



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

Luigi Aprile

Professore Associato di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi
Facoltà di Scienze della Formazione
Università di Firenze
Via Laura, 48
50121 Firenze
Indirizzo e-mail: luigi.aprile@unifi.it

*Fecha de recepción: 19 de enero de 2011
Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

RIASSUNTO

E' stata verificata l'ipotesi della presenza di processi meno evoluti nello sviluppo delle abilità lessicali di bambini della scuola primaria. Sono stati raccolti i risultati empirici relativi a 472 soggetti di terza, 495 di quarta, 521 di quinta primaria, con circa un eguale numero di femmine e maschi, appartenenti agli strati socio economici culturali medi della popolazione, senza alcun disturbo o difficoltà nella lettura e scrittura o nei processi di apprendimento, mediante un disegno sperimentale in due fasi. La prima fase in cui sono state raccolte le definizioni scritte di parole, prodotte da 100 partecipanti, femmine e maschi, per ciascun livello dalla terza alla quinta primaria, appartenenti allo stesso campione della popolazione e con le stesse caratteristiche nei curricula scolastici dei soggetti della seconda fase, tratte da brevi brani. La seconda fase, in cui sono state somministrate 8 prove, con 4 risposte a scelta multipla, per valutare le abilità lessicali, test già sottoposti ad item analysis, in cui i processi meno evoluti sono tra le risposte errate. Abbiamo verificato la presenza di tali processi meno evoluti, quali la tautologia, i vincoli grafo-fonemici, gli effetti consecutivi, il valore d'immagine, la frequenza d'uso-significato dominante nello sviluppo delle abilità lessicali dei partecipanti.

Parole chiave: abilità lessicali, sviluppo, processi meno evoluti, scuola primaria, nuovi risultati empirici.

ABSTRACT

Cognitive linguistic less evolved processes in the lexical abilities of children are investigating. In 472 third, 495 fourth, 521 fifth primary levels children, girls and boys, two phases design was conducted. In the first phase, 100 children, boys and girls, belonged to the some socio economic cultural population of participants of the second phase and with the analogous scholastic curriculum



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

and with normal reading and writing processes, was asked to produce written answers about a list of words to be taken from short chosen passages elementary books. In the second phase, from their answers, we constructed multiple chosen tests, 8, with four answers, to evaluate lexical abilities in children. The 8 tests was controlled by item analysis, and was applied to experimental participants. In the tests less evolved cognitive linguistic processes, which detected less evolved processes, are one of the mistakes and we are discovering in the results of research tautologies, graphic-phonemic linking, consecutive effects, imagery values, frequency-dominant meanings in lexical abilities development of the children.

Key-words: lexical abilities, development, cognitive linguistic less evolved processes, primary school, new findings.

PROBLEMA E OBIETTIVI DELLA RICERCA

Come si sviluppano le abilità lessicali? Quali sono i processi che caratterizzano il loro sviluppo? Relativamente di recente, in particolare dagli anni '70 in poi, gli studiosi si sono concentrati specificamente su questo tema, fornendo contributi di ricerca empirici.

Le abilità lessicali, si è osservato, sviluppano da forme meno complesse, geneticamente meno evolute, verso modalità che sono state definite "aristoteliche", perché più aderenti al concetto adulto di definizione. Le fasi evolutive di tali trasformazioni sono state particolarmente studiate nelle età comprese dai 2-3 ai 7-8 anni e negli adulti (Al-Issa, 1969; Anglin, 1970, 1977; Ehri & Richardson, 1972; Litowitz, 1977; Bartlett, 1977; Arcuri & Girotto, 1986; Kuczaj & Barrett, 1986; Miller & Gildea, 1987; Benelli, 1989; Girotti, Antonietti & Marchetti, 1990; Belacchi & Benelli, 2007). Meno indagate risultano le fasi di età corrispondenti alla scuola primaria, in particolare dagli 8 agli 11-12 anni circa (cfr., ad esempio, Bloom, 2000; Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007; Schmitt, 2010).

La letteratura specialistica si è maggiormente occupata dell'acquisizione delle forme più avanzate e mature, mettendo in evidenza come siano caratterizzate da fenomeni di sinonimia, antonimia, organizzazione categoriale (e prototipica) e funzionale, sia con riferimento al contesto frasale, sia a processi di acquisizione che non fanno riferimento ad esso.

Lo scopo di questa ricerca è quello, tuttavia, di presentare i risultati empirici che derivano dalla indagine sulle forme e processi meno evoluti che risultano poco studiati ancora oggi.

Se partiamo dagli studi sui processi più maturi delle abilità lessicali si osservano i risultati sinteticamente riassunti qui di seguito.

Un'ampia rassegna critica delle ricerche sulla sinonimia è stata effettuata da Herrmann (1978). Nelle indagini sui sinonimi si ricorre a tre procedure: indicare due sinonimi, produrre un sinonimo rispetto a una parola data, riconoscere il sinonimo fra una lista di parole. Gli individui apprendono i sinonimi secondo due modalità: osservando le parole nel loro contesto (sia esperienziale, o narrativo linguistico); o mediante istruzioni, ad esempio imparano che la parola x ha lo stesso significato della parola y.

Una ulteriore forma cognitivo linguistica attraverso la quale il vocabolario si sviluppa nelle sue espressioni più avanzate e mature è costituita dall'antonimia. Secondo Lyons (1977), l'opposizione binaria costituisce uno dei principi fondamentali che governano la struttura di molte lingue. Sulla base delle indagini linguistiche semantiche di Lyons, Powell (1986) evidenzia l'esistenza di un esteso numero di antonimi nel vocabolario che sembra scaturire da una generale tendenza, presente nelle culture occidentali, a polarizzare esperienze e giudizi in maniera da pensare per opposti. L'espressione "antonimo", coniata nel 1867, viene usata per indicare una parola il cui significato si oppone a quello di un'altra. Powell (1986) riporta tre tipi principali di opposizione fra parole. Il primo comprende termini "contraddittori" (complementari): tipo "scapolo" – "sposato". Il secondo inclu-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

de termini “contrari”: ad esempio, “salire” – “scendere”, parole che ammettono una certa gradualità. Il terzo indica parole che invertono o annullano il significato di altre: come ad esempio, “comprare” – “vendere”. Per quanto concerne l’efficacia degli antonimi in rapporto alla precisione dei processi di apprendimento, Grossman & Eagle (1970) hanno trovato che gli antonimi producono un numero più limitato di falsi riconoscimenti rispetto ai sinonimi e altri tipi di associazioni. Niemi, Vauras & von Wright (1980) hanno visto che la produzione di antonimi facilita una successiva produzione di sinonimi, mentre non si verifica il contrario. Osgood (1953) ha utilizzato ad esempio la relazione antonimica per costruire la tecnica del “differenziale semantico” (tecnica di valutazione che consente di studiare i significati connotativi dei vocaboli).

L’organizzazione categoriale (e prototipica) è un’altra delle forme cognitive linguistiche mediante le quali il vocabolario si accresce e sviluppa durante il corso del ciclo vitale. Le indagini che si sono focalizzate su questo aspetto hanno proposto la tesi del nucleo formale percettivo come fattore dominante e trainante l’evoluzione delle abilità lessicali. E’ una teoria che ha origine dalle indagini di Bruner sui processi di categorizzazione e che vede in Eve V. Clark una delle esponenti di spicco (1973, 2009). Secondo questo punto di vista, la mente è un sistema orientato all’acquisizione di simboli verbali. Questi simboli verbali nei loro elementi di base sono “unità lessicali”. Un’unità lessicale non è necessariamente una parola appartenente al codice della lingua di cui fa parte il bambino. Esse possono essere sequenze di suoni del tutto inventate: ad esempio, “wawa” per “cane”, “tee” per “gatto”, “deda” per “nonno”, ecc. (vd. Clark, 1973, pp. 79-81). In questo senso, lo sviluppo semantico consiste in un processo di selezione compiuto tra oggetti molto eterogenei, per delimitarne, precisarne meglio i confini al di qua e al di là dei quali si trovano queste cose nel linguaggio degli adulti. Prima il bambino sembra assegnare ad ogni unità lessicale categorie molto ampie di cose, più vaste di quelle degli adulti. Poi i bambini sembrano delimitare, all’interno di queste categorie più ampie, categorie più ristrette, più selezionate, fino al momento in cui l’unità lessicale non arriva a significare la stessa categoria utilizzata dall’adulto. Lo sviluppo in ogni caso, anche se ovviamente in direzioni opposte, consiste nell’eliminare (aggiungere, nei casi di “sottoestensione” del vocabolo) categorie di oggetti che in base a considerazioni di tipo formale percettivo non corrispondono più, adeguatamente, a una data parola. Questo processo si conclude quando il soggetto ha raggiunto gli standard richiesti nella sua lingua, nella sua cultura, nel linguaggio degli adulti, per usare in modo appropriato una certa unità lessicale.

Accanto a questa tesi del nucleo formale percettivo, vi è anche la proposta, sempre originata dai lavori di Bruner, del “nucleo funzionale” elaborata compiutamente da Katherine Nelson (1974, 2007). L’idea essenziale riguardo allo sviluppo concettuale e alla memoria semantica è che la mente è un sistema che “agisce” sul mondo. E’ in questo contesto dinamico, interattivo, che la mente si sviluppa, ossia costruisce conoscenze sul mondo e, contemporaneamente, struttura, articola sempre meglio, coordina i processi che avvengono al suo interno. In questo modo, il bambino apprende una serie di relazioni dinamiche e funzionali, rispettivamente: relazioni di luogo (locativi), relazioni di agente (attori) e relazioni di azione (azioni). Naturalmente, queste routine quotidiane presentano numerose varianti. Questo significa che esistono relazioni fondamentali che costituiscono il nucleo funzionale centrale (ad esempio, la mela si mangia – schema di azione principale), mentre altre sono relazioni funzionali periferiche (ad esempio, la mela si trova nella cesta sul tavolo, ecc.). Quando, intorno ai 12 mesi, il bambino apprende le prime parole, i concetti prelinguistici sono organizzati nuovamente e meglio precisati attraverso il linguaggio. Il concetto prelinguistico di mela, ad esempio, quando il bambino è in grado di capire o di produrre la parola “mela”, si arricchisce di ulteriori elementi. Le varie situazioni concrete e specifiche nelle quali il bambino si trova come attore, o spettatore, o entrambe queste possibilità, generano inoltre “rappresentazioni di eventi”, come specie di copioni o “script”. E’ proprio all’interno di queste rappresentazioni di eventi che si determinano quei



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

“prodotti funzionali” tra le informazioni disponibili e dove si formano i “nuclei funzionali centrali” corrispondenti ai vari concetti, per cui i momenti di scambio interattivo sociale tra il bambino e chi si prende cura di lui rivestono un valore essenziale nella rappresentazione degli eventi e quindi nello sviluppo del sistema concettuale e di quello semantico.

Fra queste modalità mature sono state anche studiate le “polisemie”, ossia parole che hanno più di un significato, come ad esempio “raggio della circonferenza, raggio del sole, raggi della ruota”, così come l’incidenza del contesto linguistico nella soluzione delle ambiguità semantiche. Queste indagini sono state effettuate soprattutto per capire attraverso quali processi si verifica l’arricchimento del vocabolario che, a 5-6 anni, è stato calcolato avere un ritmo di crescita medio di 10-13 parole al giorno, mentre alla fine delle superiori può raggiungere 40.000 vocaboli, fino agli 80.000 e anche 100.000 nei soggetti con cultura a livello universitario e post-universitario (Chall, 1987; Nagy & Herman, 1987; Sternberg, 1987; Miller & Gildea, 1987; Bloom, 2000). Gli studi sul contesto frasale per la comprensione di una parola si sono distinti per due linee differenti. Una, è quella delle ricerche sull’utilizzazione del contesto per la comprensione delle parole nuove o sconosciute. L’altra, è quella delle indagini nelle quali viene esaminato il ruolo del contesto per la definizione di parole “conosciute”, ma ambigue o polisemiche. La capacità di definire il significato di una parola fittizia aiutandosi con le relazioni contestuali che essa presenta, è stata studiata in ragazzi tra gli 8 e i 13 anni (Werner & Kaplan, 1950, Petter, 1955). Da queste indagini emerge che l’utilizzazione del contesto per comprendere il significato di parole sconosciute si realizza anche a livello della fanciullezza, ma che suggerimenti del contesto frasale per stimolare lo sviluppo lessicale sono particolarmente attivi verso le età della scuola media. Per quanto riguarda l’altra linea di ricerca, quella focalizzata sull’importanza del contesto per individuare i significati alternativi delle parole conosciute, ha utilizzato moderne procedure “on line” (l’attività mentale e i comportamenti del soggetto sono registrati attraverso varie apparecchiature mentre esegue un dato compito) che permettessero di seguire lo svolgersi dei processi nel tempo reale del loro verificarsi (Swinney, 1979; Tabossi & Johnson-Laird, 1980). I risultati di queste ricerche sono congruenti con i risultati delle sperimentazioni di Werner & Kaplan (1950, 1952) e di Petter (1955) per cui risulta che i bambini sono attivi nell’utilizzazione del contesto, ma lo fanno in maniera spesso inappropriata.

Sul piano dei processi geneticamente precedenti, oggetto specifico di questa ricerca, abbiamo osservato che è possibile documentare modalità che sembrano correlate con “meccanismi generatori” di parole e che le indagini presenti nella letteratura specialistica hanno trovato soprattutto nei primi periodi dell’infanzia. Queste modalità sono caratterizzate, ad esempio, da forme circolari. Litowitz (1977) parla di “vincoli predicativi” (predicate linking) caratteristica delle forme intermedie nei cinque livelli da lei descritti nello sviluppo delle strategie definitorie. Secondo questi dati, pare che il bambino passi dalla semplice risposta mediante gesti, quando ad esempio alla domanda che cos’è, cosa significa “morso” il soggetto risponde facendo un movimento mimico con la bocca, a risposte di tipo aristotelico, come nel caso di domande tipo cos’è, cosa significa “asino” a cui i bambini rispondono “è un animale”. I vincoli predicativi si collocano fra il secondo e il terzo livello. Nel livello 2 il bambino associa una o due parole alla parola stimolo (ad esempio, domanda: “scarpa” risposta: “calzino”). Nel livello 2/3 si ha una ripetizione della parola stimolo con un predicato o la costruzione di una associazione con perno sulla parola stimolo (domanda: “dondolare” risposta: “dondolarsi”, “una persona dondola su un dondolo”). Fenomeni osservati anche da Arcaini (1982) che parla di “tautologie” sia senza che con espansione: domanda “coda” risposta “la coda di un gatto”, “è una coda fatta di pelo” (p. 89). Anche Brandi & Cordin (1986) hanno osservato questi fenomeni. Ad esempio, a domande come cosa significa “triste” si osservano risposte tipo: “sono triste quando succede qualcosa di brutto, come muore qualcuno”. O con la parola “paura” si rilevano risposte come: “paura del buio”. Un’altra modalità è l’attribuzione di un significato sulla base di similitudini



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

grafiche o fonetiche. Arcaini (1982) parla di attrazione fonetica, come ad esempio alla domanda su “uscio” si osservano risposte come “guscio”. Una terza modalità è costituita dagli effetti di vicinanza delle parole nella catena parlata, detti anche rapporti “sintagmatici” (de Saussure) o “rapporti di contiguità” (Jacobson). Una quarta modalità è il cosiddetto “valore d’immagine” di una parola. Asch & Nerlove (1960) hanno osservato come i bambini di 4-5 anni descrivono certi termini solo riferendosi ad oggetti fisici, ad esempio “una persona dolce” è così perché “le piacciono cose dolci”, o “la mamma è dolce perché cucina cose dolci”. Solo intorno a 7-8 anni, hanno trovato che i ragazzi sono capaci di comprendere anche i significati psicologici delle parole a “doppia funzione”, come nel caso di “brillante”, così dicono che “le persone brillanti sono simpatiche e allegre”. Un significativo contributo a queste indagini lo ha fornito Paivio (1971, 2006), con la teoria del “doppio codice”. Infine, una quinta modalità è costituita dalla “frequenza d’uso”, “significato dominante” delle parole.

Obiettivo di questa ricerca è mostrare che, accanto ai processi evolutivi più maturi sui quali si sono focalizzate soprattutto le indagini scientifiche, dalla terza alla quinta primaria, sono presenti tali modalità geneticamente o evolutivamente precedenti che utilizzano la stessa parola (“tautologie”), o termini simili graficamente e foneticamente (“vincoli grafo-fonemici”), o parole vicine (“effetti consecutivi”), o parole che richiamano “immagini” cui si riferiscono i termini da definire (“valore d’immagine”), o i significati più frequenti, anche se errati, delle parole da definire (“frequenza d’uso-significato dominante”).

La nostra ipotesi è quindi che queste modalità geneticamente meno evolute siano ancora presenti nei ragazzi dalla terza alla quinta primaria, non come forme episodiche e rare, ma in modalità sistematiche e consistenti, anche se decrescenti nella misura in cui i soggetti progrediscono nello sviluppo.

METODO

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 215 femmine e 257 maschi di terza (età media = 8.4, DS = 0.88, range da 7 a 8.8), 240 femmine e 255 maschi di quarta (età media = 9.8, DS = 0.90, range da 8.8 a 10), 245 femmine e 276 maschi di quinta primaria (età media = 10.8, DS = 0.78, range da 9.8 a 11.6) (totale 1488) nella seconda fase del disegno sperimentale, appartenenti a strati sociali, economici e culturali medi della popolazione. Mentre, nella prima fase, necessaria ad acquisire le idee dei bambini sulle parole proposte per giungere a costruire i test, i partecipanti erano 100 (con età medie, deviazioni standard e range analoghe a quelle indicate per la terza, quarta e quinta primaria dei partecipanti alla seconda fase della ricerca) e non facevano parte dei gruppi di tale seconda fase della ricerca, erano sempre femmine e maschi in eguale numero circa, appartenenti a strati medi sia sotto il profilo sociale, economico che culturale della popolazione. Le parole proposte, in entrambe le fasi della ricerca, erano di media frequenza e valore di immagine per le fasce di età considerate (abbiamo tratto queste informazioni fondamentali soprattutto da Il dizionario della lingua italiana, De Mauro, 2000, in cui è riportata per ciascuna parola la “marca d’uso” con specificazione delle molteplici “marche d’uso” dettagliate). I soggetti di entrambe le fasi della ricerca avevano un andamento medio nel curriculum scolastico e non presentavano alcun problema né nelle fasi di lettura, né in quelle di scrittura.

MATERIALI E PROCEDURA

Il disegno sperimentale è stato articolato in due fasi. Nella prima, a 100 bambini femmine e maschi per ciascuna fascia di età, dalla terza alla quinta primaria, è stato chiesto di definire una lista di



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

parole tratte da brevi brani di lettura selezionati da libri di testo della scuola primaria. Tali brani sono stati scelti anche in relazione a indici (sintetico e relativo a 8 dimensioni specifiche, riguardanti la comprensibilità, adeguatezza del brano dal punto di vista emotivo-affettivo, degli interessi, della formazione morale, sociale, linguistica, estetica e scientifica degli alunni) forniti da un campione di insegnanti della primaria, riguardo le loro opinioni, da esprimere lungo una scala da 0 a 10, circa la validità del brano in generale (indice sintetico) e alle 8 dimensioni appena specificate. Sono stati utilizzati i brani (narrativi e descrittivi) che presentavano indici di gradimento superiori all'80%. A tali brani, è stato applicato anche l'indice di leggibilità di Flesch (DuBay, 2004), i cui valori sono risultati variare da 64 a 73, per cui, tenendo conto che il valore medio di tale indice di difficoltà è pari a 50, i brani scelti sono sembrati adeguati al livello di età considerate. In questa prima fase, abbiamo esaminato le risposte prodotte dai bambini a domande come: "Cosa significa x (le parole tratte dai brani)?" o "Che cos'è un x (le parole tratte dai brani)?" Le parole scelte avevano una frequenza media, oltre che un valore d'immagine medio, adatte quindi ai soggetti cui erano proposte (si veda De Mauro, 2000). I soggetti erano invitati a fornire le risposte che ritenevano più opportune. Inoltre, ai bambini, che non presentavano alcuna difficoltà nella lettura e nella scrittura, con abilità medie in tali processi, desunte dal loro andamento scolastico, era dato tutto il tempo necessario per produrre le loro risposte per iscritto, dopo aver letto autonomamente i brani e le domande. Per avere, tuttavia, la possibilità di verificare in modi più rigorosi l'ampiezza e consistenza soprattutto, oltre che delle forme mature, di quelle meno evolute, oggetto specifico di questa ricerca, abbiamo proceduto ad elaborare delle prove con quattro risposte a scelta multipla, inserendo ovviamente tra le alternative errate tali forme meno evolute delle abilità lessicali manifestate. In questa seconda fase del disegno sperimentale, a partire dalle definizioni prodotte dai bambini, abbiamo costruito prove che poi abbiamo sottoposto ad item analysis, con il calcolo degli "indici di difficoltà", "capacità discriminativa", "indice di attendibilità", mediante la formula di Kuder-Richardson. In questo modo, è stato possibile effettuare un'accurata selezione di item, metrologicamente validi, con i quali misurare le abilità lessicali dei bambini. Il test definitivo è arrivato a comporre 8 prove: prova 1, sinonimi non contestuali; prova 2, sinonimi contestuali; prova 3, antonimi non contestuali; prova 4, antonimi contestuali; prova 5, categorie non contestuali; prova 6, categorie contestuali; prova 7, funzionali non contestuali; prova 8, funzionali contestuali (Prove Analitiche di Vocabolario PAV di Boschi, Aprile & Scibetta, 1991).

Tuttavia, per consentire ai lettori di valutare più direttamente gli strumenti operativi del test che, ripetiamo, è stato sottoposto a tutte le verifiche metrologiche previste dalla letteratura specialistica in questi casi e che abbiamo ricordato poco sopra (calcolo di: "indice di difficoltà", "capacità discriminativa", "attendibilità", mediante la formula di Kuder Richardson), riportiamo alcuni esempi di item dove sono presenti le forme meno evolute sopra menzionate.

Tautologie (sia senza che con espansione):

Brano: "Un corvo assetato"

"Un corvo assetato vide una brocca d'acqua sulla riva di un fiume. ..."

D. Un significato simile, ma non uguale, a "vide" è:

- a. bussò
- b. vide
- c. osservò
- d. disegnò

Risposta tautologica: b. vide.

Vincoli grafo-fonemici (similitudini grafiche o fonetiche):

Brano: "Un corvo assetato"



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

“... Pieno di gioia volò verso di essa...”

D. “gioia” può significare:

- a. noia
- b. confidenza
- c. furbizia
- d. contentezza

Risposta con vincolo grafo-fonemico: a. noia.

Effetti consecutivi (scegliere parole vicine, fisicamente, a quella bersaglio):

Brano: “Napoleone”

“Napoleone Bonaparte, grande generale, era di bassa statura. ...”

D. “generale” si riferisce alle persone:

- a. comuni
- b. che combattono
- c. di bassa statura
- d. che viaggiano

Risposta con effetto consecutivo: c. di bassa statura.

Valore d'immagine (concreto vs astratto):

Brano: “L'asino nel fiume”

“... Poco tempo dopo, lo stesso asino rifece la stessa strada. ...”

D. L'opposto di “rifece” è:

- a. sciupò
- b. distrusse
- c. riparò
- d. cambiò

Risposta con valore d'immagine: b. distrusse.

Frequenza d'uso-Significato dominante (quanto una data parola o un suo uso siano frequenti dominanti):

Brano: “Un pastorello”

“... Le capre accorsero a mangiare le ghiande, ma senza accorgersene mangiarono anche il mantello del povero e disperato pastore.”

D. Le capre utilizzano “il mantello” come:

- a. vestito
- b. copertura
- c. cibo
- d. appoggio

Risposta con Frequenza d'uso-Significato dominante: b. copertura.

RISULTATI E DISCUSSIONE

I risultati ottenuti evidenziano che, accanto al trend evolutivo per le abilità lessicali più mature, sono ancora presenti i processi geneticamente meno evoluti che abbiamo ipotizzato nelle abilità lessicali dei bambini dalla terza alla quinta primaria come risulta dalla Tabella 1.



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

Tabella 1 – Media delle percentuali di risposte ai “distrattori critici”: tautologie, vincoli grafo-fonemici, effetti consecutivi, valore d’immagine, frequenza d’uso-significato dominante in terza, quarta e quinta primaria.

Distrattori critici	N	% Risposte (valori medi)		
		III	IV	V
Tautologie	7	12.71	7.71	6.57
Vincoli grafo-fonemici	16	21.31	15.31	9.25
Effetti consecutivi	9	17.33	11.22	8.67
Valore d’immagine	14	29.29	21.00	15.21
Frequenza d’uso-signif. dominante	13	28.77	23.62	17.69
Totale (valori medi)	59	21.88	15.77	11.47

Come si può osservare, i valori tendono a decrescere dalla terza alla quinta primaria. Ma sono ancora presenti, oltre che in terza anche in quarta e fino alla quinta primaria, con valori consistenti.

A questo proposito, abbiamo voluto verificare in che misura le risposte “errate” tautologiche, i vincoli grafo-fonemici, gli effetti consecutivi, il valore d’immagine, le frequenze d’uso-significato dominante, fossero modalità cognitive linguistiche significative e diffuse in tali fasce di età. Abbiamo quindi fatto i confronti con i distrattori costituiti da risposte errate generiche che avevamo inserito nelle prove. I risultati ottenuti sono presentati nella Tabella 2.

Tabella 2 – t di Student ottenuto dal confronto fra distrattori “critici” e distrattori “generici” (N = 1488).

Classe	N		Distr. “critico”		Distr. “generico”		t	P
			Media	S.D.	Media	S.D.		
III	472	Tautologie	.66	1.05	.83	.79	-2.74	.01
IV	495		.41	.83	.62	.71	-4.27	.00
V	521		.34	.79	.50	.64	-3.71	.00
III	472	Vincoli grafo-	3.19	2.01	2.43	1.19	6.67	.00
IV	495	fonemici	2.27	1.93	1.81	1.35	4.63	.00
V	521		1.37	1.52	1.54	1.34	-2.23	.03



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

III	472	Effetti consecutivi	1.30	1.24	1.01	.93	3.88	.00
IV	495		.87	1.04	.81	.91	1.07	ns
V	521		.67	.88	.55	.75	2.46	.02
III	472	Valore d'immagine	3.10	1.67	1.19	1.14	19.17	.00
IV	495		2.36	1.57	1.00	.99	15.53	.00
V	521		1.61	1.45	.90	.94	9.50	.00
III	472	Frequenza d'uso-	1.63	1.14	1.06	1.02	7.77	.00
IV	495	Significato dominante	1.37	1.09	.78	.91	8.84	.00
V	521		1.11	1.09	.61	.82	9.12	.00

Nella quasi totalità dei casi, in cui tale confronto è stato effettuato, come si può osservare dai dati sintetizzati nella Tabella 2, i valori del t di Student calcolato sono risultati significativi, ad eccezione per gli "effetti consecutivi" in classe quarta primaria ($t = 1.07$ che è risultato non significativo ns), a dimostrazione del fatto che le forme cognitive linguistiche geneticamente meno evolute da noi individuate sono processi consistenti rispetto alle risposte errate generiche.

In mancanza di contributi empirici, comunque sperimentali, a questo riguardo, non è stato possibile confrontarci con altre ricerche simili su fenomeni analoghi, come risulta anche dalla letteratura scientifica più recente (cfr., ad esempio, Bloom, 2000; Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007; Schmitt, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Al-Issa, I. (1969). The development of word definition in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 114, 25-28.
- Anglin, J.M. (1970). *The growth of word meaning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anglin, J.M. (1977). *Word, object and conceptual development*. New York: Norton and Company.
- Arcaini, E. (1982). Procedimenti "definitivi" nei bambini: aspetti e problemi. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 14, 77-100.
- Arcuri, L., & Giroto, V. (1986). Norme di tipicità per sei categorie naturali. Uno studio evolutivo. *Giornale Italiano di Psicologia*, 13, 409-442.
- Asch, S.E., & Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children: an exploratory investigation. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International University Press.
- Bartlett, E.J. (1977). The acquisition of the meaning of color terms: a study of lexical development. In P. Smith & R. Campbell (Eds.), *Stirling conference on "The psychology of language"*. New York: Plenum Press.
- Benelli, B. (1989). *Lo sviluppo dei concetti nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Belacchi, C. & Benelli, B. (2007). *Il significato delle parole*. Bologna: il Mulino.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: The MIT Press.



NUOVI RISULTATI EMPIRICI SU ALCUNI PROCESSI EVIDENZIATI NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LESSICALI FRA 8 E 11-12 ANNI CIRCA

- Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I. (1991). Prove Analitiche di Vocabolario PAV. Firenze: OS.
- Brandi, L. & Cordin, P. (1986). La definizione lessicale nei bambini della scuola elementare. Trento: Università di Trento.
- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading recognition and meaning. In M.G. McKeon & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E.V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (65-110). New York: Academic Press.
- Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mauro, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- DuBay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. Impact Information. Costa Mesa, CA: William DuBay.
- Ehri, L.C. & Richardson, D. (1972). Antonym adjective contexts and facilitation of noun-pair learning in children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 387-397.
- Girotti, G., Antonietti, A. & Marchetti, A. (1990). Norme di prototipicità e stima oggettiva e soggettiva della frequenza d'uso di parole italiane. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 193-194, 69-84.
- Grossman, L. & Eagle, M. (1970). Synonymity, antonymity and association in false recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 244-248.
- Hermann, D.J. (1978). An old problem for the new psychosemantics: synonymity. *Psychological Bulletin*, 85, 490-512.
- Kuczaj, S.A. & Barrett, M.D. (1986). *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag.
- Litowitz, B. (1977). Learning to make definitions. *Journal of Child Language*, 4, 289-304.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, G.A. & Gildea, P.M. (1987). Come i bambini apprendono le parole. *Le Scienze*, 39, 94-102.
- Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987). Breath and depth of vocabulary knowledge: implications for Acquisition and instructions. In M.G. McKeon & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: interrelations in acquisition and Development. *Psychological Review*, 81, 267-285.
- Nelson, K. (1985). *Making sense*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemi, P., Vauras, M. & von Wright, G. (1980). Semantic activation due to synonym, antonym and rhyme production. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 103-107.
- Osgood, C.E. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York: University Press.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Paivio, A. (2006). *Mind and its evolution; a dual coding theoretical interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petter, G. (1955). Ricerche sperimentali sull'apprendimento linguistico nei ragazzi. *Rivista di Psicologia*, 1, 67-94.
- Powell, W.R. (1986). Teaching vocabulary through opposition. *Journal of Reading*, 29, 617-621.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Hampshire, GB: Palgrave Macmillan.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

- Sternberg, R.J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M.G. McKeon & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swinney, D.A. (1979). Lexical access during sentence comprehension: (re)consideration of context Effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 645-659.
- Tabossi, P. & Johnson-Laird, P.N. (1980). Linguistic context and the priming of semantic Information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 595-603.
- Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (2007). Preface. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. xi-xiii). New York: The Guilford Press.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1950). Development of word meaning through verbal context: an experimental study. *Journal of Psychology*, 29, 251-257.
- Werner, H. & Kaplan, E. (1952). The acquisition of word meaning: a developmental study. *Monographs of the Society for Research, Child Development*, (vol. 51).

