

Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con



Mariagrazia Benassi, Sara Giovagnoli
e Luigi Marotta (a cura di)

PERCORSI DI RICERCA-AZIONE

LO SCREENING DEI PREREQUISITI

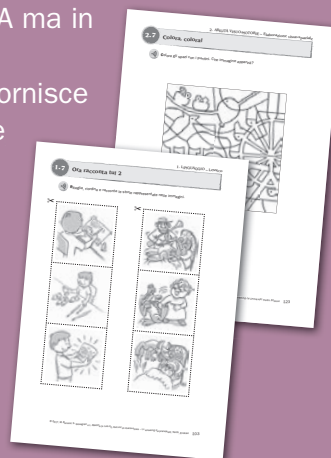
*Progettazione e valutazione per un intervento
efficace nella scuola dell'infanzia*



Erickson

Le difficoltà di apprendimento nella popolazione in età scolare sono stimate tra il 7 e il 10% e rappresentano un alto rischio per il successo scolastico, per il futuro adattamento sociale e per lo sviluppo della personalità. La legge 170/2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), il MIUR e il Ministero della Salute sottolineano l'importanza di un'osservazione sistematica dei prerequisiti della lettura, della scrittura e del calcolo. Già nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia è possibile infatti rilevare indicatori predittivi di successive difficoltà e mettere in atto percorsi di potenziamento che possano ridurre in misura sostanziale le ricadute negative sulle capacità di apprendimento del linguaggio scritto, non solo nei bambini con DSA ma in tutti quelli con Bisogni Educativi Speciali.

Nato dall'esperienza di clinici e insegnanti, questo volume fornisce indicazioni e materiali sia per valutare in modo semplice e rapido i principali indicatori dello sviluppo delle competenze scolastiche, sia per elaborare specifici piani di intervento. Tramite le Risorse online mette inoltre a disposizione uno strumento per stampare i protocolli di osservazione, compilare le griglie di rilevazione dati e definire automaticamente i profili individuali e collettivi, nonché la tipologia degli interventi necessari, semplificando il lavoro di insegnanti e altri professionisti.



Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con FLI – Federazione Logopedisti Italiani

La collana «**Logopedia in età evolutiva**» nasce per diffondere le conoscenze sugli interventi nei disturbi dello sviluppo con un approccio scientifico evidence-based ed è rivolta ai logopedisti, ma di fatto coinvolge tutti coloro che si occupano di riabilitazione, caratterizzandosi per uno spirito interdisciplinare e un approccio multiprofessionale.



Griglie di elaborazione dati

Indice

7	Presentazione della collana «Logopedia in età evolutiva» (<i>Luigi Marotta e Tiziana Rossetto</i>)
11	Prefazione (<i>Mariagrazia Benassi, Sara Giovagnoli e Luigi Marotta</i>)
PRIMA PARTE Aspetti teorici	
15	CAP.1 Identificazione precoce degli indicatori di rischio di DSA: i riferimenti normativi (<i>Luciana Ventriglia</i>)
25	CAP.2 I prerequisiti dell'apprendimento della lettura e della scrittura (<i>Ilaria Cacopardo, Francesca Cannici, Flavia Raffi e Luigi Marotta</i>)
SECONDA PARTE La ricerca-azione	
39	CAP.3 Esperienze di screening (<i>Marzia Ruzza, Andrea Cadoni, Damiana Bruno, Anna Giulia De Cagno, Flavia Crescenzi, Cecilia Tirreni, Cinzia Turini e Sara Zaccaria</i>)
TERZA PARTE La valutazione	
67	CAP.4 Prove e procedure per lo screening dei prerequisiti (<i>Sara Giovagnoli, Sara Magri, Claudia Ronchetti, Mariagrazia Benassi, Michela Muccinelli e Priscilla Fasulo</i>)
QUARTA PARTE L'intervento	
83	CAP.5 Pronti, partenza... prima: proposte di percorsi per lo sviluppo dei prerequisiti (<i>Anna Giulia De Cagno, Flavia Crescenzi e Davide Pitti</i>)
97	CAP.6 Le schede per il potenziamento individuale e in piccolo gruppo (<i>Ilaria Cacopardo e Luigi Marotta</i>)
145	APPENDICE

Prefazione

Luigi Marotta, Maria Grazia Benassi e Sara Giovagnoli

Con Maria Grazia Benassi e Sara Giovagnoli lavoriamo ormai da molti anni in sinergia con le scuole del territorio, convinti che la continuità tra mondo della scuola e della salute costituisca una valenza insostituibile per il benessere di ogni bambino. Questo ancor prima dell'avvento della legge 170/2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e delle relative Linee Guida del MIUR e dell'Istituto Superiore di Sanità. La legge 170/2010 sottolinea che «è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti». Quindi è la stessa Consensus Conference sui Disturbi Specifici di Apprendimento del 2011 a ribadire l'importanza dell'osservazione degli insegnanti nella rilevazione di indici predittivi per le difficoltà di apprendimento del linguaggio scritto, affermando testualmente: «Sulla base dei dati prodotti dalla letteratura risulta che la valutazione da parte di insegnanti opportunamente formati costituisce un indicatore preliminare per individuare gli studenti che non svilupperanno le difficoltà di apprendimento; il valore predittivo delle valutazioni degli insegnanti aumenta se queste vengono utilizzate in combinazione con procedure di screening».

Il MIUR, infine, con il DM 17 aprile 2013 *Linee guida per la predisposizione delle attività di individuazione precoce nei casi sospetti di DSA*, colloca nella scuola dell'infanzia il momento in cui far partire la rilevazione delle difficoltà, elencando gli indicatori di rischio nella storia biologica del bambino e nelle sue competenze (in particolare linguistiche e fonologiche, visuo-spaziali e attentive) ed evidenzia la necessità di predisporre attività educative e didattiche specifiche.

Partendo da questi presupposti abbiamo voluto condividere le esperienze fatte attraverso i percorsi di ricerca-azione e soprattutto fornire agli insegnanti uno strumento di semplice utilizzo ma al contempo di ampio respiro, garantendo a tutti la necessaria libertà didattico-educativa. L'esperienza di tanti clinici e insegnanti sugli aspetti operativi degli screening ci ha quindi aiutato nel tentativo di uniformare la rilevazione del livello di sviluppo dei principali prerequisiti agli apprendimenti e fornire indicazioni pratiche, strumenti e materiali sia per valutare in modo semplice e rapido i principali indicatori dello sviluppo delle competenze scolastiche, sia per elaborare piani di intervento. Per ottimizzare, infine, la fruibilità e la sostenibilità dello screening all'interno

delle normali attività scolastiche, dove ben sappiamo come sia difficile reperire spazi, tempo e risorse, è stato realizzato un file Excel, scaricabile dalle Risorse online, che permette di stampare i protocolli di osservazione, compilare le griglie di rilevazione con i risultati dei bambini e definire automaticamente e rapidamente i profili individuali e collettivi, nonché la tipologia degli interventi necessari, semplificando il lavoro delle insegnanti.

Il volume è suddiviso in 4 parti. La prima ci informa sulle più recenti prospettive teoriche e sui risultati delle ricerche in questo ambito e sottolinea l'importanza dello screening per rilevare precocemente indici predittivi di difficoltà di apprendimento e per orientare la didattica della classe e attivare strategie di potenziamento. La seconda parte è interamente dedicata alle esperienze effettuate in molte scuole d'Italia, raccontate, in modo chiaro e conciso, dagli insegnanti e dai clinici che le hanno svolte. Nella terza parte del volume sono invece descritte le procedure e gli strumenti per eseguire lo screening, e sono riportati anche i dati normativi sulle varie prove, benché il file Excel li calcoli automaticamente. Nella quarta e ultima parte, sono proposti percorsi di potenziamento individuale e in grande o piccolo gruppo, con pratiche schede operative e tabelle di riferimento che illustrano quali abilità sono coinvolte e potenziate in ogni attività proposta. Naturalmente queste schede sono anche una guida per costruire e diversificare le attività da proporre in classe, aiutando l'insegnante a unire creatività e pragmatismo nella didattica. Già a un primo sguardo dell'indice appare chiara l'interazione fra teoria e pratica, tra insegnante e clinico. Le due prospettive sono infatti continuamente intrecciate e questo è ben testimoniato dal fatto che gli autori hanno competenze professionali diverse e complementari, ma che sanno parlare e soprattutto lavorare insieme, nel rispetto reciproco e nella certezza che conoscenze teoriche ed esperienze cliniche devono essere costantemente in comunicazione.

Identificazione precoce degli indicatori di rischio di DSA: i riferimenti normativi

Luciana Ventriglia¹

Tutta la normativa sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) affida alla scuola di ogni ordine e grado grandi responsabilità e ruoli da protagonista, anche in merito all'individuazione degli indicatori di rischio. La legge 170/2010, recante Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, afferma che «è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA» (art. 3, 3° comma).

Anche le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al Decreto ministeriale del 12 luglio 2011, focalizzano l'attenzione sulla tempestività della individuazione:

È importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (*p/b...*) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo. Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. [...] Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali,

¹ Luciana Ventriglia è specializzata in Pedagogia clinica con perfezionamento sul lavoro clinico nelle difficoltà di apprendimento ed è autrice di articoli e testi sulla didattica inclusiva e sulle difficoltà di apprendimento. Accompagna da anni in percorsi di ricerca docenti di scuola dell'infanzia e primaria sull'apprendimento strumentale della scrittura e lettura. È formatrice e componente del Comitato Scientifico dell'AID – Associazione Italiana Dislessia e componente del Comitato Scientifico FID – Fondazione Italiana Dislessia.

ascrivibili ai quadri di DSA. (Linee guida, Decreto Ministeriale 5669 della legge 170/2010, punto 4.1, Scuola dell'infanzia, p. 10)

Il ruolo fondamentale dell'identificazione precoce viene confermato anche nel Decreto congiunto tra Ministero dell'Istruzione, della Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero della Salute del 17/04/2013, che, nell'allegato 1, contiene le Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA. Con esse si ribadisce che l'alfabetizzazione formalizzata della lingua scritta è legata all'«integrità di molteplici competenze riconoscibili fin dalla scuola dell'infanzia, che ha il compito, quindi, non solo di effettuare interventi per l'individuazione del rischio di DSA, ma anche di attivare specifici percorsi didattici di potenziamento». Le Linee guida interministeriali, infatti, affermano (p. 4):

Per quanto riguarda il rischio di dislessia, gli indicatori più sensibili sono riferiti allo sviluppo del linguaggio (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive, competenze di manipolazione consapevole dei suoni all'interno delle parole). Per quanto riguarda il rischio di disturbi di scrittura, accanto agli indicatori linguistici già descritti per la lettura, vanno considerati quelli legati alla maturazione delle competenze visuo-costruttive (ci si riferisce a costruzione di strutture bi-tridimensionali quali puzzle, costruzioni con mattoncini in legno o plastica e/o ad operazioni quali allacciare, abbottonare) e di rappresentazione grafica.

Nel documento si esplicita che le difficoltà rilevate nei bambini in seguito alle attività di identificazione non debbono sollecitare immediatamente la scuola a inviare i propri alunni al servizio sanitario, ma diventano occasione per ridisegnare la didattica, realizzando specifiche proposte educative e didattiche costruite prendendo come riferimento gli indicatori utilizzati per la rilevazione del rischio ed effettuate all'interno della normale quotidiana progettazione.

Nei diversi documenti MIUR, quindi, la scuola dell'infanzia assume una funzione strategica e riveste un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze socioculturali. L'educazione prescolare è del resto innegabilmente fattore di protezione e mezzo efficace per stabilire salde fondamenta dell'apprendimento futuro e prevenire l'abbandono scolastico, aumentando l'equità dei risultati e i livelli di competenza generali.

In sintonia con questo obiettivo si è mosso il recente Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, attuativo della legge 107/2015, che ha promosso l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni a sostegno della continuità del percorso educativo.

Identificazione precoce: tra osservazione sistematica e screening

Per essere nelle condizioni di rispondere in modo efficace al compito che le è stato affidato in merito all'individuazione precoce di prestazioni atipiche riconducibili a un disturbo, la scuola dell'infanzia deve appropriarsi di adeguate competenze osservative. Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, al punto 2, si mette in rilievo l'importanza della competenza osservativa dei docenti fin dai primi segmenti dell'istruzione:

Si assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione — scuola

dell'infanzia e scuola primaria — per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

Sempre nelle Linee guida, al punto 2.1 (p. 5), si afferma:

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo. [...] Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento.

In sintesi, per essere efficace l'osservazione deve avere i caratteri della sistematicità e dell'intenzionalità, e non limitarsi a un «guardare» occasionale o a un semplice «etichettare» gli alunni; il docente deve assumere una posizione di giusta distanza da pregiudizi, da opinioni e convinzioni personali che potrebbero portare a distorsioni interpretative per giustificare la presenza di errori ricorrenti e fragilità inspiegabili nell'alunno. L'osservazione deve anche essere legata alla conoscenza approfondita delle diverse fasi di acquisizione di uno specifico processo di apprendimento. Benché la normativa sottolinei che non è necessario servirsi di strumenti particolari per osservare, è molto utile il supporto di griglie osservative che permettano di orientare lo sguardo dei docenti verso determinati aspetti pedagogici e didattici. Le griglie osservative non possono né intendono avere alcuna valenza diagnostica, ma servono agli insegnanti per far emergere eventuali difficoltà per le quali progettare specifici interventi didattici di recupero e potenziamento e per mettere a punto strategie efficaci, valorizzando le caratteristiche di ogni allievo. In fondo a questa introduzione viene perciò riportata la Griglia di osservazione sistematica per l'identificazione precoce di indicatori di rischio di DSA nella scuola dell'infanzia da noi elaborata e inclusa nelle Linee guida della Regione Calabria in applicazione della Legge n. 170/2010 e della LR n. 10/2012, Allegato A5. Tale griglia è stata giudicata un valido strumento di lavoro da parte di molti docenti di scuola dell'infanzia che l'hanno sperimentata.

È sicuramente plausibile pensare che le valutazioni dei docenti, supportate dall'uso delle griglie, possano essere potenziate se integrate con le prove di valutazione dei principali e più sensibili indicatori dello sviluppo dell'apprendimento della lettura e della scrittura, presentate in questo volume.

Integrazione tra osservazione sistematica e screening: effetti collaterali benefici

L'osservazione, quando è supportata da prove oggettive e standardizzate come quelle suggerite dallo screening, diventa occasione di arricchimento professionale per gli insegnanti, consentendo loro di interrogarsi sulle pratiche educative abituali, rivedendo in modo riflessivo i propri convincimenti pedago-

Prove e procedure per lo screening dei prerequisiti

Sara Giovagnoli, Sara Magri e Claudia Ronchetti¹

CMF: valutazione delle competenze metafonologiche

Fondamenti teorici

Le abilità metalinguistiche e in particolare le competenze metafonologiche sono riconosciute in letteratura come uno dei prerequisiti necessari all'apprendimento della lingua scritta. Alla base delle competenze metafonologiche ci sono sia la capacità di percepire e riconoscere attraverso la via uditiva i fonemi che costituiscono le parole presenti nel linguaggio parlato, sia l'abilità di operare adeguate trasformazioni con gli stessi (Bortolini, 1995). Queste competenze si sviluppano precocemente nei bambini e hanno un'evoluzione importante fra i 5 e i 7 anni, in corrispondenza dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e del primo biennio della scuola primaria.

Adeguate competenze metafonologiche permettono al bambino di focalizzare la sua attenzione sull'aspetto acustico della parola e di elaborare e riconoscere il suono così da agevolare la traduzione del fonema nella sua forma scritta (grafema). Essendo quella italiana una lingua a ortografia trasparente, a base fonetica, apprendere la corrispondenza esistente fra suono e segno grafico a fronte di un'attenta analisi dei fonemi rappresenta un requisito fondamentale per l'apprendimento della lettura e della scrittura (Wimmer et al., 1991; Hulme e Snowling, 1988).

Nello sviluppo delle competenze metafonologiche si implementano le capacità legate alla rappresentazione sillabica e fonemica dei suoni che costituiscono le parole. La rappresentazione spontanea avviene su base sillabica, in quanto all'unità sillaba corrispondono un referente acustico e un movimento articolatorio precisi. Le sillabe possono essere infatti pronunciate isolatamente e non richiedono l'attivazione di meccanismi di controllo. La rappresentazione fonemica, invece, richiede una riflessione su rappresentazioni linguistiche astratte, in quanto «il linguaggio è costituito da onde acustiche da cui non emergono indizi sulla segmentazione in fonemi» (Liberman et al., 1974).

¹ Sara Magri è psicologa, esperta nella valutazione e trattamento dei DSA; assegnista di ricerca presso il Servizio di Potenziamento Cognitivo per l'Età evolutiva (SPEV), Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione di Cesena – Università di Bologna. Claudia Ronchetti è logopedista esperta in neuropsicologia dell'età evolutiva e Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Svolge attività clinica e di formazione sui disturbi del linguaggio e della comunicazione e sui disturbi dell'apprendimento.

La batteria CMF (Marotta et al., 2008) nasce in risposta all'esigenza di disporre di prove standardizzate per la valutazione della consapevolezza sillabica e fonemica, intese come prerequisiti della lettura e della scrittura in bambini a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia fino al quinto anno della scuola primaria.

Le prove CMF sono ispirate al modello teorico di Morais (1991), che propone una suddivisione tra consapevolezza *globale*, o olistica, e consapevolezza *analitica*, o fonemica, nella discriminazione del suono.

La consapevolezza globale o olistica si riferisce a compiti di discriminazione di suoni (coppie minime), di classificazione (riconoscimento di rime e di sillabe in parole differenti) e di fusione o segmentazione sillabica. L'analisi avviene su base sillabica o di intere parole e segue le fasi di acquisizione del linguaggio attese, per cui ai bambini non viene richiesta una riflessione su rappresentazioni astratte e non convenzionali.

La consapevolezza analitica o fonemica riguarda l'elaborazione e l'analisi metacognitiva su base fonemica, che è dipendente da abilità metalinguistiche, le quali però non seguono lo stesso itinerario di sviluppo spontaneo del linguaggio orale. Questa tipologia di consapevolezza è infatti presente nei soggetti che utilizzano un sistema di scrittura alfabetico e si sviluppa solamente a partire dal periodo di acquisizione della lingua scritta. Le competenze riguardano la fusione/segmentazione fonemica, la manipolazione e la classificazione (intesa come ricognizione e produzione di rime) e la fluenza fonologica.

Le prove sono state differenziate in base alla scolarità e rispetto al periodo dell'anno scolastico (iniziale: settembre-ottobre; finale: maggio-giugno).

Per la scuola dell'infanzia sono previste prove di ricognizione di rime, riconoscimento della sillaba iniziale di parola, sintesi sillabica, segmentazione sillabica, coppie minime di parole e coppie minime di non parole.

Il CMF può essere utilizzato da tutti gli operatori scolastici e sanitari previa adeguata preparazione per la somministrazione del test, l'analisi e l'interpretazione dei risultati.

Aspetti psicometrici e dati normativi

Il campione di riferimento è composto da 681 bambini di classi diverse, con un'età compresa tra i 5 anni e 6 mesi e gli 11 anni, dei quali 315 maschi e 366 femmine residenti in diverse zone del Lazio.

Le analisi statistiche non hanno evidenziato differenze significative in funzione del genere.

Sono state effettuate le analisi di tipo descrittivo per comprendere la distribuzione dei punteggi ottenuti nelle diverse classi. Inoltre è stato effettuato un test non parametrico di significatività sulla mediana, per valutare la presenza di differenze significative tra i punteggi ottenuti nelle stesse prove in diversi livelli di scolarità. Dall'analisi descrittiva dei dati si evidenzia una distribuzione non parametrica dei punteggi. Pertanto, per la valutazione delle prestazioni ottenute nei diversi subtest che compongono la batteria, si è ritenuto opportuno utilizzare i percentili al posto delle medie e delle deviazioni standard. In tal modo si identifica il fattore di rischio nelle prestazioni inferiori al 5° percentile e la richiesta di attenzione nelle prestazioni collocabili tra il 6° e il 10° percentile.

L'attendibilità test-retest è stata verificata su un campione di 15 soggetti al termine della prima classe della scuola primaria, scelti in maniera casuale.

Ai bambini è stata somministrata l'intera batteria due volte, con un intervallo di tempo di un mese circa fra la prima e la seconda somministrazione. L'analisi basata sul confronto dei ranghi di ogni osservazione mostra una significativa coincidenza tra i punteggi ottenuti al test e quelli ottenuti al retest (Rho di Spearman test-retest tra .90 e .99; $p < .0001$).

I dati a disposizione indicano l'acquisizione e l'automatizzazione, già dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, della consapevolezza fonologica globale. La consapevolezza fonologica analitica inizia a svilupparsi durante la prima classe della scuola primaria e si stabilizza già al termine della seconda classe. Le maggiori modificazioni avvengono parallelamente all'esposizione sistematica alla lingua scritta, periodo in cui si ha un vero e proprio salto evolutivo nell'acquisizione del linguaggio scritto.

La batteria permette di individuare i soggetti a rischio di DSA, ed è considerata uno strumento che contribuisce all'analisi del profilo funzionale, utile ad avviare percorsi didattici di potenziamento.

Le prove utilizzate nella batteria di screening

Per la batteria di screening qui presentata (si veda l'appendice), sono state selezionate le prove relative alle abilità di sintesi e segmentazione sillabica, che vanno somministrate interamente e richiedono circa 5 minuti ciascuna.

Di seguito sono riportate la descrizione dettagliata delle due prove e le relative modalità di somministrazione.

Sintesi sillabica

L'abilità di sintesi sillabica consiste nel saper fondere due o più sillabe presentate oralmente al fine di formare una parola di senso compiuto. Gli item della prova, destinati a una somministrazione individuale, sono 15, ordinati per difficoltà crescente in base alla lunghezza della parola: sono infatti presenti 5 parole bisillabe, 6 parole trisillabe e 4 parole quadrisillabe. La complessità fonotattica è notevolmente ridotta dalla presenza esclusiva di parole a struttura consonante-vocale (CV), ad esempio *sole, matita, telefono*.

La somministrazione della prova è preceduta da una consegna che spiega al bambino il compito da svolgere mediante esempi che l'esaminatore stesso risolverà e item di addestramento, attraverso i quali sarà possibile verificare l'effettiva comprensione da parte del bambino della corretta modalità di svolgimento della prova:

Ascoltami bene, perché ora ti dirò una parola a pezzettini e tu dovrai indovinare che parola è.

Ora ti farò qualche esempio: se io dico *ca-ne*, tu dovrai dirmi *cane*, se dico *ba-na-na*, tu dovrai dirmi *banana*, o ancora, se dico *pa-pe-ri-no*, tu dovrai dirmi *paperino*. Facciamo ancora un esempio:

Ma-no: che parola ho detto?

Pe-co-ra: che parola ho detto?

To-po-li-no: che parola ho detto?

Tutto chiaro? Iniziamo.

In questa prova viene attribuito il punteggio 1 per ogni risposta corretta e il punteggio 0 per ogni risposta non corretta o non data.

L'intervallo tra la presentazione di una sillaba e la seguente deve corrispondere approssimativamente a un secondo. Se il bambino chiede nuovamente la

Le schede per il potenziamento individuale e in piccolo gruppo

Ilaria Cacopardo¹ e Luigi Marotta

In questo capitolo sono forniti spunti e materiali operativi² progettati per il piccolo/grande gruppo e per il potenziamento individuale (si veda la tabella 6.1). L'osservazione precoce deve infatti condurre all'implementazione dei profili individuali dei singoli bambini, attraverso l'offerta di stimoli specifici, relativi alle peculiari aree di fragilità di ciascun individuo (si veda la flow chart decisionale in figura 6.1).

Le attività presentate nelle schede sono quindi suddivise secondo il medesimo schema proposto per le aree di osservazione. Questa suddivisione consentirà infatti agli insegnanti e agli operatori di attingere con facilità dalle risorse, scegliendo in base alle necessità peculiari di ciascun singolo bambino.

Le attività sono organizzate secondo lo schema seguente.

1. LINGUAGGIO

- lessico (7 schede)
- fonetica e fonologia (4 schede)
- abilità metafonologiche (8 schede).

2. ABILITÀ VISUO-MOTORIE

- elaborazione visuo-percettiva (5 schede)
- elaborazione visuo-spaziale (4 schede)
- grafo-motricità (3 schede).

3. ATTENZIONE

- attenzione uditiva (2 schede)
- attenzione visiva (4 schede).

4. FUNZIONI ESECUTIVE

- inibizione e memoria (1 gioco)
- memoria (3 schede).

¹ Ilaria Cacopardo è logopedista presso ambulatori privati in Roma e professore a contratto presso Lumsa.

² Alcune attività sono tratte da Marotta L., Menghini D. e Vicari S. (2011), *Lettura, scrittura e calcolo nella sindrome di Down: Percorsi di intervento*, Trento, Erickson.

1.1 Ogni oggetto al proprio posto



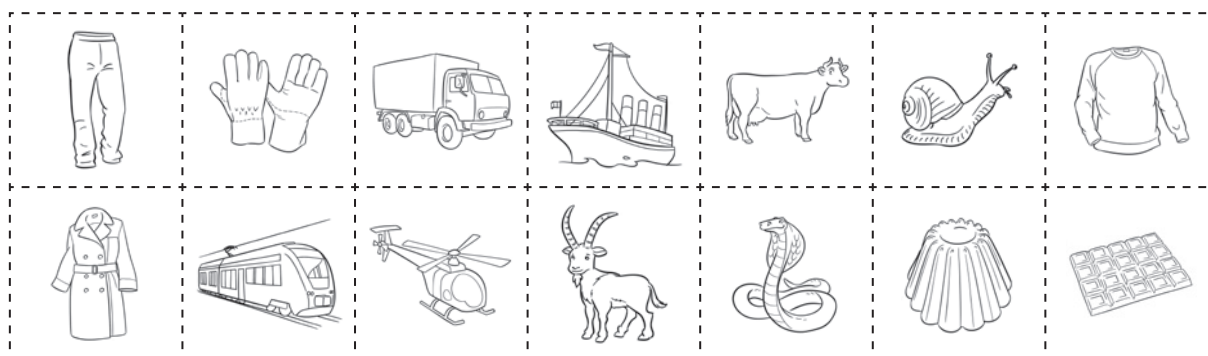
Ritaglia gli oggetti in fondo alla pagina e incollali nelle caselle della categoria corrispondente.

INDUMENTI

MEZZI DI TRASPORTO

ANIMALI

CIBI

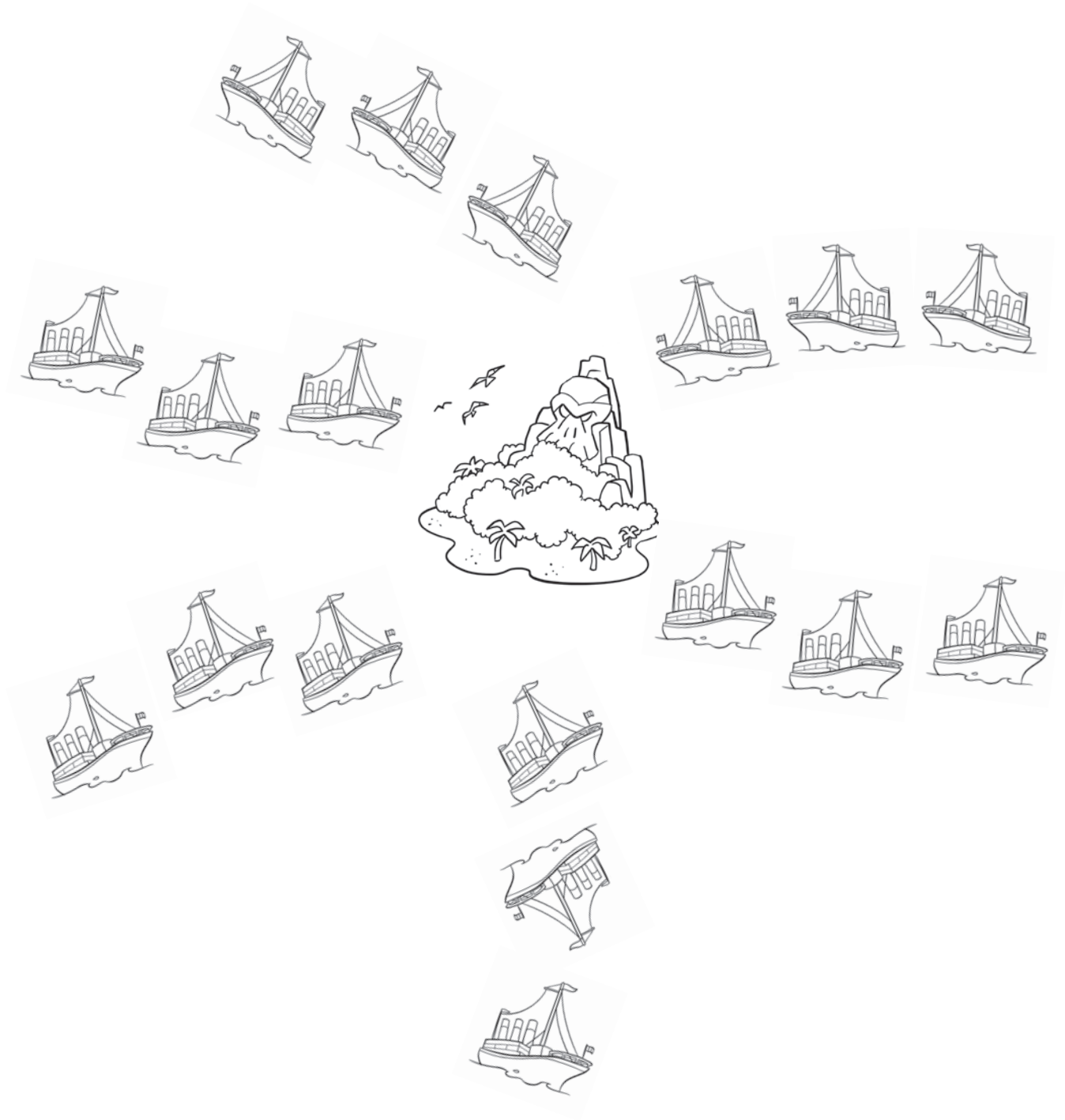


Ora tocca a te! Con i tuoi amici divertiti a fare a gara a chi trova più parole corrispondenti a ciascun gruppo.

2.6 Quante navi!



Cerchia e colora solo le navi che navigano verso l'isola del tesoro.



3.5

Quanti numeri!



Trova e cerchia tutti i numeri.

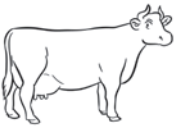
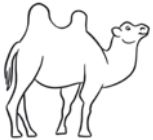
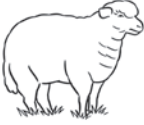
F	3	D	R	E	M	4	P
1	S	R	9	O	5	T	U
Z	9	L	C	U	1	R	S
H	O	8	I	D	P	Q	6
5	A	N	E	2	N	T	D
R	C	Q	H	T	4	A	2
B	R	U	T	7	B	E	Z
Q	2	M	1	A	V	7	I
6	G	6	G	S	B	F	V
N	L	F	U	8	E	L	3
A	Z	5	B	C	P	3	C
4	S	P	9	V	M	B	G

Bravissimo! Sai dire quanti numeri hai trovato? _____

4.2 Ricorda bene



Ora ti dirò lentamente dei nomi di animali. Quando dirò «stop», coprirò le figure e dovrai ricordare gli ultimi (due, tre, ecc.).

				STOP	
			STOP		
	STOP				
	STOP				STOP