



## SVILUPPO DELLA COMPETENZA FONOLOGICA IN ITALIANO COME LINGUA SECONDA/STRANIERA

### 1 INTRODUZIONE

Nei programmi e materiali didattici per l'italiano come lingua seconda e/o straniera solitamente si pone poca attenzione allo sviluppo della competenza fonetica, fonologica e prosodica e alle abilità del parlato in generale, il che è in forte contrasto con il fatto che le persone entrano in contatto con altre lingue prevalentemente attraverso il canale orale. Infatti, nell'incontro con le lingue seconde e straniere la difficoltà di primo acchito è legata all'aspetto fonologico dell'informazione linguistica con cui ci si trova alle prese. La sensazione che si ha è che il parlante nativo parli troppo velocemente in un flusso di parole raramente interrotte dalle pause. Per questo motivo il riconoscimento delle parole nella catena fonologica può risultare molto difficile e dipende soprattutto dalla conoscenza del loro significato. Nel parlato sono presenti pause,<sup>1</sup> che però non demarcano accuratamente dove iniziano e finiscono le parole.

Un primo aiuto nella segmentazione delle parole nella catena fonologica apparentemente ininterrotta, arriva proprio dalle caratteristiche prosodiche delle singole lingue.<sup>2</sup> L'accentuazione delle parole italiane, tipicamente sulla penultima sillaba, permette di riconoscere come parole varie combinazioni sillabiche come *bella* e *casa*, mentre non verrà riconosciuta come parola la combinazione *lacà*.<sup>3</sup> Nelle lingue con un accento tipico, come l'italiano, questo può rappresentare l'elementare informazione prosodica della lingua parlata che, oltre al vocabolario, permette all'ascoltatore di individuare le parole nella catena fonologica durante l'ascolto.

Un secondo problema di natura fonologica che si verifica nel contatto con la lingua seconda o straniera è l'inaccurata percezione e produzione di fonemi che sono diversi da quelli della prima lingua dell'allievo, o delle lingue che questi conosce; in tale caso si tende a adattare l'informazione fonologica percepita alle preconoscenze, spesso dando

---

\* anja.zorman@fhs.upr.si

- 1 Uno dei tratti fonologici soprasegmentali, insieme all'altezza tonale, intensità, tempo e ritmo, che si riferisce all'arresto dell'attività fonatoria tra due catene fonologiche contigue.
- 2 Nelle ricerche di Safran, Aslin a Newport (1996: 1927) e Aslin, Safran e Newport (1998: 323) viene dimostrato come le caratteristiche prosodiche permettano ai bambini sin dai primi mesi di discriminare le 'parole' dalle 'non parole' grazie alle capacità di calcolo delle probabilità statistiche condizionali nella lingua parlata con cui sono in contatto.
- 3 Nella distinzione tra 'parole' e 'non-parole' l'allievo è gradualmente sostenuto anche da altre informazioni linguistiche pertinenti, oltre a quelle fonologiche, per es. semantiche (il significato delle parole), morfosintattiche, pragmatiche e sim.

così luogo al transfer negativo da queste lingue. Nonostante i sistemi fonologici dello sloveno e dell'italiano non siano fortemente diversi, nella coppia sloveno lingua materna e italiano lingua seconda si possono osservare alcuni adattamenti alla fonologia slovena:<sup>4</sup> (1) neutralizzazione delle consonanti geminate in scempie o piane, per esempio, /'late/ invece di /'latte/; (2) aggiunta dell'occlusiva palatale [d] per recuperare la durata delle consonanti geminate in italiano, per esempio, /ba'rilda/ invece di /ba'rilla/, /'ferdo/ invece di /ferro/; (3) separazione dei fonemi costituenti dittonghi, tritonghi e iati con l'aggiunta della consonante [v] o [j], per esempio /'duve/ invece di /'dwe/, /e'manuvél/ invece di /e'manwel/, /'mijo/ invece di /'mio/. Alcuni errori sono invece dovuti al transfer negativo dallo sloveno, per esempio /pis'cotti/ invece di /bis'cotti/.

Nelle prime fasi dell'apprendimento di una lingua seconda o straniera l'attenzione è rivolta soprattutto allo sviluppo delle abilità di ascolto. In questo periodo pertanto viene sviluppata la sensibilità alle caratteristiche prosodiche della lingua, soprattutto l'intonazione, la percezione e la pronuncia delle singole parole, nella ricerca di individuare il loro significato.

## 2 RASSEGNA DI RICERCHE PRECEDENTI

Le modalità e le possibilità di adattamento al sistema fonologico della lingua seconda o straniera al sistema della lingua madre dipendono soprattutto dal grado di contrasto tra i due sistemi fonologici. L'acquisizione dei sistemi fonologici delle lingue che corrispondono grossomodo al sistema fonologico della lingua madre è più facile dell'acquisizione di sistemi fonologici che si differenziano da quello della lingua madre. Dalla ricerca di Tsukada (2004: 566) risulta che i parlanti adulti thailandesi avessero riconosciuto più facilmente i fonemi del coreano dagli adulti parlanti l'inglese, dove le differenze tra i risultati dei due gruppi erano statisticamente significative. Il solo fatto che il coreano e il thailandese abbiano sistemi fonologici più affini rispetto a quello inglese ha reso i parlanti thailandesi capaci di riconoscere i fonemi coreani, benché nessuno di loro parlasse il coreano.

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

Le ricerche sull'adattamento alla fonologia delle lingue seconde e straniere hanno dimostrato che questo avviene relativamente velocemente, sia negli adulti (Tsukada 2004: 566) che nei bambini (Mikeš 1975: 84), a patto che gli allievi siano in contatto diretto con la lingua parlata (Kuhl 2004: 837; Kuhl/Tsao/Liu 2003: 9099; Maye/Weiss 2004: 508). Il contatto uditivo con la nuova lingua attraverso i media non ha particolare effetto sulla percezione e pronuncia di fonemi divergenti dalla lingua madre (Kuhl 2004: 837; Kuhl/Tsao/Liu 2003: 9099). La ricerca di Kuhl/Tsao e Liu ha preso in esame le capacità

4 Gli esempi sono relativi alle osservazioni di bambini in diversi contesti comunicativi nella zona bilingue del Litorale sloveno: in famiglia, con gli amici, in asilo e nei primi anni della scuola elementare, raccolti dall'autrice nel periodo dal 2001 al 2006.

di discriminazione uditiva dei fonemi del mandarino (cinese standard) in bambini di nove mesi, appartenenti a famiglie anglofone e residenti negli USA. Nel primo esperimento i bambini del gruppo sperimentale sono stati esposti al contatto diretto con il mandarino attraverso la lettura di libri e il gioco con parlanti nativi di mandarino, che utilizzavano il linguaggio bambinesco, di cui sono tipiche l'esagerazione e l'alta variabilità dell'informazione fonologica, mentre i bambini del gruppo di controllo hanno svolto le stesse attività in inglese. Al termine di un programma della durata di sole quattro settimane, in cui si sono svolti 12 incontri da 25 minuti, i bambini del gruppo sperimentale sono stati in grado di riconoscere le differenze tra i fonemi del mandarino meglio dei bambini del gruppo di controllo; inoltre, le differenze tra i risultati ottenuti sono apparse statisticamente significative e i risultati dei bambini del gruppo sperimentale si sono rivelati addirittura paragonabili alle capacità di discriminazione fonologica dei bambini parlanti mandarino. Nel secondo esperimento, condotto su un nuovo campione di bambini, metà dei bambini del gruppo sperimentale ha seguito le registrazioni audiovisive del primo esperimento, che mostravano gli incontri dei bambini con adulti parlanti mandarino, mentre l'altra metà ha ascoltato solo le registrazioni audio (i bambini del gruppo di controllo hanno seguito le attività svolte con i parlanti inglesi). Il risultato fondamentale importante che emerge da questo secondo esperimento è che il contatto dei bambini del gruppo sperimentale con il mandarino attraverso le registrazioni non ha avuto effetto sulle loro capacità di discriminazione fonologica del mandarino. La prima metà dei bambini ha seguito con maggiore interesse da quelli che hanno seguito solo le registrazioni audio, tuttavia entrambi i gruppi hanno ottenuto risultati simili nella discriminazione dei fonemi del mandarino, compresi i bambini del gruppo di controllo che avevano seguito le registrazioni in inglese. I risultati di questa ricerca indicano come il contatto diretto con il parlante della lingua seconda o straniera sia di vitale importanza e come l'apprendente abbia un ruolo attivo in questa interazione, mentre l'apprendimento della lingua seconda o straniera in un ruolo passivo da ascoltatore non produce effetti sull'apprendimento della fonologia di questa lingua. A questo punto si può dedurre che l'apprendimento fonologico da un complesso input linguistico si basa non solo sull'informazione percepita attraverso il canale uditivo, ma è strettamente legato pure alla partecipazione del parlante a una situazione comunicativa autentica, in cui sono presenti anche informazioni contestuali che focalizzano l'attenzione dell'allievo direttamente sul contenuto del discorso, potenziandone la motivazione a far parte dell'interazione e di conseguenza favorendo l'apprendimento linguistico.

Presupponendo che la competenza fonologica (Frith/Wimmer/Landerl 1998: 50; Zorman 2005: 41–42) e la percezione uditiva (Goswami et al. 2001: 650; Heeren 2006: 36) si sviluppino nell'interazione con parlanti della lingua obiettivo, soprattutto se in attività e scambi comunicativi mirati, ci siamo proposti come obiettivo della ricerca di studiare gli effetti dello sviluppo della consapevolezza fonologica e della competenza fonologica in italiano come lingua seconda (L2) degli allievi dei primi anni della scuola elementare sullo sviluppo delle loro capacità di percezione uditiva come componente della competenza ortografica e di conseguenza sullo sviluppo della competenza comunicativa in italiano in generale.

Nella fase della sperimentazione abbiamo ricercato le correlazioni tra lo sviluppo della consapevolezza fonologica e la competenza fonologica tramite un programma strutturato e estensivo (dalla I alla IV classe della scuola elementare) e la competenza ortografica, che si compone di diverse sottocompetenze o competenze parziali, tra cui anche la percezione uditiva e l'elaborazione fonologica dell'input linguistico.

I risultati della ricerca hanno confermato che il programma sperimentale di sviluppo dell'ascolto discriminativo e di segmentazione fonologica aveva influito significativamente sulle capacità di percezione uditiva degli allievi, sulla loro competenza ortografica, abilità di ascolto e la competenza comunicativa in italiano L2.

### 3 METODOLOGIA DI RICERCA

#### 3.1 Obiettivo

I risultati presentati in questo articolo fanno parte di una più ampia ricerca longitudinale con cui si è cercato di dimostrare che a confronto con le metodologie tradizionali di apprendimento della lettura e della scrittura, bisogna sviluppare metodicamente e sistematicamente le abilità percettive uditive, la consapevolezza fonologica e l'apprendimento delle corrispondenze tra fonemi e grafemi nelle lingue seconde e straniere, presi in considerazione in particolare in chiave contrastiva con la prima lingua. Seguendo tale percorso si riesce a potenziare l'ascolto discriminativo, la pronuncia, le competenze ortografiche e la competenza comunicativa nella lingua seconda o straniera in generale.

Il programma sperimentale, utilizzato nella ricerca, è diviso in due parti: nella prima parte (relativa ai primi due anni della scuola elementare) vengono sviluppate le capacità audio percettive e di elaborazione fonologica dell'input linguistico (consapevolezza fonologica) con l'obiettivo di sensibilizzare gli allievi alla pronuncia e all'intonazione dell'italiano, sviluppare le abilità di ascolto discriminativo e analitico, la percezione dei fonemi all'interno delle catene fonologiche, il loro confronto e pronuncia. Le attività si basano sull'imitazione del parlato del docente nella recita di brevi testi in rima, in massima parte scritti appositamente (Zorman 2001), la 'lettura' di coppie minime o di parole contenenti contrasti selezionati (doppie vs piane, /ts/ vs /dz/, /tʃ/ vs /dʒ/ e sim.), la divisione delle parole in sillabe, che permette una migliore percezione di fonemi in posizione fonologica debole (per es. i gruppi consonantici -mb- e -mp- all'interno di parola) ed infine la divisione in fonemi della catena fonologica (parola).<sup>5</sup>

La seconda parte del programma sperimentale prevede invece l'apprendimento delle coppie fonema-grafema in italiano, in particolare quelle che si distinguono dallo sloveno. Le attività si basano sulla costante e contemporanea percezione audio e visiva dei fonemi e i corrispondenti grafemi. (Zorman 2003b).<sup>6</sup>

---

5 Per un approfondimento si veda il quaderno di esercizi *Suoni in sintonia* (Zorman/Čok/Mršnik 2001).

6 Per un approfondimento si veda il quaderno di esercizi *Gioco e parlo: Lettere in Allegria* (Zorman 2003a).

### 3.2 Metodologia

Il modello di ricerca scelto è stato la sperimentazione didattica con l'introduzione del fattore sperimentale nella situazione di ricerca, che permette di misurare gli effetti della novità introdotta nell'insegnamento. Il fattore sperimentale prevedeva lo sviluppo delle capacità fonologiche, della consapevolezza fonologica e l'apprendimento delle corrispondenze tra grafemi e fonemi in italiano.

È stato programmato il modello monofattoriale dell'esperimento, con due modalità del fattore sperimentale, con classi di allievi come gruppi messi a confronto. Essendo stata la sperimentazione effettuata in classi formate dalle scuole, i due gruppi, sperimentale e di controllo, non sono stati randomizzati. Avendo i modelli sperimentali con la randomizzazione una maggiore validità interna rispetto ai modelli senza la randomizzazione, l'effetto della struttura dei gruppi messi a confronto (sperimentale, di controllo) sull'interpretazione dei dati statistici è stato verificato con il test del chi-quadrato e con il test di Hotelling (test T), laddove sono stati presi in considerazione i fattori, legati agli allievi, non controllati prima della sperimentazione (genere, età, livello di consapevolezza fonologica, voto in italiano).

### 3.3 Campione

Alla ricerca hanno partecipato 140 allievi delle scuole elementari con sede sul territorio etnicamente misto dell'Istria slovena, e aventi lo sloveno come lingua d'insegnamento e l'italiano come lingua seconda; all'inizio della ricerca, nell'anno scolastico 2001/02, gli alunni frequentavano la classe prima, mentre al termine, nell'anno scolastico 2004/05, essi erano iscritti in quarta. Gli allievi sono stati divisi in due gruppi, quello sperimentale (GS) e quello di controllo (GC). La divisione nei due gruppi è stata effettuata sul criterio 'scuola' allo scopo di prevenire il passaggio della metodologia e del contenuto del fattore sperimentale anche nel gruppo di controllo. I due gruppi erano costituiti da 70 allievi ciascuno. Con il gruppo sperimentale hanno lavorato due insegnanti, mentre con quello di controllo tre insegnanti.

### 3.4 Strumenti di misura

Prima dell'introduzione del programma sperimentale è stato misurato il livello di consapevolezza fonologica degli allievi con il test di discriminazione e manipolazione fonologica dell'input linguistico (identificazione del fonema finale, segmentazione sillabica e fonemica delle parole, fusione fonemica ed elisione sillabica e fonemica).<sup>7</sup> Lo stesso strumento è stato utilizzato nel re-test delle capacità di discriminazione e manipolazione fonologica al termine della sperimentazione per verificare gli effetti del programma sperimentale. I test sono stati condotti con gli allievi individualmente al termine delle lezioni.

Durante lo svolgimento del programma sperimentale è stata effettuata un'autoverifica costante del progresso nello sviluppo dell'abilità di discriminazione fonologica

---

7 Il test è stato costruito in base ai test realizzati da Magajna (1995) e Iozzino (1998). Prima di essere utilizzato nella ricerca sono state verificate la sua validità, attendibilità, oggettività e sensibilità. Per un approfondimento si veda Zorman (2007: 211–213)

attraverso l'attività presente nel quaderno degli allievi (*Il trenino dei suoni* in Zorman/Čok/Mršnik 2001).

Lo sviluppo della competenza fonologica, come componente delle competenze fonolo-ortografiche, è stato infine misurato con il dettato, quale prova dell'abilità di rappresentazione grafica dell'informazione fonologica. Il dettato misura gli effetti finali dello sviluppo delle competenze di ascolto, assieme a quelle ortografiche (Giovanardi Rossi/Malagutti 1994a: 31–32). Gli allievi che hanno preso parte nella ricerca sono stati sottoposti alla scrittura di 36 parole di varia difficoltà fonologica (doppie, lunghezza della parola, tipo di sillaba, posizione dell'accento nella parola) e ortografica (doppie, digrammi e trigrammi, I e H diacritiche). Per potenziare l'oggettività della prova, il foglio per le risposte (il disegno di un trenino con vagoni come spazi nei quali scrivere le parole del dettato) è stato fotocopiato e fornito agli insegnanti, insieme alla registrazione delle parole del dettato.

I dati personali sugli allievi (età, genere) e la valutazione della loro competenza comunicativa in italiano, come pure i dati sulla formazione e collaborazione professionale degli insegnanti, sono stati ottenuti tramite un questionario compilato dagli insegnanti.

## **4 RISULTATI**

I procedimenti di elaborazione statistica a livello descrittivo e inferenziale sono stati effettuati con il programma informatico SPSS 8.0. Nell'elaborazione dei dati è stato applicato il test di Hotelling (test T) con cui sono stati verificati gli effetti del fattore sperimentale sui risultati ottenuti dagli allievi del gruppo sperimentale a confronto con i risultati ottenuti dagli allievi del gruppo di controllo, che non avevano seguito il programma sperimentale. Al fine di ottenere una più valida analisi e interpretazione dei risultati, i dati sono stati elaborati anche con l'analisi della covarianza. Per l'analisi dei risultati al termine della sperimentazione è di vitale importanza che, prima della sperimentazione, non ci siano significative differenze tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, relative alle variabili cognitive e di controllo (numero, età e genere degli allievi, la loro capacità nell'elaborazione fonologica dell'input linguistico prima della sperimentazione e il livello della loro competenza comunicativa in italiano). Nel caso di grosse divergenze tra i gruppi, le differenze tra i risultati ottenuti non possono essere attribuite esclusivamente al fattore sperimentale, essendo attribuibili anche all'iniziale disuguaglianza dei due gruppi. L'analisi della covarianza elimina statisticamente l'effetto del diverso stato iniziale nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo. Infine, è stato calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson tra i risultati ottenuti con gli strumenti di misura utilizzati nella sperimentazione, ovvero la valutazione della comprensione uditiva e della competenza comunicativa in italiano in generale.

### **4.1 Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati prima della sperimentazione**

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

chi-quadrato e con il test di Hotelling (test T). Sono stati sottoposti a controllo il genere e l'età degli allievi, la loro consapevolezza fonologica e la valutazione della loro competenza comunicativa in italiano.

Dai test è emerso che i due gruppi erano perfettamente equipollenti riguardo al numero ( $\chi^2=0,000$ ,  $g=1$ ,  $P=1,000$ ) e il genere ( $\chi^2=0,000$ ,  $g=1$ ,  $P=1,000$ ). È stato riscontrato un lieve contrasto nella valutazione della competenza comunicativa tra i due gruppi, ma la differenza non è risultata statisticamente significativa ( $\chi^2=4,610$ ,  $g=4$ ,  $P=0,330$ ). Si sono riscontrate differenze significative nell'età degli allievi ( $\chi^2=8,190$ ,  $g=2$ ,  $P=0,017$ ) e nella loro consapevolezza fonologica ( $\chi^2=12,535$ ,  $g=3$ ,  $P=0,006$ ), in entrambi i casi a favore del gruppo di controllo. I contrasti tra i due gruppi, riscontrati prima della sperimentazione, sono stati ripresi in considerazione nella verifica della significatività statistica tra le due modalità del fattore sperimentale al termine della sperimentazione.

#### **4.2 Verifica della significatività statistica delle differenze tra i gruppi confrontati dopo la sperimentazione**

L'acquisizione delle corrispondenze tra fonemi e grafemi è stata verificata con il dettato proposto da Giovanardi Rossi e Malaguti (1994b: 14). Per ciascun errore nella sequenza dei grafemi relativi alla sequenza dei fonemi (fonema omesso o aggiunto, inversione dei grafemi, sostituzione del fonema) e nelle doppie è stato tolto mezzo punto, mentre per gli errori dovuti alle convenzioni ortografiche e al transfer negativo è stato tolto un punto, con un punto e mezzo di penalizzazione massima. I risultati della somma dei punti e della somma degli errori possono pertanto differire. Di conseguenza, sono stati analizzati i risultati ottenuti dai due gruppi sia per il punteggio complessivo sia per il numero e la tipologia degli errori:<sup>8</sup> errori di origine fonologica, errori ortografici, errori di transfer negativo dallo sloveno (Zorman 2007: 234–248). In questa sede verranno presentati solo gli errori di origine fonologica.

##### **4.2.1 Risultato complessivo**

Al termine della sperimentazione abbiamo osservato differenze nel punteggio, raggiunto al dettato, fra gli allievi del gruppo di controllo e quelli del gruppo sperimentale, a vantaggio di questi ultimi. Per verificare in quale misura i punteggi si differenziassero, vi abbiamo applicato il test di Hotelling (test T), che ha dimostrato che la differenza era statisticamente significativa ( $2P=0,005$ ).

---

8 La classificazione degli errori è stata elaborata in base alle tipologie degli errori utilizzate in altre ricerche sulle competenze alfabetiche in interazione con la competenza fonologica e altre sottoabilità della competenza alfabetica generale, in particolare *Valutazione delle abilità di scrittura. Analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici* (Giovanardi Rossi/Malaguti 1994a: 15–17, 41–48); *Test CEO* (Bozzo et al. 2000: 29–34, 103–107); *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Tressoldi/Cornoldi (2000); *Recupero in ortografia. Percorsi per il controllo consapevole dell'errore* (Ferraboschi/Meini 1995: 12–13).

Tabella 1: Risultati del test di Hotelling per il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC) riguardo al punteggio complessivo nel dettato

| Gruppo | <i>Risultato complessivo del dettato</i> |       |        | Test di Levene |       | Test T |       |     |
|--------|--|-------|--------|----------------|-------|--------|-------|-----|
|        | N  | M     | dev ST | F              | P     | t      | 2P    | df  |
| GS     | 70                                       | 38,34 | 6,30   | 0,074          | 0,786 | 2,839  | 0,005 | 138 |
| GC     | 70                                       | 35,40 | 5,95   |                |       |        |       |     |

Per assicurarsi che la differenza fosse dovuta al programma sperimentale, e quindi escludere gli effetti regressivi delle covariabili che non erano state controllate all'inizio della sperimentazione, abbiamo verificato la significatività statistica tra i due gruppi anche con l'analisi della covarianza. Come covariabili sono state prese in considerazione la valutazione della competenza comunicativa degli allievi prima della sperimentazione (IT1), l'età degli allievi (E) e il risultato della verifica della consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF).

Tabella 2: Impatto del fattore sperimentale sull'acquisizione delle corrispondenze tra fonemi e grafemi in italiano al termine della ricerca

| Sorgente                      | Somma dei quadri | df  | Media dei quadri | F      | P     | Eta quadrato parziale |
|-------------------------------|------------------|-----|------------------|--------|-------|-----------------------|
| IT1                           | 212,602          | 1   | 212,602          | 7,055  | 0,009 | 0,050                 |
| E                             | 6,183            | 1   | 6,183            | 0,205  | 0,651 | 0,002                 |
| TCF                           | 639,036          | 1   | 639,036          | 21,207 | 0,000 | 0,136                 |
| Metodo (fattore sperimentale) | 556,748          | 1   | 556,748          | 18,476 | 0,000 | 0,120                 |
| Errore                        | 4068,035         | 135 | 30,134           |        |       |                       |
| Totale                        | 195822,000       | 140 |                  |        |       |                       |

I dati della tabella 2 riferiscono che l'analisi della covarianza ha identificato come statisticamente significativi l'effetto del fattore sperimentale (GS-GC,  $F=18,476$ ,  $P=0,000$ ), la valutazione della competenza comunicativa degli allievi prima della sperimentazione (IT1,  $F=7,055$ ,  $P=0,009$ ) e la consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF,  $F=21,207$ ,  $P=0,000$ ). Complessivamente, le variabili prese in considerazione spiegano il 30,8% della varianza (colonna 'eta quadrato parziale'), di cui il 12,0% il fattore sperimentale, il 5,0% la valutazione della competenza comunicativa degli allievi prima della sperimentazione (IT1) e il 13,6% la consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF).

#### 4.2.2 Errori di origine fonologica (EF)

L'impatto dello sviluppo della competenza fonologica nelle fasi iniziali della sperimentazione sarà analizzato in dettaglio con la discussione degli errori che possono essere attribuiti all'origine fonologica, ovvero a una scarsa competenza fonologica.

Precisamente, tra gli errori di origine fonologica sono stati considerati gli errori dovuti alla scarsa percezione uditiva e/o alla scarsa capacità di elaborazione fonologica dell'input linguistico e/o alla scarsa memoria fonologica.<sup>9</sup> Vengono classificati come tali i seguenti errori:

- omissioni di lettere, per es. *\*suoia* invece di *stuoia* (EO), comprese le doppie, per es. *\*strilo* invece di *\*strillo* (EOD);
- aggiunta di lettere, per es. *\*stuoria* invece di *stuoia*, *\*sefida* invece di *sfida* (EA), compresa l'aggiunta di doppie, per es. *\*scudo* invece di *\*scudo* (EAD) ; in questo gruppo non sono stati considerati gli errori dovuti alla scarsa conoscenza delle corrispondenze tra fonemi e grafemi, per es. *\*gienio* invece di *genio*, *\*sognio* invece di *sogno*, che vengono analizzati come errori ortografici;<sup>10</sup>
- inversione di lettere, per es. *\*tettioa* invece di *tettoia*, *\*grolia* invece di *gloria* (EI), compresa l'inversione delle doppie, per es. *\*puzolla* invece di *\*puzzola* (EID);
- sostituzione di lettere, per es. *\*fabore* invece di *favore*, *\*lugerna* invece di *lucerna*, anche nelle doppie, per es. *\*chiarso* o *\*ciacso* o *\*ciasto* invece di *chiasso*,<sup>11</sup> in questo gruppo sono stati presi in considerazione esclusivamente i 'reali' errori di sostituzione di lettere, e non gli errori dovuti chiaramente ad altri fattori, per es. errori dovuti alla scarsa conoscenza delle corrispondenze tra fonemi e grafemi (*\*lucherna* invece di *lucerna*, *\*calsa* invece di *calza*) e errori di transfer negativo dallo sloveno (*\*calca* invece di *calza*) (ES);
- vari tipi di 'non parole' (ENP), tra cui
  - parole mancanti;
  - sequenze di lettere modificate al punto tale da rendere la parola irriconoscibile, per es. *\*brofo* invece di *trionfo*, *\*sturia* invece di *stuoia*, *\*lluigerda* invece di *lucerna*;
  - scrittura di altre parole dal significato compiuto al posto delle parole dettate, per es. *\*lettere* invece di *lepre*, *\*sporco* invece di *sforzo*.

Alle differenze nella frequenza degli errori di origine fonologica (EF) tra i due gruppi sono stati applicati il test di Hotelling (test T) e l'analisi della covarianza. Il primo ha mostrato che gli allievi del gruppo sperimentale avevano commesso un numero minore di errori di origine fonologica rispetto agli allievi del gruppo di controllo, e che le differenze tra i due gruppi sono risultate statisticamente significative (2P=0,047).

9 La maggior parte delle parole del dettato sono state sconosciute agli allievi. Prima di far sentire il nastro con l'elenco delle parole da scrivere le insegnanti hanno avvisato gli allievi che avrebbero scritto delle parole 'aliene'. Pertanto, le differenze nella capacità di percezione uditiva combinata a quella di elaborazione fonologica e alla memoria fonologica sono da attribuire prevalentemente alla partecipazione o meno al programma sperimentale e al livello di consapevolezza fonologica prima della sperimentazione, come è stato dimostrato anche con l'analisi della covarianza (si veda sotto).

10 Per un approfondimento Zorman (2007: 234–237).

11 Si vedano gli esempi della sostituzione delle doppie con gruppi consonantici, presentata nel paragrafo 1.

Tabella 3: Risultati del test di Hotelling per il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC) riguardo alla frequenza di errori di origine fonologica

| <i>Errori di origine fonologica (EF)</i> |    |       |        |                |       |        |       |     |
|--|----|-------|--------|----------------|-------|--------|-------|-----|
|  |    |       |        | Test di Levene |       | T test |       |     |
| Gruppo                                   | N  | M     | dev St | F              | P     | t      | 2P    | df  |
| GS                                       | 70 | 9,86  | 5,36   | 0,001          | 0,978 | -2,007 | 0,047 | 138 |
| GC                                       | 70 | 11,66 | 5,25   |                |       |        |       |     |

Nell'analisi della covarianza sono stati presi in considerazione come covariabili la valutazione della competenza comunicativa degli allievi prima della sperimentazione (IT1), l'età degli allievi (E) e il risultato della verifica della consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF).

Tabella 4: Impatto del fattore sperimentale sulla frequenza di errori di origine fonologica nel dettato al termine della ricerca

| Sorgente                      | Somma dei quadri | df  | Media dei quadri | F      | P     | Eta quadrato parziale |
|-------------------------------|------------------|-----|------------------|--------|-------|-----------------------|
| IT1                           | 89,935           | 1   | 89,935           | 3,717  | 0,056 | 0,027                 |
| E                             | 6,742            | 1   | 6,742            | 0,279  | 0,598 | 0,002                 |
| TCF                           | 386,014          | 1   | 386,014          | 15,956 | 0,000 | 0,106                 |
| Metodo (fattore sperimentale) | 239,368          | 1   | 239,368          | 9,894  | 0,002 | 0,068                 |
| Errore                        | 3266,023         | 135 | 24,193           |        |       |                       |
| Totale                        | 20198,000        | 140 |                  |        |       |                       |

Nella tabella 4 vediamo che si sono rivelati statisticamente significativi l'impatto del fattore sperimentale (GS-GC,  $F=9,894$ ,  $P=0,002$ ) e la consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF,  $F=15,956$ ,  $P=0,000$ ). I dati nella colonna 'eta quadrato parziale' indicano che, complessivamente, le variabili hanno spiegato il 20,3% della varianza, di cui il 6,8% il fattore sperimentale e il 10,6% la consapevolezza fonologica degli allievi prima della sperimentazione (TCF).

Il Grafico 1 mostra la media dei singoli errori di origine fonologica (EF) nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC):<sup>12</sup>

12 Legenda: EO-errore di omissione di lettere, EA-errore di aggiunta di lettere, EI-errore di inversione di lettere, ES-errore di sostituzione di lettere, ENP-non parole, EOD-errore di omissione di doppie, EAD-errore di aggiunta di doppie, EID-errore di inversione di doppie.

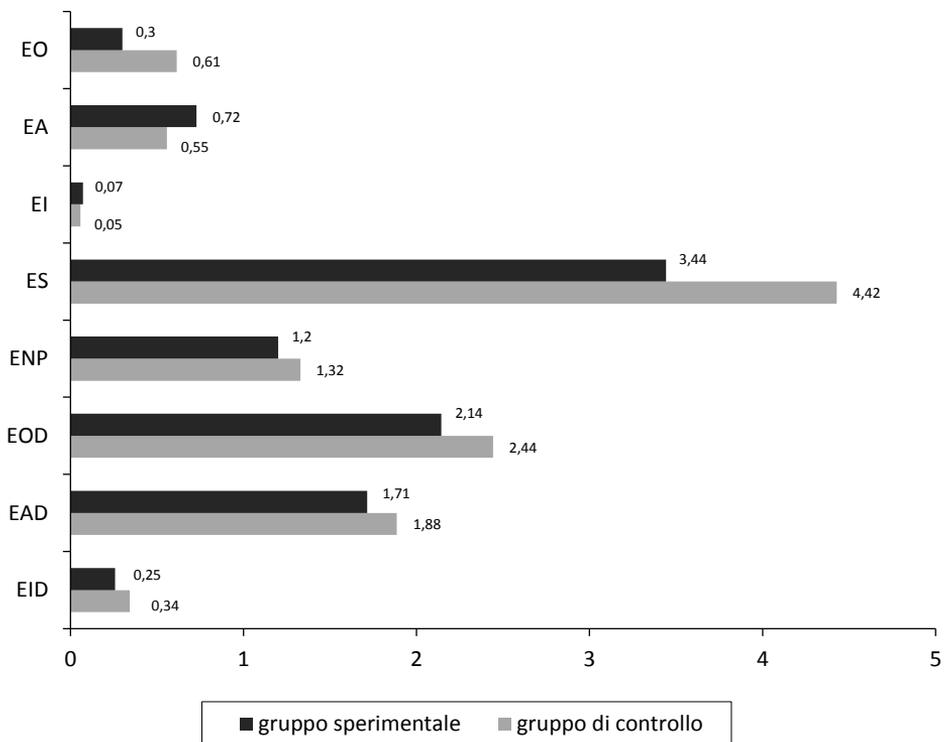


Grafico 1: Media degli errori di origine fonologica nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo

Dal Grafico 1 emerge che nella frequenza degli errori di origine fonologica (EF) gli allievi del gruppo sperimentale sono risultati in vantaggio rispetto agli allievi del gruppo di controllo nella maggior parte di tipi di errore (EO, ES, ENP, EOD, EAD, EID), laddove la differenza a favore del gruppo sperimentale si è rivelata statisticamente significativa negli errori di omissione di lettere (EO) ( $t=-2,238$ ,  $2P=0,027$ ,  $df=138$ ) e sostituzione di lettere (ES) ( $t=-2,491$ ,  $2P=0,014$ ,  $df=138$ ). Si sono notate differenze non significative tra i gruppi anche negli errori di inversione di lettere (EI) e di aggiunta di lettere (EA) ( $t=0,927$ ,  $2P=0,355$ ,  $df=138$ ).

La minore occorrenza di errori di origine fonologica (EF) tra gli allievi del gruppo sperimentale è dovuta indubbiamente all'effetto del programma di sviluppo delle competenze fonologiche proposto all'inizio del trattamento sperimentale, e in particolar modo alle attività di sviluppo dell'ascolto discriminativo e segmentazione dell'informazione uditiva. La correlazione tra programmi di sviluppo della percezione e discriminazione uditiva, programmi di sviluppo della consapevolezza fonologica e apprendimento della lettura e scrittura è oggi indiscutibile. Gli errori di origine fonologica (EF) sono stati meno frequenti negli allievi che avevano ottenuto ottimi risultati al

test di consapevolezza fonologica prima della sperimentazione (TCF). L'impatto delle buone capacità di elaborazione fonologica della lingua sull'apprendimento della lettura e scrittura è stato confermato anche dall'analisi della covarianza, che ne ha rilevato il ruolo di variabile con effetti statisticamente significativi (TCF,  $F=15,956$ ,  $P=0,000$ ) e in grado di spiegare più della metà (10,6%) della varianza complessiva (20,3%).

## 5 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

La ricerca presentata nell'articolo ha studiato gli effetti dello sviluppo sistematico e estensivo della competenza fonologica sulle competenze fonico-ortografiche, in particolare sulle abilità di ascolto discriminativo e analitico dei fonemi e della realizzazione dei fonemi in italiano, diversi dallo sloveno. Nella ricerca ci siamo chiesti come e in quale misura un programma di sviluppo delle competenze fonico-ortografiche faciliti lo sviluppo delle abilità di ascolto in generale e di conseguenza l'apprendimento delle corrispondenze tra fonemi e grafemi in italiano e lo sviluppo della competenza comunicativa in italiano da parte degli allievi.

I risultati ottenuti nel dettato indicano che lo sviluppo sistematico e estensivo delle competenze fonico-ortografiche influiscono significativamente sulla percezione uditiva degli allievi e la loro abilità di manipolazione fonologica dell'input linguistico. La differenza di punteggio fra gli allievi del gruppo di controllo e quelli del gruppo sperimentale, a vantaggio di questi ultimi, era statisticamente significativa (Tabella 1). L'analisi degli errori di origine fonologica ha inoltre mostrato che gli allievi del gruppo sperimentale avevano commesso un numero minore di errori di origine fonologica rispetto agli allievi del gruppo di controllo, e che le differenze tra i due gruppi sono risultate statisticamente significative (Tabella 3). La minore frequenza degli errori di origine fonologica va senza dubbio attribuita al programma sistematico e estensivo di sviluppo della competenza fonologica e della consapevolezza fonologica, seguito dagli allievi del gruppo sperimentale, rispetto al programma offerto agli allievi del gruppo di controllo, che non prevedeva un intervento sistematico nel campo delle competenze fonologiche (Tabella 2 e Tabella 4). La correlazione tra programmi di sviluppo della competenza fonologica e della consapevolezza fonologica, sistematici, intensivi e estensivi, e l'apprendimento della lettura e scrittura è stata dimostrata con numerose ricerche.<sup>13</sup> Nella nostra ricerca è stata riscontrata una parziale correlazione<sup>14</sup> negativa tra l'abilità di manipolazione fonologica dell'input linguistico al termine del programma sperimentale e l'occorrenza di errori di origine fonologica ( $r=0,330$ ); e tra l'occorrenza di errori di origine fonologica e le abilità di ascolto<sup>15</sup> ( $r=0,331$ ). Una correlazione negativa media è stata riscontrata tra l'occorrenza di errori di origine fonologica e la competenza comunicativa degli allievi al termine della ricerca ( $r=0,410$ ). Tutte le correlazioni indicate erano statisticamente significative a livello 0,01. Il valore negativo

---

13 Per un approfondimento si veda Zorman (2007: 111–124, 133–138; 2013: 33–56).

14 È stato calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson.

15 La valutazione delle abilità di ascolto e quella della competenza comunicativa al termine della ricerca ci sono state riferite dagli insegnanti.

del coefficiente di correlazione indica un rapporto rispettivamente inverso tra le variabili. In tal senso, negli allievi che hanno raggiunto punteggi alti al test di manipolazione fonologica al termine del programma è stata riscontrata una minore occorrenza di errori di origine fonologica nel dettato, e vice versa. Dunque, gli allievi che hanno commesso pochi errori di origine fonologica nel dettato hanno raggiunto, al termine della ricerca, punteggi alti al test di manipolazione fonologica e/o avevano un voto alto relativo alle abilità di ascolto e/o della competenza comunicativa in italiano.

Nel campo dello sviluppo delle abilità fonologiche, nonostante poco numerose, le ricerche effettuate hanno comunque dimostrato che con gli anni i centri responsabili della percezione dei fonemi, situati nel nostro cervello, si adattano alla fonologia presente nell'ambiente del bambino. La capacità di percepire i fonemi delle altre lingue non si perde del tutto, come si credeva in passato (Maye/Weiss 2004). Recenti ricerche neurologiche hanno dimostrato che l'acquisizione della fonologia delle lingue seconde e straniere è veloce sia negli adulti (Tsukada 2004: 566) sia nei bambini (Mikeš 1975: 84), a patto che gli allievi siano in contatto diretto con la lingua parlata (Kuhl 2004: 837; Kuhl/Tsao/Liu 2003: 9099; Maye/Weiss 2004: 508) e che l'interazione con il parlante nativo sia attiva. Il contatto uditivo e/o visivo con la nuova lingua attraverso i media, soprattutto in posizione passiva, non ha particolare effetto sulla percezione e sulla pronuncia di fonemi divergenti da quelli della lingua madre (Kuhl 2004: 837; Kuhl/Tsao/Liu 2003: 9099).

A partire dalle ricerche neurologiche e neurolinguistiche, nella nostra ricerca si è cercato di dimostrare che un programma sistematico e intensivo di sviluppo delle capacità di ascolto discriminativo e segmentazione della catena fonologica (consapevolezza fonologica) possa favorire lo sviluppo della competenza fonologica e, in generale, delle abilità di ascolto.

Nonostante la didattica delle lingue seconde e straniere sia progredita significativamente dagli anni '50 dello scorso secolo in poi, rimane pur sempre il bisogno di sviluppare ulteriormente metodologie e approcci di apprendimento e acquisizione più vicini all'allievo e allo stesso tempo più efficaci. Nelle prime fasi di apprendimento o acquisizione delle lingue seconde o straniere si dovrebbe pertanto dedicare l'attenzione principalmente alla percezione uditiva, all'imitazione dei fonemi diversi da quelli della lingua madre, all'imitazione della prosodia della lingua obiettivo, e con ciò all'identificazione delle parole nella catena fonologica e alla scoperta del loro significato.

La nostra ricerca ha dimostrato che il programma metodico e sistematico di sviluppo delle competenze fonologiche proposto all'inizio del trattamento sperimentale, e in particolar modo lo sviluppo dell'ascolto discriminativo e la segmentazione dell'informazione uditiva, hanno contribuito significativamente allo sviluppo delle abilità di ascolto in generale, e in particolare alla percezione dei fonemi del sistema fonologico italiano diversi da quelli dello sloveno. Con tale programma si è inteso ovviare ai problemi di natura fonologica cui l'allievo va incontro: si tratta di problemi nel riconoscimento delle parole nella catena fonologica, principalmente legati alle caratteristiche prosodiche delle lingue (soprattutto l'accento delle parole e l'intonazione) e nella percezione mancata o inadatta di quei fonemi nella catena fonologica che non sono presenti nella lingua madre oppure che nella lingua obiettivo si realizzano diversamente che

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

## Bibliografia

- ASLIN, Richard N./Jenny R. SAFFRAN/Elissa L. NEWPORT (1998) "Computation of Conditional Probability Statistics by 8-Month-Old Infants." *Psychological Science* 9/4, 321–324. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00063>
- BOZZO, Teresa Maria/Elia PESENTI/Simona SIRI/Maria Carmen USAI/Mirella ZANOBINI (2000) *Test CEO. Classificazione degli errori ortografici*. Trento: Erickson.
- FERRABOSCHI, Luciana/Nadia MEINI (1995) *Recupero in ortografia. Percorsi per il controllo consapevole dell'errore*. Trento: Erickson.
- FRITH, Uta/Heinz WIMMER/Karin LANDERL (1998) "Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children." *Scientific Studies of Reading* 2/1, 31–54. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0201\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0201_2)
- GIOVANARDI ROSSI, Paola/Tamara MALAGUTI (1994a) *Valutazione delle abilità di scrittura. Analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici*. Vol. classe 5a. Trento: Erickson.
- GIOVANARDI ROSSI, Paola/Tamara MALAGUTI (1994b) *Valutazione delle abilità di scrittura. Analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici*. Vol. classe 2a. Trento: Erickson.
- GOSWAMI, Usha/Johannes C. ZIEGLER/Louise DALTON/Wolfgang SCHNEIDER (2001) "Pseudohomophone Effects and Phonological Recoding Procedures in Reading Development in English and German." *Journal of Memory and Language* 45, 648–664. <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.2001.2790>
- HEEREN, Willemijn (2006) *Perceptual Development of a New Phoneme Contrast by Adult and 12-year old Listeners*. Utrecht: LOT.
- IOZZINO, (cur) (1998) "Prova per la valutazione delle abilità meta fonologiche." *I care* 23/1, 6.
- KAIL, Robert/Lynda K. HALL/Bradley J. CASKEY (1999) "Processing speed, exposure to print, and naming speed." *Applied Psycholinguistics* 20/2, 303–314.
- KUHL, Patricia K. (2004) "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code." *Nature Reviews Neuroscience* 5, 831–843. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn1533>
- KUHL, Patricia K./Feng-Ming TSAO/Huei-Mei LIU (2003) "Foreign-Language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 100/15, 9096–9101.

- MAGAJNA, Lidija (1995) "Phonological Processing Development in Monolinguals and Bilinguals." *The School Field* VI/1–2, 63–84.
- MAYE, Jessica/Daniel J. WEISS (2003) "Statistical Cues Facilitate Infants' Discrimination of Difficult Phonetic Contrasts." In: B. Beachley (ed.), *BUCLD 27 Proceedings*. Somerville: Cascadilla Press, 508–518.
- MIKEŠ, Melanija (1975) *Glasovni razvoj dvojezične dece*. Doctoral dissertation. Novi Sad: Pokrajinska zajednica za naučni rad.
- SAFFRAN, Jenny R./Richard N. ASLIN/Elissa L. NEWPORT (1996) "Statistical Learning by 8-Month-Old Infants." *Science* 274, 1926–1928.
- TSUKADA, Kimiko (2004) "Cross-Language Perception of Final Stops in Thai and English: A Comparison of Native and Non-Native Listeners." In: S. Cassidy/F. Cox/R. Mannell/S. Palethorpe (eds), *Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science & Technology Macquarie University, Sydney, December 8 to 10, 2004*. Sydney: Australian Speech Science & Technology Association, 563–568.
- TRESSOLDI, Patrizio E./Cesare CORNOLDI (2000) *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Giunti.
- ZORMAN, Anja (2001) "Priročnik k delovnemu zvezku Suoni in sintonia." In: A. Zorman/L. Čok/S. Mršnik, *Suoni in sintonia: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku s priročnikom*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 43–60.
- ZORMAN, Anja (2003a) *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: delovni zvezek*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- ZORMAN, Anja (2003b) "Priročnik k delovnemu zvezku Lettere in allegria." In: A. Zorman/N. Kragelj/S. Mršnik/V. Vran, *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: priročnik za učitelje*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS 3–13.
- ZORMAN, Anja (2005) "Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku." *Sodobna pedagogika* 56/122. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 24–45.
- ZORMAN, Anja (2007) *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- ZORMAN, Anja (2013) *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- ZORMAN, Anja/Lucija ČOK/Sandra MRŠNIK (2001) *Suoni in sintonia: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku s priročnikom*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Riassunto  
SVILUPPO DELLA COMPETENZA FONOLOGICA IN ITALIANO COME  
LINGUA SECONDA/STRANIERA

Nella ricerca, nei programmi di insegnamento e nei materiali didattici per l'italiano come lingua seconda o straniera viene generalmente data scarsa attenzione allo sviluppo della competenza fonologica e delle abilità del parlato. La presente ricerca, cui hanno partecipato 140 allievi delle scuole con lingua d'insegnamento slovena dell'Istria slovena, dove l'italiano è insegnato come lingua seconda, ha studiato l'impatto dell'insegnamento della fonologia e dello sviluppo della capacità di elaborazione fonologica dell'input linguistico sulla percezione uditiva dell'informazione fonologica. I risultati della ricerca indicano che i programmi di sviluppo dell'ascolto discriminativo e di segmentazione fonologica influiscono significativamente sulle capacità di percezione uditiva, a patto che avvengano nell'interazione diretta con il parlante della lingua obiettivo (seconda o straniera) e che siano sistematici, intensivi e estensivi. Di conseguenza, tali programmi influiscono anche sullo sviluppo della comprensione uditiva e della competenza comunicativa nella lingua obiettivo.

**Parole chiave:** fonologia, competenza fonologica, consapevolezza fonologica, transfer negativo, didattica delle lingue seconde o straniere

Abstract  
PHONOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN ITALIAN AS  
SECOND/FOREIGN LANGUAGE

In language courses and teaching materials for Italian as a second or foreign language little attention is generally paid to the development of phonological competence and of speaking ability. The present study involved 140 pupils of elementary schools with Slovene as the language of instruction in the bilingual area of the Slovene Coastal area where Italian is taught as a second language. The research investigated the impact of phonology teaching and the development of phonological awareness on auditory perception abilities. The findings show that programs for the development of discriminatory listening and phonological segmentation of linguistic input critically influence the pupils' ability of auditory perception, provided such programs are long-term, systematic, intensive, and carried out through direct interaction between the pupils and speakers of the target language. Consequently, such programs also enhance the development of listening comprehension and communicative competence in the target language.

**Key words:** phonology, phonological competence, phonological awareness, negative transfer, second and foreign language teaching

Povzetek  
RAZVOJ FONOLOŠKE ZMOŽNOSTI V ITALIJANŠČINI KOT  
DRUGEM/TUJEM JEZIKU

Razvoj glasovnih zmožnosti in zmožnosti govorjenja na splošno sta redkeje obravnavani temi, tako na področju raziskovanja kot na področju načrtovanja in priprave učnih gradiv za poučevanje italijanščine kot drugega/tujega jezika. V raziskavi, v katero je bilo zajetih 140 učencev osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom in italijanščino kot obveznim drugim jezikom na slovenski Obali, smo preučevali vpliv poučevanja fonologije in razvoja glasovnega zavedanja na sposobnost slušne zaznave. Rezultati raziskave kažejo, da programi razvijanja razločujočega in razčlenjujočega poslušanja ključno vplivajo na sposobnosti slušne zaznave, pod pogojem, da je program dolgotrajen in se izvaja sistematično in intenzivno v neposredni interakciji z govorcem drugega oziroma tujega jezika. Posredno ti programi vplivajo tudi na razvoj slušnega razumevanja in sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku.

**Ključne besede:** fonologija, fonološka zmožnost, glasovno zavedanje, negativni transfer, didaktika drugih in tujih jezikov