

C

CO-TT

Comprensione orale

Test e trattamento

Barbara Carretti, Cesare Cornoldi,
Nadia Caldarola e Chiara Tencati

TEST E STRUMENTI
DI VALUTAZIONE
SCUOLA

O

T

T

PER
LA SCUOLA
PRIMARIA

Erickson

IL TEST

CO-TT

Capire ciò che ascoltiamo o ci viene spiegato è fondamentale a scuola, ma anche nella vita quotidiana: studiare significa prima di tutto comprendere e la maggior parte delle attività che svolgiamo ogni giorno richiede buone competenze di comprensione da ascolto.

La batteria CO-TT (Comprensione orale – test e trattamento) propone prove per la valutazione della comprensione orale in alunni dalla terza alla quinta classe della primaria.

Accompagna le prove una serie di proposte per il potenziamento, comprendenti:

- Esercizi di potenziamento della memoria
- Attività di riflessione metacognitiva
- Attività di potenziamento della capacità di individuare le informazioni importanti e collegarle fra loro
- Prove di aggiornamento in memoria di lavoro.

In particolare si concentra su alcune componenti metacognitive (strategie e controllo) e cognitive (memoria di lavoro e capacità di fare collegamenti) importanti tanto per l'ascolto quanto per la comprensione del testo. Il test e il trattamento sono pensati per un utilizzo sia collettivo con tutta la classe, sia individuale.

GLI AUTORI

**BARBARA CARRETTI, CESARE CORNOLDI, NADIA CALDAROLA
E CHIARA TENCATI**

TEST E STRUMENTI DI VALUTAZIONE SCUOLA

DIREZIONE CESARE CORNOLDI E LUIGI PEDRABISSI

Propone test e strumenti che, accanto alla facilità di somministrazione, presentano un'approfondita elaborazione teorica, rigore nella standardizzazione e nella descrizione delle norme di riferimento e solide proprietà psicometriche. È declinata sul contesto scolastico e comprende strumenti utilizzabili, oltre che dai professionisti dell'area clinico-sanitaria, anche da insegnanti e professionisti dell'ambito educativo, per far emergere difficoltà o eccellenze in aree specifiche.

Per comprendere un testo è importante avviare competenze di tipo strumentale, tuttavia la promozione della comprensione del testo può avvenire attraverso altre strade sin dai primi anni della scolarizzazione.

Manuale + fascicolo prove
+ protocolli indivisibili



www.erickson.it



MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

INDICE

- 7 INTRODUZIONE**
- 11 CAP. 1**
Perché valutare la comprensione da ascolto
- 13 CAP. 2**
Guida all'uso delle prove-base
- 15 CAP. 3**
Dati normativi
- 21 CAP. 4**
Prova trasversale con video «Mauritius»
- 25 CAP. 5**
Il potenziamento della comprensione
- 35 CAP. 6**
Tabelle riassuntive per le prove di ascolto
per la scuola primaria
- 37** Bibliografia
- 41 APPENDICE 1**
Protocollo esaminatore
- 55 APPENDICE 2**
Protocollo alunno

Introduzione

Sviluppare delle buone abilità di comprensione del linguaggio sia scritto che orale dovrebbe essere un obiettivo fondamentale in una società alfabetizzata come la nostra: risulterebbe un compito molto difficile, infatti, enumerare i momenti in cui nella vita quotidiana avere una buona comprensione di ciò che si legge o di ciò che si ascolta è cruciale per un comportamento adeguato alla situazione. Una comprensione adeguata è inoltre un aspetto centrale nell'apprendimento scolastico: la maggior parte delle attività che si svolgono a scuola richiede buone competenze di comprensione da ascolto e studiare significa prima di tutto comprendere quello che si legge per poi poterlo ricordare.

Nonostante la centralità della comprensione per la vita quotidiana degli studenti e le attività didattiche volte a migliorarle, le recenti rilevazioni PISA mostrano come il livello di questo apprendimento non sia da considerarsi ottimale. L'Italia nel 2006 si poneva al di sotto della media OCSE, e nel 2009 ha mostrato solo modesti incrementi. Infatti nel 2009, solo lo 0,6% dei nostri studenti raggiungeva il livello 6 (contro l'1,1% della media OCSE), livello in cui vi sono lettori molto abili in grado di analizzare in modo sofisticato testi anche complessi, di riflettere su ciò che leggono e valutarne criticamente vari aspetti, di affrontare con efficacia la lettura di materiali molto diversi, anche poco familiari e, soprattutto, di superare i preconcetti di fronte a informazioni nuove, anche quando tali informazioni sono diverse dall'atteso. La maggior parte (73%) si collocava, invece, entro il livello 3 che testimonia l'acquisizione

di competenze di base che permettono di analizzare testi e partecipare efficacemente e produttivamente al mondo reale.

Questi dati suggeriscono quindi l'importanza di prestare attenzione allo sviluppo della comprensione individuando difficoltà nella sua acquisizione nella popolazione scolastica. Questa necessità è ulteriormente enfatizzata dal fatto che comprendere un testo è una competenza trasversale all'apprendimento e di conseguenza al successo scolastico (Meneghetti, Carretti e De Beni, 2006). È stato infatti dimostrato che studenti con problemi nella comprensione hanno un rendimento scolastico non adeguato in discipline non solo letterarie come ingenuamente si sarebbe portati a credere (Cain e Oakhill, 2006).

Le tradizionali pratiche di insegnamento della lettura e la recente sottolineatura dei problemi legati alla lettura ad alta voce (dislessia) hanno fatto sì che l'attenzione verso la comprensione del testo sia talvolta messa in secondo piano rispetto allo sviluppo di buone competenze nella lettura strumentale, soprattutto nei primi anni della scolarizzazione. È fuor di dubbio che per comprendere un testo è importante avviare competenze di tipo strumentale, tuttavia la promozione della comprensione del testo può avvenire attraverso altre strade sin dai primi anni della scolarizzazione. In particolare, vari studi hanno evidenziato come il livello di prestazione in prove di comprensione del testo sia fortemente correlato a buone competenze in prove di comprensione da ascolto (vedi ad esempio Gernsbacher, Varner e Faust, 1990; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou e Rapp, 2009) e che la comprensione da ascolto sia un buon predittore della comprensione del testo (vedi ad esempio Kendeou, van den Broek, Lynch e White, 2009). Questo suggerisce che la promozione della comprensione del testo possa avvenire anche in situazioni in cui la lettura strumentale non è ancora completamente avviata o presenta difficoltà.

Comprensione del testo e da ascolto: il modello «Simple view of reading»

L'importanza della comprensione da ascolto per la comprensione del testo è ben evidenziata dal «semplice», ma efficace, modello proposto da Gough e Tunmer (1986) e denominato «Simple view of reading». Secondo questo modello il livello di comprensione del testo può essere predetto dall'interazione fra due componenti: la decodifica (d) e la comprensione linguistica (l), per cui $c = d \times l$ (Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990). Quindi se la capacità di decodificare è uguale a zero, non ci sarà comprensione del testo, ma questo accadrà anche se la comprensione del linguaggio è pari a zero. Evidenze evolutive, sperimentali e neuropsicologiche portano sostegno a questo modello. Dal punto di vista evolutivo, il modello predice che nelle fasi iniziali dell'apprendimento, il livello di comprensione sarà in gran parte spiegato dall'efficienza nella

lettura ad alta voce (i cui valori sono critici, in quanto possono essere molto bassi), mentre la correlazione fra comprensione del linguaggio e comprensione del testo sarà di ridotta entità. Al contrario, al crescere del livello di scolarità, essendo progressivamente automatizzata la lettura ad alta voce, la prestazione in compiti di comprensione del testo sarà meglio predetta dal livello di comprensione del linguaggio. Gough, Wesley e Peterson (1996), utilizzando una procedura meta-analitica, hanno calcolato gli indici di correlazione fra decodifica e comprensione del testo e comprensione del linguaggio e comprensione del testo distinguendo per il livello di scolarità. I risultati confermano le ipotesi formulate sulla base del modello. Infatti gli indici di correlazione, per decodifica e comprensione del testo, passano da .61 per gli studenti dei primi due anni della scuola primaria a .39 per quelli della quinta classe della primaria e secondaria di 1° grado; mentre l'andamento opposto si ottiene per gli indici che associano comprensione da ascolto e comprensione del testo, che passano da .41 a .68 (vedi anche Chen e Vellutino, 1997). Risultati simili sono stati ottenuti più recentemente da Tilstra e colleghi (2009) con un aumento della varianza nella abilità di comprensione del testo spiegata dalla comprensione da ascolto all'aumentare della scolarizzazione e un decremento di quella spiegata dalla decodifica.

Gli studi cross-linguistici, tuttavia, non hanno sempre confermato i dati riportati da Gough e collaboratori (1996), mostrando che nelle lingue a ortografia trasparente, anche nei primi anni di scolarizzazione, la comprensione d'ascolto risulta essere un predittore più forte del livello di comprensione del testo rispetto all'abilità di decodifica (vedi ad esempio de Jong e Van der Leij, 2002, Megherbi, Seigneuric e Erlich, 2006 o per una rassegna Florit e Cain, 2011).

Risultati a favore del fatto che la relazione fra decodifica e comprensione del testo possa variare a seconda della trasparenza della lingua provengono da uno studio di Megherbi e colleghi (2006), in cui viene considerato il caso del francese, lingua con ortografia semi-trasparente (Seymour, Aro e Erskine, 2003). In questo studio è stato analizzato il contributo della decodifica e della comprensione da ascolto sulla comprensione del testo in alunni francesi di prima e seconda primaria. L'analisi di regressione ha dimostrato che in entrambe le classi la comprensione da ascolto era un forte predittore della comprensione (29% in prima e 36% in seconda), mentre la decodifica spiegava una porzione sostanzialmente inferiore di varianza (17% in 1° e 8% in 2°).

Inoltre, sia i nostri dati sulla dissociazione precoce fra decodifica e comprensione (Pazzaglia, Tressoldi e Cornoldi, 1993), sia Megherbi et al. (2006) hanno trovato una relativa indipendenza tra la decodifica e la comprensione evidente già nella classe prima della scuola primaria: alcuni bambini hanno, infatti, mostrato problemi nella comprensione nonostante buone abilità di decodifica; ciò suggerisce che anche nelle prime fasi dell'apprendimento il livello di comprensione possa

essere indipendente dall'automatizzazione della lettura strumentale in lingue in cui la relazione fra fonemi e grafemi è regolare. Risultati simili sono stati ottenuti per la lingua italiana da Carretti e Zamperlin (2010) che hanno evidenziato come la prestazione di studenti di prima primaria in una prova di comprensione del testo è predetta in egual misura dalle loro competenze di comprensione da ascolto e di lettura strumentale, mentre il ruolo della comprensione da ascolto aumenta all'aumentare della scolarizzazione, al contrario di quello che avviene per la decodifica (per dati simili vedi Florit, Levorato e Roch, 2008).

Il ruolo modesto della decodifica per la comprensione del testo suggerisce, quindi, che nel caso di difficoltà di comprensione del testo l'approfondimento degli aspetti strumentali non potrà dare delle indicazioni sul tipo di percorso di potenziamento. Al contrario, per favorire lo sviluppo di adeguate abilità di comprensione, potrebbe essere utile, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura, valutare (e potenziare) abilità implicate nella comprensione da ascolto. L'importanza di lavorare sull'ascolto per migliorare la comprensione del testo è confermata da un recente studio di Clarke, Snowling, Truelove e Hulme (2010) che ha dimostrato che un trattamento basato su alcune componenti del linguaggio orale (ad esempio vocabolario, narrazione) porta a dei benefici in prove di comprensione del testo in studenti con problemi specifici di comprensione del testo e che questi benefici si mantengono anche a distanza di 11 mesi dalla fine dell'intervento.

Perché valutare la comprensione da ascolto

Dalla breve rassegna della letteratura appare chiaro che la valutazione della comprensione da ascolto può offrire delle informazioni interessanti tanto per il clinico quanto per la scuola. Infatti, dal punto di vista clinico, la forte correlazione fra comprensione del testo e comprensione da ascolto suggerisce che quando non è possibile valutare la comprensione del testo o si sospetta che la valutazione possa non essere affidabile, l'utilizzo di una prova di comprensione da ascolto può offrire una buona stima delle abilità di comprensione del testo.

Esemplare può essere il caso di studenti con una severa dislessia che non permette una lettura autonoma del testo. In questo caso l'impiego di una prova di comprensione da ascolto potrebbe consentire di stimare le loro competenze di comprensione del testo. Ciò non è di secondaria importanza, tenendo conto che a questi studenti viene spesso consigliato come strumento compensativo l'uso della sintesi vocale che richiede, oltre a buone competenze metacognitive generalmente associate alla lettura, anche competenze di ascolto, entrambe non sempre adeguatamente sviluppate.

L'utilità dell'ascolto è stata recentemente evidenziata da uno studio di Zamperlin e Carretti (2011) che hanno analizzato in studenti dalla prima classe primaria alla terza secondaria di 1° grado la relazione fra comprensione del testo, analizzando inoltre il ruolo delle differenze individuali nella lettura strumentale. A questo scopo è stata somministrata una prova di comprensione nelle due modalità (lettura silente vs ascolto); per comprendere quanto le differenze indi-

viduali nella lettura strumentale possano mediare il vantaggio della procedura di somministrazione da ascolto, nel campione sono stati individuati gli studenti con un inadeguato livello di decodifica in termini di velocità di lettura. Dai risultati è emerso che nelle prime fasi della scolarizzazione, vale a dire dalla classe prima alla quarta primaria, l'ascolto di un testo porta a un livello di prestazione maggiore rispetto alla lettura silente e autonoma del testo. Quando la decodifica non è ancora completamente automatizzata, ascoltare un testo costituisce una facilitazione che permette di raggiungere un livello di comprensione maggiore. Per le classi successive invece le due modalità di somministrazione non producono nessuna differenza nella prestazione. Nella popolazione normale, quindi, una volta raggiunta una buona padronanza della lettura strumentale, la comprensione non risulta agevolata dall'ascolto del brano.

L'analisi delle differenze individuali può offrire ulteriori importanti indicazioni. Infatti lo studio di Zamperlin e Carretti (2011) mette in evidenza che la prestazione di studenti con una inadeguata lettura strumentale in termini di velocità non porta in media a un livello di comprensione inadeguato, a conferma dei dati in letteratura che sostengono una certa indipendenza fra lettura strumentale e comprensione del testo (vedi ad esempio Pazzaglia et al., 1993); quindi in una lingua a ortografia trasparente come l'italiano non aver automatizzato la lettura strumentale non implica necessariamente una difficoltà di accesso al significato di quello che si legge.

Per quanto riguarda il ruolo della modalità di somministrazione della prova di comprensione, emerge un vantaggio per la modalità di ascolto soprattutto per quegli studenti che partono da un livello di comprensione basso (dalla fascia di richiesta di attenzione in giù secondo le norme di Cornoldi e Colpo, 2011; 2012). Questo suggerisce che la prestazione bassa ottenuta nella modalità silente non offre una fotografia fedele delle potenzialità di comprensione dello studente, probabilmente a causa del problema nella lettura strumentale, che rende più difficile l'accesso al significato. Il migliore punteggio nella prova di comprensione svolta in modalità da ascolto suggerisce che questi studenti, al netto delle loro difficoltà nella decodifica, non avrebbero difficoltà a capire quello che leggono/ascoltano. Per gli studenti con bassa decodifica ma buona comprensione del testo la differenza di prestazione è generalmente marginale o nulla.

I dati di Zamperlin e Carretti (2011) suggeriscono, quindi, che la somministrazione di una prova di comprensione del testo in modalità da ascolto offre una buona stima del livello di comprensione del testo e che questa modalità può essere utilizzata con una certa affidabilità per stimare il livello di comprensione in studenti con basse competenze nella lettura strumentale.

Guida all'uso delle prove-base

Descrizione delle prove

Per ogni classe è stata creata una prova («La volpe» per la terza, «Il vulcano» per la quarta, «I gladiatori» per la quinta) che consiste in un brano informativo, diviso in due parti, seguito da 12 domande a scelta multipla. Le prove sono state costruite selezionando gli item psicometricamente più soddisfacenti di prove pilota che includevano un più ampio numero di item predisposti da un gruppo di esperti sulla base del nostro modello componenziale, che assume che la comprensione del testo sia il risultato dell'attivazione di una serie di abilità semi-indipendenti che riguardano lessico, sintassi, contesto, inferenze, collegamenti, rappresentazioni testuali e processi metacognitivi.

Somministrazione

L'esaminatore legge la prima parte del brano (partendo dal titolo) e dopo la lettura consegna la scheda con la prima serie di domande a scelta multipla e invita lo studente a rispondere. Le domande vengono lette dall'esaminatore con l'invito al bambino di seguirle sulla scheda-domande.

Segue quindi la lettura della seconda parte del testo e la fase di consegna del foglio con le restanti domande. Anche in questo caso, le domande, con le relative alternative di risposta, vengono lette dall'esaminatore dando la possibilità

allo studente di seguire sulla scheda-domande. Alla fine della prova l'esaminatore raccoglie le schede-domande con le risposte.

La prova può essere somministrata sia collettivamente che individualmente. Durante l'ascolto del brano l'esaminato non ha a disposizione né il testo né la scheda con le domande interessate. La durata complessiva di somministrazione è di circa 20 minuti.

Istruzioni

«Ora ti leggerò un brano che si intitola..., dovrai ascoltarlo con molta attenzione perché successivamente ti chiederò di rispondere a 12 domande a scelta multipla sul suo contenuto. Ogni domanda ha quattro alternative, tu dovrai scegliere quella che secondo te è la risposta corretta, segnandola con una crocetta. Ti leggerò inizialmente solo metà del brano e al termine dovrai rispondere alle prime domande. Nella fase di risposta alle domande potrai seguire la lettura sulla scheda. Dopo aver risposto a queste prime domande, ti leggerò la seconda parte del brano e quindi risponderai alle restanti domande. Mi raccomando fai molta attenzione perché non potrò rileggere il testo.»

Attribuzione di punteggio

Si assegna un punto per ogni risposta corretta seguendo la griglia di correzione riportata in tabella 2.1. Il punteggio finale è calcolato sommando le risposte corrette date. Si applicano dei correttivi nei casi (rari) in cui lo studente abbia scelto due alternative per una domanda (mezzo punto se compare la risposta corretta) o abbia omesso quattro o più domande (viene assegnato 1 punto per tenere conto del fatto che, per effetto del caso, 1 risposta avrebbe potuto essere corretta). La prova non è considerata valida se sono omesse 5 o più risposte.

TABELLA 2.1

Griglia di correzione per le prove di comprensione da ascolto

Classe	Titolo	Risposte corrette
Terza	La volpe	1B 2D 3A 4C 5D 6C 7A 8D 9A 10D 11A 12D
Quarta	Il vulcano	1A 2C 3B 4C 5B 6A 7C 8C 9B 10D 11C 12C
Quinta	I gladiatori	1C 2A 3B 4C 5B 6D 7C 8C 9D 10B 11A 12C

C

CO-TT

Comprensione orale – Test e trattamento

Incontri per il potenziamento

Barbara Carretti, Cesare Cornoldi,
Nadia Caldarola e Chiara Tencati

TEST E STRUMENTI
DI VALUTAZIONE
SCUOLA

O

T

T

PER
LA SCUOLA
PRIMARIA

Erickson

Manuale + fascicolo prove
+ protocolli indivisibili



9 788859 103069 0

www.erickson.it

STRUTTURA DEGLI INCONTRI

Obiettivo

Potenziare le funzioni sottostanti alla comprensione da ascolto.

Il percorso per il «Potenziamento delle funzioni sottostanti alla comprensione da ascolto» è strutturato in 23 incontri. A eccezione del 1° e del 23° incontro che richiedono più tempo (e possono essere suddivisi), gli altri incontri devono durare esattamente un'ora.

Struttura degli incontri

1° INCONTRO: VALUTAZIONE PRE-TEST

Si presentano alla classe, in forma collettiva, le seguenti prove:

1a

1. Prova CO-TT (20 minuti)
2. Prova MT di comprensione del testo (20 minuti)

1b

3. Scheda criteriale di Lettura e Metacognizione (20 minuti)
4. Prova di aggiornamento in memoria di lavoro (10 minuti)
5. Prova criteriale livello A Collegamenti (20 minuti)

DAL 2° AL 22° INCONTRO: ATTIVITÀ DI POTENZIAMENTO

Ogni sessione si organizza secondo la seguente scaletta:

1. Introduzione all'attività del giorno (5 minuti)
2. Attività di riflessione metacognitiva (20 minuti)
3. Esercizi per potenziare la memoria (10 minuti)
4. Attività di potenziamento della capacità di individuare le informazioni importanti e collegarle fra loro (fare collegamenti) (20 minuti)
5. Conclusione dell'incontro con breve riflessione sulle attività svolte (5 minuti)

L'8° e il 15° incontro hanno una struttura differente perché servono a fare una riflessione su quanto svolto fino ad allora in relazione agli esercizi sulla metacognizione e sulla capacità di fare collegamenti.

23° INCONTRO: VALUTAZIONE POST-TEST

Vengono presentate alla classe, in forma collettiva, le seguenti prove:

23a

1. Prova CO-TT (20 minuti)
2. Prova MT di comprensione del testo (20 minuti)

23b

3. Scheda criteriale di Lettura e Metacognizione (20 minuti)
4. Prova di aggiornamento in memoria di lavoro (10 minuti)
5. Prova criteriale livello A Collegamenti (20 minuti)

Indicazioni sulle prove

- Prova CO-TT - Scuola primaria di Carretti B., Cornoldi C., Caldarola N. e Tencati C. (2013). L'insegnante sceglierà quella adatta alla classe frequentata dai suoi alunni.
- Prova MT di comprensione del testo di Cornoldi C. e Colpo G. (2011). L'insegnante sceglierà quella adatta alla classe frequentata dai suoi alunni e al periodo dell'anno in cui effettua la somministrazione. Si rimanda alla consultazione diretta di tali prove rispetto alla modalità di somministrazione, criteri di correzione e norme.
- Scheda criteriale tratta da De Beni R. e Pazzaglia F. (1991). Si rimanda alla consultazione diretta di tale prova rispetto alla modalità di somministrazione, criteri di correzione e norme.
- Prova di aggiornamento in memoria di lavoro adattata da Palladino P., Cornoldi C., De Beni R. e Pazzaglia F. (2001) (vedere allegato).
- Prova criteriale livello A Collegamenti tratta da *Nuova guida alla comprensione del testo, Volume 1* di De Beni R., Cornoldi C., Carretti B. e Meneghetti C. (2003). Si rimanda alla consultazione diretta di tale prova rispetto alla modalità di somministrazione, criteri di correzione e norme.

Riferimenti bibliografici

- Cornoldi C. e Colpo G. (2011), *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria*, Firenze, Giunti OS.
- De Beni R. e Pazzaglia F. (1991), *Lettura e Metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*, Trento, Erickson.
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B. e Meneghetti C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo, Volume 1*, Trento, Erickson.
- Palladino P., Cornoldi C., De Beni R. e Pazzaglia F. (2001), *Working memory and updating processes in reading comprehension*, «Memory and Cognition», vol. 29, pp. 344-354.

PROVA DI AGGIORNAMENTO IN MEMORIA DI LAVORO

Istruzioni per gli alunni

«Ora ascolterete delle liste di parole. State ben attenti perché dovrete ricordare *i 3 oggetti più piccoli* contenuti nella lista. Scrivete la risposta corretta negli appositi spazi. Facciamo un esempio, se vi dicessi di ricordare i 2 oggetti più piccoli fra le seguenti parole: sedia, canzone, scarpa, tazza, aereo, corsa. Voi dovrete dire: *scarpa e tazza*. Mi raccomando fate molta attenzione perché non potrò ripetere la lista.»

Istruzioni per l'insegnante

Leggere le prime 3 parole con una velocità di 1 parola al secondo. Fare una pausa di 2 secondi fra la terza e la quarta parola. Per tenere il giusto ritmo è sufficiente articolare 1001 per un intervallo di 1 secondo, e 1001, 1002 per un intervallo di 2 secondi. Prima di iniziare la lettura della lista ricordare agli alunni il numero di informazioni che dovranno ricordare.

PRE-TEST

LISTA 1	LISTA 2	LISTA 3	LISTA 4	LISTA 5	LISTA 6
Termosifone	Zucca	Tappo	Semaforo	Tamburo	Anello
Ambulanza	Sedia	Berretto	Finestra	Ruota	Piuma
Pianoforte	Coperta	Bottone	Autobus	Casco	Calzino
Circo	Torta	Giornale	Scrivania	Monopattino	Limone
Ponte	Lavagna	Cucchiaino	Barca	Stivale	Cappello
Lavatrice	Pentola	Oliva	Torre	Rubinetto	Dentifricio
Piazza	Remo	Maniglia	Scivolo	Banco	Moneta
Castello	Quaderno	Portafoglio	Poltrona	Scopa	Spugna

POST-TEST

LISTA 1	LISTA 2	LISTA 3	LISTA 4	LISTA 5	LISTA 6
Stadio	Aspirapolvere	Forchetta	Chiesa	Violino	Bicchiere
Albero	Padella	Gomma	Automobile	Televisione	Fazzoletto
Armadio	Chitarra	Bottiglia	Divano	Cuscino	Pomodoro
Moto	Cassetto	Melone	Piscina	Accappatoio	Francobollo
Culla	Innaffiatoio	Diario	Porta	Triciclo	Caramella
Trattore	Cappotto	Molletta	Montagna	Lavandino	Libro
Tavolo	Quadro	Uovo	Treno	Dizionario	Borsa
Statua	Bicicletta	Guanto	Stufa	Valigia	Chiave

Attribuzione del punteggio

Contare tutte le parole correttamente ricordate nell'ordine di presentazione; per ordine si intende il rispetto della successione delle parole e non la loro posizione. Nel correggere la prova, la prima parola ricordata dal bambino è considerata come il punto di riferimento per valutare l'ordine.

ESEMPIO 1. Se il bambino ricorda nella prima lista del Pre-test: PIANOFORTE e LAVATRICE, ma non TERMOSIFONE, il punteggio da attribuire è 2, perché le parole ricordate rispettano l'ordine in cui sono state sentite le parole, anche se una parola (la prima) non è stata ricordata.

ESEMPIO 2. Se il bambino ricorda nella prima lista del Pre-test: TERMOSIFONE, LAVATRICE, PIANOFORTE, il punteggio da attribuire è 2, infatti TERMOSIFONE e LAVATRICE seguono l'ordine di presentazione, mentre PIANOFORTE non può essere considerata perché ricordata in ordine inverso rispetto alla presentazione.

ESEMPIO 3. Se il bambino ricorda nella prima lista del Pre-test: LAVATRICE, PIANOFORTE e TERMOSIFONE, il punteggio da attribuire è 1, considerando come corretta solo la prima parola. Il fatto di partire dalla parola finale comporta che le altre non possano essere considerate corrette e in ordine.

INCONTRO 1. PRE-TEST

GRIGLIA DI RISPOSTA PER L'ALUNNO

OGGETTI PIÙ PICCOLI	1	2	3
LISTA 1			
LISTA 2			
LISTA 3			
LISTA 4			
LISTA 5			
LISTA 6			

INCONTRO 1. POST-TEST

GRIGLIA DI RISPOSTA PER L'ALUNNO

OGGETTI PIÙ PICCOLI	1	2	3
LISTA 1			
LISTA 2			
LISTA 3			
LISTA 4			
LISTA 5			
LISTA 6			

1° INCONTRO: VALUTAZIONE PRE-TEST

Si presentano alla classe, in forma collettiva, le seguenti prove:

1a

1. Prova CO-TT (20 minuti)
2. Prova MT di comprensione del testo (20 minuti)

1b

3. Scheda criteriale di Lettura e Metacognizione (20 minuti)
4. Prova di aggiornamento in memoria di lavoro (10 minuti)
5. Prova criteriale livello A Collegamenti (20 minuti)

Questa sarà anche l'occasione per presentare agli allievi il progetto spiegando che esso deve rispettare regole precise e illustrando le dimensioni (comprensione da ascolto e suo ruolo per la comprensione del testo scritto, memoria di lavoro, metacognizione, capacità di fare collegamenti) che sono sollecitate dal programma.

ESERCIZI PER POTENZIARE LA MEMORIA (10 MINUTI)

Istruzioni per gli alunni

«Ora ascolterete delle liste di parole. State ben attenti perché dovrete ricordare *la parola finale* di ogni lista rispettando l'ordine di presentazione. Oltre a memorizzare l'ultima parola di ogni lista, dovrete *mettere una X ogni volta che sentite il nome di un animale*. Dopo aver ascoltato un gruppo di liste dovrete scrivere le parole che ricordate negli appositi spazi. Facciamo un esempio, se vi dicessi:

CANE – FRATE – LIBRO – FOTO – FOGNA
MUFFA – STRADA – BANANA – MARITO – CAVALLO

Dovreste aver messo due X, perché nelle liste erano inclusi complessivamente due nomi di animali, e dovrete ricordare le parole *fogna* e *cavallo*. Mi raccomando fate molta attenzione perché non potrete ripetere le parole. È tutto chiaro? Allora cominciamo.»

Istruzioni per l'insegnante

Leggere le parole con una velocità di 1 parola al secondo (per tenere il giusto ritmo è sufficiente pronunciare sottovoce «mille e uno»). Quindi leggere la prima parola, articolare silenziosamente «mille e uno» e leggere la parola successiva, e via dicendo. L'intervallo fra una lista e la successiva dovrà essere invece di 2 secondi, quindi basterà articolare sotto voce «mille e uno», «mille e due». Prima di iniziare la lettura del gruppo di liste avvertire gli alunni circa il numero di informazioni che dovranno ricordare.

PROVA 1. Adesso dovrete ricordare 2 parole. Ricordatevi di mettere una X ogni volta che sentite il nome di un animale.

PALUDE – CUSCINO – BEFANA – SPILLO – BISCIA
SCORPIONE – TAVERNA – LIMONE – CAMMELLO – LIBRO

Scrivete ora la parola finale di ogni lista. Se non ricordate lasciate in bianco.

PROVA 2. Adesso dovrete ricordare 3 parole. Ricordatevi di mettere una X ogni volta che sentite il nome di un animale.

SABBIA – CAROTA – VOCE – SPIEDO – VAPORE
POLLICE – TROTA – DENARO – NEBBIA – MELA
PENNA – BUCCIA – UOVO – CORVO – PRATO

Scrivete ora la parola finale di ogni lista. Se non ricordate lasciate in bianco.

PROVA 3. Adesso dovrete ricordare 4 parole. Ricordatevi di mettere una X ogni volta che sentite il nome di un animale.

PALO – FORMICA – MATITA – CAMINO – TORTA
TRENO – FIBBIA – CAPRA – ESTATE – GABBIANO
VENTO – SCUOLA – FUOCO – PINGUINO – PADELLA
SERPENTE – MOGLIE – MUCCA – NOCE – CORALLO

Scrivete ora la parola finale di ogni lista. Se non ricordate lasciate in bianco.

PROVA 4. Adesso dovrete ricordare 5 parole. Ricordatevi di mettere una X ogni volta che sentite il nome di un animale.

CERVELLO – TAVOLO – STALLA – GRANCHIO – BARBA
BASTONE – PIANETA – SPECCHIO – BOCCA – FIGLIO
TAPPETO – UFFICIO – GIRAFFA – GOBBA – TANA
ANGUILLA – CINEMA – STUFA – TETTO – POLSO
SCRIVANIA – CASTELLO – MADRE – PISCINA – GUFO

Scrivete ora la parola finale di ogni lista. Se non ricordate lasciate in bianco.

Conclusione attività: alla fine rileggere tutte le parole ricordando le soluzioni giuste e far fare un piccolo commento sulle difficoltà del compito.

MIGLIORIAMO LA MEMORIA

ESEMPIO

Metti una X ogni volta che senti il nome di un animale.

--	--	--	--	--	--	--

Scrivi le 2 parole finali.

1	2
---	---

PROVA 1

Metti una X ogni volta che senti il nome di un animale.

--	--	--	--	--	--	--

Scrivi le 2 parole finali.

1	2
---	---

PROVA 2

Metti una X ogni volta che senti il nome di un animale.

--	--	--	--	--	--	--

Scrivi le 3 parole finali.

1	2
3	

PROVA 3

Metti una X ogni volta che senti il nome di un animale.

--	--	--	--	--	--	--

Scrivi le 4 parole finali.

1	2
3	4

PROVA 4

Metti una X ogni volta che senti il nome di un animale.

--	--	--	--	--	--	--

Scrivi le 5 parole finali.

1	2
3	4
5	

ATTIVITÀ DI POTENZIAMENTO DELLA CAPACITÀ DI INDIVIDUARE LE INFORMAZIONI IMPORTANTI E COLLEGARLE FRA LORO (FARE COLLEGAMENTI) (20 MINUTI)

Titolo: *Cogliere legami temporali, causali e implicativi – 2*

Istruzioni per gli alunni

«Oggi continuerò a leggere i successivi passaggi della ricetta ascoltata la volta scorsa, per preparare un bel trancio al cioccolato. Vi ricordate quello che è stato fatto durante l'incontro precedente? Anche questa volta dovrete ascoltare il testo della ricetta e individuare i collegamenti di causa ed effetto o di scopo in esso contenute, rispondendo poi alle domande. State ben attenti a cogliere i particolari di ciascuna fase della ricetta.»

Istruzioni per l'insegnante

Leggere il testo agli alunni.

TRANCIO AL CIOCCOLATO – seconda parte

FASE 4

Raccogliete infine, gli albumi in un recipiente e aggiungete un pizzico di sale che rende più facile l'operazione successiva. Procuratevi una frusta elettrica o una forchetta e montate gli albumi a neve sodissima. Incorporate gli albumi: è bene mescolare lentamente dal basso verso l'alto, eviterete così che gli albumi perdano consistenza e il composto si manterrà soffice e spumoso. Versate il tutto in uno stampo da plum-cake infornando mezz'ora a 180 gradi.

FASE 5

Montate bene la panna con 50 g di zucchero a velo, dividetela in due parti e unite a una le mandorle.

FASE 6

Poi nella seconda parte di panna unite il rimanente cacao e mezzo cucchiaino di zucchero a velo che compensa il gusto amaro del cacao.

FASE 7

Dividete la torta in tre strati: attendete che si sia raffreddata prima di tagliarla e utilizzate un coltello seghettato onde evitare che si sbricioli. Spalmate gli strati di torta, alternando le creme che avete preparato.

FASE 8

Infine decorate la torta con cioccolato a scaglie e piccoli ciuffi di panna montata.

Tratto e adattato da *I dolci: le buone ricette della tradizione*, Milano, Alberto Peruzzo Editore

Distribuire a ciascun alunno la propria scheda e leggere le domande.

Raccomandazione: gli alunni devono rispettare l'ordine di lettura delle domande seguito dall'insegnante e non procedere autonomamente.

4. Gli albumi montati a neve si aggiungono al composto. Il fatto di mescolare lentamente ha una conseguenza, quale?

- A) facilitare la cottura del dolce
- B) rendere l'impasto morbido e profumato
- C) evitare che gli albumi perdano consistenza

5. Onde evitare che la torta vada in briciole quando viene divisa in tre strati, è possibile mettere in atto due avvertenze. Quali?

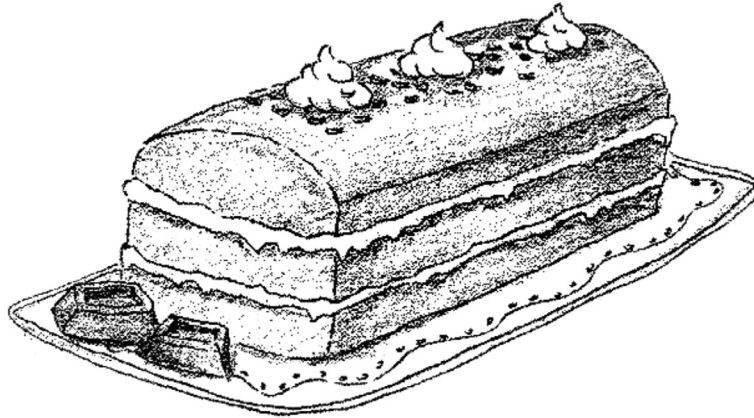
6. Tagliata la torta a strati come si procede? Numera le frasi nel giusto ordine.

- Si spalmano gli strati di torta con le creme preparate in precedenza.
- Si lascia raffreddare la torta fuori dal forno a temperatura ambiente.
- Si decora la torta con scaglie di cioccolato e ciuffi di panna montata.

Conclusione attività: correzione collettiva. Concludere dicendo agli alunni: «Ora abbiamo imparato come preparare un delizioso trancio di cioccolato!».

Obiettivo: esercitarsi a collegare le informazioni per comprendere i nessi di causa-effetto e di scopo contenuti nel testo.

FARE COLLEGAMENTI



Rispondi alle seguenti domande.

4. Gli albumi montati a neve si aggiungono al composto. Il fatto di mescolare lentamente ha una conseguenza, quale?
- A facilitare la cottura del dolce
 - B rendere l'impasto morbido e profumato
 - C evitare che gli albumi perdano consistenza
5. Onde evitare che la torta vada in briciole quando viene divisa in tre strati, è possibile mettere in atto due avvertenze. Quali?
6. Tagliata la torta a strati come si procede? Numera le frasi nel giusto ordine.
- ___ Si spalmano gli strati di torta con le creme preparate in precedenza.
 - ___ Si lascia raffreddare la torta fuori dal forno a temperatura ambiente.
 - ___ Si decora la torta con scaglie di cioccolato e ciuffi di panna montata.