

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	5
MONOLINGUI E BILINGUI: CONFRONTO NELLO SVILUPPO LINGUISTICO	5
1.1 BILINGUISMO: CARATTERISTICHE GENERALI.....	5
1.2 BILINGUISMO E FUNZIONI ESECUTIVE: CORRELAZIONI	7
1.3 SVILUPPO FONETICO-FONOLOGICO NEI MONOLINGUE E BILINGUE	9
1.4 SVILUPPO LESSICALE NEI MONOLINGUE E BILINGUE.....	13
1.5 SVILUPPO DELLA MORFOSINTASSI NEI MONOLINGUE E BILINGUE	15
1.6 LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA NARRATIVA NEI MONOLINGUE	16
1.7 VALUTAZIONE NEI BILINGUE.....	18
CAPITOLO 2	24
IDENTIFICAZIONE DEL RITARDO DI LINGUAGGIO	24
2.1 SVILUPPO FISILOGICO DEL LINGUAGGIO.....	24
2.2 IL RITARDO DI LINGUAGGIO.....	24
2.3 VALUTAZIONE DEL RITARDO DI LINGUAGGIO.....	27
2.3.1 <i>COME RIUSCIRE A IDENTIFICARE IL RITARDO DI LINGUAGGIO NEI BILINGUI</i>	30
2.4 DISTURBO DI LINGUAGGIO(DPL o DLD).....	33
2.4.1 <i>DLD E BILINGUISMO</i>	37
CAPITOLO 3	38
L' IMPORTANZA DEL TRATTAMENTO INDIRETTO COME STRUMENTO DI PREVENZIONE	38
3.1 IL MODELLO D'INTERVENTO INTERACT2™.....	40
3.2 OLTRE IL LIBRO-PARENT COACHING.....	44
CAPITOLO 4	54
DESCRIZIONE DELLO STUDIO	54
4.1 DISCUSSIONE DEI RISULTATI	74
CAPITOLO 5	76
CONCLUSIONI	76
5.1. LIMITI E VANTAGGI DELLO STUDIO.....	76
ALLEGATI	77
.....	80
.....	81
.....	96
.....	102
.....	108
.....	113
.....	119
BIBLIOGRAFIA	127

INTRODUZIONE

In letteratura numerosi studi individuano un vantaggio cognitivo nell'essere bilingue. Ne gioverebbero le capacità attentive, la memoria di lavoro, la flessibilità nell'individuare strategie per risolvere problemi e la capacità di inibire risposte inadeguate. L'acquisizione delle due lingue si svilupperebbe a livello di rappresentazione mentale in aree contigue ma parzialmente diverse. A livello di lessico le parole conosciute si mescolerebbero e l'acquisizione morfosintattica si realizzerebbe contemporaneamente in ogni singola lingua. Si delineano sempre di più profili di sviluppo diversi nei monolingue e nei bilingui sia da un punto di vista temporale che cognitivo-linguistico. Si rilevano inoltre differenze tra chi acquisisce le lingue simultaneamente o consecutivamente. Numerosi sono i bambini bilingui che accedono ai Servizi di Riabilitazione per il trattamento logopedico del disturbo del linguaggio. Da qui la necessità di avere strumenti e protocolli valutativi adeguati e percorsi riabilitativi diversificati relativamente alle diverse finestre temporali dello sviluppo linguistico nel bilinguismo. Questo progetto di tesi nasce dall'interesse personale riguardo il bilinguismo, in particolare verso il bilinguismo italo-albanese; nello specifico si propone di affrontare tale condizione socio-culturale all'interno della prevenzione e promozione del linguaggio nei Parlatori Tardivi e confrontarla con i monolingui italiani e albanesi. L'obiettivo della tesi è osservare l'efficacia del potenziamento indiretto (parent-coaching) su pazienti monolingui italiani, albanesi e bilingui italo-albanesi. Nel primo capitolo viene realizzato il confronto linguistico tra i bilingui e i monolingui, analizzando le caratteristiche dello sviluppo evolutivo linguistico e l'aspetto valutativo dei bilingui; nel secondo capitolo si parla dell'individuazione del ritardo del linguaggio nei monolingui e bilingui, di quali siano i markers clinici che permettono l'inquadramento clinico di tali soggetti, in particolare di come sia difficile il riconoscimento dei parlatori tardivi bilingui a causa della variabilità del fenomeno. Nel terzo capitolo si parla della rilevanza del trattamento indiretto nei Parlatori Tardivi, in particolare si affrontano due metodi L' INTERACT2™ e il Parent-Coaching. Infine il quarto capitolo, riguarda la parte sperimentale elaborata, che verte propriamente sull'osservazione dell'efficacia del potenziamento indiretto condotto in via telematica su un campione di Parlatori Tardivi tra i 24-36 mesi. I soggetti selezionati sono costituiti da monolingui italiani, albanesi e relativi bilingui al fine di osservare e confrontare l'efficacia del Parent-Coaching sulla narrazione nell'intervento precoce sullo scenario bilingue.

CAPITOLO 1

MONOLINGUI E BILINGUI: CONFRONTO NELLO SVILUPPO LINGUISTICO

1.1 Bilinguismo: caratteristiche generali

Gli ultimi dati demografici indicano una società contemporanea multietnica, interessata continuamente a trasformazioni di tipo migratorio e di conseguenza linguistico. Le recenti ricerche indicano 7139 lingue in tutto il mondo(indagine Ethnologue2021) , per cui si può affermare che il fenomeno del bilinguismo sia in continuo evolvere; basti pensare che solo in Italia sulla base delle ultime ricerche gli immigrati residenti sono 5.035.643 milioni circa (Istat,1° gennaio 2021), dato che ci fa comprendere la vastità culturale presente nel nostro Paese. Come evidenziato in letteratura¹, vi sono delle difficoltà nel delineare con precisione il bilinguismo. Gli autori affermano che si tratti di un processo multidimensionale, per cui oltre la competenza linguistica nelle due lingue bisognerebbe considerare anche tutte le altre dimensioni non linguistiche. In riferimento a ciò si riporta la seguente definizione di Marini del 2018². “La competenza bi-/plurilingue può essere considerata come l’insieme delle conoscenze implicite (cioè automatiche) e/o esplicite (consapevoli) che permettono ad un individuo di usare due o più lingue per comunicare”.

“Una persona è definita bi-/plurilingue se conosce(comprende e/o parla) due o più lingue, anche non ufficiali o minoritarie (dialetti regionali), anche se non perfettamente”(Marini, 2019)³. Ci sono molti tipi di bilinguismo in base al parametro analizzato. Di seguito sono elencati tali criteri che definiscono la tipologia di bilinguismo.

a) Età di acquisizione delle due lingue:

- Bilinguismo simultaneo: quando fin dalla nascita vi è un’ esposizione adeguata a due lingue, pertanto si ha uno sviluppo parallelo di L1 e L2.
- Bilinguismo sequenziale precoce: l’esposizione alla L2 avviene tra i 2 anni e i 9 anni.
- Bilinguismo sequenziale tardivo: l’esposizione alla L2 avviene dopo i 10 anni.

¹ Josiane F.Hamers,Michel H.A.Blanc,(2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press.,

² Marini A.(2018),Manuale di neurolinguistica, nuova edizione, Roma, Carocci.

³ Marini A.et al.,(2019) *Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol.22, n.2, pp.165-176.

- Apprendimento di una lingua straniera: quando l'esposizione a una lingua è saltuaria e avviene in contesti scolastici.

b) Valore delle due lingue all'interno dell'ambiente in cui cresce il bambino:

- Bilinguismo additivo: quando la comunità attribuisce valore positivo a entrambe le lingue, lo sviluppo delle due lingue e culture è complementare, e viene perciò mantenuta e valorizzata anche la lingua madre.
- Bilinguismo sottrattivo: quando l'ambiente socioculturale in cui vive il bambino svaluta l'uso della lingua madre; l'apprendimento della seconda lingua, considerata più prestigiosa in quel contesto, porta alla graduale perdita della L1 (attrizione/erosione linguistica).

c) Livello di fluenza e competenza nelle due lingue:

- Bilinguismo bilanciato: in cui, soprattutto grazie al mantenimento delle reti sociali-culturali con la comunità d'origine, vi è lo stesso livello di fluenza e competenza nelle due lingue.
- Bilinguismo dominante: in tutti quei casi in cui invece vi è una maggiore competenza e fluenza in una delle due lingue.

Occorre inoltre comprendere che il fenomeno del bilinguismo non è di per sé positivo o negativo. “Sarà l'insieme delle caratteristiche del processo considerato in tutte le sue componenti cognitive, affettive, sociali e culturali – che renderà il bilinguismo un vantaggio o uno svantaggio per il soggetto”(Contento, 2010)⁴. L'esposizione a una lingua richiede sostanzialmente 2 condizioni: la costanza e la quantità di tempo. La costanza consiste nel seguire la regola per cui ogni genitore, laddove sia possibile, si rivolge al bambino in una sola lingua permettendo al bambino di sviluppare parole target in entrambe le lingue per riferirsi ai medesimi concetti, favorendo lo sviluppo sincrono delle caratteristiche morfologiche e morfosintattiche delle 2 lingue. Per quanto concerne la quantità di tempo secondo Bunta e Ingram⁵ possono essere considerati bilingui coloro che sono esposti a due lingue in una percentuale variabile tra il 35% e il 65% del tempo, mentre possono essere considerati alla stregua dei monolingui coloro che sono esposti a una lingua per una percentuale superiore all'80%.

⁴ Contento S.,(2010), *Crescere nel bilinguismo Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci.

⁵ Bunta F,Ingram D.,(2007), *The acquisition of speech rhythm by bilingual spanish- and english-speaking 4- and 5-year-old children*. «J Speech Lang Hear Res»,vol.50,n.4,pp 999-1014.

1.2 Bilinguismo e funzioni esecutive: correlazioni

Negli ultimi anni gli studi stanno dimostrando l'esistenza di un vantaggio cognitivo in bambini, ma anche negli adulti. I vantaggi riscontrati riguardano le funzioni esecutive (definite come attività mentali atte a realizzare sia dei compiti complessi sia i comportamenti finalizzati a uno scopo) tra cui: l'attenzione, l'organizzazione della memoria di lavoro, l'inibizione cognitiva e comportamentale, flessibilità e problem solving. Gli studi scientifici indicano che le lingue conosciute sono costantemente attive a livello cerebrale. Il potenziamento delle funzioni esecutive è osservabile in un contesto di conversazione, ad esempio quando i bilingue devono parlare mettono in atto una serie di strategie per poter rispondere adeguatamente ai loro interlocutori, tra cui inibire la lingua non necessaria, passare da un codice linguistico a un altro, evitare i fenomeni di code switching e code mixing, che rispettivamente indicano alternanza delle 2 lingue enunciato per enunciato e produzione di enunciati che contengono parole delle 2 lingue. Tale attitudine si riversa anche su un piano strettamente non linguistico⁶, ovvero a livello esecutivo quando si trovano a fare determinate azioni o esperienze.

Nello studio preso in esame⁷ sono stati studiati 2 gruppi: uno costituito da giovani studenti universitari bilingui (adeguatamente esposti al castigliano e al catalano) e un secondo di monolingui (esposti solo al castigliano); entrambi dovevano eseguire un compito di attenzione sostenuta e monitoraggio esecutivo. I bilingui avevano una performance simile a quella dei monolingui in richieste semplici, mentre nelle richieste più complesse la performance dei due gruppi era differente: nei monolingui aumentavano i tempi di risposta e gli errori; al contrario, nei bilingui non vi erano differenze tra le due differenti richieste. Questo indica come l'esposizione a più di una lingua determini un miglioramento attentivo e di monitoraggio della propria prestazione inibendo risposte non utili. Vi sono risultati positivi anche sul piano dell'attenzione uditiva sostenuta in stato di sforzo cognitivo⁸. Un'altra funzione cognitiva che è spesso legata sia al controllo esecutivo sia all'apprendimento del linguaggio è la *memoria di lavoro* (*working memory*). La *memoria di lavoro* è un sistema utilizzato in una varietà di compiti della vita quotidiana e costituisce l'aspetto operativo-funzionale della memoria a breve termine, in quanto deputata all'immagazzinamento temporaneo

⁶ Bialystok E. (2017). *The bilingual adaptation: How minds accommodate experience*. «Psychological Bulletin», vol.143,n.3,pp 233–262.

⁷ Garbin G., et al.(2012), *Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control*, «NeuroImage»,vol.53,n.4,pp.1272-1278.

⁸ Krizman J.,et al.,(2012), *Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages*, «PNAS»,vol.109, n.20,pp.7877-7881.

dell'informazione e alla sua manipolazione durante l'esecuzione di compiti cognitivi, grazie al funzionamento delle sue tre componenti fondamentali: *l'esecutivo centrale* (sistema attenzionale); *circuito fonologico o loop articolatorio*; *taccuino visuo-spaziali* (questi ultimi sono sistemi sussidiari). L' *esecutivo centrale* è responsabile sia delle risorse attentive sia della manipolazione delle informazioni, è un sistema flessibile e supervisore che controlla i processi cognitivi, presiede nello specifico alle seguenti funzioni: coordinazione dei sistemi subordinati (slave systems, i quali sono il circuito fonologico e il taccuino visuo-spaziale), coordinazione dell'esecuzione di compiti diversi nello stesso momento, recupero di strategie e attenzione selettiva ed inibizione; il *loop fonologico* si occupa del trattamento dell'informazione fonetica-fonologica, ed è costituito da un magazzino fonologico a breve termine, cioè una memoria uditiva a rapido decadimento (definita memoria a breve termine fonologica), e da un sistema di ripetizione articolatoria che evita il declino della traccia (memoria di lavoro fonologica); *la memoria di lavoro visuo-spaziale* è intesa come capacità di mantenere ed elaborare informazioni visuo-spaziali, la componente visiva si occupa di immagazzinare temporaneamente le informazioni visive come i colori, le forme e l'orientamento degli oggetti, mentre la componente spaziale mantiene temporaneamente il ricordo dei movimenti e delle loro sequenze. Oltre a queste 3 componenti, gli studiosi⁹ ne hanno ipotizzato un'altra, il *buffer episodico*, questa aggiunta deriva da osservazioni empiriche le quali hanno dimostrato come la memoria di lavoro sia in grado di integrare, immagazzinare e manipolare informazioni provenienti da diverse fonti, compresa la MLT e le sottocomponenti della stessa ML. Il buffer episodico avrebbe la funzione di rendere possibile queste complesse operazioni di scambio di informazioni tra magazzini diversi. Il termine «episodico» indicherebbe proprio questa caratteristica. Il termine «buffer» indicherebbe invece la funzione di intermediazione tra sottosistemi che usano codici diversi e che verrebbero al suo interno integrati in rappresentazioni multidimensionali. Sulla base di esperimenti¹⁰ con la risonanza magnetica funzionale (fMRI) gli studiosi hanno osservato l'attivazione di un circuito ML bilaterale generico (regioni fronto-parietali) che va a reclutare, a seconda delle necessità del compito (linguistiche o spaziali), regioni specializzate dei due emisferi, per esempio di fronte a compiti di ML verbale si attivano maggiormente le aree frontotemporali di sinistra (in particolare le aree di Brodmann 6, 9, 44, 45 e 46 nel lobo frontale e le aree 21, 22, e 37 nel lobo temporale), mentre per i compiti di ML visuo-spaziale queste aree non si attivano. L'efficienza del sistema di memoria fonologica a breve termine viene in genere valutata con test semplici come lo span di cifre (Digit

⁹ Repovs G. et al., (2006), *The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology*, in «Neuroscience», vol.139, pp. 5-21.

¹⁰ Ray M.K. et al., (2008), *Bilateral generic working memory circuit requires left-lateralized addition for verbal processing*, in «Cerebral Cortex», vol.18, n.6, pp 1421-8.

Span Avanti) o la ripetizione di non parole. Quella della memoria di lavoro fonologica, può essere esaminata usando test più complessi come lo span di cifre al contrario (Digit Span Indietro). Si osservi che entrambi i tipi di memoria fonologica svolgono un ruolo molto importante nello sviluppo del linguaggio e che misure come il Digit Span Avanti e Indietro correlano con l'apprendimento linguistico sia nei monolingui che nei bilingui. Eppure, i pochi studi che hanno confrontato la performance di monolingui e bilingui in compiti di memoria a breve termine e di lavoro fonologica hanno fornito risultati discrepanti¹¹. Una recente revisione della letteratura ha analizzato i rapporti tra competenza bi-/ plurilingue e organizzazione cerebrale mostrando che l'apprendimento di una L2 induce modificazioni sia nella sostanza grigia (nuclei dei neuroni e ramificazioni dendritiche) sia in quella bianca (assoni mielinizzati) di reti neurali implicate in vari aspetti dell'elaborazione del linguaggio¹². Sulla base di numerose osservazioni sperimentali è possibile affermare che l'organizzazione cerebrale delle lingue conosciute da un individuo rifletta diversi parametri funzionali come: l'età di acquisizione, il livello di competenza raggiunto nelle rispettive lingue, il grado di esposizione ad esse¹³.

L'età è uno dei principali fattori che influiscono nell'acquisizione di una L2. Sin dagli anni Ottanta, il concetto «earlier is better» si è rivelato estremamente valido: chi è esposto a una L2 a un'età più precoce, rispetto a chi vi è esposto tardivamente, dimostra capacità maggiormente assimilabili al controllo di una lingua nativa quali: l'alta efficienza percettiva, il basso grado di accento «straniero» e la migliore accuratezza nella produzione del parlato. Oltre allo sviluppo temporale, è utile introdurre ciò che è stato definito da vari autori come periodo critico. Questo termine è stato utilizzato per descrivere la cosiddetta «finestra temporale» durante la quale particolari funzioni biologiche sono maggiormente sensibili all'influenza empirica. Tali finestre temporali non iniziano e terminano in maniera improvvisa: la loro durata è influenzata dalla plasticità neurale e la ricerca ha messo in luce come vi siano più periodi critici temporalmente sincronizzati tra loro per uno sviluppo ottimale. Un'esperienza e una stimolazione ambientale adeguate rappresentano i primi requisiti necessari per la corretta acquisizione della lingua e della successiva alfabetizzazione. Dagli studi di neuroimaging inoltre si è riscontrato che tali fattori non solo modificano l'organizzazione funzionale del cervello

¹¹ Linck J.A. et al.,(2014) *Working memory and second language comprehension and production: a meta-analysis*. «Psychon Bull Rev»; vol.21, n.4,pp 861-83.

¹² Stein M. et al., (2014). *Structural brain changes related to bilingualism: Does immersion make a difference?* «Frontiers in Psychology», vol 5, n.1116.

¹³ Cargnelutti E. et al.,(2019) *Language Brain Representation in Bilinguals With Different Age of Appropriation and Proficiency of the Second Language: A Meta-Analysis of Functional Imaging Studies*. Front «Hum Neuroscience»; vol.13, n.154.

ma anche quella strutturale¹⁴. Va considerato che se da un lato è vero che siamo predisposti per via evolutiva ad apprendere qualsiasi lingua, dall'altro va detto che l'apprendimento di una lingua/e si realizza grazie all'interazione sociale. Il bilinguismo si mostra come un fenomeno articolato nei suoi molteplici fattori determinanti, non definibile come qualcosa di univoco, quello che potremmo affermare con certezza è che per essere considerati bi-/plurilingui non occorre conoscere perfettamente due o più lingue. Anche nel caso di una conoscenza imperfetta di una L2, il sistema cognitivo dell'individuo deve costantemente monitorare l'uso delle lingue modulandolo al contesto e agli interlocutori. In ogni caso, vengono mantenute attive le reti neurali responsabili del funzionamento esecutivo, del mantenimento dell'attenzione e dell'uso della memoria di lavoro fonologica. L'attivazione costante e prolungata di queste reti neurali rende il sistema cognitivo sempre più flessibile e si riflette in una loro organizzazione neuroplastica più efficiente rispetto a quella osservabile nei monolingui.

1.3 Sviluppo fonetico-fonologico nei monolingue e bilingue

Il modo in cui i bambini piccoli recepiscono e percepiscono il parlato è una questione importante per l'acquisizione del linguaggio; devono imparare a identificare le unità di suono della lingua, e successivamente apprendere quali sono i suoni che fanno la differenza nel significato. Le abilità/capacità relative agli aspetti sonori del parlato possono essere relative a: processi fonetici, ovvero processi senso-motori coinvolti nella pianificazione ed esecuzione delle sequenze di schemi articolatori sinergici e largamente simultanei che risultano nel «parlato»; processi fonologici cioè processi linguistico-cognitivi implicati nel rappresentare/organizzare, memorizzare, pianificare e recuperare l'informazione relativa ai suoni del «parlato»; dal momento che questi due processi sono correlati, si parlerà di processi «fonetico-fonologici». Fin dalla nascita i neonati sono molto sensibili nel percepire le distinzioni fonetiche presenti nelle varie lingue del mondo. La percezione uditiva, infatti, inizia già durante la gestazione: il feto può percepire il suono a partire dalla 25esima settimana, capacità che evolve fino al punto che il nascituro poco prima del parto è in grado di riconoscere la voce della madre, di discriminare le differenze relative al genere del parlante e la lingua a cui è stato esposto rispetto a una lingua ritmicamente diversa, e di distinguere contrasti di segmenti vocalici e di strutture sillabiche. Nonostante la voce materna sia la più saliente, da un punto di vista percettivo, il feto riesce a riconoscere anche il parlato prodotto da altre persone, ad esempio il padre, dimostrando

¹⁴ Klein D. et al., (2014), *Age of language learning shapes brain structure: A cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals*, «Brain and Language», vol. 131, n.4, pp. 20-24.

l'esistenza di notevoli capacità prenatali di percezione e memoria. Gli ambienti uditivi prenatali e postnatali sono diversi, dal momento che il liquido amniotico attenua le frequenze più alte: infatti, nonostante il segnale acustico relativo al parlato raggiunga i 10.000 Hz, l'ambiente uterino smorza le frequenze superiori ai 500 Hz. Questo implica una minor esperienza prenatale con le frequenze più alte, che sono fondamentali per distinguere molti suoni consonantici e, al contrario, una maggior sensibilità nei confronti dei suoni vocalici, e dell'intonazione. Questa esperienza selettiva consentirà poi al neonato di percepire la differenza tra due lingue che appartengono a classi ritmiche diverse. Tutti i neonati, indipendentemente dalle esperienze individuali vissute nel periodo prenatale e postnatale, manifestano una preferenza per lo stile linguistico materno (motherese), il quale tende ad accentuare acusticamente, e visivamente, i contrasti fonetici, che così vengono meglio discriminati, e trasmette in modo amplificato le emozioni. Due lingue ritmicamente diverse sono discriminate già nel periodo prenatale e neonatale; se invece appartengono alla stessa classe ritmica (ad esempio a isocronia sillabica come lo spagnolo e il catalano), vengono differenziate dai bambini bilingui e monolingui a 4 mesi e mezzo¹⁵. Anche se i bambini bilingui condividono le stesse tappe di sviluppo linguistico negli stessi tempi dei monolingui, tuttora ci sono indicazioni sperimentali che i processi cognitivi sottostanti non siano gli stessi¹⁶. Ciò non deve stupire se si pensa alle particolarità che contraddistinguono la loro esperienza rispetto a quella dei monolingui. Come affermano Byers-Heinlein, Fennel e Werker (2013)¹⁷, ci sono quattro proprietà caratterizzanti i bambini bilingui simultanei rispetto ai coetanei monolingui: 1. I bambini bilingui ricevono meno esposizione a ciascuna lingua di quanta ne ricevano i monolingui. 2. I bambini bilingui devono rappresentare simultaneamente due diverse lingue, il che implica un numero di categorie che è cumulativamente maggiore di quello dei monolingui. 3. L'esposizione bilingue è tipicamente rumorosa (in senso informatico): la normale difficoltà costituita dall'estrazione dallo stimolo linguistico delle dimensioni rilevanti da quelle irrilevanti raddoppia per il bambino bilingue, che è esposto a due lingue, a volte anche da parte della stessa persona e nello stesso enunciato (code-switching), ed è aggravata dalla scarsa qualità della lingua parlata dai suoi caregiver. 4. I bambini bilingui devono tenere separate e attivare in modo separato le due lingue, in modo tale ad esempio da riuscire a percepire in modo diverso lo stesso segnale acustico a seconda della lingua in cui viene pronunciato. Tra l'ottavo e il decimo mese di vita, tuttavia, ha luogo un grande cambiamento: la sensibilità dei bambini monolingui

¹⁵ Bosch L. et al., (2001), *Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments*, «Infancy», vol. 2, n. 1, pp. 29-49.

¹⁶ Costa A. et al., (2014), *How does the bilingual experience sculpt the brain*, «Nature Reviews Neuroscience», vol. 15, n. 5, pp. 336-345.

¹⁷ Byers-Heinlein K. et al., (2013), *The development of associative word learning in monolingual and bilingual infants*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 16, n. 1, pp. 198-205.

nei confronti dei contrasti della lingua nativa viene perfezionata, e quella verso i contrasti fonetici assenti nella lingua nativa incomincia a diminuire. Questo fenomeno è definito come sintonizzazione percettiva o restringimento percettivo (*perceptual attunement/narrowing*), riguarda diversi tipi di contrasti fonologici, come quelli basati sui foni, sui toni lessicali e sul linguaggio dei segni. La sintonizzazione percettiva è inoltre un grande predittore del successivo sviluppo linguistico nei bambini monolingui. Anche i bilingue incominciano a focalizzare la sensibilità percettiva sui contrasti delle lingue native, ma con caratteristiche peculiari che hanno fatto parlare di un temporaneo ritardo nell'acquisizione dei sistemi fonologici delle due lingue native e/o di un prolungamento del periodo di discriminabilità verso i foni non nativi. Nei monolingue in generale verso gli 8-9 mesi, il bambino segmenta l'enunciato che gli arriva sotto forma di un flusso continuo di suoni, in modo tale che vi sia un primo accesso lessicale-semantico. Le caratteristiche del motherese facilitano il riconoscimento delle parole all'interno di un parlato connesso e il bambino fa ricorso alle informazioni fornite dal ritmo, dall'intonazione, dalla (co)articolazione, dalle probabilità di transizione tra segmenti e tra sillabe, dalla fonotassi e dall'accento. Attorno agli 11 mesi riconosce una parola a prescindere dalle componenti di familiarità, contenuto affettivo, sesso, ecc. Dai 12-13 mesi, il bambino riconosce molte parole, specialmente quelle ad alta frequenza, e dai 14 mesi è in grado di spostare più rapidamente lo sguardo e fissare più a lungo un oggetto se questo è chiamato con il nome corretto (vs scorretto), segnale che il bambino ora è sensibile al dettaglio fonetico. Nonostante ciò, l'uso delle informazioni fonetiche nell'associazione parola-significato diventa più efficace intorno ai 17-20 mesi, epoca in cui le rappresentazioni delle parole sono più dettagliate e i riferimenti fonologici si organizzano in un sistema.

L'abilità di discriminazione dei fonemi migliora progressivamente ed è in relazione all'abilità di produzione degli stessi: si fa quindi particolarmente evidente nella fase di «esplosione del vocabolario», che si attesta tra i 18 e i 24 mesi e in età prescolare è influenzata dalla posizione relativa che i foni assumono nella sequenza. I bambini bilingui di 19-22 mesi, evidenziano una risposta meno lateralizzata e più lenta su parole conosciute rispetto ai coetanei monolingui, segno di una minor robustezza delle rappresentazioni lessicali. Questa debolezza, per gli autori, è da mettere in relazione alla minor quantità di input che i bambini ricevono per ciascuna lingua, controbilanciata però da una maggior attenzione ai dettagli percettivi del contesto comunicativo utile a individuare volta per volta la specifica lingua¹⁸. In continuità con il babbling, o lallazione, comparso verso i 6 mesi, che va gradualmente diminuendo almeno fino ai 18 mesi, tra i 15 e i 19 mesi il bambino inizia a produrre le

¹⁸ Werker J.F. (2012), *Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy*, «Annals of the New York Academy of Sciences», vol. 1251, n. 1, pp. 50-61.

sue prime parole, ovvero associazioni stabili tra un referente e una determinata struttura sonora, anche diverse dal target adulto, fino a raggiungere, verso i 18 mesi, lo stadio del primo vocabolario, in cui il bambino padroneggia in media 50 parole. Tradizionalmente si riteneva che il bilinguismo costituisse un rischio per l'acquisizione corretta del linguaggio, ma gli studi più recenti stanno evidenziando sempre di più le caratteristiche favorevoli. Goldstein e McLeod¹⁹ (2012) si riferiscono a questi due aspetti con il termine rispettivamente di «transfer positivo», che si verifica quando i bambini bilingui sono più avanzati nel loro sviluppo rispetto ai coetanei monolingui, e di «transfer negativo», quando occorre il contrario. Una recente rassegna²⁰ sulla produzione fonetico-fonologica dei bambini bilingui ha selezionato 53 studi, quasi tutti però basati su pochi soggetti. Monolingui e bilingui vengono confrontati per la dimensione degli inventari fonetici, le percentuali di correttezza dei fonemi e la tipologia degli errori. Pur nella loro complessità, i risultati autorizzano ad affermare che i monolingui e i bilingui tendono a mostrare caratteristiche di sviluppo diverse. Ad esempio, l'inizio di un sistema fonologico (con i primi contrasti sistematici) emerge nei bilingui più tardi (a 20 mesi invece che a 17 mesi come nei monolingui). I bilingui sono inoltre meno abili dei monolingui in tutti quei compiti in cui la dimensione del vocabolario è una variabile importante, poiché il vocabolario che possiedono per ciascuna è inferiore rispetto a quello dei monolingui. Vi sono prove di un transfer preferenziale dalla lingua dominante (L1) alla lingua acquisita più tardi (L2), ma anche di un transfer di direzione contraria²¹. In base alle osservazioni che gli stessi fonemi condivisi nelle due lingue sono acquisiti in età diverse e alla diversità dei processi fonologici, la maggioranza degli studi sembra propendere per l'esistenza di due sistemi fonologici separati ma interagenti. Quindi al momento non ci sono prove convincenti che i bilingui sviluppino il linguaggio più lentamente rispetto ai monolingui, ma il loro sviluppo è qualitativamente diverso e più variabile, in quanto vi è la presenza dell'interferenza tra le strutture linguistiche e fonologiche delle due lingue. La forte variabilità del transfer cross-linguistico dipende non solo dalle caratteristiche linguistiche delle due lingue in gioco (ad esempio, la complessità articolatoria dei fonemi, la loro frequenza d'uso e il loro carico funzionale), ma anche da caratteristiche idiosincratiche come la dominanza di una lingua sull'altra, l'età di esposizione a L2, le abilità linguistiche di tipo generale, e le strategie di interazione personale, la fonotattica, dai pattern di accentazione e dalla complessità articolatoria e/o bassa a frequenza della struttura in questione. Queste differenze strutturali potrebbero anche non rappresentare un arduo

¹⁹ Goldstein B.A. et al.,(2012), *Typical and atypical multilingual speech acquisition*. In B.A. Goldstein e S. McLeod (a cura di), *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 84-100.

²⁰ Hambly H. et al.,(2013), *The influence of bilingualism on speech production. A systematic review*, «International Journal of Language & Communication Disorders», vol. 48, n. 1, pp. 1-24.

²¹ Gildersleeve-Neumann C.E. et al.,(2009), *Effects on L1 during early acquisition of L2: speech changes in Spanish at first English contact*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 12, n. 2, pp. 259-272

ostacolo per il bambino bilingue precoce, simultaneo o consecutivo, dati i potenti meccanismi di apprendimento spontaneo di cui può avvalersi, ma lo possono diventare in modo indiretto se il caregiver del bambino, di solito il genitore, ha appreso la L2 solo in età adulta come lingua straniera, e la parla in modo errato; scarsamente intelligibile, sintatticamente e lessicalmente povero e altamente disfluente. L'interesse per il bilinguismo in Italia è progressivamente aumentato in seguito ai recenti flussi migratori. Secondo le stime dell'ISTAT, relative ai nati in Italia nel 2016, i bambini e le bambine con almeno un genitore straniero, che dunque acquisiscono precocemente l'italiano e la lingua del proprio Paese di origine, sono più del 20% del totale dei nati. La ricerca sullo sviluppo del linguaggio di bambine e bambini appartenenti a famiglie migranti è particolarmente complessa, e questo contribuisce a spiegare la scarsa numerosità di studi su queste popolazioni.

1.4 Sviluppo lessicale nei monolingue e bilingue

Dal punto di vista teorico, il processo di comprensione e produzione lessicale nel bilinguismo sembra essere più complesso rispetto a quello che caratterizza l'acquisizione di una sola lingua. Nelle prime fasi dello sviluppo, il bambino associa due differenti etichette lessicali (ad esempio «gatto» e «cat») a un medesimo referente: *tali parole sono definite «equivalenti» o «translation equivalents»*. Costruire una stabile rete semantica in queste condizioni può risultare cognitivamente più difficile e richiedere quindi tempi di sviluppo più lunghi, poiché le parole sono tra loro connesse sia all'interno di ciascuna lingua sia tra le due lingue. Sulla base dei risultati di una ricerca condotta pochi anni fa, è stato invece ipotizzato che il ritardo nel processo di comprensione lessicale, spesso riportato nei casi di bilinguismo, possa essere determinato dalla bassa frequenza d'uso di una determinata etichetta lessicale nell'input dell'adulto. Nell'esposizione a più lingue potrebbero esserci infatti meno opportunità di ascoltare una parola. Uno studio recente ha indagato l'ampiezza del vocabolario in comprensione e il processo di accesso lessicale combinando misure indirette (questionari per i genitori in entrambe le lingue) e misure dirette (prova di comprensione lessicale computerizzata)²². I 50 partecipanti di circa 18 mesi di età, esposti al francese e all'inglese, con altrettanti monolingui di pari età cronologica, non hanno evidenziato differenze nell'ampiezza del vocabolario recettivo in entrambe le lingue. Recentemente, è stato condotto uno studio sulle abilità di produzione lessicale di 33 bilingui, con un'età media di 33 mesi, provenienti da famiglie migranti, esposti all'italiano e a un'altra lingua: 14 bambini (per lo più filippini) erano esposti all'inglese, 10 erano esposti al rumeno,

²² Legacy J. et al., (2016), *Dog or chien? Translation equivalents in the receptive and expressive vocabularies of young French-English bilinguals*, «Journal of Child Language», vol. 44, n. 4, pp. 881-904..

7 allo spagnolo, 1 bambino all'arabo e 1 al francese²³. I risultati hanno evidenziato una produzione lessicale significativamente più ampia in lingua italiana, coerentemente con la maggiore esposizione a questa lingua (65%). Nel bilinguismo, soprattutto nelle prime fasi di acquisizione del linguaggio, il vocabolario è distribuito nelle due lingue ed è dunque costituito da parole comprese e prodotte soltanto in una lingua, parole comprese e prodotte soltanto nell'altra lingua, e parole comprese e prodotte che hanno lo stesso significato in entrambe le lingue (parole equivalenti). Si definisce *vocabolario totale* la somma di tutte le parole che il bambino dice in ciascuna delle due lingue, mentre nel caso del *vocabolario concettuale* l'ampiezza è data dalla somma delle parole prodotte solo in una lingua (ad esempio, parole solo in italiano), quelle prodotte solo nell'altra lingua (ad esempio, parole solo in spagnolo) e di quelle prodotte in entrambe le lingue e che hanno un significato uguale (translation equivalents o equivalenti). Alcuni studi hanno dimostrato che, utilizzando la misura del vocabolario concettuale, le abilità lessicali in produzione dei bilingui fra 18 e i 36 mesi sono simili a quelle dei pari monolingui e si attestano mediamente intorno al 50 centile²⁴. Studi recenti, condotti attraverso questionari per i genitori in entrambe le lingue, hanno mostrato che già a 16 mesi la maggior parte dei bambini bilingui produce parole equivalenti e che la percentuale di equivalenti tende ad aumentare in funzione all'ampiezza del vocabolario. In particolare, quando l'ampiezza del vocabolario è inferiore alle 500 parole, la percentuale di parole equivalenti è di circa il 20-30%, mentre quando l'ampiezza del vocabolario è superiore alle 500 parole, la percentuale di equivalenti è di circa il 60%. Nello sviluppo del lessico sono coinvolti fattori maturativi di tipo neurobiologico e fattori di tipo ambientale. Nel bilinguismo in età prescolare sono stati studiati prevalentemente due fattori legati all'ambiente: lo status socio-economico dei genitori e l'input linguistico. Uno studio condotto sullo sviluppo del linguaggio di un ampio campione di monolingui e bilingui ha dimostrato che lo status socio-economico dei genitori influenza le abilità linguistiche in modo equivalente nei due gruppi, e che un basso status socio-economico rappresenta un fattore di rischio per lo sviluppo del linguaggio²⁵. La quantità di input linguistico e, nel caso dei bilingui sequenziali, anche l'età di prima esposizione alla seconda lingua rappresentano i più forti precursori dello sviluppo del linguaggio. Nei primi due anni di vita l'input linguistico è costituito principalmente dalla lingua parlata a casa dai genitori o dai

²³ Onofrio D.(2017), *Sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui: identificazione di traiettorie evolutive e indici di rischio in età prescolare*, Tesi di dottorato in Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma.

²⁴ O'Toole C. et al., (2017), *Parent report of early lexical production in bilingual children: a cross-linguistic CDI comparison*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 20, n. 2, pp. 124-145.

²⁵ Calvo A. et al.,(2014), *Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*, «Cognition», vol. 130,n.3, pp. 278-288.

caregiver. I risultati di un recente studio²⁶ dimostrano che una percentuale di input dominante in una lingua non sempre si associa a una maggiore competenza in quella lingua e ciò è vero soprattutto quando l'ampiezza del vocabolario in entrambe le lingue è inferiore alle 400 parole. In queste prime fasi di sviluppo, infatti, intervengono altri fattori come, ad esempio, la preferenza linguistica del bambino o della bambina e lo status minoritario di una delle due lingue, fattori che determinano le occasioni di usare una lingua (contesti di uso).

1.5 Sviluppo della morfosintassi nei monolingue e bilingue

La morfosintassi è l'area del linguaggio costituita da elementi morfologici e sintattici. La modificazione morfologica delle parole attraverso la flessione ha ripercussioni a livello sintattico, cioè a livello di organizzazione della frase. La *flessione* è espressa da *morfemi flessivi* chiamati anche *morfemi legati*, perché devono legarsi a una radice per formare una parola. Accanto ai morfemi flessivi legati abbiamo anche i *morfemi liberi*, come gli articoli o gli ausiliari in italiano, dette anche *parole funzionali*. La morfosintassi è un'area del linguaggio che varia enormemente tra le lingue; ad esempio, l'italiano è una lingua flessiva in quanto le parole come i nomi e i verbi sono modificati da suffissi che esprimono varie informazioni (numero, genere). L'albanese è una lingua per definizione flessiva, ha un articolo determinativo sotto forma di suffisso (per esempio *mal* = montagna, *male* = le montagne), i verbi si coniugano e indicano, con la parte finale di parole, il tempo e la persona. Parlare una lingua flessiva favorisce l'acquisizione della flessione in un'altra lingua flessiva²⁷. Per i bambini con L1 isolante, l'acquisizione della morfologia flessiva può richiedere anche più di cinque anni (se sono stati esposti alla L2 a 5 anni)²⁸. Le ricerche²⁹ suggeriscono che nell'acquisizione L2 si può osservare un'influenza della L1 o, più tecnicamente, si osserva un trasferimento di proprietà dalla L1 alla L2. Lingue che presentano l'attivazione di meccanismi deputati all'acquisizione di alcune proprietà o all'attivazione di strutture formali per accogliere determinate parole funzionali facilitano l'acquisizione delle stesse proprietà formali nella L2. Tale trasferimento opera a un livello astratto e non sul piano del significato. Al momento attuale non è possibile rispondere con precisione su quanto

²⁶ Gatt D. (2016), *Bilingual vocabulary production in young children receiving Maltese-dominant exposure: Individual differences and the influence of demographic and language exposure factors*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 20, n. 2, pp. 163-182.

²⁷ Giacalone R.A. (a cura di) (2002), *Typology and second language acquisition*, Berlin New York, Mouton de Gruyter. Giacalone R.A. (2003), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.

²⁸ Jia G. et al., (2007), *Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 50, n. 5, pp. 1280-1299.

²⁹ Zdorenko T. et al., (2012), *Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface*, «First Language», vol. 32, nn. 1-2, pp. 38-62.

tempo sia necessario ai bilingui per colmare le differenze con i monolingue, in quanto vi sono pochi studi. Determinante potrebbe essere il livello di istruzione delle madri (usato come misura del livello socio-economico). In uno studio sull'acquisizione del lessico³⁰, hanno trovato che dopo 34 mesi di esposizione alla L2 inglese, 19 bambini con diverse L1, esposti alla L2 a partire da 5 anni, raggiungevano un livello adeguato (cioè nel range monolingue) nella comprensione lessicale. Inoltre, hanno trovato che più il livello educativo delle madri era elevato (12 anni o più), migliore era la competenza lessicale del bambino. In sintesi, per raggiungere livelli adeguati nell'acquisizione di alcuni aspetti della morfosintassi i bambini che imparano una L2 hanno bisogno di almeno tre-quattro anni. Tuttavia, vari fattori incidono su queste acquisizioni: la tipologia della L1, l'età di esposizione e, forse, il livello socio-economico o il livello di consolidamento della LI. Nell'acquisizione monolingue si osserva una sincronia tra lo sviluppo del vocabolario e quello dell'abilità di combinare parole tra di loro e quindi di usare le parole funzionali per collegare tra di loro le parole di contenuto. Più il lessico aumenta, migliore è la competenza grammaticale del bambino. Questa sincronia non si osserva nello sviluppo della L2. Questa asimmetria tra abilità grammaticali e lessicali si osserva nello studio di Vender e colleghi (2016)³¹. I tre gruppi di bambini con italiano L2 differivano dal gruppo monolingue nella comprensione lessicale nel caso della comprensione grammaticale, invece, i bambini con L1 rumeno o albanese non differivano dai bambini monolingui, mentre differivano da questi ultimi i bambini con LI arabo. Si ricordi che questi bambini arabofoni erano più deboli linguisticamente degli altri due gruppi L2. Quindi lo sviluppo del lessico e della grammatica procede in modo asincrono nei bambini che imparano una L2 con una acquisizione più rapida della seconda.

Allo stato attuale delle ricerche è ormai dimostrato che i bambini e le bambine bilingui procedono attraverso le stesse fasi di sviluppo fonologico (Hambly et al., 2013)³², lessicale (Pearson, 2013)³³ e morfosintattico (Paradis, 2011)³⁴ dei coetanei monolingui.

1.6 Lo sviluppo della competenza narrativa nei monolingue

³⁰Golberg H. et al., (2008), *Lexical acquisition over time in minority LI children learning English as a L2*, «Applied Psycholinguistics», vol. 29, n. 1, pp. 1-25.

³¹ Vender M. et al., (2016), *Child L2 learning and Specific Language Impairment: superficially similar but linguistically different*, «Clinical Linguistics & Phonetics», vol. 30, n. 2, pp. 150-169.

³² Hambly H. et al., (2013), *The influence of bilingualism on speech production. A systematic review*, «International Journal of Language & Communication Disorders», vol. 48, n. 1, pp. 1-24.

³³ Pearson B.Z. (2013), *Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual*. In L. Rescorla e P. Dale (a cura di), *Late talkers Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, pp. 67-87.

³⁴ Paradis J. (2011), *Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors*, «Linguistic Approaches to Bilingualism», vol. 1, n. 3, pp. 213-237.

I testi sono pervasivi nella nostra vita sin dalla tenera età: già attorno ai 2 anni, il bambino è esposto a testi nella forma di brevi racconti e di libri illustrati; a partire dai 3 anni di età il monolingue, comprende e riferisce eventi legati ai rari script. La competenza narrativa consente non solo di verbalizzare eventi immaginari o di raccontare le proprie esperienze reali in sequenze narrative da comunicare agli altri, ma riesce anche ad attribuire dei significati all'esperienza organizzando la propria vita in episodi significativi. La competenza narrativa è legata al successivo sviluppo dell'alfabetizzazione e al successo scolastico. Ad oggi, la ricerca sullo sviluppo della competenza narrativa si è concentrata prevalentemente sul bambino monolingue e solo recentemente l'attenzione ha cominciato a spostarsi sul bambino bilingue. La competenza narrativa è un'abilità complessa che si manifesta e si sviluppa quando si è giunti al consolidamento di diversi livelli di elaborazione linguistica. La competenza narrativa coinvolge quindi molteplici componenti cognitivi e linguistici: la conoscenza delle proprietà lessicali e morfosintattiche della lingua, delle capacità inferenziali, un uso appropriato delle risorse di memoria per selezionare e organizzare le informazioni necessarie e un monitoraggio dei processi che servono a produrre un testo dotato di coerenza e comprensibile agli altri. Le storie prodotte dai bambini si snodano tipicamente lungo un rapporto temporale che segue un decorso cronologicamente lineare e gli eventi narrati sono legati tra di loro da nessi di tipo causale. Tra i 4 e i 10 anni si verifica un importante cambiamento nello sviluppo linguistico che riguarda la crescente capacità di produrre in modo sempre più complesso i testi narrativi. Al momento dell'ingresso nella scuola primaria il bambino è in grado di narrare una sequenza di azioni e di eventi e sa utilizzare un linguaggio appropriato da un punto di vista lessicale e morfosintattico per narrarle, e inoltre si matura la capacità di narrare gli stati emotivi dei personaggi della storia.

Nel caso specifico dei bambini bilingui, l'analisi della competenza narrativa consente di valutare le relazioni che intercorrono tra le due lingue parlate dal bambino. Lo studio della competenza narrativa nei bambini bilingui ha riguardato diversi aspetti, ovvero:

- lo sviluppo della competenza narrativa: confronto tra la L1 e la L2;
- l'analisi della micro e macrostruttura in L1 e in L2;
- la competenza narrativa in ambito clinico.

Il maggior contributo alle conoscenze sullo sviluppo delle abilità narrative nel campo del bilinguismo proviene da ricerche condotte con i bambini bilingui inglese-spagnolo negli Stati Uniti. Dall'insieme di questi studi è emerso che, analogamente a quanto avviene per i loro coetanei monolingui, i bambini bilingui producono storie di crescente lunghezza e complessità, in entrambe le lingue da essi conosciute, nel passaggio dall'età prescolare a quella scolare, con il progressivo miglioramento delle loro abilità di produzione narrativa. Lo sforzo delle ricerche future dovrà essere indirizzato a stabilire il peso della quantità e della qualità della stimolazione linguistica, sia in ambito domestico che in

quello educativo. La relazione tra l'attività di lettura congiunta di libri e lo sviluppo della competenza narrativa è ben documentata nello sviluppo linguistico monolingue, ma è solo all'inizio per quanto riguarda i bambini bilingui. In uno studio condotto da Roch e Florit (2013)³⁵ su un gruppo di 78 bambini immigrati nati in Italia e di età compresa tra i 3 e i 6 anni, è stato evidenziato che la competenza narrativa è influenzata dalla frequenza di lettura congiunta nell'ambiente domestico. In definitiva, i bambini bilingui seguono una traiettoria evolutiva nella competenza narrativa secondo un pattern di cambiamenti analogo a quello dei bambini monolingui. Un altro aspetto da indagare è la relazione che intercorre tra le due lingue. Alcuni studi condotti finora evidenziano moderate associazioni cross-linguistiche nelle produzioni dei bambini di età scolare, ma non in bambini prescolari in cui le prestazioni nelle due lingue risultano poco associate e piuttosto indipendenti. La presenza dei meccanismi di transfer cross-linguistico viene interpretata come prova dell'esistenza di una conoscenza concettuale condivisa tra le due lingue. Il parlante bilingue possiede la capacità unica di sostenere l'acquisizione e lo sviluppo di una seconda lingua, non solo sulla base dell'input linguistico, ma anche attraverso un processo di trasferimento di quanto già acquisito nella sua lingua dominante. Pertanto in età prescolare si evidenzia uno sviluppo disomogeneo e indipendente della competenza narrativa nelle due lingue, mentre in età scolare, grazie al meccanismo di transfer, i bambini tendono ad avere un'analogia competenza narrativa nelle due lingue. Valutando la narrazione è possibile ottenere sia informazioni globali inerenti alla struttura del testo responsabili della coerenza e coesione del testo, sia informazioni riguardanti le singole componenti linguistiche, rispettivamente si parla di macrostruttura e di microstruttura. Dalle ultime ricerche è emerso che i bambini bilingui necessitano di diversi anni di esposizione linguistica e di una prolungata educazione formale, affinché le loro prestazioni a livello di microstruttura raggiungano un livello analogo a quello dei coetanei monolingui. I bambini bilingui sono in grado di produrre un racconto fornendo elementi di macrostruttura di una storia in modo soddisfacente attraverso le competenze concettuali per poi arricchire il tutto con elementi microstrutturali più complessi: questo processo avviene nel passaggio tra il livello prescolare e i primi anni della scuola primaria.

1.7 Valutazione nei bilingue

Nella valutazione bisogna considerare le particolarità del bilinguismo, conoscere le metodologie e gli strumenti di valutazione più adeguati e cercare di comprendere bene la storia e le competenze del/la

³⁵ Roch et al., (2013), *Narratives in preschool bilingual children: The role of exposure*, «Rivista di Psicolinguistica Applicata», vol. 13, n. 2, pp. 55-63.

bambino/a nella L1 e nella L2, analizzando il quadro in un'ottica diversa rispetto ai casi di monolinguisimo. Tutte le principali raccomandazioni e linee guida a livello internazionale (ASHA, RCSLT, IALP) suggeriscono, nella valutazione linguistica in condizioni di bilinguismo, di effettuare un'anamnesi linguistica mirata e successivamente di eseguire, se possibile, una valutazione su tutte le lingue parlate dal bambino. Inoltre, numerosi autori sottolineano come l'uso di strumenti standardizzati, pur rappresentando un golden standard per la valutazione dei monolingui, non rappresenti la metodologia d'elezione in profili di bilinguismo. I limiti degli strumenti standardizzati infatti si riferiscono a possibili bias linguistici e di contenuto, nonché al fatto che le traiettorie di sviluppo linguistico nei profili di bilinguismo sequenziale possono seguire tappe e percorsi non esattamente confrontabili a quelli della popolazione monolingue sulla quale il test è stato standardizzato. Inoltre, i markers clinici di disturbo linguistico riscontrati per i monolingui non possono essere assunti in modo diretto quando si testano i bilingui perché tali indicatori possono variare sul piano crosslinguistico. La valutazione multicomponentiale, che include l'analisi delle competenze linguistiche nelle diverse lingue conosciute dal bambino, combinata all'analisi della storia linguistica, alla valutazione della L2 attraverso strumenti di misure, e l'approccio socio-culturale rappresentano la combinazione ideale di strumenti e metodologie per effettuare una valutazione linguistica che superi la prospettiva centrata sul monolinguisimo. La valutazione delle competenze linguistiche in condizioni di bilinguismo rivela una serie di difficoltà data l'eterogeneità del fenomeno. Nella letteratura internazionale si considera ormai superata la definizione di bilinguismo basata sul livello di competenza³⁶; bisogna ricordarsi che non è bilingue colui o colei che ha una buona conoscenza di entrambe le lingue, ma, in accordo con la definizione di Grosjean³⁷, si considerano bilingui « those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives» [«quelle persone che utilizzano e hanno bisogno di due (o più) lingue nella loro vita quotidiana»].

Si possono quindi presentare in valutazione bambini/e con livelli di competenza in L1 e in L2 molto diversi. Alcuni saranno dominanti nella loro lingua madre (L1), avendo ricevuto un'esposizione solo parziale alla L2, prevalentemente nel contesto scolastico. Per altri, esposti a più codici linguistici nel loro ambiente familiare, non è facile capire se vi sia una dominanza linguistica, né, a volte, quali e quante siano le lingue parlate in famiglia. Oppure ci sono bambini i cui genitori, pur avendo una LI diversa dall'italiano, hanno esposto fin da subito il bambino all'italiano nel contesto familiare. Questi ultimi spesso hanno minime competenze nella L1 della famiglia (perché non sono stati esposti ad

³⁶ Baker C. e Wright W.E. (2017), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 6° edizione, Bristol, UK: Multilingual Matters.

³⁷ Grosjean F. (1992), Another view of bilingualism, «*Advances in Psychology*», vol.83, pp. 51-62.

essa) e appaiono dominanti in L2 (italiano), seppur con diverse fragilità linguistiche, in quanto la quantità non sempre si accompagna alla qualità di esposizione.

Nel contesto di valutazione, condotto da operatori che spesso non conoscono le lingue di origine dei loro utenti, i primi problemi che si affacciano nell'assessment riguardano l'analisi e la comprensione della storia linguistica del/la bambino/a: (Quali lingue parla? Da quanto tempo? Quali sono i contesti di esposizione alle diverse lingue?). Una volta compresa la storia linguistica, il secondo problema riguarda la possibilità di definire quale sia la lingua dominante (o se sia presente un bilinguismo bilanciato). Condurre una valutazione sulle competenze linguistiche in italiano in un bambino che non ha ancora ricevuto sufficiente esposizione alla L2 potrebbe fornire indicazioni qualitative sulle competenze in L2; queste ultime tuttavia non rappresenterebbero indici affidabili in termini diagnostici. Se la lingua dominante non sia l'italiano, e comunque sulla base delle linee guida che suggeriscono di valutare tutte le lingue conosciute, il terzo problema che il clinico si trova ad affrontare riguarda il come valutare le competenze in L2. Non è certo possibile che gli operatori conoscano tutte le lingue del mondo, né è sempre possibile reclutare in ogni occasione mediatori linguistici, tuttavia vi sono alcune norme che possono favorire l'acquisizione di alcuni indicatori. L'analisi della biografia linguistica consente al professionista di raccogliere informazioni sulle lingue parlate dal bambino e dalla famiglia, su quantità, qualità e contesti di esposizione e di conoscere l'individuo e il contesto in cui vive. Per la somministrazione di interviste sulla biografia linguistica ci si può avvalere di mediatori linguistici, in alcuni casi di traduzioni dei questionari nella lingua della famiglia (se i genitori hanno buone competenze di decodifica nella loro L1) o, eventualmente, di parenti che possano fungere da traduttori. Un questionario disponibile in lingua italiana, il Questionario sulla storia linguistica degli alunni bilingui (QUBil), è contenuto nelle Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui (BaBIL; Contento, Bellocchi e Bonifacci, 2013). Il Questionario è composto da due parti, nella prima parte definita vengono raccolti dati anagrafici sul bambino, tra cui la data di arrivo in Italia, informazioni sulle lingue parlate in famiglia, informazioni sulla storia linguistica (ad esempio, lingua di prima esposizione, età di esposizione alla L1 e alla L2, contesti di esposizione alla L1 e L2 in ambito familiare ed extrafamiliare), sulla storia scolastica e su eventuali rallentamenti nell'acquisizione del linguaggio in una o nell'altra lingua, oltre a informazioni relative al titolo di studio e alla professione dei genitori. La seconda parte, invece, attraverso una scala Likert a 5 punti, chiede ai genitori di valutare le competenze proprie e del bambino nella L1 e agli insegnanti di valutare le competenze in L2 nelle seguenti competenze: parlare, capire, leggere e scrivere.

In ambito internazionale si segnala l'Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ; Paradis, 2011), che non risulta al momento essere stato sperimentato in Italia. Il QUBil e l'ALEQ

rappresentano questionari volti quasi esclusivamente a raccogliere informazioni circa la storia e l'esposizione linguistica del bambino e della famiglia. In parte includono elementi di auto/eterovalutazione, ma sempre al fine conoscitivo di comprendere gli usi della lingua nei diversi contesti e le percezioni di competenza. Altri questionari volti a raccogliere informazioni sulla biografia linguistica sono il Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBIQ; COST Action ISO804, 2011) e il Parents of Bilingual Children: Infant and Toddler Version (PaBIQ-IT; Gatt, O'Toole e Haman, 2011), entrambi sviluppati all'interno del progetto «COST Action ISO804». Questi questionari rappresentano strumenti volti a indagare contemporaneamente sia la storia linguistica (età di esposizione, abitudini linguistiche, uso del linguaggio nei diversi contesti e con diversi interlocutori), sia possibili markers di disturbi del linguaggio, attraverso domande tratto dal questionario Aldeq. La prima versione del Questionario PaBIQ è articolata in 7 sezioni:

(1. Informazioni generali riguardanti il bambino. 2. Anamnesi storica del bambino. 3. Abilità linguistiche correnti. 4. Lingue utilizzate con il bambino e dal bambino nel contesto di casa. 5. Lingue utilizzate in altri contesti. 6. Informazioni riguardanti il padre e la madre. 7. Difficoltà). Nella versione PaBIQ-IT (Questionnaire for Parents of Bilingual Children: Infant and Toddler Version; Gatt, O'Toole e Haman, 2011), il questionario presenta una struttura simile al precedente ma articolato in 5 sezioni: 1. Informazioni generali riguardanti il bambino. 2. Anamnesi storica del bambino. 3. Lingue utilizzate con il bambino e dal bambino. 4. Informazioni riguardanti il padre e la madre. 5. Difficoltà da segnalare). Al momento, tuttavia, non dispongono di valori di riferimento specifici per interpretare dati sugli indici di rischio e non sono presenti versioni validate in lingua italiana, anche se sono in corso alcune sperimentazioni.

In ambito internazionale, si segnalano alcuni questionari quali il Language History Questionnaire (LHQ; Li, Sepanski e Zhao, 2006), oggi disponibile anche nella versione LHQ 2.0 (Li et al., 2014), e il Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q; Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya, 2007), i quali sono stati validati su popolazioni di bilingui adulti sequenziali o simultanei e quindi non sono applicabili a soggetti in età evolutiva. Valutare le competenze nei diversi codici linguistici conosciuti dall'individuo permette di capire la ricchezza delle sue competenze o, nel caso di profili disfunzionali, l'estensione delle fragilità.

Le Prove Babil sono state sviluppate da parte del Laboratorio Assessment Disturbi di Apprendimento (LADA) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna, valutano le abilità di comprensione.

La batteria dispone al momento delle versioni nelle seguenti L1: albanese, arabo egiziano, arabo marocchino, arabo tunisino, bengali (Bangladesh), cinese, rumeno, tagalog (Filippine), turco, twi (Ghana), ma altre lingue sono disponibili su richiesta agli autori. I valori di riferimento sono relativi

al primo biennio di scuola primaria, tuttavia le prove possono essere utilizzate anche nella scuola dell'infanzia, a partire dai 4 anni di età, e a gradi superiori della scuola primaria per studenti arrivati di recente in Italia. L'utilizzo delle prove BaBIL non è prettamente diagnostico, anche se il loro utilizzo è fortemente raccomandato all'interno dei protocolli di valutazione in condizioni di bilinguismo. La somministrazione può essere effettuata da insegnanti, educatori, logopedisti, personale parasanitario, psicologi e medici specialisti. I dati raccolti permettono di collocare l'andamento del bambino in diverse fasce di prestazione rispetto sia alla L1 sia alla L2, evidenziando eventuali fragilità nella comprensione linguistica.

Qualora le prestazioni si collochino in una fascia a rischio in entrambe le lingue, questo indica la presenza di un possibile disturbo che deve essere ulteriormente indagato attraverso prove più approfondite. A livello internazionale si presenta L'Evaluation Langagière pour ALlophones (ELAL d'Avicenne; et al., 2008; Bennabi-Bensekhar e Moro, 2016), uno strumento sviluppato in francese e alcune altre lingue tamil dello Sri Lanka, arabo d'Algeria e soninké del Mali, strutturato in tre sezioni che includono la comprensione lessicale, nominare colori, numeri, locativi spaziali e la produzione morfosintattica. I questionari sulle competenze linguistiche compilati dai genitori sono strumenti di osservazione indiretta, sono fonte di completezza del panorama valutativo. In particolare per la fascia 0-3 anni, c'è il MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (MB-CDI, Fenson et al., 2007), che valuta il vocabolario e la comparsa della prima grammatica ed è validato su popolazione italiana nei questionari Gesti e parole (8-18 mesi, Caselli et al., 2015) e Parole e frasi (18-36 mesi, Caselli et al., 2015). Studi sui monolingui parlatori tardivi hanno evidenziato come le informazioni raccolte tramite i genitori siano correlate con misure dirette del vocabolario rilevate da strumenti standardizzati come il test Parole in gioco (PING; Bello et al., 2010) o il Test di Primo Linguaggio (TPL; Axia, 1995). La peculiarità del questionario MB-CDI è che esso è disponibile in 60 lingue (Dale e Penfold, 2011) e quindi può essere utilizzato per la definizione indiretta di un profilo di bilinguismo se ai genitori viene chiesto di completarlo sia in italiano sia nella LI. Alcune ricerche³⁸ hanno riscontrato la validità dei dati riportati attraverso il confronto con i dati ottenuti in laboratorio, confermando come sia uno strumento attendibile nell'indagine delle abilità linguistiche dei bambini indipendentemente dalla cultura di provenienza.

Un questionario che invece è specificamente nato con l'obiettivo di individuare indicatori di Disturbo Primario del Linguaggio (DPL) in bambini bilingui sequenziali parlanti lingue minoritarie è l'ALDEQ (Paradis, Emmerzael e Sorrenson Duncan, 2010), adattato e validato nel contesto italiano (ALDEQ-IT da Bonifacci e colleghi, 2016) in collaborazione con il gruppo Linguaggio - Intercultura - Pensiero

³⁸ Marchman V. et al., (2004), *The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners*, «Developmental Science», vol. 7, n. 2, pp. 212-224.

(LIP) di Modena. Il Questionario, che va somministrato sotto forma di intervista ai genitori, è costituito da 18 domande con punteggi quantitativi che possono essere integrate con alcune domande di tipo qualitativo, ed è strutturato in quattro sezioni, come indicato di seguito: (prime tappe di sviluppo, abilità attuali in L1, modelli di comportamento e attività preferite, anamnesi familiare).

Ogni sezione comprende anche informazioni qualitative raccolte attraverso domande aperte, che non vengono codificate all'interno del punteggio globale, ma possono offrire al clinico utili indicazioni circa le caratteristiche del bambino e del contesto in cui cresce. La ricerca di Paradis e collaboratori³⁹ ha evidenziato buoni indici di sensibilità e specificità dello strumento. Nella validazione italiana, gli studiosi hanno somministrato il questionario ALDEQ-IT a 105 bambini bilingui sequenziali con sviluppo tipico e a 18 bambini bilingui sequenziali con diagnosi di Disturbo Primario del Linguaggio. Anche in questo caso, il questionario ha mostrato un'adeguata affidabilità e buoni indici di sensibilità e specificità. L'ALDEQ-IT rappresenta quindi un questionario che, se combinato con la valutazione diretta della L2 e un calcolo dei tempi di esposizione alle due lingue, costituisce un efficace strumento di valutazione in ambito clinico per l'individuazione di Disturbo Primario del Linguaggio in bilingui sequenziali.

Infine si può affermare che la valutazione non può escludere un'attenta indagine sulla storia linguistica del bambino, effettuata attraverso questionari e interviste per i genitori. Nei contesti di valutazione in condizioni di bi- o plurilinguismo è necessario che il clinico adotti un approccio che includa strumenti e metodologie in parte diversi da quelli utilizzati nella valutazione dei monolingui, superando l'idea che si possa avere un singolo strumento diagnostico golden standard (Verdon, McLeod e Wong, 2015)⁴⁰.

³⁹ Paradis J. et al., (2010) *Assessment of English language learners: using parent report on first language development*. «J Commun Disord».vol.43, n.6,pp 474-97.

⁴⁰ Verdon S. et al., (2015), *Supporting culturally and linguistically diverse children with speech, language and communication needs: Overarching principles, individual approaches*, «Journal of Communication Disorders», vol. 58, pp. 74-90.

CAPITOLO 2

IDENTIFICAZIONE DEL RITARDO DI LINGUAGGIO

2.1 Sviluppo fisiologico del linguaggio

Lo sviluppo del linguaggio è un processo altamente complesso risultante dall'interazione tra fattori biologici, cognitivi e ambientali. A livello fisiologico dai 3 ai 7 mesi, si presentano le vocalizzazioni non di pianto, fase in cui il bambino produce vari suoni, soprattutto vocalici, il numero dei suoni prodotti, in questa fase è estremamente variabile, per cui ci sono bambini che ne producono molti e altri meno. Dai 6/7 ai 9 mesi, si ha il babbling canonico in cui il bambino produce i fonemi della lingua madre con ripetizione della stessa sillaba, questi suoni non hanno un'intenzione comunicativa. Intorno ai 9-10 mesi, si ha il babbling variegato, in cui le sillabe prodotte cominciano a variare, ma ancora non vi è un intento comunicativo; tuttavia è un processo fondamentale affinché il bambino prenda consapevolezza di sé, del proprio corpo, e dei movimenti articolatori necessari per generare un determinato suono. Solitamente verso i 11-12 mesi, iniziano a capire e pronunciare le loro prime parole e producono gesti deittici e rappresentativi; è stato osservato come la comprensione precoce delle parole e la produzione gestuale siano strettamente associate e predittive del vocabolario espressivo a 24 mesi. A circa 18 mesi, i bambini raggiungono un vocabolario lessicale di circa 50 parole e producono frequenti combinazioni gesto-parola; tra i 20 e i 24 mesi, aumentano ulteriormente il loro vocabolario espressivo e iniziano a produrre combinatorie di due parole. All'età di tre anni, sviluppano un lessico mentale relativamente ricco e le loro espressioni risultano essere a livello morfosintattico più accurate e complesse, comprensibili anche da persone al di fuori dell'ambiente familiare.

È fondamentale sottolineare che le fasi di sviluppo del linguaggio sono stabili, mentre i tempi no: esiste una grande varietà tra un bambino e l'altro, il ritmo di acquisizione di nuove abilità è unico per ogni individuo e va rispettato. Bisogna tener conto, però, che queste tappe non possono nemmeno essere protratte troppo nel tempo, perché potrebbero ritardare il conseguimento dell'abilità successiva. Dunque come ci propone la letteratura è necessario valutare secondo una corretta ottica i fattori di rischio e gli indici predittivi di sviluppo linguistico che guidano verso un inquadramento clinico di ritardo di linguaggio.

2.2 Il ritardo di linguaggio

Si tratta di una condizione clinica riguardante una popolazione eterogenea di bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, che sta acquisendo il linguaggio più lentamente rispetto ai coetanei a sviluppo tipico, da qui la definizione generale di Parlatori Tardivi. All' interno di questi; alcuni, i "Late Bloomers-LT" recuperano spontaneamente verso i 3 anni, altri (i "Late Talkers" - LT) invece, o risolvono a 4 anni ("Slow Learners") o persistono in un vero e proprio Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio(DLD). Quando si parla di Parlatori Tardivi occorre escludere la presenza dei seguenti disturbi: deficit cognitivi; deficit sensoriali; deficit neurologici; deficit motori; deficit affettivi; importanti carenze socio-ambientali

Ci sono 4 indici predittivi dello sviluppo linguistico che ci possono guidare verso l'inquadramento clinico:

- **GESTI** : i gesti comunicativi tra cui l'indicazione(pointing) e i gesti referenziali sono in genere inferiori o uguali a quelli dei coetanei;
- **COMPRESIONE** : la presenza di ritardo recettivo è un indicatore prognostico negativo, in quanto aumenta la probabilità di confermare a 48 mesi la diagnosi di DPL (i LB hanno un adeguato livello di comprensione ecologica); I Late Compredehers (LC) sono i bambini con ritardo espressivo e recettivo del linguaggio individuato a partire dai 16 mesi, sono coloro che presentano il maggior rischio di confermare a 36 mesi i loro deficit linguistici e di divenire bambini con DPL(O DLD).
- **VOCABOLARIO**: vocabolario espressivo inferiore o uguale al 10° percentile; mancata esplosione del vocabolario a 24-26 mesi, spurt < 35-40 parole in 1 mese, assenza di combinatoria a partire dai 30 mesi;
- **LME** (Lunghezza Media dell'Enunciato):un parametro molto valido al fine di valutare lo sviluppo morfosintattico.

I fattori di rischio che permettono di identificare il ritardo di linguaggio in una popolazione di bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, sono di seguito elencati.

BABBLING	assente dopo i 12 mesi
GESTO DELL'INDICAZIONE	assente dopo 16 mesi
ASSENZA DI SEGNALI DI COMPRESIONE VERBALE	tra 18-24 mesi
AVERBALITA' COMPLETA	dopo i 18 mesi

MANCATA/RIDOTTA PROGRESSIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO	tra 24-36 mesi
ASSENZA DELLE PRIME FRASI	tra 24-36 mesi
DIFFICOLTA' NELLE ABILITA' SOCIO-CONVERSAZIONALI	
SCARSE COMPETENZE SIMBOLICHE	
AMBIENTE POCO STIMOLAMANTE CONTESTO SOCIOECONOMICO	
OTITI RICORRENTI	nei primi 2 anni di vita
FAMILIARITA' PER DISTURBI DEL LINGUAGGIO	

Analizzando nel dettaglio queste indicazioni si è notato come il lessico sia un indicatore più diagnostico che prognostico, la comprensione sia più un indicatore di gravità, gli aspetti fonetico-fonologici (inventario fonetico, percentuale di consonanti corrette, strutture sillabiche) e morfosintattici (soprattutto la LME) siano invece dei rilevanti indicatori prognostici, inoltre è emerso che la familiarità sia un importante fattore di rischio. Peraltro i bambini con ritardo di linguaggio che usano più frequentemente gesti comunicativi dei coetanei recuperano in tempi brevi (late bloomers); mentre quelli che usano un numero di gesti simile o inferiore a bambini con sviluppo tipico potrebbero andare incontro a un eventuale DPL⁴¹. Alcuni autori hanno preso in considerazione lo stile comunicativo delle mamme di bambini con ritardo di linguaggio in relazione alle caratteristiche socio-comportamentali dei bambini⁴². Questi studi hanno mostrato che la comunicazione delle madri di bambini PT sarebbe caratterizzata da uno stile più direttivo, dalla tendenza a rispondere con meno frequenza alle interazioni iniziate dai figli e a dare risposte che introducono nuovi argomenti di discussione rispetto a quelli proposti dai bambini fornendo in tal modo un inadeguato feedback. È ancora una questione aperta definire se e in che misura le strategie messe in atto da questi genitori e il tipo di input rivolto ai bambini contribuiscano a determinare il ritardo del linguaggio, o non siano piuttosto un effetto delle caratteristiche comportamentali del figlio che influenzano negativamente la qualità e la quantità degli scambi comunicativi madre-bambino. Infatti alcuni studi hanno messo in rilievo che, rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, nei bambini con ritardo di linguaggio presentano

⁴¹ Thal D. et al.,(1991)*Language and gesture in late talkers: a 1-year follow-up*. «J Speech Hear»,vol.604, n.12.

⁴²Bonifacio S,et al.,(2013),*L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio: Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Milano,FrancoAngeli.

punteggi inferiori alla norma nella scala di regolazione emotiva (minore capacità di adattamento e autoregolazione emotiva; minore socievolezza; livelli di stress più elevati)(vedi nota 2).

I dati epidemiologici stimano una percentuale di 11-18% di bambini di età compresa tra 18 e 36 mesi che mostrano un ritardo nello sviluppo del linguaggio. Questi bambini sono di solito etichettati come Parlatori Tardivi e possono presentarsi con un linguaggio espressivo e / o ricettivo ridotto. La prognosi è generalmente buona in quanto nel 70% dei casi il linguaggio espressivo migliora in modo significativo entro i 3 anni, con lo sviluppo di abilità linguistiche che in seguito saranno in linea con le performance attese nello sviluppo tipico anche se potranno persistere alcune lievi difficoltà nelle interazioni comunicative quotidiane, nei compiti di narrazione e descrizione osservabili in età scolare. I bambini che recuperano sono stati definiti *late bloomers* (ovvero bambini il cui linguaggio sboccia in ritardo). Si può concludere che l'essere un parlatore tardivo non comporta necessariamente un'evoluzione negativa; la letteratura suggerisce che l'esito può essere più probabilmente favorevole qualora la capacità di comprensione linguistica sia preservata e non ci sia stata in famiglia una storia di problematiche di linguaggio e di lettura⁴³. Dunque, se molti parlatori tardivi raggiungono il livello di sviluppo linguistico dei loro pari, nel 5-7% della popolazione il disturbo persiste dopo i tre anni e, in questi casi, è raro che prima dell'età scolare si verifichi un recupero spontaneo delle abilità linguistiche attese per l'età cronologica: in questi casi si parla di Disturbo Primario del Linguaggio – DPL⁴⁴.

Di questi, una percentuale variabile tra il 20-70% riceverà più tardi una diagnosi di Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio o Disturbo Primario del Linguaggio (DLD secondo il consenso CATALIZE, DPL secondo la Consensus Conference del 2019).

2.3 Valutazione del ritardo di linguaggio

I dati sopracitati ci indicano l'importanza di effettuare un'identificazione precoce di fronte a un caso di ritardo di linguaggio, essendo esso un profilo di rischio è raccomandato effettuare dapprima prove di screening; qualora ci sia un riscontro positivo procedere a una valutazione più approfondita utile per stilare nel caso sia necessario un programma di intervento tempestivo. Tra gli strumenti di

⁴³ Snowling M. J. et al., (2006). *Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment*. «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol.47, n.8, pp759-765.

⁴⁴ Law J. et al., (2000). *Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature*. «International Journal of Language and Communication Disorders», vol. 35, n.2, pp 165-188.
Wallace I.F. et al., (2015). *Screening for speech and language delay in children 5 years old and younger: A systematic review*. «Pediatrics», vol.136, n.2, pp 1-15.

screening validi che possono essere utilizzati tra i 2 e i 3 anni, età approssimativa in cui poter individuare il ritardo di linguaggio; una recente revisione sistematica⁴⁵ ha incluso la Clinical Linguistic and Auditory Milestone Scale (CLAMS), la Early Language Milestone Scale (ELM), l'Hackney Early Language Screening Test, il Language Development Survey (LDS), il Levett-Muir Screening Test, il Rigby Speech Screening Test, e lo Screening Kit of Language Development (SKOLD), il MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (MB-CDI) e la Infant Toddler Checklist of the Communication and Symbolic Behavior Scales (CSBS ITC) e, per i professionisti, i questionari Screening Kit of Language Development (SKOLD). Il fatto che la revisione non abbia rivelato grandi differenze tra gli strumenti per i genitori e per i professionisti suggerisce che l'uso di strumenti compilati dai genitori (ad esempio, MB-CDI, CSBS ITC e LDS) può essere utile per lo screening senza sovraccaricare i servizi sanitari, dimostrando un'eccellente validità predittiva.. Lo strumento di screening con il miglior valore predittivo per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio è risultato il Language Development Survey (LDS) somministrato all'età di 2 anni (sensibilità 67%, specificità 94%, valore predittivo negativo NPV 88% e PPV 80%). A seguirla vi è MB-CDI, nella sua versione per bambini ELFRA-2 e SETK-2 (sensibilità 61%, specificità 94%, NPV 95%, PPV 56%), anche se sono state trovate cifre più basse (sensibilità 50%, specificità 67%, NPV 60,5% e PPV 58%) nella forma corta britannica (MB-CDI-UKSF). Risultati contrastanti sono stati trovati anche per il Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), il Denver Developmental Screening Test (DDST) e il General Language Screen (GLS) per i quali entrambi i valori di sensibilità (31%, 44% e 67,4%, rispettivamente) e i valori PPV (31%, 41% e 31,5%, rispettivamente) erano particolarmente insoddisfacenti, sebbene potessero migliorare quando si combinano misure linguistiche e comportamentali (ad esempio, SDQ e Sure Start Language Measure - SSLM, a 30 mesi).

Al momento non vi sono prove sufficienti che possano fornirci screening universali, pertanto le raccomandazioni indicano di completare lo screening positivo con una valutazione completa. Il programma di screening diffuso all' interno di alcune aree territoriali del servizio sanitario italiano risulta essere il Primo Vocabolario del Bambino-PVB, Forma Breve («Parole e Frasi 18-36 mesi») adattamento italiano di MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (MB-CDI), compilabile per questi casi tra i 2 e i 3 anni. In accordo con la letteratura, in caso di esito positivo allo screening, uno dei criteri d'identificazione del rischio di ritardo di linguaggio preso in considerazione nel programma di screening del linguaggio è quello relativo al vocabolario espressivo inferiore al 10°

⁴⁵ Sansavini A. et al.,(2021) *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review.* «Brain Sci». vol.11.n.5, p 654.

percentile calcolato in base ai dati di riferimento normativi per l'età cronologica. Inoltre, per limitare il rischio di sovra-identificazione, legato all'uso esclusivo della misura lessicale, si è scelto di utilizzare una misura composta aggiungendo al criterio di un limitato repertorio lessicale anche l'assenza di almeno uno dei seguenti comportamenti indagati attraverso il questionario: capacità di combinare a 30 mesi 2 parole in frasi, capacità di imitare/ ripetere le parole udite dall'adulto, capacità di comprensione decontestualizzata e capacità di produrre suoni in modo intelligibile, la produzione ritardata dei gesti, familiarità per i disturbi del neurosviluppo. Il protocollo di valutazione prevede la valutazione della funzionalità uditiva, la valutazione neurologica e cognitiva da parte del neuropsichiatra e la valutazione del profilo linguistico da parte del logopedista, attraverso strumenti adeguati all'età linguistica e/o cronologica del bambino. Questi strumenti sono i questionari per i genitori PVB- Forma lunga e Abilità Socio-Conversazionali del Bambino per comprendere le abilità comunicative del bambino e lo stile comunicativo del genitore e test strutturati che prevedono la valutazione della comprensione e produzione lessicale, quali ad esempio il test Parole in Gioco - PinG (Bello et al., 2010) e il Test Fono Lessicale-TFL (Marotta et al., 2008), la valutazione morfosintattica e grammaticale quali ad esempio una prova di ripetizione frasi (Devescovi e Caselli, 2001) e le Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica-PVCL (Rustioni, 1994), la Prova di Comprensione Grammaticale con Oggetti(PCGO)l'analisi dell'eloquio spontaneo per la valutazione delle competenze fonologiche è effettuato attraverso le Prove per la valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile-PFLI (Bortolini, 1995).

La scelta di rivolgere il programma a bambini di età superiore ai 2 anni e l'uso di misure composite ricavate dal questionario PVB aumenta la possibilità di identificare quei bambini per i quali, alla successiva valutazione diretta, viene confermato un persistente ritardo nello sviluppo del linguaggio. Questo consente di limitare l'identificazione di bambini falsi positivi, alleggerendo la domanda di approfondimento diagnostico rivolta ai servizi del territorio. Questo progetto spiega anche come uno sviluppo linguistico ritardato o atipico può essere la spia di problemi clinici complessi e di diversa natura, e contribuisce a identificare prima dei 3 anni bambini con deficit cognitivi o relazionale troppo spesso ancora segnalati e presi in carico tardivamente.

In alcuni casi, infatti, la scelta può essere quella di non intervenire ma di monitorare il ritmo e la qualità dei cambiamenti del bambino attraverso programmi di follow-up periodici. In altri casi, sono efficaci trattamenti indiretti centrati sulla famiglia dei bambini, in particolare per bambini di età inferiore ai 3 anni e/o con l'intento di promuovere lo sviluppo del linguaggio (vedi nota 2). Per altri bambini PT, in genere di età superiore ai 3 anni e/o con condizione di ritardo più marcato, sono invece

spesso consigliati trattamenti diretti individuali e/o in piccoli gruppi⁴⁶. Pertanto l'attuazione di progetti di screening che possano coinvolgere l'intero distretto nazionale sanitario sarebbe efficiente ed efficace

2.3.1 Come riuscire a identificare il ritardo di linguaggio nei bilingui

Come per i coetanei monolingui, il processo di acquisizione precoce e simultanea di due o più lingue è caratterizzato da un'ampia variabilità individuale. Tale variabilità è determinata, da fattori legati specificamente alla condizione di bilinguismo, come per esempio la quantità di input e l'età di esposizione a ciascuna lingua, le caratteristiche linguistiche del suo ambiente, il contesto socio-culturale e gli atteggiamenti dei genitori rispetto al bilinguismo. Allo stesso tempo, vi sono anche le proprietà strutturali specifiche delle lingue e le caratteristiche più generali di apprendimento del bambino. Come è stato già citato nel primo capitolo, è ormai ampiamente riconosciuto che i bambini bilingui procedano attraverso le stesse fasi di sviluppo linguistico dei coetanei monolingui. Eventuali differenze possono essere legate al grado di dominanza di una lingua sull'altra: uno sviluppo più o meno bilanciato nelle due lingue è strettamente associato alla quantità di input che il bambino riceve. Tutti questi fattori contribuiscono a regolare la competenza linguistica dei bambini bilingui, rendendo complessa l'identificazione di un eventuale ritardo o disturbo di linguaggio.

Le principali associazioni di professionisti consigliano, per una corretta valutazione del bambino, di conseguire informazioni relative a entrambe le lingue, specialmente se il bambino è esposto con maggior frequenza e in più contesti alla lingua di origine della famiglia rispetto alla lingua del Paese ospitante. Le raccomandazioni riportate sono in linea con i principali studi in letteratura sui bambini bilingui simultanei (che acquisiscono entrambe le lingue sin dalla nascita) e sequenziali (la seconda lingua è appresa dopo i 3 anni)⁴⁷.

Le valutazioni che prendono in considerazione una singola lingua (Single Language Score) ignorano il fatto che i bilingue potrebbero scegliere di usare parole diverse in funzione del setting, dell'interlocutore e del contesto e spesso portano a valutare come fattori atipici alcuni fenomeni o peculiarità tipici dello sviluppo bilingue. Invece la valutazione integrata di entrambe le lingue (Dual

⁴⁶ Cable AL. et al., (2011) *Systematic review of the literature on the treatment of children with late language emergence*. «Int J Lang Commun Disord.» vol.46, n.2, pp 138-54.

⁴⁷Leonard LB.(2014)*Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development*. «J Child Lang.»; vol.41, n.1, pp38-47.; Pearson B.Z. (2013), *Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual*. In L. Rescorla e P. Dale (a cura di), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore, MD, Paul Brookes, pp. 67-87.

Language Score) permetterebbe di ottenere una stima più attendibile delle reali competenze linguistiche dei singoli bambini.

Per fare questo è importante avere a disposizione strumenti simili nelle due lingue e riuscire a informarsi sulle caratteristiche specifiche di ogni lingua e cultura. Diversi studi riportano che i questionari sullo sviluppo e uso del linguaggio per i genitori, MacArthur-Bates Communicative Development Inventories-MB-CDI, meglio se compilati in duplice lingua, rappresentano validi strumenti di valutazione per i bilingui di età compresa tra 1 e 3 anni⁴⁸. Il questionario MB-CDI è oggi presente in oltre 50 lingue e utilizzato per numerosi studi di tipo cross-linguistico. I ricercatori hanno confrontato le informazioni ottenute dai MB-CDI con quelle ottenute attraverso la valutazione diretta dell'eloquio spontaneo dei bambini e hanno trovato stretti parallelismi tra le due misure, dimostrando la validità dello strumento⁴⁹. La valutazione del lessico, rispetto alla grammatica, risente maggiormente della metodologia di valutazione utilizzata ed è quindi importante adottare alcune cautele metodologiche. In particolare, come è stato spiegato nel primo capitolo, quando si prendono in considerazione due lingue è possibile scegliere di considerare in maniera isolata il vocabolario in ciascuna delle due lingue (Monolingual Vocabulary Score), oppure sommare le parole che il bambino dice nell'una e nell'altra lingua (Total Vocabulary Size) o, ancora, integrare i due vocabolari tenendo in considerazione gli equivalenti, ossia i termini che hanno lo stesso significato in entrambe le lingue (Total Conceptual Vocabulary). Un recente studio condotto in Italia su 12 bambini bilingui italiano-spagnolo di età compresa tra i 24 e i 37 mesi conferma la validità del vocabolario concettuale⁵⁰. In questo studio tutti i bambini presentano una produzione lessicale significativamente più ampia in lingua italiana, coerentemente con la percentuale di input in questa lingua. Inoltre, quei bambini che si collocano, per ampiezza del vocabolario monolingue, al di sotto del 10 percentile (considerato il valore soglia che delimita la fascia a rischio di ritardo del linguaggio) rientrano in un range di normalità se si considera l'ampiezza del vocabolario concettuale. I questionari MB-CDI sono attendibili anche quando compilati da genitori con basso livello socio-culturale, parlanti non nativi e/o, esposti con meno regolarità dei loro figli alla lingua del Paese ospitante. In questi casi, la letteratura consiglia una somministrazione guidata sotto forma di intervista semi-strutturata oppure laddove sia possibile, il ricorso a forme brevi del questionario. D'altronde però valutare entrambe le lingue a cui un bambino è esposto non è sempre realizzabile, ad esempio perché non sono disponibili

⁴⁸Gutiérrez-Clellen F.V. et al., (2006), *Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children*, « Journal of Speech, Language and Hearing Research», vol. 49,n.6 pp. 1209-1223.

⁴⁹Marchman VA, et al.,(2004). *The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners*. «Dev Sci», vol.7, n.2, pp 212-24.

⁵⁰Pettenati P. et al.,(2011), *Parole e frasi nel primo vocabolario di bambini bilingui italiano-spagnolo*, «Rivista di Psicolinguistica Applicata», vol. 11, n. 1, pp. 49-67.

questionari atti a indagare alcune lingue minoritarie molto rappresentate nel nostro territorio (ad esempio, il bengalese) oppure perché, anche quando esistano degli adattamenti dei questionari MB-CDI per specifiche lingue, non in tutti i casi sono disponibili i dati normativi di riferimento per quelle lingue. Inoltre, i questionari non sono adatti per la valutazione delle competenze linguistiche di bambini di età cronologica, cognitiva e/o linguistica superiore ai 3 anni. In questi casi è indispensabile una valutazione diretta delle competenze in entrambe le lingue conosciute dal bambino, attraverso test standardizzati, che purtroppo molto spesso non sono attuabili in quanto non vi sono le condizioni tali. Per tutti questi motivi, nella valutazione delle competenze linguistiche dei bambini bilingui, sono frequenti i rischi di over-identification o di under-identification. Nel primo caso si tratta di bambini che apprendono in modo regolare due lingue ma che sono in modo inappropriato diagnosticati un ritardo o un disturbo di linguaggio; nel secondo caso, si tratta di bambini in cui uno sviluppo rallentato o un profilo atipico sono erroneamente attribuiti alla condizione di bilinguismo e al processo di acquisizione simultaneo delle due lingue. Quando non è possibile valutare entrambe le lingue, diventa cruciale individuare modalità di valutazione della sola lingua del Paese ospitante, nel nostro caso l'italiano che, senza perdere valore in termini di attendibilità, siano in grado di identificare bambini bilingui con ritardi o disturbi di linguaggio. Uno studio⁵¹ evidenzia come le prestazioni ai test standardizzati possono essere comparabili a quelle dei coetanei monolingui se il linguaggio in cui si valutano i bambini rappresenta la loro lingua dominante. In particolare, all'età di 5 anni, una percentuale di input linguistico del 40-60% è sufficiente per confrontare le competenze linguistiche dei bambini bilingui con quelle dei bambini monolingui, nella stessa lingua, nelle prove di vocabolario recettivo; è invece necessario una percentuale di input linguistico superiore al 60% per le prove di vocabolario espressivo.

La valutazione dell'input linguistico è possibile attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate ai genitori che consentono di descrivere la storia linguistica dei bambini e quantificare il grado e il tipo di bilinguismo. Se la letteratura concorda sulla necessità di utilizzare questi strumenti, vi è ancora un ampio dibattito su quali siano le misure più attendibili nel predire le prestazioni linguistiche di bambini bilingue sul rapporto costi/benefici. Interviste troppo generali non forniscono sufficienti dati per effettuare confronti attendibili mentre strumenti molto dettagliati, seppur utili in contesti di ricerca, sono poco utilizzabili nella pratica clinica. Resta indiscussa l'utilità delle interviste che consentono di orientare la valutazione e la scelta degli strumenti oltretutto di interpretare correttamente le prestazioni dei bambini che giungono per ritardi o disturbi di linguaggio. La valutazione del

⁵¹ Thordardottir E.(2011), *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*, «International Journal of Bilingualism», vol.15,n.4,pp.426-445

linguaggio nei bambini bilingui e l'identificazione precoce dei bambini a rischio per lo sviluppo del linguaggio è ancora molto difficile. Nei bambini monolingui ancora oggi non ci sono criteri attendibili e condivisi a livello internazionale su quale sia l'età migliore per identificare i bambini a rischio e quali siano le misure predittive più affidabili per riconoscere un ritardo transitorio o un disturbo persistente di linguaggio. Tali difficoltà sono amplificate nelle situazioni in cui il bambino sta imparando due o più lingue. Nella valutazione di questi bambini è importante condurre osservazioni longitudinali per analizzare l'andamento evolutivo e monitorare nel tempo il ritmo e le modalità di sviluppo in ciascuna delle due lingue e il loro rapporto. È fondamentale osservare il bambino in contesti di vita quotidiana per conoscere le sue scelte linguistiche e le modalità di espressione che possono cambiare in funzione del setting e degli interlocutori. L'intervista semi-strutturata e l'osservazione del bambino in contesti naturalistici sono modalità di raccolta dei dati indispensabili soprattutto nei casi in cui non è possibile accedere a strumenti di valutazione standardizzati che consentano di valutare in modo obiettivo le competenze nella lingua di origine. Quello che si può affermare è che tuttora sono in corso studi scientifici impegnati nell'individuare indici precoci di rischio e criteri validi per comprendere il ritardo di linguaggio nei monolingui e soprattutto nei bilingui. Nel panorama italiano, dove non vi è un bilinguismo fisso, bensì un scenario socio-culturale continuamente variabile a causa dei flussi migratori è più complesso misurare le abilità linguistiche dei parlanti tardivi bilingui.

2.4 Disturbo di linguaggio (DPL o DLD)

Alcuni Parlanti Tardivi, non raggiungeranno i loro coetanei e, verso i 4-5 anni, probabilmente riceveranno una diagnosi di Disturbo del Linguaggio, più recentemente etichettato Disturbo del Linguaggio dello Sviluppo (DLD). Questa etichetta diagnostica è stata aggiornata dal CATALIZE Consensus per riferirsi ai bambini che hanno un disturbo del linguaggio che emerge durante lo sviluppo, non essendo acquisiti o associati a condizioni biomediche note (ad esempio, lesioni cerebrali, malattie neurodegenerative, paralisi cerebrale o altre difficoltà legate a cause genetiche o neurologiche). Per quanto concerne la definizione del DPL (Disturbo Primario di Linguaggio), tuttora in uso, bisogna tener conto del retroscena che accompagna tale sviluppo, di fatti verso gli anni '80 nella letteratura a livello internazionale è comparso il "Specific Language Impairment" (SLI) ovvero "Disturbo Specifico del Linguaggio" (DSL). Con questo termine si faceva riferimento ad una condizione in cui era presente o un ritardo del linguaggio persistente oppure un'atipicità dello sviluppo del linguaggio, di cui l'eziologia non era nota. Questo ambito nel corso degli anni è stato approfondito portando alla definizione di "Disturbo del neurosviluppo" che include un insieme di

quadri clinici variegati, caratterizzati da un ritardo o disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico, in assenza di deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi e di importanti carenze socio-ambientali”. Nel corso degli ultimi anni l’idea che i disturbi linguistici siano veramente “specifici” è stata messa in discussione (Rudolph, 2017; Ullman e Pierpoint 2005), arrivando a formulare la definizione di Disturbo Primario di Linguaggio (ad es. Reilly et al., 2014) In effetti, considerando il fatto che il disturbo prevalente deve essere di natura linguistica, numerose evidenze sperimentali suggeriscono che, in questi bambini, al disturbo linguistico si associno quasi sempre deficit lievi di varia natura, quali: memoria di lavoro, velocità di processamento delle informazioni, attenzione, letto-scrittura, disturbi comportamentali-interpersonali, emotivi. In linea con queste considerazioni, sulla base della proposta di Reilly et al., 2014 e in seguito ad una votazione in seno alla commissione di esperti che hanno partecipato alla Consensus Conference, è stata adottata la definizione *Disturbo Primario di Linguaggio* (DPL) che, da un lato rende conto della aspecificità del disturbo, dall’altro mantiene l’idea secondo cui il disturbo principale è di natura linguistica. Nonostante ciò, tale definizione non ha ancora ricevuto un consenso unanime nella comunità clinica e scientifica internazionale. In effetti, alcuni autori (ad es. Bishop et al., 2017) propongono di far riferimento a questi disturbi con l’etichetta diagnostica di “Developmental Language Disorders” (DLD) che, se tradotto in italiano in “Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio”, evidenzerebbe che si tratta di un disturbo di natura evolutiva che si manifesta nel corso del processo di acquisizione del linguaggio, spesso modificandosi nel tempo.

Disturbo del Linguaggio	persistente difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di diverse modalità di linguaggio (linguaggio parlato, scritto, gestuale o di altro tipo) dovuta a deficit di comprensione e/o produzione e caratterizzata da un lessico ridotto, una limitata strutturazione delle frasi (capacità di costruire frasi basandosi su regole sintattiche e morfologiche) e una compromissione delle capacità discorsive (capacità di connettere parole e frasi per descrivere un argomento o una sequenza di eventi per sostenere una conversazione)
Disturbo fonetico-fonologico	difficoltà persistente nella produzione di suoni dell’eloquio, il quale va ad interferire con l’intelligibilità di quest’ultimo oppure impedisce la comunicazione verbale.

Disturbo della fluenza con esordio nell'infanzia (Balbuzie)	alterazione della normale fluenza e della cadenza dell'eloquio, inappropriate rispetto all'età e alle abilità linguistiche dell'individuo. Si caratterizza con frequenti manifestazioni di: ripetizione di suoni e sillabe, prolungamento dei suoni delle consonanti o delle vocali, interruzione di parole, blocchi uditivi o silenti, circonlocuzioni, parole pronunciate con eccessiva tensione fisica e ripetizione di intere parole monosillabiche
Disturbo della comunicazione sociale (pragmatica)	persistente difficoltà nell'uso sociale della comunicazione sia verbale che non, caratterizzato, nello specifico, da difficoltà nell'adeguare la comunicazione in base al contesto oppure in base alle esigenze di chi ascolta, difficoltà nel rispetto della turnazione, nell'utilizzo di segnali verbali e non verbali per regolare l'interazione ed infine nel comprendere ciò che non viene esplicitato nella conversazione ed i suoi significati ambigui

Il DSM-5 è la quinta edizione del manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM), quinta versione, aggiornata nel 2013 rispetto alla versione precedente. Il DSM-5 ha individuato nell'ambito del Neurosviluppo, un'ampia categoria diagnostica, rappresentata dal "Disturbo della Comunicazione", all'interno della quale sono stati individuati:

L'ICD-10, decima versione della classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, classifica i DPL in:

Disturbo evolutivo specifico dell'eloquio e del linguaggio	Difficoltà nell'acquisizione delle abilità linguistiche fin dai primi stadi dello sviluppo linguistico, non direttamente attribuibile ad alterazioni neurologiche o a compromissioni di tipo sensoriale o ritardo mentale. Spesso seguito da difficoltà nella lettura e nella scrittura, anomalie nelle relazioni interpersonali, disturbi emotivi e comportamentali
Disturbo specifico dell'articolazione e dell'eloquio.	Disturbo evolutivo specifico dell'uso dei suoni verbali, alterato rispetto alla sua età mentale, con un livello di abilità linguistiche nella norma. Si identificano: disturbo fonologico evolutivo, disturbo dell'articolazione evolutivo, dislalia, disturbo funzionale dell'articolazione dell'eloquio e lallazione
Disturbo del linguaggio espressivo	Disturbo evolutivo specifico caratterizzato dalla difficoltà espressiva del bambino rispetto alla sua età e comprensione nella norma. Può essere accompagnato o meno da anomalie nell'articolazione. Denominata anche Disfasia o Afasia evolutiva di tipo espressivo.
Disturbo della comprensione del linguaggio	Disturbo evolutivo specifico in cui vi è una marcata difficoltà nella comprensione del linguaggio, spesso però, anche l'espressione del linguaggio è marcatamente

	disturbata con frequenti anomalie nella produzione dei suoni verbali. Comprende: incomprensione uditiva congenita, disfasia, afasia di Wernicke di tipo recettivo e sordità verbale
--	---

Il DLD è una condizione altamente eterogenea. Può influenzare la produzione e/o la comprensione del linguaggio con vari gradi di gravità in diversi aspetti dell'elaborazione del linguaggio : lessicale, morfosintattico, pragmatico. Inoltre, è tra i disturbi dello sviluppo più frequenti con sequele neuropsicologiche in circa il 40-50% dei casi. La prevalenza dei DLD in età prescolare è posta da numerosi autori intorno al 6 -8%, mentre in età scolare tale prevalenza scende fino all' 1-2%. Numerosi dati confermano che una quota dei DLD che oscilla tra il 30% e l'80% tende ad essere persistente nel tempo come tale, ed una quota superiore al 50% tende a trasformarsi in altri disturbi neuropsicologici (soprattutto Disturbi Specifici dell'Apprendimento, DSA) e psicopatologici (Disturbi della Affettività e della Condotta). Difatti, il 30-40% dei bambini con DSA ha avuto un DLD. Nel caso di DSA il disturbo manterrebbe la sua settorialità, che si trasferirebbe, del tutto o in parte, nell'acquisizione o nel controllo del codice scritto: il deficit di elaborazione dello stimolo linguistico si riproporrebbe ad un livello superiore, in una difficoltà nel processare una nuova forma linguistica (quella della lettura e della scrittura) che condivide con la precedente sia gli elementi costitutivi (fonemi/lettere e parole), sia le regole di trasmissione del significato. Un disturbo come il DLD, che si presenta nelle prime fasi dello sviluppo come settoriale e che sembra spesso ridursi spontaneamente, è pertanto un disturbo che può assumere nel tempo caratteristiche di "stabilità", pur attraverso una trasformazione sintomatologica, e costituire una fonte importante di disagio e di impairment nella vita del soggetto. La diagnosi di DLD viene ancora troppo frequentemente effettuata quando il disturbo è ormai definitivamente strutturato, cioè quando anche per i disturbi meno gravi diventa necessario un intervento riabilitativo prolungato ed è possibile solo in parte la prevenzione del rischio secondario. L'alto rischio psicopatologico comune alla patologia linguistica impone uno studio approfondito e costante, che colga tutte le fasi cruciali per l'evoluzione del disturbo e consenta quindi una prevenzione secondaria adeguata. Da ciò deriva l'importanza di cogliere tempestivamente tutti quei segnali che possono predire un eventuale DLD persistente come la produzione ritardata dei gesti, la limitata dimensione del vocabolario ricettivo e / o espressivo, la comprensione sintattica compromessa e l'assenza di combinazioni di due parole ancora osservabili a 30 mesi di età, familiarità di DLD, che si presentano come potenziali predittori precoci di DLD. Sono state trovate anche associazioni per basse condizioni socio-economiche, input linguistici e qualità delle interazioni comunicative, ma con un potere predittivo più basso. La questione dell'età corretta in cui poter fare diagnosi di DLD rimane ancora poco chiara; si suggerisce screening tra i 2 e i 3 anni, la diagnosi

intorno i 4- 5 anni; tale questione dovrebbe essere maggiormente analizzata nelle prossime ricerche in modo tale da fornire delle linee guide a riguardo. Per il momento la letteratura non ha fornito dati sufficienti per identificare singoli strumenti efficaci per la diagnosi di DLD nei bambini in età prescolare prima dei 5 anni di età. Dal momento che i valori di sensibilità e specificità degli strumenti diagnostici e delle misure psicolinguistiche mostrano un'elevata variabilità, si suggerisce un uso congiunto di misure standardizzate e psicolinguistiche (ad esempio, l'analisi dell'uso di morfemi legati o liberi o l'MLU di un campione narrativo) per aumentare l'accuratezza diagnostica.

La più recente revisione sistematica⁵² fornisce informazioni riguardo l'efficacia degli interventi linguistici per i bambini con DLD. L'evidenza indica che gli interventi intensivi precoci nei bambini di tre-quattro anni sono efficaci nell'area delle capacità espressive fonologiche con acquisizioni mantenute a medio termine. È stata riscontrata anche una certa efficacia degli interventi sulle abilità morfo-sintattiche e, in una certa misura, sulle abilità metafonologiche e narrative. Al contrario, ci sono meno prove che gli interventi sulle abilità ricettive fonologiche o sul vocabolario ricettivo siano efficaci, ma alcuni studi recenti sollevano l'interesse a perseguire ulteriormente quest'area di ricerca. Una serie di corsi di formazione finalizzati alle competenze linguistiche generali; i risultati sono contrastanti, il che rende difficile trarre una conclusione definitiva, anche se ci sono indicazioni che questa potrebbe essere un'area promettente di ulteriori indagini. La maggior parte delle ricerche viene effettuata in bambini di lingua inglese, indicando l'importanza degli studi in altre lingue. Le informazioni sui training linguistici sono molto diverse, a seconda delle competenze linguistiche indagate, indicando in questo modo la necessità di ulteriori studi RCT in questo settore. Nel complesso le informazioni attualmente disponibili indicano l'importanza di attuare valutazioni tempestive delle competenze linguistiche e, laddove sia opportuno, un trattamento mirato.

2.4.1 DLD e bilinguismo

Finora la maggior parte della letteratura scientifica ha analizzato il DLD sui monoligui, escludendo i bilingue in quanto sono 2 argomenti molto variegati ed eterogenei, considerare il bilinguismo significa aggiungere troppe declinazioni aggiuntive da esaminare come l'età di acquisizione, i livelli di competenza, il numero di lingue acquisite, il tipo di bilinguismo nonché questioni relative alla valutazione linguistica. Gli studi disponibili⁵³ affermano che il bilinguismo non può essere

⁵² Rinaldi S. et al.,(2021) *Efficacy of the Treatment of Developmental Language Disorder: A Systematic Review*. «Brain Sci.» vol. 11, n.3,p.407.

⁵³ Paradis J. et al.,(2011), *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*, Baltimore, Paul Brookes Publishing.

considerata la causa del DLD, e inoltre non determini un peggioramento dei sintomi osservabili, inoltre nei bambini bilingui con DLD si osserva una compromissione approssimativamente simile nelle lingue a cui sono esposti e dall'altro una certa variabilità interindividuale che potrebbe essere collegata a fattori non linguistici.

CAPITOLO 3

L' IMPORTANZA DEL TRATTAMENTO INDIRETTO COME STRUMENTO DI PREVENZIONE

I Parlatori Tardivi individuati tramite un'accurata valutazione multidisciplinare, vengono analizzati da un punto di vista clinico in modo tale da stilare un adeguato percorso terapeutico; i modelli di presa in carico si differenziano sulla base delle precise caratteristiche individuali: gravità del ritardo, componenti linguistiche compromesse, il contesto familiare e socio-economico. In generale, ai casi clinici di ritardo di linguaggio più sfumate vengono proposti trattamenti indiretti centrati sulla famiglia dei bambini; gli altri casi che presentano un ritardo di linguaggio più marcato sono indirizzati a trattamenti diretti individuali e/o in piccoli gruppi. L'approccio Wait and see⁵⁴, che non prevedeva una terapia, e quello definito Watch and see⁵⁵, che richiedeva invece un monitoraggio dei progressi, sono stati superati, in tempi più recenti, da programmi indiretti specifici, in quanto l'individuazione

⁵⁴ Whitehurst G.J. et al., (1994), *Early developmental language delay: What, anything, should the clinician do about it?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», vol. 35, n.4, pp. 613-648.

⁵⁵ Paul R. (1996), *Clinical implications of the natural history of slow expressive language development*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol. 5, n. 2, pp. 5-21.

del Parlatore Tardivo non coincide con la netta distinzione tra coloro che saranno Late Bloomers oppure Late Talkers che in futuro diventeranno DLD⁵⁶. L'intervento linguistico precoce può fornire un supporto esterno che potrebbe fungere da fattore protettivo, soprattutto se i genitori sono direttamente coinvolti nel trattamento⁵⁷. Tali programmi usano un approccio naturalistico in cui si insegna all'adulto/genitore a migliorare il suo comportamento responsivo, ad esempio focalizzandosi sul focus d'interesse del bambino e allo stesso tempo sorregge la sua comunicazione producendo un input linguistico che modella ed espande il messaggio verbale/vocale del bambino per facilitare la sua comunicazione nel suo ambiente naturale⁵⁸. Una certa inadeguatezza nelle abilità conversazionali associata anche al ritardo lessicale costituisce una condizione particolarmente sfavorevole per l'apprendimento del linguaggio in quanto si verifica la coesistenza di più fattori di rischio. Se a questi si aggiunge anche uno stile comunicativo del genitore non favorevole, il beneficio che il bambino ne può trarre può essere limitato. L'uso da parte del genitore (madre) di uno stile prettamente direttivo, in cui sono frequenti ordini, richieste e istruzioni, è negativamente correlato con l'acquisizione del linguaggio, in quanto il punto di riferimento è se stesso e non il bambino; in questo caso, è uno stile asincronico e/o svalutativo che non pone attenzione ai centri di interessi del bambino, a differenza dello stile tutoriale che sostiene la comunicazione e si focalizza sul bambino, favorendo espansioni ed estensioni delle frasi. È stato riportato che i programmi centrati sui genitori (parent based programmes) riducono a breve termine gli esiti sul linguaggio di bambini a rischio e il ritardo nello sviluppo del linguaggio espressivo; tuttavia l'efficacia a lungo termine risulta essere poco studiata⁵⁹. Questi programmi integrano strategie basate sull'aspetto funzionale e strutturale di un input adeguato al livello comunicativo-linguistico del bambino; con l'intento di promuovere lo sviluppo del linguaggio. L'aspetto funzionale riguarda la sfera pragmatica dei comportamenti comunicativi, mentre l'aspetto strutturale interessa le misure eloquio, quali la lunghezza media dell'enunciato, il numero di parole prodotte e la complessità lessicale-morfosintattica. Nonostante non siano ancora presenti in letteratura linee guida ufficiali su quale tipo d'intervento adottare, si ritiene fondamentale

⁵⁶Kühn P. et al., (2015) *Sprachentwicklungsverzögerung: Was wird aus Late Bloomern?* [Language Delay: What is the Prognosis of Late Bloomers?]. «Klin Padiatr». vol.227, n.4, pp 213-8. German

⁵⁷ Chilosi AM, Pfanner L, Pecini C, Salvadorini R, Casalini C, Brizzolara D, Cipriani P. (2019) *Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years?* A study on Italian speaking children. «Res Dev Disabil», vol.89, pp 59-68.

⁵⁸ Girolametto L. et al., (2006), *It takes two to talk - The Hanen program for parents: Early language intervention through caregiver training*. In R.J. McCauley e M.E. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, Baltimore Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 77-101. Bonifacio S. et al., (2004), *Modelli d'intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: Il modello INTERACT*, Pisa, Del Cerro. Bonifacio S. e Hvastja Stefani L. (2010), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio: Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Milano, Franco Angeli.

⁵⁹ Kruythoff-Broekman A, et al., (2019), *Parent-implemented early language intervention programme for late talkers: parental communicative behaviour change and child language outcomes at 3 and 4 years of age*, «Int J Lang Commun Disord», vol.54, n.3, pp. 451-464.

ai fini della riduzione del ritardo, come mostrato dagli studi in letteratura, la proposta di un intervento precoce per favorire nel bambino una varietà di abilità socio-comunicative e linguistiche tipiche(vedi nota 4). In questo capitolo verranno trattati due programmi di intervento indiretti: INTERACT2™ e il Parent Coaching- Oltre il libro.

3.1 Il modello d'intervento INTERACT2™

Il programma INTERACT2™ progettato da Bonifacio e Hvastja Stefani (2004; 2010) per bambini parlatori tardivi di età compresa tra i 24 e 30 mesi, verte sulle caratteristiche dello stile comunicativo della coppia genitore-bambino parlatore tardivo ed è rivolto a finalizzare e a incrementare la qualità delle interazioni sociali in modo più efficace in diversi tipi di setting clinici. L'acronimo esplicito è: Interactive(interattivo),Naturalistic(Naturalistico),Tutorial(Tutoriale),Empathic(Empatico), Reciprocal (Reciproco),Active (attivo),Communicative (Comunicativo),Tuning (Sintonizzato).

Rispecchia l'approccio degli interventi naturalistici che sfruttano le attività quotidiane dei bambini come contesto ecologico di apprendimento; richiede la collaborazione costante e motivata tra logopedista e genitori durante tutto il percorso dell'intervento in quanto il lavoro svolto durante la pratica clinica deve essere poi replicato con piacere in famiglia in contesti quotidiani ottimali. I genitori imparano a seguire l'interesse del bambino e a modellare il linguaggio secondo l'assunto teorico della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1931)⁶⁰ e imparano ad assumere il ruolo di scaffolder (Bruner, 1983)⁶¹ nei contesti socio-comunicativi rispettando lo stile comunicativo del bambino. In questo modo il genitore, ha un ruolo di impalcatura, che sostiene e supporta il bambino adattandosi al suo livello.

Il programma si pone due obiettivi generali da raggiungere in 6 mesi di trattamento. Il primo è rivolto a incrementare la frequenza e a migliorare la qualità delle interazioni e della comunicazione tra genitore e bambino; il secondo alla crescita dello sviluppo del linguaggio espressivo nell'aspetto lessicale e nella combinazione di più parole per formulare un enunciato. Per essere attuato è necessario che il genitore esibisca alcuni atti comunicativi tutoriali intesi come punti di forza e che siano presenti nel bambino i prerequisiti e alcuni atti comunicativi responsivi e/o assertivi che rappresentano i suoi punti di forza. Questo modello d'intervento prevede una pre-valutazione, trattamento distribuito in 3 fasi; le strategie e i materiali(oggetti giocattolo che rappresentano parole comprese e prodotte da ciascun bambino,puzzle, incastri di legno di 2/4 pezzi o più, mattoncini,giochi tipo tombole, memory, domino,fotovocabolario,libri); il manuale sia per il genitore sia per il clinico;

⁶⁰ Vygotskij L.(1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Trad.it.Firenze,Giunti,1974.

⁶¹ Bruner J.S.(1983),*Child's Talk: Learning to use language*, New York, Norton.Trad.it.*Il linguaggio del bambino: Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.

valutazione post-intervento. La valutazione complessiva consta di valutazione indiretta e diretta. Per la valutazione indiretta vengono usati 2 strumenti che indagano le abilità comunicative e linguistiche del bambino. Per misurare l'ampiezza e l'incremento del vocabolario viene applicato prima dell'intervento il questionario Il Primo Vocabolario del Bambino (PVB) nella versione *Gesti e Parole* (Caselli et al., 2015) mentre la forma *Parole e Frasi* (Caselli et al., 2015) viene utilizzata alla fine dell'intervento. Il profilo delle abilità socio-conversazionali verbali e non verbali nelle due dimensioni di assertività e responsività è stato rilevato, prima e alla fine dell'intervento, con il questionario *Le abilità socio-Conversazionali del Bambino* (ASCB, Bonifacio, Girolametto e Montico, 2013).

L'osservazione diretta prevede la videoregistrazione dell'interazione comunicativa della coppia genitore-bambino in tre contesti diversi: *il Gioco di Far Finta (GFF)*, *il Gioco di Costruzione (GC)* e *la Lettura di un libro (L)*; in questo modo si possono evidenziare al meglio le diverse caratteristiche dello stile comunicativo del bambino e del genitore, in quanto ciascun contesto privilegia l'esibizione di determinati comportamenti, e si evita di confinare l'osservazione dell'interazione ad una situazione ristretta. Nel *GFF* è possibile rilevare la complessità/rigidità degli schemi di gioco del bambino e la capacità dell'adulto di sostenerlo nella creazione di una realtà diversa dal qui-e-ora, nonché la qualità (adeguatezza e complessità) dell'input linguistico diretto al bambino riferita a commenti contingenti al focus d'attenzione del bambino ed alla sua attività, anche esprimendo sentimenti per fargli sapere che è interessato a quello che sta facendo. Inoltre, si possono cogliere aspetti quali la capacità del genitore di creare opportunità (strategie) per fare in modo che il bambino possa prendere iniziative o prolungare il gioco introducendo nuove "mosse" o elaborando l'attività già in atto, senza per altro ridirigere il focus d'attenzione e l'interesse del bambino su qualcosa d'altro secondo il proprio progetto. I comportamenti dell'adulto/genitore osservabili nel *GFF* si possono rilevare anche nella *Lettura del libro*, che permette inoltre di evidenziare lo scambio dialogico, in particolare con l'alternanza del turno nella conversazione e offrendo opportunità di dialogo con domande aperte evitando quelle di verifica di conoscenze già note. Si configura come un contesto ideale per stimolare e accelerare l'apprendimento del linguaggio, poiché permette all'adulto di denominare e descrivere ciò che rappresenta un interesse per il bambino, stimolando così anche l'attenzione all'ascolto, l'estensione dell'argomento e le capacità assertive e responsive e di sintonizzarsi sul suo livello di produzione e comprensione linguistica. *Il Gioco di Costruzione*, o più in generale di soluzione di un determinato compito, costituisce una situazione in cui è più facile cogliere il livello di direttività e le modalità (diretta o modulata) con cui il genitore esercita il controllo o fornisce un aiuto per la soluzione del compito condiviso. È un contesto poco adatto per studiare il linguaggio spontaneo del bambino in quanto egli è più interessato a manipolare i pezzi piuttosto che a usare il linguaggio; permette però di rilevare: la capacità di comprensione del compito o di

risoluzione del problema, la capacità responsiva. Un'analisi così articolata permette la pianificazione dell'intervento personalizzato partendo dai punti di forza presenti nella coppia genitore-bambino; il modello non prevede di lavorare in modo diretto sui punti deboli ma di sostituirli incrementando gli aspetti positivi. Lo stile comunicativo del genitore individuato nel corso della valutazione si esplicita in 4 categorie: *tutoriale*, *di controllo diretto*, *di controllo modulato* e *asincronica-svalutativa*. I *comportamenti tutoriali* sono centrati sul bambino, sono semanticamente contingenti, cioè organizzati in base al significato e all'argomento di conversazione, «forniscono una struttura di sostegno» e hanno una funzione implicita di rappresentazione condivisa (Bruner, 1990)⁶². Con il *controllo diretto* il genitore controlla l'azione o l'attenzione del bambino con lo scopo di dirigerla o modificarla in maniera puntuale secondo il proprio progetto attraverso interventi verbali. Gli interventi verbali sono caratterizzati da ordini, istruzioni espresse all'imperativo, domande chiuse che prevedono risposte sì/no o con poche alternative e che hanno lo scopo di verificare le conoscenze del bambino. Con il *controllo modulato*, che comunque mantiene una funzione direttiva, il genitore controlla l'azione o l'attenzione del bambino in modo indiretto, cortese e affettuoso con interventi verbali accompagnati anche da azioni che prefigurano al bambino, in modo modulato, un'azione o un comportamento verbale diverso. La macro-categoria asincronica/svalutativa comprende comportamenti non contingenti rispetto all'azione e alla comunicazione del bambino, centrati principalmente sui bisogni o sul punto di vista dell'adulto, svalutanti rispetto alle azioni e alla comunicazione del bambino che può essere ignorata in quanto l'adulto non risponde in alcun modo.

La Scala dello stile comunicativo e linguistico del bambino nell'interazione con il genitore comprende la rilevazione dei pre-requisiti all'intervento (ad esempio il grado di attenzione e d'interesse all'ascolto e al linguaggio) e dei comportamenti comunicativi verbali e non verbali di tipo *assertivo*, fare commenti e proposte e di tipo *responsivo*, ad esempio rispondere a domande e richieste. La scala tiene conto anche delle caratteristiche del linguaggio *produttivo* quali l'uso di parole, l'intelligibilità e la combinazione di parole. Il programma comprende 20 sedute distribuite in 6 mesi nel seguente modo: tre sedute vengono eseguite nella stessa settimana dello stesso mese, per un totale di 18 sedute; inoltre si eseguono 2 sedute di video-analisi di diversi momenti dell'intervento con entrambi i genitori. La prima seduta avviene alla fine della prima fase, dopo sei sedute di intervento; l'altra alla fine della seconda, dopo 12 sedute. In questo modo si cerca di dare un feedback ai genitori sulla messa in pratica delle strategie nel contesto clinico e di discutere se è necessario apportare delle modificazioni.

⁶² Bruner J.S.(1990), *Acts of meaning*, The President and Fellows of Harvard College. Trad.it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

L'INTERACT2TM utilizza 24 strategie distribuite in quattro gruppi (A, B, C e D) parte di queste si rifanno alle tecniche del Modello Interattivo di Tannock e Girolametto (1992)⁶³. Ogni gruppo contiene al suo interno alcune strategie definite di «base» queste hanno lo scopo di rendere sensibile il genitore su ciò che il bambino «fa» o «dice» e hanno una funzione introduttiva che si focalizza di più su come opera l'input del genitore poiché, in primis, è necessario facilitare e sostenere la comunicazione del bambino per contrastare uno stile prevalentemente direttivo, oppure asincronico/svalutativo. Solamente in una fase successiva è possibile centrarsi sugli aspetti formali del linguaggio. Ogni strategia può essere utilizzata e praticata più volte.

Le *Strategie Centrate sul Bambino* (gruppo A) hanno come obiettivo quello di sensibilizzare il genitore a cogliere gli spunti offerti dal bambino in modo da condividere il centro d'attenzione. Il ruolo dell'adulto è quello di un osservatore sensibile che aspetta l'iniziativa del bambino e presenta semplici stimoli linguistici correlati con le azioni e gli oggetti di attenzione del bambino in modo che li possa facilmente assimilare. Le *Strategie che promuovono l'interazione* (gruppo B) incrementano la frequenza dell'interazione sociale migliorando la qualità dello scambio tra genitore e il bambino e di favoriscono il ruolo di quest'ultimo quale «conversatore attivo» secondo la definizione di Fey (1986)⁶⁴. Ad esempio creando momenti a lui favorevoli per iniziare e mantenere il controllo dell'interazione in modo tale da bilanciare i turni conversazionali. Il genitore deve imparare a riconoscere il bambino come un suo partner conversazionale e interpretare il suo comportamento, anche quello non verbale, come comunicativo e aspettarsi e attendere una risposta da lui per rendere l'interazione comunicativa più efficace. All'interno di questo gruppo si trovano strategie che hanno la funzione di agire sulla «loquacità» e sulla densità dell'input dell'adulto. Le *Strategie che modellano il linguaggio* (gruppo C) sono rivolte a incrementare la responsività contingente dell'adulto (atti tutoriali), agiscono in particolar modo sugli aspetti strutturali, quali la semplificazione della complessità dell'input semantico e sintattico per facilitare l'uso di parole e di enunciati di più parole e inoltre la comprensione e l'ascolto più motivato. Un fattore chiave è l'abilità dell'adulto a dosare l'input verbale in modo contingente con il centro di attenzione del bambino e di adattarlo secondo l'abilità del bambino per consentirgli di processarlo e assimilarlo. Le *Strategie che promuovono l'emergere del discorso* (gruppo D) incentivano forme particolari di discorso che non hanno a che fare con il «qui» ed «ora» e sono rivolte alla condivisione di episodi di narrazione e ascolto di eventi. L'applicazione di questo gruppo di strategie aiuta il bambino a costruire discorsi organizzati, quando

⁶³ Tannock.R et al.,(1992),*Reassessing parent-focused language intervention programs*. In S.F.Warren e J.Reichle(a cura di), *Causes and effects in communication and language intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.

⁶⁴ Fey M.E.(1986), *Language intervention with young children*, San Diego, CA, College Hill Press.

la dimensione del suo vocabolario espressivo è piuttosto ampia e ha stabilizzato la fase combinatoria, imparando a mantenere la contingenza del discorso per più turni conversazionali.

L'applicazione del programma INTERACT2 in alcune ricerche cliniche, ha rilevato che l'intervento precoce in bambini di età compresa tra i 24 e i 30 mesi agisce sull'incremento del linguaggio espressivo portandolo a livelli che rientrano nella gamma della variabilità dei bambini con sviluppo tipico. Ciò non accade nei bambini più grandi, che tuttavia incrementano le loro abilità espressive in modo significativo ma non allo stesso livello dei più piccoli.

3.2 Oltre il libro-Parent Coaching

Il programma *Oltre il libro* è un intervento di prevenzione e promozione dello sviluppo del linguaggio, articolato come «parent-coaching», questo intervento precoce sul linguaggio, è rivolto ai genitori di bambini tra i 24 e i 36 mesi con ritardo del linguaggio. Prima di descriverlo nel dettaglio è necessario fare definire il concetto di «parent-coaching». Il parent-training, è un intervento psico-educativo, informativo e di gruppo; nasce come supporto alle famiglie di bambini e adolescenti con disturbi del neuro-sviluppo (disturbi della comunicazione, disturbi dell'apprendimento, ADHD, disturbo dello spettro autistico, disabilità intellettive) e/o disturbi psicopatologici di varia natura. Si tratta di "incontri di gruppo" condotti da un esperto, psicologo/psicoterapeuta, finalizzati a far acquisire ai genitori strumenti utili per poter fronteggiare situazioni complesse che possono verificarsi all'interno del contesto domestico (es: comportamenti problematici e/o ostili/oppositivi). Negli interventi psicoeducativi sono presenti soltanto i genitori (in coppia o in gruppo); il bambino non è mai presente nelle sessioni di terapia ed è quindi beneficiario indiretto. L'obiettivo è soprattutto quello di aumentare le conoscenze del genitore sul ritardo/disturbo del proprio figlio. Negli interventi mediati dai genitori, come lo è il parent-coaching, invece, il genitore è agente attivo del cambiamento del proprio figlio: il bambino è il beneficiario diretto della terapia. Questi interventi mirano all'informazione e formazione e quindi alla trasmissione di competenze specifiche che vengono proposte al genitore dal terapeuta, soprattutto tramite un parent-coaching centrato sull'interazione genitore-bambino.

Oltre il libro è un programma di parent-coaching, nel quale i professionisti svolgono un'azione di supporto alla relazione genitore-bambino al fine del raggiungimento di un obiettivo specifico che in questo caso è lo sviluppo del linguaggio nel bambino. I genitori in quanto mediatori dell'intervento sono guidati all'interno di un parent-coaching che prevede:

- a) una stretta collaborazione tra i professionisti e i genitori (ad esempio, nella valutazione, nella scelta delle parole target);
- b) il riconoscimento del fatto che il genitore è un esperto conoscitore del suo bambino e possiede già un ampio repertorio di strategie di interazione funzionali;
- c) l'insegnamento di nuove strategie e/o un sostegno per le strategie comunicative già presenti nella loro pratica quotidiana;
- d) l'offerta di feedback multipli, individualizzati e focalizzati sulle interazioni quotidiane del genitore-bambino a casa;
- e) un'interazione intensiva con i genitori, sostenuta nel tempo (cioè, prima, durante e dopo l'intervento)

È stato dimostrato che l'input linguistico e lo stile comunicativo del genitore rivestono un ruolo decisivo nello sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche del bambino. Una recente meta-analisi⁶⁵ ha preso in considerazione 18 studi relativi a interventi per promuovere lo sviluppo del linguaggio eseguiti da genitori guidati da logopedisti. Questi studi hanno confermato che gli interventi in cui sono coinvolte le madri sono efficaci nel determinare un miglioramento delle competenze di linguaggio espressivo e ricettivo dei loro figli con problemi di linguaggio. Tutti i 18 programmi considerati prevedevano interventi sul linguaggio attuati in ambienti naturali, dove i partner della comunicazione erano i genitori. Una ricerca recente ha confermato l'efficacia di un intervento mediato dai genitori che prevede l'utilizzo del video-feedback come strategia privilegiata di intervento con genitori di bambini con ritardo di linguaggio di 30 mesi di età⁶⁶. Inoltre uno studio randomizzato controllato ha verificato l'efficacia dell'intervento mediato dai genitori basato sul video-feedback anche con bambini più piccoli (età media pari a 26 mesi) i cui genitori hanno un basso status socio-economico⁶⁷.

La base teorica del programma Oltre il libro riflette la prospettiva socio-interazionista⁶⁸ secondo la quale sono possibili due diverse spiegazioni, compatibili fra loro, circa la relazione esistente tra input

⁶⁵ Roberts M.Y. et al., (2011), *The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol.20, n.3,pp.180-199.

⁶⁶ Falkus G. et al.,(2016), *Assessing the effectiveness of parent-child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation*, «Child Language Teaching and Therapy», vol.32,n.1,pp.7-17.

⁶⁷ Suskind D. et al.,(2016). *A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status: A randomized parent controlled pilot study*, «Journal of Child Language», vol. 43, n. 2, pp. 366-406.

⁶⁸ Bohannon J.N. et al., (1997), *Theoretical approaches to language acquisition*. In J.K. Gleason (a cura di), *The development of language (4th ed.)*, Boston, Allyn et al., (2006), *It takes two to talk - The Hanen Program for parents:*

linguistico adulto e sviluppo del linguaggio del bambino. La prima spiegazione, «ipotesi strutturale», considera l'input linguistico adulto, grammaticalmente più evoluto rispetto alle produzioni infantili, come un modello che agisce all'interno della zona di sviluppo prossimale del bambino, sostenendo il suo sviluppo del linguaggio (Vygotskij, 1978)⁶⁹. Quando l'adulto si rivolge al bambino riduce la complessità strutturale del suo input, usa un numero minore di frasi e frasi più brevi e sintatticamente semplici, l'input è ridondante e temporalmente più lento⁷⁰.L'uso di queste strategie si basa sull'idea che queste semplificazioni dell'input siano cruciali per facilitare l'apprendimento del linguaggio del bambino. La seconda spiegazione, complementare, «ipotesi della responsività», si focalizza sulla contingenza tra le produzioni del bambino e le risposte dell'adulto (ad esempio, imitazione ed espansione) che facilitano i processi di elaborazione dell'input da parte del bambino. Un input responsivo infatti riduce l'ambiguità contestuale, fornisce ridondanza, ha maggiore importanza e viene quindi elaborato più facilmente, permettendo al bambino di riorientare risorse cognitive per l'apprendimento della lingua⁷¹.Questo modello è supportato da studi che hanno mostrato correlazioni positive tra la contingenza semantica delle produzioni materne e la variabilità nello sviluppo del linguaggio dei bambini⁷².Adattando il contenuto semantico al focus attentivo del bambino, i genitori fanno in modo che l'input sia contingente alle azioni, vocalizzazioni e verbalizzazioni del figlio. Sebbene siano in corso studi scientifici, il modello di intervento socio-interazionista sembra avere un effetto facilitante sullo sviluppo del linguaggio in bambini con ritardo⁷³(vedi anche nota 13)

Le strategie socio-interazionali coerenti con questo modello e che sono proposte nel programma di intervento Oltre il libro sono: strategie linguistiche responsive, volte a favorire frequenti episodi di azioni condivise basate sugli interessi del bambino e strategie linguistiche semplificate, che lo sostengono nell'acquisizione del linguaggio partendo dall'input dei genitori.

Utilizzando dunque strategie mutuete dal modello socio-interazionista l'intervento prevede l'impiego di:

Early language intervention through caregiver training. In R. McCauley e M. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, Baltimore, MD, Brookes, pp. 77-103.

⁶⁹ Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society: The development higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press. Trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati.

⁷⁰ Cross T.G. (1977), *Mothers speech adjustments: The contribution of selected child listener variables.* In C. Snow e C. Ferguson (a cura di), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, MA, Cambridge University.

⁷¹ Rocisanno L. et al., (1983), *Joint attention in mother-toddler interaction: A study of individual variation*, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 30, n.1,pp. 11-31.

⁷² Cross T.G. (1981), *Parental speech as primary linguistic data: Some complexities in the study of the effect of the input in language acquisition.* In P.S. Dale e D. Ingram (a cura di), *Child language: An interactional perspective*, Baltimore, University Park Press, pp. 215-228.

⁷³ Girolametto L. et al., (1996), *Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays*, «Journal of Speech and Hearing Research», vol. 39,n.6 pp. 1274-1283.

- un'attività specifica, quale è la lettura «dialogica» del libro;
- una prima strategia di insegnamento del linguaggio, attraverso la *stimolazione focalizzata*;
- una seconda strategia di insegnamento del linguaggio, attraverso *l'espansione*.

Per quanto riguarda la lettura dialogica, i dati delle ricerche confermano che l'aumento della frequenza e della qualità della lettura incidono sullo sviluppo delle capacità di attenzione e concentrazione del bambino⁷⁴. Tuttavia, affinché la lettura sia utile allo sviluppo linguistico, è necessario che si attui una lettura «dialogica», cioè che il genitore parta dagli interessi del bambino e incoraggi la sua partecipazione attiva in conversazioni sull'argomento e sulle immagini del libro. Tanto più precocemente i genitori propongono al bambino la consuetudine della lettura dialogica, tanto più spesso la richiesta di leggere insieme partirà dal bambino.

In una revisione sistematica della letteratura⁷⁵, hanno documentato che le sedute di lettura dialogica, nell'interazione tra adulto e bambino, costituiscono mezzi efficaci di stimolazione del linguaggio. Tale efficacia è stata dimostrata in bambini con sviluppo tipico e a rischio⁷⁶ e in bambini con disturbi di linguaggio⁷⁷. L'efficacia di un intervento basato sulla lettura dialogica del libro per promuovere l'acquisizione del lessico è stata dimostrata anche in bambini con ritardo di vocabolario espressivo⁷⁸.

⁷⁴ Fletcher K. L. et al., (2005), *Picture book reading with young children: A conceptual framework*, «Developmental Review», vol. 25, n.1, pp. 64-103. Adrian J.E., Clemente R.A., Villanueva L. e Rieffe C. (2005), *Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind*, «Journal of Child Language», vol. 32, n. 3, pp. 673-686.

⁷⁵ Dunst C.J. Et al.,(2007), *Meta-analysis of family centered help giving practices research*, «Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews», vol. 13, n. 4, pp. 370-378.

⁷⁶ Whitehurst G.J., et al. (1988), *Accelerating language development through picture book reading*, «Developmental Psychology», vol. 24, n. 4, pp. 552-559. Huebner C.E. (2000a), *Promoting toddlers' language development: A randomized controlled trial of a community-based intervention*, «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. 21, n.5, pp. 513-535. Huebner C.E. (2000b), *Community-based support for preschool readiness among children in poverty*, «Journal of Education for Students Placed at Risk», vol. 5, n.3, pp. 291-314. Huebner C.E. Et al.,(2005), *Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods*, «Applied Developmental Psychology», vol. 26, n.3, pp. 296-313.

⁷⁷ Crain-Thoreson C. et al.,. (1999), *Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays*, «Topics in Early Childhood Special Education», vol. 19, n. 1, pp. 28-39. Crowe L.K., et al., (2004), *Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading*, «Journal of Communication Disorders», vol. 37, n.2, pp. 177-196. Dale P.S., et al., (1996), *Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays*, «Topics in Early Childhood Education», vol. 16, n. 2, pp. 213-235. Pile E., et al., (2010), *Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in language intervention*, «Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology», vol. 34, n. 2, pp. 96-109.

⁷⁸ Buschmann A., et al.,. (2008), *Parent based language intervention for 2-year-old children with specific language delay: A randomised controlled trial*, «Archives of Disease in Childhood», vol. 94, n.2, pp.110-116. Tsybina L. et al., (2010), *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development*, «Journal of Communication Disorders», vol. 43, n. 6, pp. 538-556.

La *stimolazione focalizzata* utilizzata nel programma *Oltre il libro* è una tecnica che prevede che il genitore faccia almeno tre ripetizioni di una parola entro brevi enunciati durante l'interazione⁷⁹. Le ripetizioni avvengono in momenti di attenzione condivisa, mentre il bambino e il genitore leggono insieme il libro e/o commentano le immagini. Alcuni studi hanno dimostrato che la stimolazione focalizzata permette di raggiungere molteplici obiettivi⁸⁰. Relativamente al bambino, si osservano progressi nelle capacità di attenzione condivisa, interazione reciproca, comunicazione verbale e non verbale, acquisizione del lessico, combinazione di parole. Relativamente ai genitori, essi acquisiscono strategie naturali di ascolto, interazione e input linguistico che facilitano la partecipazione del bambino alle conversazioni, diventando così abili a utilizzare un linguaggio tarato alle sue reali capacità e sui suoi interessi. La seconda strategia linguistica inclusa nel programma di intervento è l'espansione, una tecnica di insegnamento del linguaggio ampiamente utilizzata in numerosi programmi clinici per incentivare lo sviluppo linguistico del bambino. L'espansione prevede che l'adulto risponda agli enunciati del bambino ripetendo le parole che questi produce e aggiungendo nuove informazioni. Ad esempio, l'adulto ripete la parola “cane” e la inserisce all'interno di una frase esempio, più lunga e completa, dicendo ad esempio: Il cane mangia. In tal modo l'adulto fornisce un modello che prepara la fase successiva dell'acquisizione del linguaggio del bambino, quella della combinazione di parole. Recentemente l'efficacia dell'espansione, come tecnica per la stimolazione linguistica nei bambini con disturbi del linguaggio, è stata dimostrata in una rassegna sistematica che ha preso in considerazione 20 studi⁸¹ dove si è rilevato che l'espansione facilita lo sviluppo sia del linguaggio combinatorio sia della morfo-sintassi. Questo programma di intervento è stato ideato per bambini monolingui italiani, attualmente non ci sono evidenze sull'efficacia degli interventi genitore-bambino per i bilingui.

Il parent-coaching si articola in tre fasi: valutazione pre-intervento, trattamento, valutazione post-intervento. Nella prima fase si raccolgono informazioni utili per l'approfondimento del profilo comunicativo-linguistico del bambino in modo tale da capire se si possono inserire nel trattamento indiretto. Si conduce un colloquio con i genitori atto alla ricostruzione dell'anamnesi del bambino e

⁷⁹ Ellis Weismer S. et al., (2006), *Focused stimulation approach to language intervention*. In R. McCauley e M. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, New York, Brookes, pp. 175-201.

⁸⁰ Girolametto L. et al., (1996), *Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays*, «Journal of Speech and Hearing Research», vol. 39, n.6, pp. 1274-1283. Girolametto L. et al., (1997), *The effects of lexical intervention on the phonology of late talkers*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 40, n.2, pp. 338-348.

⁸¹ Cleave P.L., Becker S.D., Curran M.K., Van Horne A.J. e Fey M.E. (2015). *The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol. 24, n. 2, pp. 237-255.

familiare, si somministrano questionari indiretti e test di valutazione. Se il ritardo di linguaggio è stato valutato attraverso il questionario *PVB- Forma breve della scheda Parole e Frasi*(Caselli et al., 2015), sarà opportuno in questa fase di approfondimento chiedere a genitori di compilare preliminarmente la Forma completa della stessa scheda. Usata nella valutazione di pre e post-intervento, questa scheda fornisce dati sullo sviluppo del vocabolario espressivo. Se, invece, il ritardo del linguaggio è stato identificato usando il *PVB- Forma completa della scheda Parole e Frasi*(Caselli et al., 2015), il logopedista deve tener conto del tempo passato tra l'identificazione e la valutazione pre-intervento, perché il vocabolario dei bambini può aumentare in poco tempo. Se l'identificazione del ritardo del linguaggio dista un mese o più dalla valutazione pre-intervento, si consiglia ai genitori di aggiornare il *PVB-Forma completa della scheda Parole e Frasi* (Caselli et al., 2015). Inoltre, i genitori devono compilare il questionario *PVB-Forma completa della scheda Gesti e Parole* (Caselli et al., 2015) al fine di osservare le competenze nella comprensione lessicale. La scheda verrà utilizzata dai genitori nel terzo incontro del programma *Oltre il libro* per scegliere le parole target. Nel contesto del programma, la scheda *Gesti e Parole* non è considerata uno strumento di valutazione e il logopedista non ne userà le norme. Si ritiene particolarmente importante osservare le abilità socio-conversazionali e pragmatiche del bambino, anche attraverso dei questionari per i genitori, come il questionario *Le abilità socio-conversazionali del bambino*(Serena Bonifacio, Luigi Girolametto e Marcella Montico,2013);si possono anche somministrare test specifici per valutare le competenze lessicali e grammaticali in comprensione e produzione. L'intervento *Oltre il libro* prevede un ciclo di 6 incontri della durata di 2 ore ciascuno proposto a un gruppo di genitori di bambini con ritardo di linguaggio. Il gruppo è composto da un numero massimo di 6-8 famiglie. I genitori dei bambini possono scegliere di partecipare al programma con il coniuge o da soli, devono garantire la presenza per almeno 5 dei 6 incontri. Le sedute di gruppo possono essere svolte settimanalmente (ad esempio, per 6 settimane) o a distanza di quindici giorni l'una dall'altra (ad esempio per 12 settimane). Inoltre, durante il programma, il genitore realizza due videoregistrazioni della lettura dialogica (dopo il terzo e il quinto incontro), sulle quali riceve dei feedback dal logopedista. Sebbene il programma sia stato creato per gruppi di genitori, *Oltre il libro* potrebbe essere usato durante sedute focalizzate sulla coppia genitore-bambino. Il programma di intervento si pone l'obiettivo di aumentare la frequenza e la qualità delle interazioni durante la lettura al fine di incidere sullo sviluppo delle capacità linguistiche e, di conseguenza, di attenzione e concentrazione. I momenti di lettura proposti in questo programma prevedono una lettura dialogica tenendo conto degli interessi del bambino, i genitori sostengono e incoraggiano la sua partecipazione attiva durante le conversazioni sull'argomento del libro e/o sulle immagini del libro.

Il programma Oltre libre prevede la collaborazione del logopedista della psicologo, ciascuno dei quali apporta un contributo professionale specifico all'attuazione del programma. Il logopedista, infatti, ha una preparazione approfondita in merito alle sviluppo della comunicazione del linguaggio in tutte le sue componenti fonologia, lessico, grammatica, pragmatica. Lo psicologo ha una preparazione specifica nella conduzione dei gruppi e può sostenere il logopedista nella gestione delle dinamiche e dei processi che si creano tra i genitori che partecipano alle sedate. In questo programma di intervento, dunque, il logopedista è l'interlocutore diretto della famiglia, conduce gli incontri con i genitori, valuta la competenze comunicative e linguistiche dei bambini nelle fasi pre e post intervento, e dà feedback mirati ai genitori sull'uso delle strategie osservate nei video realizzati a casa, risponde ad eventuali dubbi che possono mostrare i genitori. Il logopedista e i genitori collaborano insieme nella scelta degli obiettivi: i genitori infatti individuano le parole target all'interno del vocabolario del bambino e i libri che ritengono più adatti a lui, il logopedista si assicura che le scelte dei genitori siano coerenti con i profili del bambino. I 6 incontri previsti fanno parte di un percorso che si pone tre scopi principali: migliorare l'interazione genitori-figli per favorire lo sviluppo del linguaggio del bambino; incidere sull'input linguistico dell'adulto e mostrare ai genitori l'utilizzo di specifiche strategie linguistiche che consentono lo sviluppo del vocabolario e della capacità combinatoriale; promuovere nei genitori una sintonizzazione sul bambino, sulle sue capacità, sui suoi interessi, sui suoi bisogni.

Nel corso del programma, i genitori imparano concetti di base relativi allo sviluppo della comunicazione e del linguaggio in età evolutiva, all'importanza della comunicazione non verbale, all'asincronia tra sviluppo della comprensione e produzione del linguaggio verbale. Per di più, i genitori imparano strategie per arricchire il vocabolario e facilitare lo sviluppo del linguaggio dei loro bambini. È possibile che alcuni genitori già utilizzino alcune delle strategie proposte e in questo caso queste strategie saranno rinforzate. Se le strategie sono nuove per i genitori, le impareranno durante gli incontri e potranno applicarle a casa giornalmente, nel contesto della lettura dialogica con i loro figli.

Ogni incontro affronta un argomento specifico:

<i>Incontro</i>	<i>Argomento</i>
<i>1</i>	Nel primo incontro i genitori imparano a scegliere libri appropriati in base al livello linguistico dei loro bambini e che raccontino una storia fornito di un inizio, uno svolgimento e una

	<p>fine. Imparano inoltre le strategie che favoriscono lo sviluppo della comunicazione durante la lettura dialogica (uso di gesti, uso dell'intonazione, uso di oggetti, uso delle pause).</p>
2	<p>Nel secondo incontro i genitori imparano a utilizzare le strategie che favoriscono l'interazione con il bambino (fare domande, fare pause, attendere la risposta del bambino, segnalargli il suo turno nella conversazione, scambiare conversazioni che prevedono almeno 4 turni conversazionali). Obiettivo di questa seduta è trasformare la lettura del libro in «un'interazione o un dialogo», in cui entrambi i partner partecipano a una conversazione sugli eventi, oggetti e personaggi del libro.</p>
3	<p>Nel terzo incontro, i genitori imparano a usare la strategia di intervento definita <i>stimolazione focalizzata</i> per facilitare l'apprendimento del vocabolario. La stimolazione focalizzata è una strategia di insegnamento del linguaggio in cui l'adulto, in questo caso il genitore, presenta la parola target tre volte, in una breve interazione. Ad esempio, se la parola target è «latte», il genitore utilizzando l'immagine di un libro che mostra un gattino che sta bevendo il latte dice: «Il latte. Il gatto beve il latte. Gli piace tanto il latte». La parola «latte» viene evidenziata tramite l'intonazione dell'adulto. Usando questo approccio, il genitore pronuncia tre volte la parola «latte», ma non chiede mai al bambino di ripeterla.</p>

4	<p>Nel quarto incontro i genitori imparano a usare l'<i>espansione</i> come strategia per sviluppare il linguaggio combinatorio e in particolare la produzione di enunciati di 2-3 parole. L'<i>espansione</i> è un potente strumento di insegnamento del linguaggio perché il genitore usa la parola che il bambino ha appena pronunciato e la inserisce in una frase.</p>
5	<p>Nel quinto incontro, i genitori guidano il bambino a generalizzare l'uso delle <i>parole target</i> in nuovi contesti di gioco e durante le attività quotidiane in casa. Ad esempio, se la parola target è «latte» e il bambino l'ha imparata durante la lettura dialogica, il genitore potrà mettere una foto del latte in un ambiente domestico, tipo sul frigo e incoraggiarlo a usare la parola al di fuori del contesto di lettura del libro.</p>
6	<p>Nel sesto e ultimo incontro, il gruppo riflette sui contenuti affrontati durante l'intero programma di intervento e discute sulle potenzialità delle nuove tecnologie (uso di computer, tablet, e-book) per la creazione di storie per bambini di età prescolare.</p>

Fonte: Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il libro",(2017)

Tutti gli incontri prevedono un coinvolgimento attivo dei genitori attraverso la visione di brevi filmati, momenti di discussione. Parte integrante del programma sono le attività legate al video-feedback. Durante il terzo e il quinto incontro i genitori sono invitati a filmare una breve interazione di lettura dialogica con il loro bambino a casa. Questi due momenti di video-feedback sono delle utili occasioni

di monitoraggio, perché il logopedista osserva le scelte operate dai genitori a casa e offre dei suggerimenti. Al termine di ogni incontro i genitori ricevono un diario in cui riportano le attività svolte a casa, le strategie adottate e il tempo dedicato alla lettura quotidiana; il diario compilato viene restituito al logopedista nell' incontro successivo. I genitori possono consultare le strategie e i suggerimenti discussi durante l'incontro sulla *Guida per i genitori* che viene consegnato alla fine di ogni seduta. Inoltre viene richiesto ai genitori di fornire un giudizio sull'incontro da segnalare all'interno del questionario di gradimento fornito alla fine di ogni seduta.

La valutazione post-intervento è finalizzata a verificare i progressi comunicativi e linguistici del bambino. A questo scopo è necessario valutare le stesse competenze prese in esame nella fase 1 utilizzando, se possibile, gli stessi strumenti di osservazione diretta e indiretta. Questo sarà legittimo solo se i valori normativi degli strumenti usati nella Fase I sono validi per l'età cronologica e/o la fase di sviluppo linguistico del bambino. Nel caso in cui gli strumenti non siano più utilizzabili, si sceglieranno nuovi strumenti di valutazione che valutino le stesse competenze, in particolare le abilità socio-conversazionali e pragmatiche, le competenze lessicali in produzione, la capacità di comprensione grammaticale. È inoltre utile eseguire una valutazione del repertorio fonetico e fonologico e una nuova videoregistrazione dell' interazione genitore-bambino durante la lettura di un libro, per verificare i cambiamenti nelle strategie comunicative e interattive.

Nel caso in cui, a seguito della valutazione post-intervento, il bambino non manifesti progressi nello sviluppo del linguaggio, i professionisti si confronteranno tra loro per poter trovare un nuovo piano di intervento.

Infine attraverso l'esposizione di questi 2 trattamenti indiretti (*Interact e Oltre il libro*) è stato possibile osservare come un intervento precoce possa avere importanti benefici linguistici-comunicativi sulla coppia genitore-bambino, presentandosi come fonte di prevenzione e promozione del linguaggio; sulla base di ciò si auspica che l'efficacia di questi programmi possa sollecitare una riorganizzazione dei servizi clinici territoriali.

CAPITOLO 4

DESCRIZIONE DELLO STUDIO

Il disegno di ricerca proposto è uno studio osservazionale descrittivo, case series, il cui obiettivo è analizzare l'efficacia dell'intervento precoce indiretto di Parent-Coaching- "Oltre il libro" nella popolazione dei Parlatori Tardivi. Il campione è costituito da 6 soggetti di età compresa tra i 24 e i 36 mesi (età media 29,5 mesi), di monolingui italiani, albanesi e bilingui albanesi/italiani.

Materiali e Metodi

Tutti i partecipanti selezionati sono stati preventivamente identificati come Parlatori Tardivi dai servizi clinici territoriali effettuando un iter di inquadramento diagnostico; successivamente sono stati invitati a effettuare esclusivamente un intervento indiretto di promozione del linguaggio condotto attraverso la lettura dialogica.

Criteri clinici di inclusione

- Prerequisiti linguistici: intenzionalità comunicativa, contatto visivo, attenzione condivisa, rispetto dei turni, imitazione, uso dei gesti;
- Disordini che interessano lo sviluppo del linguaggio, fin dalla prima infanzia, caratterizzati dalla presenza di significativi ritardi nei diversi ambiti del linguaggio: (fonologia, semantica, sintassi e pragmatica) con un'evoluzione nel tempo che varia in rapporto alla severità e alla persistenza del disturbo linguistico;
- Vocabolario espressivo inferiore o uguale al 10° percentile a partire dai 24 mesi e/o assenza di linguaggio combinatorio a partire dai 30 mesi
- QI non verbale nella norma, almeno 85.

Criteri clinici di esclusione

- Esclusione dei disturbi conseguenti a patologie neurologiche centrali o periferiche, a danni organici alle strutture dell'apparato articolatorio, a disturbi della sfera comportamentale o psico-affettiva, a deficit intellettivi o a situazioni di svantaggio socioculturale;
- esclusione di una diagnosi di Disturbo Pervasivo di Sviluppo (DPS);

- esclusione da una “difficoltà linguistica” causata da situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione;
- esclusione di lesioni neurologiche acquisite in età infantile;
- esclusione di deficit sensoriali (vista, udito).

I soggetti dichiarati bilingui hanno riferito di usare la L1(albanese) e la L2(italiano);L1 nell’ambiente familiare, L2 nei contesti di scuola e di società e parzialmente nell’ambiente domestico, si riferisce bilinguismo simultaneo, ovvero esposizione alle due lingue fina dalla nascita. Il potenziamento proposto prevedeva l’attuazione di 6 incontri, a cadenza settimanale o quindicinale, tramite modalità telematica, condotto singolarmente con la coppia dei genitori oppure alla presenza di un solo genitore del bambino.Il progetto di tesi si è basato approssimativamente sul protocollo del “Parent-Coaching per l’intervento precoce sul linguaggio”; pertanto è stato articolato in : valutazione osservazionale pre-intervento, attuazione dell’intervento, valutazione osservazionale post-intervento. Per l’osservazione valutativa pre e post-intervento è stato impiegato: il questionario *Primo Vocabolario del Bambino-PVB*(adattamento italiano del *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory-CDI*, Caselli et al., 2015), nello specifico la scheda «Parole e Frasi-Forma Breve» per i soggetti italiani e bilingui; *Fjalori i parë i fëmijës* (traduzione albanese del *Primo Vocabolario del Bambino-PVB-Parole e Frasi-Forma Breve*),nello specifico «Skeda fjalëve dhe fjalive- Formë e shkurtër»(vedi allegato 1) per i monolingue albanesi e bilingui; Questionario *ASCB-Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino*(Bonifacio, Girolametto e Montico, 2013) per i soggetti italiani e i bilingui; *Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës*(traduzione albanese dell’ *ASCB*) per i monolingui albanesi(vedi allegato 2); lunghezza media dell’enunciato in una sola lingua per i monolingui e in entrambe le lingue per i bilingui. I tempi di stimolazione che la coppia genitore-bambino deve rispettare quotidianamente per ciascun incontro sono:

- ✓ Primo incontro:10 min
- ✓ Secondo incontro:15 min
- ✓ Terzo incontro: 20 min
- ✓ Quarto incontro: 25 min
- ✓ Quinto incontro: 30 min
- ✓ Sesto incontro: 30 min

Campione suddiviso in 3 gruppi di studio:

1° gruppo: 2 bambini monolingui di madrelingua italiana sottoposti al programma Parent-Coaching-Oltre il libro stimolati in italiano;

2° gruppo: 2 bambini monolingui di madrelingua albanese sottoposti al programma Parent-Coaching-Oltre il libro stimolati in albanese;

3° gruppo: 2 bambini bilingui italo-albanese sottoposti al programma Parent-Coaching-Oltre il libro stimolati sia in italiano che in albanese;

All'inizio del programma i tre gruppi di bambini, non presentavano differenze statisticamente significative nelle misure ottenute con l'osservazione valutativa; il vocabolario espressivo è inferiore a 50 parole in tutti i bambini e presenta valori simili, rispetto al range, in entrambi i gruppi, nell'età lessicale equivalente e nella lunghezza media dell'enunciato. La differenza più rilevante è il valore del Quoziente Lessicale e ciò è dovuto alla differenza di età. Di seguito nella sezione del potenziamento quando si parla di imitazione si intende la ripetizione della parola/e target durante la stimolazione focalizzata; mentre la riproduzione spontanea si ha quando il bambino riferisce spontaneamente la parola/e in due distinti momenti al di fuori della lettura. Le parole target sono state scelte dal questionario PVB(versione italiana e traduzione albanese, ovvero il questionario eseguito in fase pre-intervento).

Al termine di ogni incontro i genitori hanno ricevuto: la Guida per i genitori (vedi allegato 3), contenente un diario in cui dovevano riportare le attività svolte a casa, le strategie impiegate, il tempo dedicato alla lettura quotidianamente; da dover riconsegnare successivamente alla Logopedista. Inoltre è stato fornito un questionario di gradimento(allegato 4). Alla fine del 3° incontro e del 5° incontro veniva chiesto ai genitori di fare un video durante la stimolazione con il bambino. I materiali sopracitati sono stati consegnati in italiano ai monolingui, in albanese ai monolingui e in entrambe le lingue ai bilingui. La valutazione osservazionale post-intervento è stata effettuata a distanza di 2 mesi da quella eseguita in fase pre-intervento, nel caso dei bilingui che hanno ricevuto una stimolazione bilingue, sono stati osservati a distanza di 2 mesi dalla fine dell'intervento in albanese e a distanza di 2 mesi dalla fine dell'intervento in italiano; poiché sono stati stimolati a settimane alternate nelle due lingue.

Gruppo 1

I 2 bambini monolingui italiani, di età media 27 mesi, sottoposti a un'osservazione qualitativa pre-intervento in lingua italiana, hanno rilevato i seguenti dati:

Gruppo italiano	PVB(Forma breve <i>Frase e Parole</i>)	ASCB(<i>Le Abilità Socio- Conversazionali del Bambino</i>)	LME
P1(27 mesi)	Parole prodotte: 24 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 21 mesi Quoziente lessicale: 77.7	Livello 3, le due scale di responsività e assertività sono bilanciate	LME:1.1(fase presintattica): prevalgono le parole isolate, primi verbless
P2(27 mesi)	Parole prodotte: 22 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 21 mesi Quoziente lessicale: 77.7	Livello 3, le due scale di responsività e assertività sono bilanciate	LME:1.0(fase olofrastica): parole isolate soprattutto bisillabiche, rari verbless

Fase di potenziamento in lingua italiana: (sono stati svolti 6 incontri su 6, a caduta settimanale)

P1	1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri brevi, come filastrocche, che possano avere inizio, svolgimento, fine; le strategie richieste quali la pausa e l'imitazione sono state usate dai genitori senza problemi e tra le strategie aggiuntive hanno scelto la variazione nell'intonazione, i tempi di stimolazione giornaliera sono stati rispettati, i genitori riferiscono interesse del bambino durante la lettura.
	2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla. Il genitore sulla base della risposta del bambino ha cercato di creare un dialogo di 4 turni. I tempi di stimolazione come pure le pause sono stati rispettati e quando il bambino non rispondeva alle domande il

	<p>genitore continuava la lettura. Le risposte del bambino riferite dal genitore sono state risposte parziali, gesti comunicativi.</p>
	<p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>casa, palla, mangiare, mare, sole</i>. Dal 4° giorno sono partite le imitazioni delle parole, a partire dal 6° giorno il bambino ha acquisito la parola mangio in modo spontaneo nel contesto “ <i>mangio pane, mangio ciccia</i>”. La strategia aggiuntiva è stata stabilire una conversazione di 4 turni con le parole imitate dal bambino. Il bambino si è mostrato attento all’ ascolto. I tempi sono stati rispettati.</p>
	<p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. Dato che solo una parola era stata usata spontaneamente, sono state riprese le 4 parole del terzo incontro aggiungendo: <i>auto</i>. La strategia aggiuntiva scelta dai genitori è stata la varietà dei libri. Il bambino non ha ancora acquisito le due parole <i>casa, sole</i>, mentre la parole mare viene sostituita con acqua. Quando si propongono le combinatorie con le diverse parole che a lui interessano o che ha appreso durante il contesto quotidiano si mostra interessato a sentirle e cerca di riprodurre una risposta gestuale. I tempi sono stati rispettati.</p>
	<p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. I genitori per favorire la stimolazione del linguaggio e l’uso più frequente delle parole hanno adoperato delle figurine disposte nei vari luoghi di casa. Il bambino è stato stimolato a tali parole target: <i>succo, casa, sole, dormire, mare</i>. Attraverso l’uso delle immagini è riuscito a creare delle piccole combinatorie tipo: <i>succo bevo, succo no ora</i>. Il tempo totale di stimolazione è stato diviso in tre momenti della giornata per gestire meglio l’aumento della durata prevista. Le parole usate spontaneamente alla fine del 5° incontro sono: <i>succo, casa, nanna</i> per dormire. I tempi sono stati rispettati.</p>
	<p>6° incontro basato sulla creazione di storie personali, quotidiane. I genitori mi hanno riferito di aver creato delle storie riguardanti il <i>mare, il sole</i></p>

	<p>attraverso dei disegni. Il tempo di attività è stato di circa 20 min. giornalieri, rispetto ai 30 min. richiesti. Le parole <i>mare e sole</i> sono rimaste imitate dal bambino, ma i genitori mi hanno riferito di aver introdotto i colori durante il disegno, tale proposta ha riscosso dei risultati in quanto il bambino produce: <i>rosso, verde, viola</i>.</p>
--	---

Fase di potenziamento in lingua italiana: (sono stati svolti 6 incontri su 6, a caduta settimanale)

P2	<p>1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri brevi, tipologia storie illustrate rappresentanti animali; le strategie richieste quali la pausa e l'imitazione sono state usate dai genitori senza problemi e tra le strategie aggiuntive hanno scelto la variazione nell'intonazione, i tempi di stimolazione giornaliera sono stati parzialmente rispettati, arrivando a 7 min; i genitori riferiscono che l'interesse del bambino è aumentato negli ultimi giorni della settimana aumentando i tempi di lettura richiesti a 10 min prefissati.</p>
	<p>2° incontro: basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, il genitore sulla base della risposta del bambino ha cercato di creare un dialogo di 4 turni, i tempi di stimolazione sono stati inferiori ai 15 min da programma e quando il bambino non rispondeva alle domande il genitore continuava la lettura; le risposte fornite dal bambino sono state suoni onomatopeici, gesti. Le pause da parte dei genitori sono state pressochè rispettate.</p>
	<p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>auto, letto, casa, pasta, dare</i>. Il bambino si è mostrato attento all'ascolto ma non ha imitato o esposto spontaneamente le parole. La strategia aggiuntiva è stata continuare a leggere di fronte all' interesse per la storia. I tempi di lettura sono stati rispettati.</p>

	<p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. Dato che le 5 parole target del terzo incontro non sono state imitate o riprodotte spontaneamente, sono state riprese. Per favorire una maggiore produzione da parte del bambino i genitori hanno lavorato su un maggior coinvolgimento emotivo. Alla fine del quarto incontro il bambino ha imitato <i>auto</i>, accompagnando la parola ripetuta con il suono onomatopico <i>brum, brum</i>; la parola <i>pasta</i> con <i>gnam</i>. I tempi attentivi riportati sono stati mediamente di 15 min.</p>
	<p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. I genitori per favorire la stimolazione del linguaggio hanno usato delle figurine disposte nei vari luoghi di casa. Le parole target sono rimaste quelle concordate nel terzo incontro. I genitori hanno riferito che le parole sono state ripetute tutte dal bambino accompagnandole con gesti. I tempi medi sono stati di 15 min.</p>
	<p>6° incontro basato sulla creazione di brevi storie personali, quotidiane. I genitori hanno selezionato alcune parole target con cui fare delle storie semplici, tipo le attività di routines. Il bambino ha interagito con i genitori partecipando al racconto delle storie create in modo cartaceo, ripetendo gli oggetti raffigurati come la <i>casa</i>, <i>l'auto</i>. Quando i genitori lo portano a letto si esprime attraverso la seguente combinatoria “<i>io ora letto</i>”. I tempi di attività sono stati di 15 minuti.</p>

Valutazione post-intervento in lingua italiana

Gruppo italiano	PVB (Forma breve Frasi e Parole)	ASCB(Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino)	LME
P1(29 mesi)	Parole prodotte: 42 Percentile: 10°-25°	Livello 3, le due scale di responsività e	LME: 1.5(fase presintattica): ampliamento del

	Età di sviluppo lessicale: 24 mesi Quoziente lessicale: 82.7	assertività sono bilanciate	lessico in produzione, tentativo di fare delle combinatorie di 2 elementi, tipo “ <i>mangio ciccia, vado nanna</i> ”
P2(29 mesi)	Parole prodotte: 30 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 22 mesi Quoziente lessicale: 75.8	Livello 3, le due scale di responsività e assertività sono bilanciate	LME: 1.2 (fase presintattica): lessico aumentato, ancora parole isolate, pochi verbles.

Gruppo 2

I 2 bambini monolingui albanesi, di età media 28.5 mesi, sottoposti a un'osservazione qualitativa pre-intervento in lingua albanese, hanno rilevato i seguenti dati:

Gruppo albanese (valutazione pre-intervento in lingua albanese)	PVB (tradotto in albanese «Skeda fjalëve dhe fjalive-Formë e shkurtër»)	ASCB (tradotto in albanese <i>Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës</i>)	LME
P3(24 mesi)	Parole prodotte: 7 Percentile: < 5° Età di sviluppo lessicale: <18 mesi Quoziente lessicale: 75	Le abilità socio-conversazionali non sono bilanciate in quanto la scala di assertività è di livello 1, infrequente, mentre quella di responsività, livello 2, è emergente	LME: 1 (olofrastica): presenza di parole bisillabiche
P4(33 mesi)	Parole prodotte: 40 Percentile: < 10° Età di sviluppo lessicale: 23 mesi	Le abilità socio-conversazionali non sono bilanciate in quanto la scala di	LME: 1.4 (presintattica): prevalgono le parole, primi verbles tipo <i>vieni</i> (

	Quoziente lessicale: 69,7	assertività è di livello 3, sviluppata, mentre quella di responsività, livello 2, è emergente.	<i>hajde</i> , <i>mangio(han)</i> , <i>apri(hape)</i> .
--	------------------------------	--	--

Fase di potenziamento condotta in lingua albanese(svolti 3 incontri su 6 per il P3; 6 incontri su 6 per P4).

P3	1° incontro basato sulla lettura dialogica, sono stati scelti storie illustrate molto brevi. Il genitore ha riferito di aver usato la variazione dell'intonazione e oggetti per poter tenere l'attenzione del bambino. I tempi di lettura registrati sono stati di 6 minuti. Il bambino durante l'ascolto era attento a ciò che il genitore stava leggendo, accompagnava il momento con dei gesti.
	2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, è stato consigliato di usare domande aperte di tipologia semplice come quelle a scelta, e fare qualche domanda “ dove, cosa, che cosa ”; il genitore ha affermato di aver rispettato i tempi di pausa dopo la domanda e che di fronte a una mancata risposta proseguiva avanti con la lettura. Non è stato possibile instaurare una conversazione a 4 turni; i tempi sono aumentati arrivando a 9 minuti di attenzione, il genitore rileva interesse del bambino durante la lettura in quanto il bambino indica le figure del libro.
	3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>dada(verbo dare)</i> , <i>hajde(verbo venire)</i> , <i>uji(acqua)</i> , <i>ha(mangia)</i> , <i>pi(bere)</i> . Non è stato possibile creare una conversazione a 4 turni; il bambino ha posto delle richieste verbless: <i>hajde(venire)</i> , per dire alla mamma di venire a leggere insieme. La parola <i>uij</i> è stata imitata 5 volte nell'arco di una settimana. Le parole <i>dada</i> , <i>ha</i> , <i>pi</i> non sono state imitate. Il bambino ha piacere di ascoltare la lettura ma, i tempi registrati sono di circa 12 min.

	4° incontro non svolto, in quanto il genitore non ha avuto più possibilità di continuare con il progetto.
	5° incontro non svolto
	6° incontro non svolto

P4	<p>1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri con animali, che sono di interesse per il bambino, dove gli animali si presentano nel loro habitat ed eseguono delle semplici azioni; le strategie richieste quali la pausa e l'imitazione sono state usate dai genitori senza problemi e tra le strategie aggiuntive hanno scelto la variazione nell'intonazione e i gesti, quest'ultimi sono stati inseriti extra dai genitori per accompagnare le imitazioni del bambino quando vede gli animali, i tempi di stimolazione giornaliera sono stati ampiamente rispettati, arrivando anche a 12 min, i genitori riferiscono interesse del bambino durante la lettura.</p>
	<p>2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, in questa settimana sono stati inseriti libri più complessi tipo racconti con gli animali, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, il genitore sulla base della risposta del bambino ha cercato di creare un dialogo di 4 turni, i tempi di stimolazione sono stati rispettati e quando il bambino non rispondeva alle domande il genitore continuava la lettura. Le risposte del bambino riferite dal genitore sono state onomatopee, gesti comunicativi, indicazioni delle figure richieste. Le pause da parte dei genitori sono state rispettate. I tempi registrati sono in linea con quelli richiesti.</p>
	<p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>luan(verbo giocare)</i>, <i>fle(verbo dormire)</i>, <i>kafshe(animale)</i>, <i>peme (albero)</i>, <i>biçikleta(bicicletta)</i>. I tempi di stimolazione, di 20 min, sono stati rispettati. Dal 2° giorno sono partite le imitazioni delle parole target,</p>

aumentate durante i giorni della settimana; è riuscito a dire spontaneamente *fle, luan, biçikleta*. I genitori riferiscono che ripete le parole *peme* e *kafshe* quando li ascolta durante la lettura, ma non li esprime spontaneamente. La strategia aggiuntiva è stata stabilire una conversazione di 4 turni con le parole imitate dal bambino. Il bambino si è mostrato molto attento all'ascolto; i genitori hanno osservato che è risultato più efficace in termini di coinvolgimento alla lettura dialogica dividere i 20 minuti di stimolazione in due intervalli.

4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. I genitori hanno voluto provare a leggere al bambino diverse storie con l'animale preferito dal bambino, il gufo; scegliendo come strategia aggiuntiva la varietà dei libri. Anche questa settimana i genitori hanno voluto dividere la lettura in 2 momenti della giornata; rispettando il tempo totale di stimolazione. Le 5 parole target di questa settimana, considerando che il bambino usa in modo generalizzato al di fuori della lettura *fle, luan, biçikleta*; sono state proposte: *peme, kafshe, mirmengjes(buongiorno), kepuce(scarpe), naten e mire(buonanotte)*. Le parole target sono state imitate fin da subito, il bambino le ripete solo durante la lettura. Le combinatorie riferite sono state : “*mami fle(mamma dorme), une laj(io lavo), u prish fare(si rotto)*”.

5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. I genitori per favorire la stimolazione del linguaggio e l'uso più frequente delle parole hanno adoperato delle figurine disposte nei vari luoghi di casa. Il bambino è stato stimolato alle parole target del 4° incontro: *peme, kafshe, mirmengjes, kepuce(scarpe), naten e mire*, dato che venivano ripetute ma non prodotte spontaneamente. Il tempo è stato scandito per 2 volte, arrivando a circa 25 min, meno del previsto. I genitori hanno presentato al bambino libri con animali che compiono delle attività di routines giornaliere, per esempio; “*gufi shkon ne shkollë, gufi vishet(il gufo va a scuola, il gufo si veste)*”. I genitori hanno osservato che tutte le parole sono state imitate, quando si riferisce alle parole *kafshe, peme*, le etichetta rispettivamente come *blete(ape), lule(fiore)*.

	<p>6° incontro basato sulla creazione di storie personali, quotidiane, i genitori hanno cercato di inventare delle storie con protagonisti gli animali, inserendo le stesse parole target; i tempi di stimolazione divisi durante l'arco della giornata è stato di 25 min; il bambino è riuscito a dire spontaneamente le parole: <i>mirmengjes, kafshe, peme</i>. Le altre parole le imita. I genitori riferiscono che il bambino è molto più attivo durante le conversazioni con i genitori. In modo spontaneo ha appreso 2 parole correlate con <i>naten e mire e mirmengjes</i> che sono: <i>hene(luna), diell(sole)</i>.</p>
--	---

Gruppo albanese(valutazione post-intervento)	PVB (tradotto in albanese «Skeda fjalëve dhe fjalive-Formë e shkurtër»)	ASCB(tradotto in albanese Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës)	LME
P3	<p>Parole prodotte: 12 Percentile: < 5° Età di sviluppo lessicale: 19 mesi Quoziente lessicale: 73</p>	<p>Le abilità socio-conversazionali non si sono bilanciate in quanto la scala di assertività è di livello 1, infrequente, mentre quella di responsività, livello 2, è emergente</p>	<p>LME:1(olofrastica): presenza di parole bisillabiche</p>
P4	<p>Parole prodotte: 61 Percentile: 10°-25° Età di sviluppo lessicale: 27 mesi Quoziente lessicale: 77%</p>	<p>Le abilità socio-conversazionali si sono bilanciate, entrambe sono di livello 3</p>	<p>LME: 1, 7(presintattica), compaiono combinatorie di due parole senza funtori, è aumentato il lessico espressivo</p>

Gruppo 3

I 2 bambini bilingui albanesi/italiani, di età, media 33 mesi sottoposti a un' osservazione qualitativa in fase pre-intervento, hanno rilevato i seguenti dati. I genitori affermano che la L1 è l'albanese mentre la L2 è l'italiano, i loro bambini preferiscono conversare in entrambe le lingue con i genitori mentre con i loro pari preferiscono l'italiano, in famiglia sono stimolati in albanese.

Gruppo italo-albanese (valutazione in albanese)	PVB (tradotto in albanese «Skeda fjalëve dhe fjalive-Formë e shkurtër»)	ASCB(tradotto in albanese Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës)	LME
P5(pre-intervento)(32 mesi)	Parole prodotte: 28 Percentile: <5° Età di sviluppo lessicale: 22 mesi Quoziente lessicale: 68.8	Le abilità socio-conversazionali sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME:1(olofrastica): presenza di parole bisillabiche
P5(post-intervento)	Parole prodotte: 42 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 24 mesi Quoziente lessicale: 70.6	Le abilità socio-conversazionali sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME: 1, 3(presintattico), ancora non sono presenti combinatorie, sono aumentate le parole, presenti pochi verbless

Gruppo italo-albanese (valutazione in italiano)	PVB(Forma breve <i>Fraasi e Parole</i>)	ASCB (<i>Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino</i>)	LME
P5(pre-intervento)	Parole prodotte: 37 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 23 mesi	Le abilità socio-conversazionali si sono bilanciate,	LME:1.2(presintattico): prevalgono le parole isolate

	Quoziente lessicale: 71.8	entrambe sono di livello 3	
P5(post-intervento)	Parole prodotte: 61 Percentile: 10°-25° Età di sviluppo lessicale: 27 mesi Quoziente lessicale: 79.4%	Le abilità socio- conversazionali si sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME: 1, 7(presintattica), compaiono combinatorie di due parole senza funtori, è aumentato il lessico espressivo

Fase di potenziamento: (6 incontri su 6, per 15 giorni, 1 settimana stimolazione in albanese, 1 settimana stimolazione in italiano)

P5(stimolazione in albanese)	1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri illustrati, piccole storie con gli animali, e fiabe semplici in lingua albanese. I genitori hanno rispettato le strategie della settimana, i tempi non sono stati del tutto rispettati in quanto il bambino era poco interessato all' ascolto in lingua albanese. I genitori hanno scelto come strategia aggiuntiva i gesti, cercando di coinvolgere maggiormente il bambino.
	2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, che potessero stimolare maggiormente il bambino. I tempi medi sono stati di 10 min, i primi giorni della settimana si è osservato poco interesse da parte del bambino a partecipare alla conversazione; gli ultimi 2 giorni le sue risposte sono state gesti comunicativi, suoni onomatopeici, parole similari alla risposta. I genitori al fine di creare maggiore attenzione hanno scelto di rispondere alle domande e proseguire alla lettura quando il bambino non rispondeva.
	3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>lapsi(matita)</i> , <i>peme(albero)</i> , <i>ha(mangia)</i> , <i>diell(sole)</i> , <i>lope(mucca)</i> . I tempi registrati sono rimasti ancora inferiori a quelli prefissati, in media

	<p>di 13 min. Nella tabella di registrazione i genitori segnalano imitazioni delle parole ma non l'uso spontaneo di tali parole al di fuori del contesto di lettura dialogico, si riscontra ancora poco interesse.</p>
	<p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. Dato che le parole target non sono state riprodotte spontaneamente, sono rimaste invariate questa settimana. I genitori riferiscono che le imitazioni delle parole target sono diventate più frequenti e che la parola <i>lope</i> è stata riprodotta spontaneamente. I tempi medi di lettura sono arrivati a 16 min, inferiori a quelli stabiliti. I genitori come strategia aggiuntiva hanno utilizzato la lettura multipla, ovvero leggere lo stesso libro per più giorni per permettere al bambino per rendere più familiari le parole target che sono state scelte. Tutte le parole vengono imitate dal bambino, ed inoltre viene riprodotto spontaneamente la parola <i>lope</i> e <i>ha</i>. Il bambino quando vuole mangiare si esprime "<i>ha une</i>", (io mangio).</p>
	<p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. Per favorire questo i genitori si sono procurati delle figure raffiguranti le parole target che sono: <i>peme</i>, <i>lapsi</i>, <i>diell</i>, <i>dua</i>(voglio), <i>pule</i>(pollo). I tempi di lettura sono stati di circa 20 min, frazionati in 3 parti durante la giornata. Le imitazioni delle parole si sono verificate anche questa settimana, arrivando a produrre spontaneamente la parola <i>pollo</i> durante i pasti. I genitori verso la fine di questo percorso notano un maggior interesse verso la lingua L1 da parte del bambino. Il bambino attraverso l'eloquio cerca di esprimere delle parole in albanese, producendone le iniziali di alcune parole.</p>
	<p>6° incontro basato sulla creazione di storie personali, quotidiane; i genitori riferiscono che non sono riusciti a creare delle storie ma hanno coinvolto il bambino a fare dei disegni delle parole target della settimana scorsa. In questa settimana i genitori non si sono dedicati molto alla lettura in lingua albanese, per tale motivo il bambino ha registrato tempi di 10 min. Si sono dedicati a rappresentare graficamente le varie parole. Mi hanno riferito che il bambino riesce a pronunciare spontaneamente la parola <i>peme</i>.</p>

<p>P5(stimolazione italiano)</p>	<p>in</p> <p>1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri illustrati, piccole storie con gli animali, e fiabe semplici in lingua italiana. I genitori hanno rispettato le strategie della settimana, i tempi sono stati rispettati e il bambino si è coinvolto maggiormente durante la lettura, producendo delle imitazioni alle parole ascoltate; come strategia aggiuntiva è risultata efficace la variazione dell' intonazione che creava stupore nel bambino e desiderio di proseguire la lettura oltre i 10 min stabiliti; la lettura media registrata è stata di 12 min</p> <p>2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, i tempi di lettura sono stati rispettati, i genitori osservano una differenza tra la lettura in lingua italiana e quella albanese, il bambino mostra entusiasmo nei confronti della lettura in L2; le risposte fornite dal bambino sono gesti comunicativi che fungono come risposta a una domanda posta, imitazioni, parole bisillabiche. Rispetto alla stimolazione in lingua albanese il bambino risponde maggiormente alle domande, per cui i genitori hanno deciso come strategia aggiuntiva di continuare a fare le domande quando leggono. I tempi sono rispettati</p> <p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>letto, casa, mare, buongiorno, voglio, elefante</i>. La settimana della stimolazione italiana è ben accettata dal bambino, registrando tempi di 18 min divisi durante la giornata. Le parole vengono imitate fin da subito dal bambino, registrando 3 parole spontanee: <i>letto, casa, mare</i>.</p> <p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. In questa settimana le parole target sono state: <i>elefante, mangio, buongiorno, dormire, succo</i>. I genitori hanno preferito leggere al bambino diversi libri, arrivando alla produzione spontanea di <i>mangio</i>, le altre parole sono state imitate. I tempi sono stati pressochè rispettati, 22 minuti.</p> <p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. Per questa settimana i genitori hanno scelto di usare delle figure rappresentanti le</p>
----------------------------------	---

	<p>parole. I tempi sono stati frazionati durante la giornata, raggiungendo 25 minuti. La lettura dialogica viene richiesta dal bambino e attraverso le figure singole il bambino riesce ora a produrre in modo contestualizzato le parole <i>dormire, succo</i>. I genitori mi hanno riferito che il bambino ora riesce a dire “<i>bevo succo</i>”.</p>
	<p>6° incontro basato sulla creazione di storie personali, quotidiane. I genitori mi riferiscono di aver creato delle storie semplici con il power point con delle immagini, i tempi di stimolazione sono stati di 20 minuti divisi durante la giornata. Le parole target selezionate non sono state presentate, i genitori hanno proposto al bambino altre parole: <i>zebra, lavare, scuola, aprire</i>. I genitori riferiscono che hanno osservato una maggiore partecipazione durante la lettura in lingua italiana rispetto alla lingua albanese.</p>

Gruppo italo-albanese (valutazione in albanese)	PVB (tradotto in albanese «Skeda fjalëve dhe fjalive-Formë e shkurtër»)	ASCB(tradotto in albanese Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës)	LME
P6(pre-intervento)(34 mesi)	Parole prodotte: 25 Percentile: <5° Età di sviluppo lessicale: 21 mesi Quoziente lessicale: 61.7	Le abilità socio-conversazionali sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME:1.1(olofrastica): presenza di parole bisillabiche
P6(post-intervento)	Parole prodotte: 46 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 24 mesi Quoziente lessicale: 66.6	Le abilità socio-conversazionali sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME: 1, 2(presintattico), ancora non sono presenti combinatorie, sono aumentate le parole, presenti pochi verbles

Gruppo italo-albanese (valutazione in italiano)	PVB(Forma breve <i>Frase e Parole</i>)	ASCB (<i>Le Abilità Socio- Conversazionali del Bambino</i>)	LME
P6(pre-intervento)	Parole prodotte: 41 Percentile: 5°-10° Età di sviluppo lessicale: 24 mesi Quoziente lessicale: 70.5	Le abilità socio- conversazionali si sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME:1.3(presintattico): prevalgono le parole isolate
P6(post-intervento)	Parole prodotte: 65 Percentile: 10°-25° Età di sviluppo lessicale: 28 mesi Quoziente lessicale: 77.7	Le abilità socio- conversazionali si sono bilanciate, entrambe sono di livello 3	LME: 1, 7(presintattica), compaiono combinatorie di due parole senza funtori, è aumentato il lessico espressivo

P6(stimolazione albanese) in	1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri illustrati, filastrocche, e fiabe semplici in lingua albanese. I genitori hanno rispettato le strategie della settimana, i tempi non sono stati del tutto rispettati in quanto il bambino era poco interessato all'ascolto in lingua albanese. I genitori hanno scelto come strategia aggiuntiva i gesti, cercando di coinvolgere maggiormente il bambino, aumentando in modo graduale il tempo di stimolazione. I tempi medi sono stati di 5 min.
	2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, che potessero stimolare maggiormente il bambino. I tempi medi sono stati di 6 min, in generale si è osservato poco interesse da parte del bambino a partecipare alla conversazione; il bambino a volte risponde alle domande con imitazioni, gesti. I genitori al fine di creare maggiore

	<p>attenzione hanno scelto di rispondere alle domande e proseguire alla lettura quando il bambino non rispondeva.</p>
	<p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>topi (palla), fle (dormire), kova (secchio), ha (mangiare), peme (albero)</i>. I tempi registrati sono rimasti ancora inferiori a quelli prefissati, in media di 15 min. L'interesse per la lettura sembra essere aumentata. Imita le parole target, dice spontaneamente "ha" quando deve mangiare. I genitori per necessità di gestione del tempo hanno diviso il tempo durante l'arco della giornata.</p>
	<p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. Le parole target di questa settimana: <i>topi, fle, kova, luan (giocare), peme</i>. Il bambino imita tutte le parole, riferisce spontaneamente la parola <i>peme</i> quando va al parco con i genitori. I tempi di stimolazione sono aumentati, circa 20 min al giorno, sempre divisi durante l'arco della giornata. I genitori hanno deciso di introdurre altri libri con gli animali, puntando sulla varietà dei libri.</p>
	<p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. I genitori oltre a leggere diversi libri al bambino introducono le figure per facilitare l'apprendimento delle parole target che sono: <i>fle, kova, luan, lule(fiore), topi</i>. I genitori riferiscono tempi medi di 20 min, suddivisi in due momenti della giornata. Inoltre osservano un graduale miglioramento della lingua albanese, sebbene il bambino è più interessato alla lettura in italiano. Le parole che il bambino dice spontaneamente quando gioca sono: <i>topi e lule</i>.</p>
	<p>6° non è stato possibile eseguirlo.</p>

P6	<p>1° incontro basato sulla lettura dialogica tramite i libri a disposizione, sono stati scelti libri illustrati, fiabe e racconti fantastici. I tempi di lettura sono stati rispettati, come strategia aggiuntiva i genitori hanno scelto di descrivere le figure presenti nelle storie fantastiche e di usare i gesti. I</p>
----	--

	<p>genitori hanno commentato positivamente l'attenzione del bambino all'ascolto.</p>
	<p>2° incontro basato sulla costruzione di una conversazione a partire dal libro, le domande consigliate sono state quelle aperte oppure a scelta multipla, i tempi di lettura sono stati rispettati, le risposte fornite dal bambino sono imitazioni accompagnate dalla gestualità. I genitori proseguono la lettura quando il bambino non risponde, sebbene riferiscano che tali eventi siano di meno rispetto a quelli che succedevano durante la lettura in albanese.</p>
	<p>3° incontro basato sulla stimolazione focalizzata, ovvero presentare 5 parole target senza richiederne la ripetizione. Le parole selezionate sono state: <i>dormire, pappagallo, palla, dammi, libro</i>. I tempi essendo maggiori vengono divisi in 2 momenti della giornata, si registrano 18 min in media, le parole vengono imitate tutte e riprodotte spontaneamente quali: <i>dammi, palla, dormire, libro</i>. Quando vuole leggere dice ai genitori: <i>da' libro io</i>.</p>
	<p>4° incontro basato sulle espansioni, cioè creare delle combinatorie di due parole, a partire dalle parole target. In questa settimana le parole target sono state: <i>libro, pappagallo, succo, aprire, colore</i>, i genitori riferiscono che dividere il tempo sta risultando molto proficuo per la gestione del programma. L'interesse del bambino è positivo. Il bambino imita tutte le parole, riproduce spontaneamente <i>succo</i>. Quando va a dormire dice: <i>"notte, ora nanna"</i>. I tempi di stimolazione registrati sono di 25 min.</p>
	<p>5° incontro basato sulla generalizzazione delle parole target. Per questa settimana sono state introdotte alcune figurine che rappresentano le parole target. Le parole sono: <i>orso, libro, pappagallo, apri, colore</i>. I tempi registrati, sempre suddivisi nell'arco della giornata, sono di 25 min. Tutte le parole sono imitate e riproduce spontaneamente <i>orso, libro</i> quando gioca con la sorella. Il bambino è propositivo alla lettura, infatti indica il libro e lo chiama <i>libo</i>.</p>
	<p>6° incontro non è stato possibile eseguirlo</p>

4.1 Discussione dei risultati

Tabella riassuntiva relativa alla differenza lessicale nei pazienti

Pazienti	N° parole pre-trattamento	N° parole post-trattamento	Differenza
P1(monolingue italiano)	24	42	+ 18 parole
P2(monolingue italiano)	22	30	+ 8 parole
P3(monolingue albanese)	7	12	+ 5parole
P4(monolingue albanese)	40	61	+21 parole
P5(bilingui albanesi/italiani)	28 in albanese	42 in albanese	+14
	37 in italiano	61 in italiano	+24
P6 (bilingui albanesi/italiani)	25 in albanese	46 in albanese	+21
	41 in italiano	65 in italiano	+24

Tempi di lettura dialogica espressi in minuti

Pazienti	1°	2°	3°	4°	5°	6°
P1(monolingue italiano)	10	15	20	25	30	30
P2(monolingue italiano)	7	13	20	15	15	15
P3(monolingue albanese)	6	9	12			
P4(monolingue albanese)	12	15	20	25	25	25
P5(bilingui albanesi/italiani)	5 in ALB 12 in ITA	10 in ALB 15 in ITA	13 in ALB 18 in ITA	16 in ALB 22 in ITA	20 in ALB 25 in ITA	10 in ALB 20 in ITA
	5 in ALB 10 in ITA	6 in ALB 15 in ITA	15 in ALB 18 in ITA	20 in ALB 25 in ITA	20 in ALB 25 in ITA	

Gruppo 1

All' interno del gruppo dei monolingui italiani, di età media 27 mesi, è stato possibile osservare come entrambi i bambini abbiano ricevuto il trattamento con la stessa frequenza, la stimolazione è stata pressochè simile, il p1 ha aumentato maggiormente il suo lessico espressivo rispetto al p2, acquisendo un maggior numero di parole target e rispettando i tempi di stimolazione. I genitori dei bambini presentano un livello socio-economico medio-alto; si sono espressi soddisfatti di tale progetto in

quanto hanno potuto conoscere strategie comunicative che precedentemente ignoravano; confrontando i risultati finali p1 ha avuto un aumento di 42 parole contro le 24 parole all'inizio, le sue abilità socio-conversazionali erano già sviluppate in modo bilanciato, la LME è aumentata da 1.1 a 1.5 registrando anche le combinatorie; anche il p2 ha incrementato il linguaggio acquisendo 30 parole rispetto alle 22 parole all' inizio, LME da 1.0 a 1.2 in cui si osservano la comparsa dei verbless. La differenza variabile può essere attribuita ad un minor coinvolgimento del bambino in termini attenti durante le settimane di potenziamento.

Gruppo 2

All' interno del gruppo dei monolingui albanesi, stimolati in albanese, di età media 28.5, si osservano delle differenze più rilevanti, tra il p3 che ha 24 mesi e il p4 di 33 mesi; il p3 ha effettuato la metà degli incontri previsti, mentre il p4 ha effettuato tutto il programma. Fin dall' inizio del potenziamento p3 ha riscontrato un minor interesse alla lettura dialogica, registrando tempi inferiori a quelli previsti dal programma; ha effettuato 3 incontri su 6, in quanto il genitore non aveva possibilità di continuare a partecipare; pertanto i risultati riscontrati sono stati 12 parole contro le 7 parole all' inizio del potenziamento, LME 1 rimasta uguale, le abilità socio-conversazionali sono rimaste non bilanciate per cui la scala di assertività rimane di livello 1, cioè infrequente, mentre quella di responsività, registra livello 2, cioè emergente. I genitori di p3 e p4 presentano un livello socio-economico medio-alto. Il p4 registra cambiamenti favorevoli. La LME è aumentata da 1.4 a 1.7 registrando combinatorie di due parole senza funtori, aumento di verbless e lessico aumentato da 40 a 61 parole; inoltre le abilità socio-conversazionali si sono bilanciate, in quanto quella di responsività ha raggiunto il livello 3 rispetto al livello 2 presentato prima dell'intervento. Il p4 ha riferito buoni tempi di partecipazione al programma.

Gruppo 3

All' interno del gruppo dei bilingui in italiano e in albanese, di età media 33 mesi, si possono osservare delle somiglianze; stimolati in albanese per 6 settimane alternando a 6 settimane di stimolazione in italiano, tale programmazione è stata concordata nei 6 incontri svolti. I genitori di p5 e p6 sono di livello socio-economico medio, tutti di origine albanesi; riferiscono che la L1 dei rispettivi bambini sia l'albanese e che l'esposizione all'italiano c'è stata fin dalla nascita; pertanto c'è un bilinguismo simultaneo. I genitori affermano anche che a casa parlano in albanese ma diverse volte i bambini rispondono in italiano e sembrano essere attratti da quest' ultima maggiormente rispetto alla lingua madre. Anche sul piano del potenziamento bilingue i risultati raggiunti dai bambini sono simili. Il

p5 ha partecipato a tutte le sedute degli incontri prestabiliti, mentre il p6 non ha potuto partecipare al 6° incontro. Entrambi i pazienti hanno registrato tempi più elevati di stimolazione durante la lettura dialogica in italiano; i miglioramenti più evidenti li hanno avuti in lingua italiana. A proposito di risultati il p5, età 32 mesi, in lingua albanese inizialmente aveva un lessico di 28 parole, LME 1 con parole bisillabiche, al termine del potenziamento in albanese ha registrato 42 parole in albanese, LME 1.3 con parole isolate e verbles. In lingua italiana presentava un lessico di 37 parole, LME 1.2, in seguito al potenziamento ha registrato 61 parole, LME 1.7 con comparsa di combinatorie di due enunciati. Analogamente il p6 di 34 mesi presentava 25 parole in albanese all' inizio del trattamento, LME 1.1 con poche parole isolate; al termine ha registrato 46 parole e LME 1.2 con l'aggiunta di pochi verbles. In lingua italiana invece in fase di pre-intervento si presentavano 41 parole, LME 1.3 con parole isolate, alla fine ha raggiunto 65 parole e la LME di 1.7 con la comparsa di combinatoria semplice di 2 parole. Come si può notare i soggetti hanno raggiunto dei miglioramenti in entrambe le lingue; in particolare in italiano è comparsa la combinatoria. I genitori si sono mostrati collaborativi ed entusiasti nei confronti del doppio potenziamento riferendo delle difficoltà per quanto riguarda la stimolazione albanese in quanto i bambini non erano alquanto desiderosi come nei confronti dell'italiano. Tale comportamento può essere dovuto a un bilinguismo non propriamente bilanciato in entrambe le lingue.

CAPITOLO 5

Conclusioni

5.1. Limiti e vantaggi dello studio

Il presente studio presenta delle limitazioni, la prima riguarda l'esiguo campione di utenti che hanno partecipato al progetto. La seconda è rappresentata dalla difficoltà di reperire bilingui italo-albanesi che volessero essere stimolati in entrambe le lingue. Diversi genitori di pazienti bilingui hanno rifiutato di esporre i propri bambini ad entrambe le lingue in quanto considerano poco utile stimolare la L1 in un contesto dove si parla la L2. Un'ulteriore limitazione si riscontra nell'aver utilizzato per i monolingui albanesi e bilingui la traduzione albanese del questionario: Primo Vocabolario del Bambino-PVB (adattamento italiano del MacArthur-Bates Communicative Development Inventory- CDI, Caselli et al., 2012), nello specifico la scheda «Parole e Frasi-Forma Breve» ovvero Fjalori i parë i fëmijës ,«Skeda fjalëve dhe fjalive- Formë e shkurtër»; ASCB-Le Abilità Socio- Conversazionali del Bambino(Bonifacio, Girolametto e Montico, 2013) ovvero Pyetësori Aftësitë socio-bashkëbiseduese të fëmijës; non risulta ancora disponibile l'adattamento validato in lingua albanese di entrambi i questionari, inoltre ci sono stati problemi di aderenza terapeutica al progetto da parte di alcuni genitori nella programmazione degli incontri, vedasi il caso della p3 e p6, i quali non hanno partecipato a tutti gli incontri preposti.

I vantaggi sono rappresentati dall'aver riscontrato in generale dei miglioramenti nei tre gruppi di studio; inoltre il potenziamento tramite il parent-coaching nelle famiglie bilingue si presenta come una proposta innovativa sul panorama dell'intervento precoce nei bilingui; in una prospettiva futura sarebbe auspicabile ampliare gli studi scientifici su tale argomento, allargando l'interesse nei confronti di altre lingue e realizzando studi longitudinali che valutino l'efficacia di tale tipo di approccio nei soggetti bilingui. L'attuazione di un potenziamento indiretto potrebbe rappresentare inoltre un'opportunità per la presa in carico precoce da attuare presso i servizi territoriali pubblici al fine di migliorare la presa in carico di tali pazienti e la successiva individuazione di adeguati percorsi terapeutici differenziati, favorendo anche una migliore comunicazione con i genitori i quali si sentirebbero più tutelati e formati sulle diverse strategie comunicative.

Allegati

Allegato 1

The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory - MB-CDI

Fjalori i parë i fëmijës Skeda fjalëve dhe fjalive- Formë e shkurtër



Duke qenë se të dhënat do të vendosen në mënyrë elektronike ju lutemi të ngjyrosni rrethin rrethin duke ndjekur shëmbujllin shkruani me shkronja shtypsi dhe përdorni një stilolaps me ngjyrë blu ose të zi.	GABIM	KORREKT
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Emër Mbiemër i i fëmijës _____ Gjinia _____

Data e lindjes _____ Data e plotësimit _____ Moshë _____

Adresa _____ Qyteti _____

LISTA E FJALËVE

Ngjyrosni rrethët që i përkasin fjalëve që fëmija juaj thotë në mënyrë spontane; edhe nëse përdor një fjalë ndryshe nga ajo që është shënuar në listë me të njejtin kuptim (psh: u në vënd të uji ; pucë në vënd të këpucët).

<u>kokoko</u>	<input type="radio"/>	<u>flokët</u>	<input type="radio"/>	<u>gijshj</u>	<input type="radio"/>	<u>i lodhur</u>	<input type="radio"/>
<u>miau</u>	<input type="radio"/>	<u>svri</u>	<input type="radio"/>	<u>polici</u>	<input type="radio"/>	<u>i fundit</u>	<input type="radio"/>
<u>geni</u>	<input type="radio"/>	<u>shpatulla</u>	<input type="radio"/>	<u>urime</u>	<input type="radio"/>	<u>para/pas</u>	<input type="radio"/>
<u>uiku</u>	<input type="radio"/>	<u>fsheha me korrent</u>	<input type="radio"/>	<u>kuku</u>	<input type="radio"/>	<u>sot</u>	<input type="radio"/>
<u>miza</u>	<input type="radio"/>	<u>gotë</u>	<input type="radio"/>	<u>të hësh cicin</u>	<input type="radio"/>	<u>vonë</u>	<input type="radio"/>
<u>tigri</u>	<input type="radio"/>	<u>qiri</u>	<input type="radio"/>	<u>të lutem</u>	<input type="radio"/>	<u>ai</u>	<input type="radio"/>
<u>zogu</u>	<input type="radio"/>	<u>fotografi</u>	<input type="radio"/>	<u>të vij gjumë</u>	<input type="radio"/>	<u>mua/ më</u>	<input type="radio"/>
<u>avioni</u>	<input type="radio"/>	<u>ilac</u>	<input type="radio"/>	<u>të ngjyrosësh</u>	<input type="radio"/>	<u>i yni/ i</u>	<input type="radio"/>
<u>karroca</u>	<input type="radio"/>	<u>stilolaps</u>	<input type="radio"/>	<u>të niohësh</u>	<input type="radio"/>	<u>i jot/ e jotia</u>	<input type="radio"/>
<u>traktori</u>	<input type="radio"/>	<u>fshehtë</u>	<input type="radio"/>	<u>të fësh gjvmë</u>	<input type="radio"/>	<u>atë</u>	<input type="radio"/>
<u>lonata</u>	<input type="radio"/>	<u>dush</u>	<input type="radio"/>	<u>të luash</u>	<input type="radio"/>	<u>ku?</u>	<input type="radio"/>
<u>topi</u>	<input type="radio"/>	<u>frigorifer</u>	<input type="radio"/>	<u>të hedhësh</u>	<input type="radio"/>	<u>qse?</u>	<input type="radio"/>
<u>kova</u>	<input type="radio"/>	<u>lavatrice</u>	<input type="radio"/>	<u>të lash</u>	<input type="radio"/>	<u>me</u>	<input type="radio"/>
<u>arançatë</u>	<input type="radio"/>	<u>kresvat</u>	<input type="radio"/>	<u>të heqësh</u>	<input type="radio"/>	<u>iashtë</u>	<input type="radio"/>
<u>krakersa</u>	<input type="radio"/>	<u>mobile</u>	<input type="radio"/>	<u>të zihesh</u>	<input type="radio"/>	<u>poshtë</u>	<input type="radio"/>

PVB FINALE [Modalità di compatibilità] - Word

File Home Inserisci Progettazione Layout Riferimenti Lettere Revisione Visualizza

Carattere Paragrafo Stili

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

krakrsa	<input type="radio"/>	mobilitie	<input type="radio"/>	të zihesh	<input type="radio"/>	noshtë	<input type="radio"/>
vaj	<input type="radio"/>	lule	<input type="radio"/>	të notosh	<input type="radio"/>	disa	<input type="radio"/>
buka	<input type="radio"/>	pishinë	<input type="radio"/>	të shëtisësh	<input type="radio"/>	e	<input type="radio"/>
pula	<input type="radio"/>	rrëshkitëse	<input type="radio"/>	të tregosh	<input type="radio"/>	një	<input type="radio"/>
kina	<input type="radio"/>	rrugë	<input type="radio"/>	të përcjtitësh	<input type="radio"/>	dua	<input type="radio"/>
spinaqi	<input type="radio"/>	kopësht	<input type="radio"/>	i lagur	<input type="radio"/>	kam	<input type="radio"/>
suko	<input type="radio"/>	shtëpi	<input type="radio"/>	i bukur	<input type="radio"/>	duhet	<input type="radio"/>
kapele	<input type="radio"/>	festë	<input type="radio"/>	vanë	<input type="radio"/>	je	<input type="radio"/>
fund	<input type="radio"/>	det	<input type="radio"/>	i keq	<input type="radio"/>	dhe	<input type="radio"/>
çizmet	<input type="radio"/>	emri i tij/ i saj	<input type="radio"/>	i lehtë	<input type="radio"/>	akoma	<input type="radio"/>
tuta	<input type="radio"/>	mami	<input type="radio"/>	i gabuar	<input type="radio"/>	vetëm	<input type="radio"/>

Fëmija i tuaj ka filluar të formoj fjalë me disa fjalë? Për shembull "dieg pure.?"

Akoma jo	<input type="radio"/>	Ndonjëherë	<input type="radio"/>	Shpesh	<input type="radio"/>
----------	-----------------------	------------	-----------------------	--------	-----------------------

Nëse femija tuaj përdor fjalë të thieshta, ngjyrosni sipas shembullit rrethët që i përkohjnë fjalive që ju tingullojnë më të afërta me ato që femija thotë në mënyrë spontane në këtë periudhë.

KOMPLEKSITETI					
1. a Mami e bukur	<input type="radio"/>	5. a Tani vjen shpejt	<input type="radio"/>	9. a Hëdh top, mami merr	<input type="radio"/>
b Mami është e bukur	<input type="radio"/>	b Tani vjen shpejt	<input type="radio"/>	b Ujë, bosh topin dhe mami e merr	<input type="radio"/>
2. a Babi më shumë	<input type="radio"/>	6. a Shkruaj shifra	<input type="radio"/>	10. a Vogëlsh qan, ra	<input type="radio"/>
b Babi ka ikur më shumë	<input type="radio"/>	b Shkruaj me shifra	<input type="radio"/>	b Vogëlsh qan sepse ka rënë	<input type="radio"/>
3. a Mele vogëlsh	<input type="radio"/>	7. a Du, banoce, jo mollë	<input type="radio"/>	11. a Më shumë pure, jo pëllëng	<input type="radio"/>
b Jap karamelë vogëlshes	<input type="radio"/>	b Dua, banoce, nuk dua mollë	<input type="radio"/>	b Nuk dua më pure, sepse nuk më pëlqon	<input type="radio"/>
4. a Vogëlsh më shumë	<input type="radio"/>	8. a Pij qumësht, nani	<input type="radio"/>	12. a Jaj duart, pis!	<input type="radio"/>
b Vogëlsh nuk është më	<input type="radio"/>	b Pij qumështin dhe pastaj shkoj nani	<input type="radio"/>	b Unë laj duart, sepse janë pis	<input type="radio"/>

Cilat nga keto siellie shikoni tek fëmija i tuaj?

	Akoma jo	Bitalje	Shpesh
Përdor gjeiste komunikuese për të emërtuar o për të kërkuar diçka? (për shembull: hap krabët për "nuk ka më", çon dotën bosh tek veshi për "telefon", rotullon bishtin tek tania për "e shpirtore")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tregon një objekt që dëshiron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pagina 1 di 2

14°C Nuvoloso

12 A A Aa AaBbCcDdEe AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCc AaBbCc AaBbCcDd AaBbCcDdEe AaBbCcDd

Corpo te... Nessuna... Normale Paragraf... Table Pa... Titolo Titolo 1 Titolo 2 Titolo 3 Titolo 4

Carattere Paragrafo Stili

Tregon një objekt që dëshiron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tregon një objekt ose një figurë sikur i emerton?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duke luajtur "sukur", e përdor një objekt në vend të një tjetri? <i>(sh: përdor një shkon sikur të ishte luaj ose një kub sikur të ishte makina?)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kupton kur i flisni për gjëra që nuk janë prezente ose për ngjarje të kaluara? <i>(sh: Nese e pyesni "ku është topi që të ka blerë gjyshja?" fëmija e kërkon ose shkon ta marrë, ose nese i thoni "të kujtohet kur shkuaam tek deti?" fëmija përcillet "lahem".)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imiton fjalët që ean, ka dëshirë të shajtojë i rritur? <i>(sh: nese ju thoni "Tani veshim këpucët", fëmija përsërit "pucët")</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Elet si i "ritur"	Zëvendëson disa tinguj	Kuptojnë sidomos familjarët
Si i shqipton fjalët që përdor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Shkruaj fjalinë më të gjatë që fëmija juaj ka përdorur spontanisht në këtë periudhë.			
SKEDË INFORMUESE			
Të dhënat e fëmijës dhe anamëzës personale		EMRI	MBIEMBRI
Bradha e lindjes të fëmijës	1° <input type="radio"/> 2° <input type="radio"/>	Tjetër (specifik) _____	Numri total i fëmijëve prezent në familje _____
Djali/vajza është i/e adoptuar/a	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Fëmija është binjake? PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Fëmija ka lindur në term PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>
Nese JO në cilën javë të shtatzënisë ka lindur?	Pesha e lindjes _____		
Fëmija ka pasur ose ka problem shëndetësore dhe /ose të të folurit?	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Nese PO ju lutem përshkruajini _____	
Fëmija vuan ose ka vuajtur nga infeksione veshi (më shumë se 4 herë në vit)?	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	_____	
Keni shqetësime për aftësitë komunikuese dhe të të folurit të fëmijës?	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Nese JO ju lutem përshkruajini _____	
Një ose më shumë pjesëtarë të familjës suaj (ju, gjyshërit, të aferm) ka pasur probleme me dëgjimin, të folurin, dhe/ose të nxënëtit	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Nese PO, cilat? _____	
Emri i pediatrit të fëmijës _____			
Fëmija shkon në cerdhe	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Nese PO: për sa orë në ditë? _____	Sa muajsh është futur në cerdhe? _____
Me kë kalon më shumë orë gjatë ditës kur nuk është në cerdhe? _____			
KONTAKTE ME GJUHË TË TJERA			
Fëmija është i ekspozuar ndaj gjuhëve të tjera përveç shqipes	PO <input type="radio"/> JO <input type="radio"/>	Nese PO: Cila është gjuha? _____	
Kush e përdor?	Nga cila moshë (në muaj) _____ Për sa ditë në javë (numër)? _____		
Për sa orë në ditë (numër)? _____	Nga cila moshë (në muaj) fëmija është i ekspozuar ndaj shqipes? _____		

PVB FINALE [Modalità di compatibilità] - Word

Formattazione Layout Riferimenti Lettere Revisione Visualizza Che cosa si desidera fare?

12 A Aa Carattere Paragrafo Stili

AaBbCcDdEe AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCc AaBbCcDd AaBbCcDdEe AaBbCcDdEe

Corpo te... Nessuna... Normale Paragraf... Table Pa... Titolo Titolo 1 Titolo 2 Titolo 3 Ti...

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Një ose më shumë pjesëtarë të familjes suaj (ju, gjyshërit, të afërmi) ka pasur probleme me dëgjimin, të folurim, dhë/ose të nxënë? PO JO Nese PO, shpjeg.

Emri i asdiarit të familjes: _____

Fëmija shkon në sërthe? PO JO Nese PO: që sa që në ditë? _____ Sa muajsh është futur në sërthe? _____

Me të kalon në shumë ose ditë ditë, kur nuk është në sërthe? _____

KONTAKTE ME GJUHË TË TJERA

Fëmija është i ekspozuar ndaj gjuhëve të tjera përmes shqipes? PO JO Nese PO: Cila është gjuha? _____

Kush e përdor? _____ Nga cila moshë (në muaj) _____ Për sa ditë në javë (numër)? _____

Për sa që në ditë (numër)? _____ Nga cila moshë (në muaj) fëmija është i ekspozuar ndaj shqipes? _____

Nga cila moshë (në muaj) fëmija është i ekspozuar në gjuhën tjetër? _____

TË DHENAT E PRINDERVE

NËNA: Kombësia _____ Profesioni _____ BABA: Kombësia _____ Profesioni _____

Shkollimi: ju lutem rrethoni vitet e studimit që keqi mbacuar. (9= cikël i ulët; 12= cikël i mesëm; 15-16= cikël i lartë; >16+= pas cikëlit të lartë)

NËNA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	>18
BABA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	>18

Kush e plotëson formularin? Nëna Babai Kontaktet email _____ tel _____

KONSSENSUS INFORMATIV dhe AUTORIZIMI PER TRAJTIMIN E TE DHENAVE

Informacionet që janë këtu do të trajtohen në mënyrë anonime sipas ligjit në fuqi për të respektuar të drejtat e privatësisë së të dhënave personale

Data _____ Firmë për konsensusin dhe autorizimin e të dhënave _____

© Copyright 2007, të drejtat e rezervuara.

Documento3 [Modalità di compatibilità] - Word

Progettazione Layout Riferimenti Lettere Revisione Visualizza Che cosa si desidera fare?

Calibri 18 A Aa

1 Normale Nessuna... Titolo 1 Titolo 2 Titolo Sottotitolo Enfasi deli... Enfasi (cor... Enfasi inte... Enfasi

Carattere Paragrafo Stili

Emër dhe mbiemër i fëmijës	
Data e plotësimit Moshë (në muajsh) Gjinia	M F
Kush e plotëson pyetësin	
Data e plotësimit	

UDHËZUES INFORMACIONI PËR PRINDËRIT

1. Çfarë do të thotë të bisedosh

14°C Nuvoloso



shikimi drejt të rriturit. Të gjitha këto mënyra të komunikimit përdoren për të dërguar mesazhe që mund të interpretohen nga i rrituri si me kuptim.

Vëzhgimi se si një fëmijë flet / komunikon na lejon të kuptojmë se si ai i shpreh mesazhet e tij dhe si ai zhvillon një fjalim që tashmë ka filluar.

Tek i rrituri / prindi e gjithë kjo shprehet kryesisht me gjuhë verbale. Nga ana tjetër, tek fëmija, i cili nuk përdor gjuhë ose ka pak fjalë, komunikimi mund të shprehet edhe me forma joverbale të gjuhës, për shembull:

- pyetja dhe përgjigja mund të bëhet me shikimin e kthyer drejt objektit dhe më pas drejt të rriturit, me gjeste të tilla si tregimi me gisht ose tregimi / dhënia e një sendi;

- të thuash, të flasësh, të bisedosh mund të shprehet jo vetëm me zëra ose fjalë të vetme, por edhe me gjeste simbolike (për shembull: "përsëritje", "nuk ka më", sillni dorën në gojën tuaj për të thënë se është ushqim) ;

- Bërja e pyetjeve kërkon përdorimin e vokalizimeve ose fjalëve ose fjali. Secila prej këtyre shprehjeve verbale duhet të prodhohet me intonacionin tipik të pyetjes dhe gjithashtu mund të shoqërohet me veprime dhe / ose gjeste.

2. Si të plotësoni pyetësonin

Pyetësoni duhet të plotësohet nga prindërit ose nga ata që kujdesen për fëmijën dhe



PDF viewer interface showing a document page. The browser address bar shows the file path: Users/OSMANI%20ALESSIA/Downloads/PYETESORI.pdf. The document content is in Italian and discusses the importance of monitoring a child's behavior.

2. Si të plotësoni pyetësonin

Pyetësoni duhet të plotësohet nga prindërit ose nga ata që kujdesen për fëmijën dhe ka për qëllim të nxjerrë në pah se si fëmija merr pjesë në bisedë, nëse ai ka vështirësi dhe çfarë lloji janë.

Para se ta plotësoni, ju lutemi ndiqni hapat më poshtë:

- lexoni me kujdes pyetjet;
- vëzhgoni fëmijën në situata të përditshme për disa ditë, kur luani së bashku ose bëni aktivitete shtëpiake;
- zbuloni sjelljen që ju kërkohet të vëzhgoni duke marrë parasysh frekuencën me të cilën ndodh dhe caktoni vlerën e shprehur nga shkalla:

1	2	3	4	5
kurrë	pothuajse kurrë	ndonjëherë	shpesh	gjithmonë

- është e rëndësishme që pyetësoni të plotësohet në tërësinë e tij, por nëse keni ndonjë dyshim në lidhje me të dhënat, mësoni bosh dhe kërkoni ndihmë nga kliniku.

System tray at the bottom shows: 14°C Nuvoloso

PDF viewer interface showing a document titled "PYETESORI.pdf". The document content is as follows:

3.Pyetëtori

1 2 3 4 5	1. Nëse i propozoj fëmijës tim të zgjedhë midis dy gjërave që i pëlqejn, ai thotë / tregon se cilën dëshiron
1 2 3 4 5	2. Kur ndodh një ngjarje e re ose e pazakontë, për shembull një zhurmë e fortë, fëmija im më pyet diçka mbi këtë
1 2 3 4 5	3. Nëse fëmija im e di emrin e diçkaje, ai më tregon kur e pyes
1 2 3 4 5	4. Fëmija im bën pyetje
1 2 3 4 5	5. Gjatë aktiviteteve të përditshme, fëmija im fillon të bisedojë me mua
1 2 3 4 5	6. Kur i bëj një pyetje fëmijës tim, ai më përgjigjet
1 2 3 4 5	7. Ndërsa jemi duke bërë diçka së bashku, fëmija im nëse dëshiron të ndryshojë një aktivitet me bën kërkesen
1 2 3 4 5	8. Nëse i kërkoj fëmijës tim të përsërisë diçka që nuk e kuptoj, ai mua e përsërit atë
1 2 3 4 5	9. Fëmija im më kërkon që të bashkohem me të në lojërat e tij
1 2 3 4 5	10. Gjatë një bisede, fëmija im mban të njëjtën temë për të cilën po flasim për dy ose më shumë shkëmbime bisedash
1 2 3 4 5	11. Fëmija im vjen tek unë për të folur me mua për gjërat që i interesojnë
1 2 3 4 5	12. Përgjigjet e fëmijës tim lidhen me atë për të cilën po flasim
1 2 3 4 5	13. Kur jemi bashkë, fëmija im më propozon një lojë që ne e kemi bërë më parë
1 2 3 4 5	14. Kur luajmë së bashku, fëmija im propozon lojëra të ndryshme nga ato që po bëjmë për momentin
1 2 3 4 5	15. Përgjigjet e fëmijës tim janë përkatëse për atë që e pyes
1 2 3 4 5	16. Kur fëmija im nuk din të bëjë diçka dhe unë jam afër tij, ai më kërkon ndihmë
1 2 3 4 5	17. Nëse kam diçka në dorë dhe fëmija im e dëshiron atë, ai më kërkon

System tray at the bottom right shows: 14°C Nuvoloso

PDF viewer interface showing a document titled "PYETESORI.pdf". The document content is a list of 25 questions for a family quiz, each with a rating scale from 1 to 5.

flasim për dy ose më shumë shkëmbime bisedash	
1 2 3 4 5	11. Fëmija im vjen tek unë për të folur me mua për gjërat që i interesojnë
1 2 3 4 5	12. Përgjigjet e fëmijës tim lidhen me atë për të cilën po flasim
1 2 3 4 5	13. Kur jemi bashkë, fëmija im më propozon një lojë që ne e kemi bërë më parë
1 2 3 4 5	14. Kur luajmë së bashku, fëmija im propozon lojëra të ndryshme nga ato që po bëjmë për momentin
1 2 3 4 5	15. Përgjigjet e fëmijës tim janë përkatëse për atë që e pyes
1 2 3 4 5	16. Kur fëmija im nuk din të bëjë diçka dhe unë jam afër tij, ai më kërkon ndihmë
1 2 3 4 5	17. Nëse kam diçka në dorë dhe fëmija im e dëshiron atë, ai më kërkon atë
1 2 3 4 5	18. Kur luajmë një lojë zbavitëse (p.sh. gudulis) dhe ndaloj, fëmija im më kërkon të vazhdoj
1 2 3 4 5	19. Kur flasim, ato që më thotë fëmija im i referohen argumentit për të cilën po flasim
1 2 3 4 5	20. Kur nuk e kuptoj fëmijën tim, ai insiston ta bëjë veten të kuptueshëm
1 2 3 4 5	21. Kur fëmija im nuk e di emrin e diçkaje që po shohim së bashku, ai më pyet se çfarë është
1 2 3 4 5	22. Kur fëmija im dëshiron diçka që nuk mund ta marrë, me kërkon ndihmë
1 2 3 4 5	23. Kur i bëj një pyetje fëmijës tim për të gjetur se çfarë dëshiron, ai më përgjigjet
1 2 3 4 5	24. Fëmija im bashkohet në bisedë edhe pse unë nuk e nxis atë me pyetje
1 2 3 4 5	25. Fëmija im vjen tek unë për të propozuar një lojë ose aktivitet që kemi bërë hëre të tjera

At the bottom right of the viewer, there is a weather widget showing 14°C and the name "Nuvoloso".

Zgjedhja dhe përdorimi i librave për fëmijë - FASHIKULLI I PARË

Qëllimi i kësaj broshure të parë është të ju ndihmojë prindërit të zgjidhni libra të përshtatshëm për fëmijët tuaj dhe t'i përfshini ata në biseda gjatë leximit të një libri.

Mund të gjeni lloje të ndryshme librash për fëmijë, të përshtatshëm për nivele të ndryshme zhvillimi, të cilët i përgjigjen interesave të ndryshme dhe ofrojnë aftësi dhe aftësi të larmishme:

- Librat sensorial
- Librat me imazhe të vetme
- Librat përshkrues
- Libra me tregime
- Libra pa fjalë

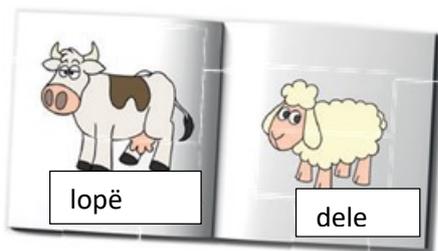
• Librat sensorial

Ka shumë lloje, por tipari i tyre i përbashkët është se ata kanë futje të materialit për të prekur: pëlhura, gëzof, leshi, letër rërë, letër me shkëlqim, letër pasqyre, karton i ashpër. Ndërsa ata janë duke lexuar me ju ose ndërsa janë duke luajtur me libra në duar, ata mund të prekin këto materiale dhe të stimulohen në një nivel të prekshëm.



• Librat me imazhe të vetme

Këta libra janë të përshtatshëm për fëmijët që kanë filluar t'i kushtojnë vëmendje librave, pasi në çdo faqe paraqitet një objekt i ri dhe interesant. Këta libra nuk tregojnë një histori që parashikon një fillim, një zhvillim dhe një fund. Përkundrazi, në këto libra, ju do të gjeni objekte të njohura në të cilat në secilën faqe shfaqet një imazh me fjalën përkatëse të shkruar (për shembull, imazhi i një topi dhe formulimi "topi"), ose një fjali e shkurtër që përshkruan imazhin (për shembull, imazhi i një molle dhe fjalia "Molla e kuqe"). Shpesh këto libra paraqesin objekte / fjalë që i përkasin të njëjtës kategori (për shembull mollë, dardhë, banane, portokall dhe shumë fjalë të tjera që u referohen frutave).



• Librat përshkrues

Këto janë libra që përshkruajnë situata të përditshme, të tilla si shkuarja në banjë, veshja, shkimi për vizitë tek gjyshja, shkimi në shkollë, shkimi në park ose festa e ditëlindjes. Fotografitë në libër përshkruajnë sekuencën e planifikuar të veprimeve në mënyrë që t'i tregojnë fëmijës fazat e ndryshme të rutinës. Kjo sekuencë ka një fillim, një seri veprimesh dhe një fund. Çdo faqe e librit ilustron një veprim dhe, zakonisht, jepën disa fjalë ose fraza të shkurtra për ta përshkruar atë. Këta libra janë shumë të rëndësishëm sepse ato kanë të bëjnë me ngjarje të njohura për fëmijën dhe prandaj mund të përdoren për të zgjeruar fjalorin e tij, por edhe për të zhvilluar lidhje midis përvojave që ai përjeton në jetën e përditshme dhe përvojave të përshkruara në libër.



• Libra me tregime(perralla)

Në fillim të një historie, paraqitet protagonistin, i cili zakonisht ka një problem që bëhet gjithnjë e më i dukshëm në faqet e para të librit (për shembull fëmija ka humbur qenin e tij). Në pjesën qendrore të historisë, protagonistin bën disa përpjekje për të zgjidhur problemin (për shembull, fëmija kërkon qenin në të ndryshme vende në mënyrë që ta gjeni përsëri). Çdo përpjekje e bërë përfaqëson një qasje për zgjidhjen e problemit. Përgjithësisht historia përfundon me një fund të lumtur në të cilin protagonistin arrin të gjejë një zgjidhje. Gjatë tregimit të historisë protagonistin shpesh përjeton emocione të thella

që lidhen me ngjarjet e historisë, të tilla si zemërimi, trishtimi, frika, por drejt fundit të historisë këto emocione negative shndërrohen në emocione pozitive të lumturisë, gëzimit . Këta libra janë shumë të rëndësishëm sepse i ndihmojnë fëmijët të zhvillojnë njohuri për botën dhe fjalorin, dhe ato promovojnë të kuptuarit e veprimeve, emocioneve dhe qëllimeve të të tjerëve. Prandaj, këta libra janë shumë të rëndësishëm jo vetëm sepse i ndihmojnë fëmijët të kuptojnë se si të veprojnë në tregimin e një historie por edhe sepse emocionet dhe përvojat e shprehura shpesh përdorin një gjuhë të pasur dhe komplekse që stimulon aftësi të ndryshme njohëse tek fëmija. dhe emocionale.

Tregimet kanë një fillim, një zhvillim dhe një fund

Është e rëndësishme të zgjidhni një libër në të cilin ekziston një histori që ka një strukturë si ajo e përshkruar më sipër, domethënë me një fillim të përcaktuar mirë, një pjesë qendrore e zhvillimit dhe më pas një pjesë e fundit e përfundimit. Këta libra mund të përbëhen nga 10-15 faqe dhe zakonisht shoqërohen me figura të qarta me vizatime, imazhe dhe foto që riprodhojnë objektet dhe veprimet në një mënyrë lehtësisht të dallueshme. Temat e tregimeve duhet të jenë të njohura ose, në çdo rast, të paraqesin skenarë të zakonshëm për fëmijët (për shembull, dalja në treg, festa e ditëlindjes). Në këtë moshë, është më mirë të zgjidhni histori protagonistët e të cilave janë njerëz ose kafshë ose një kombinim i të dyjave. Në këtë mënyrë, fëmijët do të fillojnë të njohin përvojat e tyre të përditshme të pasqyruara në histori.

• Libra pa fjalë

Ka disa libra, jo shumë të shpeshtë, të cilët nuk kanë fjalë të shkruara, por tregojnë një histori vetëm përmes imazheve. Keto libra ato mund të jenë argëtuese për fëmijët të të gjitha moshave pikërisht sepse historia është shpikur nga i rrituri që shikon figurat së bashku me fëmijën. Në këto libra nuk ka fjalë për të lexuar dhe prandaj ju prindërit mund të jeni të lirë të shpikni historinë siç e shihni të arsyeshme bazuar në karakteristikat dhe prirjet e fëmijës tuaj.

Mund të themi Trajnimi i fëmijëve në fillim të leximit do t'i lejojë ata në moshën 4 vjeç të jenë të gatshëm të dëgjojnë histori më të gjata dhe më komplekse dhe të përdorin libra me shumë faqe në të cilat shkruhen fjali të ndryshme në secilën faqe. Imagjinata e tij do të jetë shumë e zjarrtë dhe në këtë moshë ai do të kënaqet duke dëgjuar histori me protagonistë të shpikur, të cilët kanë më shumë se një problem, histori të vendosura në skenarë imagjinarë dhe misteriozë dhe në çdo rast histori komplekse.

Si të përdorni librat

• Lëreni fëmijën tuaj të manipulojë librat

Në fillim, fëmija juaj do ta trajtojë librin sikur të ishte një lodër për tu manipuluar: ai do të jetë në gjendje ta kthejë atë në drejtim të gabuar, ai do të jetë në gjendje të shfletojë faqet nga e fundit në të parën dhe do të jetë në gjendje për të kapërcyer disa faqe kur ai e shikon atë. Disa fëmijë mund të vendosin libra në gojën e tyre dhe t'i shijojnë ato. Nëse fëmija juaj e trajton librin si të ishte një lodër, atëherë gradualisht mund t'i tregoni se si ta mbani atë në mënyrën e duhur, si të ktheni faqet një nga një, si të eksploroni secilën faqe dhe të përqendrohni në pjesët interesante të figurave. Kjo kërkon kohë dhe durim. Lëreni fëmijën tuaj ta përdorë librin si një lodër. Tregoji vetëm disa faqe të librit dhe më pas lere të luajë përsëri me këtë objekt. Mos i zhgënjeni me udhëzime shumë të rrepta se si ta përdorni librin siç duhet - është e rëndësishme që fëmija të argëtohet me librin. Në këtë mënyrë ju mund të intrigoni fëmijën tuaj dhe ta bëni librin një objekt joshës dhe argëtues për t'u eksploruar dhe prekur. Me kalimin e kohës, falë ndihmës suaj, fëmija do të mësojë ta mbajë librin në mënyrën e duhur, të kthejë faqet njëra pas tjetrës, të vëzhgojë të gjitha imazhet e pranishme dhe t'i tregojë ato.

Ju mund t'i tregoni fëmijës tuaj se si të kthejë një faqe, pastaj të ndalojë dhe ta lini të përpiqet ta bëjë atë. Mos harroni gjithashtu se gjendet shpirtërore të fëmijëve ndryshojnë nga dita në ditë dhe nëse fëmija juaj do të tregojë një ditë kënaqësi kur bën faqe, një ditë tjetër ai mund të dëshirojë ta përdorë librin sikur të ishte një lodër. Vëzhgoni fëmijën tuaj dhe ndiqni gjithmonë interesat e tij.

- **Qëndrojnë krah për krah**

Kur filloni të lexoni një libër, rekomandohet që ju dhe fëmija juaj të uleni krah për krah në mënyrë që të dy të shihni figurat në faqen e librit; ju prindër ndonjëherë mund t'i drejtoheni atij dhe të vëzhgoni se çfarë po shikon, çfarë po bën ose ndjen. Kur i tregoni fotografitë në libër, mund ta shikoni fëmijën në sy ndërsa i emëroni fotografitë. Në këtë mënyrë fëmija sheh fotografitë dhe në të njëjtën kohë vëzhgon shprehjet në fytyrën tuaj dhe buzët tuaja kur flisni. Disa prindër mund të preferojnë të shtrihen në dysheme, të qëndrojnë të shtrirë në tokë dhe të shohin librin së bashku me fëmijën. Prindër të tjerë preferojnë të shtrihen në shpinë, të rregullojnë librin lart dhe ta shikojnë atë nga lart poshtë. Në çdo rast, gjëja e rëndësishme për të mbajtur mend është se fëmija juaj duhet të jetë në gjendje të shikojë nga figura në libër në fytyrën tuaj kur flisni me të. Ju mund të përdorni shprehje të fytyrës për të inkurajuar fëmijën tuaj që të bëjë kontakte me sy herë pas here (për shembull, ju mund të zgjeroni sytë dhe të hapni gojën për të treguar befasi).

- **Filloni ngadalë dhe vazhdoni gradualisht**

Disa fëmijë intrigohen menjëherë nga libri dhe mund të ulen ose të shtrihen duke parë librin deri në 20-30 minuta. Fëmijët e tjerë tregojnë pak interes për librat dhe e kanë të vështirë t'i kushtojnë vëmendje atyre. Në fillim, fëmija juaj mund të jetë në gjendje të përqendrojë vëmendjen tek libri për vetëm disa minuta ose ndoshta më pak. Mos u dekurajoni nga kjo sjellje, pasi është shumë e zakonshme tek fëmijët e vegjel. Qëllimi juaj do të jetë që fëmija juaj të mësojë gradualisht t'i kushtojë më shumë kohë dhe vëmendje leximit.

- **Përshkruani figurat dhe shtoni fjalët gradualisht**

Kur filloni të shikoni një libër me fëmijën tuaj (për shembull, një libër të ri ose një libër që keni lexuar më parë) përqendrohuni në shikimin e fotove së bashku. Përdorni fjalë të thjeshta për të përshkruar objektet dhe veprimet në imazhe. Nëse është e mundur, flisni për personazhet e librit, çfarë po bëjnë, çfarë po mendojnë ose ndiejnë në mënyrë që ta bëjnë gjallë librin. Nëse libri përshkruan situatat që fëmija juaj ka përjetuar, bëni një lidhje midis përvojave që ata kanë pasur dhe asaj për të cilën po flasni dhe shpjegoni se si libri i referohet asaj që i ka ndodhur fëmijës. Vetëm pasi të keni parë me qetësi fotografitë në libër me fëmijën tuaj, mund të filloni ta lexoni atë. Mos harroni se nuk është e nevojshme të lexoni të gjitha fjalët në libër ose të përfundoni tregimin. Në shumicën e librave për fëmijë, fotografitë tregojnë historinë. Përdorni gjeste dhe ndryshoni tonin e zërit për ta bërë leximin interesant. Si kur përshkruani figurat, ashtu edhe kur lexoni tekstin është e rëndësishme të përdorni gjuhë që zgjon interesin e fëmijës. Ju mund të ngrini ose ulni tonin e zërit tuaj për të treguar befasi, eksitim, frikë, tmerr, lumturi dhe mund të përdorni gjeste për të treguar fotografi dhe për të përfaqësuar objekte ose veprime të personazheve. Shembuj të gjesteve mund të jenë tregimi, lëvizja e gishtave të dorës në mënyrë alternative për të treguar një "aeroplan" ose pretendoni të pini nga një filxhan.

- **Bëni pushime dhe ndiqni interesat e fëmijës tuaj**

Megjithëse fëmija juaj i vogël nuk mund të lexojë ende, ai do të jetë në gjendje të tregojë me fotografi, të kthejë faqet e librit, të shikojë me kujdes fotografitë dhe të përsërisë tingujt ose fjalët që janë thënë. E gjithë kjo do të jetë më e lehtë nëse bëni disa pushime që të përkojnë me ato që i interesojnë fëmijës. Nëse flisni shpejt, nuk keni mundësi të identifikoni dhe ndiqni interesat e fëmijës.

- **Përdorni objekte dhe kukulla**

Disa fëmijë mund ta kenë të vështirë t'i kushtojnë vëmendje një libri edhe për disa sekonda. Një mënyrë e mundshme për t'i argëtuar këta fëmijë është të përdorin objekte reale të ilustruara në libër dhe t'ia tregojmë fëmijës gjatë leximit. Për shembull, mund të mbani të fshehura objektet në një thes dhe t'i merrni ato gradualisht, së bashku me faqen në të cilën ato përfaqësohen. Ju mund t'ia tregoni sendet fëmijës tuaj dhe t'i tregoni se ato ngjajnë me ato të librit.

Pastaj mund ta lini fëmijën të marrë këto objekte dhe t'i manipulojë para se të vazhdoni me librin.

Aktivitetet për të bërë në shtëpi

Këtë javë mund të zgjidhni një ose më shumë libra që i përshtaten interesave të fëmijës tuaj dhe nivelit të zhvillimit të gjuhës. Lexoni librin që keni zgjedhur me fëmijën tuaj për një total prej 10 minutash të cilat mund të ndahen në disa herë të ditës. Nëse fëmija juaj nuk duket i interesuar për librin për 10 minuta, përpikuni ta përfshini atë në aktivitete që përfshijnë leximin edhe për vetëm disa minuta, një deri në tre herë në ditë. Mos u shqetëso: interesi i tij gradualisht do të rritet!

Ditari → Gjatë takimit, logopedisti ju dha një ditar për të plotësuar për të regjistruar kohën që i keni kushtuar leximit me fëmijën tuaj.

Regjistroni kohën edhe nëse është më e shkurtër se 10 minuta gjithsej: gradualisht kohëzgjatja e leximit dialogues do të jetë më e gjatë. Nëse vendosni të lexoni disa minuta për një, dy ose tre herë në ditë, në ditar ka hapësirë për të regjistruar kohën e secilit moment kushtuar leximit dhe një hapësirë për kohën totale. Në faqet e mëparshme ne kemi propozuar përdorimin e strategjive të ndryshme që mund të ndihmojnë në ndërtimin dhe ruajtjen e interesit për lexim. Për këtë javë ju kërkohet të lexoni me fëmijën tuaj duke i kushtuar vëmendje:

- bëni pushime dhe qëndroni në secilën faqe
- imitoni gjestet, tingujt dhe fjalët që prodhon fëmija.

Meqenëse fëmijët janë të gjithë të ndryshëm, ne ju kërkohet të zgjidhni një strategji shtesë që i përshtatet karakteristikave të fëmijës suaj. Mund të zgjidhni një për ta përdorur këtë javë:

- përshkruaj figurat
- përdorni gjeste gjatë historisë
- rrisni gradualisht kohën e ekspozimit
- përdorni objekte dhe kukulla për të gjallëruar
- përdorni variacione në intonacion.

Në ditar ne ju kërkohet të shënoni me një kryq strategjinë shtesë që keni zgjedhur për të përdorur me fëmijën tuaj, të raportoni, nëse dëshironi, çfarë ka funksionuar mirë dhe çfarë jo dhe të shtoni shënime ose komente. Ne ju falënderojmë për bashkëpunimin dhe ju urojmë një lexim të mirë!

DITARI 1

Emri i fëmijës

Data

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijën tim, unë do të përqendrohem në këto strategji:

pushim

imitim

Unë gjithashtu do të përpiqem të përdor një strategji shtesë duke zgjedhur një nga ato që mendoj se janë më të përshtatshme për karakteristikat e fëmijës tim:

përshkruaj figurat

të përdorë gjeste gjatë historisë

Rritni gradualisht kohën e ekspozimit

të përdorë objekte dhe kukulla për të gjallëruar

përdorni variacione në intonacion

DITA 1

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 2**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 3**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 4**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 5**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 6**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 7**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total

Çfarë ka funksionuar:

Çfarë nuk ka funksionuar:

Këtë javë vura re që fëmija im:

Ndërtimi i një bisede nga libri - FASHIKULLI I DYTË

Qëllimi i kësaj broshure të dytë është të ndihmojë prindërit të krijojnë biseda gjatë leximit dialogues me fëmijën tuaj. Një bisedë përfshin gjeste dhe fjalë dhe këto mund të jenë komentet dhe pyetjet që ju dhe fëmija juaj do të ndani gjatë leximit. Temat e bisedave mund të kenë të bëjnë me personazhet e historia, objektet ose veprimet e përshkruara në libër, ose përvojat e përditshme të ngjashme me ato të përshkruara në tregime. Karakteristikat kryesore të këtyre bisedat janë respekt për alternimin e ndërrimeve dhe përdorimin, nga ju prindërit; si gjestet, tingujt, fjalët dhe frazat për të biseduar.

Përdorni pyetje për të biseduar

Karakteristika kryesore e bisedave është se ekziston një alternativim të ndërrimeve në të cilat marrin pjesë si fëmija ashtu edhe i rrituri. Më poshtë janë dy shembuj të bisedave që përfshijnë 4 ndërrime:

Shembull 1. Fëmija shikon dhe bën gjeste

F: (Shikoni faqen ku është makina.) (Turni i parë)

P: Ku është makina? (Pauzë.) (Raundi i 2-të)

F: (Tregon makinën.) (Turni i tretë)

P: (Tregon makinën dhe thotë) Makina. (Raundi i 4-të)

Shembull 2. Fëmija bën gjeste dhe prodhon fjalë

F: (Tregon makinën në faqe.) (Raundi i parë)

P: Çfarë po bën makina? (Pauzë.) (Raundi i 2-të)

F: Brum. (Raundi i 3-të)

P: Brum. (Raundi i 4-të)

Në dy bisedat e raportuara, keni vërejtur se prindi vendos një pyetje fëmijës dhe më pas ndalet dhe pret përgjigjen e tij. Mund të jetë e dobishme të presësh deri në 5 sekonda për t'i dhënë fëmijës kohën dhe mundësinë për tu përgjigjur. Mos kini frikë nga heshtja: ky moment i pauzës do të japë koha që fëmija juaj të mendojë.

Ashtu siç bëri prindi në bisedat e mëparshme, nëse është i juaji fëmija përgjigjet me një gjest ose tingull, imitoni gjestin ose tingullin që prodhuar. Nëse mendoni se e dini fjalën që dëshiron të shprehë, prodhoni atë ngadalë dhe qartë. Edhe nëse fëmija juaj u përgjigjet pyetjeve me një fjalë, ju mund ta imitoni atë dhe edhe ju e prodhoni këtë fjalë ngadalë dhe qartë.

Po-Jo pyetje

Pyetjet më të lehta për t'i bërë fëmijës janë pyetjet po / jo, si p.sh.

shembull "A doni të lexoni një libër me mua?".

Këto pyetje marrin përgjigje me një gjest (për shembull, rrotullimi i kokës për "jo" ose thjesht duke thënë po ose jo). Kjo lloj pyetje është e përshtatshme për fëmijët që nuk dinë shumë fjalë ose në situatat në të cilat dëshironi të merrni një përgjigje të shpejtë nga fëmija. Për të zhvilluar fjalorin e fëmijës është më mirë të përdorni disa pyetje po / jo pasi këto pyetje nuk e shtyjnë të përdorë fjalët që ai di.

Ndonjëherë, është shumë e lehtë të përdorësh pyetje po / jo për të ndërtuar një bisedë të tërë që përbëhet vetëm nga pyetje (të tilla si "A doni lëng?") fëmija ka nevojë të praktikojë gjuhën dhe për këtë arsye të kufizohëni përdorimin të pyetjeve po / jo.

Pyetjet e zgjedhjes suaj

Pyetjet të lehta për fëmijët janë pyetjet që sigurojnë një zgjedhje. Si "A doni qumësht ose lëng frutash?". Këto pyetje janë të përshtatshme për fëmijët që kanë filluar të prodhojnë fjalët e para.

Pyetjet Ku dhe Çfarë

kur fëmijët kanë mësuar një fjalor që ata e përdorin në mënyrë spontane, edhe nëse përbëhen nga disa fjalë, ata janë në gjendje t'u përgjigjen pyetjet "Ku është?", "Çfarë është ajo?" duke përdorur fjalët e mësuara. Këto pyetje përfshijnë përgjigje të shkurtra të një ose dy fjalëve. Për shembull, nëse e pyetni fëmija juaj "Çfarë është ajo?" → Përgjigja zakonisht përbëhet nga vetëm një fjale. "Çfarë po ndodh?", përgjigja më e zakonshme do të jetë përkufizimi i veprimit të vëzhguar, për shembull «Kërcen» ose «Fëmija kërcen».

Pyetjet kur, si dhe pse

Pyetje si këto kërkojnë të kuptuarit e koncepteve të kohës dhe shkakut dhe pasoja dhe disa aftësi arsyetimi. Këto pyetje mundin t'u paraqiten fëmijëve që kanë një fjalor të madh dhe të mirë të kuptuarit, edhe nëse përgjigjet që ata do të japin nuk do të jenë gjithmonë adekuate. Për shembull, në bisedën më poshtë, prindi e pyet fëmijën: "Pse foshnja qan?" (në historinë në fjalë fëmija ra nga biçikleta); djali përgjigjet duke përsëritur: «Ai po qan», pa dhënë përgjigje që pasqyron kuptimin e shkakut (ka rënë).

Shkëmbimi i ndërrimeve bisedore

Qëllimi i bisedave gjatë leximit është t'i japë fëmijës mundësinë për të praktikuar gjuhën dhe një model në të njëjtën kohë të gjuhës së përshtatshme. Sa më shumë ndërrime që bëjnë fëmijët dhe të rriturit ata do të shkëmbejnë dhe më shumë kontribut dhe praktikë do t'i sigurohet fëmijës. Deri tani, shembujt e treguar treguan biseda me 4 turne. Bërja e pushimeve pas çdo ndërrimi dhe shikimi i fëmijës tuaj në sy, ju do t'i tregoni se po e dëgjoni dhe doni që ai të vazhdojë të flasë. Gjatë përvojës së parë të leximit është më mirë të keni vetëm një ose dy biseda gjatë ndarjes së librit. Kjo është e dëshirueshme sepse historia është ende e re për fëmijën tuaj dhe në fillim është e rëndësishme të mos e bëni e ndërpresë shpesh. Kushtojini vëmendje gjithçkaje që bën fëmija juaj për të marrë pjesën bisedë: për shembull, nuk mund të përdorë fjalë, por prodhon gjeste ose tinguj. Kur historia bëhet e njohur për fëmijën, domethënë leximi i dytë ose i tretë, mund të përpiqeni të ndërtoni një bisedë të shkurtër çdo dy ose tre faqe.

Nëse fëmija juaj nuk merr radhë në bisedë

Disa fëmijë marrin kohë për të mësuar rregullat e bisedës. Mos u habitni nëse fëmija juaj nuk u përgjigjet pyetjeve që i bëni ose ai nuk merr kthesën e tij menjëherë. Ju mund të vazhdoni të tregoni figurat dhe t'u jepni një emër gjërave duke moduluar zëri dhe përdorimi i intonacionit për të shprehur entuziazmin. Nëse ka ndonjë gjë në fotografi që mund të imitohet, përdorni gjeste për përshkruani objektet. Filloni me interesat e fëmijës suaj për t'i treguar sa emocionues mund të jetë një libër. Vazhdoni të ngazëlleni edhe nëse nuk merrni një reagim të menjëhershëm. Nëse fëmija juaj nuk u përgjigjet pyetjeve, përgjigjuni atyre vetë dhe vazhdoni bisedën; mos e përsëris pyetjen dhe mos e bëj imitoni përgjigjen tuaj. Shembujt e mëposhtëm tregojnë se si mundeni përgjigjuni pyetjeve dhe vazhdoni bisedën.

Shembull 1. Fëmija nuk po përgjigjet

F: (Shikoni makinën në faqe.)

P: Çfarë po bën makina? (Pauzë.)

F: (Heshtja.)

P: (Tregon makinën dhe thotë) Brum. (Rifillon leximin.)

Shembulli 2. Fëmija nuk po përgjigjet

F: (Shikoni makinën në faqe.)

P: Ku është makina? (Pauzë.)

F: (Heshtja.)

P: (Tregon makinën dhe thotë) Këtu është makina në garazh. (Rifillon leximin.)

Aktivitete për të bërë në shtëpi

Gjatë kësaj jave, zgjidhni një ose dy libra që mendoni të përshtatshëm për nivelin e tyre gjuhësor. Ata mund të jenë të njëjtë libra nga java e kaluar ose libra të rinj, në varësi të interesave të fëmija juaj. Gjithmonë lexoni të njëjtët libra një deri në tre herë në ditë për gjithsej 15 minuta në ditë. Zgjidhni kohën e duhur për të lexuar gjatë ditës, domethënë kur fëmija juaj është më i pranueshëm dhe i predispozuar për një kohë relaksimi.

Ditari

Ashtu si javën e kaluar, ne propozojmë plotësimin e një ditari. Është e rëndësishme të regjistroni minutat që keni shpenzuar duke lexuar me fëmijën . Ndalonni kur të keni arritur 15 minuta ose nëse fëmija juaj ai nuk është më i interesuar. Regjistroni kohën edhe nëse është më e shkurtër se 15 minuta totale dhe mos u dekurajoni: gradualisht do të jeni në gjendje të rrisni kohën e lexim-dialogu.

Këtë javë ne gjithashtu ju kërkohet të lexoni me fëmija juaj dhe të përdorni tre strategjitë e mëposhtme:

- bëj pyetje;
- bëni pushime dhe prisni përgjigjen e fëmijës(5 sekonda);
- shkëmbeni biseda me fëmijën tuaj duke përfshirë të paktën 4 ndërrime.

Ne gjithashtu ju kërkohet të zgjidhni strategjinë shtesë që ju përshtatet më shumë për karakteristikat e fëmijës tuaj midis:

- bëni pyetje të ndryshme;
- përgjigjuni pyetjeve dhe vazhdoni kur fëmija nuk përgjigjet. Në ditar ju kërkohet të shënoni strategjinë që keni zgjedhur të përdorni me fëmijën tuaj, për të na treguar, nëse doni, çfarë ka funksionuar mirë dhe çfarë jo dhe për të shtuar shënime ose komente. Ne ju falënderojmë për bashkëpunimin dhe ju urojmë një lexim të mirë!

DITARI 2

Emri i fëmijës

Data

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijën time, unë do të përqendrohem mbi këto strategji:

bëj pyetje

bëj pushime dhe pres përgjigjen e tij

shkëmbeni biseda që përfshijnë të paktën 4 ndërrime.

Unë gjithashtu do të përpiqem të përdor një strategji shtesë duke zgjedhur një nga keto, e cila për mendimin tim është më e përshtatshme për karakteristikat e fëmijës time:

bëj pyetje

përgjigjuni pyetjeve dhe vazhdoni kur fëmija nuk përgjigjet.

DITA 1

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 2**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 3**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 4**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 5**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 6**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total**DITA 7**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta

_____ minuta

_____ minuta

Total

Çfarë ka funksionuar:

Çfarë nuk ka funksionuar:

Këtë javë vura re që fëmija im:

Stimulimi i fokusuar-FASHIKULLI I TRETË

Qëllimi i kësaj broshure të tretë është t'ju mësojë prindërve strategjinë e "stimulimit të përqendruar", i cili lejon të mësohen fjalët e synuara fëmijës tuaj. Fjalët e synuara janë ato fjalë që fëmija i juaj nuk dinë akoma, por që ju dëshironi që ti mësojë.

Fjalët e synuara

1. Zgjidhni fjalë që fëmija juaj i kupton por nuk mund t'i thotë ende Ne e dimë që fëmijët mund t'i kuptojnë fjalët para se t'i prodhojnë. Ata shpesh demonstrojnë se i kuptojnë fjalët në mënyrat vijuese: duke treguar objektet që janë emëruar, duke marrë dhe duke ju treguar objektet emëruar, duke ndërmarrë veprime specifike me artikujt siç i kërkoni. Për shembull, nëse i thoni fëmijës: "Më tregoni mollën", ai do të tregojë mollën edhe nëse nuk mund të thotë emrin specifik. Nëse i thoni fëmijës: «Çfarë po bën qeni?», fëmija juaj do të jetë në gjendje të bëjë gjestin e pirjes edhe nëse jo ai është akoma në gjendje të thotë fjalën "pi".

2. Zgjidhni fjalët për të cilat fëmija juaj tregon interes Mund t'u referoheni objekteve që fëmija ka përdorur ose veprimeve që ai ka kryer në të shkuarën. Fëmija juaj do të motivohet të mësojë fjalë që kanë lidhje me sende ose ngjarje afër përvojës ose interesave të tij. Për shembull, nëse fëmija juaj është i interesuar për lojën e fermës, mësojeni emrin të disa kafshëve, sepse ai do të motivohet t'i mësojë ato.

3. Zgjidhni fjalët që fillojnë me tinguj të lehtë Ju mund të zgjidhni fjalë që fillojnë me tinguj të lehtë. Tinguj "e lehtë" janë ato që fëmija juaj tashmë përdor të futura në fjalë ose tinguj të tjerë që ai shqiptoi gjatë vokalizimeve të para, kur ishte 1 vjeç. Fëmijët që mësojnë gjuhën italiane, në moshën rreth 2 vjeç, prodhojnë i tingujt e mëposhtëm: b , p , t , d , m , n , k , f , l e librit. Jo të gjithë fëmijët në këtë moshë i kanë të gjithë këta tinguj: këta ato janë sugjerime për evolucionin e tingujve të gjuhës sonë.

4. Zgjidhni 5 fjalë të reja nga pyetëtori (PVB), të cilën e keni plotësuar në shtëpi. Ju mund të zgjidhni 5 fjalë nga pyetëtorin që fëmija juaj nuk është ende në gjendje ta thotë. Nëse 5 fjalët që keni zgjedhur nuk janë të gjitha të paraqitura në libër mund të jeni krijues! Për shembull, mund të përdorni post-its për të shkruar fjalë të reja duke i futur në tekst ose për të shtuar një vizatim ose një foto në një ose më shumë faqe të librit.

5. Zgjedh të paktën një folje Fjalët që u referohen objekteve (emrave) mësohen më lehtë sesa fjalët që u referohen veprimeve (foljeve). Sidoqoftë do të jetë e rëndësishme për foshnjën tuaj gjithashtu të mësojnë foljet në mënyrë që të arrijnë në fazën tjetër të gjuhës, që përfshin përdorimin e dy ose tre fjalëve për të krijuar fjalitë e para (për shembull "Fëmija ha një biskotë").

Ndër 5 fjalët e reja që do të dëshironi t'i mësoni fëmijës tuaj të hyjë në folje dhe mos u shqetësoni nëse fëmija juaj nuk mëson foljet shpejt siç janë emrat e objekteve.

Vendosni fjalët e synuara në libra

Pasi të zgjidhni 5 fjalë të synuara, identifikoni një ose më shumë libra për të stimuluar 5 fjalët që keni zgjedhur. Mund të zgjidhni një ose dy libra në të cilët janë përmbante të 5 fjalët e zgjedhura (për shembull, 2 fjalë janë të pranishme në a libër dhe 3 fjalë në një libër tjetër). Kur fjalët u referohen temave të ndryshme, mund të jetë e dobishme të përdoren 2 libra të ndryshëm. Për shembull, nëse fjalët lidhen me mjetet e transportit, këto mund të shfaqen në një libër, ndërsa nëse mësoni fjalë që i referohen ushqimit, këto mund të jenë stimuloni duke përdorur një libër tjetër.

Stimulimi i përqendruar i fjalëve të synuara

Stimulimi i përqendruar është një strategji për mësimin e fjalëve të reja dhe kërkon që një objekt specifik ose një veprim specifik të emërtohet të paktën tri herë gjatë një bisede të shkurtër. Për shembull «Ai pi. Elefanti pi. Elefanti pi ujin ». Herën e parë do të duket e panatyrshme të përsëritet kaq shpesh dhe me theks fjala "pi", por kjo përsëritje do të ndihmojë fëmijën tuaj. Gjithmonë prisni që fëmija juaj të tregojë interes para se të prodhojë fjala shënjestër. Si e dini nëse fëmija juaj është i interesuar? Ti mundesh Për shembull, vëzhgoni nëse ai tregon foton dhe më pas ju shikon, ose nëse ai shikon qartë një objekt, ose nëse lëshon një tingull ose tregon një objekt. Te gjitha keto janë shenja dhe mundësi për të emërtuar objekte ose veprime

Emërtoni fjalët e synuara për të cilat fëmija juaj tregon interes, tri herë radhazi: 1. thoni fjalën për herë të parë; 2. fusni fjalën në një fjali të shkurtër duke nënvizuar fjalën me tonin e zëri; 3. përsëriteni përsëri fjalën, duke e futur në një fjali tjetër të shkurtër. Është e rëndësishme të bëni pushime, të flisni ngadalë, të prisni dhe të lini tuajin koha e fëmijës për të përvetësuar fjalën. Më poshtë janë dy shembuj të stimulimit të përqendruar. Shembull 1. Fjala e synuar "mace"

F: (Shikoni figurën e maces.) P: Macja. F: Macja ha ushqimin. P: Macja është e uritur. (Pauzë.)

Shembull 2. Fjala e synuar "ha"

F: (Shikoni foton e një vajze të vogël duke ngrënë.) P: Hani. F: Foshnja po ha. P: Vajza po ha një cookie. (Pauzë.)

Mos kërkonte që fëmija juaj ta përsërisë fjalën. Stimulimi i përqendruar nuk përfshin imitimim e fjalëve: fëmija juaj do të zhvilloj njohuri me fjalën e dëgjuar dhe do të përpiqet ta shqiptojë atë në mënyrë spontane. Kur kjo të ndodhë, ju prindërit mund të imitoni fjalën e thënë nga fëmija, shqiptoheni të saktë ose përdoren brenda një fjali të shkurtër.

Përdorni stimulim të përqendruar brenda bisedave

Më parë ishte treguar se si është e mundur të zhvillohet një bisedë të 4 ndërrimeve. Tani mund të përdorni strategjinë e stimulimit të përqendruar duke i bërë një pyetje fëmijës. Shembujt më poshtë do t'ju tregojnë se si bëni biseda duke përsëritur fjalën e synuar të futur në një pyetje.

Shembull 3. Fjala e synuar "mace"

F: (Shikon figurën e një mace.) P: Macja. Macja pi. A pi macja ujë apo qumësht? (Pauzë.) F: (Tregon macen dhe shikon prindin.) P: Macja pi qumështin. (Pauzë.)

Shembull 4. Fjala e synuar "ha"

F: (Shikoni foton e një vajze të vogël që ha një meze të lehtë.) P: Hani. Vajza ha. Çfarë do të hani? (Pauzë.) F: (Me gjest përfaqëson veprimin e të ngrënit.) P: Han një biskotë. (Pauzë.) F: Biskota. P: Edhe ju hani një biskotë.

Cfarë mund të bëj nëse fëmija im nuk shikon ndonjë figurë? Nëse fëmija juaj nuk tregon interes për figurat ose veprimet e përfaqësuara në libër, por ai është i lumtur ta shikojë librin me ju, mundeni tërheq vëmendjen e tij duke treguar figurën dhe duke përdorur një intonacion të ekzagjeruar (p.sh. "Oh, shiko!"). Vetëm nëse fëmija juaj shikon ose prek atë figurë, mund ta emëroni. Gjithmonë përdorni stimulim të përqendruar më pas që fëmija juaj ka treguar interes dhe jo më parë. Nëse fëmija

juaj nuk tregon interes edhe pasi ta keni amplifikoni fjalën e synuar, pastaj ktheni faqet vijuese. Ju ndoshta do të lexoni të njëjtin libër shumë herë, dhe duke vepruar kështu mënyrë, do të ketë mundësi të tjera që fëmija juaj të fillojë të shfaqet interesi.

Cfarë mund të bëj nëse fëmija imiton fjalë?

Disa fëmijë imitojnë fjalët e synuara herët, të tjerët kanë nevojë për të që fjala synim shqiptohet shumë herë nga i rrituri para se ta provojë ta thotë. Duhet të jesh i durueshëm dhe të respektosh kohën e tyre. Nëse fëmija juaj imiton fjalën e synuar gjatë leximit dialogues, mund ta imitoni fjalën e thënë nga fëmija duke e shqiptuar atë plotësisht dhe qartazi. Ndonjëherë fëmijët thonë vetëm një pjesë të fjalës ose bëjnë tinguj në vend të fjalës: ju mund të interpretoni përpjekjet e fëmijës suaj, d.m.th. tinguj ose pjesë të fjalës që thotë dhe shqiptojë fjalën qartë. Për këtë pikë mund të ktheni faqen dhe të vazhdoni të lexoni.

Aktivitete për të bërë në shtëpi

Për këtë javë aktiviteti, zgjidhni një ose dy libra që ju duken i përshtaten interesave dhe nivelit të zhvillimit të fëmijës suaj dhe sjellini ato takimi tjetër. Ata mund të jenë libra që ju keni lexuar tashmë ose libra të rinj që përmbajnë fjalët e synuara. Lexoni librat me fëmijën tuaj një deri në tre herë në ditë një kohë totale prej 20 minutash dhe regjistroni kohën që i keni kushtuar leximit në ditë, edhe nëse është më pak se 20 minuta. Nëse fëmija juaj është i interesuar kur lexoni për vetëm disa minuta, mos u shqetësoni: gradualisht do të keni sukses për të rritur kohën e leximit dialogues. Zgjidhni kohën e duhur për të lexuar gjatë ditës, domethënë kur fëmija juaj duket më i pranueshëm për ju dhe i gatshëm për një kohë relaksi. Ndaloni kur të keni arritur 20 minuta ose kur të shihni se fëmija nuk është më i interesuar. Në këtë rast mund të provoni në momente ndryshe të ditës, me një libër tjetër, ose në një ditë tjetër. Përdorni strategjinë e përqendruar të stimulimit me këtë javë më 5 fjalë të synuara të zgjedhura. Gjithashtu, zgjidhni dhe raportoni një strategji shtesë, ndër ato që propozohen në ditë, të cilat sipas mendimit tuaj mund t'i përmirësoni akoma. Përveç plotësimit të ditarit, është e rëndësishme të shkruash çdo dy ditë në pjesa e dytë (formulari i regjistrimit), sa herë fëmija ka imituar ose përdori në mënyrë spontane fjalën shënjestër.

Videoja si reagim Këtë javë ju kërkohet të bëni një video të rreth 1-2 minuta, në të cilën ju regjistroni me video një seancë të shkurtër leximi dialogues.

DITARI 3

Emri i fëmijës

Data

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijën tim, unë do të përqendrohem mbi këto strategji:

- ✓ pres që aj të tregojë interes
- ✓ përdorimi i stimulimit të përqendruar.

Unë gjithashtu do të përpiqem të përmirësoj një strategji shtesë duke zgjedhur atë më poshtë e cila për mendimin tim është më e përshtatshme për karakteristikat e fëmijës tim:

- krijoni një bisedë me të paktën 4 ndërrime
- Nëse fëmija nuk përgjigjet, bëni pyetje dhe vazhdoni të lexoni.

DITA 1

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 2**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 3**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 4**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 5**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 6**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total**DITA 7**

Titulli i librit të përdorur është:

_____ minuta
 _____ minuta
 _____ minuta

Total

Takimi i 3°- Fjalët target(e synuara)											
Shkruaj fjalët e synuara në hapësira më poshtë	Regjistroni çdo dy ditë (Dita e 2-të, e 4-të, e 6-të) numri i herëve që fjala është imituar (I) ose përdoret në mënyrë spontane (S)										
<p>Dita 2</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 465 1426 701"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 4</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 965 1426 1200"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 6</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 1420 1426 1655"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										

Çfarë ka funksionuar:

Çfarë nuk ka funksionuar:

Këtë javë vura re që fëmija im:

Zgjerimet-FASHIKULLI I KATËRT

Qëllimi i kësaj broshure të katërt është të ju ndihmojë prindërit të mësoni strategjia e "zgjerimit", të cilën mund ta përdorni me fëmijët tuaj për t'i drejtuar ata drejt një niveli më të përparuar të zhvillimit të gjuhës. Ju prindërit mund të bëni si një model për fëmijët tuaj ndërsa ata janë duke mësuar fjalët. Kjo niveli gjuhësor përfshin përdorimin e dy ose tre fjalëve të futura në fjali të thjeshta. Zhvilloni fjali me dy fjalë Fëmijët mësojnë të shprehen verbalisht me fjalë të vetme së pari dhe atëherë, kur ata kanë një fjalor midis 50 dhe 100 fjalësh, duke filluar për t'i kombinuar ato për të prodhuar fjali. Këto nuk janë fjali të plota por pjesë të frazat. Për shembull, një fëmijë mund të kombinojë fjalë të vetme të tilla si "ha" dhe "mollë" në një frazë "han mollë".

Zhvilloni fjali

Pasi fëmija juaj të ketë mësuar të përdorë kombinime të dyve fjalët, hapi tjetër do të jetë bashkimi i tre fjalëve në një fjali.

Përdorni zgjerimin gjatë stimulimit të përqendruar Ju keni mësuar më parë të imitoni fjalët e fëmijës tuaj, sidomos ato që keni përdorur si fjalë të synuara. Përsëritjet e tua lejojeni që të dëgjojë shqiptimin e saktë të fjalës dhe ta kuptojë atë ju po ndani të njëjtën temë. Zgjerimi promovon një nivel më të përparuar të zhvillimit të gjuhës kështu që tani, në vend që të imitoni fëmijën tuaj ose të përdorni një fjali të gjatë për t'iu përgjigjur, përpuni të përdorni zgjerimin sa herë që fëmija juaj përdorni fjalët e synuara. Mos e kërko që ta përsërisë fjalinë me dy fjalë, por thjesht bëni një pushim pas zgjerimit dhe prisni ta shihni atë çfarë bën fëmija.

Fjala e synuar "mace" F: (Shikoni figurën e një mace.) P: Macja. Macja pi. A pi macja qumësht ose ujë? (Koha e pushimit.) F: Macja. P: Macja pi. (Zgjerimi.)

Fjala e synuar "ha" F: (Shikoni foton e një vajze të vogël që ha një biskotë.) P: Han. Vajza han. Çfarë han? (Koha e pushimit.) F: Një biskotë. P: Han një biskotë. (Zgjerimi.)

Aktivitete për të bërë në shtëpi

Këtë javë zgjidhni një libër ose dy që i përshtaten interesave tuaja fëmija dhe niveli i tij i zhvillimit gjuhësor dhe çoji ato tek tjetri takim Ata mund të jenë ose libra që janë lexuar tashmë ose të rinj. Lexoju ato me tuajën fëmijë, një deri në tre herë në ditë, për gjithsej 25 minuta. Zgjidhni i momentet e ditës kur fëmija është i disponuar mirë dhe dëshiron pak qetësi Regjistroni në ditar kohën (në minuta) që i keni kushtuar leximi me fëmijën. Ndaloni kur të arrini 25 minuta ose madje së pari, nëse shihni se fëmija nuk është më i interesuar. Gjëja e rëndësishme është për të regjistruar kohën totale të marrë, edhe nëse është më pak se 25 minuta. Nëse fëmija juaj është i interesuar të lexojë për disa minuta, mos u shqetësoni: gradualisht, kjo kohë do të bëhet më e gjatë. Mos u dekurajoni: provojeni në kohë të ndryshme të ditës dhe me libra të ndryshëm. Ndërsa lexoni, përdorni stimulimi i përqendruar i 5 fjalëve të synuara dhe zgjerimi. Përveç kësaj, zgjidhni një strategji që mund të jetë e përshtatshme për fëmijën tuaj nga sa vijon dhe tregojeni atë në ditar:

- lexim i shumëfishtë
- shumëllojshmëri në libra
- libra me emocione.

Duke përdorur pjesën e dytë të ditarit, formularin e regjistrimit të fjalët e synuara, raportoni sa herë fëmija juaj ka imituar fjalën ose ai e përdori atë në mënyrë spontane. Ne ju falënderojmë për bashkëpunimin dhe ju urojmë një lexim të mirë!

DITARI 4

Emri i fëmijës	Data
----------------	------

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijen tim, unë do të përqendrohem mbi këto strategji:

- ✓ Stimulimi i përqendruar
- ✓ zgjerim (dy fjalë në një fjali).

Unë gjithashtu do të përpiqem të përdor një strategji shtesë duke zgjedhur një nga më poshtë e cila për mendimin tim është më e përshtatshme për karakteristikat e fëmijës tim:

- lexim i shumëfishtë
- shumëllojshmëri në libra
- libra me emocione.

DITA 1 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 2 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 3 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 4 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 5 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 6 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 7 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total

Takimi i 4°- Fjalët target(e synuara)											
Shkruaj fjalët e synuara në hapësira më poshtë	Regjistroni çdo dy ditë (Dita e 2-të, e 4-të, e 6-të) numri i herëve që fjala është imituar (I) ose përdoret në mënyrë spontane (S)										
<p>Dita 2</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 465 1426 701"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 4</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 965 1426 1200"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 6</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 1420 1426 1655"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										

Çfarë ka funksionuar:

Çfarë nuk ka funksionuar:

Këtë javë vura re që fëmija im:

Jo vetëm libra! –FASHIKULLI I PESTË

Çështjet e mëparshme kanë treguar se si të nxisim zhvillimin e gjuhë përmes leximit dialogues. Librat mund të promovojnë aftësitë gjuhësore të fëmijëve sepse janë konkrete, tregojnë ngjarje të parashikueshme, janë të pajisura me imazhe që lehtësojnë të kuptuarit e të folurit dhe përdorin të njëjtën gjuhë sa herë që lexohen. Ndërsa imazhet dhe teksti nuk ndryshojnë, rilexoni një i njëjti libër shumë herë, fëmija juaj do të ekspozohet ndaj përsëritjeve të shumta gjuhësore. Qëllimi këte here është të ndani me ju prindërit të udhëzoheni fëmijën tuaj të përgjithësojë përdorimin e fjalëve të synuara të mësuara gjatë leximit të librit në situata të reja gjatë aktiviteteve të përditshme. Për shembull, nëse fjala e synuar është "qumësht" dhe fëmija e ka mësuar atë gjatë leximi dialogues, mund të vendosni një fotografi të qumështit në frigorifer në kuzhinë dhe ta inkurajoni atë për të përdorur fjalën jashtë kontekstit të leximit të librit. Gjithashtu, ju prindërit do të mësoni se si të përdorni lojën e shtirur për të dramatizuar historitë e treguara në librin e fëmijëve tuaj. Për shembull, nëse fëmija juaj ka mësuar fjalët "mollë" dhe "banane" që mund të pretendoni shkoj për pazar. Shumë e rëndësishme të fillohet me fjalët e synuara që fëmija ka mësuar gjatë leximit dhe më pas nxiteni atë të përdorë këto fjalë të reja në situata të tjera.

Zgjidhni fjalë të reja të synuara

Zëvendësoni fjalët e synuara kur ato janë mësuar

Deri më tani, ju keni stimuluar fëmijën tuaj të mësojë 5 fjalë të synuara. Vetëm pasi fëmija juaj të ketë mësuar një nga këto fjalë të synuara, ju prindër ju mund të zgjidhni një fjalë të re të synuar dhe të zëvendësoni fjalën e mëparshme.

Si të përdorni fjalët e synuara në situatat e përditshme

Kur fëmija juaj ka mësuar fjalët e synuara gjatë leximit ka dy mënyra për ta ndihmuar atë t'i përdorë ato në situatat e jetës së përditshme. Një strategji e parë është rregullimi i imazheve të fjalëve të synuara në ato të ndryshme hapësirat e shtëpisë, ose në makinë apo në kopsht. Një strategji tjetër është inkurajimi fëmija juaj të nisë një lojë të pretenduar duke e përdorur atë si skenar historin e librit. Organizoni imazhe që korrespondojnë me imazhet në vende të ndryshme në shtëpi fjalët e synuara Kur fëmija juaj ka mësuar një fjalë të synuar gjatë leximi dialogues, mund të kërkonim imazhe të qarta që e përfaqësojnë atë dhe postojini ato në vende të ndryshme në shtëpi. Në këtë mënyrë ju do të rrisni përdorimin të fjalës shënjestër në situatat e jetës së përditshme. Për shembull, nëse fjala objektivi është «sapuni», atëherë mund të vendosni fotografi të sapunit në pasqyrë ose në mur banjo ose pranë lavamanit në kuzhinë. Pra, kur fëmija juaj ai do të lajë duart, do ta ketë më të lehtë për të të kujtojë fjalën e synuar «sapun» e e përdorin atë në bashkëveprim. Në këtë mënyrë fëmija juaj ndihmohet të përdorë kjo fjalë e re e synuar në situata që lidhen me rutinën në shtëpi.

Një shembull tjetër i një fjale të synuar është "suko". Supozoni se është një nga 5 fjalë të synuara dhe fëmija juaj i ka përdorur spontanisht, në dy ditë të ndryshme, gjatë leximit dialogues. Në këtë pikë fjala "suko" është gati të përdoret në situata të përditshme, kështu që është e mundur rregulloni imazhet në lidhje me «sukon» në frigorifer, në tryezë, në një mur ose në dyert e mobiljeve të kuzhinës në mënyrë që fëmija t'i shohë ato. Duhet prisni që fëmija të tregojë ose shikojë fotografitë. Edhe nëse ai e ka përdorur tashmë fjala në lexim, mund të duhet pak kohë para se ta përdorni në jeta e përditshme. Nëse fëmija juaj e thotë fjalën shënjestër spontanisht, p.sh shembulli thotë "suko" kur është në kuzhinë, është koha ideale për të përdorur zgjerimin dhe përgjigjuni kërkesave tuaja. Për shembull, nëse fëmija juaj thotë "suko", mund të përgjigjesh duke thënë: "Don suko. Don pak suko. Edhe mamaja dëshiron suko. ' Në këtë mënyrë "Ju doni lëng" është një fjali përdoret disa herë dhe

bëhet shembull për të treguar ndërtimin e fjalisë. Nëse, nga ana tjetër, fëmija juaj tregon figurën "lëng" të varur në frigorifer por nuk thotë fjalën objektiv, përdorni stimulim të fokusuar, si p.sh "Lengu. Ju pelqen lengu? Doni të pini pak lëng? ' Fëmija juaj mund të përgjigjet menjëherë dhe të thotë fjalën ose të ketë nevojë për disa koha për të qenë në gjendje ta them atë në këtë situatë të re.



SUKO

Dramatizoni historinë

Një strategji e dytë për të promovuar përdorimin e fjalëve të stimuluar është duke përdorur lojë të pretenduar për të dramatizuar historinë. Dramatizimi i një historie do të thotë që ju pretendoni se kryeni veprimet kryesore tha ne histori. Një herë që fëmija juaj ka mësoi fjalët e synuara në leximin dialogues, ju mund të rindërtoni histori duke përdorur lodra / kukulla ose një kombinim të objekteve reale dhe lodra / kukulla. Bëhet fjalë për të luajtur me foshnja juaj dhe merr kohë për të kryejnë këto aktivitete. Për shembull, nëse fjala e synuar është "mollë" dhe në libër po tregon përvojën e tregut, ju mund të rikrijoni një dyqan në divan në shtëpi dhe pretendoni të bëni pazar. Përsëri, nëse për shembull libri tregon historinë e një vizite te mjeku dhe fëmija juaj ka një çantë lodrash për një mjek, ju mund të përdorni kukulla si pacientë që do të trajtohen. Nëse fjalët e synuara janë "këpucë" dhe "çorape" mundeni kini kujdes që kukullat tuaja eja me këpucë dhe çorape që është duhet të hiqet për të lejuar mjeku për t'i trajtuar. Loja e shtirur e ndihmon fëmijën të kuptojë historinë dhe kuptimin e saj disa fjale. Kjo është një mënyrë tjetër që fëmija duhet të përqendrohet synojnë fjalët përmes përdorimit të objekteve reale. Duke luajtur ju stimuloni fëmijën tuaj që të përdorë edhe fjalë të tjera, jo vetëm ato që keni zgjedhur si fjalë të synuara; aq më shumë përdorni leximin dhe lojën e shtirur, aq më shumë ju prindërit do ta vini re fjalorin dhe gjuhën fëmija juaj do të përmirësohet.

Kjo lloj loje e ndihmon fëmijën të:

- përdorni fjalët e synuara që bëhen reale dhe vijnë në jetë
- të mësojnë modele të reja gjuhësore
- të kuptojë strukturën e tregimeve dhe si ndërtohen ato
- mësoni të flisni për tema që janë më abstrakte
- përgjithësoni gjuhën e librave në kontekste të tjera. Në fotografi kushtojini vëmendje fjalëve të shkruara Imazhet që përdorni në shtëpi duhet të shoqërohen me fjalën e shkruar. Po kështu, disa libra

kanë fjalë të shkruara nën objekte në foto. Për shembull, imazhi i një autobusi shkollor mund të ketë fjalën «Autobus» i shkruar në pjesën e përparme ose anësore të automjetit. Nëse fëmija juaj tregon interes për fjalët e shkruara, mund të tregoni fjalën "autobus", thoni: «Shikoni, kjo fjalë është "autobus"» dhe prekni shkronjat e fjalës nga e majta Në të djathtë. Ju mund të vazhdoni ta bëni këtë ushtrim sa herë që fëmija juaj është tregon interes për fjalët e shkruara në fotografi. Nëse fëmija nuk shfaqet interes për fjalët e shkruara, mos insistoni dhe mos i kërkonti atij të përsërisë.

A funksionon leximi i librit? Në këtë pikë, ju dhe femija juaj keni kaluar katër javë në leximin dialogor dhe do të keni vërejtur disa ndryshime në sjelljen e femija juaj.

P.sh .: • tregoni më shumë vëmendje ndaj librave • merr pjesë në leximin dialogues për periudha më të gjata kohore • tregojnë kënaqësi në lexim • ju sjell libra për të lexuar • filloi të imitojë disa nga fjalët e synuara • filloi të fliste spontanisht fjalët e synuara • filloi të bashkojë dy fjalë për të formuar fjali • filloi të thotë fjalë të tjera në libër që nuk janë fjalë të synuara

Aktivitete për të bërë në shtëpi

Për këtë javë, zgjidhni një ose dy libra që janë të përshtatshëm për interesat dhe aftësitë gjuhësore të fëmijëve të suaj. Mund të ketë libra që keni lexuar më parë ose libra të rinj që përmbushin fjalët e synuara. Lexojini këto libra fëmijën tuaj një deri në tre herë në ditë 30 minuta. Mos i lejoni të gjeni këto libra në takimin tjetër. Zgjedh kohët e ditës kur fëmija juaj është pranues dhe i disponueshëm a kushtoj prekje Regjistroni në ditarin tuaj sa minuta keni shpenzuar leximi Ndaloni kur të keni arritur 30 minuta ose kur e vini re që fëmija juaj nuk është më i interesuar. Dhe është e regjistruar koha dhe leximit total, edhe nëse është më pak se 30 minuta.

DITARI 5

Emri i fëmijës

Data

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijën tim, unë do të përqendrohem mbi këto strategji:

- ✓ Stimulimi i përqendruar
- ✓ zgjerim

Unë gjithashtu do të përpiqem të përdor një strategji shtesë duke zgjedhur një nga më poshtë e cila për mendimin tim është më e përshtatshme për karakteristikat e fëmijës tim:

- Organizoni fotografi të fjalëve të synuara në shtëpi
- Dramatizoni historinë e librit me lojën e shtirur

DITA 1 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 2 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 3 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 4 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 5 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 6 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total
DITA 7 Titulli i librit të përdorur është:	_____ minuta _____ minuta _____ minuta	Total

Takimi i 5°- Fjalët target(e synuara)	
Shkruaj fjalët e synuara në hapësira më poshtë	Regjistroni çdo dy ditë (Dita e 2-të, e 4-të, e 6-të) numri i herëve që fjala

	eshte imituar (I) ose perdoret ne menyre spontane (S)										
<p>Dita 2</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 4</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 6</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1"> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										

Çfarë ka funksionuar:

Çfarë ka funksionuar:

Këtë javë vura re që fëmija im:

Përdorimi i teknologjive të reja-FASHIKULLI I GJASHTË

Aktualisht, pak dihet për efektet e përdorimit të teknologjisë dhe aplikimet e reja me fëmijët e vegjël dhe zgjedhja nëse përdorimi apo jo i tyre në këtë grupmoshë është një vendim personal. Akademia Amerikane e Pediatriisë dhe Shoqëria Italiane e Pediatriisë ju këshillojnë të mos shfaqni televizor dhe të mos përdorni mjete elektronike të fëmijët nën 2 vjeç.

Përmbledhje e përgjithshme e programit të ndërhyrjes

Në fashikujt e mëparshëm, është shpjeguar se si mund të përdoret leximi dialogues për të krijuar biseda me 4 ose më shumë ndërrime. Rreth këtyre bisedave me fëmijët tuaj, ju keni mësuar të përdorni dy strategji të rëndësishme:

- stimulim i fokusuar, për të mësuar fjalë të reja
- zgjerimet e fjalëve, për të mësuar fjali me dy deri në tre fjalë.

Ju mësuar se si të zgjidhni tregime, të përdorni intonacionin dhe gjestet për tërheq vëmendjen e fëmijës, si të flasë ngadalë dhe qartë, si ndiqni interesat e fëmijës. Këto strategji mund të përdoren gjithashtu me libra elektronikë dhe aplikacione që ju lejojnë të ndërtoni histori. Ato mund të shkarkohen në tabletin tuaj dhe pajisje të tjera elektronike.

Libra elektronikë

Nëse vendosni të përdorni libra elektronikë me fëmijët tuaj, është e rëndësishme që të jetë një përvojë e përbashkët. Mund të uleni pranë fëmijës tuaj dhe të shikoni e-booksë bashku. Mund të bëni pushime ndërsa dëgjoni tregimet, kështu për të krijuar një bisedë rreth imazheve që shihni dhe ngjarjeve të rrëfyera. Miratoni të gjitha strategjitë e mësuara gjatë programit sepse leximi i një librit elektronik nuk ndryshon nga leximi i një libri letre. Ne propozojmë më poshtë disa këshilla për përdorimin e librave elektronikë: • së pari përshkruani fotot në librin elektronik, shikoni imazhet së bashku dhe lexoni tekstin. Nuk është e nevojshme të lexoni të gjithë tekstin: vetëm disa faqe të një libri ato tashmë mund të përmbajnë shumë informacion. Shkurtoni historinë për t'iu përshtatur asaj niveli i të kuptuarit dhe vëmendjes së fëmijës suaj;

- lexoni një libër elektronik duke përdorur zërin tuaj dhe jo zërin e regjistruar. Në në këtë mënyrë ju mund të kontrolloni nivelin e zërit dhe intonacionin;
- poziciono veten në mënyrë që fëmija të shohë fytyrën tënde e shikoni gjatë leximit;
- bëni pushime shpesh në mënyrë që fëmija juaj të flasë për historinë dhe ta lejojë të hyjë brenda në mënyrë që të përfshihet në mënyrë aktive në menaxhimin e faqeve të librave elektronikë;

Filloni ngadalë dhe vazhdoni gradualisht duke ndërtuar një lexim të librit elektronik.

Përdorni aplikacione për të krijuar histori

Ka disa aplikacione për pajisjen tuaj që ju lejojnë për të krijuar histori, këto aplikacione ju lejojnë të krijoni një histori në një format dixhital duke shkruar një tekst dhe duke futur imazhe, fotografi personale ose vizatime të tuat kënaqësi. Ju me të vërtetë mund të kënaqni veten dhe të jeni shumë krijues!

Histori personale

Çfarë është një histori personale? Është një histori që tregon një ngjarje që i ka ndodhur fëmijës tuaj që bëhet personazhi kryesor. Në këto histori, mund të tregojë për një udhëtim në kopshtin zoologjik, një pushim në plazh, një festë ditëlindjeje,

Shkruani një histori të thjeshtë personale

Për shembull, nëse fjala e synuar është folja "ha", krijoni një histori ku fëmija juaj ha ushqim, por në një situatë të veçantë, për shembull një piknik. Historia që krijoni duhet të marrë parasysh nivelin e të kuptuarit gjuhësia e fëmijës. Shembulli i mëposhtëm është një skenar i thjeshtë i një historie që tregon një festë ditëlindjeje. Nëse nuk dëshironi përdorni një aplikacion, mund të përdorni telefonin tuaj celular ose pajisje të tjera teknologji për të parë fotot së bashku, pa një skenar. Thjesht rregulloni fotot sikur të ishin në një libër pa fjalë. Shembull

<i>Shembull i thjeshtë i historisë personale</i>		
1	Këtu është Luca dhe miqtë e tij në festën e tij të ditëlindjes.	+ Fotografi Luca dhe miq në festë
2	Pas lojës, fëmijët janë të uritur. Atje ka shumë gjëra për të ngrënë.	+ Fotografi Luca që luan
3	Mami gatuan patate të skuqura për i fëmijët	+ Fotografi Luca ha patate të skuqura
4	Babi gatuan salsicje për të gjithë.	+ Fotografi Luca ha një salsicje
5	Luca dhe miqtë e tij e duan picë	+ Fotografi Luca ha picë
6	Për ëmbëlsirë është tortë e ditëlindjes. Luca ha tortë	+ Fotografi Luca ha tortë
7	Në fund të festës, Luca falënderon shoket	+ Fotografi Luca përshëndet shoket

Letër dhe stilolaps

Të gjitha këto ide gjithashtu mund të realizohen duke përdorur printime fotografish, vizatime, letër dhe ngjyra, te bera ne nje leter dhe ngjyra.

Te inkurajosh interes për fjalët e shkruara

Renditni fjalët e shkruara pranë figurave

Nëse fëmija juaj fillon të tregojë interes për fjalët e shkruara, kjo ju ndihmon të ndiqni interesin e tij duke propozuar imazhe me fjalë të shkruara. Te shembull, nëse fëmija tregon fjalën «autobus» të shkruar në faqen e librit ose në pajisje, rekomandohet të tregoni fjalën dhe të thoni «Shiko, kjo fjalë thotë "autobus" »dhe prek shkronjat e shkruara nga e majta në të djathtë.

Nëse fëmija juaj tregon interes për fjalët e shkruara, ju mund të vazhdoni ta bëni këtë sa herë që shikoni libra ose fotografi të shtypura. Nëse fëmija nuk tregon interes për fjalët e shkruara, mos insistoni dhe mos i kërkonit atij përsëris.

Përfshijeni fëmijën me shkrim

Kur shkruani histori personale duke përdorur një stilolaps / letër ose tabletë, fëmija juaj mund të tregojë interes për të shkruar. Nëse jeni të interesuar për duke shkruar, ju mund ta përfshini atë në shkrimin e fjalëve. Fjala e parë është ajo shumica e fëmijëve mësojnë të shkruajnë është emri i tyre. P.sh, tregojini fëmijës shkronjën e parë të emrit të tij dhe kërkonit që ta prekë shkronja përkatëse në faqe ose ekran. Nëse ai është i interesuar, vazhdo me pjesën tjetër të emrit të tij. Nëse jo, ndaloni pas shkronjës së parë. Theksoni shkronjat e emrit të fëmijës tuaj duke emëruar secilën prej tyre ata Për shembull, «Luka fillon me l. L, u, c, a (duke treguar secilën shkronjë). Këto shkronjat thonë "Luca" ». Nëse përdorni materiale letre, fëmija mund të shkruajë emrin e tij me të shënuesit. Përpjekjet e para të fëmijëve për të shkruar janë shkarravitje. Prano sido që të jetë fëmija juaj si përpjekje për të shkruar nuk duket si fjale. Gradualisht, fëmija juaj e provon atë ata do të përafrojnë formën aktuale të shkronjave. Takimi i gjashtë: Përdorimi i teknologjive të reja

Aktivitetet për të bërë në shtëpi

Në këtë javë të fundit, zgjidhni një ose dy libra që janë të përshtatshëm interesat dhe aftësitë gjuhësore të fëmijës suaj. Mund të jenë libra që i keni lexuar më parë ose libra të rinj që përmbajnë fjalët e synuara. Lexojini këto libra fëmijës tuaj një deri në tre herë në ditë për një total prej 30 minutash. Zgjidhni oraret e ditës kur fëmija juaj është pranues dhe shënoni kohën e kaluar duke lexuar në ditarin tuaj. Ndaloni kur të arrini 30 minutat ose kur shihni se fëmija juaj nuk është më i interesuar. Gradualisht interesi i tij do të rritet. Gjëja kryesore është që të regjistrohni koha totale që keni kaluar duke lexuar, edhe nëse është më pak se 30 minuta. Gjatë ditës mund të përpiqeni të gjeni një kohë më të përshtatshme ose një libër i ndryshëm. Praktikoni stimulimin dhe zgjerimin e fokusuar me 5 fjalët e synuara ju keni zgjedhur. Nëse fëmija juaj ka mësuar fjalët e synuara, rregulloni fotografitë e lidhura në pika të ndryshme në shtëpi dhe shikoni nëse shfaqet interes për t'i përdorur ato në situatat e përditshme. Luani me fëmijën për të ri-miratur historinë dhe për ta sjellë atë në jetë. Fotokopjoni ditarin tuaj dhe jepjani logopedit në takimin e vlerësimit pas operacionit. Ju falënderojmë për bashkëpunimin dhe leximin e lumtur!

DITARI 6

DITARI 6	
Emri i fëmijës	Data

Këtë javë, gjatë leximit dialogues me fëmijën tim, do të përqendrohem në këto strategji:

✓ stimulim i fokusuar

✓ zgjerime

✓ organizoni fotografi të fjalëve të synuara në shtëpi

✓ dramatizoni historinë e librit me lojë të shtirur.

<p>Dita 1 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuta _____ minuta</p>	<p>Total</p>
<p>Dita 2 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuta _____ minuta</p>	<p>Total</p>
<p>Dita 3 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuta _____ minuta</p>	<p>Total</p>
<p>Dita 4 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuta _____ minuta</p>	<p>Total</p>
<p>Dita 5 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuta _____ minuta</p>	<p>Total</p>
<p>Dita 6 Titulli i librit të përdorur është: _____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre? <input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta _____ minuti _____ minuta</p>	<p>Total</p>

<p>Dita 7</p> <p>Titulli i librit të përdorur është:</p> <p>_____</p> <p>Ju keni krijuar një histori personale, duke përdorur një format dixhital (p.sh. APP) apo format letre?</p> <p><input type="checkbox"/> Po <input type="checkbox"/> Jo</p>	<p>_____ minuta</p> <p>_____ minuta</p> <p>_____ minuta</p>	<p>Total</p>
---	---	---------------------

Takimi i 6°- Fjalët target(e synuara)											
Shkruaj fjalët e synuara në hapësira më poshtë	Regjistroni çdo dy ditë (Dita e 2-të, e 4-të, e 6-të) numri i herëve që fjala është imituar (I) ose përdoret në mënyrë spontane (S)										
<p>Dita 2</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 389 1426 622"> <tbody> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </tbody> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 4</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 891 1426 1124"> <tbody> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </tbody> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
<p>Dita 6</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<table border="1" data-bbox="847 1348 1426 1581"> <tbody> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>S</td></tr> </tbody> </table>	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										
I	S										

PYETËSORI I VLERESIMIT TË PROGRAMIT RIABILITUESË

<p>1. Në përgjithësi përmbajtja e takimit të sotëm ishte:</p>	<p>Rretho numrin e përgjigjes</p> <p>1 Jashtëzakonisht i dobishme</p> <p>2 Shumë i dobishme</p> <p>3 Dobishme</p> <p>4 E padobishme</p> <p>5 Aspak e dobishme</p>
<p>2. Organizimi i takimit të sotëm ishte:</p>	<p>Rretho numrin e përgjigjes</p> <p>1 Jashtëzakonisht i dobishme</p> <p>2 Shumë i dobishme</p> <p>3 Dobishme</p> <p>4 E padobishme</p> <p>5 Aspak e dobishme</p>
<p>3. Metodat e mësimdhënies të përdorura në takimin e sotëm ishin:</p>	<p>Rretho numrin e përgjigjes</p> <p>1 Jashtëzakonisht i dobishme</p> <p>2 Shumë i dobishme</p> <p>3 Dobishme</p> <p>4 E padobishme</p> <p>5 Aspak e dobishme</p>
<p>4. Gjëja më e dobishme në lidhje me takimin e sotëm ishte:</p>	<p>Rretho numrin e përgjigjes</p> <p>1 Jashtëzakonisht i dobishme</p> <p>2 Shumë i dobishme</p> <p>3 Dobishme</p> <p>4 E padobishme</p> <p>5 Aspak e dobishme</p>
<p>5. Një gjë që do të doja të ndryshoja në lidhje me këtë takim është:</p>	
<p>6. Komente të tjera:</p>	

BIBLIOGRAFIA

- APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* Fifth Edition. American Psychiatric Association, Arlington, VA; trad. it. DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Archila-Suerte P, Zevin J, Hernandez AE.(2015),*The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language speech sounds*. «Brain Lang.», vol. 141, pp 35-49.
- Axia G. (1995), *Test del Primo Linguaggio (TPL)*, Firenze, Giunti O.S.
- Baddeley A. (2012) *Working Memory: Theories, Models, and Controversies*, Annual Review of Psychology, vol 63, n.1,pp 1-29.
- Baker C. e Wright W.E. (2017), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 6° edizione,Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bello A., Caselli M.C., Pettenati P. e Stefanini S. (2010), *PinG-Parole in Gioco. Una prova di comprensione e produzione lessicale per la prima infanzia*, Firenze, Giunti O.S.
- Bennabi-Bensekhar M. e Moro M.R. (2017), *Un test pour évaluer le langage de l'enfant bi lingue L'ELAL d'Avicenne*, «Pratiques Psychologiques», vol. 23, n. 4, pp. 377-389.
- Bertelli B.,Moniga S.,Pettenati P., Zanella Cinzia (2021) *Prova di comprensione grammaticale con oggetti. Uno strumento per l'identificazione precoce dei disturbi di linguaggio*, Erickson.
- Bialystok E. (2017).*The bilingual adaptation: How minds accommodate experience*. «Psychological Bulletin», vol.143,n.3,pp 233–262.
- Bohannon J.N. III e Bonvillian J.D. (1997), *Theoretical approaches to language acquisition*. In J.K. Gleason (a cura di), *The development of language (4th ed.)*, Boston, Allyn & Bacon. Girolametto L. e Weitzman E. (2006), *It takes two to talk - The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training*. In R. McCauley e M. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, Baltimore, MD, Brookes, pp. 77-103.
- Bonifacci P., Barbieri M., Tomassini M. e Roch M. (2018), *In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children*, «Journal of Child Language», vol. 45, n. 1, pp. 120-147
- Bonifacio S. e Hvastja Stefani L. (2004), *Modelli d'intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: Il modello INTERACT*, Pisa, Del Cerro. Bonifacio S. e Hvastja Stefani L. (2010), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio: Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Milano, Franco Angeli.

- Bonifacio S., Girolametto L., Montico M., (2013), *Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino*, Franco Angeli.
- Bonifacio S., Stefani H.L., (2010), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, FrancoAngeli
- Bosch L. e Ramon Casas M. (2011), *Variability in vowel production by bilingual speakers. Can input properties hinder the early stabilization of contrastive categories?*, «Journal of Phonetics», vol. 39, n. 4, pp. 514-526.
- Bosch L. e Sebastián-Gallés N. (2001), *Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments*, «Infancy», vol. 2, n. 1, pp. 29-49.
- Bosseler A.N., Teinonen T., Tervaniemi M. e Huotilainen M. (2016), *Infant directed speech enhances statistical learning in newborn infants: an ERP study*, «PLOS ONE», vol. 11, n. 9.
- Bruner J.S. (1983), *Child's Talk: Learning to use language*, New York, Norton. Trad. it. *Il linguaggio del bambino: Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.
- Bruner J.S. (1990), *Acts of meaning*, The President and Fellows of Harvard College. Trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bunta F., Ingram D., (2007), *The acquisition of speech rhythm by bilingual spanish- and english-speaking 4- and 5-year-old children*. «J Speech Lang Hear Res», vol. 50, n. 4, pp. 999-1014.
- Buschmann A., Joos B., Rupp A., Feldhusen F., Pietz J. e Philippi H. (2008), *Parent based language intervention for 2-year-old children with specific language delay: A randomised controlled trial*, «Archives of Disease in Childhood», vol. 94, n. 2, pp. 110-116.
- Tsybina L. e Eriks-Brophy A. (2010), *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development*, «Journal of Communication Disorders», vol. 43, n. 6, pp. 538-556.
- Byers-Heinlein K., Fennell C.T. e Werker J.F. (2013), *The development of associative word learning in monolingual and bilingual infants*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 16, n. 1, pp. 198-205.
- Byers-Heinlein K., Fennell C.T. e Werker J.F. (2013), *The development of associative word learning in monolingual and bilingual infants*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 16, n. 1, pp. 198-205.
- Cable AL, Domsch C. (2011) *Systematic review of the literature on the treatment of children with late language emergence*. «Int J Lang Commun Disord.» vol. 46, n. 2, pp. 138-54.
- Calvo A. e Bialystok E. (2014), *Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*, «Cognition», vol. 130, n. 3, pp. 278-288.

- Cargnelutti E, Tomasino B, Fabbro F. (2019) *Language Brain Representation in Bilinguals With Different Age of Appropriation and Proficiency of the Second Language: A Meta-Analysis of Functional Imaging Studies*. Front «Hum Neuroscience»; vol.13, n.154.
- Caselli M.C, Bello. A., Rinaldi P.,Stefanini S.,Pasqualetti P., (2015),*IL PRIMO VOCABOLARIO DEL BAMBINO: Gestì, Parole e Frasi.Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur-Bates-CDI*, FrancoAngeli.
- Caselli M.C. e Marotta L.(a cura di)(2014), *I disturbi di linguaggio.Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Trento, Erickson.
- Caselli M.C., Bates E., Casadio P., Fenson J., Fenson L., Sanderl L. e Weir J. (1995), *A cross-linguistic study of early lexical development*, «Cognitive Development», vol. 10, n. 2, pp. 159-199.
- Chilosi AM, Pfanner L, Pecini C, Salvadorini R, Casalini C, Brizzolara D, Cipriani P.(2019) *Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children*. «Res Dev Disabil», vol.89, pp 59-68.
- Cleave PL., Becker S.D., Curran M.K., Van Horne A.J. e Fey M.E. (2015). *The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol. 24, n. 2, pp. 237-255.
- Contento S., Bellocchi S. e Bonifacci P. (2013), *BaBIL. Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui*, Firenze, Giunti O.S.
- Contento S.,(2010), *Crescere nel bilinguismo Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci.
- COST ACTION ISO804 (2011), *Questionnaire for Parents of Bilingual Children(PaBIQ)*
- Costa A. e Sebastián-Gallés N. (2014), *How does the bilingual experience sculpt the brain*, «Nature Reviews Neuroscience», vol. 15, n. 5, pp. 336-345.
- Crain-Thoreson C. e Dale P.S. (1999), *Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays*, «Topics in Early Childhood Special Education», vol. 19, n. 1, pp. 28-39. Crowe L.K., Norris J.A. e Hoffman P.R. (2004), *Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading*, «Journal of Communication Disorders», vol. 37, n.2, pp. 177-196. Dale P.S., Crain-Thoreson C., Notari-Syverson A. e Cole K. (1996), *Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays*, «Topics in Early Childhood Education», vol. 16, n. 2, pp. 213-235. Pile E., Girolametto L., Johnson C.J., Cleave P.L. e Chen X. (2010), *Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in language intervention*, «Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology», vol. 34, n. 2, pp. 96-109.

- Cross T.G. (1977), *Mothers speech adjustments: The contribution of selected child listener variables*. In C. Snow e C. Ferguson (a cura di), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, MA, Cambridge University.
- Cross T.G. (1981), *Parental speech as primary linguistic data: Some complexities in the study of the effect of the input in language acquisition*. In P.S. Dale e D. Ingram (a cura di), *Child language: An interactional perspective*, Baltimore, University Park Press, pp. 215-228.
- De Lamo White C.e Jin L. (2011), *Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children*, «International Journal of Language & Communication Disorders» vol. 46, n. 6, pp. 613-627
- DeAnda S., Arias-Trejo N., Poulin-Dubois D., Zesiger P. e Friend M. (2016a), *Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: New evidence from a direct assessment*, *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 19, n. 1, pp. 162-180.
- Dunst CJ., Trivette C.M.e Hamby DW. (2007), *Meta-analysis of family centered help giving practices research*, «Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews», vol. 13, n. 4, pp. 370-378.
- Ellis Weismer S. e Robertson S. (2006), *Focused stimulation approach to language intervention*. In R. McCauley e M. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, New York, Brookes, pp. 175-201.
- Engel de Abreu, P. M. J., & Gathercole, S. E. (2012). *Executive and phonological processes in second-language acquisition*. «Journal of Educational Psychology», vol.104, n.4, pp 974–986.
- Falkus G.,Tilley C., Thomas C.,Hockey H.,Kennedy A.,Arnold T., Thorburn B.,Jones K.,Patel B.,Pimenta C.,Shah R., Tweedie F., OBrien F.,Leahy R. e Pring T.(2016), *Assessing the effectiveness of parent-child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation*, «Child Language Teaching and Therapy», vol.32,n.1,pp.7-17.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*, Second Edition.
- Fey M.E.(1986), *Language intervention with young children*, San Diego, CA, College Hill Press.
- Fletcher K. L. e Reese E. (2005), *Picture book reading with young children: A conceptual framework*, «Developmental Review», vol. 25, n.1,pp. 64-103. Adrian J.E., Clemente R.A., Villanueva L. e Rieffe C. (2005), *Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind*, «Journal of Child Language», vol. 32, n. 3, pp. 673-686.
- Florit E. e Levorato M.C. (2015), *Imparare a comprendere e produrre testi*. In S. D'Amico e A.Devescovi (a cura di), «Psicologia dello sviluppo del linguaggio», Bologna, il Mulino.

- Garbin G.,Sanjuan A.,Forn C.et al.(2012), *Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control*, «NeuroImage»,vol.53,n.4.pp.1272-1278.
- Gatt D. (2016), *Bilingual vocabulary production in young children receiving Maltese-do minant exposure: Individual differences and the influence of demographic and language exposure factors*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 20, n. 2, pp. 163-182.
- Gatt D., O'Toole C. e Haman E. (2011), *Questionnaire for Parents of Bilingual Children:Infant and Toddlers version (PaBIQ-IT)*,
- Gerhardt K.J. e Abrams R.M. (1996), *Fetal hearing: Characterization of the stimulus and response*, «Seminars in Perinatology», vol. 20, n. 1, pp. 11-20.
- Giacalone R.A. (a cura di) (2002), *Typology and second language acquisition*, Berlin New York, Mouton de Gruyter. Giacalone R.A. (2003), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.
- Gildersleeve-Neumann C.E., Peña E.D., Davis B.L. e Kester E.S. (2009), *Effects on L1 during early acquisition of L2: speech changes in Spanish at first English contact*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 12, n. 2, pp. 259-272.
- Girolametto L. e Weitzman E. (2006), *It takes two to talk - The Hanen program for parents: Early language intervention through caregiver training*. In R.J. McCauley e M.E. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*, Baltimore Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 77-101.
- Girolametto L., Pearce P. e Weitzman E. (1996), *Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays*, «Journal of Speech and Hearing Research» , vol. 39,n.6 pp. 1274-1283.
- Girolametto L., Pearce P. e Weitzman E. (1996), *Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays*, «Journal of Speech and Hearing Research», vol. 39, n.6, pp. 1274-1283. Girolametto L., Pearce P. e Weitzman E. (1997), *The effects of lexical intervention on the phonology of late talkers*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 40, n.2, pp. 338-348.
- Girolametto L.Bello A. (Autore), Onofrio D. (Autore), Remi L. (Autore), Caselli M.C.(2017)*Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il libro"*,Erickson.
- Golberg H., Paradis J. e Crago M. (2008), *Lexical acquisition over time in minority LI children learning English as a L2*, «Applied Psycholinguistics», vol. 29, n. 1, pp. 1-25.
- Goldstein B.A. e McLeod S. (2012), *Typical and atypical multilingual speech acquisition*. In B.A.Goldstein e S. McLeod (a cura di), *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 84-100.

- Grosjean F. (1992), *Another view of bilingualism*, «Advances in Psychology», vol.83, pp. 51-62.
- Bonifacci P., Mari R., Gabbianelli L., Ferraguti E., Montanari F., Burani F. e Porrelli M. (2016), *Sequential bilingualism and Specific Language Impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire*, «BPA-Applied Psychology Bulletin -Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 64, n. 275, pp. 50-63.
- Gutiérrez-Clellen F.V., Restrepo M.A. e Simon-Cerejido G. (2006), *Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children*, «Journal of Speech, Language and Hearing Research», vol. 49,n.6 pp. 1209-1223.
- Hambly H., Wren Y., McLeod S. e Roulstone S. (2013), *The influence of bilingualism on speech production. A systematic review*, «International Journal of Language & Communication Disorders», vol. 48, n. 1, pp. 1-24.
- Hambly H., Wren Y., McLeod S. e Roulstone S. (2013), *The influence of bilingualism on speech production. A systematic review*, «International Journal of Language & Communication Disorders», vol. 48, n. 1, pp. 1-24.
- Jackel N., Shurig M., Florian M. e Ritter M. (2017), *From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school*, «Language, Learning, » vol. 67, n. 3, pp. 631-664.
- Jia G. e Fuse A. (2007), *Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 50, n. 5, pp. 1280-1299.
- Josiane F.Hamers,Michel H.A.Blanc,(2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press.
- Klein D., Mok K., Chen J.K. e Watkins K.E. (2014), *Age of language learning shapes brain structure: A cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals*, «Brain and Language», vol. 131, n. 4, pp. 20-24.
- Krizman J.,Marian V., Shook A.,Skoe E. e Kraus N.(2012), *Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages*, «PNAS»,vol.109, n.20,pp.7877-7881.
- Kruythoff-Broekman A, Wiefferink C, Rieffe C, Uilenburg N. (2019), *Parent-implemented early language intervention programme for late talkers: parental communicative behaviour change and child language outcomes at 3 and 4 years of age*, «Int J Lang Commun Disord», vol.54, n.3, pp. 451-464.

- Kühn P, Sachse S, von Suchodoletz W. (2015) *Sprachentwicklungsverzögerung: Was wird aus Late Bloomern? [Language Delay: What is the Prognosis of Late Bloomers?]*. «Klin Padiatr». vol.227, n.4, pp 213-8. German
- Ladavas E.,Berti A. (2014), *Neuropsicologia*, Il Mulino; 3° edizione.
- Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye C. (2000). *Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature*. «International Journal of Language and Communication Disorders», vol. 35, n.2, pp165-188. Wallace I.F., Berkman N.D., Watson L.R., Coyne-Beasley T., Wood C.T., Cullen K., Lohr K.N. (2015). *Screening for speech and language delay in children 5 years old and younger: A systematic review*. «Pediatrics», vol.136, n.2, pp 1-15.
- Lee G.Y. e Kisilevsky B.S. (2014), *Fetuses respond to father's voice but prefer mother's voice after birth*, «Developmental Psychobiology», vol. 56, n. 1, pp. 1-11.
- Legacy J., Reider J., Crivello C., Kuzyk O., Friend M., Zesiger P. e Poulin-Dubois D. (2016), *Dog or chien? Translation equivalents in the receptive and expressive vocabularies of young French-English bilinguals*, «Journal of Child Language», vol. 44, n. 4, pp. 881-904.
- Leonard LB.(2014) *Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development*. «J Child Lang.»; vol.41, n.1, pp38-47.; Pearson B.Z. (2013), *Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual*. In L. Rescorla e P. Dale (a cura di), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore, MD, Paul Brookes, pp. 67-87.
- Levorato M.C e Marini A. (a cura di),(2019)*Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Erickson.
- Li P, Sepanski S. e Zhao X. (2006), *Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research*, «Behavior Research Methods», vol. 38, n. 2, pp. 202-210.
- Li P., Zhang F., Tsai E. e Puls B. (2014), *Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 17, n. 3, pp. 673-680.
- Linck JA, Osthus P, Koeth JT, Bunting MF.(2014) *Working memory and second language comprehension and production: a meta-analysis*. «Psychon Bull Rev»; vol.21, n.4,pp 861-83.
- Marchman V., Martinez-Sussman C. e Dale P. (2004), *The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners*, «Developmental Science», vol. 7, n. 2, pp. 212-224.

Marchman VA, Martínez-Sussmann C, Dale PS(2004). *The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners*. «Dev Sci», vol.7, n.2, pp 212-24.

Marian, Blumenfeld, & Kaushanskaya (2007), *LEAP-Q* «Journal of Speech Language and Hearing Research», vol.50 n.4, 940-967.

Marini A.(2018), *Manuale di neurolinguistica*, nuova edizione, Roma, Carocci.

Marini Andrea, Eliseeva Nadezda e Fabbro Franco (2019) *Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol.22, n.2, pp.165-176.

McAllister Byun T.M. (2015), *Perceptual discrimination across contexts and contrasts in preschool-aged children*, «Lingua», vol. 160, n. 8, pp. 38-53.

Onofrio D. (2017), *Sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui: identificazione di traiettorie evolutive e indici di rischio in età prescolare*, Tesi di dottorato in Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma.

Organizzazione Mondiale della Sanita' (1990), ICD-10, *International Classification of Diseases*, 10ed.

O'Toole C., Gatt D., Hickey T.M., Miçkisz A., Haman E., Armon Lotem S., Rinker T., Ohana O., dos Santos C. e Kern S. (2017), *Parent report of early lexical production in bilingual children: a cross-linguistic CDI comparison*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 20, n. 2, pp. 124-145.

Paradis J, Emmerzael K, Duncan TS(2010) *Assessment of English language learners: using parent report on first language development*. «J Commun Disord».vol.43, n.6,pp 474-97.

Paradis J. (2007), *Bilingual children with SLI: Theoretical and applied issues*, «Applied Psycholinguistics», vol. 28, pp. 551-564.

Paradis J. (2010), *The interface between bilingual development and specific language impairment*, «Applied Psycholinguistics», vol. 31, pp. 3-28.

Paradis J. (2011), *Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors*, «Linguistic Approaches to Bilingualism», vol. 1, n. 3, pp. 213-237.

Paradis J. (2011), *Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors*, «Linguistic Approaches to Bilingualism», vol. 1, n. 3, pp. 213-237.

Paradis J. et al. (2003), *French-English bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers?*, «Journal of Speech Language, and Hearing Research», vol. 46, pp. 1-15.

- Paradis J., Crago M. e Genesee F. (2005), *Domain-specific versus domain-general theories of the deficit in SLI: Object pronoun acquisition by French-English bilingual children*, «Language Acquisition», vol. 13, pp. 33-62.
- Paradis J., Genesee F. e Crago M. (2010), *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*, Baltimore, Paul Brookes Publishing.
- Paul R. (1996), *Clinical implications of the natural history of slow expressive language development*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol. 5, n. 2, pp. 5-21.
- Pearson B.Z. (2013), *Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual*. In L. Rescorla e P. Dale (a cura di), *Late talkers Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, pp. 67-87.
- Pearson B.Z. (2013), *Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual*. In L. Rescorla e P. Dale (a cura di), *Late talkers Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, pp. 67-87.
- Pettenati P., Vacchini D., Stefanini S. e Caselli M.C. (2011), *Parole e frasi nel primo vocabolario di bambini bilingui italiano-spagnolo*, «Rivista di Psicolinguistica Applicata», vol. 11, n. 1, pp. 49-67.
- Pinton A., Lena L.(2015), *Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*, Carocci.
- Ray MK, Mackay CE, Harmer CJ, Crow TJ.(2008) *Bilateral generic working memory circuit requires left-lateralized addition for verbal processing*. «Cereb Cortex», vol.18, n.6, pp1421-8.
- Repovs G., Baddeley A. (2006), *The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology*, in «Neuroscience», vol.139, pp. 5-21.
- Rinaldi S, Caselli MC, Cofelice V, D'Amico S, De Cagno AG, Della Corte G, Di Martino MV, Di Costanzo B, Levorato MC, Penge R, Rossetto T, Sansavini A, Vecchi S, Zoccolotti P. (2021) *Efficacy of the Treatment of Developmental Language Disorder: A Systematic Review*. «Brain Sci.» vol. 11, n.3, p. 407.
- Riva, V., Cantiani, C., Dionne, G., Marini, A., Mascheretti, S., Molteni, M., & Marino, C. (2017). *Working memory mediates the effects of gestational age at birth on expressive language development in children*. «Neuropsychology», vol. 31, n.5, pp 475–485.
- Roberts M.Y. e Kaiser A.P. (2011), *The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis*, «American Journal of Speech-Language Pathology», vol.20, n.3,pp.180-199.
- Roch M. e Florit E. (2013), *Narratives in preschool bilingual children: The role of exposure*, «Rivista di Psicolinguistica Applicata», vol. 13, n. 2, pp. 55-63.

- Roch M., Florit E. e Levorato M.C. (2016), *Narrative competence of italian-English bilingual children between 5 and 7 years. Special issue on narratives in bilinguals*, «Applied Psycholinguistics», vol. 37, n. 1, pp. 49-67.
- Rocisanno L. e Yatchmink Y. (1983), *Joint attention in mother-toddler interaction: A study of individual variation*, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 30, n.1,pp. 11-31.
- Sansavini A, Favilla ME, Guasti MT, Marini A, Millepiedi S, Di Martino MV, Vecchi S, Battajon N, Bertolo L, Capirci O, Carretti B, Colatei MP, Frioni C, Marotta L, Massa S, Michelazzo L, Pecini C, Piazzalunga S, Pieretti M, Rinaldi P, Salvadorini R, Termine C, Zuccarini M, D'Amico S, De Cagno AG, Levorato MC, Rossetto T, Lorusso ML.(2021) *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*. «Brain Sci». vol.11.n.5, p 654.
- Snowling M. J., Bishop D. V. M., Stothard S.E., Chipchase B., Kaplan C. (2006). *Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment*. «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol.47, n.8, pp759-765.
- Squires K.E., Lugo-Neris M.J, Pena E.D., Bedore L.M., Bohman T.M. e Gilliam R.B. (2014), *Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls*, «International Journal of Language and Communication Disorders», vol. 49, n. 1, pp. 60-74.
- Stein, M., Winkler, C., Kaiser, A., & Dierks, T. (2014). *Structural brain changes related to bilingualism: Does immersion make a difference?* «Frontiers in Psychology», vol 5, n.1116.
- Suskind D, Leffel K.R., Graf E, Hernandez M.W., Gunderson E.A., Sapolich Suskind E., Leininger L., Goldin-Meadow S. e Levine S.C. (2016). *A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status: A randomized parent controlled pilot study*, «Journal of Child Language», vol. 43, n. 2, pp. 366-406.
- Tannock.R e Girolametto L.(1992),*Reassessing parent-focused language intervention programs*.In S.F.Warren e J.Reichle(a cura di), *Causes and effects in communication and language intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Thal D, Tobias S, Morrison D. (1991)*Language and gesture in late talkers: a 1-year follow-up*. «J Speech Hear»,vol.604, n.12.
- Thordardottir E.(2011), *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*, «International Journal of Bilingualism», vol.15, n.4,pp.426-445
- Tsao F.M., Liu H.M. e Kuhl P.K. (2004), *Speech perception in infancy predicts language development in the second year of life: A longitudinal study*, «Child Development»,vol. 75, n. 4, pp. 1067-1084.

- Vender M., Garaffa M., Sorace A. e Guasti M.T. (2016), *Child L2 learning and Specific Language Impairment: superficially similar but linguistically different*, «Clinical Linguistics & Phonetics», vol. 30, n. 2, pp. 150-169.
- Verdon S., McLeod S. e Wong S. (2015), *Supporting culturally and linguistically diverse children with speech, language and communication needs: Overarching principles, individual approaches*, «Journal of Communication Disorders», vol. 58, pp. 74-90.
- Verhagen J, Leseman P. (2016) *How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners*. «J Exp Child Psychol». vol. 141 n.1,pp 65-82.
- Vygotskij L.(1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Trad.it.Firenze,Giunti,1974.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society: The development higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press. Trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati.
- Werker J.F. (2012), *Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy*, «Annals of the New York Academy of Sciences», vol. 1251, n. 1, pp. 50-61.
- Werker J.F. (2018), *Perceptual beginnings to language acquisition*, «Applied Psycholinguistics», vol. 39, n. 4, pp. 703-728.
- Whitehurst G.J. e Fischel J.E. (1994), *Early developmental language delay: What, anything, should the clinician do about it?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», vol. 35, n.4,pp. 613-648.
- Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez Menchaca M.C. et al. (1988), *Accelerating language development through picture book reading*, «Developmental Psychology», vol. 24, n. 4,pp. 552-559. Huebner C.E. (2000a), *Promoting toddlers' language development: A randomized controlled trial of a community-based intervention*, «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. 21, n.5, pp. 513-535.Huebner C.E. (2000b), *Community-based support for preschool readiness among children in poverty*, «Journal of Education for Students Placed at Risk», vol. 5, n.3,pp. 291-314. Huebner CE. e Meltzoff A.N. (2005), *Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods*, «Applied Developmental Psychology», vol. 26, n.3,pp. 296-313.
- Zdorenko T. e Paradis J. (2012), *Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface*, «First Language», vol. 32, nn. 1-2, pp. 38-62.

SITOGRAFIA

[American Speech-Language-Hearing Association | ASHA](#)

[Cittadini Stranieri in Italia - 2021 \(tuttitalia.it\)](#)

[Consensus Conference | Clasta](#)

[Documento Finale Consensus Conference.pdf \(disturboprimariolinguaggio.it\)](#)

[FLI - Federazione Logopedisti Italiani](#)

[Home | RCSLT](#)

[I Disturbi Specifici di Linguaggio \(DSL\) \(ilsole24ore.com\)](#)

[IALP : International Association of Communication Sciences and Disorders \(IALP\) \(ialpasoc.info\)](#)

[MacArthur-Bates Communicative Development Inventories \(stanford.edu\)](#)

[Memoria di Lavoro \(o Working Memory\) - Brainer](#)

[Microsoft Word - AdaptationsSurvey7-5-11Web \(stanford.edu\)](#)

[PubMed \(nih.gov\)](#)

[Rapporto annuale 2016 \(istat.it\)](#)

[Speechbite](#)

[Welcome to the 24th edition | Ethnologue](#)

RINGRAZIAMENTI

A tutta la mia famiglia, sempre presente in ogni istante della mia vita; il mio più grande orgoglio.

Alla mia Relatrice, la Dott.ssa Giovanni Diotallevi e alle mie Correlatrici, la Dott.ssa Paola Biocca e la Dott.ssa Antigoni Bullari che mi hanno accompagnato, fornendomi il loro appoggio professionale e umano, durante questo entusiasmante progetto di tesi

Semplicemente grazie.