Introduzione

L'obiettivo di questa relazione è la descrizione della costruzione di un test d'ingresso per bambini stranieri neoarrivati nella scuola primaria allo scopo di tentare di definire la vera natura di un test iniziale quando esso viene utilizzato con bambini non scolarizzati. Lo spunto di questo lavoro è nato durante il tirocinio effettuato dalla scrivente presso la classe prima della Scuola primaria "Graziano da Chiusi" (Chiusi Città, Siena) nel periodo novembre 2009-febbraio 2010[1] dove era stato inserito un bambino rumeno (che indicheremo con E.) di 6 anni e mezzo che non aveva frequentato, quindi, la scuola elementare nel suo Paese e che non parlava italiano. Durante lo svolgimento del tirocinio le maestre[2] si sono dimostrate molto contente della presenza di una persona che si dedicasse al bambino neoarrivato perché la classe era già numerosa (ventiquattro bambini di cui tre, italiani, con qualche difficoltà a seguire rispetto ai loro coetanei) e la loro attenzione non poteva purtroppo concentrarsi sulle urgenti esigenze di comprensione-comunicazione-relazione di E. La presenza in classe della scrivente è stata subito accolta con entusiasmo e questo ha fatto sì che si creasse un'ottima collaborazione e scambio vicendevole di esperienze e di richieste operative. Al momento in cui è iniziato il tirocinio a novembre, E. aveva già avuto due mesi di contatto con la lingua italiana; quando gli si parlava lentamente e in modo chiaro, questi era in grado di capire abbastanza bene quello che gli veniva chiesto di fare. C'è da dire che all'inizio E. è stato affiancato da due suoi compagni, rumeni, che parlano bene l'italiano, perché nati in Italia, e che gli traducevano ciò che chiedeva la maestra (questa soluzione d'emergenza, però, non era stata ben gradita dal compagno 'traduttore').

Alla domanda della scrivente su quale fosse la maggiore difficoltà delle maestre incontrata nell'interazione con E., la risposta è stata che la cosa più difficile e faticosa fosse il farsi capire quando davano un'istruzione o un comando nominando un oggetto ben preciso (es.: "prendete il quaderno di italiano", "guardate il disegno", "attaccate la fotocopia con la colla su una pagina bianca del vostro quaderno" ecc.). Fortunatamente, ed è anche naturale, guardando gli altri compagni, E. riusciva a capire cosa dovesse fare, ma questo non bastava se l'istruzione era più precisa e particolare e richiedeva una seconda azione (es. "guardate l'immagine e sottolineate[...]").

Fin dal primo contatto, E. ha dimostrato di capire piuttosto bene che cosa dovesse fare, quale fosse il compito assegnato alla classe; si impegnava a svolgerlo al meglio e voleva dimostrare che riusciva a portarlo a termine anche in minor tempo rispetto alla maggioranza dei suoi compagni italiani e, molte volte, con risultati migliori. Il contesto è stato di aiuto certamente ma comunque in qualche modo E., come altri bambini nella sua stessa situazione, è stato penalizzato perché non capiva sufficientemente bene l'italiano.

Dopo l'osservazione di qualche giorno in classe, è nata quindi una riflessione da parte della scrivente: molti bambini, come E., motivati, interessati e molto coinvolti nelle attività della classe, si trovano nell'impossibilità di dare la loro migliore risposta di fronte ad un comando o istruzione dato dalla maestra perché non ne capiscono il significato. Questa situazione provoca sicuramente un senso di inadeguatezza nel bambino che per sua natura adora, invece, essere riconosciuto e apprezzato per la buona risposta che riesce a fornire allo stimolo che riceve. Tutto questo rischia

[1] L'intervento è consistito nell'affiancamento delle maestre durante tutte le attività fatte in classe, dedicando attenzione particolare ai bisogni di comprensione e comunicazione di un bambino neoarrivato. La presenza in classe non è stata limitata alle ore di italiano ma allargata ad altre materie disciplinari: matematica, geografia, storia, scienze, musica e immagine (otto incontri-laboratorio in cui un esperto, dando dei comandi ben precisi e chiari, cercava di portare i bambini a controllare il proprio corpo e le proprie reazioni vocali). Per difficoltà legate all'orario di svolgimento di religione e inglese non è stato possibile restare nella classe anche durante questi incontri.

[2] La maestra titolare della classe che insegna italiano, geografia, storia, immagine, musica, attività motoria e la maestra di matematica e scienze.

alla lunga di portare alla demotivazione, proprio in un momento così delicato come il primo approccio con la scuola primaria, dove si dovrebbero porre le basi per una solida consapevolezza delle proprie capacità di apprendimento e di futuro autoapprendimento.
Questa prima impressione - confermata nei giorni successivi anche durante lo svolgimento di compiti in altre discipline - di trovarsi di fronte ad un bambino brillante nella sua globalità, ma in quel momento penalizzato dalla nulla o scarsa conoscenza della lingua italiana, è la riprova di un altro elemento: come tutti i bambini che iniziano la prima classe nella sede di Chiusi, anche E. è stato sottoposto ad un test per la rilevazione di alcune abilità linguistiche di comprensione che si applicano nei principali 'concetti di relazione', in particolare quelli che si riferiscono alle relazioni spaziali, temporali, di dimensione e di quantità[3] riuscendo ad ottenere un punteggio molto basso per il fatto che capiva quasi niente o molto poco l'italiano. Le maestre erano ben consapevoli del fatto che tale risultato non fosse dovuto alle carenze cognitive del bambino, ma alla sua scarsissima conoscenza della lingua italiana e quindi all' impossibilità di comprendere i comandi che gli venivano rivolti durante lo svolgimento del test.
Alla luce di quanto detto e dopo aver visto i graduali progressi che E. ha fatto e che confermano l'impressione iniziale delle sue già buone capacità cognitive, appare evidente l'esigenza di riconoscere ad ogni bambino, anche se non italofono, le competenze già possedute. Il problema è che il linguaggio di questi bambini è ad uno stadio iniziale che per sua natura non è in grado di veicolare tutto ciò che il bambino ha già acquisito. Malgrado ciò, è veramente fondamentale per l'insegnante avere un quadro chiaro e oggettivo delle conoscenze acquisite e delle carenze, per far partire proprio da esse il lavoro globale di inserimento del bambino non italofono. È noto a tutti come sia più facile creare dei percorsi didattici sapendo bene quali siano i reali bisogni e le capacità possedute dal bambino; ciò è ancor più vero e necessario nel caso di bambini non italofoni neoarrivati.
Da queste riflessioni è nata nella scrivente una forte motivazione e lo stimolo per tentare di creare un test appositamente pensato per i bambini neoarrivati, che verifichi le capacità cognitive richieste dalla scuola primaria e che dia delle indicazioni del livello di competenza linguistica, anche se questo è al di sotto dell'autonomia comunicativa[4].
I risultati di tale test potranno quindi servire a tutto il personale docente coinvolto nelle attività quotidiane con uno o più bambino/i neoarrivato/i.

1. Il contesto di attuazione

Chiusi, in quanto comune ad alta affluenza di immigrati, applica le norme che riguardano l'integrazione e l'accoglienza dei minori stranieri nella scuola, nel rispetto della normativa di riferimento europea e italiana; pur rispettando il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99) resta il fatto che è molto utile, per chi opera direttamente con i bambini stranieri, accertare i livelli di competenza e delle abilità per definire l'assegnazione della classe[5]. Come viene ben dichiarato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni*

[3] Cfr. Edmonson e Thane (1989), il *Test dei concetti di relazione spaziale e temporale (TCR)* è indirizzato a bambini da 3 anni a 7 anni e 11 mesi. Nel nostro contesto particolare, a Chiusi, viene utilizzato all'inizio della classe I della scuola primaria e al termine della scuola materna. Esso fornisce importanti informazioni soprattutto nel caso in cui i risultati dimostrano la non acquisizione da parte del bambino dei concetti di spazio, tempo, dimensione e quantità. Per l'elencazione completa dei concetti si rimanda al testo completo; i concetti sono, ad esempio, *in fondo/in cima; piccolo/grande; sotto/sopra; uguale/diverso; prima/dopo; lungo/corto; pochi/molti ecc.*

[4] Cfr. Barki *et alii* (2003: 72-74) sulla competenza non autonoma e il tentativo, riuscito, di certificarla attraverso la CILS A1 e A2.

[5] Così come indicato dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione generale per lo studente-

stranieri del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca-dipartimento per l'Istruzione-Direzione generale per lo studente:

> La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle motivazioni di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.[6]. (M.I.U.R. 2006:16)

Al momento non risulta esistere nessuno strumento ufficiale proposto dal M.I.U.R. da adottare nelle scuole per valutare le competenze di bambini neoarrivati non italofoni.
In generale, anche nella Scuola primaria di Chiusi i bambini stranieri stanno sempre con i loro compagni di classe e, solo se possibile, sono attivati dei laboratori di poche ore, pomeridiani, ai quali i bambini non sono obbligati a prendere parte. La scelta di fare assistere i bambini stranieri a tutte le lezioni insieme ai compagni è un ottimo motivo per aumentare il senso di appartenenza al nuovo contesto scuola-classe-compagni ed è anche occasione per aumentare le possibilità di osservazione e di interpretazione delle azioni svolte in classe; in questo modo possono pian piano iniziare ad interagire e a comunicare nella nuova lingua. Nel caso particolare di E., questa scelta è stata vincente perché dimostrava in tutti i modi di voler rimanere al passo con il programma svolto dai suoi compagni di classe[7].

2. Motivazioni e strumenti della valutazione iniziale

2.1. Motivi della necessità di valutare la competenza linguistico-comunicativa dei bambini neoarrivati

Al fine di fornire alla scuola gli strumenti per accogliere al meglio i bambini figli di immigrati neoarrivati e iniziare il più presto possibile anche con loro il normale svolgimento delle attività didattiche previste, si rende necessario, quindi, prevedere la somministrazione di un test d'ingresso per evidenziare da un lato le conoscenze pregresse degli alunni stranieri neoarrivati e dall'altro le debolezze linguistiche, due fattori necessari al bambino per: a) sapersi orientare all'interno della scuola, dei contesti d'uso e delle interazioni comunicative ad esso afferenti; b) iniziare a prendere parte – prima in silenzio poi con le prime parole - alle attività cui sono sollecitati i bambini durante il normale svolgimento delle varie discipline.
I bambini non italofoni all'inizio[8] devono rapidamente imparare a comprendere e a comunicare per 'saper fare' negli scambi interpersonali basilari e quotidiani (con i coetanei e con gli insegnanti) e per 'saper fare' con la nuova lingua che diventa veicolo di conoscenze disciplinari.
Consapevoli della doppia funzione dell'italiano L2 per i bambini neoarrivati, appare innegabile l'importanza di poter disporre di un test d'ingresso, dai cui risultati poter impostare un percorso didattico più personalizzato, almeno nella fase iniziale di inserimento, tenendo conto delle loro

Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, CM n. 24 del 01.09.2006).

6 La certificazione CILS A1 e CILS A2 dell'Università per Stranieri di Siena potrebbe eventualmente essere utilizzata come modello di riferimento ma non è un test d'ingresso.

7 L'unica volta che ho lavorato soltanto con lui, all'interno dell'aula in cui la maestra svolgeva le sue attività, è stato difficilissimo portare a termine l'esercizio perché contemporaneamente a ciò voleva ascoltare quello che la maestra diceva ai suoi compagni. Insieme alle maestre si è dunque deciso di non "forzare" il bambino in attività parallele perché per lui erano demotivanti.

8 Cfr. Favaro (2002: 34-35) per i bisogni iniziali dei bambini neoarrivati e Favaro (2002: 144-146) per la fase iniziale del silenzio e le prime espressioni.

competenze linguistico-comunicative.
E' evidente che il bambino neoarrivato (citando liberamente da Barki *et alii* 2003: 73) non ha ancora raggiunto l'autonomia comunicativa, ma il processo di apprendimento è già stato attivato, riesce lentamente ad estrarre dal contesto comunicativo quei pochi elementi che gli permettono già di orientarsi all'interno del contesto e di farlo procedere nel processo di apprendimento. Già con questi pochi elementi il bambino riesce a gestire alcuni tipi di scambi comunicativi e di interazioni sociali legati a determinati contesti. In alcuni casi la mediazione di una persona con competenza più avanzata (ad esempio, un compagno di classe della stessa L1 ma con maggiore competenza in italiano L2) è necessaria e utile, facilita l'interazione e/o garantisce l'efficacia comunicativa[9].
Per favorire, dunque, l'avvio all'indipendenza del bambino nelle sue interazioni è necessario prevedere dei percorsi didattici non improvvisati dal singolo insegnante che spesso, suo malgrado, è lasciato solo; la verifica e la valutazione dei risultati ottenuti da un test d'ingresso sembrano dunque rappresentare l'unico importante punto di partenza oggettivo.

2.2. Quali strumenti esistono per la valutazione dei livelli iniziali

Al momento in cui scriviamo esistono soltanto due strumenti strutturati dai quali, tra l'altro, prenderemo spunto per il nostro progetto. E' doveroso citare l'esistenza della Certificazione CILS A1 e A2, elaborata dall'Università per Stranieri di Siena per i livelli A1 e A2 per l'italiano L2, per la cui trattazione completa rimandiamo a Barki *et alii* (2003). Qui basti ricordare che sono stati costruiti sei moduli, tra cui uno per un pubblico di bambini e adolescenti[10]. Il presente lavoro terrà conto del dettagliato sillabo della CILS A1; le prove, invece, ci sembrano troppo difficili per bambini neoarrivati che non sanno né leggere né scrivere e quindi ne verranno create di nuove.
Per l'inserimento di bambini neoarrivati, e per una prima ricostruzione del profilo linguistico dell'allievo e del suo ambiente, abbiamo a disposizione uno strumento di conoscenza quale il Glotto-kit e, in particolare, il Glotto-kit per Bambini Stranieri[11] (d'ora in poi GKBS). In questa sede si farà riferimento al GKBS nella versione di Fragai (2000)[12]. Si tratta di una sorta di carta d'identità dell'apprendente che fornisce sia informazioni di tipo linguistico che informazioni socioculturali. Per sviluppare il presente lavoro si terrà in considerazione la parte che riguarda l'indagine linguistica del GKBS; dei risultati sul piano sociolinguistico cui ha condotto l'indagine, condividiamo le conclusioni, che confermano l'importanza dell'inserimento dell'allievo neoarrivato in una classe con bambini di pari età anagrafica; in un contesto che deve essere comunque stimolante e motivante, l'esposizione ad un input linguistico in L2 tra pari, favorisce l'integrazione linguistica e sociale.
A partire dunque dal GKBS, visto che è uno strumento modulare e flessibile, intendiamo costruire e proporre un test d'ingresso che, per quanto possibile, contribuisca a creare le basi per una migliore accoglienza del bambino neoarrivato.
Grazie ai risultati che può fornire il test d'ingresso e alla loro interpretazione si avrà a disposizione una fotografia di quanto il bambino già conosce (o non conosce). Ciò dovrebbe favorire l' inserimento nella classe più 'mirato' ed essere d'ausilio per gli insegnanti e per le loro azioni didattiche.

---

[9] Cfr. Luise (2006: 83-84) sull'importanza di "insegnare ad ascoltare"; il silenzio del non-nativo passa per l'identificazione, il riconoscimento, la comprensione e la sintesi di una serie di espressioni. Alla fine di questo processo lento, i cui tempi variano da un individuo all'altro, l'apprendente di una L2 inizia a produrre le prime parole (questo accade in maniera similare nella L1).

[10] Cfr. Barki *et alii* (2003: 152-160).

[11] Per una trattazione completa del Glotto-kit e del Glotto-kit BS (per bambini stranieri) si veda Vedovelli (2002: 200-211).

[12] Cfr. Fragai (non pubblicato, 2000); Fragai (2001); Fragai (2005).

Il test che verrà costruito è stato pensato come una possibile alternativa al test TCR[13], da utilizzare però con i bambini non italofoni neoarrivati.

3. Il *Language Testing* (LT)[14]- Presupposti teorici

"Language Testing" è un'espressione inglese che comprende tutte le operazioni relative alla verifica, alla costruzione delle prove, alla valutazione della competenza in L2 (Barni 2005: 30).

3.1. Scopo della valutazione e strumenti per la valutazione

Valutare le competenze linguistico-comunicative in L2 è lo scopo del LT, attività fondamentale all'interno di una corretta azione didattica. La valutazione apporta elementi centrali per favorire interventi formativi e scelte consapevoli.
Nella valutazione è determinante l'individuazione dell'oggetto che si intende studiare (la lingua e le sue caratteristiche), le abilità e le tipologie di test da utilizzare.

3.1.1. Scopo della valutazione

Che cosa valutiamo? L'oggetto della valutazione varia a seconda di ciò che intendiamo per competenza linguistica. Nel corso degli anni vi sono stati diversi modi di concepire la competenza linguistica e il 'sapere' una lingua[15]. Anche nel presente lavoro si assume l'idea che la lingua è un sistema di segni variabile e in continua evoluzione, sia in senso diacronico che sincronico. Ogni individuo, infatti, presenta, in momenti differenti uno stadio della conoscenza della lingua L2, che si situa all'interno di un *continuum*. Se si tiene conto del concetto di *interlingua* e dei diversi stadi di acquisizione dell'italiano[16],

> secondo cui c'è, nell'avvicinarsi al *target*, all'obiettivo, alla lingua seconda, una continua ritrutturazione verso questo obiettivo [...] ecco che entra in campo un altro fenomeno importante, cioè il problema della gradualità del test: il test non deve essere più indifferenziato, ma deve essere concepito in maniera graduale. (Micheli 1994: 16)

si deduce quindi che in base allo scopo della valutazione, dovrà corrispondere un particolare tipo di test (Barni 2000: 163-166) come vedremo al punto 3.1.2.
Inoltre, il tipo di lingua che un parlante utilizza dipende molto dal contesto d'uso; tutte le componenti del contesto (dal mezzo usato, agli attori che eseguono delle azioni per compiere dei compiti ecc.) influenzano la scelta finale a livello linguistico, con una forte componente di tipo sociolinguistico e pragmatico. Fondiamo le nostre considerazioni partendo dal documento europeo *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Quadro Comune europeo di riferimento – d'ora in poi QCER)[17] nel quale viene proposto il modello teorico di competenza linguistico-comunicativa; la lingua è intesa come uso, nella sua dimensione sociale e interazionale[18]. Il parlante non solo deve 'sapere' la lingua (correttezza linguistica in senso stretto) ma deve anche 'saper fare' con la lingua (sapere operare le scelte linguistiche adatte per raggiungere

[13] Cfr. Nota n.3.
[14] Cfr. Vedovelli (2005), in particolare l'introduzione di Massimo Vedovelli, il cap. 1 di Monica Barni, il cap. 3 di Laura Sprugnoli; cfr. Barni (2000); cfr. Micheli (1994).
[15] Per un quadro chiaro e sintetico del percorso storico del LT all'estero e in Italia, cfr. Vedovelli (2005: cap. 2).
[16] Cfr. Giacalone Ramat (2003).
[17] Cfr. Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002).
[18] Cfr. Vedovelli (2005: 34-37). Per un commento approfondito e dettagliato del QCER cfr. Vedovelli (2002).

determinati scopi comunicativi, in base agli obiettivi dell'interazione e del proprio intervento in essa, in base agli interlocutori e ai loro ruoli). È fondamentale sempre tenere presente che le tre sottocompetenze (linguistica, sociolinguistica e pragmatica) possono coesistere, nella stessa persona in un determinato momento, a livelli differenti; ciò significa che si dovrà prevedere una valutazione linguistica (grammaticale) e una valutazione socio-pragmatica[19]. Di ciò bisogna essere cosapevoli nella preparazione e nella valutazione dei test. E' inevitabile quindi non tenere conto della variabilità dell'*interlingua* soprattutto nel LT; il QCER descrive il *continuum* in livelli, in maniera trasparente e facendo ciò permette a chi si occupa di LT di avere a disposizione dei descrittori di ciascun livello di competenza linguistico-comunicativa.
Nel caso nostro ci occuperemo della competenza linguistico-comunicativa iniziale, che precede quella definita dal livello A1 (così come inteso nel QCER).

3.1.2. Tipologie di test e abilità

È ormai condivisa una classificazione dei test in base a diversi criteri[20] per cui si hanno: test soggettivi, test oggettivi, test a punti discreti, test integrati, test integrativi, test pragmatici[21]. In Italia, si deve a Domenici (1991, 1992) una classificazione delle prove di verifica in base a[22]: a) obiettivi della verifica; b) tempi e contesti di somministrazione (si avranno prove iniziali, intermedie e finali); c) caratteristiche degli stimoli dati e delle risposte ottenute. Domenici (1992:12-14) individua quindi quattro tipi di prove dalla combinazione di stimolo e risposta: a) stimolo aperto/risposta aperta (tema e interrogazione orale); b) stimolo aperto/risposta chiusa (argomentazioni dell'insegnante con risposte 'sì/no' da parte degli allievi; c) stimolo chiuso/risposta aperta (definite da Domenici 'semistrutturate', come saggi brevi, riassunti, colloqui strutturati); d) stimolo chiuso/risposta chiusa (definite 'strutturate' che prevedono l'univocità della risposta, come il Vero/Falso, la scelta multipla, il completamento).
Di fronte a tale varietà e continua ristrutturazione della lingua target è necessaria e deve corrispondere una varietà nei mezzi per la verifica per poter tenere conto degli aspetti linguistici, sociolinguistici e pragmatici. Come ricorda Sprugnoli (2005:168): «Una batteria di test che misura la competenza in uso deve comprendere una vasta gamma tipologica di prove, tenendo in considerazione i contesti di uso della lingua, l'adeguatezza rispetto all'abilità oggetto di verifica, l'affidabilità della valutazione». Non si può parlare dei tipi di test esistenti senza accennare alle quattro abilità (comprensione orale/ascolto, produzione orale, lettura, scrittura) oggetto del LT. E' chiaro che secondo un'impostazione sociolinguistica e pragmatica, supportati anche dal QCER, a queste abilità sottostà il 'saper-fare' linguistico.
Infine si deve considerare la funzione della valutazione, che influisce nella scelta del tipo di test, e dei diversi momenti in cui viene effettuata: all'inizio, durante, alla fine del processo di apprendimento: test d'ingresso, test *in itinere*, test in uscita.

4. Il test d'ingresso per bambini stranieri neoarrivati: costruzione di un prototipo

Le più diffuse tipologie di test non sono utilizzabili per la verifica delle competenze linguistiche di bambini in età prescolare e quindi, tenuto conto dell'età anagrafica dei bambini neoarrivati che

[19] Cfr. Maggini e Cassandro (2003: 68).
[20] Cfr. Vedovelli (cur. 2005, cap. 5); Barni (2000); Micheli (1994:15-18).
[21] Cfr. Porcelli (1994); Biotti (2001).
[22] Riprendiamo la classificazione di Domenici riportata da Laura Sprugnoli in Vedovelli (2005: 168).

entrano in prima elementare, supposto che questi non sappiano né leggere né scrivere, è stato necessario esplicitare esattamente cosa volessimo testare e scegliere gli strumenti più adatti al nostro scopo. In altre parole prima della scelta del tipo di test dobbiamo individuare i domini e i contesti d'uso della lingua in cui i bambini non italofoni neoarrivati realizzano le proprie azioni[23].

4.1. Contesto d'uso della lingua

Nel nostro caso particolare faremo riferimento al dominio personale, pubblico ed educazionale: si testerà la capacità di comprendere e produrre singole parole o brevi frasi legati a sistuazioni quali *salutare*, *presentarsi*, *rispondere, scambiare informazioni* che rappresentano azioni inserite nel contesto personale, ma anche pubblico (in un negozio) ed educazionale (salutare l'insegnante e i compagni).

4.2. Usi della lingua

I bambini neoarrivati in età prescolare sviluppano la competenza coumunicativa in base ai loro bisogni: comprendere e interagire oralmente con i nativi, adulti o compagni, in ambito privato o istituzionale; produrre oralmente delle azioni all'interno di eventi comunicativi. E' necessario quindi testare l'acquisizione delle capacità linguistiche necessarie alla realizzazione di tali azioni.

4.3. L'oggetto della nostra valutazione

Mantenendo come riferimento generale il QCER e il sillabo generale degli usi della lingua del livello CILS A1[24], è stato necessario restringere il campo e mirare alle abilità che si volevano verificare attraverso il test d'ingresso per bambini neoarrivati.
Ci siamo innanzitutto posti la domanda se era necessario ai fini della valutazione fatta dalla scuola testare la comprensione dei concetti di relazioni spazio-temporali, di quantità e dimensione anche nei bambini non italofoni (cfr. Test TCR); il corpo insegnanti ci ha in questo confortati sottolineando l'importanza di tali concetti nel bambino di prima elementare.
Oltre a ciò, ci è stato ribadito il fatto che un bambino a scuola deve essere in grado di riconoscere e comprendere una consegna-istruzione e si comprende bene come questa abilità sia fondamentale per un bambino non italofono neoarrivato.
Inoltre, è ovvio che il bambino deve conoscere il lessico minimo per svolgere le normali attività quotidiane con gli altri compagni di classe; occorre quindi verificare se e quale lessico conosca del contesto scuola/aula/oggetti.
Infine, è evidente che il bambino ha urgenza di entrare in relazione con i propri compagni e con gli insegnanti; occorre quindi testare la sua capacità di comprensione e produzione orale su aspetti della sfera famigliare, privata e pubblica.
Inizieremo proprio da quest'ultimo punto per descrivere, nei prossimi paragrafi, i prerequisiti che verranno testati.

4.3.1. Sfera personale

Prerequisiti: il bambino deve sapersi presentare, deve sapere dire qualche cosa di sé stesso e della propria famiglia, deve saper dire da dove viene, deve sapere esprimere le proprie preferenze su

[23] Ci riferiamo all'importante contributo del sillabo del modulo per figli di immigrati (6-11anni) della CILS A1 in Barki *et alii* (2003: 152-154).
[24] Cfr. Barki *et alii* (2003: 101-104); Cfr. Consiglio d'Europa 1996: 8.5, Tab.9).

argomenti del suo vissuto quotidiano.
Andremo a verificare se il bambino è in grado di rispondere ad un nativo comprendendo cosa gli chiede (nome, età, Paese d'origine, parlare di altre persone, amici ecc.)

4.3.2. I Concetti di relazione spazio-temporale

Prerequisiti: il bambino deve sapersi orientare nello spazio e deve sapere collocare gli oggetti nello spazio. Il bambino deve sapere riconoscere la sequenza temporale in cui è avvenuta un'azione.
I concetti che sono stati utilizzati nel test sono i seguenti:

1. in basso / in alto
2. davanti a / dietro a
3. sotto / sopra
4. prima / dopo
5. su / giù

4.3.3. I Concetti di dimensione e quantità

Prerequisiti: il bambino deve sapere riconoscere la dimensione e la quantità degli oggetti.
I concetti che sono stati utilizzati nel testo sono i seguenti:

1. piccolo / grande
2. lungo / corto
3. alto / basso
4. pieno / vuoto
5. veloce / lento

4.3.4. Le consegne

Prerequisiti: il bambino svolge dei compiti precisi che si concretizzano in una risposta operativa a stimoli linguistici forniti[25].

1. alzati
2. vai alla lavagna
3. siediti
4. prendi
5. disegna
6. colora
7. fai una riga
8. scrivi
9. taglia
10. incolla

4.3.5. Il lessico[26]

Prerequisiti: il bambino deve conoscere gli oggetti che utilizza nelle attività pratiche scolastiche.

[25] Cfr. Balboni (2008: 163-175) sulle caratteristiche di una glottodidattica per bambini; Cfr. Balboni (2008: 244) per un breve riferimento al metodo *Total Physical response* (TPR) per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera; cfr. anche Luise (2006: 84-85): tale metodo, usato proprio per educare la persona ad essere un buon ascoltatore viene usato come tecnica glottodidattica per lavorare attivamente con lo studente. In questa sede si fa riferimento alla naturale predilezione dei bambini a 'muoversi' e a 'fare' delle azioni e nel presente lavoro verrà quindi utilizzato per la verifica; cfr. Pederzani *et alii* (2003).

[26] E' stata fatta una scelta del lessico come fatto nella CILS A1, cfr. Barki *et alii* (2003:120-121).

Sono stati scelti dei lemmi normalmente utilizzati nei domini e per gli usi linguistici che abbiamo visto nei paragrafi precedenti. Questi comprendono sostantivi, verbi, oggetti di uso quotidiano nella sfera d'azione di un bambino in età scolare.

4.4. Scelta degli strumenti operativi – Le prove

Una volta individuati i domini e gli usi della lingua che ci interessavano, nonché le abilità che volevamo verificare e valutare, è stato necessario individuare il tipo di prova più adatto, la tecnica più indicata per ottenere dei dati che, una volta analizzati, ci permettessero di giungere a una valutazione complessiva finale delle competenze del bambino non italofono neoarrivato.
Riteniamo sia utile, a questo punto, ribadire che il nostro intento è stato quello di realizzare un test d'ingresso, il cui scopo fosse quello di rilevare il livello di competenza posseduto dai bambini non italofoni neoarrivati prima dell'inizio di qualsiasi programma di insegnamento. Il test in questione doveva quindi essere breve, facile e veloce da somministrare, sia per il tipo di profilo cui era destinato (i bambini si annoiano velocemente) sia per lo scopo per il quale era stato pensato (non doveva dare un voto di profitto, né si trattava di una certificazione). Per la scelta delle prove abbiamo tenuto conto del fatto che queste ci dovevano servire a capire se il bambino era in grado di:

1. Presentarsi e rispondere a domande semplici sulla propria sfera personale;
2. Riconoscere/comprendere alcuni concetti spazio-temporali, di quantità e grandezza;
3. Riconoscere/comprendere le consegne;
4. Riconoscere/comprendere il lessico.

4.5. Presentazione delle prove del test prototipo[27]

Presentiamo in dettaglio le prove del prototipo, pensate in modo tale che al bambino non è richiesto né di sapere scrivere né di sapere leggere; è l'esaminatore stesso che trascrive sulla griglia predisposta la risposta data.

4.5.1. Comprendere domande semplici, interagire

Prova n. 1: Intervista strutturata

Tipologia: scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera. Domande del tipo "ti piace disegnare?" oppure "ti piace colorare?" non sono state inserite perché poco valide[28].
Materiali: griglia prestampata.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

[27] La versione integrale del Prototipo del test d'ingresso per bambini stranieri neoarrivati è riportato in Appendice alla presente relazione.
[28] A domande di questo tipo il bambino potrebbe rispondere "sì" o "no" casualmente, senza davvero comprendere il significato della domanda.

Tab. 1 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 1

DOMANDA ESAMINATORE	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. Ciao, come stai?		
2. Come ti chiami?		
3. Di dove sei?		
4. Quanti anni hai?		
5. Hai fratelli/sorelle?		

4.5.2. Riconoscimento dei concetti spazio-temporali, di dimensione e quantità

Prova n. 2: Riconoscimento dei concetti spazio-temporali

Tipologia: riconoscimento di un concetto rappresentato in immagine iconica. Il bambino deve indicare con il dito l'oggetto (risposta) corretto.
Materiali: griglia prestampata; disegni prestampati in bianco e nero.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.
Nota: formulare le domande indicando, se necessario, qual è la mucca, il carro, la capra, il tavolo, l'albero, il bambino.

Tab. 2 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 2

CONCETTO NELL' IMMAGINE	INPUT ESAMINATORE ***'Indica...'***	CONCETTO INDICATO DAL BAMBINO	PUNTEGGIO
1. ALTO/BASSO	Il bambino alto		
2. DAVANTI/DIETRO	La mucca dietro il carro		
3. SOPRA/SOTTO	La capra sopra il tavolo		
4. PRIMA/DOPO	Cosa succede prima		
5. SU/GIU	Il bambino sull'albero		

Prova n. 3 : Riconoscimento dei concetti di dimensione e quantità

Tipologia: riconoscimento di un concetto rappresentato in immagine iconica. Il bambino deve indicare con il dito l'oggetto (risposta) corretto.
Materiali: griglia prestampata; disegni prestampati in bianco e nero.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

Tab. 3 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 3

CONCETTO NELL' IMMAGINE	INPUT ESAMINATORE ***'Indica...'***	CONCETTO INDICATO DAL BAMBINO	PUNTEGGIO
1. PICCOLO/GRANDE	Il gelato piccolo		
2. LUNGO/CORTO	Il serpente lungo		
3, ALTO/BASSO	Il fiore in basso		
4. PIENO/VUOTO	Il bicchiere pieno		
5. VELOCE/LENTO	La lumaca lenta		

4.5.3. Riconoscimento delle consegne

Prova n. 4: Transcodificazione

Tipologia: Prova di transcodificazione gestuale di messaggi verbali. L'esaminatore invita il bambino a fare fisicamente quello che viene richiesto nel messaggio verbale (la consegna).
Materiali: griglia prestampata; la lavagna, una sedia, dei fogli bianchi, un lapis, delle matite colorate (tra cui il rosso), delle forbici e la colla.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0,5 punti per ogni risposta non completamente adeguata; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

Tab. 4 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 4

MESSAGGIO VERBALE ESAMINATORE	RISPOSTA GESTUALE BAMBINO	PUNTEGGIO
1. Alzati		
2. Vai alla lavagna		
3. Siediti		
4. Prendi la matita		
5. Disegna una casa		
6. Colora la casa di rosso		
7. Fai una riga sul foglio		
8. Scrivi il tuo nome		
9. Taglia questo foglio di carta		
10. Incolla il disegno sul foglio bianco		

4.5.4. Riconoscimento del lessico

Prova n. 5: Riconoscimento del lessico - azioni

Tipologia: Individuazione di azioni attraverso la tecnica del Vero/Falso (qui nella versione Sì/No). Vengono presentati, uno alla volta, dei disegni in cui sono raffigurate delle azioni quotidiane

famigliari ai bambini di questa età. L'esaminatore formula delle affermazioni del tipo: “Il bambino legge” in corrispondenza del disegno n. 1, oppure “Il bambino mangia” in corrispondenza del disegno n. 2 ecc. Il bambino deve rispondere “sì” o “no”.
Materiali: griglia prestampata; disegni in bianco e nero.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

Tab. 5 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 5

AZIONI	DOMANDA ESAMINATORE	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. ASCOLTARE LA MAESTRA	*Il bambino parla?*		
2. DISEGNARE	*Il bambino legge?*		
3. LEGGERE	*Il bambino scrive?*		
4. PETTINARSI	*Il bambino beve?*		
5. SVEGLIARSI	*Il bambino dorme?*		

Prova n. 6: Riconoscimento del lessico – oggetti della scuola

Tipologia: Individuazione di oggetti della scuola tra diverse *flashcards* colorate presentate contemporaneamente. L'esaminatore mostrando il mazzo di carte al bambino chiede di trovare la carta giusta. Le carte da individuare sono in totale 10.
Materiali: griglia prestampata; *flashcards* colorate.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

Tab. 6 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 6

OGGETTO RAFFIGURATO	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. MATITA		
2. GOMMA		
3. ASTUCCIO		
4. BIRO		
5. QUADERNO		
6. TEMPERAMATITE		
7. LIBRO		
8. ZAINO		
9. PENNELLO		
10. COLORI (matite colorate)		

Prova n. 7: Riconoscimento del lessico –numeri e colori

Tipologia: Individuazione dei numeri e colori raffigurati in due schede a colori con quadratini colorati e i numeri da 1 a 14. L'esaminatore mostrando le due schede domanda al bambino di indicare un colore oppure di indicare un certo numero di un determinato colore. E' stato deciso di considerare prerequisito necessario e da testare la conoscenza dei numeri da 1 a 10.
Materiali: griglia prespampata; schede con colori e numeri colorati.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

Tab. 7 – Griglia di rilevazione dati per la Prova n. 7

COLORE/NUMERO INDICATO	INPUT ESAMINATORE ***'Indica'***	RISPOSTA	PUNTEGGIO
1. ROSSO	*Il colore rosso*		
2. VERDE	*Il colore verde*		
3. GIALLO	*Il colore giallo*		
4. NERO	*Il colorre nero*		
5. ROSA	*Il colore rosa*		
6. SEI	*Il 6 marrone*		
7. NOVE	*Il 9 bianco*		
8. OTTO	*L'8 viola*		
9. NOVE	*Il 2 blu*		
10. DIECI	*Il 7 arancione*		

4.6. Schema riassuntivo delle prove

Le prove che sono state scelte per la costruzione del test prototipo sono in tutto sette; nella tabella che segue sono riportati la tipologia e il numero di item per ciascuna prova:

Tab. 8 – Tipologia delle prove del Test d'ingresso per bambini stranieri neoarrivati nella scuola primaria

	Tipologia	Numero item
Prova n. 1	Intervista strutturata	5
Prova n. 2	Riconoscimento concetti spazio-temporali	5
Prova n. 3	Riconoscimento concetti dimensione e quantità	5
Prova n. 4	Transcodificazione	10
Prova n. 5	Riconoscimento del lessico-azioni	5
Prova n. 6	Riconoscimento del lessico-oggetti	10
Prova n. 7	Riconoscimento del lessico-numeri e colori	10

4.7. Criteri di attribuzione dei punteggi

Per l'attribuzione dei punteggi si è scelta la tipologia 1/0. Abbiamo pensato di non dare più importanza a una prova piuttosto che a un'altra: questa operazione sarebbe difficile e a rischio di soggettività. La sufficienza è ottenuta con il raggiungimento della metà del punteggio massimo + 1. Vediamo nel dettaglio quali sono i valori quantitativi da attribuire alle singole prove (vedi anche *Tab. 9*):

Prova n. 1
Intervista strutturata: scambio bidirezionale faccia a faccia
Punteggio massimo: **punti 5**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 2
Riconoscimento di concetti spazio-temporali
Punteggio massimo: **punti 5**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 3
Riconoscimento di concetti di dimensione e quantità
Punteggio massimo: **punti 5**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 4
Transcodificazione gestuale di messaggi verbali
Punteggio massimo: **punti 10**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0.5 per ogni risposta non completamente adeguata
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 5
Riconoscimento di lessico - azioni
Punteggio massimo: **punti 5**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 6
Riconoscimento di lessico - oggetti
Punteggio massimo: **punti 10**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Prova n. 7
Riconoscimento di lessico - numeri e colori
Punteggio massimo: **punti 10**
punti 1 per ogni risposta esatta
punti 0 per ogni risposta sbagliata o omessa

Tab. 9 – Criteri di attribuzione dei punteggi per ogni prova

	TIPOLOGIA PROVA	RISPOSTA CORRETTA	RISPOSTA SBAGLIATA/ OMESSA	RISPOSTA NON ADEGUATA	PUNTEGGIO MASSIMO PER PROVA
Prova n. 1	Intervista strutturata	1	0		5
Prova n. 2	Riconoscimento concetti spazio-temporali	1	0		5
Prova n. 3	Riconoscimento concetti dimensione e quantità	1	0		5
Prova n. 4	Transcodificazione	1	0	0,5	10
Prova n. 5	Riconoscimento lessico-azioni	1	0		5
Prova n. 6	Riconoscimento lessico-oggetti	1	0		10
Prova n. 7	Riconoscimento lessico-numeri/colori	1	0		10
TOTALE					50

5. Analisi e interpretazione dei risultati

Prima che qualsiasi test diventi operativo è buona regola somministrarlo ad un gruppo di soggetti con la stessa abilità dei soggetti per cui il test deve essere costruito[29]. Nel nostro caso abbiamo potuto fare questa operazione con dei soggetti che hanno caratteristiche in parte simili a dei bambini neoarrivati, in parte no. Vedremo nel paragrafo seguente le caratteristiche degli informanti (possiamo anticipare che il più vicino è solo un bambino, arrivato da soli 4 mesi in Italia).
Mi sembra doveroso sottolineare il fatto che abbiamo avuto totale appoggio dal Dirigente scolastico per testare il prototipo; all'epoca in cui è stato costruito il test, tuttavia, non erano presenti nella scuola primaria bambini stranieri neoarrivati, quindi si è deciso di somminsitrarlo a 5 bambini (tre maschi e due femmine) di età compresa tra i cinque e i sette anni che frequentano la Scuola Materna a Chiusi e che inizieranno la prima classe della Scuola primaria a settembre 2010. Per questi bambini, sarebbe previsto il test TCR sui concetti di relazione spazio-temporale, dimensione e

[29] Cfr. Bandini (2005: 319).

quantità come avvenuto fino al settembre scorso.

5.1. Chi sono gli informanti

Vediamo brevemente le caratteristiche di ciascun bambino raccolte con il contributo della maestra.
Il primo informante, che chiameremo D1 ha 5 anni[30], è figlio di genitori rumeni, è nato in Romania, dove torna con la mamma per stare molti mesi perchè lì vivono altri due figli che non si sono trasferiti in Italia.
Il secondo informante, che chiameremo A2, ha 7 anni, è figlio di genitori rumeni, nato in Romania, è arrivato a gennaio 2010 a Chiusi; non è stato inserito nella scuola primaria perché, come ci è stato riferito, "non sapeva parlare italiano è perché in Romania i bambini iniziano più tardi la scuola primaria"[31].
Il terzo informante, che chiameremo F3, ha 5 anni, è nato in Italia, parla rumeno a casa, come ci ha lui stesso comunicato.
Il quarto informante, che chiameremo L4, ha 6 anni, è nato in Italia, parla rumeno a casa, come ha lui stesso dichiarato.
Il quinto informante, che chiameremo E5, ha 5 anni, è nato in Italia, i genitori sono arabofoni.

5.2. Risultati del test

Il test è stato somministrato ai cinque bambini dalla loro maestra di riferimento, la quale li aveva informati la mattina stessa del test, spiegando loro che, uno alla volta, sarebbero stati chiamati per fare un gioco nuovo. La sottoscritta ha assistito al test riportando le risposte sulle apposite griglie prestampate. Ogni risposta corretta è stata segnata con un "+", ogni risposta sbagliata o omessa con un "-"; sono state riportate anche le risposte date oralmente dal bambino benché non richieste. Il punteggio è stato attribuito in un secondo momento, durante l'analisi dei risultati.
Ogni test è durato all'incirca 15-20 minuti. I bambini sembravano tranquilli e stimolati per il tipo di prove (alcune tipo sfida e altre in cui potevano agire fisicamente).
Nella *Tab. 10* sono stati riportati i punteggi grezzi ottenuti da ciascun bambino per ciascuna prova.

Tab. 10 – Punteggi grezzi riportati dei 5 informanti in ciascuna prova

	D1	A2	F3	L4	E5
Prova n. 1	4	5	3	4	4
Prova n. 2	5	4	3	4	4
Prova n. 3	4	5	4	5	5
Prova n. 4	9,5	10	9	10	10
Prova n. 5	5	5	3	5	5
Prova n. 6	7	6	6	6	7
Prova n. 7	9	10	10	10	10
Punteggio grezzo totale	43,5	45	38	44	45

[30] Prendiamo il dato così come dato dalla maestra. 5 anni possono essere anche 5 anni e mezzo o più.
[31] Non sappiamo chi abbia preso questa decisione, però è necessario sapere che nella sua stessa sezione ci sono anche bambini che hanno 5 anni.

Punteggio totale Test	50	50	50	50	50

In generale i risultati sono stati buoni; il fatto che i bambini non fossero per la maggior parte neo arrivati lascia pensare che i punteggi siano abbastanza alti per questo motivo. Il punteggio raggiunto dal bambino A2, in linea con quello raggiunto da bambini figli di immigrati ma nati in Italia, potrebbe avere due cause: da un lato è il bambino più grande per età anagrafica; dall'altro dimostra una certa sicurezza nell'interazione con il nativo (non sappiamo se in contesto extra-scolastico faccia un particolare percorso di apprendimento intensivo di italiano, magari anche attraverso la televisione, degli amichetti o dei parenti).

5.2.1. Analisi dei risultati delle singole prove

Prova n. 1 – Intervista strutturata
Solo un informante ha risposto correttamente a tutte le domande; quattro non hanno risposto al terzo item (*Di dove sei?*), uno non ha risposto neanche al primo (*Ciao, come stai?*). Le risposte per il terzo item sono state le seguenti: a) la via in Chiusi (1); b) non risposta (2); c) non so (1).
Potrebbe essere che un bambino sia confuso rispetto alla sua origine di provenienza, dato che vive in Italia, ma per la sua età non è in grado di percepire e dare significato alla differenza tra il luogo d'origine dei genitori e la sua appartenenza ad uno o ad altro Paese. Oppure si potrebbe interprerare la mancata risposta sulla base del livello di integrazione della famiglia nel contesto in cui vive.

Prova n. 2 - Riconoscimento dei concetti spazio-temporali
Gli item che sono stati sbagliati sono il numero quattro (*prima/dopo*) in 3 casi, il numero tre (*sopra/sotto*) in 1 caso e il numero due (*davanti/dietro*) in 1 caso.
Il disegno (*prima/dopo*) in cui vi sono un pulcino e una gallina ha creato difficoltà alla metà più uno degli informanti; si può interpretare il risultato ipotizzando che il bambino non ha ancora acquisito il concetto temporale in questione, oppure che questo non è il metodo più indicato o il disegno più adatto per stimolare il riconoscimento del concetto temporale (*prima/dopo*) e forse un'idea potrebbe essere quella di rimettere in ordine delle sequenze di una storia utilizzando, ad esempio dei disegni chiari e riconoscibili.

Prova n. 3 - Riconoscimento dei concetti di dimensione e quantità
Tre informanti su cinque hanno risposto correttamente a tutte e cinque le domande. Due informanti hanno sbagliato una risposta, ottenendo 4 punti su 5. Gli item coinvolti sono il terzo (*alto/basso*) in 1 caso e il quinto (*veloce/lento*) in 1 caso. In generale per questa prova i concetti sono stati introdotti nella domanda accanto ad un oggetto (gelato piccolo, serpente lungo ecc). Il fatto che due abbiamo sbagliato due differenti item fa pensare che l'accostamento oggetto conosciuto – concetto da riconoscere non dia un falso risultato. I bambini stavano attenti ad individuare il concetto e non l'oggetto. Ciò nonostante una conferma di quanto detto si può ottenere soltanto sottoponendo la prova a bambini neoarrivati, anche se, occorre dirlo, in quel caso c'è la possibilità che non conoscano né l'oggetto, né il concetto.

Prova n. 4 - Transcodificazione
Questa prova è risultata molto ben accettata dai bambini. Tre bambini su cinque hanno risposto correttamente alle 10 consegne; un bambino non ha dimostrato sicurezza nella realizzazione della seconda consegna (*Vai alla lavagna*) e un bambino non ha saputo realizzare la settima consegna (*Fai una riga sul foglio*).

Prova n. 5 - Riconoscimento del lessico – azioni
Quattro bambini hanno risposto correttamente ai cinque quesiti, uno soltanto ne ha sbagliati due (rispondendo "no" all'affermazione dell'esaminatore e non riconoscendo la vera azione rappresentata nel disegno).

Prova n. 6 - Riconoscimento del lessico – oggetti della scuola
Tre bambini hanno risposto correttamente a 6 domande su 10; due bambini hanno risposto correttamente a 7 domande su 10. Gli item sbagliati sono i seguenti: n. 1 (*matita*) sbagliato da 1 bambino, n. 2 (*gomma*) sbagliato da 1 bambino, n. 3 (*astuccio*) bagliato da 4 bambini; n. 4 (*biro*) sbagliato da 5 bambini; n. 6 (*temperamatite*) sbagliato da 1 bambino, n. 7 (*zaino*) sbagliato da 1 bambino, n. 9 (*pennello*) sbagliato da 1 bambino, n. 10 (*colori*) sbagliato da 1 bambino. Quindi in ordine decrescente, l'item che più errori ha riportato è il n. 4 (*biro*) che non è stato individuato da nessuno; seguito dal n. 3 (*astuccio*) non individuato da 4 bambini. La maestra ha confermato che i bambini non chiamano solitamente così la penna biro. L'astuccio invece è stato confuso con altri oggetti (*temperamatite*, *zaino*). Per questa prova bisogna dire al bambino di cercare con calma e guardando bene tutte le carte prima di rispondere. Malgrado ciò sono stati fatti gli errori come appena esposto.

Prova n. 7 - Riconoscimento del lessico – colori e numeri
Quattro bambini su cinque hanno raggiunto il massimo dei punti. La prova è stata fatta per distinguere i colori da un lato e i numeri dall'altro. E' stato aggiunto un elemento - il numero colorato – che in alcuni casi può essere stato d'aiuto, in altri può avere creato confusione. Infatti, un informante ha risposto alle prime cinque domande (sul colore quindi) indicando i numeri che erano del colore appunto contenuto nella domanda: ad esempio invece del quadrato di colore rosso, è stato indicato il numero colorato di rosso. Questa risposta è stata considerata corretta perché è stato riconosciuto il colore correttamente. In un altro caso, invece, è successo il contrario e cioè le domande da 6 a 10 sono state previste per testare il riconoscimento dei numeri; un informante ha risposto a tutti e 5 gli *input* indicando il quadrato del colore contenuto nella domanda (ad esempio all'item n. 9 "indica il 2 blu" il bambino ha indicato il quadrato di colore blu, ma non il numero). Abbiamo considerato buone queste risposte perché il colore è stato comunque riconosciuto. Infine, è interessante quello che è successo con l'ultimo item n. 10 ("indica il 7 arancione"): due bambini hanno indicato il numero 14 di colore arancione scuro; un bambino ha indicato invece il quadrato arancione. Questi tre bambini sembra non abbiano riconosciuto il numero 7 ma il colore sì. Le risposte sono state considerate giuste.
Questa prova risulta ambigua per i motivi appena esposti. Si può suggerire di fare trovare al bambino i numeri che però dovranno essere di un solo colore.

6. Conclusioni

Nell'Introduzione abbiamo dichiarato le nostre intenzioni, cioè costruire un prototipo di test d'ingresso per bambini stranieri neoarrivati e valutare la natura di questo tipo di test quanto viene somministrato a bambini non scolarizzati. Attraverso le prove abbiamo cercato di mettere a punto degli strumenti adatti a testare, appunto, la competenza linguistico-comunicativa anche ad un livello di non autonomia. A questo scopo sono state scelte quattro macro-abilità: 1) Comprendere domande semplici, interagire; 2) Riconoscere concetti spazio-temporali, di dimensione e quantità; 3) Riconoscere le consegne; 4) Riconoscere il lessico.
Volendo essere obiettivi dobbiamo esplicitare se, in seguito a quanto finora riportato, il test

prototipo, ha i requisiti per essere considerato “buono”, in altre parole se rispetta i criteri di validità e affidabilità[32]. Dobbiamo chiederci allora se il test misura con cura quello che si prefigge di misurare (validità) e se fornisce dati il più possibile uguali anche se venisse somministrato in momenti diversi e/o da valutatori differenti. Riteniamo che il prototipo sia da rivedere soprattutto in alcune prove e quindi, così come è attualmente, rispetta solo in parte i due criteri; quello di affidabilità è raggiunto a nostro parere completamente, mentre quello di validità non del tutto. Infatti, a questo scopo è utile rivedere e ritestare le prove più volte prima di essere pronte per il test vero e proprio. Vediamo quindi quali sono, secondo noi, le osservazioni da tenere presente e le eventuali modifiche da apportare a ciascuna prova, alla luce dei risultati analizzati.

Per la prova n. 1 si può suggerire di cambiare l'item n. 3 (*Di dove sei?*) poiché non ne viene compreso esattamente lo scopo e crea confusione.

Per la prova n. 2 la coppia di concetti *prima/dopo* è quella che andrebbe rivista riformulando diversamente la domanda oppure utilizzando un altro disegno più chiaro.

Per la prova n. 3 non abbiamo particolari commenti da fare; pensiamo che con un livello di lingua non autonomo la prova possa risultare più difficile.

Per la prova n. 4 ribadiamo le osservazioni fatte per la prova n.3.

Per la prova n. 5 confermiamo le osservazioni delle prove n. 3 e n. 4 e aggiungiamo che si potrebbe aggiungere alla domanda di riconoscimento una seconda domanda in cui si chiede di riconoscere e nominare l'azione raffigurata. La risposta a questa seconda domanda offre all'esaminatore un'informazione anche su lessico conosciuto.

Per la prova n. 6 ci sentiamo sicuri di poter dire che è un ottimo strumento per verificare le conoscende del lessico e da qui attivare attività per la memorizzazione e il corretto utilizzo del lessico.

Per la prova n. 7 abbiamo l'obbligo di ricordare che ha creato confusione l'accostamento numeri e colori nella domanda dell'esaminatore. Quindi si suggerisce di chiedere separatamente di riconoscere determinati numeri e determinati colori. Un ulteriore modifica potrebbe essere fatta nel modo seguente: ritagliare i quadratini e chiedere al bambino di trovare, ad esempio, il colore blu; ritagliare i numeri e chiedere al bambino di trovare, ad esempio, il numero 7, e così via.

Vorremmo concludere questa relazione affermando che il prototipo che è stato qui presentato è apertissimo a ulteriori revisioni e miglioramenti; come abbiamo visto in alcuni casi questi sono necessari perché il test sia il più possibile valido e affidabile.

Questo strumento di valutazione si presta quindi ad essere utilizzato, con le opportune modifiche, con i bambini stranieri neoarrivati, per una prima valutazione delle competenze linguistico-comunicative e del possesso di determinati prerequisiti richiesti dalla scuola primaria.

Il dubbio iniziale che ha dato spunto al presente lavoro ha rappresentato una sfida fin dall'inizio. Se partiamo dal presupposto che, in generale, un test d'ingresso deve fornire dei dati sulle competenze possedute e quelle non possedute dai discenti e se pensiamo che nel caso di bambini neoarrivati vi è l'urgenza e la necessità di mettere in evidenza il livello della loro competenza comunicativa nel suo complesso per poter attivare delle metodologie didattiche individualizzate, allora possiamo affermare che il test che è stato qui presentato può essere funzionale al raggiungimento di questo scopo.

Se questo si possa chiamare "test d'ingresso" resta ancora da approfondire e ciò apre un'ulteriore ed interessante campo d'indagine.

[32] Cfr. Barni (2000: 162-163).

Riferimenti bibliografici

Asquini G., *Il metodo di valutazione*, in M. Corda Costa, Visalberghi A. (cur.), Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp.49-71

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2008

Bandini A., *La validazione delle prove*, in M. Vedovelli (cur.), Roma, Carocci, 2005

Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M.P., Strambi B., *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I Livelli Iniziali*, Perugia, Guerra, 2003

Barni M., *La verifica e la valutazione*, in A. De Marco (cur.), Roma, Carocci, 2000, pp. 155-174

Barni M., *Le certificazioni di italiano*, in P. A. Diadori, (cur.), 2001. pp. 187-198

Barni M., *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative*, in M. Vedovelli (cur.), 2005a, pp. 29-46

Barni M., *Etica della valutazione*, in M. Vadovelli (cur.), 2005b, pp. 329-341

Barni M., *Valutare e certificare l'italiano di stranieri: La proposta della CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena*, in E. Jafrancesco (cur.), 2006, pp.40-50

Barni M., Villarini A., (cur.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001

Biotti F*., La verifica*, in P. Diadori (cur.), 2001, pp. 98-106

Cassandro M., Maggini M., *Osservazione e valutazione di apprendenti stranieri in relazione ai livelli comuni europei di riferimento del "Quadro Comune Europeo",* in E. Jafrancesco (cur.), 2004, pp. 64-107

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994

Consiglio d'europa, *Common European framework of reference for languages. Learning, teching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di D. Bertocchi e F. Quartapelle, Firenze, La Nuova Italia, 2002

Corda Costa M., Visalberghi A, (cur.), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

De Marco A., *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000

Diadori P., (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009

Edmonson N. K., Thane N. L., *Test of Relational Concepts*, Texas, USA, PRO-ED, 1988. Ed. It. *TCR Test dei Concetti di Relazione spaziale e temporale*, trad. Di Enrico Savelli, Trento, Erickson, 1989

Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranier*i, Firenze, La Nuova Italia, 2002

Fragai E., (non pubblicato), *Strumenti per la rilevazione linguistica e sociolinguistica in situazione di contatto. L'italiano dei figli di immigrati*. Tesi di diploma in Semiotica del testo (relatore Prof. Massimo Vedovelli), discussa presso l'Università per Stranieri di Siena il 28 febbraio 2000

Fragai E., *La programmazione didattica: il Glotto-Kit come strumento per valutare i livelli di entrata*, in M. Barni, A. Villarini (cur.), Milano, FrancoAngeli, 2001

Fragai E., *La rilevazione della condizione socioculturale e linguistica: strumenti per valutare i livelli di entrata dei figli di immigrati*, in E. Jafrancesco (cur.), 2006, pp. 86-120

Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET, 1994.

Giacalone Ramat A., (cur.), *Verso l'italiano. Percorsi e stategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003 (ultima ristampa 2008)

Jafrancesco E., (cur.), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio. Atti del XII convegno nazionale ILSA (Insegnanti Lingua Seconda Associati), (Firenze, 18.10.2003),* Atene, Edilingua, 2004

Jafrancesco E. (cur.), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2, Atti del XIV Convegno nazionale Ilsa (Firenze, 4-5 novembre 2005*), Atene, Edilingua, 2006

Lugarini E. (cur.), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli, 2010

Luise M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET, 2006

McNamara T., *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 2000

Micheli P.,(cur.), *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1994

Pederzani L., Cappelletti A., Mezzadri M., *Girotondo. L'italiano nel mondo (primo approccio),* Perugia, Guerra, 2003
Porcelli g., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
Sprugnoli L., *La costruzione delle prove*, in M. Vedovelli (cur.), 2005, pp. 165-216
Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002
Vedovelli M. (cur.), *Manuale della certificazione dell' italiano L2*, Roma, Carocci, 2005

Sitografia

http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/04%20TPR%20in%20classe_Comandi_Ricombinazioni.pdf (ultima cons. 20.05.2010)
http://www.gedi.it/cils/file/9/179/file/linee_guida_cils.pdf - Linee guida CILS (ultima consultazione 20.05.2010)
http://www.giscel.org/ (ultima cons. 14.07.2010)
www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/scuola_bambini_stranieri/cm24_06all.pdf – Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri – M.I.U.R. - Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri (CM n.24 del 01.03.2006) (ultima cons. 15.05.2010)
http://www.invalsi.it/snv0910/ (ultima cons. 14.07.2010)
http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/direttiva_76.pdf (ultima cons. 14.07.2010)
http://www.liadiodato.brianzaest.it/intercultura/Tutti%20uguali%20Tutti%20diversi/menuprincipale/CompetenzeL2/testingresso/til2_index.htm
http://www.midisegni.it/scuola/azioni_quotidiane.shtml (ultima cons. 20.05.2010)
http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/download/adattamento2.pdf (ultima cons. 06.05.2010)

Appendice

PROTOTIPO TEST D'INGRESSO PER BAMBINI STRANIERI NEOARRIVATI

Prova n. 1: Intervista strutturata

Tipologia: scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera.
Materiali: griglia prestampata.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

DOMANDA ESAMINATORE	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. Ciao, come stai?		
2. Come ti chiami?		
3. Di dove sei?		
4. Quanti anni hai?		
5. Hai fratelli/sorelle?		

Prova n. 2: Riconoscimento dei concetti spazio-temporali

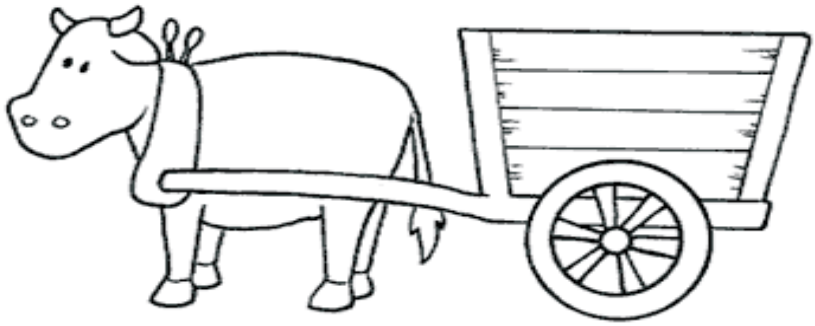
Tipologia: riconoscimento di un concetto rappresentato in immagine iconica. Il bambino deve indicare con il dito l'oggetto (risposta) corretto.
Materiali: griglia prestampata; disegni prestampati in bianco e nero.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.
Nota: formulare le domande indicando, se necessario, qual è la mucca, il carro, la capra, il tavolo, l'albero, il bambino.

CONCETTO NELL' IMMAGINE	INPUT ESAMINATORE ***'Indica...'***	CONCETTO INDICATO DAL BAMBINO	PUNTEGGIO
1. ALTO/BASSO	Il bambino alto		
2. DAVANTI/DIETRO	La mucca dietro il carro		
3. SOPRA/SOTTO	La capra sopra il tavolo		
4. PRIMA/DOPO	Cosa succede prima		
5. SU/GIU	Il bambino sull'albero		

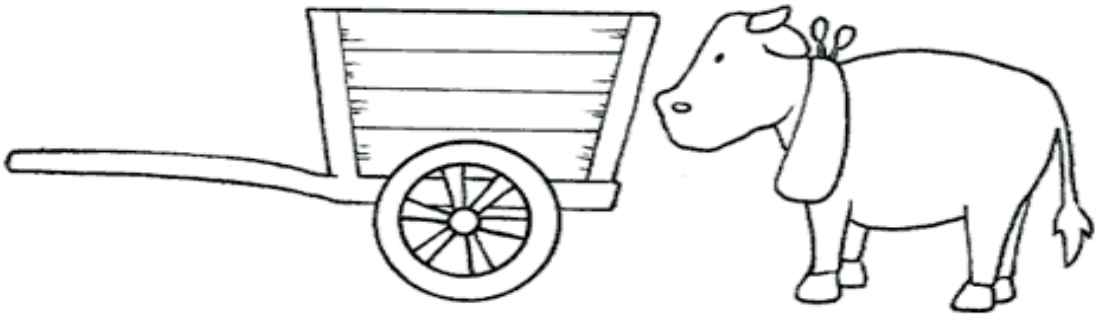




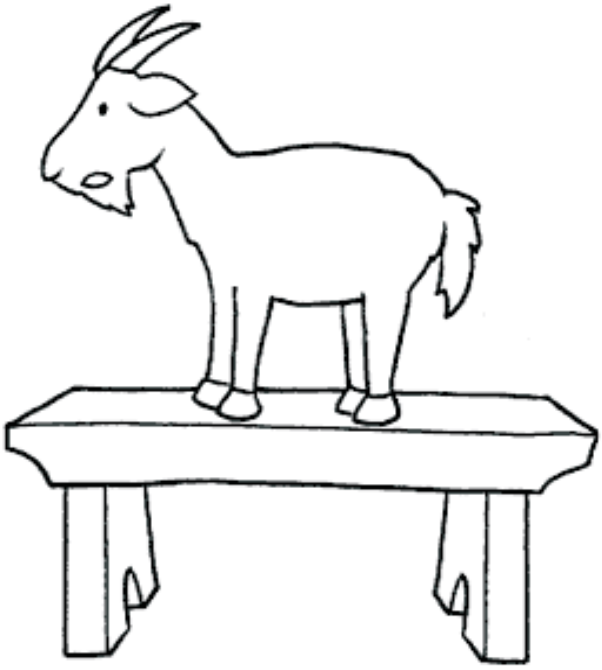
ALTO BASSO



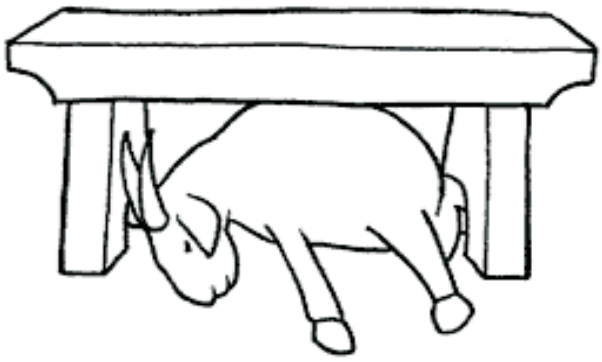
DAVANTI



DIETRO



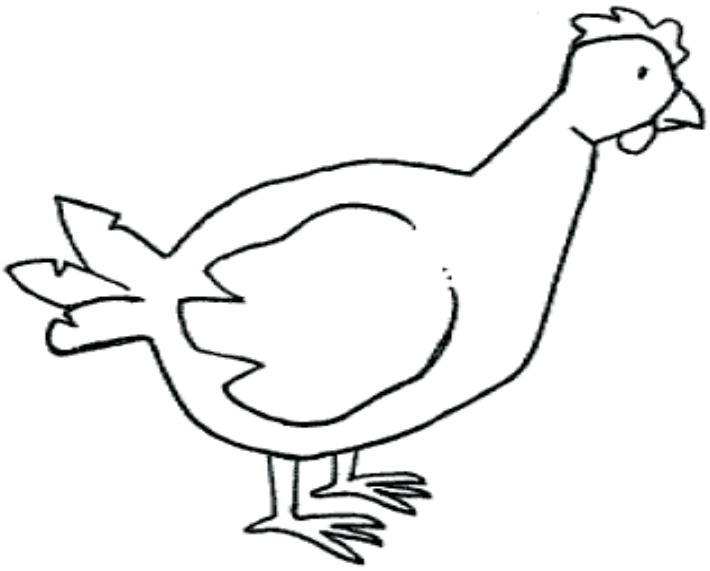
SOPRA



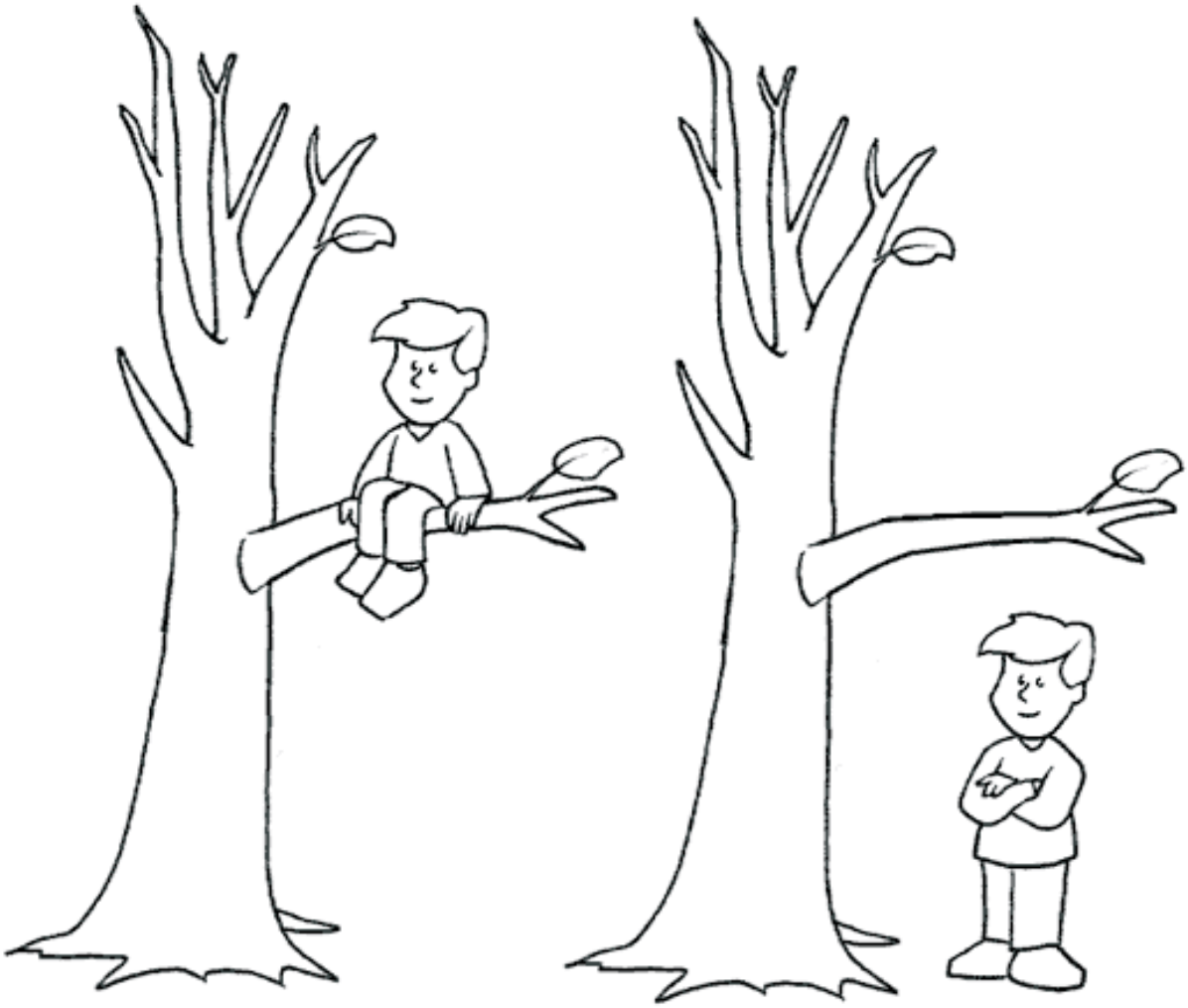
SOTTO



PRIMA



DOPO



Prova n. 3 : Riconoscimento dei concetti di dimensione e quantità

Tipologia: riconoscimento di un concetto rappresentato in immagine iconica. Il bambino deve indicare con il dito l'oggetto (risposta) corretto.
Materiali: griglia prestampata; disegni prestampati in bianco e nero.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

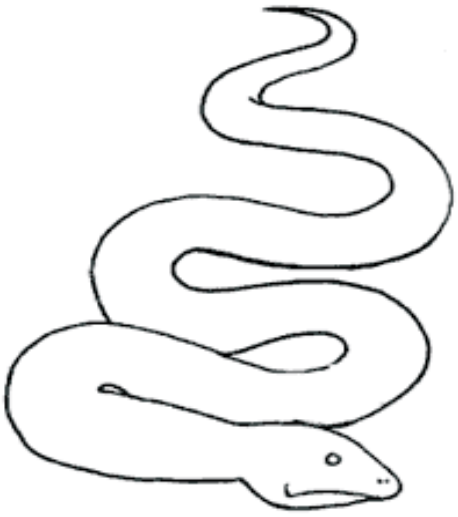
CONCETTO NELL' IMMAGINE	INPUT ESAMINATORE ***'Indica...'***	CONCETTO INDICATO DAL BAMBINO	PUNTEGGIO
1. PICCOLO/GRANDE	Il gelato piccolo		
2. LUNGO/CORTO	Il serpente lungo		
3. ALTO/BASSO	Il fiore in basso		
4. PIENO/VUOTO	Il bicchiere pieno		
5. VELOCE/LENTO	La lumaca lenta		



PICCOLO



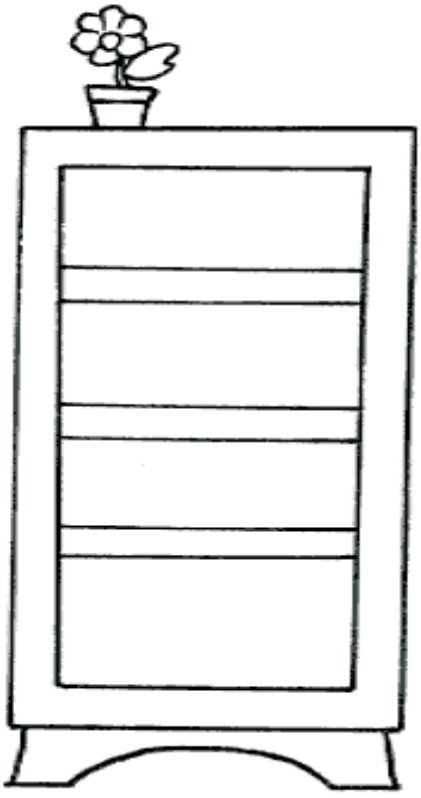
GRANDE



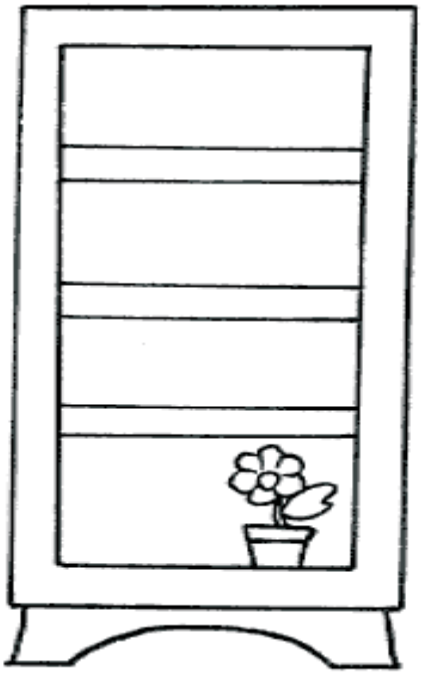
LUNGO



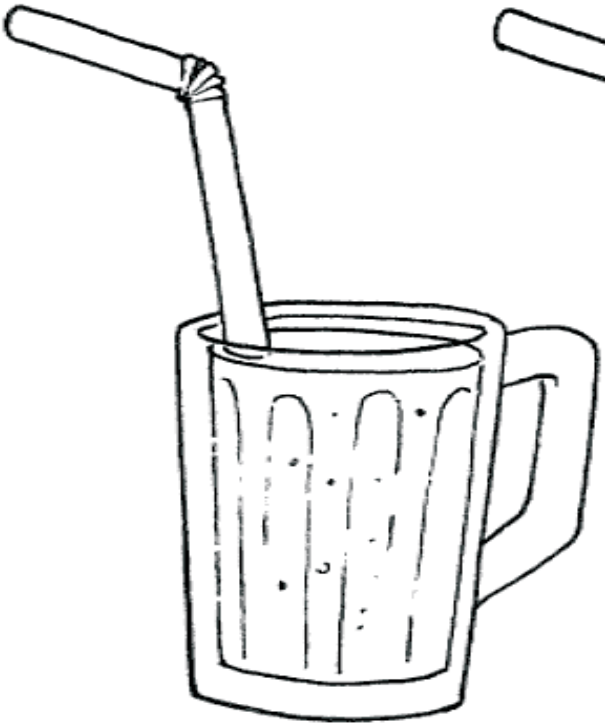
CORTO



IN ALTO



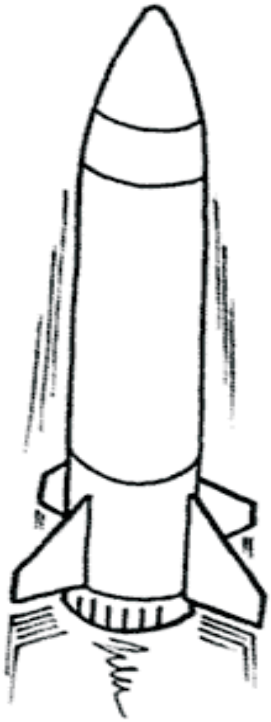
IN BASSO



PIENO



VUOTO



VELOCE



LENTO

Prova n. 4: Transcodificazione

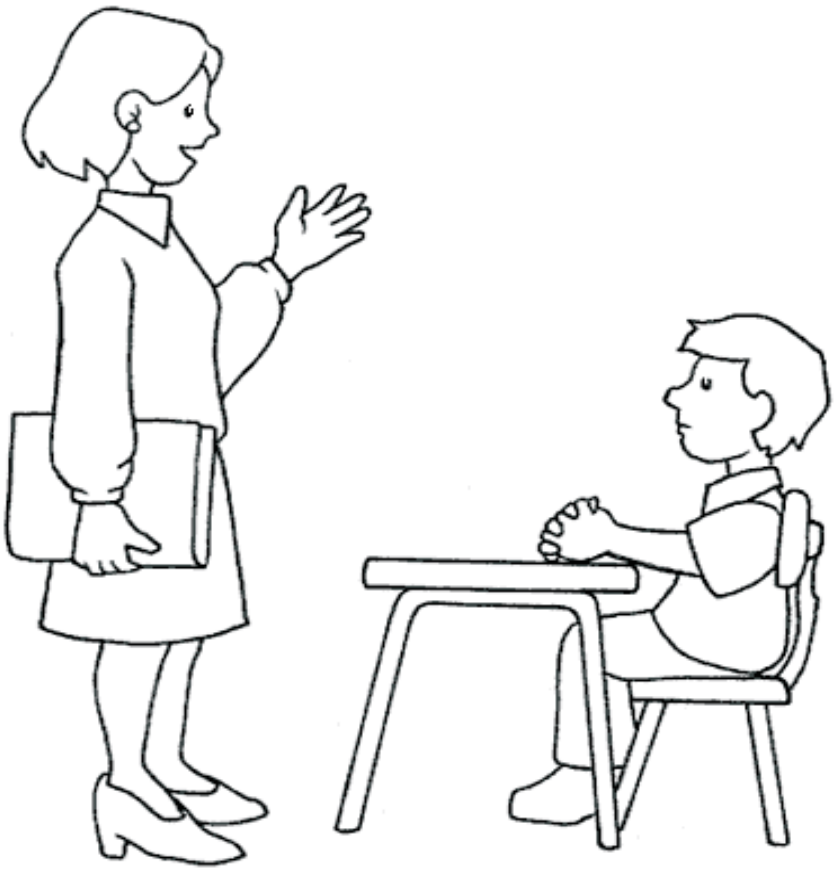
Tipologia: Prova di transcodificazione gestuale di messaggi verbali. L'esaminatore invita il bambino a fare fisicamente quello che viene richiesto nel messaggio verbale (la consegna).
Materiali: griglia prestampata; la lavagna, una sedia, dei fogli bianchi, un lapis, delle matite colorate (tra cui il rosso), delle forbici e la colla.
Criteri di interpretazione e assegnazione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0,5 punti per ogni risposta non completamente adeguata; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

MESSAGGIO VERBALE ESAMINATORE	RISPOSTA GESTUALE BAMBINO	PUNTEGGIO
1. Alzati		
2. Vai alla lavagna		
3. Siediti		
4. Prendi la matita		
5. Disegna una casa		
6. Colora la casa di rosso		
7. Fai una riga sul foglio		
8. Scrivi il tuo nome		
9. Taglia questo foglio di carta		
10. Incolla il disegno sul foglio bianco		

Prova n. 5: Riconoscimento del lessico - azioni

Tipologia: Individuazione di azioni attraverso la tecnica del Vero/Falso (qui nella versione Sì/No). Vengono presentati, uno alla volta, dei disegni in cui sono raffigurate delle azioni quotidiane famigliari ai bambini di questa età. L'esaminatore formula delle affermazioni del tipo: "Il bambino legge" in corrispondenza del disegno n. 1, oppure "Il bambino mangia" in corrispondenza del disegno n. 2 ecc. Il bambino deve rispondere "sì" o "no".
Materiali: griglia prestampata; disegni in bianco e nero.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

AZIONI	DOMANDA ESAMINATORE	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. ASCOLTARE LA MAESTRA	*Il bambino parla?*		
2. DISEGNARE	*Il bambino legge?*		
3. LEGGERE	*Il bambino scrive?*		
4. PETTINARSI	*Il bambino beve?*		
5. SVEGLIARSI	*Il bambino dorme?*		







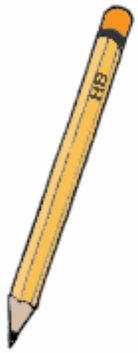




Prova n. 6: Riconoscimento del lessico – oggetti della scuola

Tipologia: Individuazione di oggetti della scuola tra diverse *flashcards* colorate presentate contemporaneamente. L'esaminatore mostrando il mazzo di carte al bambino chiede di trovare la carta giusta. Le carte da individuare sono in totale 10.
Materiali: griglia prestampata; *flashcards* colorate.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

OGGETTO RAFFIGURATO	RISPOSTA BAMBINO	PUNTEGGIO
1. MATITA		
2. GOMMA		
3. ASTUCCIO		
4. BIRO		
5. QUADERNO		
6. TEMPERAMATITE		
7. LIBRO		
8. ZAINO		
9. PENNELLO		
10. COLORI (matite colorate)		



matita



gomma



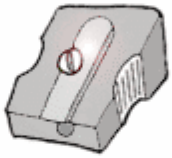
astuccio



biro



quaderno



temperamatite

(temperino)



libro



zaino

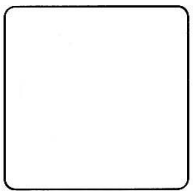


pennello



Prova n. 7: Riconoscimento del lessico –numeri e colori
Tipologia: Individuazione dei numeri e colori raffigurati in due schede a colori con quadratini colorati e i numeri da 1 a 14. L'esaminatore mostrando le due schede domanda al bambino di indicare un colore oppure di indicare un certo numero di un determinato colore. E' stato deciso di considerare prerequisito necessario e da testare la conoscenza dei numeri da 1 a 10.
Materiali: griglia prestampata; schede con colori e numeri colorati.
Criteri di assegnazione e attribuzione del punteggio: 1 punto per ogni risposta esatta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o omessa.

COLORE/NUMERO INDICATO	INPUT ESAMINATORE ***'Indica'***	RISPOSTA	PUNTEGGIO
1. ROSSO	*Il colore rosso*		
2. VERDE	*Il colore verde*		
3. GIALLO	*Il colore giallo*		
4. NERO	*Il colorre nero*		
5. ROSA	*Il colore rosa*		
6. SEI	*Il 6 marrone*		
7. NOVE	*Il 9 bianco*		
8. OTTO	*L'8 viola*		
9. NOVE	*Il 2 blu*		
10. DIECI	*Il 7 arancione*		



BIANCO



NERO



ROSSO

GIALLO



VERDE



ROSA



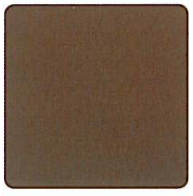
ARANCIONE



VIOLA



BLU



MARRONE



UNO



DUE



TRE



QUATTRO



CINQUE



SEI



SETTE



OTTO



NOVE



DIECI



UNDICI



DODICI



TREDICI



QUATTORDICI