari, per consentire ai bambini di affrontare il proprio percorso scolastico con il miglior «equipaggiamento» possibile, obiettivo fondamentale della scuola dell'infanzia.

La ricerca qui presentata, in quanto «esperimento naturale», presenta diversi limiti, che potrebbero essere superati da studi futuri.

In primo luogo, i bambini non sono stati suddivisi in modo casuale fra gruppo sperimentale e di controllo ma, per ragioni pratiche, sono stati assegnati ai due gruppi in base alla scuola di appartenenza. Non possiamo dunque affermare con assoluta certezza che i due gruppi siano del tutto equivalenti, anche se possiamo supporre che lo siano per molte caratteristiche, dal momento che le due scuole si trovano vicine territorialmente e quindi il contesto culturale è il medesimo.

Un secondo limite riguarda la conduzione delle attività dei laboratori da parte delle insegnanti di sezione. La scelta metodologicamente più efficiente per la presente ricerca sarebbe stata quella di far condurre i laboratori a un unico operatore, esterno alla scuola ed esperto dei processi che si intendevano allenare, in modo da limitare l'inevitabile variabilità nella conduzione delle attività determinata dagli stili personali delle singole insegnanti. Ancora una volta, però, la decisione di coinvolgere le insegnanti e di lasciare a loro il compito di svolgere le attività programmate dagli esperti è stata dettata da esigenze diverse da quelle inerenti la metodologia di ricerca: in questo caso l'obiettivo è stato quello di lasciare alle insegnanti della scuola coinvolta un'esperienza e delle conoscenze utilizzabili anche in futuro, per fare in modo che le attività entrassero in qualche modo a far parte del bagaglio di competenze da esse possedute. La presenza delle laureande durante lo svolgimento dei laboratori può comunque avere almeno in parte limitato la variabilità nella conduzione dei laboratori stessi.

Un ulteriore limite, anch'esso dovuto al fatto che lo studio qui presentato si configura come un «esperimento naturale», è relativo alla quantità di tempo che è stato possibile dedicare al potenziamento dei prerequisiti. Per motivi organizzativi della scuola dell'infanzia che ha partecipato al progetto gli incontri, di un'ora ciascuno, hanno avuto cadenza settimanale. Questo ha fatto sì che le attività fossero eccessivamente distanti nel tempo l'una dall'altra, incidendo sulla continuità e vanificando, a nostro parere, parte dell'efficacia

O dei laboratori. Per un'eventuale riprogettazione sarebbe quindi consigliabile intensificare la frequenza degli incontri con i bambini, ad esempio aumentandoli da uno a due alla settimana, oppure fare in modo che l'argomento affrontato nell'ora di laboratorio diventi il «tema» della settimana, entrando nelle attività di routine, per consentire una maggiore familiarizzazione dei bambini e un effettivo potenziamento.

Infine, dai risultati della presente ricerca emerge che anche l'abilità logico-matematica e quella di simbolizzazione vanno incontro a un'evoluzione durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Sarebbe allora interessante poter verificare empiricamente se queste abilità, che rappresentano anch'esse importanti prerequisiti degli apprendimenti scolastici, siano suscettibili di essere ulteriormente migliorate attraverso specifiche attività di potenziamento.

PAOLA ZANCHI e **LAURA BRUZZONE**, Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo.

SARA MARCOTTI, Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca.

GIAN MARCO MARZOCCHI, Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo; Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca.

Bibliografia

- Accorti Gamanossi B. e Bartoli V. (2003), *Scrittura inventata e alfabetizzazione in età prescolare*, Poster presentato al Convegno «Discorso e Apprendimento», Roma, 29-30 maggio.
- Arnold D.H., Lonigan C.J., Whitehurst G.J. e Epstein J.N. (1994), *Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format*, «Journal of Educational Psychology», vol. 86, pp. 235-243.
- Beck R.J. e Clarke-Stewart K.A. (1999), *Improving 5-year-old's narrative recall and comprehension*, «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. 19, pp. 543-569.
- Benedict H.E. (1979), *Early lexical development: Comprehension and production*, «Journal of Child Language», vol. 6, pp. 183-200.
- Bradley L. e Bryant P.E. (1983), *Categorizing sounds and learning to read: A casual connection*, «Nature», vol. 301, pp. 419-421.
- Bradley L. e Bryant P.E. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Bus A.G. e van Ijzendoorn M.H. (1999), *Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies*, «Journal of Educational Psychology», vol. 91, pp. 403-414.
- Byrne J., Fielding-Barnley D.V.M. e Ashley N.H. (2000), *Effects of preschool phoneme identity training after six years*, «Journal of Educational Psychology», vol. 92, pp. 659-667.
- Caselli M.C. e Casadio P. (1995), *Il primo vocabolario del bambino*, Milano, FrancoAngeli.
- Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J. e Vaughn S. (2004), *Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research*, «Learning Disabilities: A Contemporary Journal», vol. 2, pp. 9-21, trad. it. *Interventi per favorire l'apprendimento della lettura nei bambini a rischio dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia: venti anni di ricerche*, «Dislessia», vol. 3, n. 2, pp. 157-186.

- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Clay M.M. (1979), *The early detection of reading difficulties*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Clay M.M. (1993), *An observation study of early literacy achievement*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Cornoldi C., Miato L., Molin A. e Poli S. (1995), *PRCR-2/Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Crone D. (1996), *Teachers reading style and head start children's engagement in shared reading*, Paper presented at Head start's third National research conference, Washington DC.
- Cunningham A.E. e Stanovich K.E. (1998), *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*, «Developmental Psychology», vol. 33, pp. 934-945.
- Dickinson D.K. e Smith M.W. (1994), *Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension*, «Reading Research Quarterly», vol. 29, pp. 105-121.
- Dickinson D.K. e Tabors P.O. (1991), *Early Literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five*, «Journal of Research in Childhood Education», vol. 6, pp. 30-46.
- Dilorenzo V.M., Grelloni C., Terribili C., Terribili M. e Curatolo P. (2011), *Un training metafonologico per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disordine fonologico del linguaggio*, «Dislessia», vol. 8, n. 3, pp. 267-283.
- Evans M.A., Shaw D. e Bell M. (2000), *Home literacy activities and their influence on early literacy skills*, «Canadian Journal of Experimental Psychology», vol. 54, pp. 65-75.
- Ferreiro E. (1986), *Literacy development: Psychogenesis*. In Y.M. Goodman (a cura di), *How children construct literacy*, Newark, International Reading Association.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1979), *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores, trad. it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera, 1985.
- Franceschi S., Savelli E. e Stella G. (2011), *Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico*, «Dislessia», vol. 8, n. 3, pp. 247-266.
- Juel C. (1988), *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades*, «Journal of Educational Psychology», vol. 80, pp. 217-234.
- Levorato M.C. e Roch M. (2007), *TOR/Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Lonigan C.J., Burgess S.R. e Anthony J.L. (2000), *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study*, «Developmental Psychology», vol. 36, pp. 596-613.
- Lurija A.R. (1978), *The development of writing in the child*, «Soviet Psychology», vol. XVI, pp. 63-114.
- Mann V.A. (1986), *Phonological awareness: The role of reading experience*. In P. Berthelson (a cura di), *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition*, Cambridge (MA), MIT Press, pp. 65-92.
- Martini A., Bello A. e Pecini C. (2003), *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 3, pp. 385-402.
- Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca/MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.
- Orsolini M. (1995), *L'acquisizione delle competenze pragmatiche*. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, il Mulino.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci.
- Pinto G. e Bigozzi L. (2002), *Laboratorio di lettura e scrittura*, Trento, Erickson.

- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamanossi B. e Vezzani C. (2008), *L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 35, pp. 961-978.
- Pinto G. e Salzarulo P. (1998), *Textual knowledge in children's narratives of dreams and stories*, «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 17, n. 2, pp. 273-285.
- Purcell-Gates V. (1996), *Stories, coupons, and the TV guides: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge*, «Reading Research Quarterly», vol. 31, pp. 406-428.
- Ravid D. e Tolchinsky L. (2002), *Developing linguistic literacy: A comprehensive model*, «Journal of Child Language», vol. 29, pp. 419-448.
- Reznick J.S. e Goldfield B.A. (1992), *Rapid change in lexical development in comprehension and production*, «Developmental Psychology», vol. 28, pp. 406-413.
- Sénéchal M. e LeFevre J. (2002), *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, «Child Development», vol. 73, pp. 445-460.
- Snyder L., Bates E. e Bretherton I. (1981), *Content and context in early lexical development*, «Journal of Child Language», vol. 8, pp. 565-582.
- Sulzby E. (1991), *Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta*. In M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Sutter J.C.L. e Johnson C.J. (1996), *Advanced verb form production in story retelling*, «Journal of Speech and Hearing Disorders», vol. 38, pp. 1067-1080.
- Tavano A. e Biancuzzi E. (2008), *The Picnic Story*, Milan, University Press.
- Teale W.H. e Sulzby E. (1986), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation.
- Valdez-Menchaca M.C. e Whitehurst G.J. (1992), *Accelerating language development through picture book reading*, «Developmental Psychology», vol. 28, pp. 1106-1114.
- Wagner R.K., Torgesen J.K., Rashotte C.A., Hecht S.A., Barker T.A., Burgess S.R., Donahue J. e Garon T. (1997), *Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-years longitudinal study*, «Developmental Psychology», vol. 33, pp. 468-479.
- Whitehurst G.J. e Lonigan C.J. (1998), *Child development and emergent literacy*, «Child Development», vol. 69, pp. 848-872.
- Zampini L., Suttora C., D'Odorico L. e Zanchi P. (submitted), *Sequential reasoning and listening text comprehension in preschool children*.
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2002), *SR 4-5, School Readiness*, Trento, Erickson.