



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in lingue, culture e società
moderne e scienze del
linguaggio
37° ciclo

Tesi di Ricerca
in cotutela con l'Università del Litorale

Alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia nell'ambiente bilingue

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Anna Cardinaletti

Supervisore

ch. prof. dr. Anja Zorman

Supervisore cotutela

ch. prof. dr. Carmel M. Coonan

Dottorando

Monica Bertok Vatovec

Matricola 956541



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in lingue, culture e società
moderne e scienze del
linguaggio
37° ciclo

Tesi di Ricerca
in cotutela con l'Università del Litorale

Alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia nell'ambiente bilingue

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Anna Cardinaletti

Supervisore

ch. prof. dr. Anja Zorman

Supervisore cotutela

ch. prof. dr. Carmel M. Coonan

Dottorando

Monica Bertok Vatovec

Matricola 956541



UNIVERZA NA PRIMORSKEM
UNIVERSITÀ DEL LITORALE
UNIVERSITY OF PRIMORSKA

Titov trg 4, SI – 6000 Koper
Tel.: + 386 5 611 75 00
Fax.: + 386 5 611 75 30
E-mail: info@upr.si
http://www.upr.si

DICHIARAZIONE DI AUTENTICITÀ DEL TESTO

Il/La sottoscritto/-a Monica Bertok Vatovec matricola 956541 dichiara che la tesi di dottorato di ricerca dal titolo Alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia nell'ambiente bilingue.

relatore: prof. dr. Anja Zorman

correlatore: prof. dr. Carmel M. Coonan

- è frutto esclusivamente della mia personale attività di ricerca,
- i risultati della ricerca sono adeguatamente presentati,
- di non aver violato i diritti d'autore e i diritti di proprietà intellettuale altrui e
- il lavoro consegnato in formato elettronico è identico al lavoro in formato cartaceo.

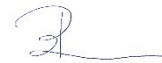
Per le seguenti valide ragioni:

chiedo il rinvio della pubblicazione della mia tesi di dottorato nell'archivio digitale Dissertations and Theses (Proquest) e dLib.si (NUK) per un periodo di _____ anni.

Firma del relatore:
(solo nel caso la tesi non sia accessibile al pubblico)

Firma della persona responsabile e timbro: _____
(solo nel caso la tesi non sia accessibile al pubblico)

Luogo e data: Capodistria, 30.12.2024 Firma dell'autore/-rice: Monica Bertok Vatovec



Dichiaro che il mio relatore è a conoscenza dell'indice di similarità della mia tesi di dottorato

che è pari a 22%.

Luogo e data: Capodistria, 30.12.2024 Firma dell'autore/-rice: Monica Bertok Vatovec



INDICE

1	INTRODUZIONE.....	1
2	ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE.....	15
2.1	L'alfabetizzazione emergente, i suoi aspetti e le sue manifestazioni	15
2.2	Il ruolo della famiglia.....	21
2.3	Il ruolo della scuola dell'infanzia.....	25
2.3.1	L'insegnante della scuola dell'infanzia	29
3	LE COMPONENTI DELL'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE E IL LORO SVILUPPO	32
3.1	Le abilità di ascolto e parlato.....	32
3.2	L'acquisizione del lessico	34
3.2.1	Peculiarità nel bambino bilingue	36
3.2.2	Il ruolo della scuola nell'acquisizione del lessico	38
3.3	La consapevolezza fonologica	39
3.3.1	Le fasi evolutive	40
3.4	Il concetto della lingua scritta.....	42
4	CENNI SUL BILINGUISMO.....	45
4.1	Il bilinguismo evolutivo.....	51
5	IL CONTESTO EDUCATIVO PRESSO LE SCUOLE DELL'INFANZIA CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN SLOVENIA	54
5.1	La competenza comunicativa presso le istituzioni con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia e il ruolo dell'insegnante.....	58
6	LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE Uditiva E DELLE CAPACITÀ ORALI DI NARRAZIONE COME PARTE DELLE ABILITÀ DI ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE IN UN AMBIENTE MULTILINGUE	64
6.1	La glottodidattica umanistico-affettiva	70
6.1.1	La glottodidattica ludica e il gioco di ruolo	74
6.2	La narrazione	78

6.3	La lettura dialogica	83
7	RICERCA EMPIRICA SUL LETTERATISMO BILINGUE PRESSO LE SCUOLE DELL'INFANZIA CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN SLOVENIA.....	87
7.1	Metodologia della ricerca.....	87
7.1.1	Il campione.....	88
7.1.2	Strumenti di rilevazione	90
7.1.3	La sperimentazione	95
7.1.4	Fasi della ricerca (procedura per la raccolta dei dati)	96
8	RISULTATI DELLA RICERCA.....	106
8.1	Gruppi di discussione o focus group.....	106
8.2	Questionario per i genitori.....	109
8.3	Questionario per gli insegnanti.....	118
8.4	Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare prima della sperimentazione	120
8.4.1	Comprensione orale.....	121
8.4.2	Produzione orale.....	122
8.5	Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati prima della sperimentazione	123
8.6	Osservazioni degli insegnanti durante le attività di potenziamento	129
8.7	Intervista semi strutturata con gli insegnanti dopo le attività di potenziamento .	130
8.8	Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati dopo la sperimentazione	131
9	CONCLUSIONI.....	136
10	RIASSUNTO IN LINGUA SLOVENA/DALJŠI POVZETEK V SLOVENSKEM JEZIKU.....	143
11	BIBLIOGRAFIA	157
12	FIGURE E TABELLE	185
12.1	Figure.....	185
12.2	Tabelle	185

1 INTRODUZIONE

La presente tesi di dottorato si propone di contribuire a indagare su alcuni aspetti del fenomeno dell'alfabetizzazione emergente, con particolare riguardo alle modalità in cui essi si manifestano in un contesto di scuola dell'infanzia situato in un territorio nazionalmente misto e caratterizzato da una condizione di bilinguismo. L'espressione alfabetizzazione emergente denota l'insieme di conoscenze, abilità e competenze che il bambino acquisisce in età prescolare e che si presentano come precursori, ma anche come predittori, del successivo apprendimento della lingua scritta. Ci si propone di analizzare lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale in lingua italiana da parte di bambini frequentanti una scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia. Si tratta di processo complesso, che assume particolare rilievo e delicatezza in contesti di educazione bilingue/plurilingue, necessitando di un intervento didattico mirato per compensare possibili elementi di criticità dovuti all'uso non sempre precoce, frequente o supportato della lingua italiana all'interno del contesto familiare di provenienza. L'auspicio è che questo lavoro contribuisca a una maggiore comprensione della situazione e possa fornire indicazioni per indagini future, fungendo da presupposto esplorativo per la formulazione di ulteriori ipotesi di lavoro.

Nella Repubblica di Slovenia, alle minoranze italiana e ungherese è garantita la possibilità di preservare e sviluppare la propria lingua. La Costituzione della Repubblica di Slovenia stabilisce che gli appartenenti alla comunità nazionale italiana autoctona (di seguito CNI) hanno il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione in lingua italiana; tale diritto è garantito indipendentemente dal numero di appartenenti alla CNI. Le basi giuridiche dei diritti riconosciuti alla CNI in Slovenia risiedono nel principio del mantenimento dei diritti già acquisiti e in alcuni documenti fondamentali di carattere nazionale, bilaterale, multilaterale e internazionale.¹ L'ampliamento territoriale dei diritti della CNI in Slovenia rimane ancorata al territorio identificato dallo Statuto speciale annesso al Memorandum di Londra del 1954, ed è

¹ "Il quadro giuridico nazionale sloveno, in materia di diritti minoritari, è costituito dalle seguenti principali normative: la "Delibera del Parlamento della Repubblica di Slovenia" del 13 dicembre 1990 relativa all'unitarietà della CNI, la "Carta Costituzionale fondamentale sull'autonomia e l'indipendenza della Repubblica di Slovenia" del 1991, la "Legge Costituzionale di attuazione della Carta Costituzionale fondamentale sull'autonomia e l'indipendenza della Repubblica di Slovenia" del 1991, la "Dichiarazione all'atto dell'indipendenza" della Repubblica di Slovenia, del 1991, la "Costituzione della Repubblica di Slovenia", la "Legge sulle Comunità Autogestite della Nazionalità" nella Repubblica di Slovenia, del 1994, la "Legge sui diritti particolari delle Comunità Nazionali Italiana e Ungherese nel campo dell'educazione e dell'istruzione" del 2001-2018 e altre leggi in cui sono definiti i diritti delle comunità nazionali italiana e ungherese." (Interreg Italia-Slovenia 2020).

limitata a una stretta fascia costiera che si inoltra all'interno del territorio per pochi chilometri, al di là dei quali questi diritti non sono più riconosciuti. Si tratta, per la Slovenia, dei territori bilingui dei Comuni di Ancarano, Isola e Pirano e del Comune Città di Capodistria (Tremul 2015). Nei suddetti Comuni del Litorale, l'italiano coesiste con lo sloveno e ha lo stesso status di ufficialità. La lingua italiana viene utilizzata anche negli enti pubblici e nei mezzi di comunicazione, oltre a essere presente, insieme allo sloveno, nella segnaletica stradale e sulle insegne degli uffici pubblici. In quanto lingua ufficiale insieme allo sloveno, l'italiano viene insegnato come materia obbligatoria anche nelle scuole in cui la lingua d'insegnamento è lo sloveno. Dai dati dell'ultima indagine sulla nazionalità, l'italiano è parlato come lingua madre o L1 da 2.913 persone, ossia dal 2,85% della popolazione. Nel 2002, su 1.964.036 cittadini sloveni, 2.258 si sono dichiarati di nazionalità italiana (SURs 2002).²

Le istituzioni scolastiche con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia sono regolate dalla normativa denominata *Legge sull'attuazione dei diritti particolari degli appartenenti alla Nazionalità italiana ed ungherese nel campo dell'educazione e dell'istruzione* (1996). L'istruzione prescolare segue il curriculum nazionale, approvato nel 1999 dal Consiglio nazionale per l'istruzione generale, organo del Ministero dell'educazione e dell'istruzione slovena (Bahovec 1999). Il curriculum si fonda sui principi di democrazia, pluralismo, autonomia, professionalità e responsabilità del personale educativo, pari opportunità per bambini e genitori in base alle caratteristiche individuali dei bambini, diritto alla scelta e diversità, mantenimento di un equilibrio tra sviluppo fisico e mentale dei bambini. Il curriculum è organizzato nelle seguenti sei aree di apprendimento e sviluppo: movimento, linguaggio, arte, natura, società, matematica. Nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana, il curriculum segue il curriculum nazionale con le necessarie integrazioni e modifiche conseguenti agli adattamenti legati alla lingua e ad alcuni contenuti culturali riguardanti la madrepatria (Zudič Antonič e Zorman 2023). Il programma curricolare indica esplicitamente nel bilinguismo il fine ultimo cui deve tendere l'impegno educativo e didattico nei territori etnicamente e linguisticamente misti. Il tratto distintivo delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana è la lingua veicolare, l'italiano, elemento qualificante della scuola minoritaria, che assegna alla scuola connotati peculiari e differenti da quelli delle scuole di maggioranza.

² Ultima rilevazione effettuata dal SURs (Ufficio informativo statistico della Repubblica di Slovenia/Statistični Urad Republike Slovenije).

Le istituzioni educative in cui l'italiano è lingua di insegnamento sono state fondate per offrire istruzione in lingua madre o L1 ai bambini delle minoranze etniche italiane che vivono in Istria, sia in Slovenia che in Croazia. Allo stesso tempo, indipendentemente dalla loro appartenenza etnica queste istituzioni sono da sempre aperte a tutti i cittadini.

Se all'inizio nelle scuole dell'infanzia si iscrivevano prevalentemente bambini provenienti da famiglie della minoranza italiana, col tempo l'interesse per l'istruzione in tale lingua si è diffuso anche tra le famiglie costituite a seguito di matrimoni misti (p. es. un genitore di lingua italiana, l'altro di lingua slovena). Negli ultimi anni stanno diventando sempre più numerose le famiglie di lingua slovena, bosniaca, russa, serba e ucraina che, per ragioni diverse, manifestano interesse verso la scuola in lingua italiana. Tale situazione dà luogo a un profilo di utenza linguisticamente e culturalmente caratterizzato da notevole varietà e disomogeneità.

La competenza comunicativa dei bambini iscritti alle scuole dell'infanzia della minoranza italiana in Slovenia può variare in modo significativo. Da ciò deriva la necessità di approcci differenziati rivolti, da un lato, a bambini che non parlano italiano al di fuori della scuola dell'infanzia, e dall'altro a bambini appartenenti alla minoranza italiana, italofoeni o bilingui; oltre a nuovi metodi, quindi, si impone una nuova qualità nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. In un contesto minoritario inserito in un ambiente linguisticamente non omogeneo, dove l'italiano alterna il ruolo di lingua prima, seconda o straniera agli insegnanti sono assegnate responsabilità primarie nel processo di mantenimento della lingua, nonché nel suo uso corretto, nella sua diffusione e affermazione.

L'inserimento precoce della lingua italiana ai fini di un apprendimento linguistico da parte dei bambini non italofoeni rappresenta un impegno necessario (Crasnich 2022). Tuttavia, a causa di una inadeguata preparazione a operare in contesti linguisticamente e culturalmente diversificati, gli insegnanti si sentono spesso impotenti e anziché utilizzare in misura ottimale le risorse loro offerte dalla condizione di plurilinguismo presente nella scuola dell'infanzia percepiscono tale opportunità come un problema e una ragione di disagio.

Le difficoltà ancor oggi presenti nelle scuole della minoranza italiana in Istria sono oggetto di discussione già da tempo. La seconda metà degli anni Ottanta del secolo XX vide dibattiti molto accessi sul ruolo che tali istituzioni avrebbero dovuto ricoprire sul territorio; in particolare, emerse un divario tra coloro che vedevano tali istituzioni come responsabili del

mantenimento e della valorizzazione della vitalità etnica della minoranza italiana, intesa come destinataria esclusiva della loro offerta formativa, e coloro che invece le consideravano uno spazio di apertura linguistica e culturale, aperto a tutte le nazionalità (Monica 1991). Essendo l'esposizione alla lingua un elemento cruciale per il raggiungimento di elevate capacità comunicative, l'eterogeneità linguistica nelle scuole italiane è sempre stata motivo di grande preoccupazione per la minoranza italiana.

Tale dibattito è ancora molto presente e si sente una forte necessità di sviluppare e divulgare nuove strategie nel campo dell'educazione riorganizzando i saperi e modalità didattiche attraverso attività di potenziamento e sensibilizzazione linguistica. Un intervento didattico mirato potrebbe compensare gli effetti dovuti alla mancanza di stimolazione da parte di ambienti familiari in cui la lingua non viene parlata e/o compresa, e dove l'acquisizione non viene motivata. Inoltre, esso potrebbe aiutare gli insegnanti offrendo loro strumenti e percorsi didattici efficaci in un contesto bilingue, e potrebbe migliorare le capacità comunicative ricettive e produttive orali del bambino in lingua italiana. Tuttavia, è altresì importante avere una visione chiara del quadro linguistico del bambino e della famiglia, nonché avere a disposizione una biografia linguistica del bambino, ovvero raccogliere informazioni di carattere generale sul bambino, sulla sua storia, sui contesti in cui ha appreso e usa le diverse lingue.

La partecipazione tra genitori e scuola nel processo di crescita e sviluppo del bambino fin dall'infanzia può delineare l'idea di un'educazione collaborativa, che veda coprotagonisti il l'istituzione scolastica e quello della famiglia a beneficio della realizzazione di una cultura fondata sulle relazioni, nonché dello sviluppo di nuovi scenari educativi. Per l'insegnante è fondamentale disporre di un quadro di partenza chiaro, che consenta la predisposizione, per ogni bambino, di obiettivi chiari e realistici: conoscere strategie e scelte delle famiglie permette di comprendere meglio il mondo comunicativo dei bambini cogliendo la diversità linguistica presente nelle classi e adottando metodi e attività quanto più funzionali al loro raggiungimento.

La coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio o nello stesso individuo è una condizione normale e sempre più diffusa nel mondo. Anche nella scuola si ritrovano oggi situazioni linguistiche segnate dalla pluralità linguistico-culturale. In un contesto sempre più pluriculturale, per una parte degli allievi e bambini la lingua d'insegnamento spesso non è lingua materna, ma rappresenta la lingua per imparare, ovvero la lingua di scolarizzazione.

L'interesse verso il plurilinguismo è divenuto una priorità della politica linguistica europea, e l'educazione al plurilinguismo è promossa da numerose iniziative del Consiglio d'Europa. Non prendere in considerazione questa situazione porta ad escludere soprattutto le minoranze linguistiche e rafforza una visione monolitica e gerarchica delle lingue, ignorando l'utilità di usare le risorse offerte dal plurilinguismo per favorire la motivazione e la consapevolezza linguistica. "Nel campo dell'educazione linguistica, soprattutto in Europa, si assiste a un continuo e crescente interesse nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento plurilingue" (Bonvino 2020, 1). Si sono sviluppati approcci e nuovi metodi per una didattica plurilingue che propongono definizioni e descrizioni della competenza plurilingue, mettendo in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più lingue e più culture; la prospettiva di partenza comune a tali proposte è che il plurilinguismo non va inteso come un ostacolo, ma piuttosto come una risorsa e un diritto (Ruiz 1984). Da qui anche la crescente attenzione rivolta all'acquisizione precoce, già in contesti prescolari, di una seconda lingua, che offre un importante vantaggio soprattutto in ambienti etnicamente e linguisticamente misti. Nel caso dell'acquisizione della lingua la possibilità di avere a disposizione contesti adatti ad una stimolazione delle competenze del bambino assume un'importanza basilare (Daloiso 2009).

Diventa quindi importante analizzare i fattori che influiscono positivamente sullo sviluppo delle quattro abilità fondamentali della comunicazione (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), che si sviluppano già nella primissima infanzia. Le conoscenze, abilità e competenze che il bambino acquisisce in età prescolare si presentano come precursori e anche come predittori del successivo apprendimento della lingua scritta.

Il periodo della prima infanzia, ossia il momento che precede l'inizio della scolarizzazione dell'alfabetizzazione formale, riveste un ruolo fondamentale. Fin dalla nascita i bambini, a casa e nell'ambiente circostante, vengono a contatto con diversi modelli di lettura e scrittura, e prendono coscienza dell'esistenza della stampa e della scrittura. Verso la fine del periodo della prima infanzia, essi acquisiscono la consapevolezza dell'esistenza dei fonemi del linguaggio e si rendono conto che questi ultimi sono in relazione con le lettere presenti nei testi scritti.

Ferreiro e Teberosky (1979) hanno evidenziato quanto sia intensa l'attività cognitiva messa in atto dal bambino per poter andare incontro al sistema linguistico e a tutti i processi necessari per impadronirsene. Tutto ciò ancor prima dell'insegnamento formale e dell'inizio

dell'alfabetizzazione scolastica. Le autrici hanno rilevato l'importanza dei cambiamenti qualitativi che avvengono durante la comprensione del codice scritto: il bambino incomincia a porsi problemi, elabora ipotesi, individua le metodologie adeguate, e sviluppa questa conoscenza attraverso costruzioni progressive di regole, di azioni sistematiche. Lo studio sottolinea come il processo di acquisizione del codice si sviluppi gradualmente, attraverso tappe ben precise, che tuttavia non vengono raggiunte da tutti i bambini nello stesso momento; infatti, gli stimoli dell'ambiente in cui i bambini vivono, e le diverse condizioni di esposizione alla lingua scritta, fanno sì che a parità di età essi possano trovarsi a diversi livelli di concettualizzazione. Il bambino impara che cosa vuole dire leggere e scrivere, e impara sia a leggere che a scrivere, imitando gli atti di lettura e di scrittura dell'adulto. La ricerca delle autrici ha avuto il merito di riconoscere l'importanza dell'analisi e dell'interpretazione del processo di ricostruzione della lingua scritta, che per la maggioranza dei bambini comincia durante il periodo della prima infanzia, e soprattutto per i bambini appartenenti alla classe media si conclude prima dell'entrata del bambino nel mondo della scuola.

Quando inizia il processo formale di alfabetizzazione, la maggior parte dei bambini non parte da zero perché ha già affinato abilità percettive, di discriminazione visiva e consapevolezza fonologica. L'ambiente familiare e extrascolastico influisce in modi differenti sullo sviluppo delle competenze relative al codice scritto. Diversi vissuti esperienziali determinano differenti livelli di alfabetizzazione emergente: con questa espressione ci si riferisce all'insieme di tutte le conoscenze che il bambino sviluppa in modo autonomo e per curiosità naturale, e non acquisite in un contesto di insegnamento formale. Diventa essenziale il ruolo dell'infanzia, che dovrebbe offrire opportunità di riuscita più eque possibili per ridurre le disuguaglianze iniziali.

Ai fini dello sviluppo dell'alfabetizzazione risulta importante la frequenza di contatti con la lingua scritta che i bambini hanno fin da piccoli. Il numero di libri che i bambini hanno a casa e che vengono loro regalati e letti dai genitori, e la frequenza di lettura ai bambini da parte dei genitori, giocano un ruolo importante nello sviluppo della lettura. Apprendere a leggere e scrivere non avviene per tutti i bambini in modo naturale e spontaneo. Questo vale per i bambini che hanno la possibilità di avere un ambiente ricco e propenso allo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione anche fuori dal contesto scolastico. Per tutti gli altri, invece, è necessario creare contesti comunicativi che permettano al bambino di essere partecipe attivo alle conversazioni, affrontare e risolvere problemi, mostrare e condividere emozioni e conoscenze nell'ambito della cultura della lingua scritta.

Il ruolo dei genitori, della famiglia e dell'ambiente sociale più ristretto diventa importante per la maturazione dei prerequisiti all'apprendimento già nel periodo dell'alfabetizzazione emergente, quindi nel periodo della prelettura e prescrittura. Fin da piccolissimi, infatti, i bambini assimilano moltissime informazioni provenienti dall'ambiente esterno e, se sollecitati adeguatamente, acquisiscono competenze linguistiche e comunicative a lungo termine. Questo periodo svolge un ruolo chiave nello sviluppo di competenze orali e le abilità di letto-scrittura, strettamente legate.

Le competenze nel linguaggio orale e, specificatamente, la comprensione linguistica predice in modo significativo le competenze di comprensione del testo che si formano successivamente negli anni. Quindi, le conoscenze, le abilità e le competenze che precedono l'apprendimento della lettura e della scrittura, le opportunità ambientali che ne influenzano lo sviluppo e le attività svolte per favorirne volontariamente lo sviluppo, rappresentano il processo di alfabetizzazione emergente. Un bambino che ha ricevuto il necessario sostegno nel periodo dell'alfabetizzazione emergente è in grado di acquisire precocemente competenze linguistiche e orali, nonché la consapevolezza fonologica e dei testi scritti. Il ruolo degli adulti e una buona interazione e collaborazione tra la famiglia e l'asilo assumono quindi un'importanza decisiva. Se da una parte è importante che la famiglia supporti, offra le condizioni necessarie e incoraggi il bambino, dall'altra parte è importante che l'insegnante offra adattamenti e sostegno.

La comprensione del testo non dipenda solo dal grado di conoscenza del lessico e/o da una maggiore competenza lessicale del lettore, ma nel processo concorrono anche altre componenti. Questi fattori sono riconducibili alla complessità delle strategie soggiacenti alla literacy, alle caratteristiche del testo e alle scelte metodologiche e didattiche (Cardona 2008 citato da Vena 2022, 472).

Una scuola dell'infanzia che offre attività volte allo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente sviluppa nei bambini una riflessione continua sulla lingua scritta e parlata. Da un punto di vista psicologico si sta affermando la convinzione che nella programmazione della formazione bilingue dell'individuo l'intervento didattico debba avvenire precocemente, anche se a livello prescolare non si può parlare di istruzione linguistica formale. L'approccio programmato alla didattica prescolare determinerebbe lo sviluppo positivo di alcune condizioni considerate critiche nell'apprendimento, e di conseguenza influenzerebbe complessivamente lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. A tale scopo il compito degli insegnanti dovrebbe essere

quello di fornire un ambiente supportivo di aiuto ai bambini per sviluppare sia le competenze alfabetiche e quelle non alfabetiche (Isidori e Prosperi 2019).

Il periodo prescolare ha un ruolo fondamentale nell'esercizio di competenze emergenti, che nella maggior parte dei casi si sviluppano spontaneamente, ma che sono soggette ad ulteriori sviluppi tramite attività specifiche sviluppate per il loro potenziamento. L'evoluzione infantile non è quindi un fenomeno esclusivamente naturale, ma la crescita viene condizionata dalle circostanze che incidono in maniera rilevante sul suo sviluppo. Nel processo di acquisizione linguistica è fondamentale la quantità e soprattutto la qualità dell'input linguistico che il bambino riceve dall'ambiente. Le attività di ascolto che si praticano per insegnare sono di fondamentale importanza e formano una ricca fonte da cui i bambini potranno incominciare a capire come funziona una lingua. Esiste una correlazione tra la consapevolezza fonologica dei bambini al momento dell'ingresso a scuola e i loro risultati nell'alfabetizzazione iniziale, in particolare nella scrittura (Zorman 2007).³

Partendo dal presupposto che il periodo prescolare è fondamentale nell'esercizio di competenze emergenti, e riferendoci alla realtà delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, è necessario individuare strategie per superare i limiti posti da una situazione di mancata padronanza, da parte del bambino, della lingua utilizzata nella scuola dell'infanzia. In tali contesti è utile ricorrere a metodi e tecniche che si rifanno all'approccio umanistico alla didattica della lingua, anche perché il curriculum vigente con tutte le sue integrazioni per le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana non fornisce indicazioni chiare e specifiche su come poter agire nei casi in cui la lingua materna del bambino non corrisponde a quella utilizzata all'interno dell'istituzione educativa (Crasnich 2022). La qualità del lavoro pedagogico dagli insegnanti della scuola dell'infanzia dipende in larga misura dall'importanza che danno alle diverse attività come la discussione di gruppo, lo storytelling, il gioco simbolico, l'uso del linguaggio per descrivere le emozioni. Nel curriculum prescolare sloveno, l'alfabetizzazione precoce non è menzionata come area di attività, e gli obiettivi e gli esempi

³ La ricerca della Zorman (2007) fa riferimento all'italiano L2, ma essendo la consapevolezza fonologica una capacità metacognitiva ossia la capacità di percepire e riconoscere con l'udito i fonemi che compongono le parole, permettendo così al bambino di analizzare intenzionalmente i suoni dell'alfabeto e di ridurre le parole stesse in unità sonore ridotte, ad esempio in sillabe, quanto riferito vale a prescindere dalla lingua e dal suo status e può considerarsi applicabile a lingue con la scrittura alfabetica, non sillabica o altre.

di attività di quest'area non sono specificatamente riconosciuti (Marjanovič Umek e Fekonja 2018).

La glottodidattica ha dimostrato un grande interesse per l'avvicinamento alle lingue straniere o alle lingue seconde in età prescolare. Al principio si è occupata principalmente delle questioni metodologiche che riguardavano la loro introduzione nella scuola primaria. In seguito, a partire dagli anni Novanta, ha iniziato ad interessarsi anche del periodo prescolare, soprattutto della scuola dell'infanzia (Daloiso 2015). Già durante gli anni della scuola dell'infanzia diventa importante offrire al bambino un contesto dove si attui un'opera di sensibilizzazione linguistica, ossia una costante e frequente esposizione alla lingua mediante situazioni comunicative familiari importanti per il bambino. Le routine educative e le attività di gioco possono rappresentare un buon esempio poiché stimolano linguisticamente il bambino e promuovono la sua crescita generale.

Favaro (2016, 90) sintetizza efficacemente in tre punti i vantaggi dell'apprendimento precoce della lingua straniera nella scuola dell'infanzia rispetto agli altri livelli scolastici:

- maggiore predisposizione di chi apprende per i fattori di carattere neurobiologico;
- maggiore disponibilità di tempo per l'esposizione all'input e per la sollecitazione alla produzione linguistica;
- maggiore possibilità di associare l'input linguistico a contesti situazionali altamente prevedibili come ad esempio le routine.

Gli educatori devono quindi porre molta attenzione al modo di stimolare, insegnare e far apprendere la lingua che per il bambino è seconda oppure straniera, perché un sistema di stimolo inadeguato o una forzatura possono far insorgere nel bambino reazioni di rifiuto nei confronti della lingua stessa (Colja 2013). Il ruolo dell'insegnante nella scuola dell'infanzia è quindi di sensibilizzare i bambini alle lingue. La sensibilizzazione avviene se si creano "le condizioni affinché l'apprendimento linguistico si realizzi, all'interno di un ambiente che renda comprensibile l'input in situazioni comunicative e ludiche integrate nelle esperienze complessive della crescita" (Daloiso 2018, 9). Obbligare i bambini a produrre lingua attraverso attività introdotte in modo sistematico non è consigliabile. Tuttavia per offrire ai bambini quante più occasioni di produzione linguistica, si possono utilizzare in maggior misura e in modo graduale tecniche che sollecitino l'acquisizione della lingua, ossia metodi che si possano

applicare durante il corso di normali attività educative, qualora si sentano pronti a farlo (Daloiso 2018).

Partendo dal presupposto che, nella fase di prelettura e prescrittura del bambino, è fondamentale lo sviluppo delle capacità comunicative fondate sull'ascolto e sul parlato, attraverso le quali si sviluppa anche il bisogno di lettura e scrittura, nella tesi di dottorato si propongono percorsi di potenziamento nella comprensione e produzione orale di un gruppo di bambini della seconda fascia di età (4-6 anni) della scuola dell'infanzia. Le attività e pratiche didattiche di potenziamento sono incentrate sulla narrazione, sui giochi di ruolo e sulle pratiche legate al discorso in lingua italiana utilizzando approcci della glottodidattica comunicativa umanistico-affettiva. Le attività si propongono di portare benefici alla prassi attuale attraverso un cambiamento sia nella progettazione delle attività didattiche sia nel comportamento dell'insegnante in classe, minimizzando nei bambini difficoltà e resistenze di natura psicoaffettiva, che portano a conseguenze particolarmente evidenti se il bambino non padroneggia completamente la lingua. La scelta dei prerequisiti sui quali lavorare durante le attività è stata effettuata tenendo conto dei dati di ricerca esistenti circa le abilità che influenzano in modo prevalente lo sviluppo dell'alfabetizzazione e tenendo conto delle esigenze particolari presenti sul nostro territorio.

Gli obiettivi della tesi sono i seguenti:

- Sperimentare un intervento mirato, basato su attività didattiche centrate sulla narrazione, sui giochi di ruolo, sulle tecniche discorsive e sull'uso di approcci della glottodidattica atti a migliorare la comprensione dell'ascolto e del parlato quale sotto-abilità dell'alfabetismo emergente;
- Acquisire maggiore conoscenza e comprensione sulle potenzialità di un intervento didattico mirato per supplire alla mancanza di un ambiente familiare in cui la lingua italiana venga parlata e/o compresa, e dove l'acquisizione venga supportata e motivata;
- Capire se e in che modo un intervento didattico mirato può facilitare il lavoro delle insegnanti offrendo strumenti e percorsi efficaci in un contesto bilingue;
- Capire se e in che modo un intervento didattico mirato può migliorare le capacità comunicative del bambino in termini di comprensione dell'ascolto e del parlato;

In base agli obiettivi prefissati, le domande di ricerca formulate sono le seguenti:

- Un intervento mirato incentrato sulla narrazione e sulle tecniche discorsive che utilizza approcci della glottodidattica comunicativa-umanistico-affettiva migliorerà la comprensione dell'ascolto e del parlato quale sotto-abilità dell'alfabetismo emergente?
- In quale maniera un intervento didattico mirato può compensare la mancanza di un ambiente familiare alfabetizzante e motivante?
- In quale maniera un intervento didattico mirato può aiutare gli insegnanti offrendo loro strumenti e percorsi efficaci in un contesto bilingue?
- In quale maniera e fino a che punto un intervento didattico mirato può migliorare le capacità comunicative del bambino in termini di comprensione dell'ascolto e del parlato?

La tesi di dottorato si apre con il capitolo intitolato “Alfabetizzazione emergente” dove viene svolta un’analisi della letteratura presente sull’argomento proposto e vengono presentati studi sull’alfabetizzazione emergente, che hanno permesso di individuare in età prescolare specifici precursori o predittori in grado di esercitare un ruolo fondamentale nell’acquire e successivamente rendere automatiche le abilità di lettura e scrittura. Parliamo di una serie di competenze di base che oltre a favorire il corretto apprendimento del codice linguistico, ne costituiscono la condizione necessaria (Whitehurst e Lonigan, 2001). Le conoscenze, le abilità e le competenze, che precedono l’apprendimento di lettura e scrittura, le opportunità ambientali che ne influenzano lo sviluppo e le attività svolte per favorirne volontariamente lo sviluppo, rappresentano il processo di alfabetizzazione emergente (Pinto 2003).

Non tutte le conoscenze acquisite presentano un ruolo critico per il successivo apprendimento della vera e propria *literacy* e nel capitolo successivo “Le componenti dell’alfabetizzazione emergente e il loro sviluppo” vengono approfondite le componenti dell’alfabetizzazione quali le abilità di ascolto e parlato, l’acquisizione del lessico, la consapevolezza fonologica nonché il concetto di lingua scritta.

Quando parliamo di bilinguismo è importante prendere in considerazione vari aspetti di diversa natura che interagiscono e si influenzano a vicenda. Esistono quindi diversi gradi di

bilinguismo e vari tipi di bilinguismo che dipendono da più fattori esposti nel capitolo “Cenni sul bilinguismo”.

Nel capitolo “Il contesto educativo presso le scuole dell’infanzia con lingua d’insegnamento italiana in Slovenia” e “Lo sviluppo della comprensione uditiva e delle capacità orali di narrazione come parte delle abilità dell’alfabetizzazione emergente in un ambiente multilingue” vengono descritte le tecniche, gli approcci e le metodologie didattiche adeguate a bambini prescolari inseriti in un contesto interculturale e plurilingue, ponendo l’accento soprattutto sullo sviluppo della comprensione orale. Viene descritto in modo approfondito il contesto educativo delle scuole dell’infanzia con lingua d’insegnamento italiana in Slovenia, con tutte le specificità che lo contraddistinguono. Inoltre, partendo dal presupposto di una necessaria sensibilizzazione e maggior consapevolezza da parte degli insegnanti riguardo alle condizioni e agli strumenti che possono facilitare lo sviluppo del linguaggio in un contesto prescolare multilingue, vengono descritte tecniche didattiche e approcci per lo sviluppo della comprensione uditiva e delle capacità orali di narrazione come parte delle abilità dell’alfabetizzazione emergente in un ambiente multilingue.

Si pone l’accento soprattutto sullo sviluppo di competenze orali nei bambini, dato che molti studi hanno rilevato l’importanza degli scambi conversazionali tra insegnanti e bambini nella scuola dell’infanzia con il fine di agevolare lo sviluppo del linguaggio e una buona crescita cognitiva (Kontos e Wilcox- Herzog 1997). Viene presentato e descritto l’approccio della glottodidattica ludica, ossia l’insegnamento di una lingua tramite esercizi ludici, come metodo didattico efficace in contesti di apprendimento multietnici, proponendo la tecnica dei giochi di ruolo o dei giochi simbolici, che si inserisce proprio nel contesto della didattica ludica e promuove l’utilizzo di giochi e il divertimento come mezzo didattico. Inoltre, viene descritta la competenza narrativa.

Per la struttura logico-temporale che la caratterizza, la narrazione si pone come passaggio intermedio verso le forme scritte del discorso e rappresenta un ponte tra la lingua orale e quella scritta. La competenza narrativa è un buon predittore delle future capacità del bambino di avvicinarsi con successo e motivazione alla lettura e alla scrittura (Linder, Ramey e Zambak 2013 citati da Anello 2017).

Infine, viene evidenziata e illustrata l’importanza di una precoce esposizione alla lettura dialogica basilare per poter sviluppare e potenziare le componenti di alfabetizzazione emergenti, sia in termini di linguaggio orale e della componente fonologica che in termini di

conoscenza del linguaggio scritto. Tale modalità di lettura è molto utile per stimolare il linguaggio del bambino in via di sviluppo, soprattutto in bambini con difficoltà linguistiche o con un ritardo nello sviluppo del linguaggio.

Nel capitolo successivo “Ricerca empirica sull’alfabetizzazione bilingue presso le scuole dell’infanzia con lingua d’insegnamento italiana in Slovenia” vengono descritti gli obiettivi della ricerca empirica del dottorato, condotta attraverso il metodo del sondaggio, dell’intervista, della sperimentazione didattica e del focus group, dove il fattore sperimentale è rappresentato da attività di sviluppo della comprensione orale in lingua italiana come elemento fondamentale dell’alfabetizzazione emergente. Le attività sono divise in unità, intese come rete di momenti che si susseguono in maniera non lineare, ma comunque collocate all’interno di un curriculum che ha l’obiettivo di seguire l’ordine naturale d’acquisizione delle lingue come descritto dalla glottodidattica precoce.

Il capitolo “Risultati della ricerca” descrive i risultati dei gruppi di discussione o focus group, risultati ottenuti dall’analisi dei questionari raccolti, somministrati ai genitori e agli educatori, e i risultati del test linguistico standardizzato che misura i livelli di comprensione e produzione orale (Lestvice splošnega govornega razvoja LSGR – LJ). Ai fini della presente ricerca, le scale LSGR – LJ (Marjanovič Umek 2008), originariamente sviluppate per lo sloveno, sono state adattate all’italiano in termini di contenuti, di elementi specifici della cultura e di strutture linguistiche.

Il lavoro si chiude con le conclusioni, la bibliografia dei testi utilizzati, l’elenco delle figure e tabelle, il riassunto della tesi in sloveno e gli allegati comprendenti la trascrizione della registrazione e la traccia di domande per lo svolgimento del focus group, il consenso finalizzato alla realizzazione di registrazioni audio/video, la presentazione della ricerca in lingua italiana e in lingua slovena, il questionario per gli insegnanti, il consenso per i genitori alla partecipazione del bambino nella ricerca, il questionario per i genitori in lingua italiana e in lingua slovena, la traduzione della scala per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare (foglio risposte), i punti principali affrontati durante la formazione per gli insegnanti del gruppo sperimentale con la presentazione delle attività di potenziamento didattico e la scheda per gli insegnanti per le annotazioni durante le attività.

I risultati della ricerca permetteranno di accedere a una conoscenza e comprensione approfondite sui dibattiti ancora aperti collegati alla presenza di bambini di diverse nazionalità nelle scuole con lingua di insegnamento italiana in Slovenia. L'elemento di novità introdotto dalla presente ricerca riguarda il suo contributo allo studio dell'alfabetizzazione bilingue nella scuola dell'infanzia, che nell'ambiente italiano in Slovenia è un fenomeno ancora relativamente poco conosciuto. L'apporto scientifico originale è dato soprattutto dalla mancanza di ricerche sull'alfabetizzazione emergente dei bambini prescolari nel territorio culturalmente e linguisticamente misto di Ancarano, Capodistria, Isola e Pirano. Lo studio rappresenta una novità nel panorama della produzione scientifica relativa al territorio di riferimento, e potrà proporre strategie e metodi idonei per lo sviluppo dell'alfabetizzazione bilingue dei bambini attraverso l'analisi e comparazione dei dati ottenuti. La ricerca è importante poiché amplia le conoscenze in quest'ambito migliorando l'offerta educativa bilingue e la collaborazione scuola-famiglia. Attraverso la ricerca si incoraggia i genitori a promuovere, insieme alle scuole dell'infanzia, un ambiente psicologicamente favorevole per l'apprendimento precoce e l'uso comunicativo della lingua italiana, e quindi lo sviluppo di una conseguente alfabetizzazione bilingue italiano-sloveno (sensibilizzazione).⁴ I risultati verranno diffusi e applicati nei diversi ambiti riguardanti soprattutto l'educazione prescolare.

⁴Per sensibilizzazione intendiamo un insegnamento e apprendimento precoce delle lingue mettendo in atto strategie didattiche significative.

2 ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE

2.1 L'alfabetizzazione emergente, i suoi aspetti e le sue manifestazioni

L'espressione alfabetizzazione emergente o *emergent literacy*, introdotta dalla ricercatrice Marie Clay (Clay 1966; Clay 1979), è talvolta scambiata con l'espressione *literacy* precoce, ma i significati dei due usi linguistici non sono equivalenti. Infatti, mentre la precocità si limita a richiamare fenomeni presenti nei primi anni di vita, il termine emergente rinvia al processo per cui da molteplici interazioni relativamente semplici nasce progressivamente una nuova struttura, come frutto di un'autorganizzazione del sistema (Goldstein 1999). Parlare di *emergent literacy* vuole dire parlare di un processo a seguito del quale, nella mente del bambino, si forma in modo progressivo una nuova struttura che prima non c'era e che è il risultato del fatto che il bambino mette in relazione in modo autonomo elementi prima distinti. La struttura non si forma grazie a un apprendimento sistematico indotto dall'esterno, ma grazie a una riorganizzazione interna della mente, a cui l'ambiente esterno si limita a fornire stimoli e opportunità il più possibile numerosi e diversificati (Reffieuna 2012).

Tale concetto è definibile come un insieme complesso di conoscenze, abilità e competenze che si sviluppano dalla nascita e che vengono richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza. Non è una competenza specifica che una persona possiede o non possiede (Gallina 2006). Essa non designa un'abilità generale identificabile con la padronanza del linguaggio scolastico, ma riguarda tutte le dimensioni dell'apprendimento e si caratterizza come un processo distribuito lungo un continuum di competenze che vanno dalla familiarizzazione iniziale con la lingua scritta fino al suo uso durante l'età adulta (Cisotto 2013). La continuità si realizza sia nel tempo che nello spazio. Ne consegue che l'alfabetizzazione emerge sia da situazioni e attività collegate direttamente alla lingua scritta, sia da ogni situazione ed attività in cui il bambino abbia a che fare con dei simboli. L'alfabetizzazione fa dunque la sua comparsa già prima della scolarizzazione formale del bambino. Tutto questo porta a evidenziare come la successiva capacità di leggere e scrivere, che si manifesterà nella scuola primaria, non si fonda su un insegnamento sistematico della lettura e scrittura, ma sulla proposta al bambino di molteplici e importanti occasioni di relazionarsi con dei simboli (Reffieuna 2012). All'inizio del XX secolo la prospettiva evolutiva attribuiva al concetto di alfabetizzazione soprattutto le competenze di scrittura e lettura, e i sostenitori di questa posizione ritenevano che tutti i

bambini, verso i sei o al massimo sette anni di età, sono sufficientemente maturi dal punto di vista grafico-motorio per imparare a scrivere le lettere. Queste teorie non tenevano conto delle differenze individuali fra i bambini e delle loro preconoscenze, né di diversi fattori ambientali che influiscono sull'alfabetizzazione iniziale. All'ambiente che circondava il bambino si attribuiva un ruolo marginale, sconsigliando ai genitori di insegnare a leggere e scrivere ai figli in età prescolare. Successive ricerche hanno però dimostrato che le esperienze di prelettura del bambino possono avere un'influenza consistente sul processo di alfabetizzazione, e che adeguati esercizi e stimoli accelerano l'incremento di tali competenze (Colja 2013).

Sono così comparse le teorie sull'alfabetizzazione emergente o letteratismo emergente (in inglese *emergent literacy*) che hanno evidenziato l'importanza del periodo precedente l'alfabetizzazione formale, e quindi il ruolo dei genitori, della famiglia, e dell'ambiente sociale più ristretto. Lo sviluppo dei precursori delle abilità e delle pratiche alfabetizzate viene influenzato dagli ambienti di vita quotidiana e dalle pratiche quotidiane intenzionali, e quindi favorito in circostanze al di fuori degli interventi sistematici di istruzione. “Fino a poco tempo fa si è ritenuto che i precursori importanti per leggere e scrivere risiedessero in prerequisiti e destrezze prassiche di ordine percettivo motorio, come la motricità fine o il coordinamento oculo-manuale” (Cisotto 2011, 10). Secondo studi recenti, tali prerequisiti rappresentano delle facilitazioni, più che delle condizioni specifiche per poter apprendere la lingua scritta (Orsolini, Fanari e Moronato 2005).

Per Pinto (2003) rivestono un ruolo cruciale alcune componenti dell'alfabetizzazione emergente, raggruppate intorno a tre nuclei principali: le conoscenze fonologiche, le conoscenze linguistiche e le conoscenze pragmatiche del codice scritto. L'area fonologica descritta dall'autrice include la consapevolezza fonologica ossia la consapevolezza di pattern sonori e la consapevolezza fonemica. Il bambino è capace di produrre rime e alliterazioni e di riconoscere i fonemi. Tali abilità risultano indispensabili per l'acquisizione del sistema alfabetico. L'area pragmatica sul codice scritto comprende la conoscenza del codice e le conoscenze funzionali della lingua scritta. Il bambino attribuisce un valore sonoro alla scrittura inventata e conosce le funzioni simbolico-comunicative della scrittura. Infine, l'area linguistica comprende le conoscenze semantiche e sintattiche, la comprensione di concetti e la comprensione e produzione di storie. Si presenta nel bambino un'estensione del vocabolario, una padronanza grammaticale, una conoscenza strutturale e una coesione e coerenza testuale.

Il processo di apprendimento della lettura e della scrittura è subordinato allo sviluppo di un insieme di abilità parziali che formano un insieme più complesso. Le abilità parziali sono parti costitutive delle abilità di lettura di un lettore esperto, ma non sono ancora completamente sviluppate in un bambino. Per tale motivo, preparare il bambino alla lettura e scrittura vera e propria richiede che si dedichi attenzione al periodo di prelettura e di prescrittura, ossia alle competenze di letto-scrittura. Tra gli elementi importanti per l'apprendimento della lettura e della scrittura troviamo la consapevolezza fonologica, la memoria di lavoro fonologica a breve termine, la memoria semantica (vocabolario) e il rapido recupero dalla memoria a lungo termine (Zorman 2007).

In età prescolare esistono precursori o anche predittori specifici che hanno un ruolo fondamentale nell'acquisizione, e successiva automatizzazione, delle abilità di lettura e scrittura. Si tratta di abilità di base che oltre a favorire il corretto apprendimento del codice linguistico, ne costituiscono la condizione necessaria (Whitehurst e Lonigan 2001). Per Justice e Pullen (2003) tali abilità includono abilità relative al codice, come la conoscenza delle lettere e la consapevolezza fonologica, e le abilità legate al significato, tra cui il vocabolario, l'abilità grammaticale e la capacità narrativa orale. Inoltre, sulla capacità di codifica, decifrazione della parola scritta e scorrevolezza nei compiti di lettura, sarebbero fondamentali e avrebbero carattere predittivo la competenza fonologica e la creazione di storie (Anello 2017).

“Le capacità e le conoscenze coinvolte nell'acquisizione della lettura riguardano quindi lo sviluppo del linguaggio orale, la componente fonologica, la conoscenza del linguaggio scritto (gli aspetti convenzionali e le funzioni della scrittura). Queste competenze emergenti dipendono in maniera dinamica dalle capacità innate dei bambini, dalle esperienze linguistiche (sia in termini quantitativi che qualitativi) di cui essi hanno beneficiato in famiglia, dal loro desiderio di apprendere e dalla considerazione di sé. Sono inoltre molteplici i fattori (come il reddito e il grado di istruzione dei familiari, lo stato occupazionale e il senso di auto-efficacia) che influiscono sullo sviluppo delle capacità di linguaggio e di alfabetizzazione” (Sannipoli 2017, 55).

L'alfabetizzazione è determinata da tantissimi fattori che si diversificano all'interno delle diverse culture di singoli stati, o fra stati diversi. Se i bambini sono inseriti in contesti sociali ricchi e favoriti possono avvalersi più facilmente di forme di socializzazione collegate alla cultura scritta e hanno la possibilità di sviluppare una vera e propria propensione al linguaggio

scritto. In questi contesti i bambini hanno maggiori possibilità di osservare adulti che leggono e scrivono per bisogno e curiosità, adulti che leggono loro delle storie e che li aiutano a sviluppare le prime pratiche di scrittura. È dunque basilare anche il ruolo della famiglia nel porre le basi per un interesse alla lingua e suscitare nel bambino interesse verso l'apprendimento di codici linguistici, che verranno poi approfonditi negli anni successivi della scuola primaria. In generale, i bambini che vivono in contesti domestici ricchi di opportunità di lettura mostrano un maggiore sviluppo del linguaggio e imparano a leggere prima e con meno difficoltà (Gherardi 2014).

L'*emergent literacy* si riferisce quindi all'acquisizione, da parte del bambino, di conoscenze, abilità e competenze, intese come sotto competenze dell'alfabetizzazione, non soltanto come risultato di azioni didattiche dirette, ma come risultato di un ambiente ricco di esperienze stimolanti già nella primissima infanzia. Le conoscenze, le abilità e le competenze, che precedono l'apprendimento di lettura e scrittura, le opportunità ambientali che ne influenzano lo sviluppo e le attività svolte per favorirne volontariamente lo sviluppo, rappresentano il processo di alfabetizzazione emergente (Pinto 2003). Per il processo di alfabetizzazione emergente è basilare la maturazione dei prerequisiti all'apprendimento della scrittura e della lettura e indirettamente dà rilievo agli eventuali interventi didattici di potenziamento. Tale concezione muove dal presupposto che la lingua orale, la scrittura e la lettura si sviluppino simultaneamente e in modo correlato dalla più tenera età in poi, attraverso l'esposizione dei bambini alle interazioni nei contesti sociali, ossia attraverso la lettura da parte di e con adulti, e attraverso il contatto con il codice scritto (Blair 2002).

Rohde (2015 citato da Girelli 2017, 66) ha proposto un modello chiamato *Comprehensive Emergent Literacy Model* ossia:

un modello esplicativo dell'alfabetizzazione emergente (*Comprehensive Emergent Literacy Model*) basato sull'interazione di tre componenti: la consapevolezza del linguaggio scritto (conoscenza del codice alfabetico e delle regole del testo stampato e di come funziona); la consapevolezza fonologica (riconoscimento e manipolazione degli elementi sonori della lingua) e il linguaggio orale. Una quarta componente si colloca al centro in stretta interazione con le altre, ed è la scrittura. Queste quattro componenti possono render conto delle dimensioni e delle interazioni, tra loro sussistenti, che il soggetto attiva per costruire il proprio linguaggio alfabetico. La loro collocazione all'interno di un contesto caratterizzato dalla cultura, dalla comunità e dalla popolazione avvalorano l'ipotesi che l'acquisizione delle abilità dell'alfabetizzazione emergente non sia un puro fatto interno al soggetto, ma dipenda dal contesto relazionale in cui egli è inserito, in particolar modo dal ruolo di supporto che gli adulti sono in grado di svolgere nei suoi confronti.

Pinto e collaboratori (2008 citati da Zanchi, Buzzone, Marcotti e Marzocchi 2012, 155) hanno proposto un modello di alfabetizzazione emergente per la lingua italiana utilizzando dati provenienti da un vasto campione di bambini italiani. Attraverso la ricerca, gli autori hanno verificato il ruolo delle diverse componenti coinvolte e le varie relazioni esistenti tra di esse. Il modello è costituito da quattro elementi: la competenza fonologica, la competenza ortografica, la competenza testuale e la competenza cognitivo-linguistica generale. Il modello sottolinea come nelle prime fasi di costruzione della lingua scritta emerga come basilare la funzione comunicativa, e come essa si alimenti quando il discorso diventa significativo per i soggetti coinvolti. La competenza fonologica e quella ortografica si collegano come parti indipendenti. Nello specifico, il modello mostra che l'alfabetizzazione emergente è composta da un nucleo centrale (la competenza testuale e quella cognitivo-linguistica) da cui si muovono due elementi tra loro indipendenti, la consapevolezza fonologica e la competenza ortografica.

Secondo tale modello un 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 (Pinto 2008 citati da Anello 2017,45).

L'ambito che collega conoscenze e abilità delle tre aree è infatti costituito dalle capacità narrative che fanno da ponte tra la lingua orale e la lingua scritta (Castoldi e Chicco 2019). Bambini dotati di una solida base in lingua orale, di una buona conoscenza lessicale e semantica e di consapevolezza metalinguistica hanno più probabilità di diventare lettori abili. Oltre alla capacità di espressione linguistica, il successo nella lettura e nella scrittura è influenzato dalla personalità e da altre caratteristiche personali dei bambini, che agiscono sul modo in cui essi rispondono alle situazioni di apprendimento offerte da genitori e insegnanti (Anello 2009).

Per Skubic (2013) la base per imparare a leggere e scrivere è il linguaggio orale. Il linguaggio orale è il passo fondamentale per lo sviluppo dell'alfabetizzazione. Saper parlare e saper ascoltare sono abilità cruciali per l'apprendimento di lettura e scrittura, nonché in generale per il successo a scuola, che un bambino impara in età prescolare. I bambini che, durante tale periodo, non sviluppano abilità linguistiche orali, a scuola restano indietro rispetto ai loro coetanei.

Prima che i bambini inizino il processo di scolarizzazione è quindi fondamentale che sviluppino:

- la conoscenza della lingua parlata/orale per poter esercitare le loro competenze di ascolto e parlato;
- il vocabolario, per conseguire una conoscenza di base della lingua;
- la consapevolezza fonologica;
- la consapevolezza del concetto di stampa e libro.

Le difficoltà nel raggiungere tutte queste abilità sono state collegate a problemi di lettura a breve e lungo termine.

La padronanza del linguaggio orale risulta il fattore fondamentale della *literacy* in età prescolare e carenze del linguaggio orale sono tra i principali fattori che in seguito contribuiscono alle difficoltà di comprensione della lettura (Adlof, Catts e Lee 2010). Una stabile base in lingua orale, che implica la conoscenza lessicale e semantica, la consapevolezza metalinguistica, le potenzialità di decodifica e scrittura, predice con maggiore probabilità buone abilità di lettura nei bambini. Inoltre il modo in cui i bambini reagiscono alle opportunità di apprendimento offerte dagli adulti è condizionato dalla loro espressione linguistica, temperamento e altre caratteristiche personali (Anello 2017).

Carenze nella conoscenza del lessico, difficoltà di elaborazione delle informazioni grammaticali del linguaggio orale e riduzione della capacità di ascolto sono elementi suscettibili di manifestazione già nell'infanzia, prima dell'inserimento del bambino a scuola, e in grado di compromettere la futura capacità di comprensione del testo scritto. Spesso tali difficoltà non sono così forti ed evidenti per poter essere ricondotte a un quadro di disturbo del linguaggio, quindi non si interviene con un percorso di potenziamento specifico, e di conseguenza esse finiscono con l'influenzare il successivo sviluppo degli apprendimenti scolastici. Povertà lessicale, scarsa capacità di ascolto e comprensione orale, difficoltà legate alla memoria, alla formulazione di inferenze logiche e al monitoraggio dei dati in semplici compiti di *problem solving*, possono influenzare lo sviluppo degli apprendimenti futuri. A tale proposito risulta utile una valutazione accurata di queste abilità intorno ai quattro o cinque anni di età. Se le abilità risultano carenti è importante un intervento precoce e focalizzato per favorire un appropriato sviluppo degli apprendimenti successivi.

Anche nel progetto “*Objem*”,⁵ cofinanziato dall’Istituto dell’Educazione della Repubblica di Slovenia, nel periodo prescolare, il linguaggio è indicato come primo elemento base per lo sviluppo dell’alfabetizzazione. Nel periodo prescolare, il linguaggio viene inteso come la capacità del bambino di esprimere messaggi attraverso la comunicazione non verbale, di utilizzare il linguaggio orale in diverse situazioni e per scopi diversi, di formulare espressioni per descrivere emozioni e stati d’animo e di possedere capacità sintattiche/grammaticali nel descrivere, raccontare, spiegare, fornire giustificazioni o formulare altri atti comunicativi. Il bambino di età compresa tra uno e tre anni è in grado di comprendere messaggi orali e di usare prevalentemente la comunicazione non verbale, ma anche singole parole, frasi e semplici testi. Il bambino descrive immagini, racconta quello che vede, usa diverse parole e termini e adotta il discorso in diverse situazioni e per diverse funzioni (formulare richieste, interagire con gli altri). Il bambino dai tre ai sei anni comprende e usa frasi e termini più complessi nel racconto di storie e situazioni di vita reale e immaginaria, nella descrizione di eventi e nell’uso del linguaggio anche per descrivere emozioni e stati d’animo.

2.2 Il ruolo della famiglia

Una volta determinati i fattori che fanno parte del concetto di alfabetizzazione emergente, per prevenire future difficoltà nella lettura e, soprattutto, nella scrittura è utile verificare se tali abilità possano essere potenziate attraverso attività specifiche (Zanchi 2012). Si è osservato che contesti che riescono a stimolare il bambino e buone interazioni risultano correlati ad un buon successo scolastico e accademico (Hart e Risley 1995). Infatti, un bambino sarà più motivato nel percorso di sviluppo dell’alfabetizzazione, se ha la possibilità di vivere in una famiglia orientata al dialogo e alla comunicazione, che stimola lo sviluppo delle sue competenze di scrittura e lo coinvolge in varie attività educative per lo sviluppo del linguaggio. L’ambiente domestico ricopre un ruolo fondamentale per lo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino, e rappresenta un fattore decisivo per lo sviluppo dell’alfabetizzazione emergente dei bambini e per la preparazione degli stessi all’apprendimento scolastico (Sénéchal e LeFevre 2014). Inoltre, sono molto importanti le abitudini degli adulti rispetto alla lettura per poter

⁵ Progetto del 2022 cofinanziato dall’Istituto dell’Educazione della Repubblica della Slovenia il cui obiettivo è migliorare lo sviluppo delle competenze di lettura e del linguaggio dei bambini/alunni in tutto il settore dell’istruzione attraverso l’uso di nuovi approcci didattici. La competenza di lettura si sviluppa sotto diversi aspetti, tre dei quali sono stati in particolar modo sottolineati ossia sotto l’aspetto dell’introduzione degli elementi costitutivi della competenza di lettura, dal punto di vista degli approcci didattici che contribuiscono ad aumentare il livello di competenza di lettura e dal punto di vista della selezione di materiali di lettura di alta qualità per tutte le aree di attività nelle scuole dell’infanzia e per tutte le materie dell’istruzione primaria e secondaria.

strutturare di conseguenza le abitudini di lettura del bambino (Chandler 1999; Clark, Hawkins 2010). L'ambiente familiare è un ambiente positivo ed efficace per lo sviluppo linguistico quanto lo è il parlato dei genitori durante le attività quotidiane, quando è presente la qualità e c'è frequenza delle attività letterarie svolte con il bambino (come il visitare assieme le biblioteche, leggere assieme i libri o guardare assieme la televisione) e quando l'ambiente che circonda il bambino è ricco di stimoli che lo motivano alla lettura (numero di libri a disposizione, numero di riviste per bambini, materiale da disegno e scrittura). Il numero di libri a disposizione del bambino a casa è un importante indicatore del linguaggio dei bambini nella prima infanzia ed è significativamente correlato all'alfabetizzazione emergente dei bambini (Marjanovič Umek e Fekonja 2018; Marjanovič Umek e Fekonja 2019).

Si parla a tale riguardo di alfabetizzazione domestica o *home literacy*, intesa come l'insieme di attività didattiche sostenute e realizzate all'interno dell'ambiente familiare mediante gli adulti di riferimento, e che favoriscono lo sviluppo cognitivo, linguistico e di altre competenze correlate (Senechal e LeFevre 2002 citati da Bertolucci e Mambriani 2023). Tra le attività più importanti che i genitori possono svolgere per sviluppare e agevolare lo sviluppo del linguaggio nel bambino, l'alfabetizzazione precoce e l'apprendimento permanente, troviamo la lettura ad alta voce (Sannipoli 2017). Partendo dal presupposto che il bambino apprende per imitazione, il fatto di vedere degli adulti che danno attenzione ai libri e lo fanno con piacere, e leggono con trasporto ai propri figli, è uno stimolo molto forte a fare quello che ai genitori piace. Il piacere e le emozioni positive rendono efficace lo stimolo cognitivo (Gherardi 2014).

Le prime esperienze linguistiche del bambino hanno un grande peso sul successivo apprendimento delle abilità di letto-scrittura, poichè influenzano significativamente la velocità con cui i bambini si impadroniscono del codice, il suo uso corretto, le prime competenze testuali e la motivazione alla scrittura (Cravana 2012, 52).

Le persone vicine al bambino sono fondamentali soprattutto in questi momenti. Il sostegno di una persona adulta nel periodo dell'alfabetizzazione emergente facilita nel bambino l'acquisizione precoce delle competenze linguistiche e orali, nonché la consapevolezza fonologica e dei testi scritti.

Baker (1999) ha identificato le seguenti caratteristiche principali che supportano l'apprendimento dei bambini a leggere:

- la disponibilità di materiali di lettura e tecnologie quali televisione e computer;
- l'osservazione di adulti che leggono;
- genitori che leggono regolarmente ai bambini e forniscono loro spazio e opportunità di lettura;
- l'impegno nella conversazione e in giochi linguistici;
- la valutazione da parte dei genitori sulla lettura;
- la connessione tra alfabetizzazione domestica e scolastica.

Ogni famiglia, ogni contesto familiare è diverso e caratterizzato da complessi e specifici fattori che condizionano le attività svolte con i bambini. Uno studio longitudinale sui comportamenti di lettura nell'ambiente familiare (Taylor, Zubrick e Christensen 2016) ha indicato una correlazione positiva tra basso status socio-economico, bassa scolarizzazione, insufficiente salute generale (fisica o mentale) da parte dei genitori, mancanza di attività legate alla lettura in famiglia.

Un'altra ricerca (Teale 1986) ha evidenziato che il background familiare gioca un ruolo significativo nello sviluppo dell'alfabetizzazione dei bambini. Le attività svolte in famiglia variano soprattutto in base allo status socio economico delle famiglie e all'istruzione dei genitori: le famiglie più povere e quelle socialmente svantaggiate hanno di solito una cultura della lettura meno sviluppata, e di conseguenza anche il loro vocabolario è più modesto (Dickinson e Smith 1994). Oltre a ciò, spesso tali famiglie non riescono a permettersi una maggiore quantità di libri e tempo per leggere assieme ai figli. Il livello di istruzione dei genitori è un fattore che può determinare il numero di scambi conversazionali che i bambini hanno con i genitori. Ciò può spiegare le grandi differenze individuali nel discorso dei bambini, sia per quanto concerne il vocabolario che le capacità linguistiche generali.

Genitori con un'alta istruzione comunicano maggiormente con i bambini rispetto ai genitori con un'istruzione medio-bassa esponendo i bambini ad un maggior numero di input linguistici, maggior numero di parole nuove, maggiore frequenza di lettura condivisa. Soprattutto l'istruzione della madre è significativamente correlata alle sue convinzioni rispetto allo sviluppo precoce del linguaggio. Un'alta istruzione della madre risulta quindi correlata a maggiori e frequenti incoraggiamenti alla lettura condivisa associata ad un ambiente stimolante per lo sviluppo del vocabolario (Marjanovič Umek e Fekonja 2019; Merz 2020).

Lo sviluppo del vocabolario dipende in particolar modo dalla ricchezza delle esperienze della prima infanzia e dalla centralità che esse assumono nei discorsi tra genitore e figlio (Hart e Risley 1995). Tale crescita è positivamente correlata alla diversità dell'input lessicale materno e alle competenze linguistiche e di alfabetizzazione materne. È stato stimato che un bambino appartenente alla classe media entra in prima elementare con un bagaglio compreso tra 1000 e 1700 ore di lettura individuale di libri illustrati, mentre per il bambino proveniente da una famiglia a basso reddito tale numero è in media di 25 ore (Adams 1990). È stato inoltre rilevato che la quantità di stimoli linguistici, ossia il numero di parole con cui i genitori si rivolgono al bambino fin dalla nascita, è più basso nelle famiglie con status socio-economico basso (Weisleder e Fernald 2013).

Le condizioni socio-economiche nell'ambiente familiare influenzano significativamente la comprensione di testi (Hoff 2006) e il bilinguismo amplifica le influenze negative derivate dalle basse condizioni socio-economiche in famiglia; a tale riguardo, Bonifacci e collaboratori (2019) hanno rilevato che in confronto a bambini monolingui con basso status socio-economico, i bambini bilingui figli di immigrati di seconda generazione con stesso status socio-economico hanno una più bassa comprensione di un testo scritto. Altre ricerche hanno evidenziato che i bambini con status sociale alto ascoltano da parte dei loro genitori più del triplo delle parole dei bambini di famiglie con basso status socio economico (Hart e Risley 1995) mentre il fattore che determina differenze nella quantità ma soprattutto nella qualità dell'input linguistico da parte dell'ambiente familiare è il livello di istruzione dei genitori (Rowe e Snow 2020). Ne consegue che la ricchezza del vocabolario di cui dispone il bambino riflette la differenza di opportunità di cui egli fruisce in rapporto al contesto di vita (Hart e Risley 1997).

Le situazioni familiari sono molto diverse tra loro: ci sono famiglie con genitori che motivano i bambini alla lettura leggendo loro stessi, altri genitori che leggono ad alta voce al bambino, conversando con il bambino di ciò che hanno letto e ponendo delle domande. In altre famiglie, invece, i genitori si dedicano alla lettura solo quando è inevitabile, e non motivano abbastanza i bambini ad avvicinarsi al testo scritto. Tutto ciò genera differenze che si manifestano soprattutto durante la scuola primaria, dove i bambini con meno esperienze progrediscono più lentamente e vedono anche venire meno la loro motivazione (Knaflič 2009).

2.3 Il ruolo della scuola dell'infanzia

I bambini arrivano a scuola con una loro storia e predisposizioni diverse, legate alla loro socializzazione extrascolastica. In questo senso, la scuola dell'infanzia ha il compito di compensare le disugugaglianze di partenza creando un ambiente favorevole per l'avvio dell'alfabetizzazione formalizzata nella lingua di scolarizzazione. In questo modo tutti i bambini potranno sviluppare ciò che altri hanno spesso già costruito all'interno dell'ambiente domestico.

Analogamente ad un ambiente familiare stimolante e positivo, anche una scuola dell'infanzia di qualità, sia a livello strutturale che a livello di qualità del processo pedagogico rappresenta un fattore basilare per lo sviluppo del linguaggio del bambino. Attività quali la lettura condivisa con l'insegnante, l'incoraggiamento al gioco simbolico e alla narrazione dimostrano un effetto positivo sullo sviluppo del linguaggio del bambino (Marjanovič Umek e Fekonja 2019).

Gli anni della scuola dell'infanzia presentano caratteristiche uniche, che ne segnano la differenza rispetto agli anni successivi. Per ogni bambino la scuola dell'infanzia rappresenta l'inizio di un viaggio nuovo e importante, in cui si ritrova inserito in un contesto di gruppo e passa dall'essere protagonista di tutte le attività che esperisce all'esserne uno dei partecipanti, insieme ad altri coetanei. Il compito primario dell'insegnante è quello di dare la possibilità ai bambini di poter sviluppare le condizioni adatte affinché possano imparare innanzitutto a condividere tra di loro spazi, attività e modi di stare insieme, sviluppando modalità relazionali nuove rispetto a quelle presenti all'interno del contesto familiare.

Gli anni della scuola dell'infanzia presentano una particolare complessità, poiché si deve porre attenzione a bisogni fondamentali e fornire al bambino tutte le cure adeguate dal punto di vista fisico ed emotivo, ma è anche necessario aiutare il bambino durante l'apprendimento di nuovi saperi indispensabili affinché conosca il mondo (Reffieuna 2012). Le istituzioni educative, e soprattutto le scuole dell'infanzia, assumono un ruolo cruciale nel favorire lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di *emergent literacy*, e ciò vede il bambino impegnato a costruire la rappresentazione del sistema di scrittura fino alla sua padronanza formale (Cisotto 2011). I risultati di diversi studi suggeriscono che una scuola dell'infanzia di alta qualità costituisce un fattore di supporto per il linguaggio dei bambini per lo sviluppo dell'alfabetizzazione precoce, soprattutto per i bambini provenienti da condizioni sociali, culturali e familiari meno

favorevoli. Bambini i cui genitori hanno un livello più basso di istruzione e hanno iscritto i bambini alla scuola dell'infanzia per un periodo di tempo più lungo, raccontano storie linguisticamente più articolate rispetto ai bambini che sono entrati nella scuola dell'infanzia a un'età successiva. I risultati suggeriscono che la scuola dell'infanzia ha un ruolo compensatorio sulla competenza linguistica dei bambini con genitori meno istruiti, in linea con i risultati riportati da diversi altri autori (Marjanovič Umek e Fekonja 2018).

La scuola dell'infanzia è fondamentale per lo sviluppo delle competenze orali e le abilità di letto-scrittura, legate fortemente tra loro; “le competenze nel linguaggio orale e, nello specifico, la comprensione linguistica sono predittori significativi delle competenze di comprensione del testo negli anni successivi” (Celentin 2021, 95).

Il linguaggio orale è quindi indispensabile. A scuola sono decisivi interventi che intendano promuovere abilità linguistiche orali attraverso una collaborazione discorsiva tra bambino e insegnante e tra bambini (Orsolini e Federico 2021). Nella scuola dell'infanzia, l'insegnamento durante la fase di prelettura e prescrittura del bambino è basato soprattutto sullo sviluppo delle capacità comunicative. In tal modo il bambino sviluppa il bisogno e la motivazione alla lettura e alla scrittura (Colja 2013).

L'insegnamento di metodi e strategie e l'insegnamento tra bambini è molto importante nell'avviare la successiva comprensione di testi scritti. La comprensione dei testi beneficia in misura particolare dell'insegnamento reciproco tra bambini, che si attua utilizzando strategie base presentate dall'insegnante, quali prevedere come il testo prosegue, provare a spiegare il significato di parole o frasi che possono risultare poco chiare, elaborare domande come aiuto per ricordare il testo e riassumere (Hee Lee e Tsai 2017).

Benché insegnare a leggere e scrivere ai bambini non sia compito della scuola dell'infanzia, uno degli obiettivi importanti da raggiungere è quello di rendere ricco il loro lessico, aiutarli nel capire ed esprimere i propri sentimenti ed emozioni e accompagnarli verso il linguaggio scritto. La scuola dell'infanzia rappresenta inoltre un contesto favorevole per poter individuare potenziali disturbi della comunicazione e del linguaggio e per prevenire problemi legati a una mancanza di stimoli adeguati da parte delle famiglie. Il suo compito è quindi di consentire lo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini e le bambine, prevenendo l'insorgere di difficoltà che potrebbero rendere faticoso l'avvio della scuola primaria. Inoltre, la scuola dell'infanzia

dovrebbe consentire una partecipazione attiva di tutti i bambini attraverso l'apprendimento, il gioco in relazione con gli altri in un clima relazionale accogliente, positivo, rispettoso delle individualità dei bambini (Brandolini 2022).

Attraverso un intervento sistematico, rapido e specifico sui prerequisiti si può determinare lo sviluppo positivo di alcuni elementi di criticità nell'apprendimento, e influenzare lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini; a tale riguardo, assume fondamentale rilievo la collaborazione tra genitori e insegnanti, come supporto per aiutare i bambini a sviluppare le competenze alfabetiche e non (Ritchey e Coker 2014). L'importanza della collaborazione tra la scuola dell'infanzia e la famiglia viene evidenziata anche in uno studio quasi-sperimentale realizzato in una scuola australiana, che ha rilevato come i genitori possono venir agevolati nel rispondere ai bisogni educativi del loro figlio attraverso un intervento diretto dell'insegnante nello stimolare pratiche di lettura nell'ambiente domestico (Colgate, Ginns, Bagnall 2016). L'implementazione di attività aggiuntive pianificate svolte per un periodo determinato che, nel quadro del curricolo prescolare, incoraggino lo sviluppo dell'alfabetizzazione precoce dei bambini mostrano progressi significativi in tutti gli aspetti dell'alfabetizzazione precoce quali il racconto di storie a livelli di sviluppo più elevati, un'espressione grafomotoria maggiormente sviluppata, una maggiore consapevolezza metalinguistica, e un più efficace sostegno al processo di alfabetizzazione emergente durante il periodo prescolare (Marjanović Umek e Fekonja 2018).

Dal punto di vista psicologico si sta affermando la convinzione che l'intervento didattico nella programmazione della formazione dell'individuo debba avvenire precocemente, anche se non possiamo parlare di istruzione linguistica formale dei bambini a livello prescolare. A livello prescolare, il processo di apprendimento è più simile a quello di un assorbimento quasi inconscio e naturale di abitudini e abilità linguistiche attraverso sforzi di comunicazione spontanei in situazioni reali (Titone 1982). Enfatizzare in modo eccessivo il ricorso ad attività di pregrafismo e di pre-lettura, attraverso l'utilizzo improprio di 'schede didattiche' non è opportuno. Il bambino costruisce la sua prima competenza linguistica attraverso un avvicinamento spontaneo e informale alla lingua, e non con il suo insegnamento formale ed esplicito. Di conseguenza, a conferma della necessità di adozione di un approccio naturale, è più appropriato parlare di un contatto con la lingua, e di una 'sensibilizzazione alla' lingua, piuttosto che di un suo insegnamento convenzionale (Coonan 2001 citata da Dalouis 2023).

È, inoltre, fondamentale nel favorire nei bambini l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura, il ricorrere a una varietà di metodi e di procedimenti. In particolare l'incontro con la parola scritta e con le funzioni di calcolo può essere per il bambino un'esperienza stimolante e 'divertente' o può trasformarsi in un evento traumatico, soprattutto se l'attenzione viene rivolta esclusivamente ad attività strumentali, ripetitive e meccaniche (Isidori e Prosperi 2019, 184).

Il fine non deve essere solo lo sviluppo linguistico, ma anche un'esperienza positiva di interazione con la nuova lingua (Daloiso 2018). Le attività offerte alla scuola dell'infanzia devono avere l'obiettivo di sviluppare le capacità verbali dei bambini attraverso attività divertenti, che suscitino nel bambino emozioni positive. I bambini sviluppano la loro capacità verbale andando a passeggio tra le vie della città o del paese dove apprendono le regole della parola stampata osservando le segnaletiche e le targhe affisse. Anche l'aula deve avere delle caratteristiche che stimolano l'apprendimento, perciò è bene che sia dotata di quanto più materiale stampato possibile. I libri dovrebbero essere a portata di mano dei bambini, magari predisponendo un angolino della scrittura/lettura, dove i bambini possano leggere e disegnare e dove attraverso l'uso di giochi didattici, come ad esempio la manipolazione dei suoni nelle parole (ricerca del suono iniziale, intermedio o finale, catene di parole, colorazione delle lettere nelle parole, etc.), i bambini sviluppano determinate abilità, come ad esempio la percezione visiva o uditiva. È importante che tutte le attività proposte atte a consentire l'apprendimento della lettura e della scrittura non risultino per il bambino delle forzature. Il bambino deve venir accompagnato attraverso attività che favoriscono la sperimentazione di una varietà di situazioni comunicative adatte al suo sviluppo. In tal modo potrà acquisire fiducia nelle proprie capacità espressive.

Le storie e le esperienze personali dei bambini quando giungono a scuola sono molto diverse. Troviamo bambini che provengono da famiglie che danno molto spazio alla dimensione linguistica e altre dove il linguaggio non è considerato fondamentale per lo sviluppo del bambino, famiglie in cui i rapporti tra i membri sono difficili, e altre ancora in cui le interazioni tra i membri e la comunicazione risultano assenti. Le differenze tra le famiglie possono derivare da svariati fattori, dovuti a svantaggi culturali della famiglia o dall'incapacità dei genitori di prendersi cura dei bambini. In questi casi, gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno un ruolo importante nell'aiutare i bambini a colmare tali lacune. La scuola dell'infanzia con le sue attività e programmi dovrebbe sostenere maggiormente quei bambini che hanno ricevuto meno dal contesto familiare (Federico e Orsolini 2021).

2.3.1 L'insegnante della scuola dell'infanzia

Nella scuola dell'infanzia, le educatrici hanno a che fare con bambini diversi, che si differenziano per competenze ed esperienze, ed anche con genitori diversi, che affrontano in modi differenti il compito di preparare i bambini alla scolarizzazione. Alcuni genitori sono più collaborativi con il personale pedagogico, altri meno. In questo caso, le educatrici devono compensare tali mancanze e diventa importante riuscire a coinvolgere indistintamente tutti i bambini, attraverso lo sviluppo delle capacità comunicative fondate soprattutto sul discorso e sull'ascolto. Tale compito, non sempre facile, necessita di grande preparazione e di competenze specifiche. La situazione diventa ancora più complessa in un contesto minoritario, dove è basilare diffondere e mantenere la lingua e agli insegnanti, investiti di una responsabilità professionale e di un impegno etico-morale, è richiesto di farla conoscere, di usarla correttamente, di diffonderla e affermarla. Benché la loro competenza metodologica e la loro conoscenza dei contenuti e del bambino abbiano un ruolo primario, con sempre maggior insistenza è loro richiesto di assumere un atteggiamento di partecipazione e coinvolgimento con l'ambiente in cui operano. Diventa quindi importante analizzare gli aspetti che possono influenzare le dinamiche nel gruppo.

Il riconoscimento e la gestione delle emozioni da parte degli insegnanti è un elemento imprescindibile e troppo spesso trascurato. Martínez (2010) in una ricerca sulla personalità degli insegnanti di lingua straniera, ha rilevato come tale caratteristica personale abbia un impatto emotivo importante sia sull'insegnamento che sull'apprendimento della lingua. L'autore sottolinea l'importanza del prestare particolare attenzione ad aspetti della personalità come il carattere, l'atteggiamento verso gli alunni, i sentimenti e le emozioni degli insegnanti. Soprattutto le emozioni possono avere una forte influenza sull'insegnamento e sull'apprendimento in aula, generando negli allievi risposte emotive. L'insegnamento in aula può venir fortemente influenzato dalle emozioni e coinvolgere gli allievi fino a diventare ancor più rilevanti delle stesse abilità didattiche. D'altro canto, anche per l'insegnante è importante avere una buona comprensione emotiva, ovvero comprendere le emozioni degli alunni (Bier 2018).

L'interazione tra le emozioni dell'educatore e quelle dell'alunno influenza profondamente la qualità dell'insegnamento e non va sottovalutata. Il docente per essere realmente efficace nel suo lavoro deve essere in grado di riconoscere le proprie emozioni, avere una conoscenza di sé

rivolta alla propria vita affettiva. Diventa quindi basilare prendere in esame le emozioni con l'intento di descriverle e interpretarle (Mortari e Valbusa 2017).

Le emozioni devono essere non solo riconosciute, ma anche accettate come una parte normale dell'ambiente educativo: in caso contrario tutte le relazioni presenti nel contesto, compresa quella tra insegnante e bambino, ne vengono influenzate negativamente e ciò che ne consegue è una mortificazione delle potenzialità trasformative della dimensione emotiva (Silva e Valbusa 2017, 44).

Partendo da questo presupposto è interessante analizzare anche il pensiero e l'idea che hanno le insegnanti delle scuole dell'infanzia sull'alfabetizzazione emergente e sul suo sviluppo. Le credenze personali degli insegnanti, infatti, possono produrre effetti importanti sulla pratica didattica in classe (Johnson 1996). Gli insegnanti convinti che la primissima infanzia sia un periodo sensibile e importante per lo sviluppo del linguaggio orale parlano frequentemente con i bambini, li sollecitano nelle comunicazioni, sollecitano le loro risposte e interazioni, creano condizioni ambientali ricche di stimoli (p. es. libri) e coinvolgono i bambini in attività dove usano simboli di varia natura. La qualità del lavoro degli insegnanti della scuola dell'infanzia dipende in gran parte dalla loro comprensione e dall'importanza che danno alle attività per lo sviluppo linguistico dei bambini. Attualmente l'alfabetizzazione emergente non è definita come un'area specifica all'interno delle scuole dell'infanzia slovene e quindi le attività di alfabetizzazione precoce non sono specificatamente definite (Marjanovič Umek e Fekonja 2018).

Un altro aspetto da non sottovalutare è il senso di autoefficacia, che può essere o meno forte anche rispetto all'idealizzazione dell'insegnante di madrelingua. Una tendenza piuttosto diffusa consiste nel ricorrere a insegnanti che, seppur poco o per nulla qualificati, vengono ritenuti competenti in quanto in possesso dello status di 'madrelingua'. Tale ideologia del madrelinguismo influisce negativamente sull'insegnante 'non nativo' che lo porta a sentirsi meno adeguato a causa della sua minore competenza linguistica, sebbene altre sue capacità (ad esempio pedagogiche, glottodidattiche), possano essere persino migliori (Daloiso 2023).

Un ambiente collaborativo e ricco di stimoli, in cui gli insegnanti interagiscono attivamente e in modo propositivo con i bambini, dove i genitori rispettano tutte le lingue, dove c'è una connessione tra alfabetizzazione domestica e scolastica e dove i bambini apprendono con modalità adeguate ai loro processi di crescita senza forzature, aiutandosi tra loro in caso di

difficoltà, infonde nel bambino una percezione di serenità e crea le condizioni per un contatto positivo con la lingua.

3 LE COMPONENTI DELL'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE E IL LORO SVILUPPO

3.1 Le abilità di ascolto e parlato

Le competenze emergenti consistono in capacità e conoscenze che costituiscono i precursori delle forme convenzionali di lettura e scrittura. Le quattro abilità linguistiche fondamentali sono la lettura, l'ascolto, la scrittura e il parlato che possono essere divise in due gruppi: 1) abilità ricettive o di *input* (ascolto e lettura) vs. abilità produttive o di *output* (parlato e scrittura); 2) abilità orali (ascolto e parlato) vs. abilità scritte (lettura e scrittura). Le abilità ricettive (cioè le abilità di comprendere messaggi) vengono considerate prioritarie rispetto alle abilità produttive (la capacità di esprimersi). Il motivo principale è perché cronologicamente si sviluppano prima. I bambini riescono a riconoscere e a comprendere il significato delle parole dal contesto, dalla situazione, dalla mimica facciale e dal linguaggio del corpo. Attraverso l'ascolto, il bambino inizialmente impara a conoscere i suoni e la melodia della lingua che sta assimilando, gradualmente ne acquisisce anche il lessico, la sintassi, le regole grammaticali e i contenuti di cui essa è portatrice. L'ascolto dunque è l'origine dell'acquisizione della lingua (Colja 2013). Il secondo motivo è dato dall'input che può comparire nella produzione solo dopo essere stato acquisito in ricezione, quindi solo se lo stesso input è stato compreso. Colui che ascolta deve avere la capacità di collocare il messaggio nell'ambito delle proprie conoscenze richiamandole alla memoria soprattutto per verificare le informazioni che gli sono pervenute. Dopo che il messaggio è stato compreso passa nella memoria a breve termine e da qui dopo un'ulteriore elaborazione dell'informazione immagazzinata si stabilirà se l'informazione arrivata dovrà essere trasferita nella memoria a lungo termine, e quindi trasformarsi in apprendimento. Per fare in modo che i bambini imparino a comprendere quando ascoltano è necessario prestare attenzione alla didattica dell'oralità,⁶ in cui assume grande rilievo la relazione educativa ossia dialogica, fatta di scambi reciproci e attività strutturate e modellate dagli insegnanti atte a migliorare le competenze di oralità.

⁶ Si intende per oralità la capacità di usare le competenze orali di ascolto e parlato. Ci riferiamo a questo termine per riferirci allo sviluppo delle competenze usate nell'uso della lingua (prima, seconda) per comunicare in situazioni formali e non formali.

L'abilità linguistica dell'ascolto viene utilizzata in situazioni interattive e situazioni non-interattive. Le situazioni interattive rappresentano le conversazioni che avvengono di persona, e necessitano di un'interazione con un altro parlante. Le interazioni non-interattive, invece, sono tutte quelle situazioni dove l'ascolto è solo ricettivo come radio, televisione ecc. Oltre a ciò, l'abilità linguistica dell'ascolto è un'attività naturale ma allo stesso tempo intenzionale. La presenza di intenzionalità che nasce dalla motivazione e da uno scopo preciso determina l'ascolto. Essere motivati e conoscere lo scopo per cui ascoltiamo sono condizioni che suscitano attenzione e interesse per il messaggio, favorendo così un buon ascolto. È fondamentale attivare le motivazioni interne come suscitare interesse e curiosità piuttosto che esterne (per es. ricompense materiali e sociali), in un atteggiamento di cooperazione e disponibilità. Ciò permettere a chi apprende di sentirsi attivo e partecipe (Franta e Colasanti 1991).

Il parlato inizia a svilupparsi dopo la nascita e comporta la produzione a livello orale di suoni, che formano le parole e le frasi con l'obiettivo di trasmettere un messaggio, ed è strettamente legato alla competenza di ascolto, insieme alla quale rappresenta la base della comunicazione (De Santis 2010). L'abilità di parlare implica numerose abilità quali il tono, il registro, la pronuncia, il ritmo e l'intonazione che permettono di trasmettere un messaggio. Se viene a mancare solo una di queste l'efficacia comunicativa può venir compromessa.

Del parlato ci si è sempre occupati meno che dello scritto. Il linguaggio naturale del bambino, infatti, viene acquisito molto velocemente e spesso non si dà molta attenzione alla produzione orale. In realtà le differenze tra i bambini si manifestano molto spesso soprattutto in ambiti quali lo sviluppo del lessico e la ricchezza del vocabolario, poiché anche la costruzione di queste abilità dipende dall'ambiente supportivo che circonda il bambino. Anche gli insegnanti non hanno mai puntato su una vera didattica della lingua parlata (Prada 2016). Nei discorsi degli insegnanti è frequente riscontrare una forte convinzione che il bambino possa acquisire una lingua solo attraverso l'ascolto, in modo naturale (Orsolini 1988). Per la familiarità che abbiamo con questo tipo di codice, spesso il suo studio viene considerato non essenziale. Ciò trova conferma nella carenza di una metodologia specifica che possa sostenere il bambino durante il processo di acquisizione della lingua.

È importante notare che il bambino a livello comunicativo è molto più attivo nell'ambiente familiare, piuttosto che a scuola. Il 70% delle interazioni avvengono con i familiari, pone circa

26 domande ogni ora e durante il parlato ci sono un numero maggiore di domande rispetto alle risposte (Orsolini 1988). A scuola, invece, durante le interazioni con l'insegnante, i bambini ricoprono spesso solo il ruolo di coloro che danno risposte. Le risposte rappresentano il 70-90% degli interventi degli alunni. Ciò può derivare dal comportamento dell'insegnante che nella maggioranza dei casi preferisce porre domande ai bambini piuttosto che dare risposte, e la maggioranza delle domande risultano retoriche, ovvero domande di cui i bambini sanno già la risposta. Le domande retoriche da parte dell'insegnante sono sette volte più frequenti rispetto all'ambiente domestico. Per incentivare la comunicazione con il bambino l'insegnante dovrebbe creare situazioni in cui il bambino senta il bisogno di porre e porsi domande, di cercare risposte favorendo gli atteggiamenti che predispongono all'ascolto e creando situazioni di conversazione in gruppo interagendo attivamente con il bambino. Il ruolo dell'adulto va inteso come quello di una figura che interagisce con il bambino in modo consapevole. Ciò risulta fondamentale per sostenere i bambini nell'acquisizione del linguaggio e delle sue funzioni. È inoltre fondamentale che l'adulto, in ogni contesto, ascolti attentamente e con interesse il parlato spontaneo del bambino. Ascoltare (sempre nel rispetto del punto di vista e dei tempi del bambino) permette di conoscere l'idea di lingua di cui il bambino è portatore. Tutti questi atteggiamenti sono indispensabili allo sviluppo delle competenze necessarie alla comunicazione. Dato che il parlato si sviluppa prima e viene usato frequentemente la linguistica contemporanea gli attribuisce priorità rispetto allo scritto (Bertocchi 2000).

3.2 L'acquisizione del lessico

Anche se varia notevolmente, attorno ai 11 e 13 mesi di età si colloca l'età di acquisizione delle prime parole.

Nello sviluppo lessicale si distinguono generalmente due fasi. Nella prima fase, che si verifica intorno ai 12-16 mesi circa, l'ampiezza del vocabolario produttivo si attesta in media sulle 50 parole. La seconda fase, che si verifica tra i 17-24 mesi, si caratterizza, invece, per una maggiore rapidità nell'acquisizione di nuove parole, chiamata anche fase di "esplosione del vocabolario"⁷, in cui si osserva un incremento dei predicati e delle parole funzione (Camaioni e Longobardi 2001 citati da Montesano 2020, 28).

Il poter mettere insieme le parole per formare le frasi implica il conoscere un numero elevato di termini. Lavorare sul potenziamento delle competenze lessicali dei bambini per accrescere

⁷ La fase viene definita come fase di esplosione del vocabolario poiché l'acquisizione di nuove parole diventa molto veloce e il bambino incomincia velocemente a interessarsi ai nomi delle cose e comincia ad utilizzarli.

il loro vocabolario risulta fondamentale (D'Odorico, Maronato, Rossi, Teruggi, Zedda e Zampini 2013).

Durante la fine del primo anno osserviamo nel bambino un costante aumento del suo vocabolario. Lo sviluppo del lessico continua anche in età adulta. A differenza dello sviluppo della sintassi o della fonologia che si consolida entro un periodo di vita predefinito, la conoscenza delle parole di ogni lingua, nativa e/o seconda non può dirsi mai concluso (Ferreri 2005). Parole nuove si imparano ogni giorno attraverso la lettura, la scrittura, l'ascolto e il parlato. Si tratta, quindi, di un processo in continuo sviluppo (Montesano 2020).

Lo sviluppo del linguaggio richiede tutta una serie di competenze. Prima di tutto il bambino deve riconoscere il sistema sonoro della lingua, dunque i suoni che sono presenti in quella lingua. Egli deve acquisire il sistema delle regole che determinano l'elaborazione degli enunciati, comprendere i significati delle singole parole e sviluppare capacità comunicative. Nello sviluppo del linguaggio il bambino automatizza rapidamente questi processi e impara ad ascoltare, a comprendere e a esprimersi con uno sforzo mentale sempre minore.

Durante il secondo anno di vita il vocabolario del bambino raggiunge in media 140 parole, tuttavia, le differenze individuali sono molto ampie; i bambini precoci nell'acquisizione del linguaggio arrivano a possedere circa 600 parole diverse, mentre i bambini più lenti padroneggiano anche meno di 50 parole (Caselli et al. 2015 citati da Montesano 2020, 30).

Durante la seconda fascia di età, il bambino comprende il significato delle parole in frasi più lunghe e complesse, in situazioni reali e in storie; inoltre, egli comprende e utilizza nel suo ambiente la maggior parte delle parole legate alla vita di tutti i giorni, termini per descrivere gli stati d'animo e termini specifici in ambiti che a lui interessano. Anno dopo anno, il bambino acquisisce quasi senza sforzo parole del vocabolario di base. Tuttavia, anche in questa fase va sottolineata la notevole variabilità che caratterizza lo sviluppo lessicale del bambino (Bertocchi, Ravizza e Rovida 2016).

“L'espansione del vocabolario prosegue negli anni successivi fino all'età adulta; si stima che il lessico di un adulto di cultura media sia composto di circa 40.000/50.000 parole, che può riconoscere e produrre” (Camaioni 2001; D'Amico e Marano 2013 citati da Montesano, 31). La competenza lessicale è predittiva della più generale competenza linguistica ossia delle prestazioni in lettura e scrittura. Tale patrimonio lessicale nei bambini appare però variegato:

quando entrano nella scuola primaria, la ricchezza lessicale dei bambini è diversa da un allievo all'altro (Bertocchi, Ravizza e Rovida 2016). Le differenze nell'abilità di comprendere testi in bambini sia bilingui sia monolingui sono spiegate in maggior misura dal numero di parole conosciute (Montesano 2020).

Una parola potrà essere utilizzata nella scrittura e nel discorso quando sarà stata incontrata ripetutamente come oggetto di input linguistico, divenendo parte del vocabolario personale. A seguito di poche esposizioni una parola può essere riconosciuta ma non definita (ampiezza del vocabolario e numero di parole o *fast mapping*), ma per passare a una definizione dettagliata della parola sino a giungere alla sua generalizzazione e al suo utilizzo in contesti differenti sono necessarie ripetute e diversificate esposizioni (profondità del vocabolario, qualità e ricchezza della conoscenza o *slow mapping*). I punti principali d'intervento consistono nel favorire una maggiore esposizione linguistica e un ambiente linguisticamente ricco (Roch, Levorato e Florit 2016), facendo in modo che i compiti proposti siano motivanti e coinvolgenti (Corda e Marengo 2004). È importante un coinvolgimento attivo da parte di chi apprende per favorire il passaggio dal lessico utile per la comunicazione quotidiana a un lessico più elaborato (Bosc 2019).

3.2.1 Peculiarità nel bambino bilingue

La competenza linguistica è legata alla quantità e alla qualità di input linguistico (Scheele 2009). Più input riceveranno i bambini in una lingua, tanto più ricco sarà il loro vocabolario e migliori saranno le loro prestazioni di lettura e scrittura di testi (Duursma 2007). L'input è uno dei principali fattori esterni che influenzano il processo di apprendimento di una lingua materna e seconda lingua. La qualità, la quantità e la frequenza dell'input ambientale sono determinanti nello sviluppo della competenza linguistica (Tale 2016).

Ricerche hanno dimostrato che il lessico tipico dell'ambiente familiare in bilingui sequenziali che stanno acquisendo la lingua maggioritaria (L2) sia maggiormente sviluppato nella lingua madre (L1). Mentre, il vocabolario ricercato e accademico è più sviluppato in L2 (Gottardo et al. 2006). La capacità inferiore di vocabolario dei bilingui rispetto ai monolingui sembrerebbe dovuta soprattutto dalla quantità e dal tipo di esposizione a ciascuna delle due lingue. Durante i primi 2 anni di scolarizzazione i bilingui precoci di lingua minoritaria giungono alle stesse prestazioni di lettura dei bambini monolingui (Bellocchi, Bonifacci e Baraldi 2016) mentre

bilingui tardivi commettono più errori nel decodificare parole irregolari poco frequenti. È evidente nei bilingui precoci e tardivi una migliore prestazione rispetto ai coetanei monolingui con disturbo specifico dell'apprendimento, mentre sono simili ai coetanei monolingui nella precisione e nella velocità di lettura delle pseudoparole. Per quanto concerne la velocità di lettura di parole a bassa frequenza e brani è stata trovata una differenza significativa fra bilingui e monolingui dovuta a limiti nei processi di accesso lessicale (Crosson e Lesaux 2010; Geva e Farnia 2012; Bonifacci e Tobia 2016). La differenza sarebbe dovuta all'utilizzo non adeguato di strategie lessicali a causa della ridotta ampiezza lessicale in L2 (Bialystok, Luk, Peets e Yang 2010). Il non poter accedere in modo adeguato alle strategie lessicali rende i bilingui frequentemente più precisi ma meno veloci, rispetto ai monolingui.

Sono state studiate le relazioni tra l'ampiezza del vocabolario e la capacità di comprensione nella lettura in bambini bilingui con una padronanza linguistica scarsa in entrambe le lingue. Si è rilevato che l'abilità di lettura in inglese non era determinata dal livello di bilinguismo ma dal livello di sviluppo del vocabolario in entrambe le lingue (spagnolo e inglese) (Bellocchi e Baraldi 2010). Rispetto a bilingui con una carente competenza in L1 i bilingui con buone competenze linguistiche nella L1 mostrano nelle prestazioni di lettura nella L2 uno sviluppo migliore (Lindholm Leary e Borsato 2006).

Sia nei bilingui che nei monolingui lo sviluppo è determinato da un'ampia variabilità individuale. Il livello di competenza linguistica raggiunto dal bambino esposto a più lingue dipende dall'interazione complessa di vari fattori genetici e stimoli ambientali, che possono rappresentare fattori di rischio o di protezione (Onofrio et al. 2019). Gli stimoli ambientali (risorse/limiti, fattori di protezione/fattori di rischio) interagendo coi fattori genetici (aspetti costituzionali) determinano le traiettorie di sviluppo (epigenesi probabilistica). Aspetti biologici, come ad esempio un basso peso alla nascita o una nascita pretermine rappresentano fattori di rischio. Ugualmente il genere ha un'influenza sulle prime abilità linguistiche poiché nei maschi è più frequente osservare uno sviluppo lessicale più lento rispetto a quello delle femmine, che pronunciano la loro prima parola prima dei maschi e articolano frasi più lunghe e complesse (Marjanovič Umek e Fekonja 2019; Hammer et al. 2011). Sono stati individuati molti indicatori legati alle differenze di genere, che si dovrebbero considerare per le attività didattiche, a causa delle grandi differenze fisiche, cognitive, metacognitive, di gestione delle emozioni tra maschi e femmine (Zanniello 2012).

Tra i fattori ambientali che esercitano un effetto sulle capacità linguistiche sono stati indagati lo status socio-economico dei genitori, l'input linguistico, lo status e le caratteristiche strutturali delle lingue, gli atteggiamenti dei genitori rispetto al bilinguismo e le conseguenti strategie educative adottate. L'età cronologica e l'ampiezza lessicale non sono dunque sufficienti a spiegare le tappe e il ritmo di sviluppo del vocabolario nei bambini bilingui; molte altre variabili, tra cui soprattutto i fattori ambientali, possono spiegare lo sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui (Onofrio, Caselli e Ferri 2018).

3.2.2 Il ruolo della scuola nell'acquisizione del lessico

Possedere una conoscenza lessicale vuol dire possedere un lessico in tutte e tre le sue dimensioni ossia: ampiezza del patrimonio lessicale, profondità ossia tutte le conoscenze connesse con ogni parola e automaticità quando la parola è inserita nella memoria a lungo termine (Sobrero 2009).

La conoscenza lessicale è uno dei predittori più forti della comprensione scritta e dello sviluppo dell'abilità di lettura soprattutto in L2 (Grabe e Yamashita 2022) e prevede l'attivazione della memoria. Le parole, infatti, si ricordano e memorizzano se ci si esercita a usarle, se si fa pratica con esse. Quindi, tra le strategie educative messe in atto dalla scuola diventa necessario un piano di alfabetizzazione strutturato che consentirebbe uno sviluppo progressivo e costante delle conoscenze lessicali (Demartini 2016) e di conseguenza lo sviluppo di una buona competenza linguistica.

L'arricchimento lessicale è legato all'aspetto motivazionale che assume soprattutto a scuola primaria importanza. I significati delle parole non devono essere insegnati al di fuori del contesto, poiché tale metodo è il meno adatto per insegnare il vocabolario e quello che porta a una rapida dimenticanza. Le persone acquisiscono nuove parole dal contesto molto presto, a condizione che il materiale letto sia interessante e comprensibile. Per fare in modo che il significato convenzionale di una parola si stabilizzi nella mente del lettore sembrano essere sufficienti non più di cinque occasioni in cui la si riscontra come input (Smith 1998).

Particolare attenzione va posta all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento è obiettivo di tutti gli insegnanti. L'ampliamento del lessico prevede parole che usiamo ogni giorno nel nostro quotidiano e che vengono rappresentate dalla nostra competenza

attiva, e quelle parole che comprendiamo senza usarle che rappresentano la nostra competenza passiva (Vallauri 2013). L'insegnante ha il compito di incoraggiare l'apprendimento lessicale del bambino, cercando di motivarlo ed incoraggiarlo nella ricerca di parole appropriate durante i momenti dedicati al racconto di fatti ed esperienze e proponendo diverse tipologie di testi. Attraverso l'esercizio e la molteplicità di stimoli il bambino sarà in grado di appropriarsi del significato corretto, e attiverà l'uso spontaneo di parole specifiche (Demartini 2016).

3.3 La consapevolezza fonologica

La consapevolezza fonologica si riferisce alla “capacità di decentrarsi dal significato delle parole orali e rendersi conto che esse costituiscono anche pattern di suoni, suddivisibili intenzionalmente in unità sub-lessicali quali le sillabe e i fonemi” (Pinto 2003, 37). Essa viene considerata una delle componenti linguistiche maggiormente correlate all'avvio della prima alfabetizzazione e si riferisce alla capacità di segmentare il discorso in parole separate e di discriminare sillabe e fonemi. Assieme al linguaggio orale e al vocabolario è una tra le competenze più importanti per l'apprendimento della lettura. La competenza fonologica si sviluppa attraverso l'interazione con parlanti della lingua da apprendimento, soprattutto attraverso occasioni di vari scambi comunicativi. L'esposizione alla lingua parlata consente anche agli adulti di adattarsi velocemente alla fonologia delle L2 (Retaro 2023).

Zorman (2017, 370) sottolinea l'importanza di un programma sistematico e intensivo di sviluppo della competenza fonologica atto a favorire lo sviluppo della competenza comunicativa:

Un programma sistematico e intensivo di sviluppo della competenza fonologica nella lingua seconda o straniera, soprattutto relativo all'ascolto discriminativo, alla segmentazione delle parole e alla capacità di elaborazione fonologica della lingua in generale, può contribuire in modo (statisticamente) significativo a un migliore sviluppo della competenza fonologica e delle abilità di ascolto, e di conseguenza favorire la comprensione, l'apprendimento della lettura e scrittura e lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua obiettivo.

I bambini con l'acquisizione della competenza fonologica trasformano i suoni percepiti del linguaggio orale in segni e arrivano alla rappresentazione del valore sonoro convenzionale delle lettere. Una buona competenza fonologica è predittiva di successo nell'acquisizione dell'apprendimento della letto-scrittura. Un mancato sviluppo della consapevolezza fonologica

determinerebbe l'insuccesso nell'apprendimento della corrispondenza tra grafemi e fonemi, fondamentale per imparare a leggere (Stanovich 1988 citato da Neri e Pellegrini 2017).

Durante le prime fasi dello sviluppo linguistico, il bambino tende a basarsi principalmente sulla dimensione semantica del parlato, attraverso la quale prende contatto con tutto quello che lo circonda. Solo più tardi emerge il suo interesse per la dimensione fonologica e strutturale del parlato ossia, con lo sviluppo di abilità cognitive complesse. Prima dei tre anni il bambino non ha ancora consapevolezza della dimensione fonologica. A partire dai quattro anni incomincia a prestare una maggiore attenzione agli aspetti fonologici (suoni) del linguaggio parlato, dimostrandosi particolarmente sensibile alla cadenza e al ritmo della lingua. I bambini articolano ed emettono correttamente i suoni, riconoscono il primo e l'ultimo suono della parola, distinguono le parole lunghe da quelle corte, dividono le parole in sillabe, riconoscono la prima e l'ultima sillaba di una parola e formano nuove parole dagli stessi suoni. In tutte le lingue la consapevolezza sillabica è già presente prima dell'ingresso alla scuola primaria, perché essa fa parte dello sviluppo del linguaggio (Ferrerio e Teberosky 1979). I bambini che presentano difficoltà nella consapevolezza fonologica sono ad alto rischio di disabilità di lettura (Torgesen 1998). Inoltre, la consapevolezza fonologica risulta importante nel predire la capacità di lettura anche nei bambini bilingui (Bonifacci 2014). È fondamentale occuparsi di consapevolezza fonologica fin dal periodo prescolare della scuola dell'infanzia per il suo supporto alla decodifica e dunque all'apprendimento della lettura durante la scuola primaria, risultando indispensabile per l'acquisizione del sistema alfabetico (Neri e Pellegrini 2017).

3.3.1 Le fasi evolutive

Il bambino incomincia a prestare attenzione agli aspetti fonologici del linguaggio a partire dai 4 anni. Inizia ad avere sensibilità per le rime, inizia ad usare suffissi, a segmentare parole o sillabe, inizia a esprimere pareri inerenti alla lunghezza delle parole, ossia possiede una consapevolezza fonologica globale. Verso i 5 anni il bambino inizia a compiere in modo spontaneo operazioni come il riconoscimento della sillaba iniziale, la segmentazione di una parola in sillabe, il riconoscimento di suoni. Verso i 6 anni inizia a segmentare in modo spontaneo le parole in sillabe ma non analizza i singoli suoni o fonemi; inoltre, può riconoscere in parole diverse tra loro suoni uguali, soprattutto se collocati all'inizio di parola. Il sistema fonologico si stabilizza verso i 4 e i 6 anni, con l'inventario fonetico e le semplificazioni fonologiche (Caselli et al. 2015). Prima della stabilizzazione del sistema fonologico i bambini

cercano di evitare di usare parole che non sanno pronunciare oppure se le pronunciano ne semplificano la lunghezza o i suoni non appresi.

Il concetto di consapevolezza fonologica viene studiato da Morais (1991), che propone la distinzione tra metafonologia globale e analitica. In età prescolare si sviluppa dapprima la metafonologia globale, che si riferisce alle operazioni di riflessione fonologica sulla lingua mentre durante il periodo scolastico, si sviluppa la metafonologia analitica attraverso la quale il bambino si avvicina maggiormente alla struttura segmentale profonda del linguaggio, ossia ai fonemi. L'acquisizione di tali competenze sono un prerequisito importante per l'acquisizione e la produzione del linguaggio scritto affinché nel bambino si possa instaurare un rapporto stabile tra suono e segno (Marzano e De Angelis 2014).

Un modello evolutivo che descrive la fase della pre-alfabetizzazione viene proposto da Martini (1995), nel quale il bambino transita verso forme più complesse di consapevolezza metafonologica. Il modello presenta:

- un livello semantico, nel quale il bambino si interessa principalmente del valore comunicativo della parola piuttosto che del suo contenuto;
- un livello percettivo-globale della parola, nel quale il bambino inizia a porre attenzione alla dimensione fonologica, ma con poca consapevolezza;
- una struttura fonologica superficiale, nella quale il bambino esegue con maggior consapevolezza delle analisi sui suoni del linguaggio orale;
- una struttura fonologica profonda, nella quale il bambino mostra capacità di riflessione analitica sui suoni del linguaggio individuando le strutture che formano le parole, ossia i fonemi.

La consapevolezza fonologica mostra livelli differenti di evoluzione. Verso i tre anni di età il bambino arriva ai livelli di consapevolezza fonologica più elementari che gli permettono l'analisi di unità fonologiche grandi, come le rime e le sillabe, mentre successivamente e contemporaneamente all'esposizione al codice scritto il bambino arriva ai livelli di complessità maggiore che implicano l'analisi di unità fonologiche più piccole. Lo sviluppo della consapevolezza fonologica deve essere incoraggiato in maniera graduale, attraverso il riconoscimento di entità sublessicali facilmente percepibili (consapevolezza globale), verso la

presa di coscienza delle unità sonore minime (consapevolezza analitica) (Bocchi, Zanoli e Antonini 2019).

3.4 Il concetto della lingua scritta

Il contatto visivo con i segni scritti è per i bambini un contatto non solo percettivo, ma anche cognitivo, e numerosi contributi di ricerca hanno evidenziato che il bambino si pone una serie di interrogativi di fronte a segni scritti e/o quando vede gli adulti utilizzare i segni scritti. I bambini piccoli sono motivati e incuriositi da tutto ciò che li circonda e affinché possano costruire un loro concetto di testo stampato, devono avere un rapporto costante e diretto con testi stampati diversi tra loro, e devono avere accanto a sé adulti che li incoraggino ad acquisire abitudini quotidiane legate alla lettura di libri. I bambini per poter avvicinarsi alla lettura hanno bisogno di una persona adulta che legga per loro, che li coinvolga positivamente e che assieme a loro attivi il processo che li condurrà alla vera e propria lettura (Freschi 2018).

Durante il periodo prescolare, nell'età compresa tra uno e tre anni, il concetto di scrittura si manifesta quando il bambino sfoglia un libro, quando distingue tra parti verbali e non verbali in un testo, quando sa che il libro ha un inizio e una fine e quando comunica disegnando/scrivendo a suo modo. In questo periodo i bambini riconoscono le parole poiché si rifanno al contesto visivo in cui quei termini sono collocati, pertanto il loro primo contatto con il codice scritto è orientato dalla forma visiva delle parole. Inoltre, iniziano già a formulare ipotesi sulle regole per decodificare i segni grafici proseguendo fino alla padronanza del codice. Più tardi, nella seconda fascia di età, il concetto di scrittura si manifesta con la conoscenza della direzione della lettura, con la capacità di capire quello che comunicano le parti verbale e non verbale di un testo, di distinguere lettere, numeri e parole, di comprendere un testo multimediale in base alla sua fase di sviluppo. Fino all'età di circa 4 anni i bambini si interessano principalmente ai significati che le parole trasmettono, senza porre molta attenzione alle componenti sonore del linguaggio come ad esempio le rime. Solo successivamente, verso i cinque anni, il bambino vive la cosiddetta fase logografica o pittorica, dove inizia a riconoscere le parole attraverso la vista. Quindi, l'avvicinamento alla lingua inizia già durante l'infanzia ossia molto prima di entrare nella scuola primaria. Quindi, per costruire un rapporto positivo tra bambino e libro il periodo dell'infanzia risulta basilare (Freschi 2018).

Oltre al rispetto delle regole ortografiche occorre conoscere e seguire le regole della comunicazione scritta. Tra le abilità alla base della competenza espositiva scritta vi è pertanto l'espressione orale. Formulare verbalmente una frase rispettando le regole della sintassi, è il primo passo per riuscire a formulare la stessa frase per iscritto; allo stesso modo, riuscire a sviluppare un racconto, fornire delle spiegazioni o argomentare oralmente sono abilità presupposte per passare alla trasposizione scritta (Cisotto 2016 in Isidori e Prosperi 2019, 174).

Le persone imparano a leggere ascoltando, poiché quando ascoltano le storie sviluppano il piacere di aggiungere, togliere e fantasticare sulle vicende loro raccontate e contenute in un libro. Nel periodo prescolare (fino ai tre anni) il desiderio e la motivazione del bambino alla lettura si esprime fondamentalmente con il suo desiderio all'ascolto e alla lettura, mantenendo la concentrazione e rispondendo durante la lettura dialogica, sfogliando il materiale di lettura, esprimendo il desiderio di condividere occasioni di narrazione. Dai tre ai sei anni il bambino manifesta il desiderio di raccontare storie e canzoni, racconta storie con l'aiuto delle immagini, ascolta attentamente la lettura di testi diversi dall'inizio alla fine, conosce e utilizza diverse risorse di lettura (Calliari e Degasperis 2007).

Il processo di acquisizione del codice scritto si articola e si sviluppa attraverso fasi precise che, però, non si manifestano in tutti i bambini nello stesso momento: ciò che incide molto, in effetti, è l'esperienza che ognuno ha avuto in relazione alla lingua scritta, pertanto bambini della stessa età possono trovarsi a livelli diversi di concettualizzazione (Ferreiro e Teberosky, 1979 citati da Freschi 2018, 55).

Il diverso grado di attenzione alla lingua scritta da parte del bambino, ancor prima di conoscerla, fa percepire la diversa rilevanza che viene data alla scrittura in ambiente familiare e sociale (Cisotto et al. 2019). Il significato e il ruolo che il libro ha sullo sviluppo del bambino (a livello cognitivo, sociale, linguistico e accademico) è stato evidenziato da diverse ricerche. La scuola dell'infanzia rappresenta quindi un contesto di educazione e formazione dove le attività proposte di ascolto e lettura devono venir svolte primariamente con lo scopo di far interessare il bambino al libro. La motivazione e il piacere alla lettura devono prevalere rispetto all'esercizio metodico (Freschi 2018).

Affinché si possa sviluppare nel bambino o alunno il piacere di leggere deve venir data massima importanza alla lettura come attività piacevole e divertente ed è importante che il bambino si avvicini al libro in contatto con persone adulte che amano leggere. L'amore per la lettura si instaura nel tempo, come scelta ed è importante che venga vissuta dal bambino come un gioco divertente. Il bambino in tutto questo deve venir aiutato e incoraggiato da un adulto. Solo in questo modo si potrà sviluppare e mantenere nel tempo la motivazione e l'abitudine

alla lettura, che sarà diversa da bambino a bambino a causa di diversi fattori come ad esempio l'esposizione positiva del bambino alla lettura. Familiarizzando con le storie il bambino incomincia a porre domande più liberamente e inizia a raccontare particolari, coglie o immagina nuovi elementi. Il contesto scolastico deve creare un ambiente stimolante e accogliente, in cui il bambino possa scegliere libri di vario genere; inoltre, è necessario proporre attività che siano divertenti e motivanti, che tengano conto delle esperienze personali di ogni bambino e scegliendo libri divertenti. Nella scuola dell'infanzia il libro deve diventare un momento abitudinario significativo della loro esperienza relazionale e cognitiva (Freschi 2018).

L'ambiente è determinante all'apprendimento della lingua scritta, dove la motivazione del bambino e la qualità dell'insegnamento risultano fattori fondamentali. Un'ambiente stimolante e l'uso di strategie adeguate possono favorire il processo alla lettura. Vygotskij è stato uno dei principali esponenti che sosteneva il ruolo basilare del contesto culturale in cui l'individuo è inserito durante il processo di apprendimento del linguaggio. Egli sottolineava come le pratiche di lettura e scrittura possono cambiare a seconda dell'ambiente in cui il bambino cresce e si sviluppa. I differenti contesti sociali di appartenenza dove il bambino è inserito risultano centrali. Lo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione sono agevolate se nascono nell'interazione sociale tra un adulto e un bambino, o tra bambini (Vygotskij 1934 citato da Zucchermaglio 1991).

4 CENNI SUL BILINGUISMO

Il bilinguismo interessa numerosi campi, tra i quali quelli della filosofia, della psicologia e della linguistica. La sua definizione è molto cambiata nel corso degli anni. Una delle definizioni più conosciute è quella di Uriel Weinreich, che nel 1953 definì il bilinguismo come l'uso alternativo di due lingue. Nel 1993 Bloomfield affermava che una persona bilingue deve avere competenze di lingua nativa in entrambe le lingue, definendo il bilinguismo come la capacità di possedere due lingue e di parlare ciascuna di esse tanto bene quanto un monolingue. Dal canto suo Macnamara nel 1967 (citato da Onofrio, Caselli e Ferri 2019, 27) aveva definito “bilingue colui che ha una competenza minima in una delle quattro modalità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) in una lingua diversa dalla sua lingua madre”.

Oggi potremmo considerare bilingue chiunque sia in grado di usare due o più lingue indipendentemente dal livello di padronanza (Guasti 2007). Ogni bilingue è nel suo insieme unico e il termine “perfezione” quando parliamo di bilinguismo è da tempo superata. Nei bilingui raramente il modo e la scorrevolezza nel comunicare è uguale in entrambe le lingue. Il loro livello dipende molto dal bisogno che hanno di utilizzarla e dal modo in cui la usano. Il bilingue usa le lingue in differenti ambiti, con interlocutori e per diversi scopi, e raramente i bilingui usano ogni lingua che parlano in tutti i contesti e situazioni della loro vita (Favaro 2012). Nel parlante bilingue o plurilingue la presenza di due o più lingue non è la semplice somma di lingua madre o L1 e seconda lingua o L2, ma l'interazione tra queste produce un sistema linguistico diverso, ossia un sistema dove si ricorre all'uso di una delle due lingue o a entrambe le lingue in base ai bisogni comunicativi del parlante (Cognigni 2020).

Quando parliamo di bilinguismo è importante prendere in considerazione vari aspetti di diversa natura che interagiscono e si influenzano a vicenda. Esistono diversi gradi di bilinguismo e vari tipi di bilinguismo che dipendono da più fattori: tra essi, uno dei più importanti e studiati è l'età di acquisizione (Garraffa 2020). L'acquisizione di una nuova lingua, o una seconda lingua, non avviene nello stesso modo se la acquisiamo nelle diverse fasi della nostra vita. Si presuppone infatti l'esistenza di un periodo critico o sensibile per l'acquisizione del linguaggio, che influisce sull'apprendimento corretto di una lingua.

L'abilità di apprendimento del linguaggio posseduta dal bambino, a differenza di quella dell'adulto, è strettamente collegata a una finestra temporale in cui la capacità di imparare a comunicare raggiunge il suo apice (Santipolo 2021). La finestra temporale viene denominata "periodo critico"⁸ (Lenneberg 1967). Lenneberg sottolineò come l'acquisizione della lingua madre fosse limitata dall'età, diventando progressivamente più difficile da raggiungere dopo un periodo critico. Per una lingua madre o L1, l'arco temporale in cui ci si trova nel periodo critico dura circa tre anni. Dopo i tre anni la finestra del periodo critico tende a ridursi, fino alla chiusura completa che avviene con la riduzione della plasticità cerebrale e l'uscita dal periodo critico (Guasti 2017).

L'età di prima esposizione alla seconda lingua o L2 riveste un ruolo chiave (Kovelman, Baker e Petitto 2008) e può influenzare l'apprendimento della lettura. Valutando bambini bilingui di età compresa tra i 7 e i 9 anni esposti alla seconda lingua o L2 dalla nascita e istruiti formalmente nelle due lingue, è emerso che i bilingui precoci con un'esposizione alla seconda lingua o L2 prima dei 3 anni mostrano risultati simili a quella dei monolingui in entrambe le lingue, mentre i bilingui tardivi con un'esposizione alla seconda lingua o L2 tra i 3 e i 6 anni mostrano una prestazione peggiore solo nella seconda lingua o L2. Si è reputato che le differenze nelle prestazioni tra bilingui e monolingui tenderebbero a scomparire verso i 10 anni (Oller e Eilers 2002 citati da Bellocchi e Baraldi 2010).

Autori come Moyer (1999) evidenziano che il fattore età influisce soprattutto sulla fonologia della seconda lingua o L2, e che tale acquisizione della fonologia della lingua rientra all'interno di un periodo molto ristretto, inferiore ai 3 anni. Questo indica la presenza di un periodo sensibile anche per l'acquisizione del sistema fonologico di una seconda lingua. Tale periodo permette a chi apprende una seconda lingua o L2 di acquisire una competenza nativa per quanto riguarda la produzione di contrasti fonologici appartenenti alla seconda lingua o L2.

Per quanto riguarda la competenza fonologica, diversi studi, condotti su bambini immigrati negli Stati Uniti e in Olanda, hanno constatato che se si viene esposti a una nuova lingua prima degli otto anni è più probabile acquisirne una buona pronuncia, indipendentemente dal livello

⁸ Il periodo critico o sensibile è un periodo importante e specifico nella vita di una persona. È un periodo dello sviluppo durante il quale una esperienza cruciale ha il suo effetto massimo sullo sviluppo o sull'apprendimento. Tale periodo non fa riferimento esclusivamente alla capacità di imparare a comunicare, bensì si identifica con una fase specifica della vita in cui l'individuo presenta un'elevata sensibilità a input esterni che lo guideranno nello sviluppo di determinate abilità.

scolastico e dal periodo di permanenza nel nuovo paese (Dickinson e Snow 1987; Flege e Fletcher 1992). Oltre a ciò, per l'apprendimento fonologico nella seconda lingua o L2, l'attenzione è rivolta soprattutto allo sviluppo delle abilità di ascolto.

L'acquisizione dei sistemi fonologici delle lingue che corrispondono grossomodo al sistema fonologico della lingua madre è più facile dell'acquisizione di sistemi fonologici che si differenziano da quello della lingua madre. Bisogna comunque sottolineare che anche all'interno di gruppi linguisticamente omogenei si verificano differenze nelle dinamiche e nella qualità dell'acquisizione del sistema fonologico della lingua obiettivo. Le capacità percettive e di articolazione dei fonemi delle lingue seconde o straniere dipendono da una parte dalle caratteristiche dello sviluppo in comune degli allievi e dall'altra dalle capacità specifiche di ciascun allievo, legate anche alla conoscenza dei sistemi fonologici delle lingue con cui si è in contatto (Zorman 2017, 358).

La differenza sta anche nel contatto diretto con il parlante della lingua seconda o straniera, il che mette in luce l'importanza di un apprendimento in cui al parlante sia assegnato un ruolo attivo nelle interazioni, mentre l'apprendimento della seconda lingua o lingua straniera in un ruolo passivo da ascoltatore non produce effetti sull'apprendimento della fonologia di questa lingua (Zorman 2017, 359).

Ritornando al concetto di età di acquisizione di una seconda lingua o L2 possiamo distinguere il bilinguismo precoce o infantile (simultaneo e consecutivo) e l'acquisizione tardiva di una seconda lingua. Il bilinguismo precoce o infantile può venir considerato come l'acquisizione dei due codici fra i tre e i sei anni. Quando parliamo di bilinguismo infantile distinguiamo inoltre tra bilinguismo precoce simultaneo (la lingua materna e la seconda lingua vengono acquisite insieme fin dalla nascita ed è proprio di chi impara a parlare contemporaneamente nelle due lingue) e quello precoce consecutivo (la seconda lingua viene acquisita dopo l'acquisizione della lingua materna ossia dopo i tre anni quando il bambino è già parlante nella madrelingua). Si parla invece di bilinguismo tardivo quando la seconda lingua viene acquisita dopo i sei anni quando un bambino ha a disposizione un considerevole numero di parole ma ne conosce molte di più in maniera passiva (Favaro 2012).

In base al livello di competenza raggiunto nelle varie lingue, si parla di bilinguismo bilanciato quando la persona capisce, parla, legge e scrive ugualmente bene nelle due lingue senza mostrare una spiccata preferenza per l'una o per l'altra, oppure di bilinguismo dominante laddove vi è una maggiore competenza e fluency in una delle due lingue (Crescentini, Marini

e Fabbro 2012). Un fattore importante che influisce sulla dominanza è lo status sociale (minoritario vs maggioritario) dei due idiomi (Pallotti 2006).

Si parla di bilinguismo additivo se l'apprendere una seconda lingua porta ad un arricchimento delle proprie conoscenze linguistiche, e quindi avviene senza danneggiare la lingua nativa. Invece, si parla di bilinguismo sottrattivo quando c'è un graduale allontanamento dell'uso della lingua madre che in alcuni casi diventa una lingua orale o addirittura una lingua passiva (Milazzo 2015). Il bilinguismo sottrattivo mette il parlante in una condizione di svantaggio.

L'atteggiamento delle famiglie nei confronti del bilinguismo è molto importante, e altrettanta importanza va attribuita all'atteggiamento della società nei confronti del bilinguismo, e in particolare al valore che la società attribuisce alle lingue minoritarie. Le attitudini familiari e sociali influiscono molto sul bambino e diventa fondamentale che la famiglia e l'ambiente dimostrino apprezzamento per le lingue (Pertot 2015). La famiglia ha un ruolo basilare, dal momento che è un modello che i figli imitano. È importante che i genitori abbiano un atteggiamento positivo nei confronti del bilinguismo e che il bambino abbia la possibilità di essere costantemente esposto a entrambe le lingue, non solo tramite il dialogo ma anche attraverso il gioco, la lettura, i cartoni animati, il racconto di storie, l'ascolto o attraverso le filastrocche.

Questo ruolo fondamentale della famiglia viene descritto anche da Grosjean nel 2015, che parla di una serie di strategie adottabili dalle famiglie al fine di sollecitare il bilinguismo. La prima delle strategie individuate è "una persona – una lingua" ossia una strategia in cui i genitori parlano al bambino ognuno in una lingua. Per un uso corretto di questa strategia le due lingue devono essere separate e i genitori devono essere competenti nelle rispettive lingue. La seconda strategia è "una lingua – un ambiente", che consiste nell'uso di una data lingua in un dato e preciso contesto. Questo è ad esempio il caso del bambino che parla a casa una lingua e a scuola un'altra. La terza strategia è "l'uso esclusivo della prima lingua", che prevede l'uso esclusivo di una lingua, sia in casa che fuori, e l'uso di una seconda lingua solo dopo il consolidamento della prima. La quarta strategia è la "l'ora della lingua" che prevede di alternare l'uso delle lingue nei diversi momenti della giornata o della settimana, usando per esempio al mattino la lingua madre o L1 e al pomeriggio la seconda lingua o L2. La quantità di tempo riservata all'uso delle due lingue predice il livello di acquisizione delle lingue. La quinta e ultima

strategia è “l’alternanza tra le lingue” che consiste nell’utilizzare le due lingue senza vincoli e in libertà.

L’educazione bilingue inizia da casa, poiché all’interno dell’ambiente domestico i genitori, con la loro influenza, determinano la scelta linguistica del bambino e la quantità di tempo che egli trascorrerà a contatto con tali lingue. Lo sviluppo linguistico è determinato dalla quantità e dalla qualità dell’intervento messo in atto dagli adulti di riferimento che forniscono modelli linguistici non volontari (Neri 2003). Essi forniscono conoscenze al figlio prima del suo ingresso nel mondo scolastico, ma anche durante la sua formazione e al termine di essa (Arnberg 1987). I bambini considerano i genitori un modello e ne imitano atteggiamenti e comportamenti. Se i genitori pensano e mostrano che sia utile conoscere due lingue e culture, i figli assimileranno e svilupperanno atteggiamenti analoghi. Al contrario, se l’atteggiamento verso la lingua e cultura sarà negativo, i figli tenderanno a non vedere nessun interesse dell’essere bilingue. Durante il processo d’educazione del bambino l’ambiente familiare rappresenta una fonte d’informazione assolutamente necessaria.

È importante ricordare che gran parte delle conoscenze acquisite dai bambini soprattutto durante le conversazioni nascono dalle interazioni che essi hanno con gli adulti e vanno dalla lettura ai giochi, che potenziano l’efficacia dell’apprendimento rendendolo divertente e rilassante; esso si dimostra utile sia per mettere in pratica ciò che già si conosce, sia per motivare verso nuove esperienze di apprendimento (Arnberg 1987). Oltre alle figure degli adulti è importante che nell’ambiente siano presenti altri bambini, siano essi fratelli, sorelle, amici o amiche.

È fondamentale che l’acquisizione della lingua da parte del bambino non venga vissuta negativamente da parte degli adulti e dalla comunità poiché in tal modo il bambino perde la fiducia in sé stesso e perde la motivazione che lo spinge ad acquisirla. Risulta fondamentale all’acquisizione della lingua la motivazione e un atteggiamento positivo verso l’apprendimento. L’essere motivati ad apprendere è uno dei maggiori fattori di successo nel raggiungimento degli obiettivi desiderati ed è legata all’attenzione alla persona e alle emozioni (Novello 2012). L’apprendimento deve quindi coinvolgere gli interessi della persona anche sul piano affettivo ed emozionale.

Nel modello tripolare della motivazione umana di Balboni, si individua le tre cause che influenzano l'agire umano: il dovere, il bisogno e il piacere. La motivazione basata sul dovere non porta all'acquisizione ma solo all'apprendimento a causa del filtro affettivo che fa restare le informazioni apprese nella memoria a breve termine. La motivazione basata sul bisogno (limitata, razionale, transitoria) è una motivazione che funziona ma presenta due limiti: il bisogno deve venir percepito e funziona solo finché il bisogno non viene soddisfatto. Infine, abbiamo la motivazione basata sul piacere e ossia basata sull'emozione positiva, che genera acquisizione stabile, quindi più efficiente come motivo di acquisizione linguistica (Balboni 2002, 38-39). La componente emotiva gioca, perciò, un ruolo basilare nell'apprendimento della lingua e l'ambiente riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo linguistico del bambino (Novello 2012).

Un'altra distinzione quando parliamo di bilinguismo riguarda il bilinguismo passivo o ricettivo e il bilinguismo attivo o produttivo. Mentre nel bilinguismo passivo o ricettivo è presente solo la capacità di comprensione, nel bilinguismo attivo o produttivo, oltre a comprendere la lingua il parlante è in grado di produrre nuovi concetti e frasi originali. I bambini solitamente attraversano in una delle due lingue una fase unicamente ricettiva, spesso seguita dalla comparsa della lingua precedentemente poco o per nulla usata. Un'ulteriore distinzione se si considera la dimensione del prestigio riguarda il bilinguismo elitario e popolare. Il bilinguismo popolare è un bilinguismo imposto dove parte degli individui sono stati costretti ad apprendere una seconda lingua per la sopravvivenza. Invece, il bilinguismo elitario si riferisce a chi appartiene a una classe sociale medio-alta e che impara una seconda lingua per questioni di prestigio e per accrescere la sua cultura (Moretti e Antonini 2000).

Infine, possiamo distinguere tra bilinguismo strumentale, quando la motivazione a imparare la lingua seconda è legata ad uno scopo pratico, dal bilinguismo integrativo, quando l'apprendimento della lingua seconda è legato alla necessità di comunicare con i parlanti nativi, per potersi immergere in quella data cultura (Milazzo 2015). Mentre nel bilinguismo integrativo prevale una motivazione intrinseca, per il piacere di imparare la lingua ed aprirsi ad una nuova cultura, nel bilinguismo strumentale prevale la motivazione estrinseca.

Il bilinguismo è un fenomeno in continua trasformazione che viene influenzato da moltissimi fattori di natura cognitiva, linguistica e sociale. Nel corso della vita, un individuo non rientrerà mai in una categoria ben definita, ma si ritroverà ad appartenere in maggiore o minore misura

a categorie diverse. Situazioni nuove possono ad esempio portare allo sviluppo di nuove competenze in una lingua, o all'abbandono di altre competenze nell'altra.

4.1 Il bilinguismo evolutivo

L'educazione bilingue dei bambini, con tutte le sue specificità, è divenuta oggetto di discussione soltanto a partire dall'inizio del secolo scorso. Rispetto all'opportunità di un'educazione bilingue in età evolutiva, in un primo momento si sono imposte soprattutto opinioni contrarie e negative, piene di preconcetti e scarse informazioni. La smentita di molti pregiudizi negativi, inerenti all'educazione bilingue fin dalla più tenera età, proviene da numerosi studi che hanno evidenziato i vantaggi della condizione bilingue, ovvero una serie di benefici caratterizzanti i soggetti bilingui in termini di funzionamento cognitivo, tali da indurre a considerare il bilinguismo come una vera e propria risorsa da sfruttare (Contento 2010).

Ricerche hanno rilevato che, rispetto ai coetanei monolingui, i bambini prescolari bilingui dimostrano competenze linguistiche orali inferiori, ma nelle abilità di alfabetizzazione precoce riportano risultati migliori (Paez e Tabors e Lopez 2007). Inoltre, i bambini bilingui raggiungono prestazioni più elevate dei monolingui sia nella lettura sia nella comprensione dei principi della lettura, grazie al vantaggio di poter trasferire i principi della lettura da una lingua all'altra (Bialystok 2005). Il bilinguismo precoce sembra avvantaggiare lo sviluppo delle funzioni esecutive quali la pianificazione strategica, la flessibilità, l'organizzazione delle risorse cognitive, il controllo e la motivazione, che sono predittive dello sviluppo e dell'apprendimento precoce dell'alfabetizzazione e della decodifica di parole (Carlson e Meltzoff 2008). Tra gli svantaggi, si è rilevato che i bambini bilingui hanno generalmente un vocabolario meno ampio dei monolingui; ciò è spiegato dal fatto che i bambini bilingui conoscono le parole in due lingue diverse e non per tutte conoscono il termine nell'altra lingua. Le persone, infatti, imparano il linguaggio in relazione ai contesti in cui lo parlano: di conseguenza, una persona può conoscere alcune parole solo in una delle lingue che parla, mentre non ha mai avuto occasione di poterle apprendere in contesti in cui utilizzava l'altra lingua (per esempio, si può conoscere i nomi di alcuni cibi solo nella propria lingua d'origine perché li si è appresi a casa, e i nomi di alcuni colori solo nella seconda lingua perché li si è appresi a scuola) (Bonifacci e Bellocchi 2014). Il numero di conoscenze o concetti disponibili a un monolingue e a un bilingue può essere paragonabile, ma quest'ultimo può avere accesso a un minor numero di parole disponibili in ambedue le lingue che conosce (Pearson, Fernandez

e Oller 1993). Ciò porta spesso i bambini a utilizzare il cambio di codice durante le conversazioni: i bambini, infatti, possono ricorrere alla seconda lingua mentre parlano servendosi del cambio di codice (o *code-switching*) o di prestiti. In questo modo, le due lingue si alternano e integrano l'una nell'altra. I bilingui spesso usano il cambio di codice per comunicare tra loro, e può essere utilizzato qualora ci siano delle mancanze lessicali in una delle due lingue o per trovare le parole più adeguate in un determinato contesto. Esso viene spesso utilizzato inconsapevolmente per esprimersi, in quanto ci si concentra maggiormente sull'obiettivo primario, ovvero comunicare un messaggio all'altro interlocutore, sapendo che egli comprenderà il messaggio indipendentemente dalla lingua utilizzata. Tra le motivazioni più importanti che spingono il bilingue a utilizzare il cambio di codice c'è il bisogno di trovare una parola, una frase, un discorso indispensabile in quel momento. Quindi, viene utilizzato per compensare una mancanza e riempire una lacuna lessicale. In altri casi, il parlante usa il cambio di codice per scelta poiché reputa più adeguato utilizzare parole della lingua in cui le ha acquisite, per parlarne in modo più autentico (Carli 1994).

I bambini bilingui consecutivi precoci possono raggiungere un livello di conoscenza di entrambe le lingue uguale a quello di parlanti monolingui ma solo se essi si trovano totalmente immersi nella lingua, cioè se vivono in un ambiente sociale nel quale la seconda lingua viene usata attivamente. Se il bambino è meno esposto alla seconda lingua e non ha la possibilità di sentire e usare la lingua, il processo di acquisizione è più lento e può addirittura venire interrotto. La prassi e l'uso della seconda lingua sono necessari anche per ridurre l'interferenza di una lingua sull'altra (Pertot 2011).

La competenza linguistica di un bilingue sarà sempre in qualche modo diversa da quella di un monolingue, e tali differenze dovrebbero essere analizzate e comprese in riferimento ai diversi ambienti in cui i parlanti apprendono e utilizzano ciascuna lingua. L'esperienza e l'ambiente hanno effetto sullo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino. Una ricerca di Folgheraiter e Tressoldi nel 2003 ha analizzato quanto alcune variabili siano in grado di distinguere fra alunni bilingui con e senza difficoltà di apprendimento scolastico. Dai risultati si evidenzia che, nell'ambito delle diverse variabili considerate, quelle che in maggior misura permettono di differenziare soggetti bilingui figli di migranti con e senza difficoltà risulterebbero essere il numero di anni in Italia, la frequenza della scuola, l'intelligenza non verbale, la lingua utilizzata nella comunicazione con i familiari e l'ampiezza del vocabolario (Folgheraiter e Tressoldi 2003 citati da Bellocchi e Baraldi 2010).

L'ambiente è un fattore fondamentale sia nello strutturare il pensiero che nell'apprendimento della lingua; anche per questo motivo non tutti i bambini progrediscono nella stessa misura nelle famiglie bilingui o nelle scuole bilingui (Grüter e Paradis 2014). Il bilinguismo è un vantaggio (cognitivo, sociale, ecc.) ma richiede impegno e stimolazione adeguata negli anni prescolari e scolari da parte dei genitori e della scuola. Il processo linguistico è determinato, in termini qualitativi e quantitativi, dall'intervento degli adulti, che precisano, rinforzano e forniscono modelli linguistici. Più stimoli il bambino riceve in una determinata lingua, tanto più si sviluppano il suo vocabolario e la sua capacità di leggere e scrivere in quella lingua. Se il bambino riceve stimoli in più lingue, in lui si verificano condizioni favorevoli all'alfabetizzazione multilingue (Leseman et al. 2009). La quantità e qualità del coinvolgimento del bambino nelle esperienze con gli adulti in attività condivise quotidiane (ad esempio la lettura di libri, il racconto delle storie, la conversazione in entrambe le lingue) influiscono positivamente sull'ampliamento del vocabolario bilingue e anche sulla comprensione linguistica. Se l'acquisizione di almeno una lingua per il bambino è un processo spontaneo e naturale, la possibilità di crescere bilingui dipende dall'esperienza, ossia dall'ambiente che circonda il bambino (Daloisio 2015).

5 IL CONTESTO EDUCATIVO PRESSO LE SCUOLE DELL'INFANZIA CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN SLOVENIA

La coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio (multilinguismo) o nello stesso individuo (plurilinguismo) è una condizione normale e diffusa nel mondo. Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni e milioni di persone crescono parlando due o più idiomi (Favaro 2020, 288).

Anche la scuola è contraddistinta dalla diversità e pluralità linguistica e il progressivo aumento del bilinguismo all'interno della popolazione scolastica si accompagna alla necessità di riflettere sulle principali difficoltà incontrate dai parlanti bilingui nel processo di apprendimento scolastico, nonché al bisogno di conoscere meglio caratteristiche e peculiarità di questi ultimi. L'educazione linguistica plurilingue si pone quindi come una necessità (Celentin 2021). Le attività e strategie per incentivare un'educazione linguistica plurilingue, in particolar modo negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, sono insufficienti e non idonee. Per tale motivo si sente l'urgenza di rispondere a questi nuovi bisogni.

Benché non esista un singolo metodo di acquisizione di una seconda lingua che funzioni bene per tutti, sulla base delle ricerche empiriche si rileva che l'ambiente è uno dei fattori che maggiormente condiziona l'acquisizione. I bambini apprendono il linguaggio imitando e interagendo con chi li circonda, e perciò l'ambiente può avere una parte decisiva. La quantità e la natura dell'input linguistico che i bambini ricevono predicono le loro capacità verbali (Newman, Rowe e Bernstein Ratner 2015).

Nella Repubblica di Slovenia l'italiano, parlato come lingua madre o L1 da circa il 3% della popolazione (SURS 2002),⁹ è lingua minoritaria per ragioni storiche e culturali, ed è lingua ufficiale insieme allo sloveno sul territorio nazionalmente misto.

Le istituzioni con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia sono regolate dalla *Legge sull'attuazione dei diritti particolari degli appartenenti alla Nazionalità italiana ed ungherese nel campo dell'educazione e dell'istruzione*. La legge regola i diritti speciali dei membri delle

⁹ Ultima rilevazione effettuata dal SURS (Ufficio informativo statistico della Repubblica di Slovenia/Statistični Urad Republike Slovenije).

comunità etniche italiana e ungherese nel campo dell'istruzione e determina gli obiettivi specifici dell'istruzione e dell'istruzione delle minoranze etniche, la sua organizzazione, la costruzione della rete scolastica, le modalità di adattamento dei programmi educativi e di istruzione nazionali.

La regolamentazione giuridica dello status dell'istruzione della minoranza italiana in Slovenia si basa sul Memorandum di Londra, firmato il 5 ottobre 1954 e ratificato dalla Repubblica Socialista Federativa di Jugoslavia il 25 ottobre 1954. Le disposizioni del Memorandum di Londra sono state concordate bilateralmente nel Trattato di Osimo nel 1975, firmato dalla Repubblica Italiana e dalla Jugoslavia. Dopo l'indipendenza nel 1991, la Repubblica di Slovenia è il successore legale della Jugoslavia in questi accordi. Inoltre, la Repubblica di Slovenia ha firmato il 3 luglio 1997, ratificato il 4 ottobre 2000 e applicato il 1° gennaio 2001 la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* (COE 1992).

Attualmente, il diritto delle minoranze storiche della Repubblica di Slovenia a ricevere un'istruzione nella loro lingua madre è sancito dalla Costituzione ed è regolato da leggi, in particolare dalla *Legge che regola i diritti speciali dei membri delle comunità etniche italiana e ungherese*, la *Legge sui diritti particolari delle Comunità Nazionali Italiana e Ungherese nel campo dell'educazione e dell'istruzione* (ZPIMVI) approvato nel 2001, la *Legge sugli asili* (ZVrt), la *Legge sulla scuola elementare* (ZOsn), la *Legge sulla scuola secondaria-ginnasiale* (ZGim) e la *Legge sull'istruzione professionale* (ZPSI), tutti approvati nel 1996. Inoltre, il diritto a ricevere un'istruzione nella lingua madre è uno dei diritti umani fondamentali dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) e uno dei fattori chiave per mantenere e promuovere la vitalità delle minoranze etniche (Ehala 2009; Landry e Bourhis 2012 citati da Zudič Antonič e Zorman 2023).

Nella tutela delle lingue delle minoranze etniche, la Slovenia ha seguito il principio dell'origine etnica, garantendo così i diritti delle due etnie autoctone indipendentemente dal numero dei suoi membri (Zudič Antonič e Cerkenik 2019). L'uso dell'italiano come mezzo di insegnamento in Slovenia è stabilito dall'articolo 3 della *Legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'istruzione* (ZOFVI), approvata nel 1996, ed è richiesto dall'articolo 6 della legge sulla scuola di base, dall'articolo 8 della *Legge sull'istruzione secondaria* (ZGim) e dall'articolo 8 della *Legge sull'istruzione professionale* (ZPSI). Questi articoli stabiliscono anche l'obbligo di apprendimento dell'italiano nelle scuole con lingua di insegnamento

slovena, situate nel territorio nazionalmente misto del litorale sloveno. Lo status di lingua ufficiale nei quattro comuni del litorale sloveno di Ancarano, Capodistria, Isola e Pirano garantisce ai bambini e ai giovani il diritto di ricevere un'istruzione in italiano dalla scuola dell'infanzia fino al termine del percorso di istruzione secondaria superiore (Zudič Antonič e Zorman 2023).

La verticale scolastica italiana, inserita nel sistema pubblico sloveno, conformemente all'ordinamento giuridico-costituzionale, comprende 3 istituti prescolari, 3 scuole elementari (comprendenti la scuola primaria e la scuola secondaria inferiore) e 3 scuole medie superiori (Burra e Debeljuh 2013). Tali istituzioni sono aperte a tutti i bambini e ai giovani, indipendentemente dalla loro appartenenza etnica. Le istituzioni educative in cui l'italiano è lingua di insegnamento sono state fondate per offrire istruzione in lingua madre o L1 ai bambini delle minoranze etniche italiane che vivono in Istria, sia in Slovenia sia in Croazia; allo stesso tempo, queste istituzioni sono state aperte a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro appartenenza etnica.

Insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, stakeholder e la comunità scientifica sono chiamati a sostenere la gestione di classi eterogenee e a fornire eque opportunità educative a tutti gli allievi indipendentemente dalla loro provenienza, dall'identità di genere, dall'etnia, dal background linguistico e da altre forme di diversità (Gross 2021, 129).

In tali istituzioni vengono sviluppati, con le opportune modifiche e integrazioni, gli stessi programmi curriculari della scuola slovena. Il loro tratto distintivo è la lingua veicolare, che è quella italiana, elemento qualificante della scuola minoritaria, che assegna alla scuola i connotati peculiari che la differenziano da quella di maggioranza. I programmi didattici sono uguali ai programmi delle scuole della maggioranza, con l'aggiunta della lingua e letteratura italiana (studiate a livello di lingua materna) oltre ad alcune significative integrazioni riferite alla Comunità nazionale italiana in Slovenia e all'Italia in genere (Zudič Antonič e Zorman 2023).

Le scuole dell'infanzia seguono gli obiettivi del *Curriculum nazionale per le scuole materne* (Kurikulum za vrtce, Bahovec et al. 1999) che sottolinea gli obiettivi relativi all'acquisizione e all'educazione linguistica da raggiungere attraverso la partecipazione attiva dei bambini al processo comunicativo. Con riferimento alle aree miste a livello nazionale del Litorale sloveno e del Prekmurje, il Curriculum sottolinea l'importanza di guidare i bambini nella costruzione

di buone pratiche sia nel bilinguismo collettivo dell'area in cui vivono, sia nel bilinguismo individuale, dove la decisione di genitori e figli di ricevere l'istruzione nella seconda lingua o L2 deve essere rispettata e devono essere create le condizioni per favorire lo sviluppo del bambino in entrambe le lingue. In base al Curricolo, l'insegnante ha il compito di dare particolare attenzione al proprio stile verbale e non verbale, avendo la consapevolezza che lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative del bambino dipende direttamente da lui (Zudič Antonič e Zorman 2023).

Nel 2022 l'Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia ha presentato i nuovi punti base per il rinnovo del Curricolo, che estendono i punti principali aggiungendone di nuovi. Tra le specificità dei nuovi punti presi in considerazione emerge la necessità di dedicare maggiori attenzioni alla specificità dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini della prima fascia di età (1-3 anni). Inoltre, i punti del Curricolo andranno ad analizzare in modo più dettagliato l'attaccamento emotivo sicuro nel bambino, i periodi più sensibili nella crescita dei bambini, il gioco, la creatività, la comunicazione, il dialogo, l'importanza dei sentimenti, l'ambiente sociale ed emotivo, la partecipazione dei bambini, le competenze digitali dell'insegnante, l'ambiente inclusivo, il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare e la collaborazione con i genitori. Viene poi aggiunta una sottosezione sul multilinguismo e sul multiculturalismo nella scuola dell'infanzia, nella quale vengono definite le modalità di sostegno all'apprendimento della lingua materna per i bambini la cui lingua materna non è lo sloveno, e le modalità di un ulteriore sostegno nell'apprendimento dello sloveno come lingua di insegnamento nella scuola dell'infanzia.

Il nuovo Curricolo entrerà in vigore a settembre del 2025. Uno dei punti che verrà maggiormente preso in considerazione, soprattutto per quel che concerne le specificità nell'apprendimento dei bambini, sarà l'importanza dell'ambiente per lo sviluppo delle capacità di lettura, ossia l'importanza delle basi dell'alfabetizzazione, partendo dal presupposto che delle buone basi vengono acquisite come risultato delle interazioni familiari e delle attività svolte prima dell'inizio della scuola. L'attenzione da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia rimane comunque rivolta al modo di stimolare, insegnare e far apprendere le competenze dell'alfabetizzazione anche nella lingua che per il bambino è una seconda lingua, oppure una lingua straniera.

5.1 La competenza comunicativa presso le istituzioni con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia e il ruolo dell'insegnante

Con il tempo la società è cambiata. Le aree di confine spesso sono aree multietniche e multilinguistiche, dove una maggioranza etnica convive con una o più minoranze in maniera in modo più o meno collaborativo (Jagodič e Zago 2015). Il Litorale sloveno si sta rivelando molto più globalizzato di quanto si potesse immaginare, essendo caratterizzato da una grande immigrazione dai paesi della ex Jugoslavia. Inoltre, dal 2004 con l'entrata della Slovenia nell'Unione europea sempre più cittadini italiani trovano agevole vivere in Slovenia. Questi cambiamenti determinano nuovi orientamenti della società, alle quali le politiche linguistiche e linguistico-educative devono rispondere (Cavaion 2020).

Se inizialmente nelle scuole dell'infanzia si iscrivevano perlopiù bambini provenienti da famiglie della minoranza italiana, col tempo l'interesse per l'istruzione in tale lingua ha preso piede anche tra le famiglie costituite a seguito di matrimoni misti (p. es. un genitore di lingua italiana, l'altro di lingua slovena). Negli ultimi anni stanno diventando sempre più numerose anche le famiglie di lingua slovena, bosniaca, russa, serba e ucraina¹⁰ che per ragioni diverse manifestano un crescente interesse verso la scuola in lingua italiana. Questo fa capire anche come nelle scuole dell'infanzia con italiano come lingua d'insegnamento sul Litorale sloveno il panorama sia piuttosto disomogeneo e variegato per quanto concerne soprattutto la lingua e la cultura.

La competenza comunicativa dei bambini iscritti alle scuole dell'infanzia della minoranza italiana in Slovenia può variare in modo significativo. Tale situazione richiede la necessità di approcci differenziati, da un lato nel lavoro con bambini che non parlano l'italiano al di fuori della scuola materna, e dall'altro per garantire una formazione linguistica di qualità ai bambini membri della minoranza italiana, italiani o bilingui italo-sloveni.

Il Rapporto sulla realizzazione dei diritti speciali delle comunità etniche italiane e ungheresi e dei loro membri nella Repubblica di Slovenia, pubblicato nel 1979 dall'Assemblea della Repubblica socialista di Slovenia, mostrava un costante aumento di bambini iscritti alle scuole

¹⁰ La guerra in Ucraina ha portato un aumento del numero di bambini ucraini che hanno trovato rifugio in Slovenia e che sono stati inseriti in oltre cento istituti scolastici in giro per il Paese, tra cui anche nelle scuole e asili in lingua italiana. Attualmente sono 907 bambini dell'Ucraina che frequentano le scuole e asili in Slovenia.

dell'infanzia italiane in Slovenia tra il 1970 (quando furono iscritti 52 bambini) e il 1976 (99 iscritti). L'aumento del numero era in parte correlato all'aumento dell'interesse delle famiglie slovene e delle famiglie emigrate in Slovenia dalle repubbliche ex jugoslave verso l'iscrizione dei propri figli alle scuole dell'infanzia italiane.

Per quanto concerne la biografia linguistica degli iscritti e delle loro famiglie, nell'anno scolastico 1988/89 una ricerca è stata condotta da Luciano Monica. A tale ricerca hanno partecipato 197 alunni delle tre scuole elementari con lingua di insegnamento italiana situate nel Litorale sloveno, frequentanti le classi comprese tra la quinta elementare e la terza media. Dai risultati della ricerca era emerso che la maggior parte degli alunni coinvolti nello studio proveniva da famiglie di lingua slovena (44,5%), seguite da famiglie bilingui (38,9%) e da famiglie italiane (16,6%). Il 42,1% degli intervistati aveva dichiarato di parlare italiano con la madre e il 50,3% con il padre. Il 44% degli alunni parlava sloveno con la madre e il 39,2% con il padre. Tuttavia, alla domanda su quale fosse la lingua in cui ci si considerava più competenti, il 76,1% del campione aveva dichiarato che era l'italiano, il 20,8% aveva scelto lo sloveno e il 3,1% aveva indicato una lingua diversa dall'italiano o dallo sloveno. Non ci sono invece ricerche e dati per quel che concerne le scuole dell'infanzia con lingua di insegnamento italiana situate sul Litorale sloveno.

Questi dati avevano fatto sorgere alcune preoccupazioni poiché all'epoca della ricerca, ossia nel 1988, il dibattito sulle scuole della minoranza italiana in Istria era diviso tra il loro ruolo di istituzione responsabile del mantenimento e della valorizzazione della vitalità etnica della minoranza italiana – come tale offerta e rivolta esclusivamente ai cittadini italiani – e la loro funzione come spazio di apertura linguistica e culturale – aperto a tutte le nazionalità – in vista della (allora) futura integrazione della Slovenia nell'Unione Europea (Monica 1991).

Ancora venti anni dopo, ossia nel 2009, quando la Slovenia era già membro dell'Unione Europea, Zudič Antonič scriveva che una forte presenza di alunni e studenti, non appartenenti alla minoranza etnica italiana, che frequentavano le scuole italiane nel litorale sloveno poteva essere vista come “problematica” se le scuole con l'italiano come lingua di insegnamento fossero considerate tutrici del patrimonio linguistico e culturale italiano nell'area. L'autrice sosteneva che le scuole italiane in Slovenia perseguivano pienamente il loro scopo, in quanto creavano le condizioni per la conservazione del patrimonio linguistico e culturale italiano, promuovevano la comunicazione interculturale e l'atteggiamento positivo verso l'altro e il

diverso. Obiettivi che le istituzioni con l'italiano come lingua d'insegnamento continuano a perseguire. Nel 2009 come oggi, il ruolo degli insegnanti non deve essere quello di concentrarsi sul mantenimento di un'appartenenza esclusiva e permanente a un'unica cultura, ma piuttosto quello di contribuire a sviluppare la mente critica, l'apertura e la tolleranza degli alunni e degli studenti nelle interazioni tra membri di diverse etnie e culture (Zudič Antonič 2009).

Gli insegnanti ed altre figure operanti nel settore devono possedere un alto livello di sensibilità interculturale e chiare identificazioni linguistico culturali. Solo in questo modo saranno in grado di condurre un'educazione interculturale che si basi sulla promozione reciproca della comprensione tra persone, sullo sviluppo delle capacità di entrare concettualmente nel mondo dell'altro e quindi di provare empatia per gli interlocutori e generare una reciproca comprensione (Zorman e Cergol 2020, 15).

La scuola ha il dovere di assicurare uguali opportunità di formazione/istruzione e preparare tutti gli studenti a vivere in società globalizzate, pluralistiche e culturalmente eterogenee, indipendentemente dalla loro provenienza culturale e/o sociale (Zorman e Cergol 2020). L'eterogeneità linguistica nelle competenze in italiano è stata rilevata in una ricerca condotta da Zudič Antonič nel 2009 sulla competenza comunicativa in italiano come lingua madre o L1, dove si chiedeva a 35 alunni di terza media di dichiarare la propria lingua madre o L1. Quasi la metà degli alunni (48%) ha dichiarato di utilizzare entrambe le lingue e un quarto (25%) ha dichiarato che la propria lingua madre o L1 era quella slovena. Dei 35 alunni solo il 14% degli alunni ha risposto di comunicare in italiano con entrambi i genitori. Il 17% parlava entrambe le lingue con la madre e il 14% con il padre. Più della metà degli studenti di terza media coinvolti nella ricerca parlava solo sloveno con entrambi i genitori (il 54% con le madri e il 51% con i padri). Gli alunni sono stati sottoposti anche a una prova scritta per accertare il raggiungimento degli obiettivi didattici previsti dal curriculum. I risultati mostrano che la maggioranza degli studenti (il 62,9%) ha raggiunto pienamente gli obiettivi per la composizione scritta, il 17% li ha raggiunti parzialmente e un quinto (il 20%) non li ha raggiunti. I risultati per la competenza linguistica hanno mostrato che il 48,6% degli alunni ha raggiunto pienamente gli obiettivi curriculari, il 37,1% parzialmente e il 14,3% no. Dal confronto con lo sloveno come lingua madre o L1 è emersa una quota simile di alunni che hanno raggiunto pienamente gli obiettivi di apprendimento in entrambe le prove, mentre si rileva una differenza significativa nella distribuzione di allievi con un profitto parziale e quelli con un profitto insufficiente, a vantaggio degli alunni di linguamadre slovena che frequentavano una scuola nella zona centrale del territorio nazionale. La differenza è da attribuire a un diverso livello di eterogeneità linguistica della popolazione scolastica e soprattutto alla disparità di

lingua utilizzata al di fuori della scuola, in particolare in famiglia. Poiché i dati relativi alla scuola con l'italiano come lingua d'insegnamento non sono stati incrociati con quelli della L1 degli alunni, non è possibile trarre conclusioni in merito all'impatto dell'eterogeneità linguistica sulla competenza in italiano per i parlanti madrelingua e bilingui.

L'eterogeneità linguistica nelle scuole italiane è sempre stata ed è ancora oggi motivo di grande preoccupazione all'interno della comunità della minoranza italiana, anche perché il concetto di esposizione alla lingua è cruciale per il raggiungimento di elevate capacità comunicative dei parlanti (Grgič 2022). La diversità linguistica e culturale sempre più preponderante ha una grande influenza sulla vita scolastica ed è portatrice di nuove sfide per gli insegnanti: “l'inclusione e la valorizzazione di tutte le lingue che alunni e alunne portano in classe, così come l'attivazione dei loro interi repertori linguistici per l'apprendimento, richiedono infatti abilità, motivazioni e conoscenze specifiche” (Guarda e Mayr 2023, 569). Si deve partire dal presupposto che oggi non esistono classi dove si parla la lingua in egual modo, ma esistono classi dove gli individui hanno tra di loro diverse competenze (Celentin e Luise 2019). Ogni alunno è diverso dall'altro e questo insieme di diversità genera un gruppo ricco di competenze differenti. L'insegnante ha il compito mettersi nei panni di ogni singolo studente al fine di rendere l'insegnamento efficace (Rinvoluceri 2002).

Le difficoltà insite nell'ambiente stesso sono numerose e tali da frapportare una serie di ostacoli all'apprendimento, sia del contenuto che della lingua. Pensiamo alle difficoltà di comprensione di testi complessi su argomenti concettualmente difficili nonché alle difficoltà di espressione in LS sempre su argomenti complessi e, per un certo periodo, nuovi. Da qui discende l'esigenza che le scelte degli argomenti, dei contenuti, dei materiali, delle attività ecc, vengano svolte in relazione alle caratteristiche esistenti degli studenti (Coonan 2010, 134).

Il docente che insegna ed educa all'interno di un contesto minoritario ha un ruolo importantissimo e per poter trasmettere la lingua e la cultura minoritaria deve innanzitutto conoscerne tutti i suoi aspetti.

Per Luise (2023, 139-142) un insegnante di lingua minoritaria di qualità:

Conosce la lingua minoritaria, la sua struttura, le caratteristiche dello standard anche in confronto a varietà locali, le norme di grafia; conosce la cultura, gli elementi storico-geografici, gli aspetti della tradizione e del territorio legati alla lingua minoritaria, li sa proporre nelle loro manifestazioni contemporanee e anche in un'ottica interculturale e interdisciplinare; conosce le principali linee glottodidattiche – sia generali sia in particolare delle lingue minoritarie – e le principali indicazioni della normativa nazionale e regionale in merito all'insegnamento della

lingua minoritaria; sa scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici esistenti e sa creare materiali didattici, sfruttando anche gli strumenti tecnologici; sa progettare e gestire un percorso didattico di uso veicolare della lingua minoritaria; sa inserire il progetto di insegnamento della lingua minoritaria all'interno di un più ampio quadro di promozione e sviluppo del plurilinguismo.

Risulta fondamentale per l'insegnante saper utilizzare la lingua minoritaria come strumento per accedere a contenuti non linguistici. In tal modo si rafforzerà la protezione dei diritti minoritari e aumenterà il prestigio rendendo la lingua viva. Allo stesso tempo la lingua potrà rinnovarsi dal punto di vista stilistico e lessicale (Coonan 2010 citata da Luise 2023).

In un contesto minoritario lo sviluppo della lingua è possibile se certe condizioni vengano soddisfatte in maniera adeguata ed efficace (Jagodic e Zago 2022). I parlanti devono essere esposti ai diversi registri linguistici, ai vari usi comunicativi e alle differenti varietà linguistiche costantemente, frequentemente e se possibile ogni giorno e sistematicamente ossia in tutte le situazioni comunicative. Questo diventa molto difficile nel contesto di minoranza, pertanto è importante che la comunità pianifichi strategie efficaci affinché ci sia un'esposizione costante alla lingua (Thordardottir 2011). Diventa quindi fondamentale trovarsi quanto più regolarmente in situazioni di *full immersion* linguistica (Grgič 2022).

In contesti scolastici dove insegnanti e studenti conoscono anche la lingua di maggioranza dominante a volte perfino molto meglio di quella di minoranza è necessario che si inizi ad accogliere sistemi e nuovi metodi, affinché venga data a tutti la possibilità di un'esposizione aggiuntiva, in un contesto di *full immersion* dove la lingua minoritaria sia la lingua di comunicazione prevalente (Jagodic e Zago 2022).

La differenza che si nota nella società, almeno in Slovenia, è lo spostamento del focus nel discorso sull'interculturalità, in particolare sull'educazione interculturale a scuola. L'azione didattica è quasi esclusivamente orientata verso l'integrazione di allievi stranieri, provenienti da famiglie migranti, prestando poca o nessuna attenzione alla presenza della minoranza storica nel nostro ambiente. Gli scambi di docenti e allievi a tutti i livelli del sistema educativo, compresi gli studenti, futuri insegnanti, avvengono a livello internazionale, spesso come attività programmate all'interno di progetti internazionali. È invece lasciata alla buona volontà del docente o del dirigente della scuola l'organizzazione di visite a enti pubblici che si occupano del mantenimento e dello sviluppo della cultura e dell'etnia italiana sul Litorale sloveno (Zorman e Cergol 2020, 16).

La minoranza viene presa in considerazione e valorizzata troppo poco, mentre richiederebbe una partecipazione attiva di tutti i quadri del sistema scolastico basandosi su un'impostazione

stabilita di avvenimenti e attività, organizzate con metodo e con un programma stabilito, così come avviene sia per gli immigrati recenti sia per quelli di seconda generazione. Le scuole con lingua di insegnamento italiana dovrebbero venir maggiormente valorizzate poiché svolgono un ruolo chiave sia per la minoranza italiana che per la maggioranza della popolazione, in quanto attribuiscono grande importanza all'apprendimento delle lingue e allo sviluppo del multilinguismo e del multiculturalismo nell'area bilingue e mista a livello nazionale del litorale sloveno (Sorgo, Novak Lukanovič e Zudič Antonič 2022).

Dalle ricerche finora condotte emerge che le scuole italiane in Slovenia affrontano diversi problemi. Per capire come questo si manifesti nelle istituzioni prescolari, come influisca sul processo educativo all'interno di tali istituzioni e per trovare soluzioni appropriate, è necessaria una ricerca costante. Le ricerche riportate hanno fornito un'importante panoramica sullo sviluppo dell'istruzione e delle istituzioni educative con lingua di insegnamento italiana, operanti nel litorale sloveno, ma si sono concentrate sull'istruzione primaria e secondaria. Per l'istruzione prescolare sono disponibili dati statistici in termini di numero di bambini iscritti, ma non sono state condotte ulteriori analisi sull'appartenenza etnica dei bambini, sulle lingue parlate al di fuori della scuola dell'infanzia, sulla loro competenza in italiano. I dati sull'istruzione primaria e secondaria non possono essere semplicemente generalizzati all'istruzione prescolare, in quanto la popolazione della scuola dell'infanzia non corrisponde necessariamente, in termini di appartenenza etnica, alla popolazione della scuola primaria e/o secondaria. I bambini iscritti alle scuole dell'infanzia italiane non necessariamente si iscrivono alle scuole primarie italiane e viceversa. Solitamente circa il 50% dei bambini prescolari passa dalla scuola dell'infanzia italiana a quella elementare italiana. I motivi della non continuità nella verticale italiana sono ogni anno molto discussi e possono essere diversi e variegati (Zorman e Bertok Vatovec 2022).

6 LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE UDITIVA E DELLE CAPACITÀ ORALI DI NARRAZIONE COME PARTE DELLE ABILITÀ DI ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE IN UN AMBIENTE MULTILINGUE

In un ambiente multilingue gli individui conoscono più lingue, si esprimono oralmente in esse, sono anche in grado di leggere e scrivere in quelle lingue, ma i loro livelli di competenza possono essere diversi; sullo sviluppo delle capacità di ascolto, espressione verbale, lettura e scrittura in almeno due lingue, infatti, influisce non solo lo sviluppo mentale del bambino, ma anche l'ambiente stesso in cui il bambino è inserito. Il bambino sarà più motivato nel percorso di sviluppo dell'alfabetizzazione emergente bilingue, se l'ambiente in cui si trova è orientato al dialogo e alla comunicazione, se stimola lo sviluppo delle sue competenze di scrittura e lo coinvolge in varie attività. Un ambiente povero di stimoli e motivazioni concorre a un basso sviluppo dell'alfabetizzazione, portando i bambini a progredire più lentamente rispetto agli altri bambini e facendo venire meno anche la loro motivazione (Knaflič 2009).

Diventa quindi molto importante l'inserimento nella scuola dell'infanzia, il periodo che coincide con la fase di prelettura e prescrittura del bambino, in cui l'insegnamento non è pensato come un'alfabetizzazione formale e sistematica che entra in gioco nella scuola primaria ma come sviluppo delle capacità comunicative fondate sul discorso orale e sull'ascolto. Attraverso ciò, il bambino sviluppa anche il bisogno di lettura e scrittura (Cisotto 2011). È importante, quindi, analizzare i fattori che influiscono positivamente sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente in ambiente multilingue, ossia analizzare i precursori della letto-scrittura, intesi all'interno dei processi di comunicazione, che iniziano nel periodo della prima infanzia, nel momento precedente l'inizio della scuola e dell'alfabetizzazione formale.

Il periodo prescolare ha un ruolo fondamentale nell'esercizio di competenze emergenti, che si sviluppano in modo spontaneo nei bambini ma che sono soggette a miglioramenti attraverso attività create specificamente per potenziarle (Anello 2017). Ma non tutte le attività rivestono la stessa importanza, e non tutte le conoscenze acquisite presentano un ruolo critico per il successivo apprendimento della vera e propria *literacy* (Wiggins e McTighe 1998). Tra quelle che possiedono un'importanza chiave ci sono la padronanza del linguaggio orale, la capacità

di elaborazione fonologica, il principio alfabetico, la conoscenza dei testi stampati, la lettura dialogica, la competenza narrativa, la recitazione e la scrittura emergente (Reffieuna 2012).

Il rapporto del “*National Early Literacy Panel (NELP)*” del 2008 riporta che esistono specifici precursori o predittori in età prescolare, che esercitano un ruolo fondamentale nell’acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura. Tali abilità non solo favoriscono il corretto apprendimento del codice linguistico, ma sono necessarie al suo sviluppo (Whitehurst e Lonigan 1998). In base al rapporto, i principali precursori sono la competenza relativa alla conoscenza dell’alfabeto, la consapevolezza fonologica, la denominazione rapida automatica, la memoria fonologica, la consapevolezza testuale e la processazione visiva. Un ruolo importante ai fini della comprensione del testo è dato dalle competenze morfosintattiche (grammatica, morfologia, sintassi) poiché forniscono al bambino gli strumenti necessari alla manipolazione delle parole, e quindi importanti per decodificare parole sconosciute (Kirby et al. 2008).

Un’educazione linguistica così intesa nella fascia d’età della scuola dell’infanzia non può essere né implicita né improvvisata e vi è un reale bisogno di formazione specifica che permetta di far fronte alle esigenze di allievi con background molto diversificati. Possono infatti trovarsi a condividere l’esperienza scolastica bambini pienamente italofofoni (aventi o meno accesso anche a varietà dialettali) e bambini per i quali l’italiano è lingua di contatto (Vedovelli 2002 citato da Celentin 2021).

Diventa quindi fondamentale sensibilizzare i bambini fin dai primi anni della scuola dell’infanzia alle lingue straniere o seconde lingue, ossia ottimizzare le condizioni affinché si realizzi l’apprendimento linguistico. L’ambiente deve rendere l’input quanto più comprensibile in situazioni comunicative e di gioco inserite nelle esperienze quotidiane di crescita del bambino (Daloiso 2015). In un contesto prescolare, infatti, non si parla di insegnamento formalizzato ma piuttosto di un accostamento o sensibilizzazione informale alla lingua straniera o seconda lingua, il cui fine è l’incontro positivo e sereno con un nuovo codice espressivo (Balboni, Coonan e Ricci Garotti 2001; Daloiso 2007; Daloiso 2015). Diventano basilari un’approfondita analisi dei bisogni e degli interessi dell’alunno o bambino e l’elaborazione di una proposta che sfrutti la motivazione intrinseca, vale a dire quella basata sul piacere.

Tutte le strategie e/o tecniche dovrebbero essere sempre centrate sul bambino e promuovere l’interazione cercando di parlare al bambino con un ritmo lento che faciliti l’attenzione e l’ascolto al linguaggio. Importanti sono frequenti pause per permettere al bambino di inserirsi

nel discorso dandogli il tempo di assumere l'iniziativa comunicativa. L'adulto dovrebbe usare durante la conversazione turni bilanciati, fare domande aperte e dare conferma al bambino di essere riuscito a trasmettere il messaggio e quindi di essere stato comunicativo (Bonifacio e Stefani 2010). È necessario che l'adulto ricorra a un linguaggio semplice, con ripetizioni frequenti delle frasi, una denominazione contingente, l'uso di descrizioni, imitazioni ed espansioni, allo scopo di stimolare e ristrutturare l'apprendimento di una parola-target. Infine, per far emergere il linguaggio è importante una comunicazione non direttiva, che lascia spazio di espressione e libertà di agire in base ai tempi del bambino. Il bambino deve avere il tempo e la possibilità di elaborare le sue domande e le sue risposte. La sequenza domanda-risposta-domanda può venir sostituita con differenti con altri comportamenti linguistici, come ad esempio i suggerimenti, le riformulazioni, le espansioni delle frasi o le formulazioni di ipotesi. Il bambino viene così spronato a sperimentare con le parole e frasi combinandole in maniera diversa e usandole per svariati scopi (Pontecorco, Ajello e Zucchermaglio 2004).

All'interno della scuola dell'infanzia, le modalità principali che favoriscono la sensibilizzazione del bambino al codice linguistico sono le routine. La scuola dell'infanzia è ricca di questi momenti che si presentano più volte durante l'arco della giornata. Le routine sono utili allo sviluppo del linguaggio poiché consentono al bambino di riconoscere facilmente il contesto a cui le parole ascoltate si riferiscono.

Queste sembrano essere fondamentali per massimizzare gli effetti dell'esposizione linguistica, dato che l'input è associato a esperienze concrete. Queste permettono al bambino di identificare facilmente il contesto a cui si riferiscono le parole che sente, per poi procedere autonomamente a processare l'input ricevuto (Favaro 2016, 89).

Il tipo di input linguistico costituisce il fattore che sembra spiegare più di ogni altro la variabilità osservata nello sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui (Onofrio, Caselli e Ferri 2019). I risultati confermano che un input linguistico massiccio e di qualità negli istituti di istruzione (Zudič Antonič 2018) e in famiglia e in altre interazioni extrascolastiche (Landry e Allard 1992) è fondamentale per lo sviluppo linguistico ottimale dei bambini e dei giovani bilingui.

La motivazione rimane un fattore basilare per produrre apprendimento e Schumann (1994) descrive cinque dimensioni in base alle quali le persone valutano gli input provenienti dall'ambiente:

la novità (il grado di originalità/familiarità), la piacevolezza (l'attrattiva), il significato dello scopo o del bisogno (la misura in cui lo stimolo è strumentale nel soddisfare bisogni o raggiungere scopi), il potenziale di autoefficacia (la misura in cui l'individuo si aspetta di essere in grado di fronteggiare l'evento), l'immagine del sé e l'immagine sociale (la misura in cui l'evento è compatibile con le norme sociali e il concetto di sé dell'individuo)" (Schumann 1998 citato da Mariani 2012, 12-13).

Recentemente l'attenzione si è spostata soprattutto sulla qualità dell'input inteso come livello di competenza nelle lingue posseduto da parte degli interlocutori; in questo senso divengono cruciali, oltre al fatto che gli interlocutori siano in possesso di un ottimo livello di competenza linguistica, anche l'importanza del numero di partner conversazionali madrelingua che il bambino frequenta (Hoff et al. 2012 citati da Onofrio, Caselli e Ferri 2019) nonché le occasioni di lettura dialogica e di gioco simbolico (Collisson et al. 2016). La qualità dell'input è fondamentale nel processo di acquisizione linguistica soprattutto nella fase di acquisizione del lessico, intorno ai 2 anni di età (Hoff e Naigles 2002). Inoltre, l'input linguistico per essere assimilato deve essere sicuro dal punto di vista sociale, in modo che non si inneschi il filtro affettivo.¹¹

In realtà quindi quella del filtro affettivo è la metafora psicodidattica, che serve a rendere visibile una realtà organica molto precisa, dalla quale dipende la memorizzazione. Nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori (come la noradrenalina) fondamentali per fissare le tracce mnestiche, cioè per introiettare e per poi ricordare l'input che viene recepito (Balboni 2002, 43).

Tutte le attività di ascolto che si adottano per insegnare la seconda lingua o L2 sono di fondamentale importanza. La lingua viene acquisita esponendo l'allievo o il bambino al significato di un input comprensibile, che deve essere reso comprensibile dall'insegnante. L'efficacia delle tecniche didattiche è definita proprio dall'esposizione di un input comprensibile: maggiore è l'esposizione agli input e più comprensibile è la presentazione delle informazioni e più rapida e stabile è la registrazione delle nozioni (Krashen 1981). Affinché si arrivi all'acquisizione, tuttavia, oltre a un input comprensibile collocato al livello giusto nell'ordine naturale, è fondamentale ci sia l'assenza di un filtro affettivo, che a livello mentale influenza l'acquisizione della lingua. Il filtro affettivo è una forma di difesa psicologica e di barriera emotiva che ed è legato a tre variabili: l'ansia, la fiducia in sé stessi e la motivazione. L'ansia e una bassa autostima aumentano il filtro affettivo mentre l'assenza dello stimolo ansiogeno e

¹¹ Il filtro affettivo è una barriera di tipo emotivo che non permette un apprendimento duratura, ma soltanto momentaneo. Il filtro affettivo si alza in situazioni ansiogene che non consentono il passaggio dell'input (Krashen e Terrel 1983; Balboni 2002).

la fiducia in sé stessi diminuisce il filtro affettivo e questo renderà più facile acquisire la lingua. L'acquisizione non avviene in presenza di un filtro affettivo attivato, ma soltanto apprendimento (Begotti 2007).

Per lo sviluppo precoce di una seconda lingua si propongono sei principi, ossia che:

i bambini imparano ciò che ascoltano più frequentemente; i bambini imparano le parole per esprimere oggetti ed eventi che li interessano e appassionano; un contesto interattivo e responsivo promuove gli apprendimenti linguistici molto di più di un contesto passivo; i bambini imparano meglio in contesti significativi; i bambini hanno bisogno di ascoltare innumerevoli esempi di parole e strutture linguistiche; lo sviluppo della competenza grammaticale è strettamente correlato allo sviluppo della competenza lessicale". (Konishi et al. 2014 citati da Cinganotto 2021, 176-177).

La conoscenza di questi principi da parte del personale scolastico, ma anche da parte delle famiglie potrebbe senz'altro influire positivamente sullo sviluppo cognitivo, socioaffettivo e relazionale dei bambini, rendendo più semplice l'apprendimento linguistico anche in situazioni di diversità linguistica.

L'assenza di una specifica metodologia per aiutare il bambino durante il processo di acquisizione linguistica porta spesso gli insegnanti ad avere grandi difficoltà nel valutare le competenze linguistiche e comunicative degli alunni, soprattutto bi/plurilingue (Izzo 2016). Si evidenzia una mancata programmazione degli interventi didattici rivolti allo sviluppo del linguaggio, poco riconoscimento della competenza comunicativa infantile e poca conoscenza della conversazione come strategia utile per sviluppare il linguaggio.

Si rende necessario un intervento che sensibilizzi e renda più consci gli insegnanti sulle condizioni e sui metodi che possono aiutare e favorire lo sviluppo di competenze orali nei bambini. Molti sono gli studi che sottolineano l'importanza della conversazione tra insegnanti e bambini nella scuola dell'infanzia che facilitano lo sviluppo del linguaggio e una miglior crescita cognitiva. La ricerca di Kontos e Wilcox-Herzog (1997) evidenzia quanto l'interazione di qualità tra insegnante e bambino sia un elemento fondamentale per una didattica efficace in contesti prescolastici. È importante una vera e propria presa di conoscenza da parte degli insegnanti sull'importanza della conversazione usata ai fini della didattica della lingua orale. Se ciò non avviene, non si potranno strutturare situazioni che abbiano l'obiettivo di sviluppare gli usi del linguaggio orale nei bambini. La conversazione risulta una strategia ancora poco

praticata e poco valorizzata per sviluppare il linguaggio. In realtà è presente in ogni processo di apprendimento e insegnamento ed è lo strumento predominante di qualsiasi comunicazione educativa (Pontecorvo 1999).

I dati riportati dalla ricerca di Daloiso (2015, 403) confermano l'importanza dei programmi di potenziamento della comprensione orale nella scuola dell'infanzia.

I risultati, infatti, mostrano che a conclusione del triennio la maggior parte dei bambini osservati riesce a comprendere svariati input in lingua straniera. In una prospettiva futura sarebbe opportuno pianificare un programma di potenziamento della comprensione orale attraverso il contatto con diverse tipologie testuali e funzioni comunicative. I dati della presente ricerca, infatti, suggeriscono che i bambini sanno comprendere testi narrativi e input basati sulla funzione regolativa della lingua, ma una pianificazione attenta delle attività didattiche può portarli a comprendere anche altre tipologie di testi e funzioni comunicative. Per quanto riguarda la prova di produzione, pur tenendo presente che la ricerca glottodidattica sconsiglia di forzare i bambini a parlare in lingua straniera, sarebbe comunque opportuno introdurre gradualmente anche attività più sfidanti sul piano comunicativo, come quelle utilizzate per questa ricerca, con l'obiettivo di stimolare i bambini a espandere e affinare il proprio bagaglio di strategie comunicative. Si getteranno così le basi per un corretto sviluppo della abilità orali produttive, che costituiscono una finalità propria della scuola primaria e secondaria.

Tra le strategie che si possono utilizzare durante le normali attività educative riportiamo:

il decision-making: per promuovere l'uso della lingua durante le attività più manipolative, come colorare, disegnare e ritagliare, si può evitare di distribuire tutti i materiali necessari per l'attività, e fare in modo che l'allievo sia posto in condizione di dover chiedere il materiale di cui ha bisogno (un pennarello, le forbici, un foglio, una matita ecc.). Ciascun bambino potrà richiedere il materiale necessario utilizzando il linguaggio che preferisce, inclusa la gestualità, ma coloro che si sentono pronti a produrre lingua avranno l'occasione di esprimersi; la produzione di frasi sospese: quando hanno superato le prime fasi di esposizione alla lingua i bambini sono spesso in grado di anticipare l'input dell'adulto sulla base di strategie inferenziali e routine linguistiche ormai consolidate. Per questa ragione, l'insegnante può far leva sulle capacità anticipatorie dei bambini producendo frasi sospese, o interrompendo improvvisamente una routine linguistica, in modo da sollecitare gli allievi al completamento degli enunciati; l'errore intenzionale: una tecnica analoga a quella precedente consiste nel commettere errori volontari, che i bambini amano correggere potendo far leva su abilità in lingua straniera consolidate. La strategia dell'errore intenzionale, tuttavia, dà per presupposto un livello minimo di competenza linguistica, e deve perciò essere utilizzata avendo coscienza di quali aspetti della lingua sono ormai entrati a far parte della competenza comunicativa dei bambini (Daloiso 2009, 403-404).

Risulta necessaria una programmazione di strumenti e strategie per rilevare in modo sistematico le competenze sviluppate dai bambini esposti a programmi di sensibilizzazione linguistica. I dati rilevati potranno essere importanti alla comprensione dell'efficacia della metodologia

applicata e potranno indirizzare verso la progettazione e la sperimentazione di nuove e ulteriori strategie.

La scuola dovrebbe dare spazio e valorizzare il gioco in tutte le sue forme per socializzare e apprendere e l'educatore dovrebbe esaminare in maniera accurata la situazione relazionale a cui il bambino è in grado di partecipare, suggerendo e aiutando il bambino attraverso l'uso di regole comportamentali ed organizzative. Con maggiore attenzione al linguaggio gli insegnanti renderanno consapevoli i bambini sull'importanza delle loro parole (Disnan 2014).

Quello che invece troppo spesso si osserva nell'educazione plurilingue sono comportamenti sbagliati come ad esempio una pianificazione carente dell'educazione linguistica, bambini troppo o troppo poco sollecitati a causa di eccessiva o scarsa stimolazione, distanza emotiva dalla lingua di provenienza o dalla seconda lingua, negazione della provenienza linguistico-culturale, competenza linguistica carente da parte delle famiglie di riferimento, ossessione per la correttezza linguistica (Zudič Antonič 2017). Per quanto concerne le correzioni e gli errori fatti dai bambini è necessario ribadire che i bambini sono resistenti alle correzioni e solitamente preservano l'errore anche in seguito alla correzione (Chesi 2006). Le correzioni non sono utili poiché non vengono date in tutte le occasioni a tutti i bambini e risultano insufficienti (Guasti 2004). Tutto ciò che i bambini sentono e che è abbondantemente presente nell'ambiente linguistico che li circonda, è basilare nel processo di acquisizione. Uno stile troppo direttivo non incoraggia l'acquisizione linguistica del bambino. Al contrario, uno stile che predilige un'interazione ricca tra bambino e adulto, dove l'adulto interpreta ed amplia il parlato del bambino favorisce l'acquisizione linguistica (Caselli et al. 2006).

6.1 La glottodidattica umanistico-affettiva

Il plurilinguismo infantile è studiato da numerose discipline che da diversi punti di vista studiano i fattori che contribuiscono all'acquisizione di due o più lingue e culture.

La glottodidattica italiana fin dagli anni Settanta ha dimostrato uno spiccato interesse per l'accostamento alle lingue straniere in tenera età, occupandosi dapprima delle questioni metodologiche riguardanti la loro introduzione nel ciclo primario e poi, a partire dagli anni Novanta, iniziando a interessarsi anche del ciclo prescolare, in particolare la scuola dell'infanzia (Daloiso 2015, 381).

La glottodidattica trae le proprie conoscenze da quattro grandi aree scientifiche ossia: le scienze del linguaggio e della comunicazione che forniscono alla glottodidattica i concetti di grammatica pedagogica e il concetto di ordine naturale d'acquisizione nonché le riflessioni sulla natura della comunicazione e della lingua; le scienze psicologiche che pongono l'attenzione sull'educazione bilingue e sullo sviluppo di una personalità bilingue nonché sui principi basilari della neurolinguistica, psicolinguistica, psicopedagogia e psicodidattica e psicologia relazionale; le scienze della cultura e della società che permettono alla glottodidattica di integrare all'insegnamento della lingua anche la cultura dando rilievo alle comunicazioni interculturali; le scienze dell'educazione e della formazione che individuano nella pedagogia generale, metodologia didattica e tecnologia didattica il bagaglio di base per un intervento didattico (Balboni 2002, 23-25).

I metodi riconducibili alla glottodidattica umanistico-affettiva sono contraddistinti dall'attenzione rivolta su chi apprende e dalla particolare importanza che si attribuisce al processo di apprendimento linguistico e le condizioni che lo agevolano. L'apprendente viene considerato nella sua totalità prendendo in considerazione i suoi sentimenti e peculiarità che condizionano il suo modo di percepire la realtà e le sue relazioni sociali (Begotti 2007). Per comprendere i sentimenti e le emozioni degli altri è fondamentale l'empatia. Lo sviluppo della capacità empatica secondo Rogers (1973) è di per sé un agente educativo attraverso cui si incrementa un senso di appartenenza e di apertura al sociale e di conseguenza si migliora il clima che l'insegnante crea in classe (Begotti 2007). La capacità dell'insegnante di essere empatico verso i suoi alunni intensifica lo sviluppo di un legame positivo e conseguentemente facilita l'apprendimento. Uno dei compiti primari dell'insegnante è preparare i bambini a riconoscere, nominare, esprimere e regolare i loro sentimenti, e allo stesso tempo, comprendere, oltre alle proprie, anche le emozioni degli altri. Partendo dal presupposto che sia imprescindibile la costruzione di un sistema che sia rispettoso della sensibilità emotiva dei bambini è essenziale e necessaria la capacità dell'insegnante di capire e prevedere i vissuti emotivi dei bambini, e quindi la capacità di comprenderli e rapportarsi empaticamente ad essi (Silva e Valbusa 2017; Valbusa et al. 2022). L'empatia è anche la componente basilare della sensibilità interculturale attraverso la quale le persone entrano concettualmente nel mondo degli altri per generare una reciproca comprensione (Zorman e Cergol 2020).

L'insegnante che utilizza l'approccio umanistico affettivo rimuove tutti i fattori ambientali che possono recare ansia all'apprendente, e programma percorsi formativi specifici e

individualizzati con l'obiettivo di mettere al centro la persona e usare al meglio le potenzialità specifiche di ogni individuo. Buona parte degli approcci umanistico-affettivi evita la forzatura dell'apprendente a parlare e il rispetto dei tempi individuali di apprendimento. Infatti, lo stress e la tensione che un bambino può vivere in tali contesti non vanno assolutamente sottovalutati. I bambini che devono imparare una nuova lingua possono affrontare periodi di silenzio di durate differenti, che dipendono dalla loro motivazione, determinata dai genitori e dall'ambiente sociale. Va data particolare attenzione anche ai periodi di silenzio durante gli anni della scuola dell'infanzia, che possono protrarsi nel tempo portando il bambino a sviluppare un disturbo vero e proprio denominato mutismo selettivo.¹² Gli educatori devono porre attenzione perché un sistema di stimolo inadeguato o una forzatura possono far insorgere nel bambino una reazione di rifiuto all'apprendimento. Il bambino può avere difficoltà nella comprensione del linguaggio e all'inizio può sentirsi incapace di esprimersi nella nuova lingua. Forzare l'espressione con frasi complesse può suscitare nel bambino la paura di commettere errori, e questo allunga il periodo del silenzio. Gli educatori e gli insegnanti devono rispettare questo fatto e stimolare il bambino con domande semplici, che richiedono risposte brevi o di una parola sola. Solo gradualmente possono incoraggiarlo a usare strutture linguistiche complesse. Nel corso degli anni, dall'approccio umanistico affettivo sono nati molti metodi glottodidattici, dal *Total Physical Response* (TPR)¹³ al *Natural Approach*,¹⁴ dalla Suggestopedia¹⁵ al *Silent Way*,¹⁶ alla glottodidattica ludica.¹⁷

¹² Il mutismo selettivo è attualmente definito come un disordine dell'infanzia caratterizzato da una persistente incapacità da parte del bambino a comunicare verbalmente in determinati contesti di vita sociale (una o più ambiti), all'interno dei quali ci si aspetterebbe ed è spesso richiesto l'uso del linguaggio verbale (ad esempio a scuola) (Capodibianco 2009, 212). Il mutismo selettivo è più frequente in bambini che vivono in famiglie socialmente isolate, in famiglie bilingui, che appartengono a minoranze etniche, o laddove siano presenti altri componenti della famiglia ansiosi, timidi o che presentino difficoltà nelle relazioni sociali. Nei bambini bilingui si parla di mutismo selettivo solo se il comportamento mutistico dura per almeno sei mesi e avviene in entrambe le lingue (Toppelberg et al., 2005, citati da Capobianco 2009).

¹³ La risposta fisica totale (in inglese Total Physical Response), proposta da Asher negli anni Sessanta: l'insegnante dà ordini e indicazioni sempre più complesse, finché induce gli studenti, per eseguire un ordine, a usare spontaneamente la lingua (Balboni 2002, 240).

¹⁴ Nell'approccio naturale le componenti della persona divengono componenti essenziali. Il primo a trarre implicazioni è, negli anni Settanta, Stephen Krashen (Balboni 2002, 239).

¹⁵ La suggestopedia è un metodo di insegnamento glottodidattico che nasce in Bulgaria negli anni Sessanta-Settanta. Secondo la classificazione di Titone (1982) è il metodo clinico per eccellenza. Offre momenti di training autogeno, musica barocca di sottofondo durante l'apprendimento e i testi vanno ripresi prima di dormire e appena alzati (Balboni 2002, 242).

¹⁶ Il metodo silenzioso (in inglese Silent Way) è stato ideato all'inizio degli anni Sessanta dal pedagogista Caleb Gattegno. Questo metodo comporta che l'insegnante dà un modello e poi rimane in silenzio. Gli studenti ripetono il modello proposto e lo riutilizzano in situazioni che lui presenta con bastoncini colorati. Se necessario si affida a gesti. In tal modo gli studenti diventano protagonisti del processo di apprendimento (Balboni 2002, 241).

¹⁷ La glottodidattica ludica è una metodologia didattica che nasce dall'approccio umanistico-affettivo. Si basa su tecniche glottodidattiche che utilizzano il gioco per avviare percorsi educativi (Caon e Rutka 2004).

La figura dell'insegnante è indispensabile all'acquisizione di una seconda lingua nel bambino e necessita di competenze pedagogiche e competenze glottodidattiche specifiche legate all'insegnamento di una seconda lingua a bambini in età prescolare. A tal scopo è necessaria una formazione specifica che si basi sull'acquisizione del lessico e sulle strutture comunicative necessarie per gestire il contesto caratteristico della scuola dell'infanzia con particolare riferimento alle abilità orali. L'insegnante deve saper usare una metodologia adeguata a promuovere la comprensione di ciò che viene detto nella seconda lingua attraverso l'osservazione della produzione spontanea, la stimolazione dell'interazione e promuovendo le prime forme di consapevolezza fonologica. L'insegnante deve offrire ai bambini una quantità di esposizione agli input maggiore possibile e la sua competenza linguistica deve essere di buon livello (Favaro 2016).

Durante l'apprendimento linguistico è di fondamentale importanza l'input, poiché un input facilitante (ad esempio attraverso le attività ludiche) e ricco sul piano strutturale e funzionale riesce a coinvolgere il bambino a livello comunicativo (Caon 2022). Il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di usare l'input divulgandolo a tutte le situazioni e momenti che un bambino vive all'interno della scuola dell'infanzia. L'input offerto dall'insegnante deve rispettare lo sviluppo linguistico del bambino, ma deve anche sostenerlo e stimolarlo. In tal modo l'apprendimento rispetterà lo sviluppo naturale del bambino, arricchendo e integrando le nuove competenze con quelle già in possesso dal bambino. Uno dei compiti degli educatori affinché l'acquisizione linguistica si realizzi è creare un ambiente che faciliti e che renda comprensibile l'input, e permettendo la realizzazione di situazioni comunicative e stimoli per la crescita del bambino. Per creare un ambiente facilitante e stimolante si dovrebbero proporre attività glottodidattiche che consolidino le competenze già possedute dal bambino e allo stesso tempo attività che lo incoraggino a compiere in modo naturale il passo successivo (Daloiso 2009).

I servizi alla prima infanzia hanno la grande responsabilità di garantire e assicurare la qualità e la quantità degli input. Nei bambini tutto lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione di una o più lingue passa esclusivamente dall'oralità e quindi il parlato dell'educatore e l'input sonoro hanno un ruolo determinante. È importante che gli insegnanti dei servizi educativi per la prima infanzia si rendano consapevoli del ruolo fondamentale che hanno le loro scelte e decisioni poiché spesso tali scelte vengono seguite dalle famiglie (Baldacci 2017).

6.1.1 La glottodidattica ludica e il gioco di ruolo

La glottodidattica ludica è una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di una lingua tramite il gioco. Nasce dall'approccio umanistico-affettivo e si basa su percorsi educativi e tecniche glottodidattiche basati sul gioco. Molti studiosi hanno dimostrato il ruolo didattico e significativo delle attività ludiche (Caon e Rutka 2004), ed è una tra le numerose varietà di metodi didattici che possono essere usati in modo efficace in contesti multietnici. L'apprendimento attraverso la glottodidattica ludica fa leva sul piacere derivante dal gioco (Celentin e Luise 2019).

Giocare è il modo di vivere ma anche di apprendere del bambino e diversi autori hanno sottolineato il vantaggio evolutivo del gioco, altri le sue funzioni fondamentali per lo sviluppo cognitivo e comunicativo (Guasti, Silleresi e Vernice 2019), altri ancora il suo apporto alla socializzazione (Bondioli 1996). Partendo da questo quadro complesso, affiorano indicazioni importanti a livello educativo. Innanzitutto, l'attività ludica va intrinsecamente motivata (Cardarello 2020). Il materiale si adegua alle reali esigenze del bambino anziché far adeguare il bambino a tecniche e materiali scelti in precedenza e rigidamente applicati sviluppando nel bambino determinati comportamenti verbali e sociali.

L'adulto ha il ruolo di offrire al bambino un ambiente dove giocare e dove poter essere creativo attraverso l'uso di svariati materiali in un ambiente non strutturato con una buona organizzazione dello spazio, la possibilità di giocare all'aperto, l'aver a che fare con coetanei, ma anche con bambini d'età diversa (Savio 2020). Il gioco è il contesto privilegiato per osservare i bambini, per vedere come si sviluppano attraverso il gioco e come esprimono le loro potenzialità. Il gioco induce a creare una collaborazione con l'altro proprio perché unisce nell'intento di realizzare un obiettivo comune. Lo troviamo in tutte le culture e permette di stabilire un contatto, una relazione in cui tutti partono dallo stesso punto. Nello specifico è uno dei più importanti mediatori relazionali dal momento che promuove il rispetto delle regole e dei valori etici, il rispetto per sé e per l'altro. Il gioco è transculturale e tutti i bambini, a prescindere dalla loro provenienza geografica e culturale, giocano condividendo e rispettando le regole. Attraverso il gioco i bambini entrano in contatto con l'altro. Infine, il gioco è culturalmente determinato. Giocando il bambino usa regole, simboli e fantasie all'interno di un ambiente culturalmente determinato (Caon e Rutka 2004). In un contesto multietnico risulta evidente l'importanza dell'applicazione di una metodologia ludica.

Nel corso del tempo, diversi autori hanno indagato le peculiarità e le funzioni che il gioco ha sullo sviluppo psicologico del bambino. Risultano basilari i contributi di J. Piaget (1945), L.P. Vygotskij (1966) e J.S. Bruner (1981) (Quaglia 2006). Per Piaget l'attività basata sul gioco rappresenta il motivo e l'esperienza principale di tutto il periodo dell'infanzia ed avviene per tappe, che corrispondono ai primi tre livelli dello sviluppo cognitivo ossia i giochi di esercizio,¹⁸ i giochi simbolici¹⁹ e i giochi con regole.²⁰ I concetti esposti da Piaget hanno avuto un forte impatto significativo sulle pratiche didattiche, dando grande rilievo ad un apprendimento di tipo attivo dove i bambini costruiscono attivamente la loro comprensione interagendo con il mondo. Il gioco, secondo Piaget, rafforza le abilità acquisite dal bambino mediante l'esercizio e rinforza il senso del proprio potere sul mondo reale. Per Vygotskij il gioco nella prima infanzia è la più importante attività per la costruzione di conoscenze e competenze. Secondo lo studioso russo il gioco infantile ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini. Attraverso il gioco il bambino sviluppa la creatività e la fantasia. Inoltre, il gioco contribuisce allo sviluppo cognitivo e socioemotivo e permette di sviluppare in modo spontaneo e naturale nuove abilità e conoscenze. Per Bruner il gioco stimola l'apprendimento soprattutto grazie alla motivazione intrinseca all'azione che lo contraddistingue, ed offre un'occasione per combinare e sperimentare nuovi comportamenti. Giocando il bambino sperimenta e ripete qualcosa che gli procura piacere e soddisfazione. Il giocare diventa più importante del risultato che ne deriva (Quaglia 2006).

Altra distinzione fondamentale è quella tra il gioco libero, che è praticato in un ambiente extrascolastico e non controllato, e gioco didattico, che viene proposto dall'educatore in contesti di apprendimento; si parla anche di attività ludica, che corrisponde al gioco libero, e di attività ludiforme, che corrisponde al gioco didattico (Visalberghi 1988). Per Visalberghi, l'attività ludica ha 4 caratteristiche:

¹⁸ I giochi di esercizio prevalgono nel primo anno di vita e riguardano la fase senso-motoria di Piaget. Il bambino impara a controllare i movimenti e coordinare i gesti. Il piacere che deriva dal gioco motiva il bambino e le nuove esperienze si adeguano agli schemi mentali del bambino.

¹⁹Attraverso i giochi simbolici che si manifestano dai 2 ai 6 anni si aggiunge la capacità del bambino di rappresentare attraverso i gesti una realtà non attuale. Un tipico esempio è il gioco di "far finta di", dove il bambino imita situazioni che ha visto o ha già vissuto. Il gioco simbolico permette la manipolazione e la produzione di immagini mentali.

²⁰ Secondo Piaget i giochi con regole caratterizzano la socializzazione del bambino e sono presenti dai 7 agli 11 anni. Il bambino si mette in relazione con l'altro condividendo e rispettando le regole convenzionali e prestabilite del gioco.

è impegnativa: prevede un coinvolgimento psico-fisico, cognitivo e affettivo; è continuativa: accompagna costantemente la vita del bambino e continua ad avere un ruolo nella vita dell'adolescente e poi dell'adulto (ulteriore conferma di quanto sosteniamo rispetto al pregiudizio anagrafico); è progressiva, non è statica, si rinnova, è fattore di crescita cognitiva, relazionale, affettiva, amplia le conoscenze e le competenze; non è funzionale ma è autotelica, cioè ha scopo in se stessa (Visalberghi 1988 citato da Caon 2022, 56).

L'attività ludiforme, invece, pur presentando le caratteristiche di impegno, continuità e progressività, è un'attività indirizzata a un risultato esterno, che in questo caso viene definito dall'insegnante. Attraverso il gioco si favorisce il passaggio dal ludico al ludiforme ossia si passa da attività spontanee ad attività più complesse e impegnative, che hanno ulteriori scopi.

La glottodidattica attraverso la ludicità favorisce lo sviluppo complessivo del bambino e facilita il suo apprendimento linguistico. In essa troviamo componenti differenti che si integrano con prevalenze diverse a seconda delle tipologie di giochi quali (Caon 2022, 5-6):

cognitive: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole; linguistiche: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le routine quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco; affettive: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco; sociali: ad esempio, la squadra, il gruppo; motorie e psicomotorie: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio; emotive: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione; culturali: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco; transculturali: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse.

Quando spostiamo il focus sull'attività da svolgere, sul gioco con i suoi contenuti, l'apprendimento della lingua è facilitato. La lingua è il mezzo, non il fine. Il compito dell'insegnante è creare un ambiente d'apprendimento contrassegnato da assenza di stress negativo e promuovere un'attività didattica basata su un approccio ludico. Attraverso la metodologia ludica si crea un ambiente in cui imparare la lingua è un atto che motiva, significativo e autentico. È importante far vivere all'apprendente un'esperienza totalizzante scegliendo attività ludiche in base agli interessi, capacità cognitive e linguistiche, e proporle in modo da essere motivanti. È fondamentale una partecipazione attiva che coinvolga e che metta in relazione l'apprendente con il gruppo. L'apprendimento avviene facendo ossia il fare con la lingua, attraverso la costruzione di materiali per il gioco e l'invenzione di giochi da parte degli apprendenti. La conoscenza che ne deriva non è una semplice riproduzione di quello che viene proposto dall'insegnante ma si tratta di un processo di elaborazione personale dell'apprendente. Inoltre, attraverso il gioco si apprendono competenze linguistiche ma anche sociali. Il gioco senza

perdere la caratteristica del piacere educa all'autocontrollo e al rispetto. Il compito dell'insegnante è quello di proporre attività ludiche con un obiettivo perseguibile solo attraverso la cooperazione di tutti i partecipanti, creando un'interazione e cooperazione tra i membri. La competizione deve essere sana e spingere al confronto. Una tappa fondamentale da parte dell'insegnante è integrare la didattica ludica con una didattica metacognitiva per rendere consapevoli gli apprendenti sulle conoscenze acquisite. Infine, attraverso una metodologia ludica si spinge gli apprendenti a riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture degli altri, portando ad un arricchimento culturale (Caon 2022, 63-67). Diventa perciò importante riservare all'interno della classe momenti destinati ad attività ludiche con contenuti linguistici, che generano nel bambino un vero coinvolgimento emotivo, stimolando qualsiasi forma di apprendimento.

La tecnica dei giochi di ruolo o dei giochi simbolici si inserisce proprio nel contesto della didattica ludica, che favorisce l'utilizzo dei giochi e il piacere come mezzo didattico. L'importanza di tale tecnica per il benessere e la crescita dei bambini è evidenziata da un'ampia letteratura di ricerca. Incoraggiare il bambino al gioco simbolico crea opportunità per lo sviluppo del linguaggio, della consapevolezza metalinguistica e, di conseguenza, una precoce alfabetizzazione (Marjanovič Umek e Fekonja 2018). Il gioco di ruolo fa il suo esordio verso i dodici mesi di vita del bambino e dura fino ai sei anni, coinvolgendo tutto l'arco dell'età prescolare e si sviluppa assieme alle prime parole e combinazioni di parole del bambino. Quando il gioco simbolico inizia a svilupparsi, il linguaggio del bambino inevitabilmente si arricchisce. Le abilità linguistiche sono un forte predittore della complessità cognitiva del gioco simbolico che il bambino mette in atto. La presenza di un vocabolario ricco nei bambini porta ad elaborare sequenze di gioco simbolico più complesse e lunghe. Inoltre, tramite il gioco simbolico il bambino impara nuove parole, impara a creare frasi sempre più lunghe e complesse, fino ad essere in grado di inventare una vera e propria storia formata da situazioni diverse in sequenza. Il gioco simbolico è la tipologia di gioco che più stimola la crescita e l'arricchimento del linguaggio. Ovviamente l'ambiente in cui il gioco si svolge è fondamentale. Situazioni poco conosciute possono dimostrarsi per i bambini inibitorie poiché procurano stress ed angoscia. Mentre un ambiente familiare al bambino dove c'è la condivisione dell'attività ludica con persone conosciute come fratelli e compagni appaiono facilitarlo e sollecitano le sue espressioni (Bondioli 2013). Inoltre, studi recenti hanno verificato che i bambini più competenti nel gioco simbolico hanno avuto adulti maggiormente coinvolti e partecipi ai giochi di finzione con i bambini stessi (Bornstein 2006).

Il gioco di ruolo rappresenta una delle attività più importanti del bambino, attraverso cui può esprimere e comunicare i suoi stati d'animo, liberarsi delle sue paure e comprendere meglio quello che gli sta succedendo e quello che sta provando. Oltretutto nel gioco simbolico le esperienze vissute dal bambino possono venir raccontate e descritte come loro desiderano. Il bambino in questo modo rappresenta non tanto ciò che gli è successo ma il senso di quel che gli è successo (Bondioli 2013). Tale approccio nella didattica contribuisce a costruire la fiducia e fornisce un ambiente sicuro dove poter sviluppare le capacità di ascolto.

6.2 La narrazione

Nei primi anni di vita, i bambini imparano a raccontare le proprie esperienze attraverso il linguaggio, imparano a narrare e a ideare racconti strutturati in modo sempre più adeguato. Il bambino viene a contatto con svariato materiale narrativo, libri, testi illustrati, materiali audiovisivi e racconti. Molti di loro passano il tempo nelle attività di lettura o altre attività legate alla lingua scritta assieme a fratelli e/o genitori. Raccontare e rielaborare il nostro vissuto sotto forma di storia, implica la capacità di dare ordine e una sequenza a quanto accade, conservarne la memoria e creare un senso di appartenenza. Tutto ciò che viene raccontato attraverso le narrazioni risulta fondamentale sia per lo sviluppo del linguaggio orale, ma anche per la crescita generale ed emotiva dell'individuo (Rollo 2015).

La narrazione rappresenta una modalità importante per l'insegnamento e l'apprendimento (Calliari e Degasperi 2007). Il termine apprendimento va inteso come una conseguenza di attività di comprensione che coinvolgono l'apprendente in maniera totalizzante e che, quindi, favoriscono una più profonda conoscenza di sé e del mondo. Secondo Bruner, l'apprendimento è un processo collaborativo, poiché si compie all'interno di un'ambiente ricco di rapporti interpersonali, dove il bambino elabora le sue prime competenze.

Tutto quello che accade attorno a noi è sempre stato espresso e tramandato sotto forma di racconto, per cui la nostra vita e la nostra stessa identità si creano all'interno di una struttura narrativa (Bruner 1997 citato da Barsotti 2023). La narrazione, che è una delle forme del discorso principali della comunicazione e di trasmissione della conoscenza. Attraverso essa i bambini hanno la possibilità di raccontare e mettere in scena delle storie, condividono narrazioni con sé stessi o con gli altri (Barsotti 2023).

Il narrare è contraddistinto da un coinvolgimento affettivo e motivazionale del lettore o dell'ascoltatore. Secondo Bruner, la narrazione è il primo strumento di interpretazione e di conoscenza di cui l'uomo fa uso nella sua vita ed ha una funzione epistemica cioè quella di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione di esperienza e di accadimenti. Narrare è l'unico modo che abbiamo per far conoscere una vicenda, una propria storia. La narrazione, dunque, oltre a facilitare lo sviluppo delle funzioni linguistico-cognitive, aiuta i bambini a riconoscere e dare un nome alle emozioni vissute. I bambini iniziano a costruire un loro vocabolario per parlare dei sentimenti, illustrando i diversi modi in cui le persone rispondono alle diverse emozioni (Calliari e Degasperi 2007).

La capacità di narrare una storia “rappresenta una tappa evolutiva importante ai fini dell'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale” (Tigoli e Freccero 2012, 7). La narrazione attribuisce un senso agli eventi attorno a noi, plasma le credenze, speranze e aspettative (Lyle 2000) e allo stesso tempo permette di costruire e condividere significati personali e collettivi tra gli individui (Bruner 1991).

Attraverso la narrazione i bambini fin dall'infanzia entrano in relazione con gli adulti, con i propri pari, con l'ambiente familiare e quello scolastico, e come affermano Beseghi (2003) e Bondioli (2004), mostrano una naturale attitudine di ascolto e costruzione di storie su eventi reali o immaginari. Infatti, iniziano a familiarizzare molto presto con il materiale narrativo, sia scritto che presentato oralmente (Bocci e Franceschelli 2014). Tale familiarizzazione porta il bambino a vivere la narrazione come uno strumento che lo agevola nello sviluppo linguistico e che lo aiuta a conoscere il mondo (Levorato 1988).

L'utilizzo di storie nei contesti scolastici come raccontare ai compagni una storia, o crearla con l'aiuto dell'insegnante rappresenta una pratica molto utile e piacevole per lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino (Paparatty 2023). Diventa quindi fondamentale sostenere queste attività di narrazione già dalla primissima infanzia. Inoltre, lo sviluppo della narrazione, si lega non solo allo sviluppo cognitivo ma anche allo sviluppo linguistico (Bocci e Franceschelli 2014). Il bambino che ascolta e racconta ha la possibilità di sviluppare ed ampliare il suo linguaggio. “Gli strumenti linguistici intervengono nella progressiva acquisizione di strutture cognitive complesse e nell'esercizio delle capacità narrative del bambino” (Pontecorvo 1990 citato da Bocci e Franceschelli 2014, 148).

Determinanti per lo sviluppo delle competenze narrative sono l'età del bambino, lo sviluppo delle abilità linguistiche nonché la quantità e qualità delle esperienze di narrazione che il bambino incontra durante il suo sviluppo (Baumgartner e Devescovi 2001). Inoltre, è importante per il bambino avere accanto adulti disposti a raccontare assieme a loro le storie in un clima rilassato e piacevole. In tal modo stimoleranno la loro curiosità e l'interesse verso la narrazione. Motivare l'interesse dei bambini per questo nuovo strumento dipende anche da quanto sia stato piacevole l'approccio con esso (Bocci e Franceschelli 2014).

La scelta di una metodologia narrativa, fin dalla primissima infanzia, amplia le conoscenze lessicali, stimola le capacità di comprensione, favorisce lo sviluppo cognitivo generale del bambino, e rinforza il legame con la figura adulta che narra (Romanazzi 2020). Accanto all'utilizzo della narrazione, è necessario strutturare un ambiente che faciliti e che consenta al bambino di narrare ossia uno spazio dedicato alla narrazione narrativo rassicurante e un tempo dedicato alla narrazione. Quello che è importante è che il bambino percepisca di essere ascoltato, e che impari ad ascoltare le sue parole attraverso la narrazione. È importante porre il bambino nella condizione di comprendere che la sua storia ha un'importanza ed un valore. È fondamentale che l'ambiente offra occasioni affinché questo si realizzi. Ciò può essere ottenuto attraverso un vero e proprio metodo narrativo autobiografico, senza giudizi da parte della figura adulta (Bocci e Franceschelli 2014), avvalendosi di uno stile poco direttivo, capace di sostenere la conversazione sul testo con e tra i bambini. Durante la narrazione è bene rivolgere domande aperte, in grado di sollecitare la riflessione e il confronto sui contenuti importanti del testo (Beck et al. 2003).

In tutto questo assume un ruolo fondamentale la figura educativa di riferimento: l'insegnante, infatti, può concretamente intervenire con opportune domande e attività per aiutare il bambino a sviluppare e incrementare ulteriormente il proprio senso di sé, la propria cognizione spazio-temporale, la padronanza del linguaggio, le capacità mnestiche, l'abilità narrativa, il senso degli altri, della socialità (Montuschi 1993 citato da Bocci e Franceschelli 2014, 151).

La narrazione si colloca come un passaggio centrale verso le forme scritte del discorso e fa da collegamento tra la lingua orale e quella scritta (Zanchi et al. 2012); all'inizio gli avvenimenti si pianificano mentalmente, poi si producono oralmente e solo alla fine diventano parole scritte. Essa, quindi, predice le future capacità del bambino di avvicinarsi alla lettura e alla scrittura con successo e motivazione (Linder, Ramey e Zambak 2013), e sollecita la capacità di memorizzazione, empatia e riconoscimento (Anello 2017). Se un bambino all'inizio della

scuola non è in grado di raccontare una storia o narrare una sequenza semplice di eventi avrà grandi difficoltà nel cogliere il significato di un testo (Calliari e Degasperì 2007). Lo sviluppo linguistico del bambino può essere stabilito valutando la scorrevolezza con cui racconta una storia (Riggenbach 1991).

Per lo sviluppo della consapevolezza testuale un ruolo fondamentale è svolto dalla capacità del bambino di saper narrare storie fantastiche e/o reali; attraverso la narrazione prodotta è infatti possibile rilevare con adeguati strumenti osservativi (questionari, test, check-list) le conoscenze possedute rispetto a lessico e morfo-sintassi così come gli elementi tipici della grammatica delle storie (Maniscalco et al. 2015, 222).

Diversi studiosi sostengono che le narrazioni orali alla scuola dell'infanzia sono fondamentali per sviluppare la competenza narrativa scritta, e che le abilità narrative orali contribuiscono notevolmente alla creazione del testo e che in genere prevedono la qualità della scrittura (Babayigit e Stainthorp 2011; Dockrell e Connelly 2009). Le prime abilità narrative orali sono quindi significativamente correlate alla comprensione di lettura ma sono anche un prerequisito importante per la scrittura, e sono quindi essenziali per il successo accademico (Bliss, McCabe e Miranda 1998).

La comprensione orale e la comprensione della lettura, parte delle capacità narrative del bambino, sono abilità linguistiche fondamentali (Tigoli e Freccero 2002). Per apprendere una seconda lingua è fondamentale la comprensione dell'ascolto ossia la capacità di comprendere il significato delle parole e la relazione tra loro (Rubin 1994; Garner e Bochna 2004). Quando la lingua di insegnamento è la lingua madre degli studenti, la comprensione orale è vista come un'abilità linguistica piuttosto semplice (Graham 2006). Tuttavia, per gli studenti appartenenti a minoranze etniche, la comprensione orale richiede un'attenzione particolare, e sebbene sia ampiamente riconosciuta, la ricerca incentrata su questa abilità linguistica non è particolarmente ampia.

Durante la prima infanzia, il bambino sente una forte necessità e desiderio di comprendere, di arricchire e ampliare la propria esperienza. Attraverso la narrazione di una storia narrata si può motivare i bambini a conoscere il mondo, sollecitando la loro immaginazione e arricchendo le loro emozioni (Cardarello 2004). Fin dalla scuola dell'infanzia, la programmazione delle attività di sviluppo della lingua può prevedere la presentazione di storie scelte fra i testi più adatti che possano attivare nel bambino il piacere e l'interesse verso il libro stesso. L'insegnante può leggere più volte ad alta voce la storia, presentarne le sequenze attraverso le

illustrazioni, mettere in evidenza i personaggi, gli ambienti, le parole chiave (Marjanovič Umek et al. 2002; Favaro 2020). Leggere libri ad alta voce è utile poiché permette ai bambini di conoscere la cultura di appartenenza, oltre ad avvicinare i bambini alla lingua scritta (Cardarello 1995).

L'insegnante deve dare ai bambini la possibilità di ascoltare e riascoltare il racconto, di mettere in ordine la storia, di raccontarla e riascoltarla. Per accrescere il lessico, introdurre e far usare nuovi termini, possono venir proposte ai bambini attività di descrizione relative ai protagonisti, agli ambienti, agli oggetti presenti nella storia (Favaro 2020). Per ricordare le storie e preparare i bambini a conoscere sempre di più la competenza narrativa, i bambini possono essere sollecitati nel raccontare più volte le storie al gruppo, proponendo i dialoghi, scambiandosi le parti (Pontecorvo 2005). L'insegnante accompagna e sostiene la comprensione del bambino leggendo il testo con partecipazione, mettendo il bambino in condizione di condividere emozioni e sentimenti che emergono da quanto letto. La preparazione che accompagna la narrazione stessa è significativa per il bambino poiché gli consente di capire la struttura di una storia, di comprendere gli avvenimenti, di capire quali motivazioni spingono i personaggi a compiere le azioni e di capire come si svolge il racconto (Freschi 2018).

Le attività svolte con l'obiettivo di sviluppare la competenza narrativa sono più efficaci se eseguite all'interno di un piccolo gruppo, dal momento che ogni apprendente può facilmente ascoltare e prendere la parola, rispettando i tempi e i ritmi di ciascuno. L'insegnante può sollecitare le attività di narrazione orale partendo dalle attività ludiche e offrendo ai bambini stimoli sfidanti e aperti (Bertolini e Corni 2019).

Particolarmente efficace, in tale contesto, risulta introdurre la storia aiutando i bambini a recuperare dalla memoria esperienze e conoscenze pertinenti alla narrazione, oppure chiedere ai bambini di fare ipotesi sul finale di una storia. Inoltre, risulta particolarmente efficace anche l'uso della tecnica del rispecchiamento verbale, che riprende aspetti del discorso altrui in forma dubitativa, con una modalità interattiva non direttiva, accogliente e non valutativa. Attraverso il rispecchiamento, l'adulto manifesta ascolto, interesse e assenza di giudizio (sia negativo che positivo) facilitando la partecipazione dei bambini alla conversazione anche quando gli argomenti trattati risultano nuovi. Attraverso questa tecnica è possibile sostenere il coinvolgimento e la partecipazione cognitiva dei bambini alle attività (Lumbelli 1982). Ripetendo e riformulando gli enunciati del bambino l'adulto lo incoraggia nel procedere nel

suo discorso e gli dà la possibilità di ulteriori chiarimenti ed elaborazioni (Bertolini e Corni 2019).

Con i bambini piccoli, in relazione alla funzione strutturante dell'interazione con l'adulto, è di fondamentale importanza promuovere la reciprocità e, quindi, accogliere le iniziative di rispecchiamento del bambino rispondendo alle sue proposte. Nelle età successive, invece, è l'insegnante che ascolta e rilancia, assumendosi la responsabilità della qualità dello scambio e utilizzando la tecnica del rispecchiamento intenzionalmente, per permettere agli alunni di ampliare e arricchire il proprio pensiero e il contatto con se stessi grazie ad una modalità interattiva non direttiva, accogliente e non valutativa (Mignosi 2020, 213).

L'esperienza del rispecchiamento oltre a favorire la verbalizzazione di ciò che si è pensato ma non ancora espresso, aiuta anche a recuperare nella propria mente nuove informazioni ancora non pronunciate e nemmeno pensate (Lumbelli 1982).

6.3 La lettura dialogica

La lettura dialogica è un processo intersoggettivo di lettura e comprensione di un testo, dove l'adulto e il bambino interagiscono in un dialogo condividendo le proprie interpretazioni e riflettendo criticamente (Valls et al. 2008). Attraverso l'uso della lettura dialogica si indirizza in modo più preciso il vocabolario orale e le abilità di comprensione orale dei bambini. La lettura dialogica rappresenta delle buone occasioni per il bambino di acquisire in modo spontaneo il linguaggio, all'interno di una interazione sociale che comprende attenzione congiunta e una relazione piena dal punto di vista affettivo.

La lettura condivisa, sistematica e costante mediata da un adulto di riferimento favorisce lo sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione emergente (Bus et al. 1995). "Iniziata in famiglia precocemente e sostenuta con consapevolezza e continuità nei servizi educativi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, costituisce un importante attivatore di quelle cognizioni e abilità propedeutiche all'apprendimento formale della lettura" (Sannipoli 2017, 59).

Quando l'adulto partecipa assieme al bambino alla conversazione, indica le figure, pone degli interrogativi e risponde e/o amplia quello che il bambino comunica, crea momenti significativi che aumentano il benessere psico-fisico del bambino e costruiscono un rapporto positivo genitori/figli (Sannipoli 2017). Un ambiente domestico ricco di stimoli (libri, fiabe e altro

materiale) e propenso all'attività di lettura condivisa ricopre un ruolo determinante per lo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino (Crosby et al. 2010). Se l'adulto durante la lettura dialogica si rivolge al bambino con uno stile positivo il bambino partecipa con entusiasmo e piacere, poiché una risposta positiva o uno stimolo a partecipare a un momento di attenzione condivisa producono una maggiore partecipazione. Al contrario, una negazione o una proibizione riducono l'interesse e l'attenzione del bambino. Quindi, affinché la lettura dialogica susciti interesse nel bambino è importante sia supportata in primo luogo dal genitore o adulto, che trova piacere nella lettura di un libro. Se l'adulto non prova piacere nella lettura diventa difficile coinvolgere il bambino nella lettura. Quindi, per la riuscita della lettura dialogica assumono importanza cruciale la modalità utilizzata e il tempo dedicato per istruire il genitore o adulto (Panza 2015). Dato che l'acquisizione linguistica avviene in contesti dove i protagonisti sono parte attiva nell'apprendimento, si conferma necessario "lavorare sulla consapevolezza e il senso di autoefficacia del genitore rispetto al suo ruolo attivo nelle pratiche di alfabetizzazione per i figli, affinché essi in primis possano riconoscersi parti attive in tali processi, sviluppando una motivazione positive" (Batini et al. 2020, 36).

La reciprocità dello scambio e l'instaurarsi di turni nella comunicazione tra adulto e bambino fornisce al bambino una solida struttura necessaria all'acquisizione della lingua mentre un input passivo non assicura l'acquisizione del linguaggio (Dicaldo et al. 2020). Il linguaggio non può essere appreso in modo passivo, e di conseguenza la lettura deve prevedere il coinvolgimento attivo del bambino. In età prescolare non è sufficiente che gli adulti leggano libri ai bambini e che i bambini ascoltino anche perché, essendo così piccoli, la loro attenzione temporale è molto limitata. Attraverso la realizzazione di una conversazione intorno al libro si instaura un dialogo attivo dei partecipanti. Con domande e sollecitazioni l'adulto invita il bambino a narrare la storia insieme a lui, a essere quindi un partecipante attivo della lettura (Whitehurst 1998). Si stabilisce uno scambio attivo, dove l'adulto coglie gli interessi del bambino, e incoraggia la sua partecipazione in conversazioni sulle immagini nel testo e sugli avvenimenti presentati nel libro.

Buone pratiche di lettura dialogica prevedono di scegliere il libro con il bambino/la bambina poiché ciò suscita e mantiene l'interesse e la sua attenzione. Durante la lettura dialogica è importante stimolare il dialogo poiché stimola l'interazione e favorire la partecipazione e la produzione verbale del bambino. Inoltre, è utile lasciare spazio al bambino rispettando i turni di parola, fornire feedback corretti, cercare di espandere il dialogo poiché arricchisce il

linguaggio. Infine, si propone di seguire l'iniziativa del bambino e della bambina per un'interazione più profonda (Dicataldo e Roch 2023).

Lo psicologo americano Whitehurst (1998) parla di lettura dialogica come di un intervento volto a costruire la *literacy* nei bambini piccoli con l'uso di libri con immagini correlate alle loro personali esperienze, ossia libri senza parole basati unicamente su illustrazioni o fotografie. La presenza nel libro di una sequenza di immagini senza testo elimina barriere di tipo linguistico o culturale facilitando la comprensione. Con la lettura di un libro senza parole ci limitiamo ad accompagnare il bambino nella formulazione della storia, lo incoraggiamo a notare certi dettagli, a soffermarsi su alcuni particolari e lo invitiamo a dare la sua interpretazione, a parlare.

Nella lettura dialogica lo stile di lettura del genitore o adulto presenta quattro caratteristiche fondamentali: "propone delle richieste al bambino stimolando il bambino a dare un nome agli oggetti nel libro o a parlare della storia; valuta la risposta; espande la risposta; ripete l'affermazione del bambino arricchendo di nuovi spunti" (Panza 2015, 96). "L'attività di lettura ad alta voce risponde a quella che viene definita lettura ricreativa" (Csikszentmihalyi 2008 citato da Freschi 2018, 56), ed ha lo scopo di far vivere al lettore momenti piacevoli e interessanti. Contrariamente, la lettura funzionale tende unicamente a ottenere informazioni e che per questo motivo ha un ruolo primario in moltissime forme di apprendimento.

Partendo dal presupposto che la figura dell'adulto e le pratiche di alfabetizzazione domestica sono fondamentali nello sviluppo delle abilità di alfabetizzazione emergente del bambino si è sviluppato un metodo di lettura dialogica ossia il "*Print Referencing*". Il metodo è stato studiato per stimolare la *literacy* precoce nei bambini di condizioni socioeconomiche svantaggiate che frequentano scuole dell'infanzia e comprende tecniche e strategie di lettura per far comprendere ai bambini il significato dello scritto, delle parole ambientali, dei concetti di lettura, l'organizzazione dello scritto e del libro, le lettere e le parole. Dopo uno specifico corso di formazione e incontri di rinforzo durante l'anno scolastico, le educatrici attuano dalle due alle quattro sessioni di lettura dialogica alla settimana per trenta settimane, utilizzando libri differenti. Una particolarità del "*Print Referencing*" è l'uso di qualsiasi tipo di materiale stampato come strumento per l'esperienza di lettura dialogica: di conseguenza, si possono adoperare le scritte stampate che circondano il bambino nelle situazioni e attività della vita reale, quali etichette, stampe commerciali su confezioni alimentari, insegne, giocattoli, segnali

stradali, volantini, loghi. Dopo questo tipo di intervento anche a distanza di due anni i bambini mostrano un significativo aumento nell'alfabetizzazione (comprensione, linguaggio orale, lettura) rispetto alle classi dove gli stessi trenta libri venivano letti con uguale frequenza, ma con la lettura tradizionale ad alta voce (Panza 2015).

Fra le tecniche efficaci per l'ampliamento del lessico ci sono anche la creazione di un ambiente linguistico ricco e il metodo dell'apprendimento cooperativo²¹ che facilita la comprensione delle letture effettuate. L'apprendimento cooperativo risulta molto utile all'interno di gruppi eterogenei dove gli allievi con un sapere maggiore traggono beneficio dallo spiegare e dal dimostrare agli allievi di livello più basso che a loro volta traggono beneficio dal vedere risolto un problema da un loro pari (Webb 1985).

Il modo in cui un'attività viene svolta, è importantissimo e gli adulti giocano un ruolo fondamentale nell'acquisizione del linguaggio orale da parte dei bambini sia monolingui che bilingui (Ortega 2009). Diventa fondamentale una comunicazione basata su reattività dell'adulto, partecipazione attiva dei bambini e costruzione collaborativa di un discorso. Oltre al compito fondamentale della famiglia nel promuovere quanti più momenti di lettura dialogica, si richiede ugualmente all'educatore di instaurare in classe un clima di benessere attuando un approccio non direttivo all'insegnamento e dando maggiore attenzione ad una comunicazione strutturata e ad un clima relazionale positivo tra adulti e bambini (Garaffo 2013).

²¹ Con apprendimento cooperativo o *Cooperative Learning* si fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curriculari (o altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti. Si tratta di una modalità di apprendimento finalizzata al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso la cooperazione e la collaborazione, in cui gli apprendenti cercano di migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Tale metodo si distingue sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico e, a differenza di questi, si presta ad essere applicato ad ogni compito, ad ogni materia, ad ogni curriculum (Alessio 2014, 290).

7 RICERCA EMPIRICA SUL LETTERATISMO BILINGUE PRESSO LE SCUOLE DELL'INFANZIA CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN SLOVENIA

7.1 Metodologia della ricerca

La ricerca parte dal presupposto di analizzare l'insieme di conoscenze, abilità e competenze, che il bambino acquisisce in età prescolare, e che costituiscono i precursori e i predittori del successivo apprendimento della lingua scritta. Nello specifico, si intende analizzare l'abilità di comprensione e di produzione orale in lingua italiana da parte dei bambini frequentanti una scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia. In contesti di educazione bilingue/plurilingue, il processo di acquisizione delle competenze linguistiche presenta caratteristiche specifiche e particolari, che lo rendono difficile e delicato; esso necessita di interventi didattici mirati a compensare le conseguenze della mancanza di un ambiente familiare in cui la lingua italiana venga parlata e/o compresa, e nel quale la motivazione al processo di apprendimento venga adeguatamente motivata.

La ricerca si propone di contribuire a migliorare le attuali pratiche attraverso l'introduzione di cambiamenti sia nella progettazione delle attività didattiche di potenziamento (incentrate sulla narrazione, sui giochi di ruolo e su pratiche discorsive in lingua italiana basate su approcci mutuati dalla glottodidattica comunicativa e affettivo-umanistica), sia nei comportamenti e negli atteggiamenti adottati in classe dal docente. Il fine ultimo della ricerca è di acquisire una maggiore comprensione della situazione, nonché di formulare indicazioni e ipotesi di lavoro di carattere esplorativo per possibili future indagini.

Partendo dal presupposto che nella fase di prelettura e prescrittura del bambino è fondamentale lo sviluppo di capacità comunicative fondate sulle abilità orali (ascolto e parlato), attraverso le quali si sviluppa anche il bisogno di lettura e scrittura, a un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia dai 4 ai 6 anni di età sono stati proposti percorsi di potenziamento della produzione e comprensione orale (fattore sperimentale). La scelta dei prerequisiti sui quali lavorare durante le attività è stata effettuata tenendo conto dei dati di ricerca esistenti sulle

abilità che influenzano prevalentemente lo sviluppo dell'alfabetizzazione, nonché delle esigenze particolari presenti sul nostro territorio.

La modalità d'indagine della ricerca ha previsto la raccolta di dati quantitativi e qualitativi. I questionari per i genitori e per gli insegnanti, il focus group con gli insegnanti e il test linguistico standardizzato, somministrato per misurare i livelli di comprensione orale e produzione orale dei bambini, assieme alle attività di formazione e discussione svolte con gli insegnanti e i genitori hanno permesso di disegnare un quadro composito e significativo dello specifico contesto di educazione prescolare bilingue oggetto dell'intervento (7.1.2).

Più specificamente, la ricerca ha avuto lo scopo di raggiungere i seguenti obiettivi:

- Definire un intervento mirato basato su attività didattiche centrate sulla narrazione, su giochi di ruolo, su tecniche discorsive e sull'uso di approcci della glottodidattica, atti a migliorare la comprensione dell'ascolto e del parlato quale sotto-abilità dell'alfabetismo emergente;
- Capire se un intervento didattico mirato può migliorare le capacità comunicative del bambino in termini di comprensione dell'ascolto e del parlato;
- Capire se un intervento didattico mirato può compensare – e in caso affermativo, in quale modo e in quale misura – la mancanza di contatto con l'italiano al di fuori dall'ambiente della scuola dell'infanzia;
- Capire se un intervento didattico mirato può compensare – e in caso affermativo, in quale modo e in quale misura – la mancanza di un ambiente familiare alfabetizzante in italiano e motivante;
- Capire come un intervento didattico mirato può facilitare il lavoro degli insegnanti offrendo strumenti e percorsi efficaci in un contesto bilingue.

7.1.1 Il campione

La ricerca empirica si è svolta presso le cinque unità della scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana Giardino d'infanzia Delfino blu di Capodistria. La ricerca è stata realizzata grazie alla collaborazione degli insegnanti, dei bambini iscritti e delle loro famiglie. Complessivamente sono stati coinvolti nello studio 68 bambini, di età compresa tra 4 e 6 anni su 100 bambini iscritti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia Giardino d'infanzia

Delfino blu di Capodistria nell'anno scolastico 2021/22, ossia il 68% del totale degli iscritti. Sono state coinvolte inoltre 68 famiglie e 6 insegnanti della scuola dell'infanzia che lavoravano in tandem con le assistenti educatrici.

Tra i bambini partecipanti, 31 erano maschi (il 45,6%) e 37 femmine (il 54,4%). 23 bambini, ossia il 33,8%, avevano un'età compresa tra 48 e 59 mesi; 40 bambini, ossia il 58,8%, avevano un'età compresa tra 60 e 71 mesi; 5 bambini, ossia il 7,4%, avevano un'età compresa tra 72 e 83 mesi. Nella figura 1 sono rappresentati il numero e la percentuale di maschi e femmine.

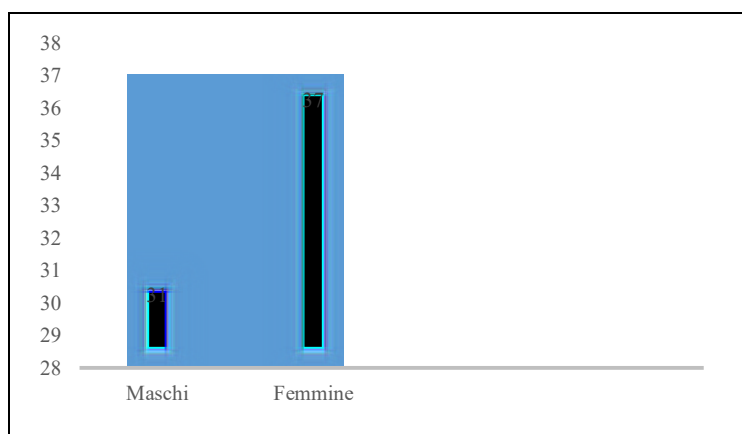


Figura 1: Numero di maschi e femmine tra i bambini partecipanti.

I bambini partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo sperimentale (GS) ha seguito attività didattiche di potenziamento di comprensione e produzione orale (fattore sperimentale), mentre il gruppo di controllo (GC) ha partecipato alle attività come da programma curricolare ed in base al regolare piano di lavoro. Il gruppo sperimentale (GS) comprendeva 37 bambini prescolari di età compresa tra 48 e 72 mesi. Il gruppo di controllo (GC) comprendeva 31 bambini prescolari di età compresa tra 49 e 83 mesi.

Nella ricerca sono stati coinvolti 6 insegnanti educatori/educatrici della scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana Giardino d'infanzia Delfino blu di Capodistria (Slovenia) che hanno condotto l'intervento nel gruppo sperimentale (GS) e le regolari attività curricolari nel gruppo di controllo (GC). Nel gruppo sperimentale (GS) 3 insegnanti sono di madrelingua italiana in tandem con un'assistente di madrelingua slovena; nel gruppo di controllo (GC) 2 insegnanti sono di madrelingua italiana in tandem con un'assistente di madrelingua slovena, mentre un insegnante è di madrelingua slovena in tandem con un'assistente di madrelingua

italiana. La media degli anni di servizio era di 16,8 anni (12,6 anni per il gruppo sperimentale e 21 anni per il gruppo di controllo).

7.1.2 Strumenti di rilevazione

La ricerca empirica è stata condotta attraverso la tecnica del focus group, l'uso di questionari semi-strutturati, il metodo della sperimentazione didattica e l'intervista semi-strutturata. Di seguito viene presentata la descrizione degli strumenti di rilevazione utilizzati nella ricerca.

Focus group

Durante il mese di settembre del 2020, dopo un'analisi dalla letteratura specialistica sui modelli di letteratismo emergente nei territori di nazionalità mista o multilingui, è stata effettuata la raccolta dei primi dati empirici tramite lo svolgimento di focus group cui hanno partecipato i rappresentanti del personale docente della scuola dell'infanzia Giardino d'infanzia Delfino blu di Capodistria, suddivisi in base all'unità di appartenenza.²² Le interazioni sono state audioregistrate e successivamente trascritte previa autorizzazione dei partecipanti (Allegato 1). La durata dell'incontro era limitata a un massimo di 90 minuti per non generare stanchezza e dati meno affidabili. All'inizio dell'incontro sono stati presentati agli insegnanti i concetti di letteratismo emergente e familiare, allo scopo di stabilire una base di conoscenza comune dei termini fondamentali e di offrire definizioni e chiarimenti. Successivamente i partecipanti hanno conversato soprattutto sui fattori che influiscono sullo sviluppo del letteratismo emergente e familiare, con l'obiettivo di esplorare in modo approfondito le loro opinioni, gli atteggiamenti, le difficoltà o i comportamenti che mettono in atto nel gruppo con i bambini. L'obiettivo era di raccogliere e analizzare informazioni atte a fornire elementi utili per la costruzione degli indicatori del dispositivo di indagine conclusivo, ossia di un questionario per i genitori strutturato in blocchi di domande chiuse tramite le quali sarebbero stati raccolti dati sociodemografici e relativi alle abitudini linguistiche e alle attività di letteratismo degli adulti e dei bambini in famiglia. L'altro obiettivo del focus group era di offrire informazioni utili all'elaborazione di uno strumento di osservazione rivolto agli insegnanti, adatto alla programmazione dello sviluppo linguistico dei bambini, nonché per offrire ai genitori indicazioni e suggerimenti su che cosa e come fare per sviluppare al meglio il letteratismo

²² I partecipanti sono stati scelti in base all'unità di appartenenza ossia in base all'unità dove lavorano: l'unità di Capodistria centro, l'unità di Capodistria 2, l'unità periferica di Samedella, l'unità periferica di Bertocchi, l'unità periferica di Crevatini e l'unità di Ancarano.

emergente dei loro bambini. La conversazione durante il focus group non era strettamente strutturata, ma si svolgeva comunque secondo un certo piano, dove gli insegnanti interpretavano e valutavano le questioni problematiche loro sottoposte.

Attraverso la tecnica del focus group la conversazione degli insegnanti è stata indirizzata in modo da ricavare indicatori utili rispetto agli atteggiamenti da indagare. È stata elaborata una traccia di domande stimolo che progressivamente hanno ristretto il focus. La traccia è servita essenzialmente per indirizzare la discussione su certi temi, quando ci si accorgeva che essi non erano stati toccati o comunque non erano stati affrontati in maniera esaustiva (Allegato 2). La conversazione ha preso in esame la dimensione affettiva (ad es. come vengono vissute determinate esperienze) e le conoscenze (ad es. quali risorse hanno, quali ostacoli incontrano), i comportamenti (ad es. quali spunti/azioni pedagogiche riferiscono) e le credenze degli insegnanti sui temi trattati (ad es. quali atteggiamenti ci si aspetta da loro, quali rapporti individuano tra l'apprendimento della lingua e le attività svolte in famiglia). Agli insegnanti è stato chiesto di firmare un consenso finalizzato alla realizzazione di registrazioni audio/video (Allegato 3). Le risposte sono rimaste anonime e i dati rilevati sono stati utilizzati ai soli fini statistici, secondo quanto previsto dalla normativa vigente in materia di tutela della privacy (Legge 86/2004 in Slovenia).

Questionari per i genitori

Tra i mesi di settembre e ottobre 2021 sono stati messi a disposizione delle famiglie i questionari per i genitori in forma cartacea sia in lingua italiana che in lingua slovena (Allegato 7). Il questionario presentava una prima parte di tipo informativo con l'obiettivo di raccogliere informazioni generali relative alla famiglia di appartenenza e informazioni inerenti la biografia linguistica del bambino (p.e. la lingua dei genitori, la lingua madre del bambino, il titolo di studio dei genitori, il motivo dell'iscrizione presso la scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, l'intenzione o meno di far proseguire al bambino il percorso educativo presso una scuola con lingua d'insegnamento italiana, altre eventuali informazioni sul bambino).

La seconda parte del questionario presentava domande che avevano lo scopo di raccogliere informazioni sulla presenza in famiglia di libri, testi illustrati, materiali audiovisivi, narrazioni,

racconti e altro materiale per bambini in italiano. Le possibilità di risposta (ossia 0, 1-10, 11-20 e più di 20) riguardavano il numero di libri, cd o altro a disposizione del bambino/famiglia.

Il questionario presentava inoltre domande sul significato dato dai genitori alla comprensione orale e alla produzione orale come parte fondamentale del letteratismo emergente; in particolare, veniva chiesto ai genitori di indicare il tempo dedicato all'uso condiviso nelle attività di lettura o in altre attività legate alla lingua scritta.

La terza e ultima parte del questionario aveva lo scopo di raccogliere informazioni osservate in famiglia sulle abilità comunicative del bambino. Le domande non erano diversificate per età, quindi alcune competenze prescolari non potevano essere considerate come ancora raggiunte da tutti i bambini. Inoltre è stato chiesto ai genitori di indicare l'importanza da essi attribuita a determinate attività, atteggiamenti e condizioni inerenti allo sviluppo linguistico in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue, quali ad esempio la lettura/racconti ai bambini e discussioni su quanto letto/raccontato (lettura dialogica, giochi didattici e/o esercizi con lettere/parole, apprezzamento e considerazione della lingua da parte della famiglia e della comunità, disponibilità a casa di libri, riviste e giochi linguistici per bambini, possibilità di scambi densi e frequenti con coetanei in lingua italiana nel tempo extrascolastico e/o attenzione nel creare un clima positivo, di benessere in classe, dove la lingua motiva l'interazione).

Assieme ai questionari sono state consegnate ai genitori una prima presentazione della ricerca e la dichiarazione di consenso alla raccolta dei dati e alla partecipazione del bambino alla sperimentazione sul potenziamento della comprensione e produzione orale.

Questionari per gli insegnanti

Tra i mesi di settembre e ottobre del 2021, attraverso un questionario semistrutturato in forma cartacea, sono state raccolte informazioni generali relative al profilo del personale educativo, ossia gli anni di lavoro nel campo dell'istruzione, la lingua madre e il titolo di studio (Allegato 5). Si è chiesto agli insegnanti quali difficoltà incontrano con i bambini/le famiglie dei bambini iscritti per quanto attiene al tema della ricerca e alle abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente, in che modo l'insegnante/il genitore può aiutare a migliorare le abilità sottostanti l'alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue, e se secondo loro l'alfabetizzazione emergente riguarda solo l'ambiente scolastico.

Assieme ai questionari sono state consegnate agli insegnanti una prima presentazione della ricerca e la dichiarazione di consenso alla raccolta dei dati e alla partecipazione alla ricerca sul potenziamento della comprensione e produzione orale dei bambini.

Nella seconda parte del questionario sono state poste domande inerenti alle strategie e alle attività per migliorare le competenze di alfabetizzazione emergente; è stato chiesto di indicare quanta importanza si attribuisce alle indicazioni per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue – quali ad esempio il maggiore tempo dedicato alla lettura/racconti ai bambini e discussioni su quanto letto/raccontato (es. lettura dialogica), maggiore disponibilità alla scuola dell'infanzia e a casa di “beni linguistici” in lingua italiana, adatti ai bambini: testi illustrati, narrazioni, racconti, maggior “responsività” dei genitori, maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze di pre-lettura e pre-scrittura e programmazione di attività in classe mirate allo sviluppo linguistico. Si è chiesto ai docenti di indicare quanta importanza attribuiscono alle attività proposte per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente nei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia in un ambiente bilingue – quali “L'insegnante racconta e legge fiabe, racconti, indovinelli, poesie adatte all'età del bambino”, “L'insegnante segue con attenzione le conversazioni tra i bambini, cerca di riprendere ed approfondire gli argomenti che i bambini propongono da soli”, “Per lo sviluppo delle capacità linguistiche, l'insegnante mette a disposizione del bambino vario materiale letterario: libri, fiabe, giochi.....”, “L'insegnante stimola il bambino nei primi tentativi di verbalizzazione ripetendo e facendo eco alle sue espressioni. Si adegua agli argomenti scelti dal bambino”. All'interno del questionario, gli insegnanti hanno segnato la presenza o meno delle attività proposte per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione in età prescolare nei bambini che crescono in un ambiente bilingue – quali lettura e narrazione, giochi didattici con lettere/parole, gioco simbolico ecc. Infine, i docenti hanno segnato se erano loro note determinate strategie, utilizzate per sviluppare e migliorare le abilità di produzione orale nei bambini che crescono in un ambiente bilingue – quali l'uso di tecniche come il gioco di ruolo, il rispecchiamento, l'uso di domande incoraggianti, la partecipazione dei genitori alle attività anche come valorizzazione della lingua d'origine, l'attività fisica che accompagna l'attività didattica in corso, l'uso di tecniche teatrali/di drammatizzazione ecc.

Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare

Tra i mesi di novembre e dicembre del 2021 e i mesi di giugno e luglio del 2022 è stata condotta la verifica delle abilità di comprensione e di produzione linguistica nei bambini per capire se e in quale misura la sperimentazione didattica abbia migliorato lo sviluppo della comprensione dell'ascolto e del parlato quale componente del letteratismo emergente nei bambini. Le abilità di comprensione e produzione orale sono state controllate attraverso le *Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare/Lestvice splošnega govornega razvoja* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc e Fekonja, 2008), originariamente sviluppate per lo sloveno e adattate ai fini della nostra ricerca all'italiano in termini di contenuti, elementi specifici della cultura e strutture linguistiche. La valutazione è stata somministrata a entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo, sia prima sia dopo le attività didattiche previste per entrambi i gruppi. Le scale prevedono la valutazione della comprensione linguistica, della produzione linguistica e della consapevolezza metalinguistica.

Il test valuta la competenza linguistica di bambini di età dai 2 ai 6 anni. Esso comprende tre scale: la scala di comprensione orale (94 item), la scala di produzione orale (92 item) e la scala di consapevolezza metalinguistica (35 item). Il test linguistico comprende quindi complessivamente 221 item. I bambini risolvono solo item di difficoltà adeguata alla loro età cronologica e alla loro capacità di parlare e comprendere la lingua. Il test inizia con la fascia di età che corrisponde all'età cronologica del bambino e poi, a seconda delle capacità del bambino, continua con una fascia più impegnativa (item previsti per una fascia di età più alta) o meno impegnativa (item previsti per una fascia di età più bassa). Il test inizia con la scala di comprensione del parlato, continua con la scala di produzione orale e termina con la scala di consapevolezza metalinguistica.

Le verifiche di comprensione del linguaggio e della produzione orale possono essere somministrate a bambini dai due anni in poi, mentre la verifica della consapevolezza metalinguistica può essere somministrata a bambini di cinque e sei anni o a bambini più piccoli purché in grado di risolvere anche item per bambini di cinque anni sulla scala della comprensione del parlato e produzione orale. La somministrazione dell'intera prova richiede da 15 a 20 minuti per i bambini più piccoli, e da 30 a 45 minuti per i bambini più grandi.

Le scale di comprensione e produzione orale vengono utilizzate per valutare la comprensione del parlato e la produzione orale dei bambini, vale a dire il contenuto (semantica) e la struttura (morfologia e sintassi). A differenza della maggior parte delle altre scale linguistiche, adatte ai bambini prescolari, le Scale LSGR – LJ includono anche la narrazione di storie, mentre la scala della consapevolezza metalinguistica valuta la consapevolezza e la comprensione fonologica e la conoscenza delle regole grammaticali della lingua (ad esempio l'uso di pronomi, preposizioni, iperonimi e iponimi durante il racconto di una storia).

Durante la somministrazione delle verifiche si è prestata particolare attenzione a rendere le attività e i compiti interessanti, motivando i bambini a partecipare. Inoltre, durante la somministrazione della verifica si è preso nota del livello di collaborazione del bambino con una scala da 1 (per niente collaborativo) a 5 (molto collaborativo). Con i più piccoli, la maggior parte degli item è stata proposta con l'ausilio di materiale da gioco (cubi, palle, macchinine...), immagini colorate e marionette.

Nelle verifiche di comprensione e produzione orale, gli item sono concepiti in modo tale da poter essere utilizzati per valutare il discorso generale del bambino seguendo lo sviluppo del suo linguaggio. Il principio dello sviluppo del linguaggio è stato preso in considerazione anche per la verifica di consapevolezza metalinguistica.

Le valutazioni iniziale e finale (prima e dopo l'intervento) sono state svolte presso l'unità di appartenenza dei bambini. Ciò ha consentito di osservare il comportamento dei bambini nel contesto di una normale giornata alla scuola dell'infanzia e di comunicare impressioni che spesso fuori sede non vengono raccontate. Inoltre, il fatto di svolgere la valutazione e l'osservazione in un contesto conosciuto al bambino ha ridotto l'ansia e facilitato la partecipazione del bambino agli scambi comunicativi, motivandolo alla partecipazione alle prove.

7.1.3 La sperimentazione

La sperimentazione didattica si basa sul modello monofattoriale, con due modalità del fattore sperimentale, con classi di bambini prescolari come gruppi messi a confronto. Il fattore sperimentale è rappresentato da attività di sviluppo della comprensione orale in lingua italiana

come elemento fondamentale del letteratismo emergente, divise in unità da intendersi come rete di momenti con un susseguirsi non lineare, ma comunque pensato all'interno di un curriculum che mira a seguire l'ordine naturale d'acquisizione secondo le indicazioni della glottodidattica precoce. I bambini partecipanti sono stati divisi in due gruppi, sperimentale e di controllo. Il gruppo sperimentale ha seguito attività didattiche di potenziamento della comprensione e produzione orale (fattore sperimentale) della durata di 20-30 minuti, con cadenza settimanale (2 volte alla settimana); il gruppo di controllo non ha seguito attività didattiche di potenziamento, ossia ha partecipato alle attività come da programma curricolare ed in base al regolare piano di lavoro. I bambini sono stati assegnati al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo in base all'unità e alla scuola di appartenenza. Poiché i modelli sperimentali che si avvalgono della randomizzazione presentano maggiore validità interna rispetto ai modelli senza randomizzazione, l'effetto della struttura dei gruppi messi a confronto (sperimentale, di controllo) sui risultati alla fine della sperimentazione è stato controllato con l'analisi regressiva. È stato condotto un t-test a due campioni per controllare l'impatto di altre variabili, considerate nell'esperimento, sul risultato finale dell'esperimento (retest). Le variabili considerate sono il genere dei bambini, il livello di utilizzo dell'italiano da parte dei bambini al di fuori della scuola materna, la quantità di libri, periodici per bambini, giochi, giochi digitali e altri materiali digitali in italiano in loro possesso, la frequenza del tempo in famiglia dedicato ad attività legate allo sviluppo dell'alfabetizzazione, l'intenzione dei genitori di far proseguire l'educazione dei figli nelle scuole con lingua di insegnamento italiana e la L1 degli insegnanti. Per le variabili selezionate è stato calcolato anche il coefficiente di correlazione.

7.1.4 Fasi della ricerca (procedura per la raccolta dei dati)

La procedura per la raccolta dei dati ha seguito l'iter e utilizzato gli strumenti di ricerca di seguito indicati:

- Domande (traccia) per il focus group. Sono state proposte agli insegnanti di tutte le cinque unità della scuola dell'infanzia prima dell'inizio della ricerca (Allegato 2);
- Presentazione della ricerca. La presentazione della ricerca, nella quale venivano descritti in modo dettagliato gli scopi e le modalità generali di esecuzione dello studio, è stata consegnata in forma cartacea a tutti i genitori ed educatori coinvolti (Allegato 4);

- Questionario per gli insegnanti (12 domande, di cui 5 a risposta chiusa e 7 a risposta aperta). Per capire se un intervento didattico mirato può facilitare il lavoro delle insegnanti offrendo loro strumenti e percorsi efficaci in un contesto eterogeneo e variegato (per quanto concerne soprattutto la lingua e la cultura) e per verificare se alla fine dell'intervento è maturata una maggiore consapevolezza dell'importanza delle attività di letteratismo emergente in un ambiente bilingue ossia multilingue, sono stati somministrati dei questionari semi strutturati – per gli insegnanti del gruppo sperimentale prima e dopo l'intervento, per quelli del gruppo di controllo solo all'inizio (Allegato 5);
- Consenso dei dati per i genitori e per gli insegnanti. In questa prima fase informativa agli adulti di riferimento (genitori e insegnanti) sono state chieste preventivamente le autorizzazioni a partecipare al progetto di ricerca, il consenso al trattamento dei dati che li riguardano e la pubblicazione dei risultati nel rispetto del codice sulla privacy (Zakon o varstvu osebnih podatkov / Legge sulla protezione dei dati personali 2020), precisando che i dati si intendono come utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca. I soggetti erano consapevoli di poter scegliere di partecipare o meno all'indagine, e di avere diritto a ritirarsi dall'indagine in qualsiasi momento; inoltre, essi sono stati informati sull'obiettivo dell'indagine e sul loro ruolo (Allegato 6);
- Formazione per i genitori dei bambini iscritti (a distanza). Le famiglie hanno avuto la possibilità di partecipare a due incontri di sensibilizzazione (tramite Zoom) sul tema del letteralismo emergente in ambiente bilingue ossia multilingue, incentrati sull'importanza non trascurabile del ruolo della famiglia e della scuola dell'infanzia. Gli incontri sono stati svolti a distanza a causa delle restrizioni, legate alla pandemia di Covid 19 e in conformità con le disposizioni diramate dall'Istituto nazionale sloveno per la sanità pubblica (NIJZ) per prevenire e diminuire i rischi di diffusione del virus. Attraverso gli incontri si è potuto spiegare meglio il tema trattato e l'importanza della ricerca. I genitori sono stati indirizzati all'incontro dei genitori, condotto all'inizio dell'anno scolastico, quando sono stati presentati l'obiettivo e la procedura dello studio e sono stati compilati i questionari.
- Questionario per i genitori dei bambini iscritti (20 domande, di cui 11 a risposta chiusa e 9 a risposta aperta). I questionari sono stati somministrati a tutti i genitori prima dell'inizio della ricerca. (Allegato 7);

- Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare / Lestvice splošnega govornega razvoja (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc e Fekonja, 2008). Originariamente sviluppata per lo sloveno, ai fini della nostra ricerca è stata adattata all'italiano in termini di contenuti, elementi specifici della cultura e strutture linguistiche, scheda per le risposte. Il test linguistico standardizzato è stato somministrato a tutti i bambini partecipanti prima e dopo le attività di potenziamento.
- Formazione per gli insegnanti del gruppo sperimentale con presentazione delle attività di potenziamento didattico (in presenza). Gli insegnanti che hanno condotto l'intervento nel gruppo sperimentale sono stati abilitati a svolgere le attività e hanno ricevuto tutte le informazioni, le istruzioni e i materiali necessari (Allegato 8). Durante le ore di formazione e aggiornamento per le insegnanti (6 ore) del gruppo sperimentale, è stato presentato uno schema di riferimento per tutte le attività di potenziamento, con la descrizione di alcuni esempi di attività da svolgere con i bambini. Durante le ore di formazione è stata sottolineata l'importanza del ruolo dell'insegnante come figura che deve prestare la massima attenzione alla sua produzione orale e al linguaggio dei bambini, partendo dal presupposto che l'input linguistico – cui sono esposti contemporaneamente bambini italo-foni e non italo-foni – ha un ruolo determinante. È stata sottolineata l'importanza di creare un ambiente, uno spazio tranquillo e confortevole, dedicato alla narrazione, all'ascolto, alla conversazione per coinvolgere sia il linguaggio verbale sia quello non verbale, ossia un angolo sicuro, dedicato al linguaggio, nel quale il bambino parli e dialoghi solo quando si sente psicologicamente e affettivamente sicuro. Si è raccomandato di evitare tutte le attività che richiedano uno sforzo eccessivo, che può risultare frustrante per il bambino. Ogni attività proposta, infatti, prevedeva una prima fase di training e una fase di potenziamento. Le attività richiedevano inoltre il ricorso a sussidi pedagogici come immagini o realia (oggetti veri e propri), l'uso di istruzioni, lodi, richieste e chiarimenti. Inoltre, si è discussa e sottolineata l'importanza della motivazione, poiché laddove essa manca non c'è acquisizione e, spesso, nemmeno apprendimento. Durante l'aggiornamento si è trattato il tema della motivazione, e ne sono stati identificati tre tipi: a) integrativa (tipica dello studio della lingua seconda e rimanda alla volontà di inserirsi in un gruppo); b) strumentale (tipica dello studio della lingua straniera); c) culturale (interesse per l'arte, il cinema, l'opera lirica, ecc.)

(Gardner 1985). Oltre a ciò, è stato presentato e discusso il modello tripolare della motivazione umana (Balboni 2014). Tra le fonti principali della motivazione sono stati menzionati il dovere, il bisogno e il piacere, e si è fatto osservare che la motivazione basata sul piacere risulta la forma più efficace di motivazione. Nell'ambito dell'istruzione, essa si esprime nel piacere di apprendere, nel piacere di superare le sfide, nel piacere delle novità. Abbiamo trattato il tema dell'attenzione facendo l'esempio di attività troppo lunghe, che solitamente annoiano e demotivano poiché la motivazione e l'impegno sono fattori determinanti nel migliorare le prestazioni attentive (Vianello, Cornoldi e Moniga 1991), e sottolineato il ruolo del gioco in quanto fonte di piacere, utile soprattutto per impostare attività di drammatizzazione e simulazione. Si è sottolineato l'importante ruolo dell'avvicinamento psicologico, che risulta fondamentale per costruire e sostenere la motivazione all'acquisizione dell'italiano. È stata trattata la necessità di mantenere viva la motivazione quotidiana, ora dopo ora, offrendo all'apprendente il piacere di essere cosciente del processo di apprendimento, di essere guidato nell'acquisizione attraverso attività non ripetitive, di essere esposto a input con un significato, di avere la possibilità di impegnarsi in sfide sostenibili, di sentirsi appagato, di provare piacere. È stata rilevata l'importanza fondamentale di dare ai bambini fiducia, di creare in loro un'immagine positiva, riducendo quanto più possibile l'ansia. Le variabili affettive, infatti, possono impedire o facilitare l'elaborazione di un input. La serenità e la creazione di un ambiente incoraggiante vanno messe al primo posto. È stata esposta l'importanza di analizzare bene gli interessi dei bambini, gli oggetti che portano, raccolgono ecc. L'uso di materiale autentico, infatti, contribuisce alla partecipazione dei bambini alle attività con ulteriore motivazione. Abbiamo evidenziato l'importanza della musica e soprattutto della scelta delle canzoni più adatte – canzoni interessanti e vicine alle esperienze dei bambini, con una melodia semplice e con ritornelli che facilitino la memorizzazione. Le canzoni, infatti, incoraggiano l'attività linguistica, aiutano ad adottare intonazione, pronuncia e accento corretti, e aumentano la motivazione. Si è discusso dell'uso del code switching o commutazione di codice, concludendo che esso va utilizzato quando il bambino non capisce la lingua – quindi per chiarire ciò che è stato detto e instaurare un rapporto forte e di fiducia con i bambini, spiegando il motivo dell'uso dei due codici nella stessa situazione conversazionale (Greggio e Gill 2007). Il code switching può essere usato anche per verificare se il bambino ha capito, aiutandolo

con la presentazione delle prime sillabe della parola da far acquisire. Cambiare codice nel discorso ha finalità comunicative, è può essere una risorsa di cui tutti i parlanti possono servirsi con finalità espressive e comunicative. La commutazione di codice ha inoltre un impatto positivo sugli studenti non di madrelingua italiana, poiché aiuta la comprensione della lingua straniera o seconda lingua e contribuisce a creare un ambiente rilassato e positivo (Zanoni 2016). È stato consigliato di creare un angolo del libro e del racconto, per consentire ai bambini di usufruire di questo momento con maggiore libertà e affinché i bambini abbiano la sensazione di essere immersi nella cultura del paese di cui stanno acquisendo la lingua. Abbiamo chiarito che il rapporto insegnante-bambino è di basilare importanza. Inoltre, nel caso di errori da parte del bambino, la correzione da parte dell'insegnante non dovrebbe essere mai diretta, ma attuata attraverso ripetizioni e riformulazioni corrette. Grande rilievo è stato dato alla conversazione, alla *responsiveness*, all'uso di risorse multimodali e alla presentazione di domande in grado di incoraggiare la produzione. È importante evitare di porre domande dirette e incoraggiare la riformulazione degli enunciati dal bambino quando qualcosa non è chiaro. Occorre che l'insegnante presti attenzione ai fattori psicologici sottostanti ai processi di apprendimento, creando sempre un ambiente quanto più rilassato e interessante; inoltre, l'input (parola, frase...) deve essere prodotto dall'insegnante in maniera chiara, comprensibile e semplice. Si è rimarcata l'importanza di un approccio alla lingua di tipo comunicativo e al tempo stesso ludico, che parta da attività prevalentemente orali in grado di coinvolgere il bambino in prima persona mettendolo al centro del processo di apprendimento. L'approccio prende in considerazione il fatto che spesso per un bambino è più difficile parlare che ascoltare e capire. Quando si legge una storia a dei bambini è probabile che essi la comprendano quasi del tutto; se chiediamo loro di raccontare in lingua italiana quello che hanno sentito, invece, è probabile che si limitino solo a pronunciare qualche frase o parola. Diventa fondamentale il ruolo dell'insegnante nel rendere sempre più completa la capacità di raccontare e esprimere a parole quello che il bambino ha ascoltato e capito.

- La sperimentazione, che prevede attività di potenziamento linguistico per i bambini in età prescolare, si è svolta dopo la valutazione iniziale della comprensione e produzione orale dei bambini con le Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare. Gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno iniziato le loro attività di potenziamento nella produzione e comprensione orale con

l'intervento nel gruppo sperimentale. Le attività si sono svolte ogni settimana, e sono stati previsti da 2 a 3 incontri settimanali della durata massima di 30 minuti ciascuno. Gli insegnanti segnavano su una tabella il giorno, l'ora e la durata dell'attività, presentandone una descrizione e annotando le proprie osservazioni. I punti base di ogni attività proposta sono stati: partire dal bambino stesso e dai suoi bisogni, dare rilievo all'approccio ludico, fare in modo di creare un ambiente psicologicamente e affettivamente sicuro e supportivo, infondere nel bambino senso di successo (motivare il bambino lodandolo per il tentativo o la risposta giusta), avere un approccio personale e creativo, garantire un apprendimento dinamico variando le attività, coinvolgere tutti e mantenere viva l'energia del gruppo, dare importanza alla chiarezza di espressione. Partendo da questi presupposti, sono state programmate 12 attività per potenziare le abilità di ascolto, 12 attività per potenziare le abilità di produzione orale, 12 attività per potenziare le abilità di consapevolezza metalinguistica e 2 attività dedicate alla collaborazione con la famiglia (attività bambino-genitore). Per quanto riguarda le attività per potenziare le abilità di comprensione orale, si è proposto agli insegnanti di costruire attività suddivise in incontri/giornate seguendo indicazioni ricavate dalla glottodidattica (Kraschen e Terrel 1983; Balboni 2002; Bettinelli e Favaro 2006; Notini e Isidori 2007; D'Annunzio e Luise 2008; Cisotto 2009; Favaro 2010; Favaro, Negri e Teruggi 2018; Guasti, Silleresi e Vernice 2019; Favaro 2020). Particolare rilievo è stato dato all'intervista autobiografica. L'attività incomincia conversando liberamente sui giochi prediletti dal bambino e sul racconto della sua giornata tipo, in modo da metterlo a proprio agio. Si pongono domande su eventi già accaduti (p. es. "Dove sei andato ieri? Che cosa hai fatto ieri pomeriggio, dopo la scuola dell'infanzia? Che cosa avete fatto le scorse vacanze, dove eravate?") in modo da far produrre verbi al passato; in questo modo, il bambino dovrebbe parlare non solo di sé, ma anche di amici, fratelli, famigliari. Dopodiché i ruoli si invertono e sono i bambini a porre domande all'insegnante. Attraverso questa attività si crea un clima distensivo e di apertura, dove il bambino si sente libero di esprimersi. Il TPR-*Total Physical Response* (6.1) è un'altra tecnica in grado di ridurre al minimo le componenti dell'apprendimento che possono causare ansia e stress. Attraverso il gioco in movimento, vengono proposte dall'insegnante varie attività incentrate sulle emozioni e basate sulla descrizione delle emozioni stesse, attività legate alla conoscenza del corpo umano, l'uso di canzoni e filastrocche, l'uso di immagini

associate a parole e canzoni. L'insegnante pronuncia un comando, associato al movimento corrispondente e l'apprendente (il bambino) esegue l'azione appropriata. Il racconto di storie è stato articolato in tre fasi: preascolto, ascolto e fase successiva all'ascolto. Il racconto è particolarmente adatto in un contesto multiculturale/plurilingue poiché è caratterizzato da una sequenza temporale e da una struttura tematica, e richiede la risoluzione di un problema. Le storie raccontate sono un punto di partenza per le attività didattiche e per lo sviluppo del linguaggio. Durante la prelettura si introducono idee e parole chiave presenti nella storia. Durante l'attività di lettura le immagini svolgono un ruolo chiave, mentre la riletture (svolta in gruppo e individualmente) abitua i bambini a una corretta pronuncia dei vocaboli e li avvia a una prima memorizzazione. Durante la lettura è importante la partecipazione attiva dei bambini, che possono mimare le scene seguendo l'esempio dell'insegnante; in questo modo la comprensione della storia narrata e la sua memorizzazione saranno facilitate. Per questo tipo di attività si possono usare canzoni o filastrocche, anche se di solito si procede strofa per strofa anziché con l'intero testo. Dopodiché, la canzone o filastrocca viene proposta come guida per la produzione e i bambini cantano o recitano insieme. Dopo l'ascolto, si possono proporre vari tipi di esercizi e attività anche attraverso l'uso delle *flashcards* per il riordino della storia. Attraverso il gioco "Trova l'intruso" si fanno ascoltare ai bambini alcune parole e il bambino deve scartare la parola che non rientra nella categoria delle altre, ossia deve indicare quali elementi non condividono con gli altri elementi il dato caratterizzante; in alternativa, si fanno ascoltare ai bambini due parole chiedendo loro se esse hanno o meno lo stesso significato. Per quanto riguarda le attività per potenziare le abilità di produzione orale, sono state proposte agli insegnanti attività suddivise in incontri/giornate affinché ogni bambino potesse sentirsi libero di esprimersi e raccontarsi (Balboni 2002; Marjanovič Umek et al. 2002; Caon e Rutka 2004; Favaro 2010). Un esempio è costituito da un'attività ludica legata alla descrizione di un'immagine ("Io descrivo tu indovini") dove la prova viene proposta come un indovinello: ci sono tre carte capovolte, che contengono disegni di oggetti diversi per forma, colore, grandezza. L'intervistatore, ossia l'insegnante, sceglie una carta e la descrive al bambino. Il bambino deve indovinare quale oggetto è presente nell'immagine. Un'altra attività è la lettura strutturata di una storia, svolta ad alta voce e seguita da discussione, drammatizzazione, gioco di ruoli (*roleplay*). Alla conclusione della storia fanno

seguito domande per verificare se il bambino ha compreso il contenuto e la sequenza degli eventi o delle azioni, nel rispondere alle quali i bambini possono descrivere liberamente i personaggi della storia. Gli obiettivi delle attività sono la comprensione del testo, la comunicazione con le parole di quello che si è compreso, la scoperta e l'ampliamento del lessico, la stimolazione dell'abilità di raccontarsi, di commentare caratteristiche e azioni dei personaggi, nonché della capacità di dedicare attenzione prolungata a un testo. La stessa attività può venir svolta con l'uso di canzoni. Una variante di questa attività consiste ("Tu descrivi io indovino") nel proporre di stimolare la produzione di nomi, aggettivi e sintagmi nominali al maschile/femminile e singolare/plurale. L'attività viene svolta sotto forma di indovinello. Quando il bambino riesce a descrivere un numero sufficiente di oggetti al singolare e al plurale, al maschile e al femminile, l'insegnante termina il gioco comunicando di avere indovinato di quale disegno si tratta. Un'altra attività utilizzata è la narrazione a partire dalle immagini ("Guarda la storia e raccontami"). L'attività ha il compito di sollecitare la produzione di sequenze narrative e descrittive in presenza di uno stimolo visivo. Al bambino viene presentata una storia con immagini. Il bambino ha tutto il tempo di sfogliare il libro e di prendere confidenza con la storia illustrata. Dopodiché il bambino inizia a raccontare la storia all'adulto. La narrazione di una storia può avvenire anche senza avere sotto gli occhi lo stimolo visivo. Il bambino può guardare un breve cartone animato e successivamente l'adulto gli chiede di raccontargli la storia. Anche per quanto riguarda il potenziamento delle abilità di consapevolezza metalinguistica sono state individuate attività proposte nell'ambito della glottodidattica (Balboni 2002; Cisotto 2009; Daloiso 2009; Zanchi, Bruzzone e Marcotti 2012; Zorman 2017). Attraverso l'uso delle *flashcards* è stato chiesto ai bambini di identificare un fonema finale, di segmentare parole prima in sillabe, poi in singoli suoni (fonemi) e viceversa, di rimuovere la sillaba iniziale di una parola, poi un singolo fonema in parole ad alta, media e bassa frequenza d'uso (ad esempio "Dimmi la parola salato senza sa...cosa resta?"). Sempre attraverso le *flashcards*, ad esempio si chiede al bambino di mostrare l'oggetto che inizia con lo stesso suono della parola che gli verrà detta dall'insegnante. Gli obiettivi dell'attività denominata *Appello silenzioso* sono di individuare i fonemi iniziale e finale del proprio nome e di quello dei compagni. Nell'ambito delle attività quotidiane e ricorrenti, si cerca di dare la possibilità ai bambini di esercitarsi, in forma giocosa, su aspetti fonologici dei nomi propri. Un

esempio di questo tipo di attività è l'appello silenzioso sillabato, nel quale l'insegnante chiama i bambini segmentando i fonemi. I bambini dovranno indovinare, uno dopo l'altro, il nome a cui l'insegnante si riferisce. Un'altra attività legata a un momento importante è quella denominata *Il menu della settimana*. L'obiettivo è di stimolare le prime letture e scritture spontanee, differenziare segni e parole, dare nomi alle immagini. Nell'attività, l'insegnante invita i bambini a consultare il menu della mensa scolastica e avvia una conversazione riguardo alla sua composizione. L'attività "Io oggi non so parlare bene" richiede ai bambini di ascoltare attentamente e correggere la frase detta dall'insegnante (o l'ordine delle parole in essa presenti) e/o di continuare la frase iniziata espandendo frasi minime. L'attività può essere svolta anche con l'uso di marionette. L'attività denominata *Caccia e correzione di errori* consiste nel commettere errori volontari (ad esempio cambiando articoli e la loro concordanza con i nomi) recitando una storia o una filastrocca, che i bambini correggono facendo leva su competenze linguistiche già consolidate. Al termine delle attività di potenziamento proposte, tutto il lavoro svolto con la creazione e la realizzazione delle singole attività viene ripreso dando luogo a un vero e proprio laboratorio ludico con creazioni, collage e cartelloni; in questa fase è prevista anche la collaborazione dei genitori. Gli insegnanti hanno documentato le loro attività su una scheda predefinita annotando il giorno, la durata dell'attività, la sua descrizione e altre osservazioni utili (Allegato 9).

- Intervista semistrutturata con gli insegnanti. L'intervista semistrutturata è avvenuta con gli insegnanti del gruppo sperimentale, dopo le attività di potenziamento. Le domande poste agli insegnanti sono servite a orientare il colloquio facendo sì che esso rimanesse centrato sul tema. Le domande erano aperte e l'ordine di presentazione adottato non era rigido. Le domande vertevano attorno al lavoro svolto durante le attività di potenziamento, mirando a rilevare se gli insegnanti sono stati in qualche modo facilitati nello stimolare, insegnare e far apprendere le competenze dell'alfabetizzazione anche nella lingua che per il bambino è una seconda lingua, oppure una lingua straniera. Inoltre, è stato chiesto se il fatto di avere una metodologia specifica per sostenere il bambino durante il processo di acquisizione linguistica ha consentito loro di valutare con maggiore facilità le competenze linguistiche e comunicative degli alunni, soprattutto bi/plurilingue. Infine, è stato chiesto se la pianificazione degli interventi didattici finalizzati allo sviluppo del

linguaggio e l'uso di strategie utili per sviluppare il linguaggio li ha aiutati nel lavoro con i bambini.

8 RISULTATI DELLA RICERCA

8.1 Gruppi di discussione o focus group

All'incontro hanno partecipato 5 educatrici. Tutte le osservazioni sono state annotate durante l'incontro dall'assistente moderatore, che ha presentato l'argomento da trattare. Una volta verificata la comprensione dell'argomento, la discussione è stata avviata con delle domande mirate. Due delle educatrici avevano un modo di comportarsi assertivo, mentre le altre, più timide e riservate, hanno partecipato di meno alla discussione. A ogni partecipante è stato assicurato il tempo necessario per esprimere la propria opinione, le proprie idee. La discussione era aperta e ha coinvolto tutte le educatrici. Dopo i primi dieci minuti il clima era positivo e stimolante, anche grazie alla pregressa reciproca conoscenza tra le interlocutrici.

Alle partecipanti è stato chiesto di descrivere le loro percezioni sull'influenza esercitata dall'ambiente familiare nel promuovere le competenze linguistiche dei bambini, nonché sulla rilevanza della partecipazione dei genitori per la preparazione all'alfabetizzazione formale dei bambini. Abbiamo anche verificato quale significato le educatrici attribuiscono ai fattori familiari che influiscono sul letteratismo emergente. I temi non erano strutturati in maniera rigida.

Dall'analisi delle dichiarazioni emerge l'opinione che le attività legate al letteratismo familiare siano fondamentali per lo sviluppo del letteratismo emergente.

Particolare importanza è stata attribuita alla collaborazione e alla partecipazione dei genitori alle diverse attività in famiglia e in collaborazione con la scuola dell'infanzia. Alcune educatrici ritengono che la collaborazione dei genitori sia importante, ma osservano che l'acquisizione della lingua avviene anche nell'ambiente circostante, e non solo in famiglia. Questo è ancora più importante per quelle famiglie nelle quali l'italiano non è la lingua di comunicazione abituale, ma rappresenta la seconda lingua o addirittura una lingua straniera. L'ambiente circostante ha un ruolo importante nello sviluppo delle competenze linguistiche, e secondo alcune educatrici attualmente l'ambiente offre troppo poche attività in lingua italiana.

Dalla discussione sono emerse le seguenti opinioni e proposte:

- Tutti gli insegnanti concordano sul fatto che, se i bambini parlano a casa una lingua diversa dall'italiano, questo influisce sullo sviluppo del loro linguaggio, poiché il tempo usato nel praticare la lingua è fondamentale. È molto importante il ruolo della famiglia, ossia quanta importanza la famiglia attribuisce all'apprendimento della lingua italiana;
- Tutti gli insegnanti sono d'accordo che ci sono delle differenze sulla preparazione all'alfabetizzazione formale del bambino, riconducibili alla lingua di appartenenza della famiglia. Questa posizione è sinteticamente espressa dalla dichiarazione di un'educatrice, secondo la quale ci sono poche famiglie con ambedue i genitori di nazionalità italiana, nelle famiglie miste solitamente si parla lo sloveno (lingua della maggioranza) e questo può avere effetti negativi sulla conoscenza e padronanza della lingua italiana;
- Secondo tutte le educatrici, il ruolo della famiglia e un ambiente supportivo sono indispensabili per facilitare e favorire l'apprendimento della lingua italiana e per migliorare lo sviluppo delle aree emergenti dell'alfabetizzazione in età prescolare. Il tempo dedicato dai genitori alla lettura con i propri figli è giudicato fondamentale. In questo senso, sono facilitati i bambini dei genitori che mostrano interesse per l'italiano – ad esempio salutando l'educatrice in italiano, informandosi sulle attività svolte, leggendo ai figli qualche libro, ascoltando le canzoncine e dimostrandosi lieti dei progressi dei loro figli. Secondo le educatrici, molto spesso il problema deriva dall'uso sconsiderato dei tablet e dei telefonini e dal poco tempo che le famiglie dedicano ai loro figli.
- Tutte le educatrici sono d'accordo che è fondamentale la collaborazione con i genitori. Una delle educatrici ha fatto notare quanto sia importante che alla prima riunione con i genitori si parli delle aspettative reciproche, con particolare riferimento alla lingua italiana, dove si possono formulare proposte e raggiungere specifici obiettivi. Si propone di condurre laboratori pomeridiani aggiuntivi con bambini e genitori, per incentivare la collaborazione e il ruolo supportivo di questi ultimi nella preparazione all'alfabetizzazione formale del bambino; a tale riguardo, si è notato che nel periodo di chiusura della scuola dell'infanzia dovuto al Covid-19 molti bambini che ritornavano alla scuola dell'infanzia avevano dimenticato parecchio o del tutto la lingua italiana;

- Tutte le educatrici hanno lamentato il problema della scarsa comprensione della lingua, riconducendolo alla circostanza che si iscrivono sempre più bambini provenienti da famiglie portatrici di contesti di lingua molto diversi. Anche in questo caso il ruolo della famiglia e le modalità con cui essa collabora sono importanti, e ci si chiede che cosa debba fare l'insegnante in questi casi. Tra le maggiori difficoltà riscontrate, si segnalano la carente collaborazione con alcuni genitori e lo scarso interesse per i progressi linguistici dei figli. Quattro educatrici affermano di sentirsi impotenti e faticano a ottimizzare la risorsa del plurilinguismo presente nella scuola dell'infanzia, avvertendola spesso come un disagio ed esprimendo il bisogno di nuovi metodi/tecniche/approcci. Spesso manca una visione chiara del quadro linguistico del bambino e della famiglia. Per avere un quadro linguistico più chiaro potrebbe essere di aiuto disporre di una biografia linguistica del bambino, ovvero avere fin dall'inizio delle informazioni di carattere generale sul bambino, sulla sua storia e sui contesti in cui questi ha appreso e usa le diverse lingue. Le educatrici risentono della mancanza di una metodologia specifica per sostenere il bambino durante il processo di acquisizione linguistica e affermano di non avere degli obiettivi chiari. Un'educatrice afferma che alcuni genitori non rispettano la lingua e che questo incide negativamente anche sull'acquisizione della lingua da parte dei bambini. Inoltre, anche il numero elevato di bambini nel gruppo non facilita il lavoro.
- Tutte le educatrici sottolineano il fatto che in queste situazioni il bambino possa sentirsi confuso, soprattutto quando in famiglia mancano la motivazione e la disponibilità a impegnarsi direttamente in attività di supporto all'acquisizione della lingua; tale condizione è percepita come più pesante nei casi in cui i bambini vengano inseriti nella scuola dell'infanzia dopo i 3 o 4 anni di età. A volte questi bambini non capiscono perché devono parlare una lingua alla scuola dell'infanzia e un'altra lingua al fuori di essa; avendo una ridotta padronanza linguistica, può accadere che essi si blocchino per paura e timore di sbagliare. Alcune educatrici ritengono fondamentale la motivazione interiore e l'interesse dei genitori a far acquisire ai figli la lingua parlata dalla minoranza.
- Durante la discussione, alcune educatrici hanno espresso l'opinione che la famiglia ha un ruolo importante nel motivare il bambino a parlare, ad ascoltare e a leggere, e che questa motivazione si sviluppa soprattutto dando il buon esempio e mostrando

partecipazione e rispetto della lingua italiana. La situazione, invece, è difficile nei casi in cui i genitori non vogliono collaborare, non mostrano interesse e non danno importanza alla lingua, non sono disponibili a impegnarsi per acquisirla, o addirittura non desiderano parlarla.

- Le educatrici non hanno strumenti specifici per rilevare l' idoneità all' apprendimento della prelettura e prescrittura, e lamentano la mancanza di schede in cui annotare informazioni utili da parte dei genitori. Le schede potrebbero preparare più adeguatamente il bambino all'alfabetizzazione formale e migliorare la sua competenza linguistica.
- Le educatrici propongono che alla scuola dell'infanzia i bambini siano incoraggiati a parlare in italiano, durante le attività di gioco libero, giocando con loro. È altresì importante leggere più volte lo stesso libro, ripetere le canzoncine per poter memorizzare le parole. Inoltre, ai bambini vanno offerti supporti visivi. Tutto questo può incidere positivamente sullo sviluppo del letteratismo emergente. Alcune educatrici sottolineano l'importante ruolo delle canzoni e dei racconti di storie mimate alla scuola dell'infanzia, delle marionette alle quali il bambino dà voce, delle filastrocche – che vanno ripetute finché si percepiscono l'interesse e l'attenzione da parte del bambino.
- Si è osservato anche che ci sono poche attività pomeridiane in lingua italiana presenti sul territorio, e che un numero maggiore di attività in lingua italiana avrebbe un effetto positivo sull'uso e sulla conoscenza della lingua italiana.

La discussione è stata molto utile e ha fornito spunti, proposte e idee atte a migliorare il lavoro.

8.2 Questionario per i genitori

L'analisi quantitativa dei dati è stata eseguita attraverso statistiche di base e calcoli del coefficiente di correlazione. A causa del basso numero di partecipanti, in particolare quando questi sono suddivisi in termini di L1 e fascia di età, i dati statistici hanno scarso valore probatorio. Nonostante ciò, si ritiene che essi offrano comunque uno spaccato importante della situazione attuale nelle scuole materne italiane, dei problemi in esse rilevati, della loro origine e delle loro conseguenze.

Ai questionari informativi hanno risposto 68 genitori, corrispondenti al 68% del totale. Il numero di iscritti nell'anno scolastico 2021/22 alla scuola dell'infanzia Giardino d'infanzia Delfino blu di Capodistria era, infatti, di 100 bambini.

Per quanto concerne la composizione linguistica della popolazione delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana, i bambini possono essere di lingua italiana L1, di lingua italiana L2 o provenire da famiglie in cui l'italiano è parlato a vari livelli. Per raccogliere dati sulla lingua madre dei bambini, ai genitori è stato chiesto di indicare la L1 dei bambini.

I risultati, espressi in frequenza e percentuale di risposte, sono indicati nella Tabella 1. I dati nelle colonne indicano il numero di bambini nelle singole fasce di età che parlano le L1 elencate nelle righe. Per quanto riguarda la composizione linguistica del campione, la Tabella 1 mostra che la maggior parte dei bambini coinvolti nella ricerca (N=44; f=64,7%) erano di lingua slovena L1. I bambini di lingua italiana L1 erano 8 (f=11,8%), i bilingui italo-sloveno erano 6 (f=8,8%). Quattro bambini parlavano russo L1 (f=5,9%), 2 serbo (f=2,9%) e rom (f=2,9%), 1 ucraino (f=1,5%) e 1 bosniaco (f=1,5%).

		Fascia di età in mesi							
		48-59		60-71		72-83		Totale	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Lingua	Italiano	1	4.3	6	15.0	1	20.0	8	11.8
	Sloveno	14	60.9	28	70.0	2	40.0	44	64.7
	Italiano-Sloveno	2	8.7	4	10.0	0	0.0	6	8.8
	Russo	3	13.1	0	0.0	1	20.0	4	5.9
	Ucraino	0	0.0	1	2.5	0	0.0	1	1.5
	Bosniaco	1	4.3	0	0.0	0	0.0	1	1.5
	Rumeno	0	0.0	1	2.5	1	20.0	2	2.9
	Serbo	2	8.7	0	0.0	0	0.0	2	2.9
Totale		23	100.0	40	100.0	5	100.0	68	100.0

Tabella 1: Numero e percentuale di bambini come parlanti L1 nelle singole fasce d'età per lingua.

Dai dati presentati nella tabella 1 emerge un sostanziale dislivello tra le fasce di età, con il 33,8% (N=23) di bambini più piccoli, il 58,8% (N=40) nella fascia media e il 7,8% (N=5) nella fascia di età più grande. Tale squilibrio compromette il confronto tra fasce di età e la significatività dei risultati per la fascia di età più anziana, a causa del numero estremamente basso di bambini presenti. La differenza per fasce di età non riflette fedelmente la composizione

dei gruppi delle scuole materne e si limita a mostrare la distribuzione per età al momento della sperimentazione. Se fosse stata posticipata alla fine dell'anno scolastico, i gruppi sarebbero stati significativamente più omogenei. Tuttavia, dato il rilevante squilibrio tra le fasce d'età, prima dell'intervento sperimentale, si è voluto verificare in quale misura questo fosse presente all'interno della L1 del bambino.

Dai dati riportati nella Tabella 1 possiamo osservare che nella fascia di età di bambini più piccoli c'è una forte presenza di bambini di madre lingua straniera (russa, ucraina, bosniaca, rumena, serba): complessivamente il 26.1% mentre il numero si abbassa notevolmente nella fascia d'età media arrivando al 5.0%. Nella fascia di età più grande il numero di bambini di madre lingua straniera risulta molto grande arrivando al 40%, ma dato il numero esiguo di bambini in questa fascia d'età (N=5), il dato non è statisticamente rilevante. Inoltre, rispetto alla fascia di età dei bambini più piccoli, nella fascia di età media possiamo osservare un'importante presenza di bambini di madrelingua italiana (15.0%) e di bambini bilingui (10.0%).

Ai genitori è stato chiesto di dichiarare la loro intenzione in merito al proseguimento dell'istruzione nella scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana. I risultati, espressi in frequenza e percentuale di risposte, sono riportati nella Tabella 2. In essa, le colonne indicano i dati sull'intenzione dei genitori di iscrivere i propri figli alla scuola primaria italiana, mentre le righe indicano la L1 dei bambini.

		Prospettive di iscrizione a una scuola elementare italiana							
		Sì		No		Non so		Totale	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Lingua	Italiano	7	87.5	1	12.5	0	0.0	8	100.0
	Sloveno	17	38.7	25	56.8	2	4.5	44	100.0
	Italiano-Sloveno	4	66.7	2	33.3	0	0.0	6	100.0
	Russo	4	100.0	0	0.0	0	0.0	4	100.0
	Ucraino	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0
	Bosniaco	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
	Rumeno	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	Serbo	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	Totale	37	54.5	29	42.6	2	2.9	68	100.0

Tabella 2: Numero e percentuale dei genitori (f%) intenzionati a iscrivere i propri figli a una scuola elementare italiana per L1 dei bambini.

I risultati della Tabella 2 sono stati raccolti prima dell'intervento sperimentale e mostrano che il 54,5% dei genitori ha espresso l'intenzione di iscrivere i propri figli a una scuola primaria con l'italiano come lingua di insegnamento. La percentuale è particolarmente alta per i bambini di lingua italiana (87,5%) e bilingue italo-sloveno (66,7%). Allo stesso modo, tutti i bambini di estrazione linguistica diversa da quella italiana e/o slovena, ad eccezione dell'ucraino, continueranno presumibilmente la loro formazione nelle scuole italiane. Relativamente alta anche la percentuale dei bambini di lingua slovena, con il 38,7% di risposte affermative. Tuttavia, più della metà dei genitori di bambini di lingua slovena (56,8%) non intende iscrivere i bambini alla scuola italiana. L'iscrizione di questi bambini alle scuole materne italiane deve essere basata su qualche altro motivo, piuttosto che sul desiderio di ricevere un'istruzione in italiano.

Il numero e la percentuale dei genitori intenzionati a iscrivere i propri figli a una scuola elementare italiana sono risultati leggermente diversi nei gruppi sperimentale e di controllo. I genitori dei bambini del gruppo sperimentale (GS) che hanno risposto affermativamente nel 59,5% dei casi, negativamente nel 37,8 % dei casi e il 2,7% erano indecisi. Nel gruppo di controllo le risposte affermative (48,4%) e negative (48,4%) erano uguali, il 3,2% dei genitori era indeciso. A causa delle restrizioni legate alla pandemia di Covid 19 non si sono svolti gli interventi di sensibilizzazione dedicati alle famiglie. Con la raccolta dei dati al termine dell'intervento avremmo potuto constatare se emergevano differenze e cambiamenti in positivo inerenti l'atteggiamento dei genitori e l'intenzione di iscrivere i propri figli a una scuola primaria con l'italiano come lingua di insegnamento.

La tabella 3 mostra da quanto tempo (M) i bambini coinvolti nella ricerca stavano frequentando le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana al momento della realizzazione dello studio, ossia la durata della frequenza. I dati sono presentati per fasce di età (colonne) e L1 dei bambini (righe). I dati sui bambini migranti non sono presentati in tabella a causa del loro numero esiguo.

Frequenza													
		Fascia di età											
		48-59			60-71			72-83			TOTALE		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Lingua	Italiano	1	3.0	0	6	3.2	1.3	1	4.0	0	8	3.4	
	Sloveno	14	3.0	0.9	28	4.0	0.7	2	1.5	0.71	44	2.8	
	Italiano-Sloveno	2	2.0	1.4	4	3.0	1.4	0	/	/	6	2.5	
	TOTALE	17	2.7	0.9	38	3.4	1.0	3	2.7	1.53	58	2.9	

Tabella 3: Durata della frequenza (M) nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana nelle singole fasce di età e L1.

Sebbene statisticamente non significativi, i dati della Tabella 3 mostrano una tendenza a un graduale aumento della durata della frequenza, correlata all'età dei bambini, nel gruppo dei bambini di lingua italiana e bilingue. Nel gruppo dei bambini di lingua slovena, l'atteso aumento della durata della frequenza è presente per la prima e la seconda fascia di età, mentre si registra un calo significativo nella fascia di età 72-83 mesi, con una frequenza media di appena un anno e mezzo, inferiore persino alla frequenza media nella fascia di età più giovane (da 48 a 59 mesi, M=3.0). L'interpretazione a questo dato a causa del numero esiguo di bambini (3 bambini) risulta difficile. Nella fascia di età 72-83 mesi, 1 bambino è di madre lingua italiana e 2 bambini sono di madre lingua slovena. Potremmo supporre che il dato può essere relazionato al motivo di iscrizione dei genitori di bambini di lingua slovena che risulta legato alla possibilità di sviluppare la competenza comunicativa in italiano (45,5%) e all'importanza del multilinguismo (36,4%) (Tabella 4), e dove l'iscrizione ad una scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana viene motivata per apprendere e acquisire la lingua prima dell'iscrizione alla scuola primaria.

Per comprendere perché quasi la metà dei bambini coinvolti nella ricerca (42,6%) probabilmente non avrebbe proseguito gli studi nelle scuole primarie italiane, come mostrato nella Tabella 2, è stato chiesto ai genitori di indicare il motivo principale della decisione di iscrivere il proprio figlio in una scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana. I risultati, espressi in frequenza e percentuale di risposte, sono riportati nella Tabella 4. Le righe mostrano i dati relativi alla L1 dei bambini e le colonne presentano i dati sulle motivazioni dell'iscrizione.

		Motivi d'iscrizione													
		Minoranza Italiana		Multilinguismo		Acquisizione dell'italiano		Asili sloveni occupati		Vicinanza a casa		Approccio didattico		Totale	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lingua	Italiano	4	50.0	0	0.0	2	25.0	0	0.0	0	0.0	2	25.0	8	100.0
	Sloveno	7	15.9	1	36.4	20	45.5	1	2.2	0	0.0	0	0.0	44	100.0
	Italiano-Sloveno	4	66.6	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	16.7	0	0.0	6	100.0
	Russo	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	100.0
	Ucraino	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
	Bosniaco	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
	Rumeno	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	Serbo	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	Totale	17	25.0	2	30.9	26	38.2	1	1.5	1	1.5	2	2.9	68	100.0

Tabella 4: Motivo di iscrizione (f/%) nella scuola dell'infanzia italiana per L1 dei bambini.

I risultati nella Tabella 4 mostrano che i motivi principali per cui i genitori hanno dichiarato di aver scelto una scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana sono lo sviluppo della competenza comunicativa dei propri figli in italiano (38,2%), l'importanza del multilinguismo (30,9%) e l'appartenenza alla minoranza etnica italiana (25,0%). L'approccio didattico (2,9%), la vicinanza alla scuola (1,5%) e la mancata possibilità di iscrivere i propri figli a una scuola materna slovena (1,5%) sembrano incidere poco sulla scelta della scuola da parte dei genitori.

Per i genitori di bambini di lingua italiana e bilingue (italiana-slovena) il motivo più importante per iscrivere i propri figli è l'identità etnica (50,0% e 66,6% rispettivamente), mentre la scelta dei genitori di bambini di lingua slovena è legata alla possibilità di sviluppare la competenza comunicativa in italiano (45,5%) e all'importanza del multilinguismo (36,4%), tratto caratteristico dell'area geografica e dei tempi. Le due ragioni sono state preminenti anche nella decisione dei genitori di bambini di lingua russa, ucraina, bosniaca e serba. I due bambini di lingua rom, coinvolti nella ricerca, sono stati adottati in una famiglia di minoranza italiana, pertanto i genitori adottivi hanno attribuito la loro decisione all'origine etnica della propria famiglia.

Dall'incrocio dei dati sulla L1 dei bambini e sul motivo per cui sono stati iscritti alla scuola materna italiana emerge che questa risulta essere percepita primariamente come un'istituzione

finalizzata allo sviluppo della competenza comunicativa in italiano (con una quota preponderante di bambini di lingua slovena), e allo sviluppo di pratiche multilingue e di competenza interculturale. Questo dato è certamente all'origine del timore della comunità etnica italiana che le istituzioni educative con lingua di insegnamento italiana possano non essere in grado di continuare a garantire un adeguato livello di qualità linguistica agli iscritti di lingua italiana – risultando quindi non in grado di svolgere il loro ruolo istituzionale di mantenimento e promozione della lingua e della vitalità etnica della minoranza italiana²³.

Ai genitori è stato chiesto di rispondere a una domanda sull'uso dell'italiano nelle interazioni familiari, indicando la frequenza con cui i loro figli interagiscono in italiano con genitori e fratelli in attività che coinvolgono il linguaggio scritto, come la lettura, gli indovinelli, gli abbinamenti, i cruciverba e simili. I risultati, espressi in frequenza e percentuale di risposte, sono riportati nella Tabella 5, dove le colonne indicano i dati sulla frequenza di uso condiviso di qualità dell'italiano, mentre le righe indicano la L1 dei bambini.

		Tempo condiviso in lingua italiana									
		Mai		raramente		spesso		ogni giorno		Totale	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lingua	Italiano	0	0.0	0	0.0	3	37.5	5	62.5	8	100.0
	Sloveno	6	13.6	14	31.8	19	43.2	5	11.4	44	100.0
	Italiano-Slovene	0	0.0	1	16.7	2	33.3	3	50.0	6	100.0
	Russo	2	50.0	1	25.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
	Ucraino	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
	Bosniaco	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0
	Rumeno	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	2	100.0
	Serbo	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	Totale	10	14.7	17	25.0	26	38.2	15	22.1	68	100.0

Tabella 5: Tempo (f%) trascorso in attività di sviluppo del linguaggio a casa.

I bambini di lingua italiana e bilingue italo-slovena precedono gli altri bambini coinvolti nella ricerca in termini di tempo trascorso in famiglia in attività che favoriscono lo sviluppo del linguaggio, rispettivamente con il 62,5% e il 50,0% dei genitori che affermano che ciò avviene

²³ La questione riguardante le competenze linguistiche dei bambini sarà esaminata nella parte della ricerca dedicata al test di comprensione orale e produzione orale (8.4.1).

ogni giorno, e con il 37,5% e il 33,3% dei genitori che affermano che ciò avviene spesso. Per le ragioni sopra esposte, anche i bambini di lingua rom sono coinvolti in interazioni familiari di qualità ogni giorno.

Nel gruppo dei bambini di lingua slovena, la maggioranza dei genitori (43,2%) riferisce che – nelle attività basate sulla lingua scritta – i membri della famiglia comunicano spesso in italiano con i bambini, mentre l'11,4% dei genitori dichiara che ciò avviene ogni giorno. Un'ampia quota di genitori, corrispondente quasi a un terzo (31,8%) condivide raramente tempo di qualità con i propri figli in italiano, e il 13,6% non lo fa mai. La frequenza del tempo dedicato alle attività in lingua scritta in italiano è relativamente bassa per i bambini di lingua russa, bosniaca, serba e ucraina.

Ai genitori è stato anche chiesto se i loro figli utilizzano l'italiano nel tempo libero con gli amici e in attività extrascolastiche come sport, lezioni di musica e simili (uso dell'italiano nelle interazioni extrascolastiche). I dati nelle colonne mostrano l'uso della lingua nelle lingue L1 dei singoli bambini (righe).

		Contatto con l'italiano fuori dalla scuola dell'infanzia							
		Si		No		Totale		Totale	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Lingua	Italiano	8	100.0	0	0.0	8	100.0	8	100.0
	Sloveno	16	36.4	22	63.6	44	100.0	44	100.0
	Italiano-Sloveno	5	83.3	1	16.7	6	100.0	6	100.0
	Russo	2	50.0	2	50.0	4	100.0	4	100.0
	Ucraino	0	0.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0
	Bosniaco	0	0.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0
	Rumeno	2	100.0	0	0.0	2	100.0	2	100.0
	Serbo	0	0.0	2	100.0	2	100.0	2	100.0
	Totale	37	54.5	29	42.6	68	100.0	68	100.0

Tabella 6: Uso dell'italiano (f%) nelle interazioni extrascolastiche.

I risultati nella tabella 6 mostrano che tutti i bambini di lingua italiana e la maggior parte dei bambini bilingue italo-sloveno (83,3%) partecipano a conversazioni in italiano nel tempo libero e nelle attività extrascolastiche. Dai risultati si nota che la partecipazione riguarda poco più di un terzo dei bambini di lingua slovena (36,4%), mentre un'ampia quota di questi bambini (63,6%) non partecipa ad attività extrascolastiche in italiano. I risultati del gruppo sloveno sono paragonabili ai dati sull'intenzione dei genitori di iscrivere i propri figli alla scuola primaria

italiana, con il 38,7% di risposte affermative e il 56,8% di risposte negative. Tra le due variabili la correlazione si è rivelata significativa $r = .425$, p (a due code) < 0.01 . I dati sulla frequenza dell'uso extrascolastico correlano significativamente anche con i dati sulla qualità dell'uso dell'italiano all'interno delle interazioni familiari $r = .478$, p (a due code) < 0.01 . Secondo quanto riferito, i bambini che – nelle intenzioni dei genitori – hanno maggiori probabilità di frequentare una scuola primaria italiana, sono impegnati sia in attività di sviluppo linguistico con i propri familiari, sia in interazioni comunicative in italiano nel tempo libero e nelle attività extrascolastiche.

Ai genitori è stato chiesto quanto materiale in lingua italiana hanno a disposizione a casa. La figura 2 ci mostra la percentuale di risposta da parte dei genitori alla domanda “Quanto materiale in lingua italiana avete in casa?”.

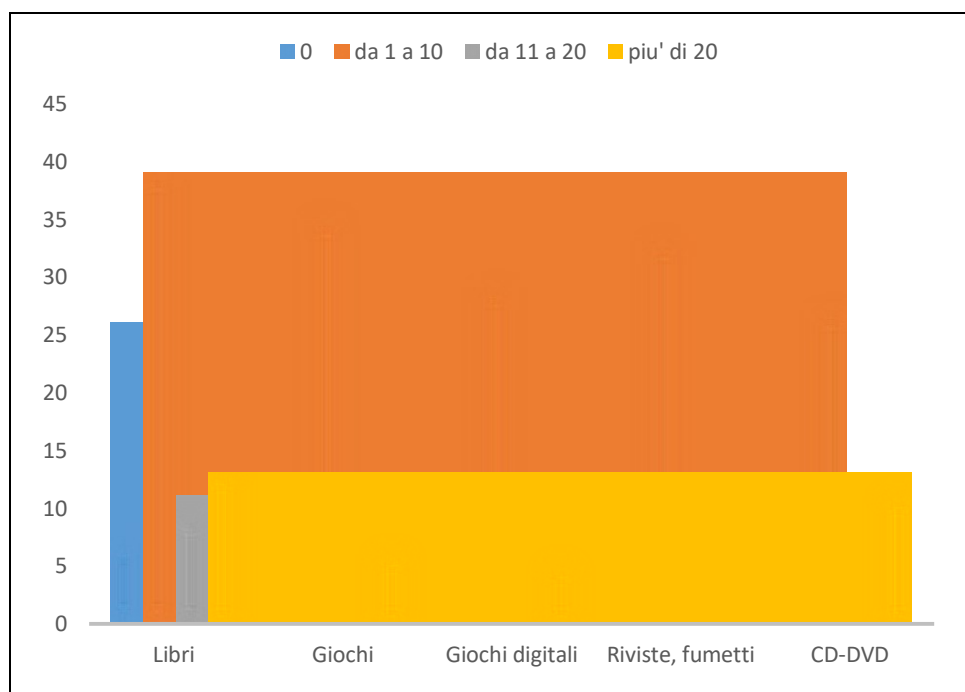


Figura 2: Quantità di materiale a casa in lingua italiana.

Dalle risposte possiamo constatare che tutti i genitori hanno a disposizione qualche materiale in lingua italiana. I materiali per i quali una parte dei genitori (tra il 10 e il 15%) dispone di quantità superiori a 20 sono soprattutto libri e cd-dvd; tuttavia una percentuale di genitori compresa fra il 30 e il 40% circa possiede una quantità modesta (tra 1 e 10) di tutte le categorie di materiali indicate, e una percentuale compresa tra il 20 e il 25% non possiede giochi, riviste e cd-dvd.

8.3 Questionario per gli insegnanti

Alla domanda “Quali difficoltà incontra con i bambini/le famiglie dei bambini iscritti inerenti al tema e alle abilità legate alle competenze di alfabetizzazione emergente?” tra le risposte più frequenti 4 educatrici non riportano alcuna difficoltà, un insegnante rileva la poca spontaneità nell’uso della lingua italiana, e un insegnante rileva la scarsa padronanza della lingua italiana come problema nei bambini e nei genitori frequentanti la scuola dell’infanzia.

Alla domanda “Quale è la sua opinione/secondo Lei in che modo l’insegnante/il genitore può aiutare a migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue?” gli insegnanti rilevano come attività importanti la lettura di storie, esercizi e giochi didattici incentrati sulla pronuncia, l’incoraggiamento alla produzione orale in lingua italiana, la visione di cartoni animati in lingua italiana seguiti da discussione, la stimolazione dei bambini a riconoscere le lettere, esercizi di pregrafismo e attività didattiche incentrate sul gioco.

Alla domanda “Secondo Lei l’alfabetizzazione emergente riguarda solo l’ambiente scolastico?” tutti gli insegnanti rispondono di no, rilevando come importanti anche l’ambiente familiare e sociale del bambino.

La figura 3 ci mostra l’importanza attribuita dagli insegnanti alle proposte indicate per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue. Tutti gli insegnanti rilevano come abbastanza o molto importanti tutte le attività proposte. Il maggior consenso è attribuito alla disponibilità di beni linguistici (racconti, narrazioni e testi illustrati in lingua italiana) e al tempo di lettura (ossia lettura condivisa tra adulto e bambino).

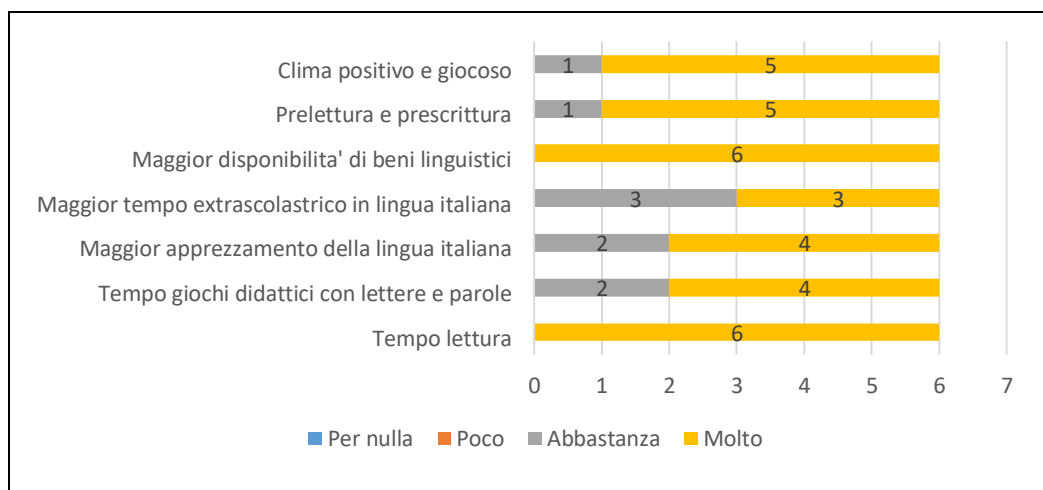


Figura 3: Importanza delle proposte indicate per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana da parte degli insegnanti.

La figura 4 ci mostra la conoscenza e l'uso delle strategie utilizzate dagli insegnanti per sviluppare e migliorare le abilità di produzione orale nei bambini che crescono in un ambiente bilingue.

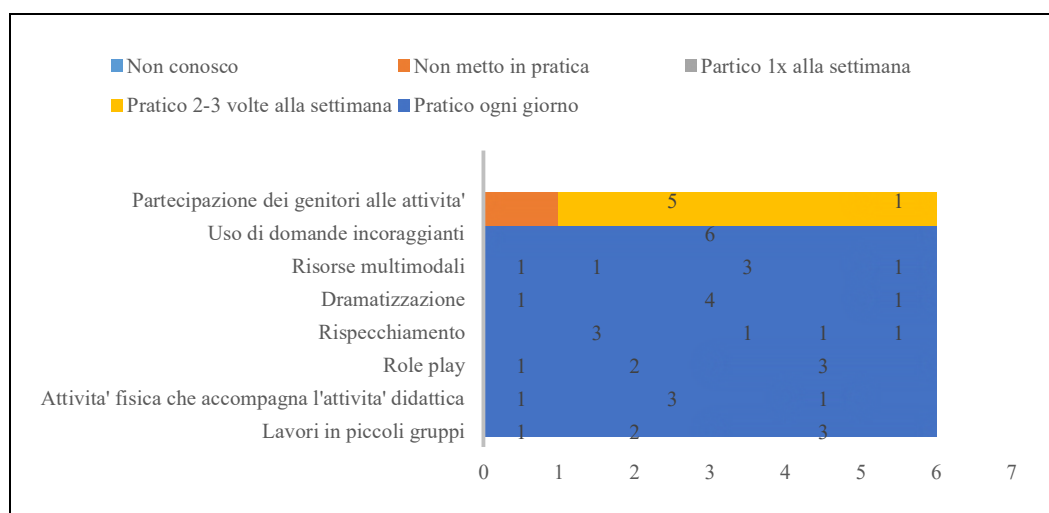


Figura 4: Conoscenza e uso delle strategie utilizzate dagli insegnanti.

Tra le strategie maggiormente usate dagli insegnanti troviamo le domande incoraggianti, seguite dai giochi di ruolo o "role play" (6.1.1) e da lavori in piccoli gruppi. Il 50% degli insegnanti non conosce il metodo del rispecchiamento e solamente un insegnante su sei fa partecipare i genitori alle attività didattiche. Settimanalmente vengono usate attività quali la drammatizzazione, l'attività fisica/motoria che accompagna le attività didattiche e l'uso di risorse multimodali.

Gli insegnanti dovevano inoltre indicare con una crocetta l'importanza delle attività proposte per sviluppare e migliorare le abilità di alfabetizzazione emergente in un ambiente bilingue. Quattro insegnanti su 6 hanno indicato come molto e abbastanza importanti tutte le attività proposte, ovvero: racconto di fiabe/racconti, indovinelli, poesie adatte all'età del bambino, rappresentazioni con marionette e burattini per offrire un approccio spontaneo alla lingua, osservazione delle capacità comunicative del bambino per la comprensione dei messaggi non espressi verbalmente, uso del linguaggio corporeo, uso di un linguaggio "non infantile", importanza di riprendere quello che il bambino comunica e di approfondire gli argomenti che il bambino propone da solo, attenzione alla conversazione tra bambini, conversazione su eventi personali, personaggi per far ragionare sui fatti ed avvenimenti sollecitando il dialogo, atmosfera propensa al dialogo e che stimoli il bambino a parlare delle sue emozioni, desideri e bisogni, disponibilità di materiale letterario vario come libri, fiabe e giochi, ripetizione delle espressioni del bambino, attenzione ai bambini più timidi e chiusi o a quelli con un lessico poco sviluppato, gioco con i libri, visione di cartoni animati, lavoro in piccoli gruppi, incoraggiamento alla conversazione e al racconto di storie lette, uso di stampa e segni scritti, creazione di piccoli testi o fumetti, conoscenza di simboli del mondo degli adulti come ad esempio la segnaletica stradale, importanza di promuovere il gioco e la comunicazione verbale, stimolando l'uso di un repertorio linguistico appropriato legato ai concetti di spazio e tempo.

Due insegnanti hanno indicato come poco importante la comunicazione non verbale, ossia l'insegnamento attraverso il linguaggio corporeo e l'instaurazione di un rapporto interattivo con il bambino, l'uso di stampa e segni scritti nel quotidiano, la creazione di piccoli testi o fumetti, per nulla importante la scrittura guidata delle lettere.

8.4 Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare prima della sperimentazione

Hanno partecipato alla valutazione iniziale (prima dell'intervento) e finale (dopo l'intervento) rispettivamente 68 e 57 bambini; l'83,8% dei partecipanti alla ricerca ha quindi svolto sia la valutazione iniziale sia quella finale. Alla valutazione finale hanno partecipato 11 bambini in meno rispetto alla valutazione iniziale a causa di assenze motivate e giustificate (p. es. malattie prolungate, cancellazioni dalla scuola dell'infanzia dovute a trasferimenti della famiglia di origine).

La comunicazione con i genitori è stata condotta tramite riunioni Zoom, telefonate ed e-mail. Si ritiene che se la presentazione del progetto si fosse svolta di persona, un numero maggiore di genitori avrebbe acconsentito alla partecipazione.

8.4.1 Comprensione orale

La Tabella 7 mostra i risultati (M) dei test di comprensione orale, in base a L1 (righe) ed età (colonne) dei bambini.

Comprensione orale									
		Fascia d'età (mesi)							
		48-59		60-71		72-83		Totale	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	N
Lingua	Italiano	90.0	0	90.8	4.8	93.0	0	91.2	8
	Sloveno	64.9	12.3	81.2	9.1	64.0	11.3	70.0	44
	Italiano-Sloveno	88.5	2.1	88.5	5.5	/	/	88.5	6
	Totale	81.1	14.6	86.8	9.1	78.5	18.5	83.3	58

Tabella 7: Risultato medio (M) del test di comprensione orale nei singoli gruppi di età per L1 dei bambini.

La tabella 7 mostra che i bambini di lingua italiana sviluppano gradualmente la loro capacità di comprensione dell'ascolto con l'età. I dati mostrano che una presenza prevalente di bambini parlanti una lingua diversa dall'italiano e/o cresciuti in una famiglia bilingue non compromette affatto lo sviluppo della comprensione orale nei bambini di lingua italiana. I risultati ottenuti al test di comprensione orale sono paragonabili a quelli ottenuti dai bambini sloveni monolingue studiati da Marjanovič Umek et al. (2008) nello sviluppo delle scale LSGR – LJ, ovvero M=73,6 nella fascia di età da 48 a 59 mesi (N=86), M=85,5 nella fascia di età da 60 a 71 mesi (N=90) e M= 95,1 nella fascia di età da 72 a 83 mesi (N=97).

Dai risultati della ricerca emerge un calo significativo nella fascia di età più grande dei bambini di madrelingua slovena, coerente con la durata della frequenza nella scuola dell'infanzia

italiana (Tabella 3). In ogni caso, il numero di partecipanti in questa fascia di età (N=2) non permette di attribuire al risultato alcun significato statistico.

La tabella 7 non mostra alcuna differenza nel livello di comprensione dell'ascolto per il gruppo più piccolo e per il gruppo medio. A causa della non significatività statistica dei risultati raccolti, non si può trarre alcuna conclusione attendibile riguardo alla questione se ciò sia coerente con la loro capacità di interagire in base alla situazione comunicativa, o se sia correlato a qualche altro fattore.

8.4.2 Produzione orale

I dati sulla produzione orale (Tabella 8) risultano coerenti con i dati riguardanti la comprensione dell'ascolto, presentati nella Tabella 7. La correlazione tra i risultati dei due test si è dimostrata forte e significativa $r = .688$, p (a due code) $< 0,01$.

		Produzione orale							
		Fascia d'età (mesi)							
		48-59		60-71		72-83		Totale	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	N
Lingua	Italiano	78.0	0	79.0	21.6	82.0	0	79.7	8
	Sloveno	29.6	17.6	52.7	23.9	45.5	23.3	42.6	44
	Italiano-Sloveno	56.5	37.4	68.5	9.0	/	/	62.5	6
	Totale	54.7	23.2	66.7	24.3	63.7	26.8	61.7	58

Tabella 8: Risultato medio (M) del test di produzione orale nelle singole fasce di età per L1 dei bambini.

I risultati complessivi della presente ricerca sono inferiori a quelli raggiunti dai bambini sloveni monolingue, (Marjanovič Umek et al. 2008, 75) che hanno ottenuto $M=59,7$ punti nella fascia di età da 48 a 59 mesi ($N=82$), $M=75,7$ nella fascia di età da 60 a 71 mesi ($N=87$) e $M=88,9$ nella fascia di età da 72 a 83 mesi ($N=98$). I bambini di lingua slovena e i bambini bilingui nella fascia di età media sembrano essere significativamente indietro rispetto ai bambini di lingua italiana. Questi ultimi, benché rappresentino solo l'11,8% della popolazione delle scuole materne coinvolta nella ricerca, sembrano avanzare nel loro sviluppo linguistico a un ritmo simile a quello dei bambini sloveni monolingue, che avevano partecipato allo studio di Marjanovič Umek et al. (2008).

Sono state calcolate le correlazioni tra i risultati della comprensione orale e la produzione orale da un lato e la probabilità di continuare l'istruzione in italiano, l'uso di qualità dell'italiano nelle famiglie e le interazioni in italiano al di fuori della scuola. I risultati dei test si sono dimostrati correlati in modo significativo solo con il tempo di condivisione nelle attività di sviluppo del linguaggio da parte delle famiglie $r = -.255$ p (a due code) < 0.01 per la comprensione orale $r = -.249$, p (a due code) < 0.01 e per produzione orale. La correlazione è negativa a causa dei valori invertiti attribuiti alle risposte sulla qualità del tempo in famiglia.

I risultati indicano che più tempo un bambino è stato impegnato in interazioni con i membri della famiglia – legate ad attività che favoriscono lo sviluppo del linguaggio – più alti sono i risultati nei test di comprensione orale e di produzione orale. Sebbene i risultati dei test non si siano dimostrati correlati in modo statisticamente significativo né con l'intenzione di proseguire la frequenza delle scuole primarie italiane, né con l'interazione tra pari in italiano al di fuori della scuola dell'infanzia, in entrambi i casi è stata osservata una tendenza verso un effetto positivo sullo sviluppo del linguaggio, misurato con la comprensione dell'ascolto e la produzione orale.

8.5 Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati prima della sperimentazione

I bambini partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo (7.1.1); la tabella 9 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nei due gruppi. La distribuzione dei bambini nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC) è approssimativamente proporzionata.

Gruppo	Numero partecipanti	
	f	f%
GS	37	54,0
GC	31	46,0
Totale	68	100,0

Tabella 9: Numero e percentuale di partecipanti nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo .

Prima della sperimentazione, l'effetto della struttura delle due modalità del fattore sperimentale (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) è stato controllato con il test del

chi-quadrato e con il test di Hotelling (t-test). La tabella 10 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto al genere. La distribuzione dei bambini nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC) in base al genere è approssimativamente proporzionata, e tra i gruppi non è stata rilevata una differenza statisticamente significativa ($\chi^2=0,004$, gdl=1, P=0,948).

Gruppo	Genere partecipanti				Totale	
	maschi		femmine			
	f	f%	f	f%	F	f%
GS	17	46,0	20	54,0	37	100,0
GC	14	45,2	17	54,8	31	100,0
Totale	31	45,6	37	54,4	68	100,0

Tabella 10: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto al genere.

La tabella 11 mostra l'età media dei partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, espressa in mesi. La differenza nei due gruppi risulta statisticamente significativa a favore del gruppo di controllo ($t(66) = .156$, $p = .001$). Nel gruppo di controllo (GC) i bambini partecipanti risultano avere un'età significativamente maggiore rispetto al gruppo sperimentale (GS).

Gruppo	Età partecipanti (mesi)	
	M	SD
GS	60,46	6.453
GC	66,23	7.103

Tabella 11: Media e DS dell'età dei partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, espressa in mesi.

La tabella 12 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC) rispetto alla lingua madre (L1) del bambino. I gruppi risultano omogenei rispetto alla lingua madre del bambino. Le differenze tra i gruppi non sono statisticamente significative ($\chi^2=4,597$, gdl=3, P=0,709).

Gruppo	L1 dei bambini				Totale
	italiano	italiano-sloveno	sloveno	altre lingue ²⁴	

²⁴ Alla ricerca hanno partecipato bambini di madre lingua (L1) ucraina, russa, bosniaca, rom e serba. Data la loro esiguità numerica, essi sono stati aggregati.

	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	F	f%
GS	4	10,8	3	8,1	23	62,2	7	18,9	37	100,0
GC	4	12,9	3	9,7	21	67,7	3	9,7	31	100,0
Totale	8	11,8	6	8,8	44	64,7	10	14,7	68	100,0

Tabella 12: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, rispetto alla lingua madre (L1) del bambino.

La tabella 13 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, rispetto alla frequenza di contatto con la lingua italiana fuori dalla scuola dell'infanzia. Si rileva una differenza statisticamente significativa tra i gruppi ($\chi^2=8,083$, $gdl=3$, $P=0,032$). Nel gruppo sperimentale (GS) il 51,5% di bambini ha spesso contatto con la lingua italiana fuori dalla scuola dell'infanzia, mentre nel gruppo di controllo (GC) tale percentuale è molto più bassa (22,6%). Per converso, una percentuale più alta di bambini nel gruppo di controllo (GC) ossia il 35,5% è quotidianamente a contatto con la lingua italiana al di fuori della scuola dell'infanzia, mentre nel gruppo sperimentale (GS) tale percentuale è del 10,8%.

Gruppo	Contatto con l'italiano al di fuori della scuola dell'infanzia								Totale (%)	
	Mai		raramente		Spesso		ogni giorno		f	f%
	f	f%	F	f%	F	f%	f	f%		
GS	6	16,2	8	21,6	19	51,4	4	10,8	37	100,0
GC	4	12,9	9	29,0	7	22,6	11	35,5	31	100,0
Totale	10	14,7	17	25,0	26	38,2	15	22,1	68	100,0

Tabella 13: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto al contatto con l'italiano al di fuori della scuola dell'infanzia.

La tabella 14 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'intenzione di proseguire gli studi in una scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana. Benché nel gruppo sperimentale (GS) il numero di bambini che dovrebbero proseguire in una scuola con lingua d'insegnamento italiana sia più elevato rispetto al gruppo di controllo (GC), la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa ($\chi^2=0,836$, $gdl=2$, $P=0,658$).

Gruppo	Proseguimento scuola italiana						Totale (%)	
	sì		no		non sa		F	f%
	f	f%	f	f%	f	f%		

GS	22	59,5	14	37,8	1	2,7	37	100,0
GC	15	48,4	15	48,4	1	3,2	31	100,0
Totale	37	54,4	29	42,6	2	3,0	68	100,0

Tabella 14: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'intenzione dei genitori di iscrivere il bambino in una scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana.

La tabella 15 mostra il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto alla lingua madre degli insegnanti, ossia alla lingua madre dell'educatrice e dell'assistente educatrice. La distribuzione dei bambini nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC) in base alla lingua madre delle insegnanti mostra che nel gruppo sperimentale (GS) la maggioranza dei bambini è stata seguita da un'educatrice di madrelingua italiana in tandem con un'assistente educatrice di madre lingua slovena (ita-slo), mentre nel gruppo di controllo tale tandem ha seguito due terzi dei bambini (67,7%), mentre un terzo (32,3%) è stato seguito da un'educatrice di madrelingua slovena in tandem con un'assistente educatrice di madrelingua italiana (slo-ita). Nonostante la differenza tra i gruppi fosse rilevante, essa non è risultata statisticamente significativa ($\chi^2=2,421$, gdl=1, $P=0,120$).

Gruppo	L1 insegnanti				Totale (%)	
	ita-slo		slo-ita			
	f	f%	f	f%	F	f%
GS	31	83,8	6	16,2	37	100,0
GC	21	67,7	10	32,3	31	100,0
Totale	52	76,5	16	23,5	68	100,0

Tabella 15: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto alla lingua madre degli insegnanti.

La tabella 16 mostra le differenze tra il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC), calcolate mediante il t-test, sul test di comprensione orale eseguito prima dell'esperimento. La seconda colonna mostra che prima dell'esperimento il gruppo di controllo (GC) ha ottenuto risultati più alti ($M = 82,52$) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 74,46$) con valori simili della deviazione standard dal risultato medio per entrambi i gruppi. I risultati del t-test mostrano che

la differenza tra i gruppi era statisticamente significativa a favore del GC: GS (M = 74,46, SD = 11,463) e GC (M = 82,52, SD = 12,976); $t(66) = 2,688$, $p = 0,009$.

Gruppi	Test di comprensione dell'ascolto							
				Levene's test		t-test		
	N	M	SD	F	P	t	2P	df
GS	37	74.46	11.463	2.377	.128	2.688	.009	66
GC	31	82.52	12.976					

Tabella 16: T- test per la comprensione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo prima dell'esperimento.

A causa della differenza statisticamente significativa nell'età media nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC) (8.5, Tabella 11), la differenza nei risultati ottenuti dai due gruppi nel test di comprensione è stata controllata anche nei tre gruppi di età in cui è stato condotto il test di comprensione orale. Come precisato nel capitolo 7, la valutazione delle abilità orali con *Le Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare/Lestvice splošnega govornega razvoja* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc e Fekonja, 2008) è adattata all'età cronologica del bambino, per cui tendenzialmente i bambini più piccoli ottengono risultati minori rispetto ai bambini più grandi. Lo svantaggio osservato nella media del risultato ottenuto dal gruppo sperimentale (M=74.46) rispetto al gruppo di controllo (M=82.52) potrebbe essere attribuibile alla differenza di età tra i due gruppi, che è statisticamente significativa (Tabella 11), con bambini notevolmente più giovani nel gruppo sperimentale (M=60,46) rispetto al gruppo di controllo (M=66,23).

Nel gruppo di età di 4 anni (N=23) i bambini nel gruppo sperimentale (GS) (N=18, M=68,78, SD=12,964) hanno ottenuto risultati notevolmente inferiori rispetto ai bambini nel gruppo di controllo (GC) (N=5, M=74,60, SD=16,257), ma la differenza tra i gruppi non è risultata statisticamente significativa, $t(21) = .844$, $p = .408$. Anche nel gruppo di età di 5 anni (N=40) i bambini del gruppo sperimentale (GS) (N=23, M=79,53, SD=10,713) hanno ottenuto risultati notevolmente inferiori rispetto ai bambini del gruppo di controllo (CG) (N=17, M=86,52, SD=6,014) e la differenza è statisticamente significativa, $t(38) = 2,627$, $p = .012$. Al momento in cui è stato condotto il test di comprensione, il gruppo di età di 6 anni era rappresentato solo da 5 bambini, dei quali 2 erano nel gruppo sperimentale (GS) (M=82,50, SD=14,849) e 3 nel

gruppo di controllo (GC) (M=65,00, SD=15,588), quindi la differenza osservata tra i gruppi non ha valore statistico. L'analisi dei risultati all'interno dei gruppi di età mostra che il vantaggio significativo nel test di comprensione orale del gruppo di controllo (GC) rispetto al gruppo sperimentale (GS) non può essere attribuito alla differenza di età, a sua volta statisticamente significativa. In entrambi i gruppi di età di 4 anni e 5 anni, i bambini nel gruppo di controllo (GC) hanno ottenuto risultati notevolmente migliori rispetto ai bambini nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di età di 5 anni la differenza si è dimostrata statisticamente significativa.

La tabella 17 mostra le differenze tra il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC), calcolate mediante un t-test, sul test di produzione orale eseguito in fase di ingresso. Il t-test ha mostrato una differenza statisticamente significativa al livello di significatività prescelto tra GS (M = 42,38, SD = 25,599) e GC (M = 59,81, SD = 23,756); $t(66) = 2,889$, $p = 0,005$, a favore del gruppo di controllo (GC).

Gruppi	Test di produzione orale							
				Levene's test		t-test		
	N	M	SD	F	P	t	2P	df
GS	37	42.38	25.599	.460	.500	2.889	.005	66
GC	31	59.81	23.756					

Tabella 17: T-test per la produzione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo prima dell'esperimento.

La differenza nei risultati del test di produzione orale, ottenuti dai due gruppi, è stata ulteriormente analizzata all'interno dei tre gruppi di età dei partecipanti. Nel gruppo di età di 4 anni (N=23), contrariamente al risultato del test di comprensione orale, i bambini nel gruppo sperimentale (GS) (N=17, M=35,94, SD=24,189) hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai bambini nel gruppo di controllo (GC) (N=23, M=30,40, SD=2,074), ma la differenza tra i gruppi non è risultata statisticamente significativa, $t(21) = -.504$, $p = .620$. Nel gruppo di età di 5 anni (N=40), i risultati nella comprensione orale sono coerenti con i risultati del test di produzione orale. I bambini nel gruppo sperimentale (GS) (N=17, M=47,65, SD=25,833) hanno ottenuto risultati notevolmente inferiori a quelli dei bambini nel gruppo di controllo (GC) (N=17, M=68,04, SD=19,123) e la differenza tra i gruppi è statisticamente significativa,

$t(38) = 2,873, p = .007$. A causa dell'esiguo numero di partecipanti nel gruppo di età di 6 anni ($N=5$), la differenza tra il gruppo sperimentale (GS) ($M=82,50, SD=14,849$) e il gruppo di controllo (GC) ($M=65,00, SD=15,588$) non ha alcun valore statistico. L'analisi dei risultati del test di produzione orale all'interno dei gruppi di età conferma il risultato osservato per l'analisi dei gruppi di età di comprensione orale (8.5). Il vantaggio significativo nei test d'ingresso di comprensione e produzione orale del gruppo di controllo (GC) rispetto al gruppo sperimentale (GS) non può essere attribuito alla differenza di età, benché quest'ultima sia statisticamente significativa. Nel gruppo di età di 4 anni, i risultati dei test di comprensione e produzione orale non sono coerenti tra loro, ma le differenze tra il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC) non sono statisticamente significative. Nel gruppo di età di 5 anni, i bambini nel gruppo di controllo (GC) hanno ottenuto risultati notevolmente migliori rispetto ai bambini nel gruppo sperimentale (GS) in entrambi i test e la differenza tra i gruppi è statisticamente significativa.

Nonostante sia stata riscontrata una grande differenza nei risultati in ingresso tra il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC), l'analisi nell'ambito delle singole fasce d'età ha provato che lo svantaggio iniziale del gruppo sperimentale non è attribuibile alla differenza di età tra i gruppi, nonostante essa sia statisticamente significativa.

8.6 Osservazioni degli insegnanti durante le attività di potenziamento

Dalle osservazioni annotate dagli insegnanti durante le attività di potenziamento, risulta che i bambini si sono divertiti tantissimo e che con le attività hanno acquisito maggiore sicurezza nell'esprimersi, ampliando il loro linguaggio. La maggioranza dei bambini ha partecipato con entusiasmo, senza timori o paure. Con il trascorrere del tempo, i bambini hanno mostrato sempre più fiducia nelle loro capacità linguistiche e quindi hanno anche manifestato un crescente desiderio di conversare più a lungo. Tra le attività che hanno creato qualche difficoltà, le insegnanti hanno indicato soprattutto le attività di produzione orale di prelettura e prescrittura emergente, legate ad esempio alla distinzione tra i gusti e tra le parti del corpo. Le educatrici hanno anche rilevato la difficoltà da parte di svariati bambini nell'esprimersi in lingua italiana, soprattutto quando devono manifestare le proprie emozioni.

Tra le difficoltà incontrate con i bambini e le famiglie dei bambini iscritti, tutti gli insegnanti hanno segnalato la scarsa o addirittura assente padronanza della lingua italiana; alla domanda

riguardante i modi in cui l'insegnante e/o il genitore può migliorare le competenze di alfabetizzazione emergente nei bambini che crescono in un ambiente bilingue, tutti hanno indicato come importanti leggere libri, stimolare i bambini a riconoscere lettere, osservare e nominare scritte e simboli presenti nell'ambiente, stimolare la comunicazione, usare giochi didattici incentrati soprattutto sulla pronuncia, usare la lingua in modo divertente attraverso il gioco, leggere ai bambini favole e ascoltare canzoni insieme a loro.

8.7 Intervista semi strutturata con gli insegnanti dopo le attività di potenziamento

Alla domanda se le attività di potenziamento abbiano in qualche modo facilitato la stimolazione, l'acquisizione, l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze di alfabetizzazione anche nella lingua che per il bambino è una lingua seconda o straniera, cinque insegnanti su sei hanno risposto positivamente, aggiungendo che la possibilità di disporre di un programma strutturato e predefinito è per loro rassicurante; inoltre, la disponibilità di informazioni più dettagliate sui bambini e sulle loro abitudini a casa permette di delineare più chiaramente anche gli obiettivi da raggiungere.

Alla domanda se l'aver partecipato ad attività di aggiornamento e formazione sul letteratismo emergente in ambiente bilingue – nel corso del quale sono stati trattati vari temi e strategie, nonché la metodologia per sostenere il bambino durante il processo di acquisizione linguistica in un ambiente plurilingue – li ha portati ad avere meno difficoltà e quindi più sicurezza nel valutare e comunicare ai genitori le competenze linguistiche e comunicative dei bambini, soprattutto bi/plurilingui, cinque insegnanti su sei hanno risposto in modo affermativo, aggiungendo che la maggior consapevolezza acquisita riguardo alle condizioni e agli strumenti che possono facilitare lo sviluppo del linguaggio in un contesto prescolare multilingue li ha fatti sentire capiti, e questo li ha aiutati anche a collaborare meglio con i genitori.

Infine, alla domanda su quale sia stata la cosa rimasta loro maggiormente impressa del periodo di formazione e attività di potenziamento con i bambini, le risposte sono state varie. Gli insegnanti hanno fatto riferimento all'importanza della motivazione all'apprendimento linguistico, e quindi del creare le basi affinché il bambino possa apprendere come parte imprescindibile (ambiente ricco di stimoli, sereno, dove i genitori collaborano ecc.), all'importanza dell'aver una struttura specifica che possa aiutarli a sviluppare al meglio la comprensione e la produzione orale in lingua italiana, all'aver affrontato il tema delle emozioni

che l'insegnante dovrebbe riconoscere, interpretare e gestire, fino al tema del gioco come parte dell'apprendimento stesso.

Durante l'intervista, gli insegnanti hanno evidenziato il carico di aspettative, spesso elevato, di cui viene investita la scuola dell'infanzia per quel che concerne lo sviluppo linguistico, soprattutto in un ambiente tanto variegato dal punto di vista linguistico e culturale. Un aspetto non trascurabile è quindi quello della corresponsabilità educativa e linguistica tra famiglia e scuola, che impone come condizione necessaria una stretta collaborazione. Senza volere ovviamente sminuire in alcun modo il ruolo e la funzione della scuola e delle sue insegnanti, è innegabile il ruolo fondamentale delle famiglie nella formulazione di proposte, nella scelta di talune attività formative e in altri aspetti che riguardano i percorsi legati all'educazione linguistica. Le insegnanti sottolineano che viene ancora prestata troppa poca attenzione alle specifiche esigenze di sviluppo linguistico dei bambini, e che ciò determina spesso difficoltà suscettibili di sfociare in disagi, vale a dire in stati emotivi difficili e negativi, cui è associato un senso di scarsa autoefficacia o impotenza.

8.8 Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati dopo la sperimentazione

Il test linguistico, condotto con *le Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare/Lestvice splošnega govornega razvoja* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc e Fekonja, 2008) inizia con item corrispondenti all'età cronologica del bambino e poi, a seconda delle capacità del bambino, continua con la fascia d'età superiore oppure con la fascia d'età inferiore e meno impegnativa (7.1.2). Essendo passati alcuni mesi dalla valutazione iniziale dei bambini (test) alla valutazione finale (retest) (7.1.2), al momento del retest alcuni bambini rientravano in una fascia superiore a quella cui appartenevano nella fase del test.

Data la differenza nell'età media tra i gruppi messi a confronto, constatata prima della sperimentazione (tabella 11), si è voluto vedere la distribuzione dei partecipanti nel gruppo di controllo (GC) e nel gruppo sperimentale (GS) per fasce d'età dopo la sperimentazione, quindi nel momento dei retest delle abilità orali. La tabella 18 indica il numero e la percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'età al termine della sperimentazione, espressa in anni. Come prevedibile, anche in fase di uscita i dati

mostrano che le differenze nei due gruppi sono statisticamente significative ($\chi^2=11,281$, $gdl=2$, $P=0,004$). Nel gruppo di controllo (GC) i bambini partecipanti risultano avere un'età significativamente più alta rispetto al gruppo sperimentale (GS). Mentre il gruppo sperimentale (GS) risulta avere una percentuale molto più alta di bambini di 5 anni (61,3%), il gruppo di controllo (GC) supera di molto il gruppo sperimentale (GS) per i bambini di 6 anni (69,2%).

Gruppo	Età partecipanti (anni)						Totale	
	4		5		6			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
GS	4	12,9	19	61,3	8	25,8	31	100,0
GC	2	7,7	6	23,1	18	69,2	26	100,0
Totale	6	10,5	25	43,9	26	45,6	57	100,0

Tabella 18: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'età al termine della sperimentazione, espressa in anni.

Date le differenze significative nell'età dei bambini appartenenti ai due gruppi messi a confronto e la tipologia dello strumento per rilevare il livello di sviluppo delle abilità orali, il fattore età, complessivo e per fasce, verrà di seguito applicato nel controllo dei risultati ottenuti ai retest di comprensione e di produzione orale in fase di uscita.

Per confrontare i punteggi ottenuti dai due gruppi nel test di comprensione orale somministrato nelle fasi di ingresso e di uscita è stato eseguito un t-test a due campioni. La tabella 19 mostra i risultati ottenuti dal t-test per la comprensione orale in base al gruppo di appartenenza (GS o GC) in fase di uscita. I dati hanno rilevato che in fase di uscita il gruppo sperimentale (GS) ha superato il gruppo di controllo (GC) con il risultato medio $M = 93,19$ per il GS e $M = 91,65$ per il GC. Sebbene la differenza tra i gruppi non sia statisticamente significativa: GS ($M = 93,19$, $SD = 9,775$) e GC ($M = 91,65$, $SD = 12,721$); $t(55) = .517$, $p = .607$, il risultato mette in evidenza il vantaggio ottenuto dal gruppo sperimentale (GS) sul gruppo di controllo (GC) durante la sperimentazione. L'analisi della varianza a misure ripetute ha dimostrato che, nel confronto post hoc dei risultati del test e retest della comprensione orale, il vantaggio del gruppo sperimentale (GS) sul gruppo del controllo (GC) in uscita è stato statisticamente significativo $F(1, 55) = 9.008$, $p = .004$.

Gruppo	Retest della comprensione orale							
				Levene's test		t-test		
	N	M	SD	F	P	t	2P	df
GS	31	93.19	9.775	3.051	.086	-.517	.607	55
GC	26	91.65	12.721					

Tabella 19: T-test per la comprensione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo dopo l'esperimento.

La terza colonna raffigurata nella tabella 19 mostra che, oltre a migliorare il risultato, il gruppo sperimentale (GS) ha visto diminuire la variabilità dei risultati al proprio interno con DS = 11.463 prima e DS = 9.775 dopo la prova. Nel gruppo di controllo (GC) la variabilità dei risultati in fase di uscita (DS = 12.721) è rimasta sostanzialmente inalterata rispetto a quella registrata nella fase di ingresso (DS = 12.976).

I risultati suggeriscono quindi che durante la fase sperimentale entrambi i gruppi hanno migliorato le capacità di comprensione orale; rispetto al gruppo di controllo (GC), tuttavia, il gruppo sperimentale (GS) ha ottenuto un miglioramento significativamente maggiore, con prestazioni più omogenee all'interno del gruppo. Anche nel confronto post hoc dei risultati del test e retest della produzione orale, come per la comprensione orale, l'analisi della varianza a misure ripetute ha dimostrato che il vantaggio del gruppo sperimentale (GS) sul gruppo del controllo (GC) in uscita è stato statisticamente significativo $F(1, 55) = 10.678, p = .002$.

Nell'ambito delle abilità testate prima e dopo l'esperimento, i risultati della comprensione orale in fase di uscita sono correlati con tutti i test condotti per corroborare lo strumento di rilevazione, vale a dire con la comprensione orale prima dell'esperimento, $r = .617, p$ (a due code) $< 0,01$, con la produzione orale prima dell'esperimento, $r = .452, p$ (a due code) $< 0,01$, e dopo l'esperimento, $r = .668, p$ (a due code) $< 0,01$. La correlazione è medio-forte ed è statisticamente significativa ($p = <0,01$).

Non è stata riscontrata una correlazione statisticamente rilevante tra i risultati della comprensione orale alla fine dell'esperimento e il livello di istruzione delle madri, $r = .172, p$ (a due code) $> 0,05$; parimenti non significativa è risultata la correlazione con il livello di istruzione dei padri, $r = 078, p$ (a due code), $> 0,05$, o con il tempo trascorso dalla famiglia in

attività legate allo sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione, $r = .142$, p (a due code) $> 0,05$. Questi risultati sono in conflitto con la ricerca sull'alfabetizzazione e sullo sviluppo linguistico nei bambini monolingui, dove il ruolo dell'educazione delle madri e la lettura in ambito familiare risultano tra i fattori chiave nello sviluppo linguistico dei bambini (Marjanovič Umek e Fekonja 2019; Marjanovič Umek, Fekonja, Lešnik Musek e Kranjc 2002).²⁵ Poiché non vi è alcuna correlazione tra l'istruzione delle madri o dei padri e il tempo trascorso dalla famiglia in attività linguistiche, possiamo supporre che nelle famiglie non italiane il tempo speso per sviluppare la competenza comunicativa sia focalizzato sulla lingua parlata a casa, piuttosto che sull'italiano (8.2).

Negli ambienti educativi bilingui, come quelli delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana, nelle quali è presente un numero elevato di bambini provenienti da famiglie non italofone, risulta che altre variabili – piuttosto che il fattore familiare – risultino avere un forte impatto sullo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua minoritaria. Nella presente ricerca, lo sviluppo della comprensione orale in italiano non risulta correlato in modo significativo con l'uso dell'italiano al di fuori delle scuole dell'infanzia $r = .090$, p (a due code) $> 0,05$; parimenti non significativi risultano gli indici di correlazione con materiali in lingua italiana disponibili nelle case dei bambini, quali i libri, $r = .107$, p (a due code) $> 0,05$, le riviste per bambini, $r = .093$, p (a due code) $> 0,05$, e con i giochi, $r = .147$, p (a due code) $> 0,05$.

La tabella 20 mostra i risultati del t-test per la produzione orale del gruppo sperimentale (GS) e del gruppo di controllo (GC) in fase di uscita. I risultati mostrano che la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa: GS ($M = 73,65$, $SD = 23.163$) e GC ($M = 72.27$, $SD = 24.936$); $t(55) = -.216$, $p = .830$.

Gruppi	Retest della produzione orale							
				Levene's test		t-test		
	N	M	SD	F	P	t	2P	df
GS	31	73.65	23.163	.231	.574	-.216	.830	55
GC	26	72.27	24.936					

Tabella 20: T-test per la produzione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo dopo l'esperimento.

²⁵ Si veda per un approfondimento il sottocapitolo 2.2.

La correlazione tra i risultati del test di comprensione orale e del test di produzione orale, osservata in fase di ingresso, è stata riscontrata anche in fase di uscita, $r = .668$, p (a due code) $< 0,01$. I bambini che hanno ottenuto risultati più alti nel retest di comprensione orale hanno ottenuto risultati più alti anche nel retest di produzione orale. I risultati del retest di produzione orale sono correlati con i risultati del test di comprensione orale, $r = .576$, p (a due code) $< 0,01$, e del test di produzione orale, $r = .721$, p (a due code) $< 0,01$, condotti prima dell'esperimento. Come per la comprensione orale, l'istruzione dei genitori non è significativamente correlata al risultato del retest di produzione orale. Il livello di istruzione delle madri, $r = .144$, p (a due code) $> 0,05$, si è dimostrato maggiormente correlato allo sviluppo delle capacità orali rispetto al livello di istruzione dei padri, $r = .001$, p (a due code) $> 0,05$, ma in entrambi i casi la relazione non è statisticamente significativa. Non è stata trovata alcuna correlazione statisticamente rilevante con il tempo trascorso dalla famiglia in attività che promuovono lo sviluppo linguistico e di alfabetizzazione, $r = .059$, p (a due code) $> 0,05$.

Contrariamente alla comprensione orale, le capacità di produzione orale sembrano essere più suscettibili all'influenza ambientale. Nel caso del test di produzione orale, i coefficienti di correlazione sono risultati statisticamente significativi in tutti i casi: con l'uso dell'italiano al di fuori della scuola dell'infanzia, $r = .355$, p (a due code) $< 0,01$, con il numero di libri, $r = .373$, p (a due code) $< 0,01$, con il numero di riviste per bambini, $r = .316$, p (a due code) $< 0,05$, con il numero di giochi, $r = .311$, p (a due code) $< 0,05$. Il contributo della famiglia allo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua minoritaria in una famiglia non minoritaria può non essere correlato al livello di istruzione dei genitori, ma sembra essere in relazione con l'accesso alla lettura e ai materiali didattici che i genitori – indipendentemente dalla loro istruzione – forniscono ai propri figli.

Sebbene la differenza tra i due gruppi non sia risultata statisticamente significativa in entrambi i test di uscita, è fondamentale evidenziare i progressi compiuti dal gruppo sperimentale (GS) nel corso del trattamento, rispetto al gruppo di controllo (CG). Prima del trattamento, i bambini del gruppo sperimentale erano fortemente svantaggiati rispetto a quelli del gruppo di controllo, e la differenza tra i gruppi era statisticamente significativa a vantaggio del gruppo di controllo; dopo il trattamento, invece, il gruppo sperimentale (GS) ha ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo di controllo (CG).

9 CONCLUSIONI

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di compiere una prima analisi delle abilità di comprensione e produzione orale in lingua italiana dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, nonché di individuare alcune condizioni e modalità di intervento didattico adatti a tale specifico contesto di educazione bilingue/plurilingue, suscettibili di compensare la mancanza di un ambiente familiare in cui la lingua italiana sia parlata e/o compresa, o gli effetti di situazioni comunicative o relazionali in cui l'acquisizione di tale lingua non venga adeguatamente motivata.

Negli ultimi anni i bambini che frequentano le strutture educative provengono da famiglie di lingua slovena, bosniaca, russa, serba e ucraina che, per ragioni diverse, manifestano interesse verso la scuola in lingua italiana. Tale situazione linguisticamente e culturalmente caratterizzata da una grande varietà e disomogeneità evidenzia la necessità di sviluppare nuove metodologie didattiche.

Inoltre, gli insegnanti delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia non hanno sempre chiara consapevolezza delle peculiarità legate alla dimensione del letteratismo emergente. Ci troviamo pertanto di fronte a un reale bisogno di formazione specifica del personale insegnante, specialmente nell'ambito dell'educazione linguistica. Il plurilinguismo viene difficilmente valorizzato, e viene spesso avvertito come un ostacolo. La scarsa formazione del personale docente è legata anche alla carente attenzione riservata all'educazione linguistica in età prescolare. Ancor oggi troppo spesso si tende a pensare che un'immersione linguistica e culturale possa essere sufficiente a creare le condizioni per il pieno sviluppo della competenza linguistica del bambino, mettendolo in condizione di affrontare la scuola dell'obbligo. Tra insegnanti e genitori è ancora diffusa e condivisa l'idea di uno sviluppo linguistico automatico, che non necessita di specifiche attività di programmazione per poter essere promosso.

Troppo spesso la lingua è data per scontata, e questa visione ricade nella quotidianità dell'esperienza linguistica nella scuola dell'infanzia, dove nel complesso sembra rappresentare un tema educativo trascurato e dimenticato, e dove spesso le figure di riferimento non hanno una formazione sufficiente per trattare la questione.

Lo scopo della ricerca è stato di portare dei benefici alla prassi attuale attraverso un cambiamento sia nella progettazione delle attività didattiche di potenziamento – incentrate sulla narrazione, su giochi di ruolo e su pratiche discorsive in lingua italiana che utilizzano approcci della glottodidattica comunicativa e affettivo-umanistica – sia nei comportamenti e negli atteggiamenti dell’insegnante. Si tratta quindi di mettere in atto strategie didattiche che richiedono di modificare la comunicazione, mettendo al centro il bambino e cercando di captare le sue esigenze e i suoi interessi. Alcuni bambini e famiglie richiedono maggiore attenzione rispetto ad altri poiché non tutti i bambini e non tutte le famiglie hanno le stesse possibilità. Ci troviamo di fronte a un reale bisogno di formazione specifica, che dia agli insegnanti gli strumenti necessari per fronteggiare le esigenze e le specificità dei bambini provenienti da ambienti molto diversificati.

Nella prima parte della ricerca è stato svolto uno studio della letteratura sull’argomento proposto e sono stati presentati cenni storici sul letteratismo emergente. Inoltre, sono state approfondite le tecniche, gli approcci e le metodologie didattiche adeguate a bambini prescolari inseriti in un contesto interculturale e plurilingue, ponendo l’accento soprattutto sullo sviluppo della comprensione orale. Le indicazioni provenienti dai diversi contributi teorici esaminati sono state utilizzate nella strutturazione di un percorso di intervento, oggetto della seconda parte della ricerca. La sperimentazione empirica si è proposta di promuovere un approccio che includa e che sostenga tutti i bambini iscritti alla scuola dell’infanzia, a prescindere dalla lingua o dalle lingue parlate nella sfera della vita familiare o personale, affinché la lingua italiana possa essere utilizzata per agire in modo socialmente efficace garantendo la piena partecipazione di tutti ai processi di apprendimento.

È stata svolta un’indagine che ha previsto la raccolta di dati sia quantitativi, sia qualitativi. I questionari per i genitori e per gli insegnanti, il focus group con gli insegnanti, il test linguistico standardizzato svolto per misurare i livelli di comprensione e produzione orale dei bambini, assieme alla formazione e discussione avvenuta con gli insegnanti e i genitori, hanno permesso di disegnare un quadro composito e significativo del contesto di educazione prescolare bilingue in cui la ricerca ha avuto luogo.

Dai risultati ottenuti dai gruppi di discussione con gli insegnanti si evidenziano certezze e idee e allo stesso tempo dubbi, domande e tentativi di spiegazione per i comportamenti, le strategie

e gli atteggiamenti linguistici osservati nei bambini. Nelle dichiarazioni dei partecipanti emergono l'opinione secondo la quale le attività legate al letteratismo familiare sono fondamentali per lo sviluppo del letteratismo emergente, e la convinzione che l'acquisizione della lingua deve avvenire non solo in famiglia ma anche nell'ambiente circostante. Questo è ancora più importante per le famiglie in cui l'italiano non è la lingua di comunicazione abituale, ma rappresenta la seconda lingua o addirittura una lingua straniera. Secondo gli insegnanti, l'ambiente circostante ha un ruolo importante nello sviluppo delle conoscenze linguistiche dei bambini; secondo alcune educatrici, attualmente l'ambiente offre troppo poche attività in lingua italiana. Le dichiarazioni degli insegnanti vengono sostenute anche dalla ricerca, che evidenzia come i più alti livelli di bilinguismo sono sviluppati da parlanti che vivono in aree con un forte sostegno istituzionale alla lingua minoritaria e che hanno una complessa rete di contatti linguistici in entrambe le lingue, in particolare nella lingua minoritaria (Landry & Allard 1992).

Dai risultati ottenuti dal questionario con i genitori si nota una composizione linguistica che vede una grande maggioranza di bambini iscritti di madrelingua slovena (64,7%), seguiti da bambini di madrelingua italiana (11,8%), da bambini bilingui italo-sloveni (8,8%) e da una piccola percentuale di bambini russi, serbi, rom, ucraini e bosniaci. I dati testimoniano una situazione linguisticamente e culturalmente caratterizzata da notevole varietà e disomogeneità. Inoltre, i risultati sull'intenzione dei genitori di iscrivere i propri figli nelle scuole italiane mostrano che la maggioranza dei genitori (54,5%) ha espresso l'intenzione di iscrivere i propri figli a una scuola primaria con lingua di insegnamento italiana. La percentuale è particolarmente alta per i bambini di lingua italiana (87,5%) e bilingui italo-sloveni (66,7%). Tuttavia, più della metà dei genitori di bambini di lingua slovena (56,8%) non intende iscrivere i bambini alla scuola italiana; ciò significa che quasi la metà dei bambini coinvolti nella ricerca (42,6%) probabilmente non proseguirà gli studi nelle scuole primarie italiane. Per comprendere il motivo di tale scelta, è stato chiesto ai genitori di indicare la ragione principale dell'iscrizione del proprio figlio in una scuola materna italiana. Dai risultati emerge che lo sviluppo della competenza comunicativa dei propri figli in italiano è il motivo principale dell'iscrizione (38,2%), seguito dall'importanza che i genitori attribuiscono al multilinguismo (30,9%) e dall'appartenenza alla minoranza etnica italiana (25,0%). Dai dati emerge che la scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana risulta essere percepita come un'istituzione finalizzata primariamente allo sviluppo della competenza comunicativa in italiano, nonché allo

sviluppo di pratiche plurilingui e della competenza interculturale, con una quota preponderante di bambini di lingua slovena.

Il fenomeno è in parte legato alle migrazioni, ma in parte anche alla scelta dei genitori di passare dagli asili nido sloveni a quelli italiani e viceversa. Inoltre, i bambini che – in base alle intenzioni dichiarate dei genitori – hanno maggiori probabilità di frequentare una scuola primaria italiana, vengono impegnati sia in attività di sviluppo linguistico con i propri familiari sia in interazioni comunicative in italiano nel tempo libero e al di fuori della scuola.

Per verificare se l'istituzione possa garantire uno sviluppo linguistico di qualità ai bambini di lingua italiana – e quindi sia in grado di svolgere la sua funzione istituzionale di mantenere la lingua e la vitalità etnica della minoranza italiana – nonostante la grande disomogeneità presente all'interno della scuola dell'infanzia e i motivi di iscrizione riportati dai genitori, i bambini sono stati sottoposti a test di comprensione e produzione verbale orale.

La ricerca sull'immersione linguistica nei programmi educativi bilingui mostra che ci sono vantaggi per i bambini che imparano la lingua della scuola dell'infanzia come seconda lingua o L2 mentre si presentano difficoltà quando la lingua è lingua madre o L1, come il rallentamento del progresso scolastico e l'influenza sugli aspetti del loro uso della lingua (Hickey & Ó Cainín 2001). I risultati dei test di comprensione orale, condotti nell'ambito della nostra ricerca, non suffragano le prove riportate da Hickey & Ó Cainín (2001) sull'ostacolo allo sviluppo linguistico per i bambini di madre lingua italiana, mentre i benefici per gli apprendenti di madre lingua slovena sono ben osservati, in particolare nel passaggio dai più giovani alla fascia di età media. I dati sulla produzione orale sono coerenti con i dati sulla comprensione dell'ascolto e mostrano che una presenza prevalente di bambini parlanti una lingua diversa dall'italiano e/o cresciuti in una famiglia bilingue non compromette affatto lo sviluppo della comprensione orale nei bambini di lingua italiana.

Inoltre, i risultati della ricerca indicano che più tempo un bambino è stato impegnato in interazioni con i membri della famiglia legate ad attività che favoriscono lo sviluppo del linguaggio, più alti sono stati i risultati riportati nei test di comprensione orale e produzione orale. Sebbene i risultati dei test non si siano dimostrati correlati in modo statisticamente significativo con l'intenzione di frequentare le scuole primarie italiane e con l'interazione tra pari in italiano al di fuori della scuola dell'infanzia, per entrambi è stata osservata una tendenza

verso un effetto positivo sullo sviluppo del linguaggio, misurata con la comprensione dell'ascolto e la produzione orale. I risultati confermano che un input linguistico massiccio e di qualità negli istituti di istruzione (Zudič Antonič 2018) e in famiglia e in altre interazioni extrascolastiche (Landry & Allard 1992) sono fondamentali per lo sviluppo linguistico ottimale dei bambini e dei giovani.

Un'ulteriore importante contributo della ricerca è stata la programmazione di attività didattiche di potenziamento (sperimentazione didattica) atte a migliorare e potenziare la comprensione dell'ascolto e del parlato quale sotto-abilità dell'alfabetismo emergente nei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia. Le attività di potenziamento si sono svolte dopo la valutazione iniziale della comprensione e produzione orale dei bambini con le Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare. *Le Scale per la valutazione dello sviluppo linguistico in età prescolare/Lestvice splošnega govornega razvoja* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc e Fekonja, 2008), originariamente sviluppate per lo sloveno, sono state adattate all'italiano ai fini della nostra ricerca in termini di contenuti, elementi specifici della cultura e strutture linguistiche. Il test linguistico standardizzato è stato utilizzato per tutti i bambini partecipanti, prima e dopo le attività di potenziamento, per capire se l'intervento didattico attuato può migliorare le capacità comunicative del bambino in termini di comprensione dell'ascolto e del parlato in lingua italiana. I bambini partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo sperimentale ha seguito attività didattiche di potenziamento della comprensione e della produzione orale, mentre il gruppo di controllo non ha seguito attività didattiche di potenziamento, ma ha partecipato alle attività come da programma curricolare e in base al regolare piano di lavoro.

I risultati del confronto tra le prestazioni dei gruppi sperimentale e di controllo nelle fasi di ingresso e di uscita indicano che entrambi i gruppi hanno migliorato le proprie abilità di comprensione e produzione orale. Tuttavia, per quanto riguarda la comprensione dell'ascolto, il gruppo sperimentale (GS) ha fatto registrare un miglioramento notevolmente più marcato rispetto a quello del gruppo di controllo (GC), con prestazioni notevolmente più omogenee all'interno del gruppo. Sebbene la differenza tra i due gruppi in entrambi i test condotti in fase di uscita non sia statisticamente significativa, è importante evidenziare i progressi registrati, a seguito del trattamento, nel gruppo sperimentale (GS) rispetto al gruppo di controllo (CG). Prima dell'esperimento, infatti, i bambini del gruppo sperimentale erano fortemente svantaggiati rispetto ai secondi, e la differenza tra i gruppi era statisticamente significativa; al

termine dell'esperimento, invece, il gruppo sperimentale (GS) ha ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo di controllo (CG).

Non è stata trovata alcuna correlazione statisticamente rilevante tra i risultati del test di comprensione orale in fase di uscita e il livello di istruzione delle madri, il livello di istruzione dei padri o il tempo trascorso dalla famiglia in attività legate allo sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione. Si può supporre che, all'interno delle istituzioni prescolari con lingua d'insegnamento italiana, il fattore familiare eserciti un ruolo meno marcato nello sviluppo della competenza comunicativa nella lingua minoritaria rispetto ad altre variabili. Contrariamente alla comprensione orale, le capacità di produzione orale sembrano essere più suscettibili all'influenza ambientale. La relazione fra i test di produzione orale e l'uso dell'italiano al di fuori della scuola dell'infanzia, il numero di libri, di riviste per bambini e di giochi si è rivelata statisticamente significativa in tutti i casi. In una famiglia non minoritaria, il contributo della famiglia allo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua minoritaria può non essere correlato al livello di istruzione dei genitori, ma è in relazione con le opportunità di accesso alla lettura e ai materiali didattici che i genitori offrono ai propri figli.

La ricerca ha contribuito a indagare sullo sviluppo delle abilità orali, quali aspetti chiave del fenomeno del letteratismo emergente, con particolare riguardo alle modalità con cui esso si manifesta in un contesto di scuola dell'infanzia situato in un territorio nazionalmente misto e caratterizzato da una condizione di bilinguismo. Attraverso lo studio si è acquisita una maggiore comprensione della situazione e si sono fornite indicazioni che possono costituire la base per la formulazione di ipotesi esplorative, suscettibili di controllo in future indagini. Attraverso l'uso dei questionari e del focus group si sono ottenute informazioni rilevanti soprattutto per quanto attiene all'importanza della biografia linguistica del bambino; inoltre, le attività proposte hanno permesso di potenziare le abilità di comprensione e produzione orale dei bambini. L'atteggiamento e il significato che genitori e insegnanti attribuiscono alle attività e alle pratiche di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue sono state problematizzate e fatte oggetto di attenzione, promuovendo una prima forma di sensibilizzazione. Inoltre, si è evidenziata l'esigenza di una formazione specifica da parte del personale docente. Attraverso il test linguistico, adattato ai fini della nostra ricerca in termini di contenuti, elementi specifici della cultura e strutture linguistiche, è stato possibile controllare empiricamente le abilità di comprensione e produzione linguistica in lingua italiana, ottenendo un primo quadro quantitativamente rigoroso delle competenze dei

bambini. Si è potuto constatare che la presenza, nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana, di bambini bilingui o non italo-foni non compromette lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale dei bambini di lingua italiana. Infine, con la delineazione di un percorso strutturato di attività didattiche di potenziamento delle abilità di comprensione e produzione orale in lingua italiana si è cercato di fornire agli insegnanti uno strumento efficace, che possa facilitarne il lavoro in un contesto bilingue aiutandoli a migliorare e potenziare le competenze linguistiche di tutti i bambini.

10 RIASSUNTO IN LINGUA SLOVENA/DALJŠI POVZETEK V SLOVENSKEM JEZIKU

Naslov: Razvoj porajajoče se pismenosti v vrtcih na dvojezičnih območjih

KAZALO

1 UVOD

2 PISMENOST

2.1 Zgodovinski pregled poučevanja pismenosti

2.2 Dejavnosti za opismenjevanje v družini

2.3 Dejavnosti za opismenjevanje v vrtcu

2.3.1 Vloga vzgojitelja v vrtcu

3 KOMPONENTE PORAJAJOČE SE PISMENOSTI IN NJIHOV RAZVOJ

3.1 Slušne in govorne spretnosti

3.2 Besedišče

3.2.1. Dvojezični otrok

3.2.2 Vloga vrtca

3.3 Glasovno zavedanje

3.3.1 Razvojne faze

3.4 Koncept pisnega jezika

4 DVOJEZIČNOST

4.1 Dvojezičnost v otroštvu in dvojezični razvoj

5 RAZVOJ PORAJAJOČE SE PISMENOSTI V DVOJEZIČNEM IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU

5.1 Izobraževalni kontekst v vrtcih z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji

6 DIDAKTIČNE TEHNIKE RAZVIJANJA SLUŠNEGA RAZUMEVANJA IN SPOSOBNOSTI PRIPOVEDOVANJA KOT DELNE SPRETNOSTI PORAJAJOČE SE PISMENOSTI V VEČJEZIČNEM OKOLJU

6.1 Humanistično-afektivni pristop

6.1.1 Jezikovne igre in igra vlog

6.2 Pripovedovanje zgodb

6.3 Dialoško branje

7 EMPIRIČNA RAZISKAVA O DVOJEZIČNI PISMENOSTI V VRTCIH Z ITALIJANSKIM UČNIM JEZIKOM V SLOVENIJI

7.1 Raziskovalna metodologija

7.1.1 Vzorec

7.1.2 Raziskovalni inštrumentarij

7.1.3 Pedagoški eksperiment

7.1.4 Potek raziskave

8 REZULTATI RAZISKAVE

8.1 Fokusne skupine

8.2 Vprašalniki za starše

8.3 Vprašalniki za vzgojitelje

8.4 Lestvice splošnega govornega razvoja

8.4.1 Govorno razumevanje

8.4.2 Govorno izražanje

8.5 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama pred pedagoškim eksperimentu

8.6 Rezultati beleženja dejavnosti vzgojiteljev

8.7 Rezultati pol strukturiranega intervjuja za vzgojitelje po didaktičnem pristopu

8.8 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama po pedagoškim eksperimentu

9 ZAKLJUČEK

10 DALJŠI POVZETEK V SLOVENSKEM JEZIKU

11 LITERATURA

12 SLIKE IN PREGLEDNICE

12.1 Slike

12.2 Preglednice

13 PRILOGE

Priloga 1: Registracija fokusne skupine

Priloga 2: Vprašanja za fokusne skupine

Priloga 3: Soglasje za avdio/video snemanje

Priloga 4: Spremno pismo za starše

Priloga 5: Vprašalnik za učitelje

Priloga 6: Soglasje za udeležbo/sodelovanje v raziskavi

Priloga 7: Vprašalnik za starše otrok

Priloga 8: Usposabljanje vzgojiteljev

Priloga 9: Obrazec za beleženje aktivnosti

1 OPREDELITEV TEORETIČNIH IZHODIŠČ RAZISKAVE

Delovanje ustanov z italijanskim učnim jezikom v Republiki Sloveniji (RS) ureja *Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja* iz leta 1996. Vertikala italijanskega šolskega sistema, ki je v skladu s pravnim in ustavnim redom RS del slovenskega javnega šolstva, obsega 3 ustanove za predšolsko vzgojo ter 3 osnovne in 3 srednje šole. V teh ustanovah se izvajajo enaki učni načrti kot v šolah s slovenskim učnim jezikom, vendar z ustreznimi prilagoditvami in dopolnitvami. Njihove glavne posebnosti so prav učni jezik, italijanščina, v katerem se izvajajo učni programi, pouk italijanskega jezika in književnosti kot maternega jezika ter vsebine, ki se nanašajo na italijansko narodno skupnost v Republiki Sloveniji ter na Republiko Italijo.

V prvih letih delovanja so bili v vrtce z italijanskim učnim jezikom vpisani predvsem otroci iz družin italijanske manjšine, sčasoma pa se je interes za vpis povečal tudi v narodnostno mešanih družinah (npr. eden od staršev je italijanski, drugi pa slovenski govorec), v zadnjih letih pa tudi v priseljenih družinah. Tako je v vrtcih z italijanskim učnim jezikom vse več slovensko, bosansko, rusko, srbsko in ukrajinsko govorečih otrok. Danes je jezikovna in kulturna sestava vrtčevskih skupin precej heterogena.

Vrtci z italijanskim učnim jezikom pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti sledijo ciljem *Kurikuluma za vrtce* (1999), s čimer spodbujajo aktivno sodelovanje otroka v sporazumevalnem procesu. V skladu s kurikulumom mora biti vzgojitelj pozoren tako na otrokovo besedno kot nebesedno sporočanje, kar neposredno vpliva na razvoj njegovih jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti. Vzgojitelji morajo biti zelo pozorni na način, kako pri otrocih spodbujajo in razvijajo zmožnosti v jeziku, ki je njihov drugi ali tuj jezik, saj lahko zaradi neustreznega didaktičnega pristopa, ki npr. temelji na prisili, otrok jezika ne sprejme (Colja 2013). Zavračanje jezika okolja je pogosto prisotno pri večjezičnem izobraževanju, ki ga zaznamujejo številne pomanjkljivosti, kot so slabo načrtovanje jezikovnega izobraževanja, pretirana ali preslaba motiviranost otrok kot posledica neustrezne spodbude k učenju jezikov,

čustvena distanca do maternega ali drugega jezika, zanikanje jezikovno-kulturnega izvora, obsedenost učiteljev z jezikovno pravilnostjo (Zudič Antonič 2017).

Dvojezičnost je prednost (kognitivna, socialna itd.), vendar zahteva kognitivni napor in spodbudno učno okolje v predšolskem in šolskem obdobju tako s strani staršev kot s strani šole. Vanjo je potrebno vlagati čas in sredstva. Medtem ko je spontano usvajanje vsaj enega jezika proces, ki je vezan tako na otrokovo prirojeno zmožnost za učenje jezika in občutljivost za jezik kot na izkušnje s sporazumevanjem z okolico, je dvojezična vzgoja odvisna predvsem od socialnega okolja, v katerem otrok odrašča (Daloiso 2015).

Šolska izobrazba je primarnega pomena za ohranjanje in razvoj jezika družbe, za manjšino pa je ključna. Pri manjšinskem jeziku morajo biti otroci zato deležni skrbne in natančne jezikovne podpore, kar je predvsem naloga staršev, tudi izobraževalnih ustanov in družbe nasploh. V skrbi za razvoj manjšinskega jezika morajo starši in vzgojitelji poznati tako različne plati tega kompleksnega problema kot tudi posledice, do katerih pripelje njegovo neustrezno obravnavanje.

Razumevanje procesa usvajanja maternega jezika v večjezičnem okolju pogojuje poznavanje dejavnikov, ki so povezani z dvojezičnostjo (na primer število govorcev, odnos manjšine in odnos večine do manjšinskega jezika in kulture, socialno-ekonomski status predstavnikov manjšine ipd.). V nestrokovni javnosti še vedno prevladuje prepričanje, da je poučevanje (predšolskih) otrok, preden se opismenijo, nesmiselno in nepotrebno, saj naj bi bila jezikovna in kulturna vzgoja v vrtcu dovolj za učinkovito usvajanje jezika. Organizirano učenje naj bi bilo obvezno le za otroke po petem letu starosti (Nepi 2016). Nasprotno pa raziskave kažejo na številne prednosti večjezičnega izobraževanja na predšolski stopnji in da je najboljša podlaga za učni uspeh v šoli, vključno z učenjem branja in pisanja, prav kvalitetno izobraževanje že v vrtcu (CIERA 1998a), kjer otrok preko vsakodnevnih dejavnosti pridobiva predbralne in predpisalne spretnosti. Vloga vzgojiteljev pri tem je predvsem, da otroke seznanjajo s pomenom pisnega jezika, jih spodbujajo k izražanju svojih misli in posredovanju lastnih idej (Hall in sodelavci 2015).

Koncepta pismenosti (literacy) namreč ni mogoče opredeliti kot zmožnost, ki jo posameznik ima ali nima, temveč gre za kompleksen niz zmožnosti in veščin, ki se razvijajo od rojstva in jih uporabljamo vse življenje v različnih sporazumevalnih položajih (Gallina 2006). Tudi

Cisotto (2013) meni, da pismenost ni nekakšna splošna zmogljivosti, ki bi jo lahko enačili ali ovrednotili z obvladovanjem učnega jezika, temveč je rezultat razvoja niza kompetenc, od začetnega spoznavanja pomena pisnega jezika do funkcionalne rabe v odrasli dobi. Ta pogled na učenje branja in pisanja vključuje različne delne zmožnosti pismenosti ter poudarja kontinuiranost procesa učenja od zgodnjega otroštva do odraslosti, pri čemer je konstantnost procesa vezana tako na čas kot na prostor. Razvoj pismenosti ni omejen zgolj na situacije in dejavnosti, ki so neposredno povezane z opismenjevanjem, temveč vključuje različne priložnosti, v katerih se otrok srečuje s simboli. Uspešnost sistematičnega učenja branja in pisanja v šoli in poznejša sposobnost branja in pisanja torej temeljita na pogostosti in raznolikosti osmišljenih priložnosti, v katerih otroci rokujejo s simboli (Reffieuna 2017). Spretnosti in znanja, ki jih otrok pridobi v predšolskem obdobju, so tako podlaga in hkrati napovedovalci kasnejšega opismenjevanja. Gre za zmožnosti, ki se razvijajo v procesu sporazumevanja, predvsem poslušanja in govorjenja, kasneje v šoli pa še branja in pisanja, in so med seboj tesno in vzajemno povezane. Sporazumevamo se lahko le, če jezik razumemo in govorimo. To znanje otrok kasneje prevede v simbole, ki mu omogočajo tudi pisno, ne le ustno sporazumevanje in razvoj kompleksnejšega mišljenja (Septiani in Syaodih 2021).

Na razvijanje otrokovih spretnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja torej pomembno vplivajo ne le predispozicije, temveč tudi okolje, v katerem otrok odrašča. Številne študije so pokazale, da otrokove predbralne izkušnje pomembno vplivajo na proces opismenjevanja ter da ustrezne dejavnosti spodbujajo njegov razvoj. Teale in Sulzby (1986) trdita, da otroci razumejo značilnosti jezika (na primer mesto naglasa v besedi, ki jim pomaga razločiti besede v glasovni verigi) in funkcijo pisnega jezika (sistem za ponazarjanje misli), še preden začnejo govoriti, brati in pisati. Teorije porajajoče se pismenosti (emergent literacy) poudarjajo prav pomen obdobja pred začetkom opismenjevanja ter vlogo staršev, družine in socialnega okolja v tem obdobju. Otroci že od zgodnjega otroštva dalje sprejemajo številne informacije iz okolice in ob ustrezni podpori pri tem pridobijo jezikovne in sporazumevalne spretnosti. Pri tem ima družina pomembno vlogo pri vzbujanju otrokove radovednosti, njegovega interesa za jezik in želje po učenju jezikovnih kodov, ki jih bodo nato razvijali v osnovni šoli. Otroci, ki so doma izpostavljeni spodbudnemu bralnemu okolju (knjige, revije, časopisi), bolje razvijajo sporazumevalne zmožnosti ter se prej in z manj težavami naučijo brati in pisati. Pismenost je torej odvisna od številnih družbeno-kulturnih dejavnikov, zaradi katerih prihaja do razlik tako med kulturami znotraj posameznih držav kot med državami. Otroci, ki izhajajo iz ugodnejših socialnih okolij in so s tem deležni socializacije, ki vključuje pisno kulturo, imajo priložnost

razviti refleksiven in ozaveščen odnos do pisnega jezika. V teh okoljih lahko otroci redno opazujejo odrasle, ki berejo in pišejo ter so jim pripravljene brati in ustrezno obravnavati njihove prve zapise. To pomaga bralcem začetnikom, da so pozorni na povezavo med izgovorjavo in zapisom, da poleg pomena, ki ga (de)kodirajo v govorni interakciji, odkrivajo pomen simbolnega koda (Bocchi 2020).

Izraz porajajoča se pismenost je prva uporabila novozelandska strokovnjakinja na področju učenja, Marie Clay (1966; 1979). Kot sopomenka se pogosto uporablja tudi izraz zgodnja pismenost, vendar izraza nista pomensko enakovredna. Izraz porajajoče se se nanaša na proces, v katerem se iz številnih in razmeroma preprostih interakcij postopoma pojavi nova struktura kot rezultat samoorganizacije sistema (Goldstein 1999) in pogojuje pojav obdobja zgodnje pismenosti. Vpliv okolja v tem procesu je razviden iz dejstva, da se nova struktura ne oblikuje na podlagi sistematičnega učenja, ki bi prihajalo od zunaj, temveč na podlagi notranje reorganizacije uma, ki je toliko kompleksna, kolikor številne in raznolike so spodbude in priložnosti, ki prihajajo iz okolja (Reffieuna 2012). Teorija o porajajoči se pismenosti torej temelji na predpostavki, da opismenjevanje ni zgolj rezultat neposrednih bralnih in pisalnih dejavnosti v šoli, temveč izhaja iz spodbudnega okolja že v zgodnjih izkušnjah v predšolskem obdobju.

V obdobju porajajoče se pismenosti otrok pridobiva večšine, znanja in zmožnosti, ki so predpogoj za učenje branja in pisanja in jih deloma razvija na naraven način prek priložnosti in možnosti stika s pisnim jezikom v okolju, deloma pa prek načrtno in ciljano izvedenih dejavnosti (Pinto 2003).

Otroci, ki v tem obdobju ne razvijejo govornih jezikovnih spretnosti, v šoli pogosto zaostajajo za svojimi vrstniki. Zato je ključnega pomena, da otroci pred začetkom šolanja razvijejo:

- govornji/ustni jezik, prek katerega urijo svoje večšine poslušanja in govorjenja,
- besedišče, s katerim pridobijo osnovno poznavanje jezika,
- glasovno zavedanje in poznavanje črk,
- razumevanje konceptov pisnega jezika in knjige.

Ob poznavanju dejavnikov, na katerih temelji koncept porajajoče se pismenosti, je z vidika preprečevanja kasnejših težav pri učenju branja in pisanja smiselno preveriti, ali je te spretnosti možno razvijati z določenimi dejavnostmi (Zanchi in sodelavci 2012). Po mnenju National

Research Council (2001) so za lažje učenje branja in pisanja potrebne večplastne in intenzivne dejavnosti, ki jih lahko ponuja le okolje, v katerem ima otrok na voljo bogato in široko paleto različnih knjig, odrasle, s katerimi knjige lahko bere, ter igre in predmete, povezane z učenjem črk.

Otroci v šolo prihajajo z različnim predznanjem, kar je povezano predvsem z njihovo izvenšolsko socializacijo, ki včasih ne sovпада s potrebami učenja, na primer kadar starši ne kažejo interesa za branje, ne berejo otrokom ali to počnejo le redko. V teh primerih imajo vzgojitelji v vrtcih pomembno vlogo, saj otrokom pomagajo nadoknaditi zamujene priložnosti in/ali zapolniti vrzeli v znanju in razvoju, ki so pri tem nastale (Bocchi 2020).

Izobraževalne ustanove in vrtci imajo torej ključno vlogo pri spodbujanju razvoja in krepitvi porajajoče se pismenosti (Heckman 2013). V fazi pred branjem in pisanjem je poučevanje v vrtcih usmerjeno v razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ki temelji na poslušanju in govorjenju. S tem otrok razvije tudi potrebo po branju in pisanju (Colja 2013).

Nekateri avtorji, kot je Kleeck (2006), izpostavljajo pomen pogleda samih vzgojiteljev predšolskih otrok na porajajočo se pismenost in njen razvoj. Vzgojitelji, ki menijo, da je zgodnje otroštvo občutljivo in pomembno obdobje za razvoj govornega jezika, ustvarjajo zanj spodbudno okolje, tj. pogosto se pogovarjajo z otroki, jih spodbujajo k interakciji, spodbujajo njihove govorne odzive, nudijo jim številne knjige in jih spodbujajo k sodelovanju v aktivnostih, pri katerih uporabljajo različne simbole.

Otrokove prve jezikovne izkušnje odločilno vplivajo na poznejše učenje branja in pisanja, in sicer na hitrost, s katero otrok osvoji pisni kod, pravilnost njegove uporabe, prve besedilne spretnosti in motivacijo za pisanje. Otrok, ki je v obdobju porajajoče se pismenosti deležen zadostne podpore, lahko zgodaj pridobi jezikovne in govorne spretnosti ter fonološko zavedanje in znanje o pisnem jeziku, kar mu kasneje omogoča, da se lažje opismeni (Zorman 2005). Predšolsko obdobje tako nudi edinstveno okolje za otrokov nadaljnji razvoj, saj se v tem času osredotočamo na dva temeljna cilja: zagotoviti otroku ustrezno telesno in čustveno oskrbo ter omogočiti mu usvajanje vedenj, potrebnih za razumevanje sveta (Reffieuna 2012).

2 OPREDELITEV PROBLEMA, CILJEV IN RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

Otroci, ki obiskujejo predšolske ustanove, izhajajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij, zato se je med vzgojitelji pojavila velika potreba po poznavanju novih didaktičnih strategij in metod ter prilagoditvi pričakovane ravni znanja.

Vzgojitelji v vrtcih z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji pogosto delajo v jezikovno nehomogenih okoljih, kjer italijanščina sočasno nastopa v vlogi prvega, drugega ali tujega jezika. Pogosto se počutijo nemočni in opozarjajo na pomanjkanje sodelovanja in vključenosti družin v razvijanje sporazumevalne zmožnosti otrok v italijanščini. Sami pa se pogosto premalo zavedajo pomena porajajoče se pismenosti za nadaljnje učenje.

Vzgojitelji pri otrocih opažajo predvsem težave pri ustnem razumevanju in izražanju, pomanjkljivo besedišče, pogosto nejasno izgovarjavo, omejeno sodelovanje v govorni interakciji in omejeno uporabo italijanščine. Izhajajoč iz predpostavke, da je za otroka v fazi pred branjem in pisanjem temeljnega pomena razvijanje zmožnosti sporazumevanja prek poslušanja in govora, s čimer se razvije tudi potreba po branju in pisanju, smo v okviru raziskave načrtno razvijali dejavnosti tako govorne spretnosti kot razumevanja v skupini otrok v starosti od štiri do šest let.

Didaktične dejavnosti so vključevale pripovedovanje zgodb, igro vlog in pogovor v italijanščini z uporabo komunikacijskega ter afektivno-humanističnega didaktičnega pristopa k učenju in poučevanju jezikov. Cilj dejavnosti je bilo izboljšati sedanjo prakso prek preoblikovanja tako načrtovanja didaktičnih dejavnosti kot tudi vzgojiteljevega dela v skupini. Pri izbiri dejavnosti, ki smo uporabili med raziskavo, smo upoštevali obstoječe raziskovalne podatke o zmožnostih, sposobnostih in veščinah, ki pomembno vplivajo na razvoj pismenosti, in pri tem upoštevali posebne potrebe, ki izhajajo iz našega prostora.

Izhajajoč iz zgoraj izpostavljenih pomanjkljivosti z izvedbo predlagane raziskave smo želeli doseči naslednje cilje:

- oblikovati ciljani program razvijanja porajajoče se pismenosti, ki temelji na didaktičnih dejavnostih, osredinjenih na pripovedovanju zgodb, igri vlog in pogovornih tehnikah,

torej na uporabi didaktičnih pristopov, s katerimi razvijamo ustno sporazumevalno zmožnost otrok (slušno razumevanje in govorjenje) kot del razvoja porajajoče se pismenosti;

- razumeti, ali lahko ciljne dejavnosti nadomestijo pomanjkljivosti v za pismenost nespodbudnem družinskem okolju;
- razumeti, ali lahko ciljne dejavnosti izboljšajo otrokove sposobnosti slušnega razumevanja;
- razumeti, ali lahko ciljne dejavnosti olajšajo delo vzgojiteljev, s tem ko jim nudijo učinkovita orodja in metode za razvoj porajajoče se pismenosti v dvojezičnem okolju;

Predlagana raziskava temelji na naslednjih raziskovalnih vprašanjih:

- Ali bo ciljni program razvijanja porajajoče se pismenosti, ki temelji na tehnikah pripovedovanja zgodb in pogovora z uporabo komunikacijsko-humanistično-afektivnega didaktičnega pristopa, pripomogel h krepitvi ustne sporazumevalne zmožnosti otrok kot dela porajajoče se pismenosti?
- Ali lahko ciljne didaktične dejavnosti nadomestijo pomanjkljivosti v za pismenost nespodbudnem družinskem okolju?
- Ali lahko ciljne didaktične dejavnosti izboljšajo otrokove sposobnosti slušnega razumevanja?
- Ali lahko ciljne didaktične dejavnosti pomagajo vzgojiteljem pri razvijanju porajajoče se pismenosti tako, da jim nudijo orodja in usmeritve, ki so učinkovite v dvojezičnem okolju?
- Ali lahko ciljne didaktične dejavnosti izboljšajo otrokove sposobnosti slušnega razumevanja?

3 RAZISKOVALNA METODA

V prvi fazi raziskave smo opravili poglobljen študij obstoječe literature o temi doktorske disertacije, predvsem o obdobju porajajoče se pismenosti. Proučili smo porajajočo se pismenost v dvojezičnem oziroma večjezičnem okolju ter pristope, metodologije in tehnike razvijanja njenih komponent, ki so učinkovite pri delu s predšolskimi otroki v medkulturnem in večjezičnem okolju, s poudarkom na razvijanju ustnega sporazumevanja. Utemeljenost teoretičnih spoznanj smo nato preverili z empirično raziskavo v italijanskem vrtcu Giardino

d'infanzia Delfino blu v Kopru. Empirična raziskava je potekala v petih enotah vrtca z italijanskim učnim jezikom Giardino d'infanzia Blu Delfino v Kopru. Raziskava je bila izvedena zahvaljujoč sodelovanju učiteljev, vpisanih otrok in njihovih družin. V raziskavo je bilo vključenih 68 otrok, starih od 4 do 6 let, od 100 prijavljenih otrok vrtca, kar predstavlja 68 % prijavljenih otrok, starih od 4 do 6 let. Poleg tega je bilo vključenih 68 družin in 6 vzgojiteljev. Med sodelujočimi otroki je bilo 31 fantkov in 37 sodelujočih deklic. 23 otrok ali 33,8 % je bilo starih od 48 do 59 mesecev, 40 otrok ali 58,8 % je bilo starih od 60 do 71 mesecev in 5 otrok ali 7,4 % je bilo starih od 72 do 83 mesecev.

Zanimalo nas je, ali uporaba pristopov, metodologij in tehnik učinkovite za delo v dvojezičnem okolju, dejansko prispevala k večji vključenosti vseh vrtčevskih otrok v uspešno socialno interakcijo v italijanščini, ne glede na jezik ali jezike, ki jih govorijo izven vrtca, in k aktivnemu sodelovanju vseh deležnikov pri procesu učenja.

Empirična raziskava je bila izvedena s tehniko fokusnih skupin, z uporabo pol strukturiranih vprašalnikov, metode didaktičnega eksperimentiranja in intervjuja. V mesecu septembru 2020 je bilo po analizi strokovne literature predvsem o obdobju porajajoče se pismenosti v dvojezičnem oziroma večjezičnem okolju, zbiranje prvih empiričnih podatkov z izvedbo fokusne skupine, v kateri so sodelovali pedagoški delavci zaposleni v vrtcu Delfino blu v Kopru, razdeljeni po enotah, ki jim pripadajo.

Odrasle udeležence (starše otrok in vzgojitelje) smo prosili za soglasje za sodelovanje v raziskavi in za obdelavo podatkov ter objavo rezultatov na način, ki je skladen z *Zakonom o varstvu osebnih podatkov* (2020). Odrasle udeležence smo seznanili s tem, da je sodelovanje v raziskavi prostovoljno in da lahko iz nje kadar koli izstopijo. Predstavili smo jim namen in cilje raziskave, potek in način njene izpeljave ter njihovo vlogo v njej.

Podatke o otroku in o družinskem okolju smo pridobili z anketiranjem in izvedbo pol strukturiranega intervjuja s starši pred izvedbo eksperimentalnega dejavnika. Med mesecem septembrom in oktobrom 2021 so bili na voljo družinam vprašalniki za starše v papirni obliki v italijanskem in slovenskem jeziku. Anketna vprašanja se nanašajo na informacije o družini, jezikovnem življenjepisu otrok in na pomen, ki ga starši pripisujejo slušnemu razumevanju in ustnemu izražanju ter sporazumevanju kot delni spretnosti porajajoče se pismenosti. Z intervjujem smo pridobili kvalitativne podatke o raziskavi in njenem vplivu na razvoj govora

pri otrocih ter na spremembe v pogledu na porajajočo se pismenost. Za vse starše smo organizirali izobraževanje in delavnice (preko zooma), s katerimi smo jih želeli ozavešiti o pomenu porajajoče se pismenosti v dvojezičnem oziroma večjezičnem okolju ter o vlogi družine in vrtca v tem obdobju.

Med septembrom in oktobrom 2021 smo s polstrukturiranim vprašalnikom za vzgojitelje v tiskani obliki v prvem delu zbirali splošne podatke o profilu vzgojiteljskega kadra, to je o letih dela na področju izobraževanja, maternem jeziku in kvalifikacijah. Vzgojitelje smo vprašali, na kakšne težave se srečujejo z otroki/družinami vpisanih otrok v zvezi s temo in veščinami porajajoče se pismenosti ter kako lahko po njihovem mnenju učitelj/starš pomaga izboljšati spretnosti porajajoče se pismenosti v italijanščini pri otrocih, ki odraščajo v dvojezičnem okolju in če se po njihovem mnenju porajajoča pismenost nanaša le na šolsko okolje.

Pedagoški eksperiment je bil osnovan na enofaktorskem modelu z dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika z oddelki vrtčevskih otrok kot primerjalnima skupinama. Eksperimentalni dejavnik je obsegal dejavnosti razvijanja ustnega sporazumevanja v italijanščini kot sestavnega dela porajajoče se pismenosti, ki so skladne tudi z naravnim zaporedjem usvajanja jezika in z didaktiko zgodnjega učenja jezikov. Eksperimentalna skupina otrok je bila v obdobju med decembrom 2021 in aprilom 2022 deležna dejavnosti razvijanja slušnega razumevanja in ustnega izražanja (eksperimentalni dejavnik). Dejavnosti so trajale 20–30 minut na srečanje, dve srečanja na teden. Kontrolna skupina otrok je medtem sledila obstoječemu programu dejavnosti brez dejavnosti eksperimentalnega dejavnika. Otroci so bili razdeljeni v eksperimentalno in kontrolno skupino glede na obstoječe vrtčevske oddelke. Ker imajo modeli eksperimenta z randomizacijo močnejšo notranjo veljavnost kot modeli brez randomizacije, smo vpliv strukture primerjalnih skupin (eksperimentalna, kontrolna) na rezultate raziskave preverili z regresijsko analizo.

Vzgojitelje, ki so izvajali dejavnosti eksperimentalnega dejavnika, smo ustrezno izobrazili in jim posredovali gradiva in navodila za delo. Vzgojiteljem v kontrolni skupini smo ob koncu eksperimenta posredovali še dodatni vprašalnik, da bi preverili, ali ciljani program razvijanja slušnega razumevanja in govornega izražanja lahko prispeva k lažjemu in učinkovitejšemu delu v jezikovno heterogenih skupinah otrok, ter ali je po koncu izvedbe eksperimentalnega dejavnika prišlo do kakovostne spremembe v pogledu vzgojiteljev na pomen razvoja porajajoče se pismenosti otrok v dvojezičnem oziroma večjezičnem okolju.

Učinkovitost eksperimentalnega dejavnika na razvoj slušnega razumevanja in ustnega izražanja kot sestavnega dela porajajoče se pismenosti smo preverili s pomočjo Lestvic splošnega govornega razvoja (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja 2008), ki smo ga jezikovno prilagodili. Med mesecem novembrom in decembrom 2021 ter mesecem junijem in julijem 2022 smo testirali vse otroke pred izvedbo eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalni skupini in po njej. Lestvice merijo govorno razumevanja, govorno izražanja in metajezikovno zavedanja. Celoten proces zbiranja podatkov je bil izveden v skladu z zahtevami Zakona o varstvu osebnih podatkov GDPR in ZVOP-2.

Raziskava cilja k opredelitvi narave problema razvijanja porajajoče se pismenosti v predšolskih ustanovah z italijanskim učnim jezikom, ki delujejo na dvojezičnem območju v Slovenskem primorju, in torej k boljšemu razumevanju trenutne situacije ter oblikovanju smernic za prihodnje delo v vrtcih in pri nadaljnjem raziskovanju.

3.1 Obdelava podatkov

Podatke, zbrane v vprašalniki in lestvic, smo vnašali v program Microsoft Office Excel 2016 ter nato statistično obdelali s programom IBM SPSS Statistics 24. Opisne spremenljivke so predstavljene s frekvencami in deleži, številke spremenljivke z najmanjšo, največjo vrednost, povprečjem in standardnim odklonom. Podatki smo prikazali v tabelah in grafih. Nato smo opisno obdelali podatke, ki smo jih pridobili v fokusni skupini.

4 POVZETEK REZULTATOV

Iz analize rezultatov fokusnih skupin z vzgojitelji izhaja pomembnost spodbujanja razvoja govora v domačem okolju ter pomanjkanje ustreznih strategij in pristopov za delo v jezikovnih in kulturno heterogenih učnih okoljih v vrtcu. Vzgojitelji so poudarili pomen vloge staršev in ih dejavnosti, povezane z družinsko pismenostjo, za razvoj porajajoče se pismenosti. poudarile so vlogo ustreznega primarnega otrokovega okolja na otrokov jezikovni razvoj. To je še toliko bolj pomembno za družine v večjezičnem okolju, kjer ima italijanščina kot manjšinski jezik vlogo otrokovega prvega, drugega ali tujega jezika. Pri manjšinskem jeziku morajo biti otroci deležni skrbne in natančne jezikovne podpore, kar je predvsem naloga staršev, izobraževalnih

ustanov in družbe nasploh. Na razvijanje otrokovih spretnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja torej pomembno vplivajo ne le predispozicije, temveč tudi okolje, v katerem otrok odrašča.

Na podlagi rezultatov ankete s starši je razvidno, da je materni jezik velike večine vpisanih otrok slovenščina (64,7 %), sledijo otroci z italijanskim maternim jezikom (11,8 %), dvojezični italijansko-slovenski otroci (8,8 %) in majhen odstotek ruskih, srbskih, romskih, ukrajinskih in bosanskih otrok. Iz podatkov je razvidno, da je jezikovna in kulturna sestava vrtčevskih skupin precej heterogena ter da se vrtec z italijanskim učnim jezikom kaže predvsem kot ustanova, namenjena razvoju sporazumevalne kompetence v italijanščini s prevladujočim deležem slovensko govorečih otrok ter razvoj večjezičnih praks in medkulturne kompetence.

Rezultati testiranja govornega razumevanja in izražanja, ki smo ga opravili v raziskavi, so skladni s podatki o govornem razvoju enojezičnih otrok in kažejo, da prevladujoča prisotnost otrok, ki govorijo jezik, ki ni italijanski, in/ali so vzgojeni v dvojezični družini, ne ovira razvoj govornega razumevanja in izražanja italijansko govorečih otrok. Podatki raziskave kažejo na povezavo med rezultati testiranja in interakcijo z družinskimi člani v dejavnostih, ki spodbujajo jezikovni razvoj, in sicer, je sorazmerno s časom, ki ga družina posveča otrokovemu jezikovnemu razvoju, boljše rezultate otrok dosega pri testih govornega razumevanja in izražanja.

V času izvedbe empiričnega dela raziskave smo uporabili pristope, metodologije in tehnike za delo v dvojezičnem okolju (pedagoški eksperiment), ki spodbujajo večjo vključenost vseh vrtčevskih otrok v uspešno socialno interakcijo v italijanščini, ne glede na jezik ali jezike, ki jih govorijo otroci izven vrtca, in k aktivno sodelovane vseh deležnikov pri procesu učenja.

Rezultati kažejo, da sta po koncu eksperimenta tako eksperimentalna skupina (GS) kot kontrolna skupina (GC) izboljšali tako govorno razumevanje kot govorno izražanje, pri čemer je bil napredek eksperimentalne skupine (GS) v primerjavi s kontrolno skupino (CG) občutno večji. Pred eksperimentom so otroci v eksperimentalni skupini (ES) dosegali bistveno nižje rezultate kot otroci v kontrolni skupini (KS) in je bila razlika med skupinama statistično značilna. Ob koncu eksperimenta pa so bili po rezultatih otroci v eksperimentalni skupini (GS) v prednosti pred otroci v kontrolni skupini (CG).

Z analizo predlaganega didaktičnega pristopa raziskava predstavlja prispevek na referenčnem znanstvenem področju za razvoj didaktike dvojezične pismenosti pri predšolskih otrocih. S pridobljenim znanjem na tem področju bomo prispevali k izboljšanju tako dvojezičnega izobraževanja v vrtcu kot tudi sodelovanja med vrtcem in družino. Starši namreč lahko skupaj z vrtci poskrbijo za ugodne pogoje za zgodnje učenje in rabo italijanskega jezika ter posledično za razvoj dvojezične italijansko-slovenske pismenosti (ozaveščanje staršev).

Izvirni znanstveni prispevek raziskave predstavlja predvsem obravnava teme, ki je na kulturno in jezikovno mešanem območju Kopra, Izole in Pirana slabo raziskana, in sicer razvoja govorne sporazumevalne zmožnosti v italijanščini kot manjšinskem jeziku, kot sestavnega dela dvojezične pismenosti, otrok, ki so vključeni v izobraževalne institucije z italijanskim učnim jezikom. Raziskava se je ukvarjala s številnimi odprtimi vprašanji, povezanimi s prisotnostjo otrok različnih narodnosti v teh izobraževalnih ustanovah. Pričujoča raziskava torej pomeni prispevek k proučevanju razvijanja dvojezične pismenosti v predšolskem obdobju, ki je v slovensko-italijanskem dvojezičnem okolju v Sloveniji še vedno razmeroma neraziskan pojav.

11 BIBLIOGRAFIA

- Adlof, Suzanne, Hugh Catts e Jaehoon Lee. 2010. "Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments". *Journal of Learning Disabilities* 43 (4): 332-345.
- Andrea, M. Alessio. 2014. "Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di Cooperative Learning e la classe di Italiano LS". *Revista de Lenguas Modenas* 12 (4): 289-298.
- Anello, Francesca. 2009. *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Firenze: Palumbo.
- Anello, Francesca. 2017. "Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica". *Formare* 2 (21): 39-51.
- Arnberg, Lenore. 1987. *Raising children bilingually: the pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arvola, Outi, Jyrki Reunamo e Minna Kyttälä. 2017. "Children with immigration background in early years: Educators' views about children's skills and need for support". *Kasvatus* 48 (3): 161-73.
- Baker, Linda e Allan Wigfield. 1999. "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement". *Reading research quarterly* 34 (4): 452-477.
- Babayigit, Selma e Rhona Stainthorp. 2011. "Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography". *Journal of Educational Psychology* 103 (1): 169-189.
- Bahovec Dolar, Eva, Simona Kranjc, Igor Cvetko, Ljubica Marjanovič Umek e Mateja Videmšek. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Balboni, E. Paolo. 1999. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, E. Paolo, Carmel Mary Coonan e Federica Ricci Garotti. 2001. *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.
- Balboni, E. Paolo. 2002. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.

- Balboni, E. Paolo. 2014. "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare". In: *Crossroads: Languages in (E)motion*, cur. Liliana Landolfi, 165-178. Napoli: Napoli University Press.
- Balboni, E. Paolo. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.
- Balboni, E. Paolo. 2015. *Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*. Venezia: Ca' Foscari.
- Baldacci, Massimo. 2017. *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Barsotti, Susanna. 2023. "La narrazione come strumento di formazione: tra faba e albo illustrato". *Medical Humanities & Medicina Narrativa* 6 (23): 103-118.
- Batini, Federico, Sabrina Tobia, Elisa Caroline Puccetti e Martina Marsano. 2020. "La lettura ad alta voce nell'infanzia. Il ruolo dei genitori". *Lifelong, Lifewide Learning* 16 (37): 26-41.
- Baumgartner, Emma e Antonella Devescovi. 2001. *I bambini raccontano: lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Roma: Erickson.
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown e Linda Kucan. 2003. "Taking delight in words: Using oral language to build young children's vocabularies". *American Educator* 27 (1): 36-46.
- Begotti, Paola. 2007. "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri". *Studi di glottodidattica* 1 (2): 44-62.
- Bello, Arianna, Daniela Onofrio, Lorena Remi, Maria Cristina Caselli e Luigi Girolametto. 2019. "La lettura dialogica per genitori di bambini con ritardo di linguaggio di 2-3 anni". *Psicologia clinica dello sviluppo* 1 (67): 159-168.
- Bellocchi, Stephanie e Serena Baraldi. 2010. "Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo tipico e difficoltà". In: *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, cur. Silvana Contento, 55-68. Roma: Carocci.
- Bellocchi, Alberto, Kathy Ann Mills e Stephanie M. Ritchie. 2016. "Emotional experiences of preservice science teachers in online learning: The formation, disruption and maintenance of social bonds". *Cultural Studies of Science Education* 11 (3): 629-652.
- Bellocchi, Stephanie, Serena Baraldi e Paola Bonifacci. 2016. "Apprendimenti scolastici e bilinguismo". In: *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, cur. Paola Bonifacci, 121-153. Roma: Carocci.

- Bertocchi, Daniela. 2000. *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertocchi, Daniela, Gabriella Ravizza e Letizia Rovida. 2016. *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*. Napoli: Edises.
- Bertolini, Chiara e Silvia Corni. 2019. "La narrazione nella scuola dell'infanzia". *Bambini* 7 (1): 34-38.
- Bertolucci, Marco e Serena Mambriani. 2023. "Lettura ad alta voce e sviluppo psicomotorio: uno studio pilota nella scuola dell'infanzia". *Lifelong Lifewide Learnig* 20 (42): 522-536.
- Beseghi, Emy. 2003. *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bologna University Press.
- Berken, Jonathan A., Vincent L. Gracco e Denise Klein. 2017. "Early bilingualism, language attainment, and brain development". *Neuropsychologia* 1 (98): 220-227.
- Bettinelli, Gilberto e Graziella Favaro. 2006. *Anche in italiano (Vol. 1): Italiano seconda lingua per bambini*. Verona: Nicola Milano.
- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Laterza.
- Bialystok, Ellen, Gigi Luk e Ernest Kwan. 2005. "Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems". *Scientific Studies of Reading* 9 (1): 43-61.
- Bialystok, Ellen e Feng Xiaojia. 2009. "Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults". *Brain and Language* 2 (3): 93-100.
- Bialystok, Ellen, Gigi Luk, Kathleen F. Peets e Sujin Yang. 2010. "Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children". *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (4): 525-531.
- Biemiller, Andrew. 2005. "Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction". In: *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, cur. Elfrieda Hiebert e Michael Kamil, 223-242. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bier, Ada. 2018. *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Ca' Foscari.
- Blair, Clancy. 2002. "School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry". *American Psychologist* 57 (2): 111-127.

- Bliss, Lynn S., Allyssa McCabe e Elisabeth A. Miranda. 1998. "Narrative Assessment Profile: discourse analysis for school-age children". *Journal of Communication Disorders* 31 (4): 347-62.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Bocchi, P. Carlo, Sybille Zanolì e Francesca Antonini. 2019. *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Locarno: Supsi.
- Bocci, Fabio e Federica Franceschelli. 2014. "Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità". *Italian journal of special education for inclusion* 2 (1): 145-163.
- Bogatec, Norina. 2015. "Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji". *Razprave in gradivo* 74 (6): 5-21.
- Bondioli, Anna. 1996. *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, Anna. 2004. *Ludus in fabula. Per una pedagogia del narrare infantile*. Bergamo: Junior.
- Bonifacci, Paola e Stéphanie Bellocchi. 2014. "Bambini bilingui a scuola". *Psicologia e scuola* 1 (2): 50-57.
- Bonifacci, Paola e Valentina Tobia. 2016. "Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children". *Learning and Individual Differences* 47 (1): 17-26.
- Bonifacci, Paola, Giuseppina Lombardo, Jessica Pedrinazzi e Francesco Terracina. 2019. "Literacy Skills in Bilinguals and Monolinguals with Different SES". *Reading Writing Quarterly* 36 (3): 243-259.
- Bonifacci, Paola, Giuseppina Lombardo, Jessica Pedrinazzi, Francesco Terracina e Paola Palladino. 2022. "Literacy Acquisition Trajectories in Bilingual Language Minority Children and Monolingual Peers with Similar or Different SES: A Three-Year Longitudinal Study". *Brain Sciences* 12 (5): 1-14.
- Bonifacio, Serena e Loredana Hvastja Stefani. 2010. *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*. Milano: Franco Angeli.
- Bonvino, Elisabetta. 2020. "Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti". *Italiano LingueDue*. 12(2): 4-15.

- Bornstein, H. Marc. 2006. "On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play: An Ecological Perspective". In: *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, cur. Arten A. Göncü e Suzanne Gaskins, 101-29. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bosc, Franca. 2020. *Arricchire il lessico attraverso la poesia*. Trento: Erickson.
- Boscolo, Pietro. 1997. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.
- Brice, Alejandro E. e Raquel Anderson. 1999. "Code mixing in a young bilingual child". *Default journal* 21 (1): 17-22.
- Bracken, Stacey S. e Janet Fischel. 2008. "Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds". *Early Education and Development* 19 (1): 45-67.
- Brandolini, Regina. 2022. "Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica". *Rief* (21) 2: 141-153. <https://doi.org/10.36253/rief-12043>.
- Bruner, Jerome Seymour e Kathy Sylva. 1981. *Il gioco: gioco e realta' sociale*. Roma: Armando.
- Bruner, Jerome Seymour. 1988. *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, Jerome Seymour. 1991. "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* 18 (1): 1-21.
- Bruner, Jerome Seymour. 1997. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, Jerome Seymour. 2006. *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Burra, Aleksandro e Andrea Debeljuh. *L'italiano nelle aree di confine. Analisi e proposte per la sua rivitalizzazione*. Capodistria: Centro Italiano di Promozione, Cultura, Formazione e Sviluppo "Carlo Combi.
- Bus, Adriana Gerarda, Marinus H. van IJzendoorn e Anthony D. Pellegrini. 1995. "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational Transmission of Literacy". *Review of Educational Research* 65 (1): 1-21.
- Calliari, Paola e Mara Degasperi. 2007. *I bambini pensano con le storie*. Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Camaioni, Luigia. 2001. *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Camaioni, Luigia e Emmidia Longobardi. 2001. "Noun versus verb emphasis in Italian mother-to-child speech". *Journal of Child Language* 28 (3): 773-85.

- Caon, Fabio e Sonia Rutka. 2004. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio. 2006. *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio. 2022. *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Ca' Foscari.
- Castoldi, Mario e Michela Chicco. 2019. *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*. Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Caselli, Maria Cristina, Arianna Bello, Pasquale Rinaldi e Patrizio Pasqualetti. 2015. *Il primo vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi. Forme lunghe e forme brevi del questionario e valori di riferimento per la fascia 8-36 mesi*. Milano: Franco Angeli.
- Carli, Augusto. 1994. "Il fenomeno della commutazione di codice". In: *Miscellanea 3*, cur. Gerald Parks, 127-146. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Carlson, Stephanie M. e Andrew N. Meltzoff. 2008. "Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children". *Developmental Science* 11 (2): 282–298.
- Caselli Cristina M., Simonetta Maragna e Virginia Volterra. 2006. *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carderello, Roberta. 1995. *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Venezia: La Nuova Italia.
- Carderello, Roberta. 2004. *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Carderello, Roberta e Chiara Bertolini. 2020. *Didattiche della comprensione del testo*. Roma: Carocci.
- Cardona, Mario. 2008. *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci.
- Cavaion, Irina Moira. 2020. "L'insegnamento dell'italiano e la didattica del contatto nell'area multilingue di confine italo-slovena: una proposta metodologica". *Italiano LinguaDue* 12 (2): 268-281.
- Celentin, Paola e Maria Cecilia, Luise. 2019. "Tecniche glottodidattiche flessibili per gestire la classe ad abilità differenziate (CAD)". *Aggiornamenti* 5 (9): 5-14.
- Celentin, Paola. 2021. "Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e bisogno percepito delle insegnanti". *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 2 (19): 94-115.

- Chan, Lydia L.S. e Sylva Kathy. 2014. "Exploring emergent literacy development in a second language: A selective literature review and conceptual framework for research". *Journal of Early Childhood and Literacy* 15 (1): 3-36.
- Chandler, Kelly. 1999. "Reading relationships: Parents, adolescents and popular fiction by Stephen King". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43 (3): 228-239.
- Chapman, Sandra B. 2013. "Teaching as Interaction: Challenges in Transitioning Teachers' Instruction to Small Groups". *Early Childhood Education Journal* 45 (1): 61-70.
- Chesi, Cristiano. 2006. *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Cinganotto, Letizia. 2021. "L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze". *Open Journal of IUL University*.
<https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/176>.
- Cisotto, Lerida. 2009. *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida. 2011. *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida. 2013. *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida. 2016. *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida. 2020. *Scrivere testi in 9 mosse: Curriculum verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Cisotto, Lerida, Franca Rossi, Ilaria Mancini e Paola Sangiorgi Mancini. 2019. "Osservazioni in classe: metodo, esiti, riflessioni". In: *Imparare a leggere e a scrivere efficacia delle pratiche di insegnamento*, cur. Mario Castoldi e Michela Chicco, 101-190. Trento: Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Clay, Marie M. 1979. *Reading: the patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann.
- Clay, Marie M. 1999. *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Clark, Christina e Lucy Hawkins. 2010. *Public Libraries and Literacy*. London: National Literacy Trust.
- Cognini, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Cognola, Federica. 2011. *Acquisizione plurilingue e bilinguismo sbilanciato: uno studio sulla sintassi dei bambini mocheni in età prescolare*. Padova: Unipress.

- Cohen, Andrew. 2009. "Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation". In: *An introduction to applied linguistics*, cur. Norbert Schmitt e Michael P.H. Rogers, 161-178. London: Hodder Education.
- Colgate, Orla, Paul Ginns e Nigel Bagnall. 2016. "The role of invitations to parents in the completion of a child's home reading challenge". *Educational Psychology* 37 (3): 1-14.
- Contento, Silvana. 2010. *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Coonan, Carmel Mary. 2001. "L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia". In: *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, cur. Paolo E. Balboni, Carmel M. Coonan e Federica R. Garotti, 47-90. Perugia: Guerra.
- Coonan, Carmel Mary. 2004. *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Ca' Foscari.
- Coonan, Carmel Mary. 2010. "CLIL e facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere". In: *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, cur. Fabio Caon, 129-141. Torino: Utet.
- Coonan, Carmel Mary e Elena Ballarin. 2018. *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*. Venezia: Ca' Foscari.
- Colja, Tanja. 2013. *Letteratismo emergente in ambiente bilingue: Il caso dei bambini che frequentano le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena in Italia e la scuola dell'infanzia bilingue di San Pietro al Natisone*. Trieste: Associazione temporanea di scopo "Jezik-Lingua".
- Collisson, Beverly Anne, Susan A. Graham, Jonathan L. Preston, Sarah M. Rose, Sheila McDonald e Suzanne Tough. 2016. "Risk and Protective Factors for Late Talking: An Epidemiologic Investigation". *The Journal of Pediatrics* 172 (1): 168-174.
- Corde, Alessandro e Carla Marengo. 2004. *Lessico: insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. <https://rm.coe.int/commoneuropean-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Crasnich, Sergio. 2022. "Acquisizione linguistica precoce e ruolo dell'adulto: la formazione in servizio come occasione di crescita professionale". In: *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*, cur. Sonja Čotar Konrad, Bogdana Borota, Sonja Rutar, Karmen Drlić Giuliana Jelovčan, 263-276. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

- Cravana, Anna Elisa. “Dimensioni della literacy e prospettive didattiche dell’insegnare a leggere. Pratiche di facilitazione e significatività dell’apprendimento iniziale”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 9 (1): 52-63.
- Crescentini, Cristiano, Andrea Marini e Franco Fabbro. 2012. “Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo”. *El.le* 1 (3): 531-547.
- Crone, Deanne A. e Grover J. Whitehurst. 1999. “Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills”. *Journal of Educational Psychology* 91 (4): 604-614.
- Crosby, Danielle A., Chantelle J. Dowsett, Lisa A. Gennetian e Aletha C. Huston. 2010. “A tale of two methods: Comparing regression and instrumental variables estimates of the effects of preschool child care type on the subsequent externalizing behavior of children in low-income families”. *Developmental Psychology* 46 (5): 1030-1048.
- Crosson, Amy C. e Nonie K. Lesaux. 2010. “Revisiting Assumptions about the Relationship of Fluent Reading to Comprehension: Spanish-Speakers’ Text-Reading Fluency in English”. *Reading and Writing* 23 (5): 475-494.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Daloiso, Michele. 2009. *La lingua straniera nella scuola dell’infanzia: fondamenti di glottodidattica*. Torino: Utet.
- Daloiso, Michele. 2015. “La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera: una ricerca nella scuola dell’infanzia”. *El.le* 4 (3): 381-409.
- Daloiso, Michele. 2018. *Le lingue europee nella scuola dell’infanzia*. Trento: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento.
- Daloiso, Michele. 2023. *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un’educazione linguistica efficace e inclusiva*. Roma: Erickson.
- D’Amico, Simonetta e Assunta Marano. 2013. *Lo sviluppo lessicale*. Bologna: Il Mulino.
- D’Annunzio, Barbara e Maria Cecilia Luise. 2008. *Studiare in lingua seconda. Costruire l’accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia: Guerra.
- Dehaene, Stanislas. 2009. *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demartini, Silvia. 2016. “Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti”. In: *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, cur. Luca Cignetti, Silvia Demartini e Simone Fornara, 161-201. Roma: Aracne.
- De Santis, Daniela. 2010. “Lo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo e udente: due modalità comunicative a confronto”. *Studi di Glottodidattica* 4 (1): 75-91.

- Dicataldo, Raffaele, Maja Roch e Elena Florit. 2020. “Fostering Broad Oral Language Skills in Preschoolers from Low SES Background”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (12): 44-95.
- Dickinson, David K. e Catherine E. Snow. 1987. “Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes”. *Early Childhood Research Quarterly* 2 (1): 1-25.
- Disnan, Giuseppe. 2014. *I percorsi evolutivi dei bambini e indicatori di rischio*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Dockrell, Julie e Vincent Connelly. 2009. “The role of oral language in underpinning the text generation difficulties in children with specific language impairment”. *Journal of Research in Reading* 38 (1): 18-34.
- D'Odorico, Laura, Cristina Maronato, Franca Rossi, Lilia Teruggi, Angelica Zedda e Laura Zampini. 2013. *La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Duursma, Elisabeth, Silvia Romero-Contreras, Anna Szuber, Patrick Proctor, Catherine Snow, Diane August e Margarita Calderón. 2007. “The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development”. *Applied Psycholinguistics* 28 (1): 171-190.
- Federico, Francesca e Margherita Orsolini. 2021. “Child Migration and School Achievement”. In: *Neurology in Migrants and Refugees*, cur. Mustapha El Alaoui-Faris, Antonio Federico e Wolfgang Grisold, 67-79. New York: Springer.
- Early Child Care Research. 2005. *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- Edwards, Susan, Carolyn Letts e Indra Sinka. 2011. *The New Reynell Developmental Language Scales*. London: GL-Assessment.
- Ehala, Martin. 2009. “An evaluation matrix for ethno-linguistic vitality”. In: *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe*, cur. Susanna Pertot, Tom Priestly e Colin Williams, 123-137. Londra: Palgrave Macmillan.
- Elleman, Amy M., Endia Lindo, Paul Morphy e Donald L. Compton. 2009. “The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis”. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2 (1): 1-44.
- Evans, Mary A., Deborah Shaw e Michelle Bell. 2000. “Home literacy activities and their influence on early literacy skills”. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale* 54 (2): 65-75.

- Fabbro, Franco. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Favaro, Graziella. 2010. "Lingua adottiva, lingua seconda. Italiano L2 nella classe multiculturale". In: *Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, cur. Benedetta Toni, 38-52. Roma: Tecnodid.
- Favaro, Graziella. 2013. "Il bilinguismo disegnato". *Italiano LinguaDue* 1 (5): 114-127.
- Favaro, Graziella, Martino Negri e Lilia Andrea Teruggi. 2018. *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, Graziella. 2020. "Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia". *Italiano LingueDue* 12 (1): 288-306.
- Favaro, Luciana. 2016. "Verso l'insegnamento precoce". In: *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, cur. Melero C. A. Rodríguez, 87-94. Venezia: Ca' Foscari.
- Fiano, Darcy A. 2014. "Primary discourse and expressive oral language in a kindergarten student". *Reading Research Quarterly* 49 (1): 61-84.
- Festman, Julia, Gregory J. Poarch e Jean-Marc Dewaele. 2017. *Raising Multilingual Children*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ferreri, Silvana. 2005. *L'alfabetizzazione lessicale Studi di linguistica educative*. Roma: Aracne.
- Ferrero, Emilia e Ana Teberosky. 1979. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Ferrero, Emilia. 2000. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Flege, James Emil e Kathryn L. Fletcher. 1992. "Talker and listener effects on the perception of degree of foreign accent". *Journal of the Acoustical Society of America* 91 (1): 370-389.
- Florit, Elena, Maja Roch, Raffaele Di Cataldo e Chiara M. Levorato. 2022. "The Simple View of Reading in Italian beginner readers: Converging evidence and open debates on the role of the main components". *Learning and Individual Differences* 93 (6): 1-11.
- Folgheraiter, Karen e Patrizio E. Tressoldi. 2003. "Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono?". *Psicologia dell'Educazione e della Formazione* 1 (3): 365- 387.

- Folli, Silvia. *La Glottoludodidattica: Le teorie, le evoluzioni e gli attuali impieghi nell'insegnamento della L2*. Chisinau: Edizioni Accademiche Italiana.
- Foorman, Barbara R., Anthony Jason, Latrice Seals e Angeliki Mouzaki. 2002. "Language development and emergent literacy in preschool". *Seminars in pediatric neurology* 9 (3): 173-84.
- Franta, Herbert e Anna Rita Colasanti. 1991. *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Freddi, Giovanni. 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet.
- Freschi, Enrica. 2018. *Quale approccio alla lettura prima di saper leggere*. Firenze: Formazione e Insegnamento.
- Gallina, Vittoria. 2006. *Letteratismo ed abilità per la vita*. Roma: Armando.
- Garaffo, Teresa. 2013. "La cooperazione in età prescolare. Pratiche di democrazia per bambini planetari". *Formazione e insegnamento* 11 (4): 193-199.
- Gardner, Robert C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Gardner-Neblett, Nicole e Iruka U. Iheoma. 2015. "Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES". *Developmental Psychology* 51 (7): 889-904.
- Garner, Joanna K. e Cynthia R. Bochna. 2004. "Transfer of a Listening Comprehension Strategy to Independent Reading in First-Grade Students". *Early Childhood Education Journal* 32 (2): 69-74.
- Genesee, Fred. 2015. "Myths about early childhood bilingualism". *Canadian Psychology* 56 (1): 6-15.
- Gettinger, Maribeth. 2001. "Development and Implementation of a Performance-Monitoring System for Early Childhood Education". *Early Childhood Education Journal* 29 (1): 9-15.
- Geva, Ester e Susan Clifton. 1993. "The development of first and second language reading skills in early French immersion". *Canadian Modern Language Review* 50 (4): 646-667.
- Geva, Ester e Farnia Fataneh. 2012. "Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25 (8): 1819-1845.

- Gheradi, Vanna. 2014. "Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori". *Revista latinoamericana de educación infantil* 3 (2): 201-217.
- Gillon, Gail T. 2004. *Challenges in language and literacy. Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Girelli, Claudio. 2016. "Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura: il metodo ortogenetico-Siglo". *Form@re* 17 (2): 63-75.
- Girolametto, Luigi, Eleine Weitzman, Megan Wiigs e Patsy S. Pearce. 1999. "The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays". *American Journal of Speech–Language Pathology* 8 (4): 364-374.
- Godwin-Jones, Robert. 2014. "Games in Language Learning: Opportunities and Challenges". *Language Learning and Technology* 18 (2): 9-19.
- Goldstein, Lisa. 1999. "The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind". *American Educational Research Journal* 36 (3): 647-673.
- Golinkoff Michnik, Roberta e Kathy Hirsh Pasek. 2001. *Il bambino impara a parlare: l'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gottardo, Alexandra, Penelope Collins, Bernice Yan e Linda S. Siegel. 2006. "Relationships Between First and Second Language Phonological Processing Skills and Reading in Chinese-English Speakers living in English-Speaking Contexts". *Educational Psychology* 26 (3): 367-393.
- Grabe, William e Junko Yamashita. 2022. "Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice". Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham Charles R. 2006. "Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions". In: *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, cur. Bonk J. Curtis e Charles R. Graham, 3-21. Middleton: Pfeiffer Publishing Editors.
- Greggio, Saionara e Gloria Gill. 2007. "Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom: A Qualitative Study". *Jurnal Studi Ilmu Keagamaan Islam* 5 (3): 251-259.
- Grgič, Matejka. 2022. "Aspetti sociolinguistici dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue minoritarie". *EUT Trieste*. <https://www.openstarts.units.it/entities/publication>.
- Grosjean, François. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, François. 2015. "Bicultural bilinguals". *International Journal of Bilingualism* 19 (5): 572-586.

- Gross, Barbara. 2021. "Il ruolo pedagogico dell'insegnamento della lingua d'origine per bambini con background migratorio nelle scuole dell'infanzia e primaria pubbliche: risultati di interviste semi-strutturate con insegnanti e stakeholder". *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 2 (19): 129-141.
- Gruter, Theres e Johanne Paradis. 2014. *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Guarda, Marta e Gisela Mayr. 2023. "Pluralismo linguistico nella scuola e competenze didattiche: esperienze dall'Alto Adige". *Italiano LinguaDue* 15 (2): 569-584.
- Guasti, Teresa M. 2004. *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Guasti, Teresa M. 2007. *L'acquisizione del linguaggio: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guasti, Teresa M. 2017. *Language Acquisition, second edition: The Growth of Grammar*. London: Bradford Books.
- Guasti, Teresa M., Silvia Silleresi e Mirta Vernice. 2019. *Imparare la lingua giocando: l'educazione multilingua da 0 a 6 anni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hall, Alyson. 2008. "Specific learning difficulties". *Psychiatry* 7 (6): 260-65.
- Hall, Mel, Rachael Levy e Jenny Preece. 2018. "No-one would sleep if we didn't have books! Understanding shared reading as family practice and family display". *Journal of Early Childhood Research* 16 (4): 363-377.
- Halliday, Michael e Hasan Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Routledge.
- Hammer Scheffner, Carol, Frank Lawrence, Barbara Rodriguez, Megan Dunn Davison, Adele Miccio. 2011. "Changes in language usage of Puerto Rican mothers and their children: Do gender and timing of exposure to English matter?". *Applied Psycholinguistics* 32 (2): 275-297.
- Hart, Betty e Todd Risley. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, Betty e Todd Risley. 1997. Measuring Environment: Meaningful Differences in Language Experience. *Canadian Journal of Education* 3 (33): 323-329.
- Haramija, Dragica. 2017. *V obzemu besed. Razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Heckman, James. 2013. *Giving kids a fair chance*. Cambridge: MIT Press.

- Hee, Lee e Shu-Fei Tsai. 2017. "Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes". *Reading and Writing* 30 (4): 917-943.
- Hickey, Tina M. 2001. "Reading in a second language: Teaching Irish Reading". In: *Reading Matters: A Fresh Start*, cur. Gerry Shiel and Ursula Ní Dhálaigh, 66-84. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Hoff, Erika e Letitia Naigles. 2002. "How Children Use Input to Acquire a Lexicon". *Child Development* 73 (1): 418-433.
- Hoff, Erika. 2006. "How Social Contexts Support and Shape Language Development". *Developmental Review* 26 (1): 55-88.
- Hoff, Erika, Cynthia Core, Silvia Place, Rosario Rumiche, Melissa Señor e Marisol Parra. 2012. "Dual language exposure and early bilingual development". *Journal of child language* 39 (1): 1-27.
- Isidori, Maria Vittoria e Marta Prosperi. 2019. "Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Un'indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva". *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 7 (1): 171-188.
- Izzo, Emanuela. 2016. "Sequenze conversazionali tra insegnanti e bambini in un contesto multilingue di scuola dell'infanzia". Tesi di dottorato. Milano: Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".
- Jager Adams, Marilyn. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: Bradford Books.
- Jagodic, Devan e Moreno Zago. 2015. *Multilinguismo e identità nelle aree di confine: il caso della scuola con lingua d'insegnamento slovena di Vermeigliano*. Trieste: EUT Edizioni.
- Johnson, Karen. 1996. "The role of theory in L2 teacher education". *TESOL Quarterly* 30 (4): 765-771.
- Justice, Laura e Paige Pullen. 2003. Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (3): 99-113.
- Karmiloff-Smith, Annette, Edward Klima, Ursula Bellugi, Julia Grant e Simon Baron-Cohen. 1995. "Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in

- individuals with Williams syndrome". *Journal of Cognitive Neuroscience* 7 (2): 196-208.
- Kirby, John R., Alain Desrochers, Leah Roth e Sandy S. V. Lai. 2008. "Longitudinal Predictors of Word Reading Development". *Canadian Psychology* 49 (2): 103-111.
- Konishi, Haruka, Junko Kanero, Max Ryan Freeman e Roberta Michnick Golinkoff. 2014. "Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners". *Developmental Neuropsychology* 39 (5): 404-420.
- Kontos, Suzan e Amanda Wilcox-Herzog. 1997. "Influences on children's competence in early childhood classrooms". *Early Childhood Research Quarterly* 3 (12): 245-360.
- Kovelman, Ioulia, Stephanie A. Baker e Laura Ann Petitto. 2008. "Bilingual and Monolingual brains compared: An fMRI investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism". *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (1): 153-169.
- Kleeck, Anne V. 2006. "Fostering inferential language during book sharing with pre-readers: A foundation for later text comprehension strategies". *Handbook of language and literacy* 15 (1): 85-95.
- Knaflič, Livija. 2002. "Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok". *Psihološka obzorja* 11 (2): 37-52.
- Knaflič, Livija. 2009. "Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti". In: *Branje za znanje in branje za zabavo – Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*, cur. Livija Knaflič, 125-126. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Krashen, D. Stephen e Tracy D. Terrel. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen D. Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lander, Karin, Anne Castles e Rauno Parrila. 2021. "Cognitive Precursors of Reading: A Cross-Linguistic Perspective". *Scientific Studies of Reading* 26 (4): 1-14.
- Landry, Rodrigue e Richard Y. Bourhis. 2012. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study". *Journal of Language and Social Psychology* 1 (16): 23-49.
- Lee, Sung Hee e Shu-Fei Tsai. 2017. "Experimental Intervention Research on Students with Specific Poor Comprehension: A Systematic Review of Treatment Outcomes". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4 (30): 917-943.
- Leseman, Poul, Anna Scheel, Aziza Mayo e Marielle Messer. 2009. "Bilingual development in early childhood and the languages used at home: Competition for scarce resources?".

- In: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. cur. Ingrid Gogolin e Ursula Neumann, 289-316. Amburgo: Istituto internazionale dell'Universita' di Amburgo.
- Levorato, Maria Chiara. 1988. *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Linder, M. Sandra, Deanna M. Ramey e Serbay Zambak. 2013. "Predictors of school readiness in literacy and mathematics: a selective review of the literature". *Early Childhood Research and Practice*. 15 (1). <https://ecrp.illinois.edu/v15n1/linder.html>.
- Lindholm Leary, Kathryn J. e Graciela Borsato. 2001. *Impact of Two-Way Bilingual Elementary Programs on Students' Attitudes toward School and College*. Santa Cruz: University Press.
- Lindholm, Leary e Graciela Borsato. 2006. "Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence". In: *Educating English Language Learners*, cur. Fred Genesee, Kathryn Lindholm-Leary, William Saunders e Donna Christian, 157-179. Cambridge: University Press.
- Lyle, Sue. 2000. "Narrative understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings". *Journal of Curriculum Studies* 32 (1): 45-63. <https://doi.org/10.1080/002202700182844>.
- Lowe, Robert e Marek Kiczowski. 2016. "Native-speakerism and the complexity of personal experience: A duoethnographic study". *Cogent Education* 3 (1): 1-16.
- Luise, M. Cecilia. 2023. "Il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, tra standardizzazione delle competenze e varietà dei modelli scolastici". In: *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione*, cur. Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale e Graziano Serragiotto, 133-143. Venezia: Ca' Foscari.
- Lumbelli, Lucia e Margherita Salvadori. 1977. *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme.
- Lumbelli, Lucia. 1982. *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Macnamara, John. 1967. "The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview". *Journal of Social Issues* 23 (2): 58-77.
- Maniscalco, Margherita, Caterina Martorana, Barbara Caci e Vincenza Muratore. 2015. "L'importanza dei prerequisiti e dello screening precoce nella scuola dell'infanzia". *Revista INFAD de Psicologia* 2 (1): 219-231.
- Mariani, Luciano. 2012. *Le strategie comunicative interculturali*. Milano: Università degli studi di Milano.

- Marini, Andrea e Franco Fabbro. 2017. "Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui". In: *Neuropsicologia dello sviluppo*, cur. Stefano Vicari e Maria Cristina Caselli, 85-96. Bologna: Il Mulino.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Urška Fekonja, Petra Lešnik Musek e Simona Kranjc. 2002. "Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka". *Psihološka obzorja* 11(1): 51-64.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Simona Kranjc, Katja Bajc e Urška Fekonja. 2008. *Lestvice splošnega govornega razvoja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Kaja Hacin e Urška Fekonja. 2018. "Children's early literacy: the effect of preschool and family factors". *Journal of Contemporary Educational Studies* 69 (135): 126-144.
- Marjanovič Umek, Ljubica e Urška Fekonja. 2019. "Zgodnji govorni razvoj: varovalni dejavniki tveganja v družinskem okolju". *Javno zdravje* 2 (1): 1-13.
- Martini, Alberto. 1995. *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Martínez, Juan D. 2010. "La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua". *Entre Lenguas* 15 (1): 89-102.
- Marzano, Antonio e Marta DeAngelis. 2014. "Musica e transfer degli apprendimenti: apprendimenti musicali, abilità fonologiche e linguistiche nella scuola dell'infanzia". *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa* 7 (12): 63-84.
- McKeown, Margaret, Isabel Beck, Richard Omanson e Martha Pople. 1985. "Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words". *Reading Research Quarterly* 20 (5): 522-535.
- Meisel, Jürgen M. 2004. "The Bilingual Child". In: *The Handbook of Bilingualism* cur. Tej K. Bhatia e William C. Ritchie, 90 -113. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Merz Emily C., Elaine A. Maskus, Samantha A. Melvin, He Xiaofu e Kimberly G. Noble. 2020. "Socioeconomic Disparities in Language Input Are Associated With Children's Language-Related Brain Structure and Reading Skills". *Child Development* 91 (3): 846-860.
- Mignosi, Elena. 2020. "L'adulto come specchio. Modalità comunicative e apprendimento". *Quaderni di Intercultura* 20 (7): 208-2019.
- Milazzo, Rosangela. 2015. "Madrelingua e italiano l2: un'indagine su bilinguismo e personalità". *Italiano LinguaDue* 7 (2): 36-50.

- Mikolič, Vesna, Susanna Pertot e Nives Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki. Tra lingue e culture*. Koper: Annales.
- Minuz, Fernanda. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Mol, Suzanne e Adriana Bus. 2011. "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood". *Psychological Bulletin* 137 (2): 267-296.
- Monica, Luciano. 1991. *La scuola italiana in Jugoslavia storia, attualità e prospettive*. Trieste-Rovigno: Etnia II.
- Montesano, Lorena. 2020. "Uno strumento per la valutazione del lessico nel bambino: quale correlazione con le abilità di comprensione del testo?". *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo* 5 (1): 39-54.
- Montesano, Lorena. 2020. *Vocabolario e comprensione del testo Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. Firenze: Società per l'Apprendimento e l'istruzione.
- Montuschi, Ferdinando. 1993. *Competenza affettiva e apprendimento dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. Bologna: La Scuola SEI.
- Moore, Melisa e Sandra W. Russ. 2008. "Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children". *Creativity Research Journal* 20 (4): 427-436.
- Morais, Jose. 1991. "Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy". In: *Phonological Awareness in Reading*, cur. R. Malatesha Joshi and Che Kan Leong, 31-71. New York: Springer.
- Moretti, Bruno e Francesca Antonini. 2000. *Famiglie bilingui*. Locarno: Armando Dadò.
- Mortari, Luigina e Federica Valbusa. 2017. *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Moyer, Alene. 1999. "Ultimate Attainment in L2 Phonology, the Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction". *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1): 81-108.
- Neri, Ambra. 2003. *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Trieste: Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione.
- Neri, Alessandra e Marta Pellegrini. 2017. "The role of phonological awareness for learning how to read: an overview". *Form@re* 17 (2): 76-88. <https://doi.org/10.13128/formare-20190>.

- Nepi, Roberta. 2016. *Italiano 12 al nido e alla scuola d'infanzia*. Milano: Mondadori Education.
- Newman, Roschelle S., Meredith, Rowe L. e Nan, Bernstein Ratner. 2015. "Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: the role of child-directed speech and infant processing skills in language development". *Journal of Child Language* 43 (5): 1158-1173.
- Notini, S. Adrian e Fabiola Isidori. 2007. *Racconti, nonsense ed altro. Proposte di didattica della lingua inglese nella scuola primaria*. Bologna: Clueb.
- Novello, Alberta. 2012. "Motivare alla valutazione linguistica". *El.le* 1 (1): 91-110.
- Oakhill, Jane, Kate Cain e Diana McCarthy. 2015. "Inference processing in children: The contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge". In: *Inferences during reading*. cur. Edward J. O'Brien, Anne E. Cook and Robert F. Lorch Jr., 140-159. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliverio, Alberto. 2004. *La mente. Istruzioni per l'uso*. Milano: BUR.
- Oller, Kimbrough D. e Rebecca E. Eilers. 2002. "Language and Literacy in Bilingual Children". *Journal of Child Language* 31 (2): 424-429.
- Onofrio, Daniela, Maria Cristina Caselli e Rosa Ferri. 2019. "Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare". *Psicologia Clinica dello Sviluppo* 23 (1): 27-48.
- Orsolini, Margherita. 1988. "Information exchange in classroom conversation: Negotiation and extension of the focus". *European Journal of Psychology of Education* 3 (3): 341-55.
- Orsolini, Margherita, Rachele Fanari e Cristina Maronato. 2005. *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci.
- Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Páez, Mariela, Tabors O. Patton e Liza M. López. 2007. "Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children". *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (2): 85-102.
- Pallotti, Gabriele. 2006. *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*. Torino: Bonacci.
- Panza, Costantino. 2015. "Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come". *Quaderni ACP* 22 (2): 95-101.
- Paparatty, Ambra. 2023. "Lo storytelling come elaborazione cognitiva delle esperienze in bambini con DSA". *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali* 9 (1): 357-378.

- Pearson Zurer, Barbara, Sylvia C. Fernández e Oller D. Kimbrough. 1993. "Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms". *Language Learning* 43 (1): 93-120.
- Pellegrini, Anthony D. e Catherine Bohn-Gettler. 2005. "The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment". *Educational Researcher* 34 (1): 13-19.
- Perfetti, Charles. 2007. "Reading ability: Lexical quality to comprehension". *Scientific Studies of Reading* 11 (4): 357-383.
- Pertot, Susanna. 2011. *L'infanzia bilingue: istruzioni per l'uso*. Trieste: Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua.
- Pertot, Susanna. 2015. "L'infanzia bilingue. Istruzioni per l'uso. Cosa vuol dire essere bilingui e come lo si diventa nell'infanzia". In: *Crescere con più lingue*, cur. Matteo Cendou, Christian Romanini e Priscilla De Agostini, 20-55. Udine: Arlef.
- Pertot, Susanna. 2018. "Le scuole statali con lingua d'insegnamento slovena e i corsi di lingua slovena per adulti". Associazione Temporanea di Scopo "Jezik-Lingua". [Http://www.jezik-lingua.eu/it/14043/Chi-puo-frequentare-le-scuole-statali-conlingua-d-insegnamento-slovena-nelle-province-di-Trieste-e-di-Gorizia-e-la-scuola-statale-con-insegnamento-bilingue-sloveno-italiano-di-San-Pietro-al-Natisone](http://www.jezik-lingua.eu/it/14043/Chi-puo-frequentare-le-scuole-statali-conlingua-d-insegnamento-slovena-nelle-province-di-Trieste-e-di-Gorizia-e-la-scuola-statale-con-insegnamento-bilingue-sloveno-italiano-di-San-Pietro-al-Natisone).
- Piaget, Jean. 1945. *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piasta, Shayne B., Laura M. Justice, Anita S. McGinty e Joan N. Kaderavek. 2012. "Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement". *Child Development* 83 (3): 810-20.
- Pinto, Giuliana. 2003. *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Pinto, Giuliana, Lucia Bigozzi e Claudio Vezzani. 2008. "L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana". *Giornale italiano di psicologia* 4 (35): 961-78.
- Pontecorvo, Clotilde. 1990. *Una scuola per i bambini*. Firenze: La Nuova Italia
- Pontecorvo, Clotilde. 1999. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, Clotilde. 2005. *Discorso. Una proposta per l'autoformazione e apprendimento degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, Clotilde, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio. 2004. *Discutendo si impara: interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

- Prada, Massimo. 2016. "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica". *Italiano LinguaDue* 8 (2): 232-260.
- Pullen, Paige C. e Laura M. Justice. 2013. "Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children". *Intervention in School and Clinic* 39 (2): 87-98.
- Purcell, Victoria G. 1996. "Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge". *Reading Research Quarterly* 31 (1): 406-438.
- Quaglia, Rocco. 2006. "Giocare, un'esigenza della mente". *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (1): 483-493.
- Ritchey Kristen e David Coker. 2014. "Identifying Writing Difficulties in First Grade: An Investigation of Writing and reading Measures". *Learning Disabilities Research and Practice* 29 (2): 54-65.
- Rinvoluceri, Mario. 2002. *Humanising Your Course Book*. London: Delta
- Riva, Valentina, Chiara Cantiani, Ginette Dionne, Andrea Marini, Sara Mascheretti, Massimo Molteni e Cecilia Marino. 2017. "Working memory mediates the effects of gestational age at birth on expressive language development in children". *Neuropsychology* 31 (5): 475-485.
- Reffieuna, Antonella. 2012. *Come funziona l'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Riggenbach, Heidi. 1991. "Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations". *Discourse Processes* 14 (4): 423-441.
- Risley, Tod R. e Betty Hart. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Roch, Maja, Chiara Levorato e Elena Florit. 2016. "Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years". *Applied Psycholinguistics* 37 (1): 49-67.
- Rogers, Carl R. 1973. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rohde, Leigh. 2015. "The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context". *Sagejournals* 5 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>.
- Rollo, Daniela. 2007. *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Rollo, Daniela. 2015. "La narrazione nello sviluppo del bambino". *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia* 6 (2): 341-349.
- Romaine, Suzanne. 1989. *Bilingualism. Language in society*. Oxford: Basil Blackwell.

- Romanazzi, Grazia. 2020. "Identità in narrazione all'asilo nido. Leggere e narrare il reale in prospettiva montessoriana". In: *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, cur. Giuseppe Zago, Simonetta Polenghi e Luca Agostinetto, 103-111. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rowe, Meredith e Catherine Snow. 2020. "Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual". *Journal of Child Language* 47 (1): 5-21.
- Rubin, Joan. 1994. "A Review of Second Language Listening Comprehension Research". *The Modern Language Journal* 78 (2): 199-221.
- Ruiz, Richard. 1984. "Orientations in language planning". *NABE Journal* 8 (2): 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>.
- Sannipoli, Mora. 2017. "Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere". *Form@re* 17 (2): 52-62.
- Santipolo, Matteo. "Per un sillabo linguistico inclusivo. Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico". In: *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze*, cur. Michele Daloiso e Marco Mezzadri, 81-92. Venezia: Ca' Foscari.
- Savio, Donatella. 2020. *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Bergamo: Junior.
- Scheele, Anna, Paul Leseman e Aziza Mayo. 2010 "The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency". *Applied Psycholinguistics* 31 (1):117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Sclaunich, Magda. 2012. "La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia". *Lifelong Lifewide Learnig* 20 (3): 1-12. http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico_sclaunich.html.
- Senechal, Monique. 2006. "Reading Books to Young Children: What It does and doesn't do". *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 6 (3): 23-35.
- Sénéchal, Monique e Jo-Anne LeFevre. 2002. "Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language". *Reading Research Quarterly* 33 (1): 96-116.
- Sénéchal, Monique e Jo-Anne LeFevre. 2014. "Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading". *Child Development* 85 (4): 52-68.
- Septiani, Nerul e Ernawulan Syaodih. 2021. "Emergent Literacy in Early Childhood". *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 538 (1): 52-55.

- Serpell, Robert, Linda Baker e Susan Sonnenschein. 1996. "Home and School Contexts of Emergent Literacy". *National Reading Research Center* 1 (18): 3-22.
- Serpell, Robert, Linda Baker e Susan Sonnenschein. 2005. *Becoming literate in the city: the Baltimore Early Childhood Project*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schumann, H. John. 1998. *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Silva, Roberta e Federica Valbusa. 2017. "Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione". *Ricercazione* 9 (2): 37-50.
- Smith, Miriam e David K. Dickinson. 1994. "Describing Oral Language Opportunities and Environments in Head Start and Other Preschool Classrooms". *Early Childhood Research Quarterly* 1 (9): 345-366.
- Smith, Thomas F. 1998. "The Book of Learning and Forgetting". *International Review of Education* 45 (4): 371-376.
- Snow, Catherine E., Susan M. Burns e Peg Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Sobrero A. Alberto. 2009. "L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici". *Italiano LinguaDue* 1(1): 211-225.
- Sorgo, Lara, Sonja Lukanovič Novak e Nives Zudič Antonič. 2022. "Pupils' and Parents' Opinions on Schools with Italian as the Language of Instruction". *Treatises and Documents Journal of Ethnic Studies* 89 (22): 73-90.
- Skubic, Darja. 2013. "Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomembni del zgodnje pismenosti". *Jezik in slovstvo* 58 (3): 45-58.
- Staccioli, Gianfranco. 1998. *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Stanovich, Keith E., 1988. "Explaining the differences between the dyslexic and the gardenvariety poor reader: the phonological core variable-difference model". *Journal of Learning Disabilities* 21 (1): 590-612.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2002. *Rezultati Popisa 2002*. <https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>.
- Storch, Stacey A. e Grover J. Whitehurst. 2002. "Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model". *Developmental Psychology* 38 (6): 934-47.
- Sudati, Ilaria. 2013. "La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti". *Italiano LinguaDue* 5 (2): 211-225.

- Talé, Gilles Kuitche. 2016. "Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali". *El.le* 5 (2): 267-278.
- Tamburlini, Giorgio. 2015. "Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino". *Medico e Bambino* 34 (8): 2-7.
- Taylor, Chaterine, Stephen Zubrick e Daniel Christensen. 2016. "Barriers to Parent-Child Book Reading in Early Childhood". *International Journal of Early Childhood* 48 (3): 295-309.
- Teale, William H. e Elizabeth Sulzby. 1986. *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. Norwood, NJ: Ablex.
- The NICHD Early Child Care Research Network. 2005. *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: The Guilford Press.
- Thordardottir, Elin. 2011. "The relationship between bilingual exposure and vocabulary development". *International Journal of Bilingualism* 15 (4): 426-445.
- Tigoli, Maria Cristina e Elena Freccero. 2012. *Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione*. Roma: Erickson.
- Titone, Renzo. 1982. *Glottodidattica: un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Torgesen, Joseph K. 1998. "Catch them before they fall: Identification and Assessment To Prevent Reading Failure in Young Children". *The American Educator* 22 (2): 32-39.
- Tremul, Maurizio. 2015. *Analisi, applicazione e sviluppo della tutela delle minoranze in Italia e Slovenia*. Capodistria: Unione Italiana.
- UNESCO. 2009. *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_ita.
- Valbusa, Federica, Rosi Bombieri, Ivan Traina, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua e Marco Ubbiali. 2022. "Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative". *Ricercazione* 14 (2): 41-56.
- Vallauri Lombardi, Edoardo. 2013. *La linguistica. In pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Valls, Rosa, Marta Soler e Ramòn Flecha. 2008. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (1): 71-88.
- Van Keer, Hilde. 2004. "Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring". *British Journal of Educational Psychology* 74 (1): 37-70.
- Vecchini, Aurora. 2004. *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*. Perugia: Morlacchi.

- Vedovelli, Massimo. 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vena, Debora. 2022. “Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario”. *Italiano LinguaDue* 14 (1): 471-494.
- Verhoeven, Ludo. 2007. “Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness”. *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 425-439.
- Vygotsky, Lev. 1966. “Play and its role in the mental development of the child”. *Vosproy Psikhologii* 12 (1): 62-76.
- Vianello, Renzo, Cesare Cornoldi e Silvia Moniga. 1991. “Livelli di sviluppo della metamemoria e prime forme di pensiero operatorio concreto in bambini di età prescolare”. *Età evolutiva* 40 (1): 67-87.
- Visalberghi, Aldo. 1988. *Insegnare ad apprendere – Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wagner, Richard, Andrea Muse e Kendra Tannenbaum. 2007. “Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 2 (51): 192-195.
- Watanabe Lynne M. e Kendra M. Hall-Kenyon. 2011. “Improving Young Children's Writing: The Influence of Story Structure on Kindergartners' Writing Complexity”. *Literacy Research and Instruction* 50 (4): 272-293.
- Webb, Noreen M. 1985. “Verbal Interaction and Learning in Peer-Directed Groups”. *Theory into Practice* 24 (1): 32-39.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Weisleder, Adriana e Anne Fernald. 2013. “Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary”. *Psychological Science* 24 (11): 2143-2152.
- Whitehurst, Grover J. e Christopher J. Lonigan. 1998. “Child development and emergent literacy”. *Child Development* 69 (3): 848-872.
- Wiggins, Grant e Jay McTighe. 1998. *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las
- Zanchi, Paola, Laura Bruzzone e Sara Marcotti. 2012. “Consapevolezza fonologica e competenza narrativa nella scuola dell’infanzia: un’esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici”. *Dislessia* 9 (2): 153-174.

- Zanniello, Giuseppe. 2012. "Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni". *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies* 4 (7): 85-114.
- Zanoni, Francesca. 2016. "Code-Switching in CLIL Classes: A Case Study". *El.le* 5(2): 279-95.
- Zakon o varstvu osebnih podatkov / Legge sulla protezione dei dati personali*. Uradni list RS / Gazzetta Ufficiale della RS (2020). No. 177/20. [Http://pisrs.si](http://pisrs.si).
- Zellman, Gaill L. e Jill M. Waterman. 1998. "Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes". *The Journal of Educational Research* 91 (6): 370-380.
- Zorman, Anja. 2007. "Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznice v maternem in drugem oziroma tujem jeziku". Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zorman, Anja. 2013. *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Zorman, Anja. 2017. "Sviluppo della competenza fonologica in italiano come lingua seconda/straniera". *Linguistica* 57 (1): 357-73.
- Zorman, Anja e Jadranka Cergol. 2020. *La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui: diritto, scelta, opportunità*. Capodistria: Università del Litorale.
- Zorman, Anja e Monica Bertok Vatovec. "Linguistic Development in Italian L1 and L2 in Italian Nursery Schools in Slovenia". *Treatises and Documents Journal of Ethnic Studies*. 91 (91): 51-68.
- Zucchermaglio, Cristina. 1991. *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino.
- Zudič Antonič, Nives. 2009. "Italijanščina kot prvi jezik v manjšinskih šolah Slovenske Istre". In: *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, cur. Lucija Čok, 75-88. Capodistria: Annales.
- Zudič Antonič, Nives. 2011. "Presentazione del modello di formazione per insegnanti operanti in aree plurilinguistiche con presenza di lingua minoritaria". *Metodički obzori* 12 (6): 35-47. <https://hrcak.srce.hr/71276>.
- Zudič Antonič, Nives. 2017. "Educazione letteraria per lo sviluppo della consapevolezza culturale". *Annales. Series historia et sociologia* 27 (3): 611-628.
- Zudič Antonič, Nives e Mojca Cerkenik. 2019. "L' insegnamento dell'italiano e l'educazione interculturale in Slovenia". *Revista de Italianistica* 38 (1): 61-72.

Zudič Antonič, Nives e Anja Zorman. 2023. *“The italian language in education in Slovenia”*.
The Netherlands: Mercator European Research Centre.

12 FIGURE E TABELLE

12.1 Figure

Figura 1: Numero di maschi e femmine tra i bambini partecipanti.	89
Figura 2: Quantità di materiale a casa in lingua italiana.	117
Figura 3: Importanza delle proposte indicate per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana da parte degli insegnanti.	119
Figura 4: Conoscenza e uso delle strategie utilizzate dagli insegnanti.	119

12.2 Tabelle

Tabella 1: Numero e percentuale di bambini come parlanti L1 nelle singole fasce d'età per lingua.	110
Tabella 2: Numero e percentuale dei genitori (f%) intenzionati a iscrivere i propri figli a una scuola elementare italiana per L1 dei bambini.	111
Tabella 3: Durata della frequenza (M) nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana nelle singole fasce di età e L1.	113
Tabella 4: Motivo di iscrizione (f%) nella scuola dell'infanzia italiana per L1 dei bambini.	114
Tabella 5: Tempo (f%) trascorso in attività di sviluppo del linguaggio a casa.	115
Tabella 6: Uso dell'italiano (f%) nelle interazioni extrascolastiche.	116
Tabella 7: Risultato medio (M) del test di comprensione orale nei singoli gruppi di età per L1 dei bambini.	121
Tabella 8: Risultato medio (M) del test di produzione orale nelle singole fasce di età per L1 dei bambini.	122
Tabella 9: Numero e percentuale di partecipanti nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo.	123
Tabella 10: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto al genere.	124
Tabella 11: Media e DS dell'età dei partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, espressa in mesi.	124

Tabella 12: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale, rispetto alla lingua madre (L1) del bambino.	125
Tabella 13: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto al contatto con l'italiano al di fuori della scuola dell'infanzia.	125
Tabella 14: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'intenzione dei genitori di iscrivere il bambino in una scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana.	126
Tabella 15: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto alla lingua madre degli insegnanti.	126
Tabella 16: T- test per la comprensione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo prima dell'esperimento.	127
Tabella 17: T-test per la produzione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo prima dell'esperimento.	128
Tabella 18: Numero e percentuale di bambini partecipanti nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale rispetto all'età al termine della sperimentazione, espressa in anni.	132
Tabella 19: T-test per la comprensione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo dopo l'esperimento.	133
Tabella 20: T-test per la produzione orale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo dopo l'esperimento.	134

13 ALLEGATI

Allegato 1: Trascrizione della registrazione del focus group (Capodistria, 16 settembre 2020)

D: Secondo Voi quanta importanza ricopre l'ambiente e la famiglia per lo sviluppo del dell'alfabetizzazione o letteratismo emergente?

“Educatrice 2 (A): dipenda troppo delle famiglie, dai genitori, dal gruppo. Perché io devo dire che quest'anno ho i genitori che mi parlano in italiano, mi chiedono in italiano, è un gruppo molto diverso da quello che avevo tre anni che era più o meno sloveno....quest'anno collaborano.

Educatrice 3 (D): si collaborano, anche noi abbiamo nel gruppo tanti bambini di famiglie slovene che collaborano, parlano ma poi fuori ci sono tutte le attività in lingua slovena. Non c'è un'attività che tu puoi andare dove si parli l'italiano....sia a calcio, dell'ora del racconto...non c'è.. e quindi riparlano il pomeriggio in sloveno e quel poco che hanno imparato viene perso.

Secondo me la comunità, l'ambiente circostante dovrebbe offrire più cose....Non c'è un progetto in italiano.”

D: Quando vi trovate di fronte a famiglie poco motivate, i bambini credete ne risentano?

Educatrice 5 (G): “Ma loro credo che sono confusi, gli parli,,ti guardano e non capiscono niente.... Ma con i gesti ti capiscono....”

Educatrice 1 (S): “ma anche i più grandi sono confusi...non sanno più come rivolgersi...”

Educatrice 3 (D): “si perché se a casa continuassero a parlare italiano...a casa si parla lo sloveno...per questo sono confusi...”

Educatrice 2 (A): “era da notare quest'anno anche quando l'asilo è rimasto chiuso due mesi. anche quelli che parlavano benissimo in italiano sono tornati che non parlavano una parola in italiano.”

Educatrice 5 (G): “si perde ...uguale io..non parlo l'inglese non so quanto tempo..e ti dimentichi.”

Educatrice 3 (D): “Comunque anche a casa quando i bambini stanno con i genitori, gli fanno guardare i cartoni animati ma non li faranno mai guardare in italiano.... Li mettono sempre quelli inglesi....”

Educatrice 2 (A): *“Ma soprattutto per me è molto importante se alla fine vengono in asilo i bambini più tardi tipo 3- 4 anni e fino a quell'età parlavano e ascoltavo solo lo sloveno e da pensarci un po'come si sentirà qua. Soprattutto i primi mesi. Perché non capiscono. Non capiscono. è dura soprattutto per i bambini che vengono più tardi dopo non parlano in italiano, non rispondono. Proprio non voglionoe quando tu dici dai prova a rispondere in italiano e loro ti rispondono in sloveno “zakaj?”.*

Educatrice 1 (S): *“certi bambini anche si vergognano a parlare perché hanno paura di sbagliare di dire qualcosa di sbagliato. Anche questo succede ma questo più con i grandi.....che già incominciano un po' più a capire e hanno paura di esporsi o davanti alla maestra o davanti agli altri bambini perché hanno paura di sbagliare, di essere presi in giro. E dopo si chiudono e non vogliono parlare.”*

D: M: c'è una preparazione anche da parte delle famiglie nell'inserire comunque il bambino in un contesto dove non si parla la lingua madre?

Educatrice 1 (S): *“l'anno scorso mi è venuta una bambina nuova e la mamma mi ha detto che durante le vacanze estive parlavano con lei l'italiano così che almeno un poco sapeva la lingua. La mamma sapeva parlare l'italiano, il papà no.... Anche la nonna sa parlare...”*

Educatrice 2 (A): *“io quest'anno ho una famiglia dove tutti e due i genitori vengono da lontano qua in Slovenia. Però mi hanno detto tutti e due che stanno imparando l'italiano, fanno un corso di lingua per via della figlia che è qua.”*

Educatrice 1 (S): *“Penso che influisce tanto perché se c'è un genitore che parla con il bambino dopo anche il bambino accetta un po' la lingua.... anche se non è di lingua italiana basta dire solo un buongiorno e arrivederci all'inizio e il bambino già accetta un po' la lingua. “*

Educatrice 2 (A): *“I genitori molte volte chiedono se il bambino parla in italiano qui in asilo e noi rispondiamo sì o no dipende ma spesso è così che il genitore non parla in italiano neanche con noi ed è molto difficile dopo che lui pretenda la lingua dal bambino....però lui stesso difficilmente dice neanche un buongiorno”*

Educatrice 3 (D): *“e poi il mattino il genitore parla solo la lingua slovena dopo tre anni che è qua non ti dice buongiorno ma ti dice dober dan.... Anche se noi ripetiamo e sappiamo che sa dire Bongiorno sappiamo che lo sai è chiaro...”*

Educatrice 1 (S): *“certi dicono Ah io non so e non capisco e basta non si impegna neanche tanto.....già che ha messo il bambino qua almeno impegnati un poco a conoscere la lingua. Si ci sono grande differenze.....sta nell'interesse sulla lingua. se tu hai l'interesse di conoscere la lingua e la cultura farai qualcosa per imparare. Se non ti interessa rimani la fermo.”*

D: M: Se adesso ci concentriamo un po' più sull'ambiente invece familiare, a casa... Secondo voi quali sono quelle attività che in famiglia possono aiutare il bambino a sviluppare questo tipo di competenze?

Educatrice 2 (A): "le canzoni, la prima cosa....perché' li la lingua è fluida".

Educatrice 3 (D): "canzoncine, libricini"

Educatrice 4 (K): "io penso anche parlare, semplicemente comunicare, semplici frasi, parole o leggere le storie prima di andare a dormire."

Educatrice 1 (S): "magari più volte lo stesso libro. Perché ai bambini piace più volte rileggere le stesse cose, così imparano e si ricordano dopo le parole."

Educatrice 3 (D): "Però queste cose non si fanno più, scusatemi. ora ti danno il tablet, tieniti il telefonino e stai la buono finche' io preparo la cena. Non leggono né un libro né non ascoltano una canzoncina niente... io ne conosco tante famiglie così... quelle giovani.... "

Educatrice 5 (G): "è anche questo tempo che viviamo, che è tutto veloce, tutto in fretta"

Educatrice 2 (A): "Bisogna prendersi tempo.... Un po' di più"

Educatrice 3 (D): "Io dico sempre che non è importante la quantità, ma la qualità, il modo in cui lo fai.... Magari il sabato e la domenica prenditi tempo... leggi un libro. Guardi, sfogli, ...non serve ogni giorno... solo per fare. È importante come lo fai. "

"Educatrice 2 (A): "con le canzoni mimate si impara tanto"

Educatrice 1 (S): "Anche le storie. Io l'anno scorso tutte le storie che facevo con i bambini mimavo perché così riprendevo anche la loro versione e dopo questo anche loro imparavano le parole nuove"

D: Come vivete questa disomogeneità linguistica nei gruppi?

Educatrice 3 (D): "c'è molta carenza linguistica perché non sono solo famiglie di qua . anche nella mia sezione c'è un bambino che se li parli italiano ti guarda così perché non capisce , se li parli in sloveno ti guarda e ho provato nella sua lingua in croato ...mi capisce ma non posso parlare al bambino in croato perché ci sono gli altri bambini che ascoltano e cosa impareranno il croato qua in asilo...io non posso...io sto giocando anche con i bambini che mi parlano sloveno e faccio finta di non capire e dico non capisco, aiutami...e dopo si sforzano e iniziano".

M: Cosa si può fare per migliorare questa situazione? Quali approcci? Come migliorare la comunicazione con le famiglie?

Educatrice 1 (S): "forse già alle prime riunioni.... Esporre questa cosa, queste difficoltà che finora non abbiamo esposto. Almeno io non ho mai esposto. Parlo per me e un poco parlare, spiegare anche come noi la vediamo.

M: Secondo voi quali sono le informazioni utili da sapere da parte dei genitori, fin da subito, per preparare il bambino all'alfabetizzazione formale?

Educatrice 1 (S): "È importante anche sapere quale lingua è della mamma, del padre, come parla il bambino a casa, quale lingua prevale, anche nelle famiglie miste una lingua sempre prevale e qui da noi negli anni prevale lo sloveno, anche se la mamma è italiana o viceversa.... anche la mamma che è di lingua italiana incomincia a parlare lo sloveno con il bambino. anche quando viene qua in asilo. Noi parliamo con la mamma in italiano, se poi la mamma dopo incomincia a parlare in italiano però quando si rivolge al bambino incomincia a parlare in sloveno. "

Educatrice 3 (D): "sì perché nella maggior parte dei matrimoni misti si tende a parlare la lingua della maggioranza.... la maggior parte.

Io ho anche un matrimonio misto.... mio marito parlava sloveno e io italiano. Io ho sempre parlato italiano con i miei figli ancora oggi e il papà parlava lo sloveno.... e io rispondevo in italiano. Se vuoi mantenere la lingua... "

Educatrice 1 (S): "ma sono poche le coppie che fanno così...che per conto mio è anche giusto se sei in matrimonio misto ognuno parla la sua lingua perché è bene che il bambino sappia entrambe le lingue....."

M: se prendiamo assieme il contesto asilo e famiglia si potrebbe far qualcosa in più?

Educatrice 3 (D): Ma tante volte si potrebbe secondo me fare un laboratorio del racconto, della lettura il pomeriggio con i bambini e genitori. Così anche il genitore sente un po' la lingua.

Educatrice 1 (S): ma anche le filastrocche che noi facciamo le diamo a casa ma sono pochi quelli che prendono che dopo a casa continuano.

Educatrice 2 (A): dipende dal genitore, io non possono costringerlo

Educatrice 3 (D): io credo che in asilo si faccia tanto ma il genitore non vede...forse si dovrebbero fare più incontri genitori-bambini, mostrare quello che si è fatto, anche il genitore vede cosa i bambini hanno appreso. O fare le registrazioni quando i bambini cantano, giocano, leggono, raccontano, si esprimono....e mandare queste cose ai genitori tramite mail...

Educatrice 3 (D): bisognerebbe farlo ogni mese, così il bambino condivide con il genitore.

Allegato 2: Traccia di domande per il focus group

FOCUS GROUP con le educatrici/educatori dell'asilo Giardino d'infanzia Delfino blu – Capodistria (settembre 2020)

In questa fase del progetto di ricerca (settembre 2020) dopo un'analisi della letteratura specialistica sui modelli di alfabetizzazione emergente nei territori di nazionalità mista o multilingui si presenta la raccolta dei primi dati empirici tramite lo svolgimento dei focus group ai quali parteciperanno i rappresentanti del personale docente dell'asilo Giardino d'infanzia Delfino blu – Capodistria. I partecipanti ossia le educatrici ed educatori del Giardino d'infanzia Delfino blu di Capodistria attraverso il metodo dei focus group ossia dei mini focus group con un massimo di sei partecipanti interpreteranno e valuteranno le questioni problematiche loro sottoposte. I partecipanti verranno suddivisi in base all'unità di appartenenza ossia in base all'unità dove lavorano: l'unità di Capodistria centro, l'unità di Capodistria 2, l'unità periferica di Semedella, l'unità periferica di Bertocchi, l'unità periferica di Crevatini e l'unità di Ancarano.

Prima di raccogliere le informazioni attraverso i focus group verrà presentato agli insegnanti il progetto di ricerca e verranno spiegati i concetti di alfabetizzazione emergente e familiare con lo scopo di stabilire una base di conoscenza comune dei termini fondamentali, per offrire definizioni e chiarimenti.

La discussione durante il focus group verrà registrata in formato audio, previa autorizzazione dei partecipanti. La durata prevista è di 60 minuti, massimo 90 minuti per non produrre stanchezza e quindi anche dati meno affidabili. Oltre al moderatore ossia a colui che conduce il focus group è prevista anche la presenza dell'assistente moderatore presente alla sessione del focus group per assistere il moderatore nei suoi compiti.

I partecipanti ai focus group converseranno su un tema principale ossia sui fattori che influiscono sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente e familiare con l'obiettivo di esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti degli insegnanti sugli elementi che influiscono sullo sviluppo dell'alfabetizzazione multilingue nei bambini, e quale importanza attribuiscono ad ogni fattore che su esso influisce.

Attraverso il focus group si raccoglierà ed analizzerà informazioni atte a fornire elementi utili per la costruzione degli indicatori del dispositivo di indagine conclusivo ossia di un questionario per i genitori strutturato in blocchi di domande chiuse tramite le quali verranno raccolti i dati sociodemografici e quelli relativi alle abitudini linguistiche e alle attività di alfabetizzazione degli adulti e dei bambini in famiglia. L'altro obiettivo del focus group è

offrire informazioni utili alla all'elaborazione di uno strumento di osservazione rivolto agli insegnanti utile per la programmazione dello sviluppo linguistico dei bambini e per offrire ai genitori delle indicazioni e suggerimenti utili su quali attività svolgere, come agire per sviluppare al meglio l'alfabetizzazione emergente dei loro bambini.

La conversazione durante il focus group non sarà strettamente strutturata ma si svolgerà comunque secondo un certo piano dove gli insegnanti interpreteranno e valuteranno le questioni problematiche loro sottoposte.

Quindi, per focalizzare la conversazione degli insegnanti in modo da ricavare indicatori utili rispetto agli atteggiamenti da indagare, viene elaborata una traccia di domande stimolo che progressivamente restringono il focus. La traccia serve essenzialmente per indirizzare la discussione su certi temi, allorquando ci si accorge che non erano stati toccati o comunque non erano stati affrontati in maniera esaustiva. La conversazione cercherà di prendere in esame la dimensione affettiva (ad es. come vivono determinate esperienze), le conoscenze (ad es. quali risorse hanno, quali ostacoli), i comportamenti (ad es. quali spunti/azioni pedagogiche riferiscono) e le credenze (ad es. quali atteggiamenti ci si aspetta da loro, quali rapporti individuano tra l'apprendimento della lingua e le attività svolte in famiglia) degli insegnanti sui temi trattati. Di seguito, la traccia di domande da utilizzare nel corso del focus group:

- Il fatto che alcuni dei vostri bambini nel gruppo parlino a casa una lingua diversa dall'italiano influisce sul loro approccio alla riflessione linguistica? In quali modi?
- Credete ci siano delle differenze in base alla lingua di appartenenza della famiglia sulla preparazione all'alfabetizzazione formale del bambino? E se sì perché?
- Secondo la vostra esperienza, come possono i genitori influire sulle competenze linguistiche dei loro bambini? Secondo voi un ambiente supportivo può facilitare e favorire l'apprendimento della lingua e migliorare lo sviluppo delle aree emergenti dell'alfabetizzazione in età prescolare? Quali attività in famiglia credete possano aiutare a sviluppare meglio l'apprendimento linguistico?
- Quali strumenti usate per rilevare l'idoneità all'apprendimento di lettura e scrittura?
- Quali ritenete possano essere individuati come le indicazioni metodologiche e gli approcci più utili per preparare i bambini all'alfabetizzazione formale?
- Quali informazioni reutate importanti ricevere da parte dei genitori per preparare il bambino all'alfabetizzazione formale e migliorare la sua competenza linguistica?

- Secondo voi lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente è influenzato da quali fattori?
- Il grado di istruzione dei genitori, la loro attitudine a leggere al proprio figlio, l'età di inizio di lettura del genitore al bambino possono influenzare lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente?
- Quali sono le maggiori difficoltà che riscontrate e come le affrontate?
- La diversità linguistica nel gruppo incide sul vostro lavoro pedagogico? In che modo?
- Pensando all'esperienza di questi anni, quali difficoltà avete incontrato? Quali invece gli stimoli positivi a proseguire?
- Quali attività nel gruppo secondo voi possono incidere positivamente sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente?
- In che modo possiamo collaborare con i genitori per incentivare la collaborazione e il loro ruolo supportivo di preparazione all'alfabetizzazione formale del bambino?
- Quali risorse sono già disponibili e quali si potrebbero introdurre?

Allegato 3: Consenso finalizzato alla realizzazione di registrazioni audio/video

OGGETTO: Acquisizione consenso finalizzato alla realizzazione di registrazioni audio/video nell'ambito della ricerca di Dottorato "Lo studio dell'alfabetizzazione emergente nei bambini prescolari iscritti presso le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia"

Io sottoscritto/a _____, nato/a il _____, di professione _____ presso l'asilo Giardino d'Infanzia Delfino blu – Capodistria

(barrare la casella d'interesse)

ESPRIMONO IL CONSENSO E L'AUTORIZZAZIONE

NON ESPRIMONO IL CONSENSO E L'AUTORIZZAZIONE

per la realizzazione delle riprese audio/video nell'ambito della ricerca di Dottorato "Lo studio del dell'alfabetizzazione emergente nei bambini prescolari iscritti presso le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia".

I dati acquisiti verranno trattati nel rispetto delle norme previste sulla riservatezza dei dati personali.

_____, _____
luogo *data*

Firma:

Allegato 4: Presentazione della ricerca in lingua italiana e in lingua slovena



LETTERA DI PRESENTAZIONE ALLA RICERCA PER I GENITORI

Presso l'Università del Litorale - Facoltà di studi umanistici di Capodistria,

Monica Bertok, laureata in psicologia dello sviluppo a Trieste, sta svolgendo una ricerca di dottorato in Lingue e Intercultura sulla prima alfabetizzazione nei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana di Capodistria.

La ricerca si pone lo scopo di analizzare l'ambiente di apprendimento precoce del bambino (famiglia e scuola dell'infanzia), valutare le abilità nelle competenze di pre - alfabetizzazione in età prescolare nei bambini che crescono in un ambiente bilingue e proporre metodi ed attività che in famiglia e alla scuola dell'infanzia possono favorire un buon sviluppo delle competenze di alfabetizzazione emergente nei bambini.

Sin dalla più tenera età, infatti, i bambini assimilano moltissime informazioni provenienti dal mondo esterno e, se opportunamente sollecitati, sono in grado di acquisire competenze linguistiche e comunicative a lungo termine. È dunque basilare il ruolo della famiglia e della scuola dell'infanzia per porre le basi per un interesse alla lingua e suscitare nel bambino curiosità verso l'apprendimento dei codici linguistici, che verranno poi approfonditi negli anni successivi della scuola primaria. Per questo motivo è necessario che genitori ed educatori conoscano le varie sfaccettature del problema e le sue implicazioni pratiche. Le informazioni sul background dei bambini riguardanti la lingua parlata in casa sono fondamentali per interpretare le performance di questi bambini a scuola. Rispetto alle modalità e ai tempi di acquisizione della madrelingua da parte dei bambini, è importante conoscere le implicazioni delle diverse situazioni relative al bilinguismo.

Per tale motivo si invita gentilmente i genitori a compilare un questionario dove si risponderà a domande inerenti la struttura familiare, le caratteristiche generali della famiglia, le abitudini linguistiche dei bambini, la frequenza delle attività che il bambino svolge in casa ecc.

Inoltre, si chiede gentilmente ai genitori il consenso per la partecipazione del bambino nella ricerca.

I dati acquisiti verranno trattati nel rispetto delle norme previste sulla riservatezza dei dati personali.

Si ringrazia per la disponibilità e collaborazione offerta.



SPREMNO PISMO ZA STARŠE

Na Univerzi na Primorskem - Fakulteta za humanistične študije v Kopru,

Monica Bertok, univerzitetna diplomirana psihologinja, izvaja doktorsko raziskavo o zgodnji pismenosti otrok, vpisanih v vrtec z italijanskim učnim jezikom v Kopru.

Namen raziskave je raziskati otrokovo zgodnje učno okolje (družina in vrtec), ovrednotiti veščine predšolskega opismenjevanja pri otrocih, ki odraščajo v dvojezičnem okolju, ter predlagati metode in dejavnosti, ki bi lahko tako v družini kot vrtcu prispevale k boljšemu razvoju pismenosti pri otrocih.

Otroci že od zgodnjega otroštva dejansko prevzamejo veliko informacij iz zunanjega sveta in, če jih ustrezno usmerimo, lahko pridobijo dolgoročne jezikovne in komunikacijske veščine. Vloga družine in vrtca je torej glavnega pomena pri postavljanju temeljev zanimanja za jezik in vzbujanju otrokove radovednosti za učenje jezikovnih kod, ki se bo naslednjih letih osnovne šole se naknadno poglobila. Zaradi tega je potrebno, da starši in vzgojitelji poznajo vse morebitne različne odtenke problema in njegovih praktičnih posledic.

Informacije o otrokovem ozadju glede jezika, ki ga otroci govorijo doma, so bistvenega pomena za razlago razvoja uspešnosti teh otrok v šoli. V zvezi z načini in časom učenja maternega jezika s strani otrok je pomembno poznati posledice/dinamike različnih situacij, povezanih z dvojezičnostjo. Zato vas, starše vljudno vabimo, da izpolnite vprašalnik o družinski strukturi, splošnih značilnostih družine, jezikovnih navadah otrok, pogostosti dejavnosti, ki jih otrok izvaja doma ipd. .

Poleg tega starše prosimo za soglasje glede otrokovega sodelovanja v raziskavi.

Pridobljeni podatki bodo obravnavani v skladu s pravili o zaupnosti osebnih podatkov.

Hvala za ponujeno razpoložljivost in sodelovanje.

Allegato 5: Questionario per gli insegnanti



Università del Litorale

Facoltà di studi umanistici di Capodistria

Ricerca di dottorato in Lingue e Intercultura

PARTE PRIMA – QUESTIONARIO INFORMATIVO PER GLI INSEGNANTI

Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni generali relative al profilo del personale educativo

Si prega gentilmente di rispondere alle seguenti domande. Grazie per la collaborazione.

Anno di nascita: _____

Anni di lavoro nel campo dell'istruzione: _____

Titolo di studio: _____

Madrelingua: _____

Altre lingue in uso: _____

Quali difficoltà incontra con i bambini/le famiglie dei bambini iscritti inerenti il tema e le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente?

Quale è la sua opinione/secondo Lei in che modo l'insegnante/il genitore può aiutare a migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue?

Secondo Lei l'alfabetizzazione emergente riguarda solo l'ambiente scolastico?

- a) Sì
- b) No
- c) Altro _____

PARTE SECONDA – QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE/ATTIVITA' PER MIGLIORARE ABILITÀ NELLE COMPETENZE DI ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE

Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni generali relative all'importanza di determinate strategie usate dagli insegnanti per incrementare le competenze di alfabetizzazione emergente

Si prega gentilmente di rispondere alle seguenti domande. Grazie per la collaborazione.

- 1. Indicate con una crocetta quanta importanza secondo Voi hanno le indicazioni in tabella per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue?**

IN LINGUA ITALIANA

	<i>Per nulla</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>Maggiore tempo dedicato alla lettura/racconti ai bambini e discussioni su quanto letto/raccontato (es. lettura condivisa).</i>	o	o	o	o
<i>Maggior tempo dedicato ad esercizi e/o giochi didattici con le lettere/parole.</i>	o	o	o	o
<i>Maggior considerazione della lingua italiana da parte della famiglia e della comunità.</i>	o	o	o	o
<i>Maggiore possibilità di scambi densi, frequenti con i coetanei nel tempo extrascolastico in lingua italiana.</i>	o	o	o	o
<i>Maggiore disponibilità a casa di "beni linguistici" in lingua italiana adatti ai bambini: testi illustrati, narrazioni, racconti.... E maggior "responsività" dei genitori.</i>	o	o	o	o
<i>Maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze di pre-lettura e pre-scrittura e programmazione di attività in classe mirate allo sviluppo linguistico.</i>	o	o	o	o
<i>Maggior attenzione nel creare un clima positivo e giocoso, di benessere in classe dove la lingua motiva l'interazione (lingua come strumento per l'interazione).</i>	o	o	o	o

2. Indicate con una crocetta quanta importanza hanno secondo Voi le attività proposte in tabella per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione emergente nei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia in un ambiente bilingue?

	<i>Per nulla</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>L'insegnante racconta e legge le fiabe, racconti, indovinelli, poesie adatte all'età del bambino.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante organizza rappresentazioni con le marionette e burattini e offre un approccio spontaneo alla lingua letteraria.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante osserva scrupolosamente i bambini nelle loro capacità comunicative, cercando di comprendere i loro messaggi espressi non verbalmente, come il linguaggio corporeo.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante comunica anche attraverso il linguaggio corporeo ed instaura un rapporto interattivo con il bambino mediante la comunicazione non verbale, consapevole del fatto che esistono vari stili e culture della comunicazione verbale in base all'ambiente sociale dal quale proviene il bambino.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Con i bambini l'insegnante usa un linguaggio "non infantile" e li stimola alla comunicazione attiva dimostrando che apprezza il discorso e l'espressione orale.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante segue con attenzione le conversazioni tra i bambini, cerca di riprendere ed approfondire gli argomenti che i bambini propongono da soli.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante conversa con i bambini su eventi personali, personaggi, fa ragionare sui fatti ed avvenimenti, sollecitando la partecipazione attiva al dialogo.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Nel realizzare gli obiettivi ed i contenuti della lingua materna, è importante che l'insegnante crei un'atmosfera che spinga il bambino a parlare, ad esprimere i suoi sentimenti, desideri e bisogni.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Per lo sviluppo delle capacità linguistiche, l'insegnante mette a disposizione del bambino vario materiale letterario: libri, fiabe, giochi.....</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante stimola il bambino nei primi tentativi di verbalizzazione ripetendo e facendo eco alle sue espressioni. Si adegua agli argomenti scelti dal bambino.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante è d'aiuto ai bambini timidi e chiusi, o a quelli con un lessico poco sviluppato se, in loro nome, esprimerà bisogni e desideri che essi stessi non sono in grado di palesare.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>L'insegnante invita i bambini a proporre gli argomenti della conversazione. Consente al bambino di giocare con i libri e di guardare i cartoni animati.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Durante la lettura, l'insegnante dà importanza all'intimità di piccolo gruppo.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante sollecita i bambini alla conversazione e al racconto di storie lette.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Usa la stampa e i segni scritti (le lettere) nel contesto quotidiano.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante aiuta il bambino nella creazione di piccoli testi o fumetti.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante offre al bambino la possibilità di conoscere i simboli del mondo degli adulti: semaforo, segnaletica stradale....</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnante promuove il gioco e la comunicazione verbale, stimolando l'uso di un repertorio linguistico appropriato legato ai concetti di spazio, tempo e colore (sporco-pulito, bello-brutto, davanti-dietro, lungo – corto...).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Indicate con una crocetta la presenza delle attività in tabella per sviluppare e migliorare le abilità nelle competenze di alfabetizzazione in età prescolare nei bambini che crescono in un ambiente bilingue?

	<i>L'attività non è stata programmata/previsata</i>	<i>L'attività è programmata ma non è stata ancora svolta</i>	<i>L'attività si svolge 1 volta a settimana</i>	<i>L'attività si svolge 2-3 volte a settimana</i>	<i>L'attività si svolge ogni giorno</i>
<i>Letture e narrazione</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Conversazione sulla lettura effettuata</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Discriminazione visiva delle lettere</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Discriminazione uditiva e segmentazione dei suoni nella parola</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Giochi didattici con lettere e/o parole</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Esercizi scritti per il pregrafismo</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Scrittura guidata delle lettere</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Gioco simbolico</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Indicate con una crocetta la risposta collegata alle strategie utilizzate in tabella per sviluppare e migliorare le abilità di produzione orale nei bambini che crescono in un ambiente bilingue.

	Non la conosco	Non la metto in pratica	La metto in pratica 1 volta a settimana	La metto in pratica 2-3 volte a settimana	La metto in pratica ogni giorno
<i>Lavoro in piccoli gruppi di bambini</i>	o	o	o	o	o
<i>Attività fisica che accompagna l'attività didattica in corso</i>	o	o	o	o	o
<i>Uso di tecniche quali il Gioco di ruolo</i>	o	o	o	o	o
<i>Uso di tecniche quali il Rispecchiamento</i>	o	o	o	o	o
<i>Uso di tecniche teatrali/di drammatizzazione</i>	o	o	o	o	o
<i>Uso di risorse multimodali</i>	o	o	o	o	o
<i>Uso di domande incoraggianti</i>	o	o	o	o	o
<i>Partecipazione dei genitori alle attività – anche come valorizzazione della lingua d'origine</i>	o	o	o	o	o

Note: _____

Grazie della collaborazione!

Allegato 6: Consenso in lingua italiana e in lingua slovena

NOME DEL BAMBINO:

CONSENSO DEI GENITORI

Il/La sottoscritto/a _____ genitore (o tutore legale) di
_____ nato il _____

acconsente alla partecipazione del bambino nella ricerca sul potenziamento di comprensione e produzione orale al fine di proporre metodi ed attività che in famiglia e alla scuola dell'infanzia possono favorire un buon sviluppo delle competenze di alfabetizzazione emergente nei bambini. I dati acquisiti verranno trattati nel rispetto delle norme previste sulla riservatezza dei dati personali.

Luogo e data, _____

Il genitore/tutore legale (firma leggibile) _____

IME OTROKA:

IZJAVA STARŠEV

Podpisani/a _____ starš (ali zakoniti skrbnik)
_____ rojen/a _____

soglaša z otrokovo udeležbo v raziskavi o izboljšanju govornega razumevanja in izražanja. Namen je omogočiti/predlagati metode in dejavnosti, ki bi lahko v družini in v vrtcu spodbujale dober razvoj razvijanje pismenosti pri otrocih. Pridobljeni podatki bodo obravnavani v skladu s pravili o zaupnosti osebnih podatkov.

Kraj in datum: _____

Podpis: _____

Allegato 7: Questionario per i genitori in lingua italiana e in lingua slovena



Università del Litorale

Facoltà di studi umanistici di Capodistria

Ricerca di dottorato in Lingue e Intercultura

PARTE PRIMA – QUESTIONARIO INFORMATIVO PER I GENITORI

Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni generali relative alla famiglia di appartenenza e alla biografia linguistica del bambino.

Si prega gentilmente di rispondere alle seguenti domande. Grazie per la collaborazione.

DATI SOCIO-ANAGRAFICI

1. Anno di nascita del bambino: _____
2. Nazionalità: _____
3. Sesso (cerchiare): M F
4. Luogo di residenza: _____
5. Quale è la lingua dei genitori del bambino?

Madre del bambino: _____

Padre del bambino: _____

6. Quale è il titolo di studi del genitore?

Madre: _____

Padre: _____

IL PERCORSO EDUCATIVO E LA SITUAZIONE LINGUISTICA

7. Quanti anni il bambino frequenta l'asilo con lingua d'insegnamento italiana?

8. Quale è la lingua d'origine del bambino? _____

9. Quale è la lingua o le lingue che il bambino usa per comunicare:

	italiano	sloveno	altro (specificare):	altro (specificare):	altro (specificare):
con i genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i fratelli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli altri parenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli amici nelle attività extracurricolari (sport, scuola di musica, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
altro (specificare):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
altro (specificare):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Il bambino proseguirà il suo percorso educativo presso la scuola con lingua d'insegnamento italiana?

Cerchiate la risposta corretta.

- a) Sì
- b) No

11. Perché avete deciso di iscrivere vostro figlio/a presso la scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia (motivazione)? Cerchiate la o le lettere appropriate.

- a) Parliamo italiano a casa e/o facciamo parte della Comunità italiana in Slovenia ragione per cui abbiamo deciso di iscrivere nostro/a figlio/a presso la scuola con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia.
- b) Gli altri asili erano già occupati quindi è stata per noi una scelta quasi obbligata.
- c) Crediamo che sia importante che nostro figlio parli quante più lingue.
- d) Desideriamo che nostro figlio impari la lingua italiana (apprezzamento della lingua e cultura italiana).

Altro: _____

12. Altre eventuali informazioni su bambino

PARTE SECONDA – IL CONTATTO DEL BAMBINO CON LA LINGUA SCRITTA A CASA

Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni sulla presenza in famiglia di libri, testi illustrati, materiali audiovisivi, narrazioni, racconti e altro materiale per bambini.

Si prega gentilmente di rispondere alle seguenti domande.

Grazie per la collaborazione.

- 1. Quanto materiale audiovisivo, digitale e di lettura, in italiano e in sloveno, avete in casa? Indicate con una crocetta.**

	<i>In italiano</i>				<i>In sloveno</i>			
	0	1-10	11-20	Più di 20	0	1-10	11-20	Più di 20
<i>Libri per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>CD (musica...), DVD per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Giochi/materiale didattico con lettere/parole</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Giochi materiale/didattico digitale con lettere/parole</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Riviste, fumetti per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o

- 2. Quanto materiale audiovisivo, digitale e di lettura, in altre lingue (specificate quali), avete in casa? Indicate con una crocetta.**

	<i>Lingua:</i>				<i>Lingua:</i>			
	0	1-10	11-20	Più di 20	0	1-10	11-20	Più di 20
<i>Libri per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>CD (musica...), DVD per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Giochi/materiale didattico con lettere/parole</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Giochi materiale/didattico digitale con lettere/parole</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Riviste, fumetti per bambini</i>	o	o	o	o	o	o	o	o

- 3. Quanto tempo viene dedicato all'uso condiviso tra bambini e genitori o fratelli e sorelle nelle attività di lettura o altre attività legate alla lingua scritta (soluzione di attività ...)**

	<i>Mai</i>	<i>Raramente (meno di una volta alla settimana)</i>	<i>Spesso (una o più volte alla settimana)</i>	<i>Quasi ogni giorno</i>
<i>In italiano</i>	o	o	o	o
<i>In sloveno</i>	o	o	o	o
<i>In un'altra lingua (specificate quale):</i>	o	o	o	o

Note: _____

—

PARTE TERZA – INFORMAZIONI SULLE ABILITÀ RAGGIUNTE DAL BAMBINO

Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni che vengono osservate in famiglia sulle abilità comunicative del bambino. Le domande non sono diversificate per età quindi è normale che alcune competenze prescolari non sono ancora raggiunte dai bambini.

Si prega gentilmente di rispondere alle seguenti domande.

Grazie per la collaborazione.

1. **Il/la bambino/a sa scrivere correttamente il proprio nome?**
 - a) Sì
 - b) No
 - c) Altro _____

2. **Comprende che la lingua scritta è un sistema per rappresentare contenuti linguistici (per es. la funzione del titolo di un libro, la direzione della lettura: da sinistra a destra ecc.)?**
 - a) Sì
 - b) No
 - c) Altro _____

3. **Gioca con le parole, sostituendo, aggiungendo, eliminando suoni delle parole oppure dividendo le parole in suoni?**
 - a) Sì
 - b) No
 - c) Altro _____

4. **Potrebbe indicare con una crocetta quali abilità ha raggiunto il bambino per quanto riguarda le diverse competenze nelle attività riportate in tabella?**

IN LINGUA ITALIANA

COMPORAMENTI INDIVIDUATI	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
<i>Comprende la lingua parlata, reagisce alle sollecitazioni.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Usa termini/parole articolate, inizia dialoghi.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Introduce da solo nuovi argomenti, si diverte nel gioco di parole, fa domande.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Si esercita in attività quali il gioco simbolico dove imita i personaggi. La sua pronuncia è chiara e comprensibile.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Ascolta il discorso degli altri, partecipa al dialogo e comunica con bambini e adulti. Esprimere verbalmente le proprie emozioni, sentimenti.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Racconta autonomamente le storie, riassume e ne inventa di nuove.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Crea autonomamente un libro, un fumetto.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Nota le insegne/scritte nel suo ambiente (ad esempio le insegne sui cartelloni).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Sa che diverse forme letterarie hanno diversi fini (ad esempio comprende la morale di una fiaba)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Riconosce la sequenza delle narrazioni (...).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Gioca con la scrittura (scarabocchia con le forme..).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Quando parla costruisce frasi linguisticamente corrette.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Usa un lessico variegato.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IN LINGUA SLOVENA

COMPORAMENTI INDIVIDUATI	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
<i>Comprende la lingua parlata, reagisce alle sollecitazioni.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Usa termini/parole articolate, inizia dialoghi.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Introduce da solo nuovi argomenti, si diverte nel gioco di parole, fa domande.</i>	0	0	0	0
<i>Si esercita in attività quali il gioco simbolico dove imita i personaggi. La sua pronuncia è chiara e comprensibile.</i>	0	0	0	0
<i>Ascolta il discorso degli altri, partecipa al dialogo e comunica con bambini e adulti. Esprimere verbalmente le proprie emozioni, sentimenti.</i>	0	0	0	0
<i>Racconta autonomamente le storie, riassume e ne inventa di nuove.</i>	0	0	0	0
<i>Crea autonomamente un libro, un fumetto.</i>	0	0	0	0
<i>Nota le insegne/scritte nel suo ambiente (ad esempio le insegne sui cartelloni).</i>	0	0	0	0
<i>Sa che diverse forme letterarie hanno diversi fini (ad esempio comprende la morale di una fiaba)</i>	0	0	0	0
<i>Riconosce la sequenza delle narrazioni (...).</i>	0	0	0	0
<i>Gioca con la scrittura (scarabocchia con le forme..).</i>	0	0	0	0
<i>Quando parla costruisce frasi linguisticamente corrette.</i>	0	0	0	0
<i>Usa un lessico variegato.</i>	0	0	0	0

IN UN'ALTRA LINGUA (indicare quale: _____)

COMPORAMENTI INDIVIDUATI	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
<i>Comprende la lingua parlata, reagisce alle sollecitazioni.</i>	0	0	0	0
<i>Usa termini/parole articolate, inizia dialoghi.</i>	0	0	0	0
<i>Introduce da solo nuovi argomenti, si diverte nel gioco di parole, fa domande.</i>	0	0	0	0
<i>Si esercita in attività quali il gioco simbolico dove imita i personaggi. La sua pronuncia è chiara e comprensibile.</i>	0	0	0	0
<i>Ascolta il discorso degli altri, partecipa al dialogo e comunica con bambini e adulti. Esprimere verbalmente le proprie emozioni, sentimenti.</i>	0	0	0	0
<i>Racconta autonomamente le storie, riassume e ne inventa di nuove.</i>	0	0	0	0
<i>Crea autonomamente un libro, un fumetto.</i>	0	0	0	0
<i>Nota le insegne/scritte nel suo ambiente (ad esempio le insegne sui cartelloni).</i>	0	0	0	0
<i>Sa che diverse forme letterarie hanno diversi fini (ad esempio comprende la morale di una fiaba)</i>	0	0	0	0
<i>Riconosce la sequenza delle narrazioni (...).</i>	0	0	0	0
<i>Gioca con la scrittura (scarabocchia con le forme..).</i>	0	0	0	0
<i>Quando parla costruisce frasi linguisticamente corrette.</i>	0	0	0	0
<i>Usa un lessico variegato.</i>	0	0	0	0

5. **Indicando con una crocetta, può rispondere quanta importanza hanno per Lei le attività, gli atteggiamenti e le condizioni presenti nella tabella per lo sviluppo linguistico in lingua italiana nei bambini che crescono in un ambiente bilingue?**

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Non so / Non conosco
<i>Lettura/racconti ai bambini e discussioni su quanto letto/raccontato (es. lettura dialogica).</i>	0	0	0	0	0
<i>Giochi didattici e/o esercizi con le lettere/parole.</i>	0	0	0	0	0
<i>Apprezzamento e considerazione della lingua da parte della famiglia e della comunità.</i>	0	0	0	0	0
<i>Diponibilità a casa di libri, riviste e giochi linguistici per bambini</i>	0	0	0	0	0

<i>Possibilità di scambi densi, frequenti con i coetanei nel tempo extrascolastico in lingua italiana.</i>	o	o	o	o	o
<i>Attenzione nel creare un clima positivo, di benessere in classe dove la lingua motiva l'interazione (lingua come strumento per l'interazione).</i>	o	o	o	o	o

Altro (indicare): _____

Grazie della collaborazione.



PRVI DEL - INFORMACIJSKI VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Sledeči vprašalnik je namenjen zbiranju splošnih informacij v zvezi z otrokovo družino in jezikovno biografijo.

Lepo vas prosimo, da odgovorite na naslednja vprašanja. Hvala za vaše sodelovanje.

DRUŽBENI IN OSEBNI PODATKI

1. Leto rojstva otroka: _____
2. Državljanstvo : _____
3. Spol (obkrožite): M Ž
4. Kraj stalnega prebivališča družine: _____
5. Kateri je prvi jezik staršev otroka?

Mati otroka: _____

Oče otroka: _____

6. Dosežena izobrazba staršev otroka?

Mati: _____

Oče: _____

IZOBRAŽEVALNA POT IN JEZIKOVNA SITUACIJA

7. Koliko časa otrok obiskuje vrtec z italijanskim poučnim jezikom? _____
8. Kateri je prvi jezik otroka?

9. V katerem jeziku se otrok pogovarja. Označite z X.

	V italijanščini	V slovenščini	Drugi jezik (kateri)	Drugi jezik (kateri)	Drugi jezik (kateri)
s starši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
z brati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
z drugimi sorodniki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s prijatelji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pri obšolskih dejavnostih (šport, glasbena šola itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (navedite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (navedite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Ali bo otrok nadaljeval svojo izobraževalno pot v šoli z italijanskim učnim jezikom? Obkrožite pravi odgovor.

Da

Ne

11. Zakaj ste se odločili, da svojega otroka vpišete v vrtec z italijanskim učnim jezikom (motivacija)? Obkrožite ustrezní odgovor.

Doma govorimo italijansko in/ali smo del italijanske skupnosti v Sloveniji, zato smo se odločili, da otroka vpišemo v vrtec z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji.

Drugi vrtni so bili že zasedeni, tako da je bila to za nas skoraj obvezna izbira.

Menimo, da je pomembno, da naš otrok govori čim več jezikov.

Želimo, da se naš otrok nauči italijanskega jezika (dodana vrednost italijanskega jezika in kulture).

Drugo: _____

12. Druge informacije o otroku

DRUGI DEL - OTROKOV STIK S PISANIM JEZIKOM DOMA

Naslednji vprašalnik je namenjen zbiranju informacij o prisotnosti knjig, ilustriranih besedil, avdiovizualnih materialov, pripovedi, kratkih zgodb in drugega gradiva za otroke v družini.

Prosim da odgovorite na naslednja vprašanja.

Hvala za sodelovanje.

1. Ali lahko ocenite, koliko bralnega, digitalnega in avdiovizualnega gradiva v italijanskem in slovenskem jeziku imate doma? Označite z X.

	<i>V italijanščini</i>				<i>V slovenščini</i>			
	0	1-10	11-20	Več kot 20	0	1-10	11-20	Več kot 20
<i>Knjige za otroke</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Zgoščenke (CD), DVD-ji za otroke...</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Otroške didaktične digitalne igre s črkami in ali besedami</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Otroške didaktične igre s črkami in ali besedami</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Revije, stripi za otroke</i>	o	o	o	o	o	o	o	o

2. Ali lahko ocenite, koliko bralnega, digitalnega in avdiovizualnega gradiva v drugem jeziku imate doma? Označite z X.

	<i>Jezik (navedite v katerem):</i>				<i>Jezik (navedite v katerem):</i>			
	0	1-10	11-20	Več kot 20	0	1-10	11-20	Več kot 20
<i>Knjige za otroke</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Zgoščenke (CD), DVD-ji za otroke...</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Otroške didaktične digitalne igre s črkami in ali besedami</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Otroške didaktične igre s črkami in ali besedami</i>	o	o	o	o	o	o	o	o
<i>Revije, stripi za otroke</i>	o	o	o	o	o	o	o	o

3. Koliko časa namenite skupnim dejavnostim s starši, brati, sestre (skupno branje ali druge dejavnosti povezane z branjem in pisanjem)?

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko (manj kot 1 na teden)</i>	<i>Pogosto (Nekaj krat na teden)</i>	<i>Vsak dan</i>
<i>V italijanščini</i>	o	o	o	o
<i>V slovenščini</i>	o	o	o	o
<i>V drugem jeziku (navedite kateri jezik):</i>	o	o	o	o

Opombe: _____

TRETJI DEL – PRIDOBLEJENE INFORMACIJE O DOSEGU OTROKOVIH SPOSOBNOSTIH

Sledeči vprašalnik ima namen, da zbere informacij, o obnašanju komunikacijskih sposobnosti otroka v družinskem okolju. Vprašanja se ne razlikujejo po starosti zato je povsem normalno, da nekatere predšolske kompetence niso se v dosegu sposobnosti otroka.

Vljudno vas prosimo, da odgovorite na naslednja vprašanja.

Hvala za sodelovanje.

1. Ali zna vas otrok pravilno napisati svoje ime?

- a) Da
- b) Ne
- c) Drugo: _____

2. Razume, da pisani jezik je orodje za predstavljanje jezikovnih vsebin)primer: funkcija naslova knjige, smer branja: od leve proti desni ipd.

- d) Da
- e) Ne
- f) Drugo: _____

3. Igra se z besedami, zamenjava, dodajanje, odpravljanje zvokov besed ali z delitvijo besed na zvoke.

- d) Da
- e) Ne
- f) Drugo _____

4. Ocenite kako pogosto vaš otrok....

V ITALIJANKEM JEZIKU

OPREDELJENO VEDEDNJE	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
<i>Razume govorni jezik, se odziva na prošnje.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Uporablja artikulirane izraze / besede, začne dialoge.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Sam uvaja nove teme, uživa v besednih igrah, sprašuje</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Vadi dejavnosti, kot je simbolna igra, kjer posnema like. Izgovarjava je jasna in razumljiva.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Posluša govor drugih, sodeluje v dialogu in komunicira z otroci in odraslimi. Verbalno izraza svoja čustva in občutke.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Samostojno pripoveduje zgodbe, jih obnavlja in si izmišljuje svoje</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Samostojno ustvarja knjigo, strip</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Opazi znake/napise v okolju (npr. znake na panojih).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Ve, da imajo različne literarne oblike različne namene (npr. vključuje moralo pravljice)</i>	o	o	o	o
<i>Prepozna zaporedje pripovedi</i>	o	o	o	o
<i>Igra se s pisanjem, čečka...</i>	o	o	o	o
<i>Ko govori, sestavi jezikovno pravilne stavke.</i>	o	o	o	o
<i>Uporablja raznolik besednjak.</i>	o	o	o	o

V SLOVENSKEM JEZIKU

OPREDELJENO VEDEDNJE	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
<i>Razume govorni jezik, se odziva na prošnje.</i>	o	o	o	o
<i>Uporablja artikulirane izraze / besede, začne dialoge.</i>	o	o	o	o
<i>Sam uvaja nove teme, uživa v besednih igrach, sprašuje</i>	o	o	o	o
<i>Vadi dejavnosti, kot je simbolna igra, kjer posnema like. Izgovarjava je jasna in razumljiva.</i>	o	o	o	o
<i>Posluša govor drugih, sodeluje v dialogu in komunicira z otroci in odraslimi. Verbalno izraza svoja čustva in občutke.</i>	o	o	o	o
<i>Samostojno pripoveduje zgodbe, jih obnavlja in si izmišlja svoje</i>	o	o	o	o
<i>Samostojno ustvarja knjigo, strip</i>	o	o	o	o
<i>Opazi znake/napise v okolju (npr. znake na panojih).</i>	o	o	o	o
<i>Ve, da imajo različne literarne oblike različne namene (npr. vključuje moralo pravljice)</i>	o	o	o	o
<i>Prepozna zaporedje pripovedi</i>	o	o	o	o
<i>Igra se s pisanjem, čečka...</i>	o	o	o	o
<i>Ko govori, sestavi jezikovno pravilne stavke.</i>	o	o	o	o
<i>Uporablja raznolik besednjak.</i>	o	o	o	o

V DRUGEM JEZIKU (navedite v katerem) _____

OPREDELJENO VEDEDNJE	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
<i>Razume govorni jezik, se odziva na prošnje.</i>	o	o	o	o
<i>Uporablja artikulirane izraze / besede, začne dialoge.</i>	o	o	o	o
<i>Sam uvaja nove teme, uživa v besednih igrach, sprašuje</i>	o	o	o	o
<i>Vadi dejavnosti, kot je simbolna igra, kjer posnema like. Izgovarjava je jasna in razumljiva.</i>	o	o	o	o
<i>Posluša govor drugih, sodeluje v dialogu in komunicira z otroci in odraslimi. Verbalno izraza svoja čustva in občutke.</i>	o	o	o	o
<i>Samostojno pripoveduje zgodbe, jih obnavlja in si izmišlja svoje</i>	o	o	o	o
<i>Samostojno ustvarja knjigo, strip</i>	o	o	o	o
<i>Opazi znake/napise v okolju (npr. znake na panojih).</i>	o	o	o	o
<i>Ve, da imajo različne literarne oblike različne namene (npr. vključuje moralo pravljice)</i>	o	o	o	o
<i>Prepozna zaporedje pripovedi</i>	o	o	o	o
<i>Igra se s pisanjem, čečka...</i>	o	o	o	o

<i>Ko govori, sestavi jezikovno pravilne stavke.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Uporablja raznolik besednjak.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ali lahko označite s križcem odgovore, kako pomembne so za vas dejavnosti, stališča in pogoji, ki so predstavljeni v tabeli za jezikovni razvoj v italijanskem jeziku pri otrocih, ki odraščajo v dvojezičnem okolju?

	<i>Nič</i>	<i>Malo</i>	<i>Precej</i>	<i>Dosti</i>	<i>Ne vem oceniti</i>
<i>Branje, pripovedovanje otrokom in pogovor o prebranem (skupno branje)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Didaktične igre s črkami in ali besedami</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Cenjenje in upoštevanje jezika s strani družine in skupnosti.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Prisotnost bralnega gradiva, revij in jezikovnih iger za otroke</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Možnost izmenjav s sovrstniki, pogosto v izvenšolskem času v italijanskem jeziku.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Pozornost k ustvarjanju pozitivnega vzdušja, dobrega počutja v razredu, kjer jezik motivira interakcijo (jezik kot orodje za interakcijo).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Drugo (navedite): _____

Hvala za vaše sodelovanje.

Allegato 8: Formazione per gli insegnanti del gruppo sperimentale con la presentazione delle attività di potenziamento didattico

Introduzione e premesse analizzate durante l'incontro

Durante le ore di formazione vengono proposte le attività create per le unità di Ancarano, Capodistria 2 e Semedella (gruppi sperimentali) con le relative istruzioni e quadro delle attività a per gli insegnanti (circa 40 giornate dedicate all'attività di alfabetizzazione emergente). Attraverso le attività proposte si osservano le competenze raggiunte dal bambino che sono cruciali per l'apprendimento di lettura e scrittura. Le attività vengono proposte in modo diversificato in base alla fascia di età del bambino e prendono in considerazione l'area fonologica, pragmatica e linguistica del bambino.

Per ogni attività svolta è importante che i bambini si sentano motivati, è importante dare ai bambini fiducia, creare in loro un'immagine positiva e quanto meno ansia. Le variabili affettive infatti possono impedire o facilitare l'elaborazione di un input. La serenità e la creazione di un ambiente incoraggiante va messo al primo posto.

È importante inoltre analizzare bene gli interessi dei bambini, gli oggetti che portano, raccolgono ecc. Uso di "Materiale autentico" come ulteriore motivazione.

La musica è importantissima. Ma per scegliere la canzone giusta è bene che la canzone sia interessante e vicina alle esperienze dei bambini, la melodia semplice, con ritornelli che facilitino la memorizzazione. Le canzoni, incoraggiano l'attività linguistica, aiutano ad adottare la corretta intonazione, pronuncia e accento ed aumentano la motivazione.

L'uso del "*code switching*" va fatto quando il bambino non capisce assolutamente nulla e quindi per chiarire ciò che è stato detto e instaurare un rapporto forte e di fiducia con i bambini chiarendo il motivo dell'uso dei due codici nella stessa situazione conversazionale (Downs, Greggio e Gill). Può essere usato anche per verificare se il bambino ha capito aiutandolo con le prime sillabe.

Creazione di un "angolo linguistico" affinché i bambini abbiano la sensazione di essere immersi nella cultura del Paese.

Rapporto insegnante – bambino è basilare (se gli vuoi bene, ti seguiranno) –Finocchiaro e Titone

Punti base:

Partire dal bambino stesso e dai suoi bisogni

Il senso di successo (motivare il bambino lodandolo per il tentativo o la risposta giusta)

Approccio personale e creativo

Apprendimento dinamico: variare le attività, coinvolgere tutti e mantenere viva l'energia del gruppo.

Chiarezza di espressione da parte dell'insegnante

Assieme agli insegnanti vengono proposti esempi di attività per i bambini con uno schema di incontri predefinito.

OBIETTIVI	ATTIVITA'	RUOLO INSEGNANTE
12 incontri per potenziare le capacità comunicative (abilità di ascolto) e comprensione orale	<p>Interviste autobiografiche e racconti della giornata.</p> <p>Coloring book. TPR-Total Physical Response attraverso il gioco in movimento (conoscenze attraverso il movimento: si chiede una cosa e il bambino risponde con l'azione). Racconto di storie in tre fasi: preascolto, ascolto e dopo l'ascolto.</p> <p>Uso delle Flashcard (riordino di storie..), sopra-sotto, destra-sinistra, alto-basso, corto-lungo...</p> <p>La descrizione dei mestieri anche con l'aiuto dei genitori....</p>	<p>L'insegnante lascia che il bambino parli e dialoghi solo quando si sente psicologicamente e affettivamente sicuro. Si evita di richiedere uno sforzo eccessivo che può risultare frustrante per il bambino. È importante creare uno spazio tranquillo e confortevole, dedicato alla narrazione, all'ascolto, alla conversazione per coinvolgere sia il linguaggio verbale che non verbale (angolo sicuro dedicato al linguaggio).</p> <p>Ogni attività prevede una prima fase di training e una fase di potenziamento.</p> <p>Uso di sussidi pedagogici come immagini o realia (oggetti veri e propri...).</p> <p>Uso di istruzioni, lodi, richieste, chiarimenti.</p>
12 incontri per la produzione orale	<p>Lettura di storie, racconti...: dopo la lettura di una storia segue la discussione, drammatizzazione, gioco dell'assumere ruoli.</p> <p>Role-play o gioco di ruolo, storytelling, rete concettuale, vocabolario degli stati psicologici, tu lo dici io lo scrivo, produzione di domande, costruzione della storia di gruppo...</p> <p>L'uso del passato e del futuro. L'uso di domande e negazioni,</p>	<p>La correzione nel caso di errori da parte del bambino non è diretta (ripetizioni e riformulazioni corrette). È importante creare un contesto che promuova la conversazione, responsiveness, usare risorse multimodali e fare domande in modo da incoraggiare la produzione. Evitare domande dirette, incoraggiare la riformulazione del bambino quando qualcosa non è chiaro. Attenzione ai fattori psicologici che sottostanno ai processi di apprendimento, avendo cura di creare in aula un ambiente disteso e stimolante.</p>
12 incontri per la consapevolezza metalinguistica	<p>Attraverso il gioco i bambini iniziano a riflettere sulla veste sonora delle parole. Uso delle Flashcard, l'ultima parola, l'ultimo suono, la prima parola, l'ultimo suono...</p>	<p>L'input (parola, frase...) deve essere prodotto dall'insegnante in maniera chiara, comprensibile e semplice (Krashen). Il bambino deve sentirsi pronto e per ogni bambino i tempi sono diversi.</p>
Gli ultimi 2 incontri dedicati all'incontro con le famiglie - attività bambino-genitore (se possibile causa Covid) oppure in alternative laboratorio con esterni	<p>Laboratori creativi/esperienze laboratoriali (l'alfabeto, lettura racconto, visione cartone animato con discussione...)</p>	<p>Creare la possibilità di incontro collaborativo e creare la possibilità di sensibilizzare ulteriormente i genitori sul tema dell'alfabetizzazione emergente in ambiente bilingue</p>

Tabella 1: Schema della sintesi del quadro di attività proposte agli insegnanti

Allegato 9: Scheda per le annotazioni durante le attività

GRUPPO:

UNITA':

INSEGNANTI:

GIORNO E ORA	DURATA ATTIVITÀ IN MINUTI	DESCRIZIONE ATTIVITÀ	OSSERVAZIONI	ASSENZE (BAMBINI, EDUCATORI)

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Monica Bertok Vatovec matricola: 956541

Dottorato: In lingue, culture e società moderne e scienze del linguaggio

Ciclo: 37° ciclo

Titolo della tesi: Alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia nell'ambiente bilingue

Abstract:

La presente ricerca desidera chiarire la natura del problema inerente la comprensione e la produzione linguistica da parte dei bambini della scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, acquisire maggiore comprensione della situazione e fornire indicazioni per indagini future ossia come presupposto esplorativo per la formulazione di ulteriori ipotesi di lavoro.

Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia si ritrovano spesso a operare in contesti linguisticamente non omogenei, dove l'italiano alterna il ruolo di prima lingua, seconda lingua o lingua straniera. Diventa quindi necessario un intervento per sviluppare nuove strategie educative e riorganizzare i saperi e le modalità didattiche attraverso attività di potenziamento e sensibilizzazione linguistica.

Un intervento didattico mirato potrebbe quindi compensare la mancanza di un ambiente familiare alfabetizzante e motivante, aiutare gli insegnati offrendo loro strumenti e percorsi efficaci in un contesto bilingue e migliorare le capacità comunicative sia di ascolto che di parlato del bambino in lingua italiana.

Nella prima parte della ricerca è stato svolto uno studio della letteratura presente sull'argomento e approfondito l'argomento dell'alfabetizzazione emergente bilingue, analizzando le tecniche, gli approcci e le metodologie didattiche adeguate a bambini prescolari inseriti in un contesto interculturale e plurilingue, ponendo l'accento soprattutto sullo sviluppo della comprensione orale.

La parte empirica è stata condotta attraverso il metodo della sperimentazione didattica, del sondaggio, dell'intervista e del focus group dove il fattore sperimentale è rappresentato da attività di sviluppo della comprensione e produzione orale in lingua italiana come elemento fondamentale dell'alfabetizzazione emergente, divise in unità di intesa come rete di momenti con un susseguirsi non lineare, ma comunque pensato all'interno di un curriculum che mira a seguire l'ordine naturale d'acquisizione seguendo le indicazioni della glottodidattica precoce.

Parole chiave: alfabetizzazione, letteratismo, scuola dell'infanzia, bilinguismo, plurilinguismo, infanzia, glottodidattica umanistico-affettiva, linguaggio.

Izveček

Porajajoča se pismenost v vrtcih na dvojezičnih območjih

Raziskava cilja k opredelitvi narave problema razvijanja porajajoče se pismenosti v predšolskih ustanovah z italijanskim učnim jezikom, ki delujejo na dvojezičnem območju v Slovenskem primorju, in torej k boljšemu razumevanju trenutne situacije ter oblikovanju smernic za prihodnje delo v vrtcih in pri nadaljnjem raziskovanju.

Študija predstavlja prispevek na referenčnem znanstvenem področju z analizo predlaganega didaktičnega pristopa in uporabo pridobljenih podatkov za razvoj didaktike dvojezične pismenosti pri predšolskih otrocih. S pridobljenim znanjem na tem področju bomo lahko izboljšali tako dvojezično izobraževanje v vrtcu kot tudi sodelovanje med vrtcem in družino, saj je namen raziskave med drugim tudi spodbuditi starše, da skupaj z vrtci poskrbijo za ugodne pogoje za zgodnje učenje in rabo italijanskega jezika ter posledično za razvoj dvojezične italijansko-slovenske pismenosti (ozaveščanje staršev).

Vzgojitelji v vrtcih z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji pogosto delajo v jezikovno nehomogenih okoljih, kjer italijanščina sočasno nastopa v vlogi prvega, drugega ali tujega jezika. Pogosto se počutijo nemočni in opozarjajo na pomanjkanje sodelovanja in vključenosti družin v razvijanje sporazumevalne zmožnosti otrok v italijanščini. Sami pa se pogosto premalo zavedajo pomena porajajoče se pismenosti za nadaljnje učenje.

Verjamemo, da bi ciljno usmerjena didaktična strategija pri otrocih lahko nadomestila pomanjkljivo učno spodbudno družinsko okolje in obenem vzgojiteljem ponudila učinkovita orodja in usmeritve za razvoj porajajoče se pismenosti v dvojezičnem okolju, s čimer bi izboljšala otrokove zmožnosti ustnega sporazumevanja (poslušanje in govorjenje) v italijanskem jeziku.

V prvi fazi raziskave smo opravili poglobljen študij obstoječe literature o temi doktorske disertacije, predvsem o obdobju porajajoče se pismenosti. Proučili smo porajajočo se pismenost v dvojezičnem oziroma večjezičnem okolju ter pristope, metodologije in tehnike razvijanja njenih komponent, ki so učinkovite pri delu s predšolskimi otroki v medkulturnem in večjezičnem okolju, s poudarkom na razvijanju ustnega sporazumevanja.

Empirični del raziskave je vseboval pedagoški eksperiment, anketiranje in intervjuvanje udeležencev. Pedagoški eksperiment je osnovan na enofaktorskem modelu z dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika z oddelki vrtčevskih otrok kot primerjalnima skupinama. Eksperimentalni dejavnik je obsegal dejavnosti razvijanja ustnega sporazumevanja v italijanščini kot sestavnega dela porajajoče se pismenosti, skladne tudi z naravnim zaporedjem usvajanja jezika in z didaktiko zgodnjega učenja jezikov.

Ključne besede: pismenost, porarajoča se pismenost, vrtec, dvojezičnost, večjezičnost, otroštvo, humanistično-afektivni pristop, jezik.

Abstract

Emerging literacy in nursery school in a bilingual environment

The present research wants to clarify the nature of an inherent problem of language comprehension and production on the part of nursery school children with the Italian teaching language in Slovenia, to acquire a greater understanding of the situation and provide indications for future investigations, as an exploratory prerequisite for the formulation of further working hypotheses.

Teachers of nursery schools with the Italian teaching language in Slovenia often find themselves working in linguistically non-homogeneous contexts, where Italian alternates the role of first language, second language, or foreign language. An intervention therefore becomes necessary to develop new educational strategies and reorganize knowledge and teaching methods through linguistic enhancement and awareness-raising activities.

A targeted educational intervention could therefore compensate for the lack of a literate and motivating family environment, help teachers by offering them effective tools and paths in a bilingual context, and improve the child's listening and speaking communication skills in Italian.

In the first part of the research, a study of the literature on the topic was carried out and the topic of emerging bilingual literacy and the techniques, approaches, and teaching methodologies suitable for preschool children placed in an intercultural and plurilingual context are explored in depth, accepting especially on the development of oral comprehension.

The empirical part was conducted through the method of didactic experimentation, survey, and interview where the experimental factor is represented by activities to develop oral comprehension in the Italian language as a fundamental element of emerging literalism, divided into units of understanding as a network of moments with a non-linear succession, but still designed within a curriculum that aims to follow the natural order of acquisition following the indications of early language teaching.

Keywords: literacy, nursery school, bilingualism, multilingualism, childhood, humanistic-affective teaching language, language.