

---

## 6 ***Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)**

**Sommario** 6.1 *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso). – 6.1.1 Obiettivo. – 6.1.2 Contesto. – 6.1.3 L'intervento con *Sillabiamo*. – 6.1.4 Discussione.

### 6.1 ***Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)**

L'inserimento di programmi e percorsi di avviamento alla lettura in età prescolare è un tema molto dibattuto ma, come precedentemente accennato (vedi § 3.6.2), proporre attività propedeutiche può avere notevoli vantaggi in bambini anche molto piccoli. Questo capitolo descrive una proposta di utilizzo del metodo *Sillabiamo* come avviamento ai processi di lettura in una scuola dell'infanzia e ne valuta l'efficacia. *Sillabiamo* è stato qui introdotto a un gruppo di bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni (con un'analisi più approfondita nella fascia 5-6 anni), sottoposti a prove di valutazione prima e dopo l'intervento al fine di valutarne l'effetto sulle abilità linguistiche ed esecutive. In particolare, il gruppo sperimentale, partecipante al progetto, è stato confrontato con un gruppo di controllo composto da bambini di pari età cronologica, della stessa scuola, che hanno partecipato allo stesso percorso di avviamento alla lettura ma senza l'utilizzo della dattilologia.

### 6.1.1 Obiettivo

L'obiettivo dello studio qui presentato è quello di valutare l'applicabilità del metodo *Sillabiamo* in un contesto eterogeneo e complesso come quello di un gruppo di bambini frequentanti la stessa classe di una scuola dell'infanzia. Con la consapevolezza che con bambini così piccoli sia prematuro parlare di abilità di lettoscrittura, il metodo propone una serie di laboratori che li abituino a ragionare sulla lingua e a trasferire le competenze dalla forma orale alla forma scritta con consapevolezza. Non si intende forzare il bambino a leggere, ma fornire uno strumento che lo accompagni in modo graduale alla scuola primaria. Questo avvicinamento graduale potrebbe permettere di individuare difficoltà, più o meno severe, ed eventualmente intervenire per tempo, limitando il senso di ansia e frustrazione negli anni successivi.

Entrando in una scuola dell'infanzia è altamente probabile trovarsi di fronte a un gruppo di alunni con caratteristiche molto diverse. Alcuni bambini vengono immersi nel mondo della lettura fin da molto piccoli, altri non vi hanno accesso fino alla scuola primaria, alcuni conoscono l'alfabeto, altri sanno già leggere le prime sillabe, altri ancora non sanno ancora nemmeno leggere e scrivere il proprio nome. In una classe multietnica la differenza linguistica rende queste differenze ancora più marcate. L'obiettivo è fornire ad ognuno di loro gli strumenti per potersi avvicinare e interessare al mondo della lettura e della scrittura senza imposizioni e forzature.

Lo studio ha dunque un duplice obiettivo: proporre ai partecipanti attività propedeutiche alla lettoscrittura, in modo inclusivo e coinvolgente, e testare l'efficacia del metodo *Sillabiamo* in età prescolare. Se da un lato avere un gruppo di partecipanti eterogeneo rende il compito dell'operatore più arduo e articolato, dall'altro ci permette di osservare e adattare la metodologia e gli strumenti, monitorandone l'efficacia in diversi stili di apprendimento e in diversi contesti di sviluppo linguistico e cognitivo.

### 6.1.2 Contesto

Questo studio è stato condotto presso una scuola dell'infanzia di Venezia che accoglie ogni anno circa 100 bambini dai 3 ai 6 anni distribuiti in quattro sezioni. Le sezioni non sono organizzate in base all'età dei piccoli alunni, come spesso accade, ma ognuna ospita bambini delle tre fasce di età, corrispondenti al primo, al secondo e al terzo anno. Ogni sezione viene identificata da un colore: lilla, arancio, verde e giallo. La sezione lilla, ad esempio, è composta da 20 alunni: sette 'grandi', otto 'medi' e cinque 'piccoli'.

Al momento della proposta del progetto alla scuola, il gruppo a cui si fa riferimento è quello dei 'grandi', ci viene spiegato però che la

politica dell'istituto prevede che tutti i membri di una sezione svolgano le stesse attività e che i laboratori devono essere offerti a tutti. Tutti i bambini vengono dunque coinvolti apportando agli interventi i necessari adattamenti.

In armonia con la popolazione attuale della città e come conseguenza dei cospicui flussi migratori degli ultimi decenni, sono moltissimi gli iscritti di cittadinanza straniera. Tra questi, un numero molto consistente è rappresentato da bambini bengalesi. La scuola propone attività volte a favorire l'inclusione e la collaborazione tra gli alunni, valorizzando la cultura, la lingua e le conoscenze di ognuno.

L'istituto ha attivato da anni una convenzione con il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (DSLCC) dell'Università Ca' Foscari, con lo scopo di promuovere iniziative e tirocini volti in particolare alla didattica della lingua dei segni e all'inclusione di bambini con disabilità comunicative e cognitive. Tali iniziative sono state finora realizzate soprattutto grazie ad Ada Merlo, un'insegnante fortemente motivata a offrire e supportare percorsi di questo tipo. È proprio grazie ad Ada Merlo che anche il progetto *Sillabiamo* è stato inserito nel programma della scuola. Il primo contatto è avvenuto dunque con l'insegnante, alla quale è stato presentato il progetto *Sillabiamo*, condividendone l'idea, gli obiettivi e la metodologia. La proposta è stata ritenuta idonea al contesto e particolarmente adatta a una classe in cui sono inseriti, oltre a sette bambini bilingui, anche alcuni casi di bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES). Successivamente l'iniziativa è stata approvata anche dal dirigente scolastico e da altre due insegnanti, le quali hanno reso la loro classe disponibile come gruppo di controllo.

## Partecipanti

I partecipanti coinvolti nello studio sono i bambini di due sezioni di una scuola dell'infanzia (identificate con i colori lilla e arancio) in provincia di Venezia. All'interno delle sezioni non è stato adottato alcun criterio di selezione in quanto a tutti i bambini è stata offerta la possibilità di partecipare al progetto, a patto che fossero autorizzati dalle famiglie. Ognuna delle due sezioni viene fatta corrispondere a un gruppo: la sezione lilla al gruppo sperimentale (GS), mentre quella arancio al gruppo di controllo (GC). Nel paragrafo successivo verrà più ampiamente descritta la metodologia adottata, che giustifica la presenza dei due gruppi. Entrambe le sezioni presentano al loro interno soggetti con caratteristiche molto diverse tra loro. La tabella 9 [tab. 9] riporta le informazioni relative ai due gruppi di partecipanti.

**Tabella 9** Caratteristiche dei due gruppi dei partecipanti.

Gruppo	Partecipanti totali	Età media	Part. 1° anno	Part. 2° anno	Part. 3° anno	Part. Stranieri(S)	Part. a sviluppo atipico (SA)
GS	18	4;9	7	6	5	3	4
GC	22	4;8	9	7	6	3	4

Il gruppo sperimentale (GS) è composto da 18 partecipanti di età compresa tra 3;5 e 5;10, di cui 7 del primo anno (piccoli), 6 del secondo (medi) e 5 del terzo (grandi). Il gruppo di controllo è invece composto da 22 partecipanti di età compresa tra i 3;2 e i 6;0 anni, di cui nove del primo, sette del secondo e sei del terzo anno. In ciascun gruppo sono presenti tre soggetti stranieri e quattro soggetti a sviluppo atipico. Vengono considerati stranieri (S) i bambini che hanno una L1 diversa dall'italiano. Per convenzione, vengono indicati come a sviluppo atipico (SA) i bambini che presentano una diagnosi di disabilità intellettiva o un disturbo del linguaggio. I bambini sospetti, ma non diagnosticati vengono indicati con SA solo se nella valutazione pre-intervento hanno mostrato difficoltà severe nella maggior parte delle prove. Verranno indicati come a sviluppo tipico (ST) tutti i partecipanti di madrelingua italiana e senza diagnosi o sospetto di disturbo.

Le informazioni sui partecipanti derivano dalle dichiarazioni fornite dalle famiglie e dalle insegnanti tramite un questionario creato appositamente [fig. 9 appendice].

## Metodologia e strumenti

In questo studio, quello che si vuole indagare è l'efficacia del metodo *Sillabiamo*. Considerando che la scuola coinvolta non prevede un programma di attività mirate alla lettura è molto probabile che il gruppo che partecipa all'intervento migliori nelle abilità indagate semplicemente per il fatto di aver svolto per la prima volta attività pensate con questo scopo. Eventuali risultati positivi nella fase di post-test non ci fornirebbero pertanto informazioni sull'efficacia del metodo *Sillabiamo*, ma piuttosto su una generica esposizione alla lettoscrittura in età prescolare. Per questo motivo è stato selezionato un gruppo di controllo che ci permette di effettuare un confronto reale con quello sperimentale. Entrambi i gruppi, infatti, partecipano a una serie di laboratori propedeutici alla lettoscrittura, progettati con le stesse modalità e tempistiche, con la differenza che il GS utilizza la dattilologia, ossia l'aspetto di maggiore interesse per questo studio, mentre il GC no. Per questo, siccome ciò che intendiamo indagare nello specifico è proprio l'effetto della dattilologia e non, più genericamente, quello del tatto e del movimento (questo infatti è già

noto (Joshi et al. 2002; Shams, Seitz 2008), al gruppo di controllo sono state comunque proposte attività di natura multisensoriale. Tutti i partecipanti sono stati testati prima e dopo l'intervento [fig. 13].

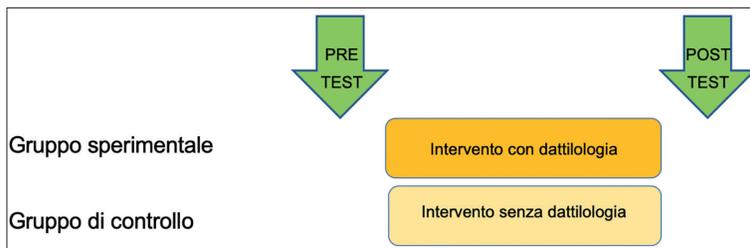


Figura 13 Metodologia della ricerca (adattato da Ebbels 2017)

Entrambi i gruppi hanno dunque svolto due volte la batteria di test: la prima per poter delineare i profili linguistici di ogni soggetto, individuandone punti di forza e di debolezza, e la seconda per poter confrontare i risultati e identificare gli eventuali benefici apportati dai laboratori *Sillabiamo*.

Un limite delle somministrazioni multiple di test è quello dell'effetto di apprendimento, ossia quando il soggetto ottiene un risultato più alto nel post-test non come conseguenza dell'aver ricevuto il trattamento, ma perché ha più confidenza con quel tipo di prove, o addirittura ne ha memorizzato alcuni item. Avere un gruppo di controllo, che ha eseguito i test nelle stesse modalità di quello sperimentale, fa sì che questo effetto interessi entrambi i gruppi e quindi non sia più necessario considerarlo tra le variabili (Ebbels 2017).

Le abilità linguistiche sono valutate utilizzando una batteria di test standardizzati su un campione di bambini della scuola dell'infanzia. Ogni bambino è stato valutato singolarmente in una stanza silenziosa posta all'interno dell'edificio scolastico e seduto a un tavolo di altezza tale da permettergli un comodo accesso al foglio. Durante le fasi di test erano presenti due esaminatrici: una con il compito di relazionarsi al bambino e somministrare le prove, l'altra col compito di osservare, annotare il punteggio ed eventuali informazioni aggiuntive. Le prove che prevedono una risposta verbale sono state video o audio-registrate e riascoltate separatamente dalle due esaminatrici per garantire una corretta rilevazione delle risposte.

Ai tre sottogruppi sono stati somministrati test diversi. Nel gruppo dei 'grandi', ossia quello dei bambini iscritti all'ultimo anno di scuola dell'infanzia, sono state indagate le competenze fono-lessicali, meta-fonologiche e alcuni prerequisiti per la lettura. Nel gruppo dei 'medi' e dei 'piccoli', sono state valutate solo le abilità fono-lessicali. Presentiamo qui di seguito i test utilizzati.

Per la valutazione delle abilità fonolo-lessicali si utilizza il Test Fonologico Lessicale (TFL) (Vicari et al. 2007), per bambini dai 3 ai 6 anni di età. Il test è suddiviso in due parti, una per l'analisi del vocabolario recettivo e l'altra per l'analisi del vocabolario espressivo. È standardizzato su un campione di 500 soggetti e, data la facilità di applicazione, è spesso utilizzato sia in ambito clinico che a scuola per individuare eventuali casi a rischio. La prova di comprensione è composta da 47 tavole illustrate, abbinate ciascuna a una parola, che viene letta ad alta voce dall'esaminatore. Ogni tavola ha al suo interno quattro immagini e tra queste il partecipante deve indicare l'unica associata alla parola ascoltata. Tra le 47 parole, 40 sono nomi e 7 sono verbi. Oltre alla figura *target*, ogni tavola comprende due distrattori, uno di tipo fonologico e uno di tipo semantico, e un elemento non correlato. Le parole vengono presentate in ordine decrescente di frequenza d'uso. Le prime due vengono utilizzate come prova e non sono conteggiate nei risultati. A titolo esemplificativo si riporta la tavola corrispondente alla parola *sasso* [fig. 14].

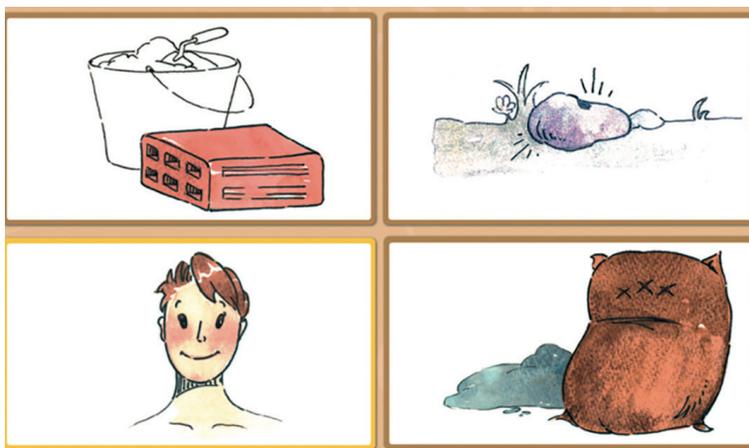


Figura 14 Esempio di tavola: parola 'sasso' (Vicari et al. 2007)

Ogni risposta corretta equivale a un punto. Oltre al calcolo del punteggio totale è possibile effettuare un'analisi qualitativa, in base alla tipologia di errore commessa. La prova di produzione è invece composta da 47 item, di cui 38 nomi e 9 verbi. L'esaminatore mostra una figura al partecipante chiedendo «cos'è?» nel caso dei nomi e «cosa fa?» nel caso dei verbi e aspetta che questo pronunci la parola corrispondente. Se questa non viene pronunciata entro cinque secondi o viene fornita una risposta errata, l'esaminatore offre un aiuto semantico e attende la risposta. Se anche in questo caso non ne ottiene, o ne ottiene una diversa, offre un aiuto fonologico, che corrisponde per

convenzione alle prime due lettere della parola target. Ad esempio, l'esaminatore mostra la figura di un gatto, chiede «cos'è?» e aspetta che il partecipante pronunci la parola «gatto». Se questo non avviene dice «fa miao» e attende. Se anche questa volta non viene pronunciata la parola corretta dice «ga». Se ancora il partecipante non risponde correttamente, annota che non è stata fornita alcuna risposta; altrimenti indica che la risposta è stata fornita subito, dopo uno, o dopo due aiuti. In questo modo è possibile eseguire un'analisi qualitativa delle risposte. Gli aiuti semantici e fonologici da utilizzare sono indicati nel manuale del test.

Per la valutazione delle competenze meta-fonologiche viene usato il test standardizzato CMF (Marotta et al. 2008), che rileva la capacità di percepire e riconoscere i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, e di operare trasformazioni con gli stessi. Il test è strutturato in quattro fascicoli in base al grado di istruzione del bambino: scuola dell'infanzia, classe prima, classi seconda e terza, e classi quarta e quinta della scuola primaria. Per questo studio vengono selezionate solo alcune prove tratte dal fascicolo per la scuola dell'infanzia, in particolare quelle di sintesi e segmentazione sillabica e quelle di discriminazione di coppie minime di parole e non parole. La prova di sintesi sillabica include 15 parole bi-, tri- o quadrisillabiche. L'esaminatore pronuncia la sequenza di sillabe di cui ogni parola è composta facendo una pausa di circa un secondo tra una sillaba e l'altra. Il partecipante deve in risposta nominare la parola risultante dalla fusione delle sillabe, come nell'esempio:

Esaminatore: *pe - co - ra*

Risposta target: *pecora*

La prova di segmentazione sillabica prevede il compito inverso. L'esaminatore legge la parola intera e il partecipante deve pronunciare nella sequenza corretta le sillabe di cui è composta. Ad esempio:

Esaminatore: *patatine*

Risposta target: *pa - ta - ti - ne*

La prova di discriminazione di coppie minime di parole è composta da 15 item, corrispondenti a 15 coppie di parole del tutto identiche tra loro ad esclusione di un fonema. Il partecipante deve indicare se le due parole sono *uguali* o *diverse*. Il fonema modificato è posto talvolta a inizio e talvolta all'interno della parola. Tutte le parole sono bisillabiche. Ad esempio:

Esaminatore: *pollo – bollo*

Risposta target: *diverse*

Lo stesso compito viene richiesto nella prova di discriminazione di coppie minime di non parole, cioè elementi (bisillabici) privi di significato.

Esaminatore: *pase – pase*

Risposta target: *uguali*

Il punteggio è calcolato sommando le risposte corrette in ciascuna prova.

Vengono poi valutate le competenze mnemoniche e attentive tramite il PRCR-2 (Cornoldi et al. 2009), una batteria di test pensata per individuare lo stato di acquisizione dei prerequisiti per la lettoscrittura, indicata per bambini in età prescolare. Le prove si raggruppano in 6 aree: Area AV (Analisi Visiva), Area SD (Lavoro seriale da Sinistra a Destra), Area DUR (Discriminazione Uditiva e Ritmo), Area MUSFU (Memoria Uditiva Sequenziale e Fusione Uditiva), Area IVU (Integrazione Visivo-Uditiva), Area GV (Globalità Visiva). Per questo studio, sono state utilizzate quattro prove appartenenti alle aree AV, SD e MUSFU. La prima prova, di memoria visiva, è costituita da 20 item, di cui 10 composti da un singolo segno e 10 composti da due segni. L'esaminatore mostra gli item uno alla volta per breve tempo e poi li copre, il bambino deve poi riprodurli nel foglio di risposta. Il punteggio è dato dal numero di item che il partecipante riesce a riprodurre mantenendone le stesse caratteristiche (forma, orientamento, dimensione). La seconda prova consiste nel riconoscimento visivo di lettere; il bambino, dopo averne osservata una, deve indicare quale tra una scelta di quattro è identica a quella proposta. La terza prova richiede di cercare una sequenza particolare di tre lettere (in questo caso *toc*) nascosta all'interno di uno schema in cui altre lettere sono disposte in ordine casuale. L'ultima prova consiste nella ripetizione orale di span vocalici di lunghezza crescente, pronunciati dall'esaminatore (da 2 a 5).

Per non affaticare eccessivamente i bambini, la somministrazione di test è stata suddivisa in due giornate [tab. 10].

**Tabella 10** Batteria di test scelta per i 'grandi' della scuola dell'Infanzia di Venezia

	<b>Prova</b>	<b>Tempo stimato</b>
Giorno 1	TFL comprensione	8 minuti
	CMF sintesi sillabica segmentazione sillabica	4 minuti
	PRCR-2 memoria visiva riconoscimento di lettere	5 minuti
Giorno 2	TFL produzione	10 minuti
	CMF coppie minime parole coppie minime non parole	4 minuti
	PRCR-2 ricerca di sequenza di lettere span di vocali	3 minuti

Il primo e l'ultimo giorno dei laboratori di *Sillabiamo* viene inoltre chiesto ai bambini di eseguire dei compiti di scrittura (adattati da Pinto et al. 2009; Ferreiro, Teberosky 1979) con l'obiettivo di verificare il grado di consapevolezza del concetto di parola, la direzione di scrittura e altre abilità specifiche. Le istruzioni sono: scrivere il proprio nome, scrivere una parola lunga e una parola corta, disegnare una mela e scrivere a fianco la parola mela. Si chiede al bambino di 'scrivere come sa' e successivamente di dire quello che ha scritto spostandosi con il dito lungo la parola scritta. Anche in questo caso le performance pre- e post-trattamento vengono accostate per un confronto.

Come abbiamo detto, quanto finora descritto si riferisce esclusivamente al sottogruppo dei 'grandi'. Agli altri due sottogruppi, 'medi' e 'piccoli', non è stata somministrata la stessa batteria per due ragioni: in primo luogo, non tutti i test utilizzati risultano somministrabili sotto i 5 anni; in secondo luogo i tempi previsti per la fase di valutazione sono già molto elevati e abbiamo preferito dare più rilievo al gruppo che l'anno successivo avrebbe iniziato la scuola primaria. Nei due gruppi di bambini più giovani sono dunque state valutate solo le abilità fono-lessicali, anche in questo caso utilizzando il test TFL (Vicari et al. 2007).

### Valutazione pre-intervento

La valutazione effettuata nella fase pre-intervento viene analizzata e discussa prima dell'attivazione dei laboratori in modo da poter delineare il contesto di acquisizione iniziale di ciascun partecipante.<sup>1</sup> Si osserva fin da subito un numero molto elevato di performance al di sotto della media rispetto all'età cronologica. Tale risultato era in parte atteso e preannunciato dalle insegnanti. Esse infatti notano nel gruppo un generale ritardo sia a livello linguistico sia a livello

**1** I risultati dei test sono stati discussi con Maria Giuseppina Militano, logopedista specializzata in disturbi specifici dell'apprendimento e lingua dei segni.

comportamentale rispetto a quanto osservato negli anni precedenti, in altri gruppi. È proprio per questo motivo infatti che la scuola, notando la necessità di interventi mirati e inclusivi, ha proposto di attivare il progetto *Sillabiamo* in questa classe, nella speranza che le attività possano supportare e compensare le difficoltà linguistiche del gruppo. I risultati dei pre-test vengono illustrati alle insegnanti per segnalare eventuali casi a rischio e permettere eventualmente alle famiglie di avviare un'analisi più approfondita già prima dell'inizio della scuola primaria.

### Gruppo Sperimentale (GS)

#### Competenze fono-lessicali

Il TFL offre la possibilità di confrontare i risultati con quelli ottenuti dalla somministrazione del test a 508 bambini di età compresa tra 2;6 e 6 anni. Di questi, 240 hanno eseguito la prova di comprensione e 268 quella di produzione lessicale. In questa analisi la variabile 'sesso' non mostra effetti sulle prestazioni e non viene dunque considerata. È stata invece valutata la variabile 'età'. Il manuale riporta che le prove risultano attendibili in una somministrazione test-retest in quanto l'effetto di apprendimento non sembra influire significativamente sul risultato finale (Vicari et al. 2007).

Da una prima analisi dei risultati pre-intervento in comprensione emerge una situazione di eterogeneità all'interno del GS, in relazione alle competenze lessicali e, in generale, al di sotto di quanto atteso per l'età. 7 bambini su 18 registrano infatti un punteggio inferiore o uguale al 5° percentile, che viene considerato come patologico dal manuale normativo di riferimento (Vicari et al. 2007). Tuttavia, tale risultato era in parte atteso. Tra i 7 bambini, 3 sono di origine straniera e hanno una L1 diversa dall'italiano (D4, D5 e P11), la loro difficoltà è dunque molto probabilmente legata al codice linguistico utilizzato per la prova; due bambini (D3 e P5) presentano uno sviluppo atipico e un bambino (P8) mostra una scarsa padronanza dell'italiano (dovuta a una limitata esposizione alla lingua a favore di un uso esclusivo del dialetto in casa). La performance del settimo bambino (P1) è invece inattesa. Inoltre, per una partecipante (P9) non è stato possibile misurare la competenza fono-lessicale, così come le altre prove pre-intervento, perché rifiuta di rispondere alle domande.

La percentuale di correttezza media del gruppo, esclusi i soggetti che non superano il 5° percentile, è pari a 78,2 e quella dei percentili è pari al 36°.

Per quanto riguarda la prova di produzione del test fono-lessicale, cinque soggetti appartenenti al GS mostrano una performance molto bassa (inferiore o uguale a 5° percentile) se comparata con bambini

di pari età cronologica. Tutti i soggetti in questione (D3, D4, D5, P5 e P11) risultavano in questa fascia anche nella prova di comprensione e riconfermano dunque una generale difficoltà di natura fonologico-lessicale. I soggetti P1 e P8, il cui risultato negativo emergeva nella prova di comprensione in quanto inatteso, non viene riscontrato nella prova di produzione. Inoltre, in questa prova due partecipanti rifiutano di rispondere alle domande.

La percentuale di correttezza media del gruppo, esclusi i soggetti sopra citati, è pari a 64,91 mentre quella dei percentili è pari al 63°.

### Competenze metafonologiche

I dati normativi del test CMF indicano 'a rischio' tutti i soggetti che si posizionano sotto la soglia del 5° percentile. In questa analisi si assume dunque la stessa strategia di valutazione. Il 5° percentile del test di sintesi sillabica equivale al 73% di correttezza, quello di segmentazione al 53%, quello di discriminazione di coppie minime di parole al 60% e di non parole al 47%. Da tali dati emerge dunque il livello di difficoltà delle prove selezionate per i bambini in età prescolare.

In questa analisi vengono considerati solo i bambini del sottogruppo 'grandi'.

Tre bambini (D1, D6 e D7) mostrano una performance globalmente buona. Un bambino (D2) sembra non avere difficoltà nelle prove proposte ad eccezione della sintesi sillabica, nella quale, pur essendo la prova più semplice, non riesce a fornire alcuna risposta corretta. Si ipotizza che il bambino non presenti specifiche difficoltà a livello metalinguistico, ma che il risultato negativo sia dovuto a una mancata comprensione delle istruzioni fornite dall'esaminatore. Essendo la batteria di test molto ampia e il tempo a disposizione limitato, non si concedono ai bambini supporti di alcun genere al di là delle istruzioni e degli esempi forniti a tutti. In alcuni casi i risultati negativi potrebbero dunque non rappresentare prova di difficoltà linguistica, ma essere influenzati da altri fattori. Un bambino (D3) registra il punteggio soglia nella prova di sintesi, un risultato dunque parzialmente positivo se si considera il grave ritardo cognitivo diagnosticato. Il bambino dimostra di aver compreso le indicazioni dell'esaminatore, di saper riconoscere una parola segmentata e di poterla pronunciare correttamente. Nelle altre prove la sua performance è invece visibilmente compromessa. Il bambino di origine straniera D4, appare al di sotto della soglia nella prova di segmentazione, difficoltà che non viene osservata invece per l'altro bambino straniero di questo sottogruppo (D5). D5 viene segnalato dalle insegnanti perché spesso non riesce a comunicare con loro a causa della scarsa competenza in italiano. Qui mostra

difficoltà solo nella prova di discriminazione di parole e paradossalmente non in quella di non parole. Le parole italiane utilizzate nella prova non la agevolano nel compito di discriminazione di coppie minime, rispetto alle parole inventate.

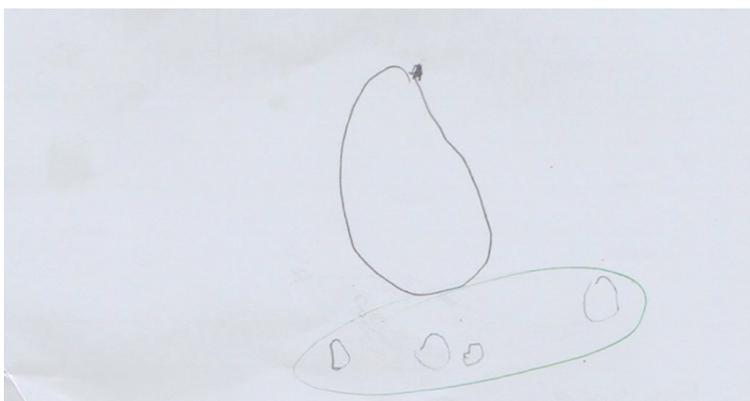
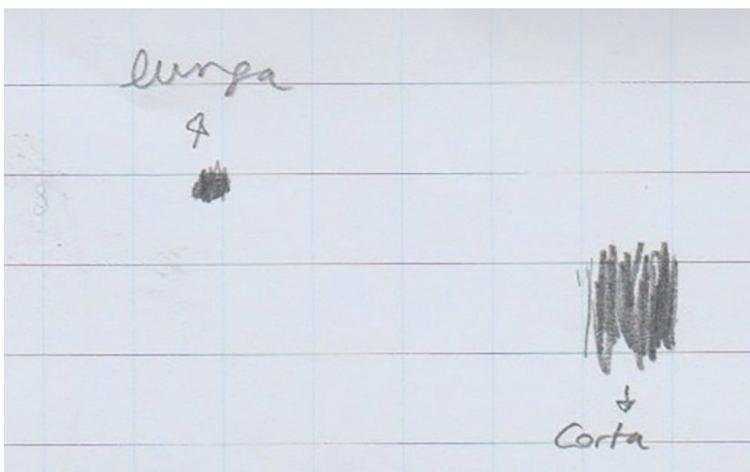
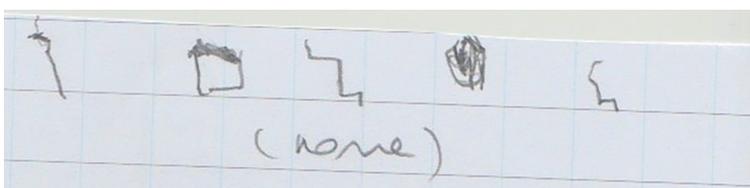
### Prerequisiti per la lettura

Le prove selezionate dal test PRCR-2 (Cornoldi et al. 2009) sono state scelte per poter valutare alcuni prerequisiti per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il manuale del test riporta i valori di riferimento per agevolare gli insegnanti o i terapeuti nell'interpretazione del punteggio e nell'individuazione di eventuali casi di 'rischio' o di 'difficoltà severe'. I valori si riferiscono al numero di errori commessi: se il bambino compie un numero maggiore di errori rispetto alla soglia indicata viene segnalato per approfondimenti e monitoraggio necessari (>7 in AV1/AV2, >3 in AV3, >8 in SD3, >5 in SD4 e una sequenza inferiore a tre lettere in MUSFU1). Abbiamo utilizzato queste informazioni per riconoscere i bambini con 'difficoltà severe'. Anche in questo caso si registrano dei punteggi negativi, in particolare nelle prove AV3, SD3 e SD4, che corrispondono rispettivamente al riconoscimento di lettere, alla ricerca di lettere e alla ricerca di sequenza di lettere. Non emergono casi di grave difficoltà, invece, nelle prove AV1 e MUSFU1 relative a memoria visiva e uditiva. Inatteso in particolare il risultato ottenuto nelle prove AV3 e SD4, in cui cinque componenti del gruppo su sette registrano un punteggio che rivela grande difficoltà. Si ipotizza un errore nella somministrazione della prova da parte degli esaminatori o un effetto stanchezza causato dal gran numero di prove somministrate. Nel primo caso sorprenderebbero però i risultati molto positivi di alcuni partecipanti (D6 e D7); più plausibile invece la seconda ipotesi, legata all'abilità di mantenere l'attenzione nel tempo di ciascun soggetto. Inoltre, i bambini di questo gruppo non hanno mai lavorato esplicitamente sulla lettura e sulla scrittura; il compito di ricerca di 3 lettere in sequenza potrebbe dunque apparire in effetti molto complesso. Più semplice invece quello di riconoscimento di singole lettere, associabile a una più generica abilità di analisi visiva nel riconoscere due elementi grafici uguali.

### Prova di scrittura

Nella prova di scrittura emerge che i bambini del GS in generale sanno scrivere il loro nome, riconoscono il concetto di parola in quanto insieme di lettere e che l'ordine di scrittura in italiano è da sinistra a destra. Non sembrano però in grado di scrivere parole (lunghe o

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

**Figura 15** Prova di scrittura D3 - nome

**Figura 16** Prova di scrittura D3 - parola lunga e parola corta

**Figura 17** Prova di scrittura D3 - Disegno e scritta 'mela'

corte) di senso compiuto e sono ancora visibili incertezze nella realizzazione grafica delle singole lettere. Un partecipante (D4), di origine straniera (bengalese), inizia invece a scrivere dal lato destro del foglio e realizza la lettera con una procedura grafica non canonica. Meno evoluta è la scrittura del bambino a sviluppo atipico D3, di cui si riportano qui le prove realizzate il primo giorno di laboratorio. La figura 15 è la risposta del bambino alla richiesta di scrivere il proprio nome. In questo caso D3 realizza una serie di cinque simboli grafici non associabili a lettere, dimostra però di saper seguire le linee del foglio e la dimensione guidata dai quadretti prestampati [fig. 15]. Quando l'esaminatore chiede di scrivere una parola lunga e una corta, egli esegue dei segni lineari ripetuti e sovrapposti [fig. 16]; è pertanto probabile che non conosca il concetto di 'parola'. Infine, nella figura 17 è visibile il disegno della mela e il tentativo di scrivere la parola eseguendo dei piccoli cerchi, probabilmente cercando di imitare il lavoro dei compagni [fig. 17].

### **Gruppo di Controllo (GC)**

#### Competenze fonologico-lessicali

Anche nel GC le competenze lessicali risultano molto eterogenee e il numero di partecipanti che non raggiungono un punteggio corrispondente al 5° percentile dei coetanei, nella prova di comprensione, è molto elevato. 10 bambini su 20 mostrano infatti un punteggio più basso di questa soglia. Tra questi, 3 sono bambini stranieri (E1, E5, Q7) e 3 sono bambini a sviluppo atipico (E2, Q11 e Q12). Tra questi ultimi, 2 non hanno collaborato durante la somministrazione del test, rifiutando di rispondere alle domande (Q11 e Q12). Per gli altri 4 bambini (E6, Q2, Q3, Q6) non erano state segnalate condizioni particolari.

La prova di produzione mostra difficoltà in particolare nei bambini più grandi. 5 bambini (E1, E2, E5, E6, E9) appartenenti a questo sottogruppo mostrano infatti una performance gravemente compromessa. Tra questi però l'unico risultato inatteso è quello del soggetto E6, a sviluppo tipico, che conferma una generale difficoltà a livello lessicale, già riscontrata nella prova di comprensione. Nel sottogruppo dei medi e in quello dei piccoli nessun bambino appare sotto la soglia di rischio. Tuttavia, i soggetti Q11 e Q12 non partecipano alla prova, come già accaduto per la prova di comprensione.

#### Competenze meta-fonologiche

In generale, nel test metafonologico, il gruppo mostra maggiori difficoltà nella prova di segmentazione sillabica rispetto a quella di

sintesi, confermando l'andamento osservato nei dati normativi di riferimento del test. Relativamente alle prove di discriminazione di coppie minime, i risultati riportano invece osservazioni inattese. I partecipanti del GC infatti sembrano avere meno difficoltà nel discriminare coppie minime di non parole rispetto alle coppie minime di parole. Il campione di somministrazione del test (264 bambini) traeva maggior beneficio, nella discriminazione, dagli item costituiti da parole esistenti in italiano. Per questo motivo la soglia di rischio è posta più in basso nella prova composta da non parole. Il nostro campione presenta invece un andamento opposto.

Occorre considerare che il nostro campione non è composto solo da bambini italiani e che il supporto apportato dalla conoscenza di parole note potrebbe non essere d'aiuto invece per chi è di madrelingua diversa (come già notato nel GS).

### Prerequisiti per la lettura

I risultati delle prove di prerequisito per la lettura mostrano altri dati sorprendenti, in particolare nelle prove AV3 e SD4, analogamente a quanto osservato per il GS. Le due prove relative al riconoscimento e alla ricerca di lettere evidenziano difficoltà severe rispettivamente in sei e sette soggetti su nove.

### Prova di scrittura

Da una prima osservazione globale emerge che i partecipanti del GC non abbiano ancora acquisito competenze nella scrittura di parole, in conseguenza del fatto che anche in questa sezione non è stata proposta alcuna attività mirata a questo scopo. Alcuni bambini sanno però realizzare correttamente le singole lettere, anche se non sanno unirle per formare parole di senso compiuto. È chiaro il concetto di parola in quanto sequenza di lettere, così come la differenza tra parola lunga e parola corta. 2 bambini (E1 e E5) scrivono in modo errato il loro nome, il primo è di madrelingua bengalese, con un alfabeto diverso dunque da quello latino, e la seconda è di madrelingua turca ma è stata segnalata dagli insegnanti per una difficoltà di articolazione di alcuni fonemi, che potrebbe forse giustificare tale difficoltà.

#### 6.1.3 L'intervento con *Sillabiamo*

La valutazione pre-intervento denota la presenza di un gran numero di bambini con severe difficoltà di tipo linguistico e cognitivo, condizione questa che era già stata preannunciata dalle insegnanti di

classe. Il progetto *Sillabiamo* nasce dall'idea di unificare il gruppo classe, rendendo accessibile a tutti uno dei momenti più complessi nell'educazione e nello sviluppo del bambino, quello dell'apprendimento della lettura. Considerando la frequenza di situazioni analoghe a quella qui descritta, si presenta qui l'intervento proposto alla scuola dell'Infanzia e le conseguenti riflessioni, nella speranza che siano d'aiuto per applicazioni future.

Prima dell'inizio delle attività, viene effettuata la programmazione generale, in cui l'operatore delinea gli obiettivi dell'intervento e organizza il tempo per realizzarli, con la consapevolezza che questi debbano essere flessibili e aperti a variazioni. L'idea del progetto non è di adeguare o differenziare le attività per i bambini con necessità specifiche, ma di creare fin da subito per tutti le stesse attività, in un'ottica di Universal Design for Learning (UDL). Uno degli elementi fondamentali per farlo è creare lo spazio adatto. La classe deve essere accessibile fisicamente a ogni bambino e deve essere progettata in modo che l'apprendimento sia ottenuto con il minimo stress e la massima efficacia (Barrett et al. 2013). Le attività vengono dunque svolte in una stanza della scuola che si trova al piano terra dell'edificio; all'interno dell'aula sono presenti tavoli e sedie a misura di bambino e un ampio tappeto su cui sedersi o stendersi.

Ogni laboratorio dura 60 minuti e le attività vengono svolte per metà ai tavoli e per metà sul tappeto. In totale vengono realizzati 10 laboratori tra le due valutazioni, una volta a settimana.

I partecipanti vengono divisi in un totale di 4 gruppi: GS grandi, GC grandi, GS medi-piccoli e GC medi-piccoli. Le attività per i 4 gruppi sono le stesse anche se con alcuni adattamenti, in base alle caratteristiche di ciascun gruppo, in particolare in relazione all'età. Come abbiamo già detto, ai due sottogruppi del GC non viene però proposto l'utilizzo della dattilologia.

Prima dell'inizio di ogni laboratorio i bambini vengono informati dalle insegnanti su ciò che succederà e poi accompagnati nell'aula predisposta, dove trovano sempre la stessa disposizione spaziale degli oggetti. Ogni incontro ha una struttura simile e ripetibile, in modo da creare una sorta di *routine*, ma con alcuni elementi di novità per stimolare curiosità e interesse. In aggiunta alla programmazione generale vengono progettate una serie di attività 'di riserva' da utilizzare nel caso in cui quanto precedentemente programmato non sia realizzabile nel momento a cui era destinato o non riesca a coinvolgere i bambini in modo appropriato.

L'obiettivo finale dei 10 incontri è riuscire a portare tutti i bambini a leggere sillabe CV. Per raggiungere tale obiettivo vengono posti altri obiettivi intermedi, tra cui la segmentazione sillabica di parole, la discriminazione uditiva e la produzione orale dei suoni vocalici, l'associazione fonema-grafema delle 5 vocali e la loro realizzazione grafica. In una seconda fase, viene previsto il trasferimento

delle competenze acquisite (o consolidate) alla formazione delle prime sillabe CV. Ogni laboratorio prevede il consolidamento di quanto effettuato nell'incontro precedente, l'introduzione all'obiettivo del giorno e una parte ludica destinata a mettere in pratica le competenze acquisite di volta in volta. Per introdurre l'obiettivo del giorno, che spesso corrisponde a una vocale o a una serie di sillabe composte dalla stessa consonante iniziale (ad esempio *ma, me, mi, mo, mu*), si utilizzano storie e filastrocche che abbiano come protagonisti proprio gli elementi che verranno introdotti nel laboratorio. Le vocali e le sillabe prendono dunque forme di personaggi fantastici, con caratteristiche e abilità uniche, e legati tra loro da rapporti di amicizia e parentela (come la famiglia di *mo*, vedi § 5.3). Nella seconda parte del laboratorio quanto appreso viene utilizzato come base per un gioco, spesso sotto forma di sfida. Vengono utilizzati materiali già creati per i laboratori individuali, tra cui la tombola sillabica, il *memory* di associazione configurazione manuale e codice scritto e i puzzle di parole bisillabiche. Inoltre, ne vengono creati di nuovi, progettati appositamente per il gruppo. Uno di questi è il *codice segreto*, un'attività che può coinvolgere anche tutti i bambini contemporaneamente (vedi appendice fig.11). Ogni bambino (o squadra) ha in mano il foglio del 'lucchetto' con cinque caselline vuote. Questo lucchetto si può aprire solo scrivendo nelle caselline il codice che è in possesso dell'operatrice. L'operatrice ha in mano il foglietto della 'chiave' in cui all'interno delle caselline sono inserite le vocali o le sillabe che compongono il codice. Al via presenta ai bambini gli elementi uno alla volta nelle diverse modalità adottate nei laboratori precedenti (scritta, orale, labiale, dattilologia) e aspetta che tutti le abbiano scritte prima di procedere con i successivi. Alla fine, mostra il codice e chiede ai bambini di controllare se il codice è lo stesso ed è quindi sbloccato il livello. Se i bambini non sono ancora competenti nella scrittura di lettere e sillabe, anziché farli scrivere, è possibile creare diverse tessere con su scritte le diverse vocali e farle posizionare ai bambini nella casella giusta. Una volta consolidata la modalità descritta, possono essere introdotte delle varianti, tra cui far svolgere a un bambino la parte dell'operatore (in modo da stimolare anche la produzione), ripetere il gioco a coppie o sostituire le vocali con le sillabe.

## Risultati

Alla conclusione dei dieci laboratori, tutti i bambini sanno riconoscere, leggere e scrivere le vocali e sanno riconoscere una sillaba letta tra una serie di sillabe. Alcuni di loro sanno leggere qualsiasi sillaba CV in isolamento, altri solo quelle su cui si è esplicitamente lavorato in classe. Un'osservazione interessante e incoraggiante ai

fini della valutazione dell'efficacia del metodo è che quando la sillaba viene prodotta oralmente e in dattilologia simultaneamente, tutti sono in grado di scriverla. Lo stesso accade se la sillaba viene presentata in modalità scritta e manuale: tutti i bambini sono in grado di leggerla e pronunciarla.

I risultati dei test somministrati, prima e dopo l'intervento, vengono confrontati per valutare l'efficacia del metodo utilizzato e riportati in questo paragrafo.

In questa analisi i risultati dei soggetti a sviluppo tipico, atipico e stranieri vengono separati all'interno della tabella per meglio comprendere il grado di miglioramento in ciascuna condizione. Le tre categorie vengono comunque tenute in considerazione in pari misura ai fini di valutare l'efficacia del metodo nei diversi contesti di apprendimento. Le tabelle mostrano i risultati di ciascuna prova in percentuali di accuratezza, nei due momenti di valutazione. Viene riportata inoltre la differenza tra le due sessioni per ciascun partecipante e la media del gruppo. Le prove in cui nella prevalutazione si era registrato un punteggio pari a 0 non vengono calcolati nell'analisi perché si ritiene che tale punteggio sia causato dalla mancata comprensione della consegna, piuttosto che da mancata competenza linguistica. La media verrebbe influenzata notevolmente da un dato non interessante ai fini dello studio.

### Competenze fonico-lessicali

Le tabelle 11 e 12 riportano i risultati relativi al test TFL in comprensione dei partecipanti del GS e del GC **[tabb. 11-12]**.

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

Tabella 11 Risultati TFL di comprensione del GS nel pre-test e post-test

	Part.	Età	Cod.	Risposte corrette %		Diff.	Errori semantici %		Errori fonologici %		Senza risposta %	
				Pre	Post		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
GRANDI	D1	<b>5;10</b>	ST	82	91	9	10	2	14	7	0	0
	D2	<b>5;9</b>	ST	84	91	7	7	4	9	4	0	0
	D6	<b>5;5</b>	ST	82	98	16	11	0	7	2	0	0
	D7	<b>6;0</b>	ST	89	93	4	9	2	2	4	0	0
MEDI	P1	<b>4;7</b>	ST	(62)	91	29	0	2	4	4	34	2
	P2	4;8	ST	76	78	2	11	7	9	13	4	2
	P3	<b>4;6</b>	ST	76	91	15	13	4	11	4	0	0
	P4	<b>4;6</b>	ST	(71)	82	11	7	13	20	4	2	0
P6	5;1	ST	80	93	13	9	2	7	2	4	2	
PICCOLI	P7	<b>4;1</b>	ST	71	84	13	9	4	9	9	11	2
M gruppo						11,9						
SD gruppo						7,6						
GRANDI	D3	<b>5;4</b>	SA	(62)	56	-6	16	20	18	22	4	2
MEDI	P5	<b>4;8</b>	SA	(51)	64	13	22	22	20	13	7	0
PICCOLI	P10	3;5	SA	71	73	2	11	9	7	16	11	22
M gruppo						3						
SD gruppo						7,8						
GRANDI	D4	<b>5;4</b>	S	(69)	80	11	18	11	13	9	0	0
	D5	<b>5;7</b>	S	(40)	60	20	20	16	27	16	13	8
PICCOLI	P11	3;8	S	(33)	42	9	18	18	16	27	33	13
M gruppo						13,3						
SD gruppo						4,8						

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

Tabella 12 Risultati TFL di comprensione pre-test e post-test del GC

	Part.	Età	Info	Risposte corrette %		Diff.	Errori semantici %		Errori fonologici %		Senza risposta %	
				Pre	Post		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
				GRANDI	E3	6;1	ST	(78)	93	15	13	0
	E6	6;0	ST	(62)	69	7	18	2	18	22	2	7
	E8	5;5	ST	78	84	6	7	0	15	11	0	5
MEDI	Q1	4;10	ST	84	78	-6	0	6	16	16	0	0
	Q2	4;11	ST	(51)	51	0	24	24	20	25	5	0
	Q3	4;3	ST	(53)	76	23	13	4	27	18	7	2
	Q4	4;4	ST	71	76	5	4	11	20	7	5	6
	Q5	5;0	ST	78	76	-2	13	11	9	11	0	2
	Q6	5;2	ST	(53)	67	14	11	11	7	22	29	0
PICCOLI	Q8	3;2	ST	56	67	11	9	11	29	22	2	0
	Q9	3;9	ST	82	96	14	11	4	7	0	0	0
	Q10	3;4	ST	60	64	4	9	18	29	16	2	2
	Q13	4;0	ST	82	76	-6	9	11	7	9	2	4
M gruppo						6,5						
SD gruppo						8,4						
GRANDI	E2	5;7	SA	(64)	64	0	11	9	18	22	7	5
	E7	5;3	SA	82	89	7	2	2	13	7	3	2
M gruppo						3,5						
SD gruppo						4,9						
GRANDI	E1	5;9	S	(71)	67	4	4	11	20	22	5	0
	E4	6;2	S	87	93	6	9	0	4	7	0	0
	E5	5;10	S	(67)	73	6	7	4	22	13	4	10
	E9	5;9	S	(60)	60	0	21	18	9	13	10	9
MEDI	Q7	5;2	S	(69)	78	9	9	11	16	11	6	0
M gruppo						5						
SD gruppo						2,9						

I punteggi inferiori al 25° percentile su un campione di bambini di pari età cronologica vengono segnalati con ( ) per il pre-test e sottolineati per il post-test.

Tutti i soggetti del GS migliorano tra pre-test e post-test, ad eccezione di D3, soggetto SA. Tra i soggetti ST, nessuno nella seconda valutazione ottiene un punteggio inferiore al 25° percentile, nonostante due fossero inizialmente negativi (P1, P4). Tra i soggetti S, D4 prima dell'intervento era 'a rischio' mentre dopo, pur ottenendo un punteggio inferiore alla media del gruppo, supera la soglia. I soggetti P8 e P9 sono stati esclusi perché assenti durante la fase di valutazione finale.

Nel GC 4 soggetti (E1, Q1, Q2, Q5) registrano un punteggio più basso nella somministrazione post-intervento e due rimangono invariati

**6 • Sillabiamo come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)**

(E2 e E9), mentre tutti gli altri migliorano. I soggetti E3 e Q7 superano la soglia del 25° percentile nel post-test. Anche in questo gruppo due partecipanti sono stati esclusi dall'analisi finale perché assenti nei giorni di somministrazione.

Le tabelle 13 e 14 riportano i risultati rispettivamente del GS e del GC nella prova di produzione [tabb. 13-14].

**Tabella 13** Risultati TFL di produzione pre-test e post- test del GS

	Part.	Età	Cod.	Risposte corrette %		Diff	Aiuto semantico %		Aiuto fonologico %		Senza risposta	
				Pre	Post		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
GRANDI	D1	<b>5;10</b>	ST	62	87	25	9	6	10	7	19	0
	D2	<b>5;9</b>	ST	76	87	11	7	2	7	9	10	2
	D6	<b>5;5</b>	ST	73	93	20	9	4	7	3	11	0
	D7	<b>6;0</b>	ST	62	80	18	7	0	7	7	24	13
MEDI	P1	<b>4;7</b>	ST	49	67	18	4	10	22	20	25	3
	P2	4;8	ST	53	67	14	4	7	11	20	32	6
	P3	<b>4;6</b>	ST	62	84	22	7	4	13	4	18	8
	P4	<b>4;6</b>	ST	71	82	11	2	4	0	13	18	1
	P6	5;1	ST	71	87	16	13	7	9	0	9	6
PICCOLI	P7	<b>4;1</b>	ST	73	71	-2	2	4	7	11	18	14
M gruppo						15,3						
SD gruppo						7,5						
GRANDI	D3	<b>5;4</b>	SA	(40)	62	22	9	7	13	9	38	22
MEDI	P5	<b>4;8</b>	SA	(29)	40	11	7	18	36	18	28	24
M gruppo						16,5						
SD gruppo						5,5						
GRANDI	D4	<b>5;4</b>	S	(53)	62	9	0	2	18	18	39	18
	D5	<b>5;7</b>	S	(22)	31	9	0	4	16	11	62	54
PICCOLI	P11	3;8	S	(4)	7	3	0	2	0	13	96	80
M gruppo						7						
SD gruppo						2,8						

Tabella 14 Risultati TFL di produzione pre-test e post-test del GC

	Part.	Età	Cod.	Risposte corrette%		Diff.	Aiuto semantico %		Aiuto fonologico %		Senza risposta %	
				Pre	Post		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
GRANDI	E3	6;1	ST	64	64	0	9	2	16	9	11	25
	E6	6;0	ST	(44)	58	14	9	11	18	9	29	22
	E8	5;5	ST	64	73	9	7	2	7	9	22	16
MEDI	Q1	4;10	ST	76	71	-5	4	4	9	15	11	10
	Q2	4;11	ST	(40)	40	0	0	2	9	11	51	47
	Q3	4;3	ST	44	40	-4	22	22	10	13	25	25
	Q4	4;4	ST	44	58	14	9	4	22	15	25	23
	Q5	5;0	ST	58	69	11	13	7	15	13	14	11
	Q6	5;2	ST	(36)	67	31	2	22	13	11	49	0
PICCOLI	Q8	3;2	ST	(29)	58	29	7	2	11	11	53	29
	Q9	3;9	ST	60	58	-2	7	5	18	22	15	15
	Q10	3;4	ST	40	58	18	7	9	15	18	38	15
	Q13	4;0	ST	60	55	-5	4	13	24	13	12	19
M gruppo					9,4							
SD gruppo					12,4							
GRANDI	E2	5;7	SA	(42)	33	-9	2	2	29	31	27	34
	E7	5;3	SA	58	71	13	7	4	20	13	15	12
M gruppo					2							
SD gruppo					15,5							
GRANDI	E1	5;9	S	(31)	33	2	0	9	22	18	47	40
	E4	6;2	S	69	69	0	9	4	11	11	11	16
	E5	5;10	S	(47)	58	11	4	7	16	9	33	26
	E9	5;9	S	(35)	44	9	7	9	20	27	38	20
MEDI	Q7	5;2	S	67	71	4	7	9	11	13	15	7
M gruppo					5,2							
SD gruppo					4,6							

Nel GS tutti i partecipanti migliorano nella seconda fase di valutazione ad eccezione di P7. Il punteggio dei soggetti D3 e D4, negativo nel pre-test, appare ora esattamente pari alla soglia per l'età di riferimento. Questo dato è molto incoraggiante, in particolare per D3, tenendo in considerazione i gravi deficit del soggetto, e allo stesso tempo inatteso. D3 infatti registra un punteggio migliore nella prova di produzione rispetto a quella di comprensione. Coerentemente all'analisi precedente, anche in questo caso vengono considerate corrette tutte le parole associabili a quella target anche se non correttamente articolate. P5, pur mostrando un'importante evoluzione, non raggiunge il punteggio soglia. La competenza lessicale in produzione del bambino di origine egiziana si mantiene molto bassa.

Nel GC due soggetti non mostrano differenze tra le due valutazioni (E3, E4) e altri tre soggetti mostrano invece risultati peggiori (E2, Q3 e Q13). Tutti i partecipanti 'grandi' che non raggiungevano il 25° percentile del pre-test, seppur con discreti miglioramenti, rimangono negativi anche nel post-test. Nel gruppo dei 'medi' e dei 'piccoli' i soggetti Q6 e Q8 superano la soglia nella seconda valutazione, con punteggi ora più vicini a quelli dei compagni.

### Competenze metafonologiche

Le tabelle 15 e 16 mostrano i risultati nel test CMF, rispettivamente del GS e del GC [tabb. 15-16].

**Tabella 15** Risultati CMF pre-test e post-test del GS

Part	Età	Cod	Sintesi sillabica		Segmentazione sillabica		Coppie minime parole		Coppie minime non parole		M		Diff
			pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	
D1	<b>5;10</b>	ST	100	100	100	100	100	100	93	100	98	100	2
D2	<b>5;9</b>	ST	(0)	87	87	87	93	100	100	100	93	94	1
D6	<b>5;5</b>	ST	87	93	100	100	100	100	100	100	97	98	1
D7	<b>6;0</b>	ST	100	100	93	100	87	100	73	87	88	97	9
M gruppo													3,2
SD gruppo													3,8
D3	<b>5;4</b>	SA	87	87	(0)	93	(47)	20	(33)	53	56	63	8
M gruppo													8
SD gruppo													-
D4	<b>5;4</b>	S	93	93	(47)	73	73	80	73	73	72	80	2
D5	<b>5;7</b>	S	73	93	60	100	(27)	53	53	67	53	78	25
M gruppo													13,5
SD gruppo													16,2

Tabella 16 Risultati CMF pre-test e post-test del GC

Part.	Età	Cod	Sintesi sillabica		Segmentazione sillabica		Coppie minime parole		Coppie minime non parole		M		Diff
			pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	Post	
E3	6;1	ST	93	93	(0)	100	67	93	80	80	80	89	9
E6	6;0	ST	93	93	(0)	93	(27)	87	80	73	67	84	17
E8	5;5	ST	80	100	100	100	73	93	93	87	87	95	8
M gruppo													11
SD gruppo													4,9
E2	5;7	SA	(60)	60	(0)	47	(40)	40	(13)	33	38	44	6
E7	5;3	SA	93	93	73	60	(47)	87	67	73	70	78	8
M gruppo													7
SD gruppo													1,4
E1	5;9	S	(60)	73	93	93	(40)	87	47	67	60	80	20
E4	6;2	S	100	100	87	100	67	93	93	80	87	93	7
E5	5;10	S	93	93	87	73	73	40	(27)	60	70	67	-3
E9	5;9	S	(60)	73	73	73	(40)	67	60	60	58	68	10
M gruppo													8,5
SD gruppo													9,4

Nelle prove di sintesi e segmentazione sillabica i risultati del GS appaiono molto positivi. Nessun bambino nella valutazione finale appare al di sotto della soglia del 5° percentile. Per quanto riguarda la discriminazione di coppie minime, due bambini rimangono al di sotto della soglia (D3 e D5), dimostrando difficoltà severe nella prova composta da parole. D3 registra un punteggio di gran lunga inferiore rispetto al pre-test, mentre D5, pur non superando il 5° percentile, si avvicina molto a tale soglia (60%). Al contrario, nella prova di discriminazione minima di non parole, tutti i partecipanti risultano superiori al 5° percentile.

Nel GC quasi tutti i partecipanti superano ora la soglia. Permane una diffusa difficoltà in tutte le prove per il soggetto E2 e si evidenziano punteggi inattesi per la bambina straniera E5, che peggiora nelle prove di segmentazione sillabica e in quella di discriminazione di coppie minime di parole, risultando ora tra i soggetti con difficoltà severe. Migliora invece in quella di non parole.

### Prerequisiti per la lettura

Le ultime due tabelle [tabb. 17-18] racchiudono i dati derivanti dalla somministrazione di prove tratte dal test PRCR-2.

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

Tabella 17 Risultati PRCR-2 pre-test e post-testi del GS

Part.	Età	Cod	AV1/AV2%		AV3%		SD3%		SD4%		MUSFU1%		M		Diff
			pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	
D1	5;10	ST	75	100	(67)	100	67	95	(47)	100	100	100	71	99	27
D2	5;9	ST	90	100	(0)	67	(35)	45	(33)	86	80	100	59	83	24
D6	5;5	ST	85	95	100	100	75	100	100	100	100	100	92	99	7
D7	6;0	ST	75	95	92	83	62	65	93	100	100	100	84	89	5
M gruppo															15,7
SD gruppo															11,35
D3	5;4	SA	(0)	30	(50)	67	(0)	17	(0)	27	60	60	22	40	18
M gruppo															18
SD gruppo															-
D4	5;4	S	65	100	(67)	67	(7)	65	(20)	60	60	80	44	74	31
D5	5;7	S	55	90	(42)	75	67	45	(26)	53	60	60	50	65	15
M gruppo															23
SD gruppo															11.31

Tabella 18 Risultati PRCR-2 pre-test e post-testi del GC

Part.	Età	Cod	AV1/AV2		AV3		SD3		SD4		MUSFU1		M		Diff
			pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	
E3	6;1	ST	(40))	85	(67)	100	50	82	(0)	60	80	80	60	86	26
E6	6;0	ST	70	80	(58)	58	(42)	20	(0)	33	80	80	62	60	-2
E8	5;5	ST	90	95	100	92	47	80	(13)	87	60	80	62	87	25
M gruppo															16
SD gruppo															15,8
E2	5;7	SA	(40)	60	(42)	42	(13)	17	(0)	0	(20)	20	23	28	5
E7	5;3	SA	95	100	(50)	100	47	77	(27)	33	100	100	64	82	188
M gruppo															11,5
SD gruppo															9,2
E1	5;9	S	65	85	(58)	67	60	35	60	67	60	80	61	67	6
E4	6;2	S	100	90	92	100	90	95	(53)	60	100	100	87	89	2
E5	5;10	S	60	80	92	75	(42)	80	(7)	80	80	80	56	79	23
E9	5;9	S	90	90	(42)	58	67	67	60	67	80	80	68	72	4
M gruppo															8,75
SD gruppo															9.6

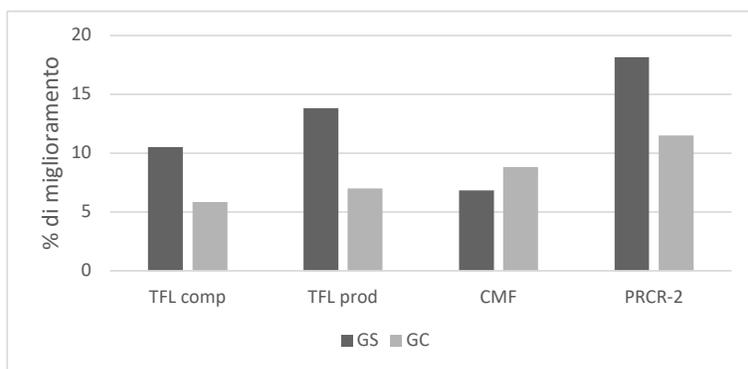
Nella prova AV1/AV2 tutti i bambini del GS migliorano nella seconda valutazione, solo D3 rimane al di sotto della soglia, seppur con un evidente miglioramento nella performance [fig. 10 appendice]. Nella prova AV3 tutti i partecipanti migliorano ad eccezione di D7, che resta comunque positivo. In SD3 il soggetto D5 ottiene un punteggio inferiore nel post-test, mentre tutti i compagni migliorano, in particolare

D4 che nella seconda valutazione risulta superiore alla soglia. Molto positivi i risultati del gruppo nella prova SD, ora i soggetti sembrano più competenti nell'individuare piccole sequenze di lettere, solo due rimangono negativi. La prova di memoria uditiva (MUSFU 1) rimane positiva per tutti i componenti del gruppo, con miglioramenti nei soggetti D2 e D4

Nel GC tutti i partecipanti ottengono risultati positivi nella prova AV1/AV2. Nella prova AV3 tre soggetti su sei superano la soglia nella fase del post-test (prima erano al di sotto), due soggetti (E5 e E8) peggiorano. La prova SD3 risulta ancora complessa per i soggetti E2 e E6, mentre E5 migliora superando ora la soglia, E1 peggiora ottenendo un risultato negativo. La prova SD4 aveva registrato nella prima valutazione sette punteggi negativi, nella seconda invece risultano negativi solo tre soggetti. E2 mostra difficoltà severe in tutte le prove ad eccezione della prova AV1/AV2.

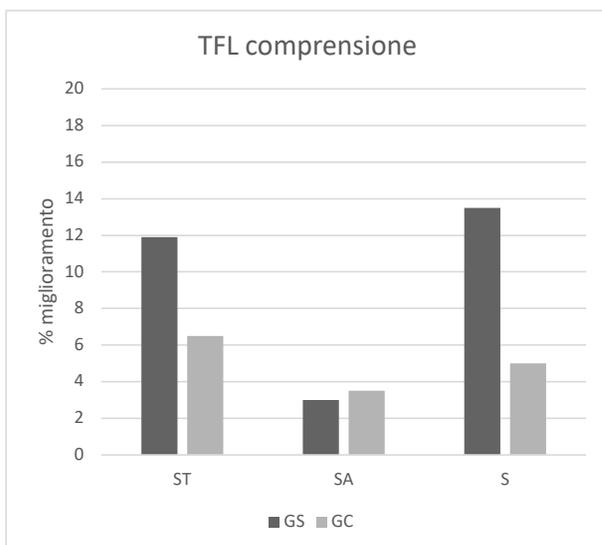
Differenze tra pre-test e post-test

I grafici sotto mostrano la situazione registrata attraverso il calcolo della differenza di accuratezza nelle diverse prove tra prima e dopo l'intervento. Il grafico 4 mostra le differenze di miglioramento per gruppo nei diversi test somministrati. Si nota che il GS ottiene un miglioramento più ampio in tutti i test, ad eccezione del CMF [graf. 4].

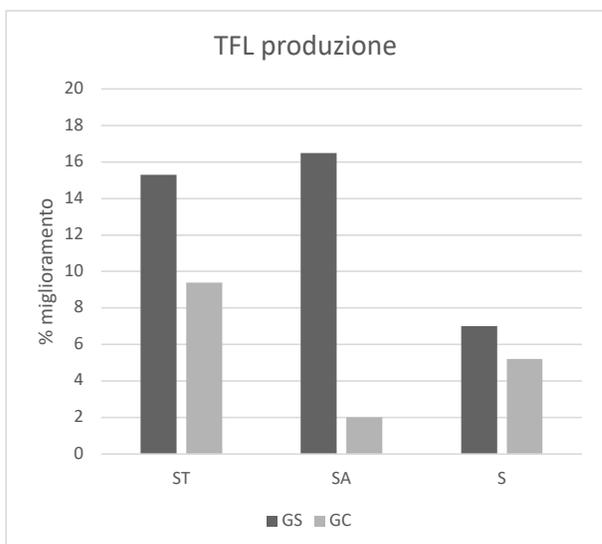


**Grafico 4** Percentuali di miglioramento dei due gruppi tra le due valutazioni.

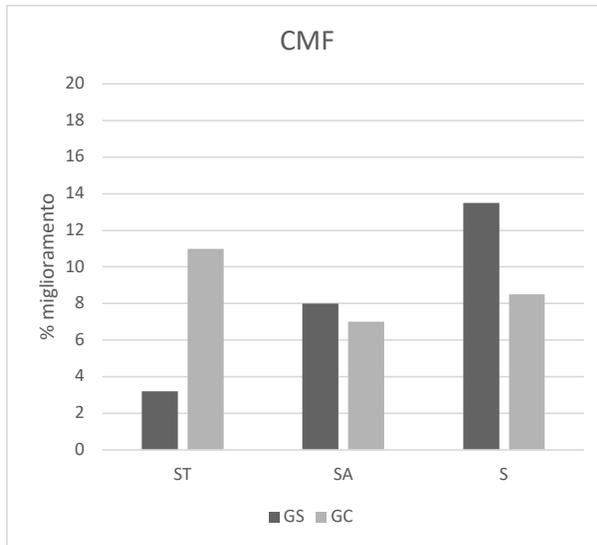
Per comprendere il motivo di tale dato viene effettuata una ulteriore analisi dei risultati, mettendo a confronto le varie condizioni in cui sono stati convenzionalmente suddivisi i partecipanti (sviluppo tipico, atipico e stranieri) [graf. 5-8].

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

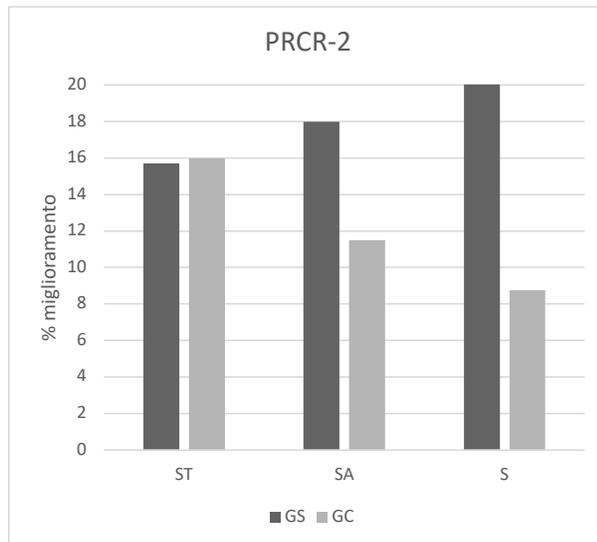
**Grafico 5**  
Percentuali di miglioramento  
TFL comprensione  
nelle tre condizioni



**Grafico 6**  
Percentuali di miglioramento  
TFL produzione  
nelle tre condizioni

6 • *Sillabiamo* come avviamento alla lettura in età prescolare (studio di caso)

**Grafico 7**  
Percentuali di miglioramento CMF nelle tre condizioni

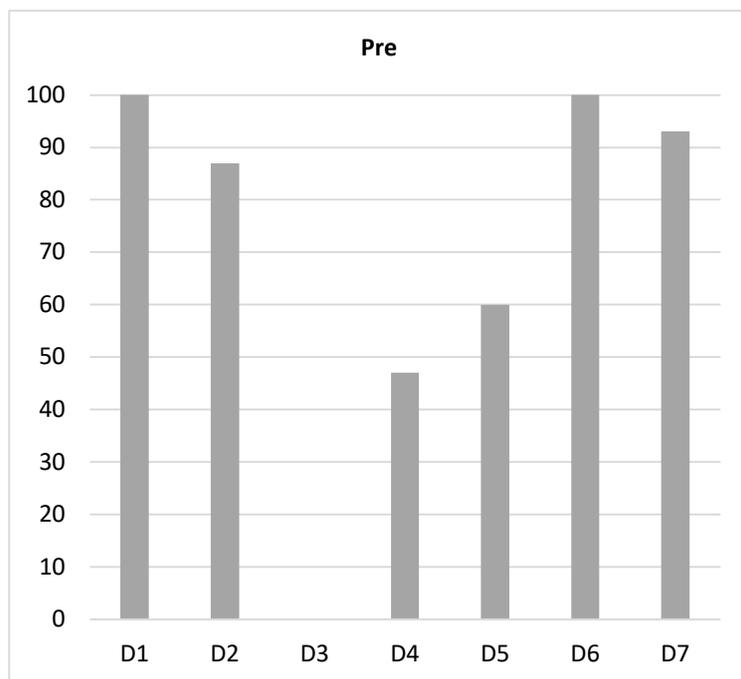


**Grafico 8**  
Percentuali di miglioramento PRCR-2 nelle tre condizioni

In tutte le condizioni i bambini del GS ottengono quasi sempre un miglioramento maggiore (o molto simile) rispetto a quello dei compagni del GC. Il grafico 7 ci permette di comprendere meglio il motivo per cui la performance del GS ha ottenuto un miglioramento inferiore se paragonata a quella del GC nel test CMF. Come si può notare il dato negativo riguarda esclusivamente il gruppo di bambini a sviluppo tipico, perché sia i bambini stranieri che quelli a sviluppo atipico del GS registrano un miglioramento maggiore rispetto al GC.

### Effetto sul gruppo classe

Nei grafici sottostanti [graf. 9-10] viene infine riportato un confronto tra i risultati del pre-test e quelli del post-test nella prova di segmentazione sillabica del test CMF, che risulta particolarmente rappresentativo degli effetti dei laboratori sul gruppo classe nel suo insieme. La situazione di partenza si presentava estremamente eterogenea, si notano performance ottime e molto buone di alcuni soggetti in forte contrasto con performance che mostrano gravi difficoltà di altri soggetti. Nella situazione finale le differenze sono invece meno evidenti e la situazione complessiva del gruppo appare più omogenea.



**Grafico 9** Risultati pre-intervento del GS nella prova di segmentazione sillabica del CMF

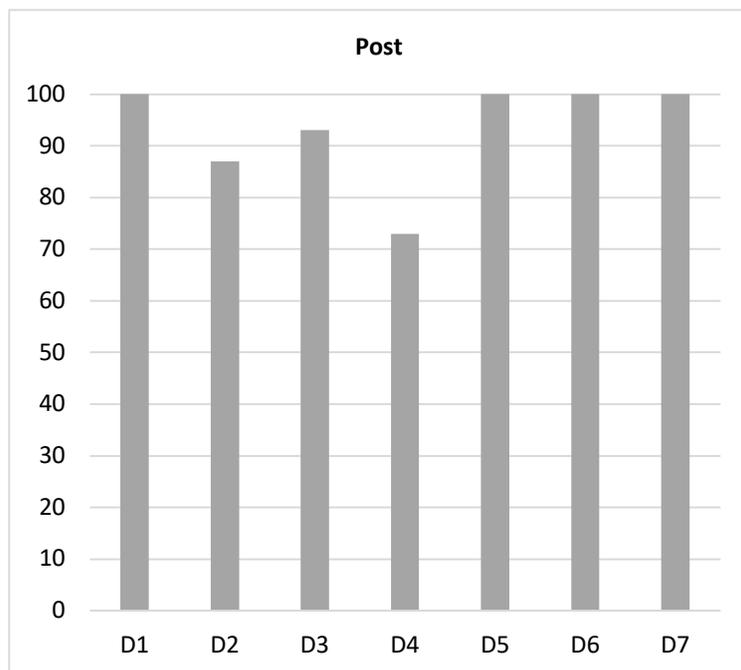


Grafico 10 Risultati post-intervento del GS nella prova di segmentazione sillabica del CMF

#### 6.1.4 Discussione

Lo studio presenta un intervento di avviamento alla lettoscrittura nella scuola dell'infanzia, proposto a due classi in modalità diverse per valutare l'efficacia del metodo *Sillabiamo*. In una classe, gruppo sperimentale, l'intervento ha previsto una serie di attività multisensoriali guidate dall'uso della dattilologia. Nell'altra classe, gruppo di controllo, sono state proposte le stesse attività, ma senza l'uso della dattilologia. Tutti i partecipanti sono stati testati prima e dopo l'intervento ai fini di monitorare il miglioramento in ciascuna competenza. La valutazione pre-intervento ha inoltre fornito informazioni sulle abilità linguistiche ed esecutive dei partecipanti, utili per la progettazione dei laboratori. Tale valutazione ha rivelato fin da subito una condizione di forte eterogeneità all'interno dei gruppi e un numero molto elevato di soggetti con difficoltà di varia natura, dovuta anche alla presenza di soggetti stranieri e soggetti a sviluppo atipico in entrambe le classi.

Nel paragrafo precedente i risultati dell'esperimento condotto sono stati espressi in percentuale e mostrati in tabelle organizzate per gruppo (GC e GS), suddivise in ST, SA e S. Questi dati ci permettono di trarre le prime conclusioni sull'efficacia del metodo utilizzato.

In generale, è visibile una differenza tra il GS e il GC, che porta a pensare che la dattilologia possa essere un supporto efficace se utilizzata all'interno di un metodo di apprendimento dei processi di lettura in età prescolare.

Tra i bambini ST, i risultati mostrano un vantaggio del GS nelle competenze fono-lessicali, sia in comprensione che in produzione, nessuna differenza tra i due gruppi nei prerequisiti per la lettura e un vantaggio del GC nelle prove metafonologiche. Nel sottogruppo SA, è visibile un ampio vantaggio del GS nelle prove di produzione del test fono-lessicale e in quello di prerequisito per la lettoscrittura. Nel test fono-lessicale di comprensione e nel CMF il miglioramento dei bambini SA nei due gruppi resta simile. Tra i bambini stranieri, tutte le prove mostrano un miglioramento più ampio nel GS.

Infine, l'effetto mostrato dagli ultimi due grafici risulta di fondamentale importanza anche ai fini della progettazione didattica futura. L'intervento proposto ha permesso in poco tempo di portare la classe a una situazione di maggiore omogeneità, in cui non emerge più una grande differenza tra 'il più dotato' e chi invece è in difficoltà. Questa situazione offre terreno fertile allo sviluppo di attività di gruppo con una programmazione comune, che veda tutti i bambini partecipanti attivi della comunità di classe e questo è senza dubbio uno dei più importanti obiettivi che un metodo didattico deve porsi.

Lo studio presentato in questo capitolo permette di valutare, attraverso dati quantitativi, quali sono gli aspetti positivi e i limiti dell'intervento. Tuttavia, l'aver scelto di attivare il progetto all'interno di una scuola e non con un campione selezionato di soggetti, non permette di fare inferenze di tipo statistico. Quanto osservato in questo studio non è generalizzabile a tutti i bambini di età prescolare, non è stato infatti effettuato un campionamento che permetta di isolare una sola variabile (ossia quella dell'utilizzo o meno della dattilologia), ma sono stati scelti tutti i bambini appartenenti alla stessa classe. Come abbiamo visto, questo coinvolge inevitabilmente un gran numero di variabili, che abbiamo cercato di racchiudere in tre: età, sviluppo tipico o atipico, l'aver o meno l'italiano come madrelingua. Isolando questi fattori, i sottogruppi presentano al loro interno un numero di soggetti molto limitato, che non ci permette di condurre analisi statistiche parametriche.

Un altro limite dello studio è dato dalla brevità dell'intervento attivato, scelta costretta dalla disponibilità dell'istituto in questione. Dieci ore di applicazione del metodo potrebbero non essere sufficienti a confermare le nostre ipotesi, senza contare che non tutti i bambini erano presenti a tutti i laboratori a causa di assenze per motivi di salute o famigliari.

Il monitoraggio sistematico delle attività proposte e delle abilità dei bambini coinvolti ci ha permesso comunque di fare alcune osservazioni sull'efficacia del metodo *Sillabiamo*, che incoraggiano il proseguimento della ricerca.

