

Jezično vrednovanje talijanskog jezika kao drugog stranog jezika - La valutazione linguistica in classi di italiano L2

Husić, Lea

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:784640>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-07**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI
UNIVERSITÀ JURAJ DOBRILA DI POLA

LEA HUSIĆ

LA VALUTAZIONE LINGUISTICA IN CLASSI DI ITALIANO L2

DIPLOMSKI RAD / TESI DI LAUREA

PULA / POLA, 2016.

SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI
UNIVERSITÀ JURAJ DOBRILA DI POLA

LEA HUSIĆ

LA VALUTAZIONE LINGUISTICA IN CLASSI DI ITALIANO L2

DIPLOMSKI RAD/TESI DI LAUREA

JMAG/N.MATRICOLA: 065- DT

Redoviti student/ studente regolare

Studij/ Corso di laurea: Lingua e letteratura italiana

Smjer/Indirizzo: Culturologico-letterario

Predmet/Materia: Didattica della lingua italiana

Mentor/Relatore: prof. dr. sc. Rita Scotti Jurić

Pula / Pola, settembre 2016



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Lea Husić, kandidat za magistra Talijanskog jezika i književnosti ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavlvenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Studentica

U Puli, 19. 9. 2016 godine



IZJAVA o korištenju autorskog djela

Ja, Lea Husić dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom *La valutazione linguistica in classi di italiano L2* koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 19.9. 2016.

Potpis

Ringraziamenti

Desidero ringraziare in modo particolare la prof. Rita Scotti-Jurić, relatrice della tesi di laurea, per la sua grande disponibilità e per l'aiuto fornito durante la stesura della tesi di laurea. Sono particolarmente grata per avermi consentito di elaborare il tema che mi interessa, e per la comprensione nelle situazioni di incertezze e dubbi, come pure per avermi dato i migliori suggerimenti e indicazioni. Grazie soprattutto per il sostegno fornito, che ha contribuito notevolmente alla realizzazione della tesi di laurea.

Desidero ringraziare tutti i professori e docenti, che ho avuto l'opportunità di incontrare durante questi cinque anni di studio. Vorrei ringraziare anche l'insegnante di italiano della scuola elementare Veruda, per avermi aiutato con gli alunni durante la scrittura del test per la ricerca della tesi di laurea. Inoltre, un sentito ringraziamento alle bibliotecarie, che in questi ultimi mesi sono state molto disponibili, e che hanno semplificato parecchio la mia ricerca dei libri necessari.

Vorrei ringraziare specialmente i miei genitori che mi hanno dato il sostegno durante tutto il percorso universitario. Grazie a loro ho avuto l'occasione di studiare quello che mi interessa e piace, e quello che vorrei fare in futuro. Ringrazio il mio fidanzato, che mi è stato sempre vicino durante lo studio, per avermi dato l'appoggio necessario nei momenti più difficili. Infine, desidero ringraziare tutti i miei colleghi di studio e amici, che sono stati sempre pronti ad aiutarmi e che mi hanno dato sempre degli ottimi consigli.

INDICE

INTRODUZIONE	8
1. LA VALUTAZIONE	9
1.1. Docimologia	9
1.2. Definizioni della valutazione	10
1.3. Tipi di valutazione	11
1.3.1. Valutazione oggettiva e soggettiva.....	11
1.3.2. Valutazione olistica e analitica	12
1.3.3. Tipologie in base al momento della valutazione	12
1.3.3.1. Valutazione diagnostica.....	13
1.3.3.2. Valutazione formativa	13
1.3.3.3. Valutazione sommativa.....	15
1.4. Strumenti della valutazione	16
1.4.1. Prove di verifica	16
1.5. Criteri di valutazione	19
1.5.1. I voti	20
1.5.2. Errori di valutazione	21
1.6. Obiettivi della valutazione	23
2. ABILITÀ LINGUISTICHE	25
2.1. L'ascolto	26
2.2. Comprensione della lettura	31
2.3. Strutture di comunicazione	35
2.4. Produzione scritta	38
3. LINGUA SECONDA O L2	44
3.1. Competenza comunicativa	45
3.2. Problemi e difficoltà nella L2	46
3.3. L'insegnante L2	47
3.4. Le competenze dell'alunno L2	48
3.5. Livelli di riferimento	50
4. LA RICERCA	52
4.1. Scopi e obiettivi	52
4.2. Metodologia della ricerca	52

4.3. Partecipanti.....	53
4.4. Strumenti.....	53
4.5. Procedimento.....	55
4.6. Osservazioni generali.....	56
4.7. Analisi e statistica dei dati	58
4.7.1. La classe.....	58
4.7.2. Il genere.....	59
4.8. Analisi descrittiva e delle attività di base	62
4.8.1. Test di ascolto.....	63
4.8.2. Test delle strutture di comunicazione.....	63
4.8.3. Produzione scritta.....	64
4.8.3.1. Prima prova di produzione scritta.....	64
4.8.3.2. Seconda prova di produzione scritta.....	64
4.9. Discussione dei risultati	65
5. CONCLUSIONE	70
SOMMARIO	71
SAŽETAK	72
BIBLIOGRAFIA	74
SITOGRAFIA	76
INDICE DELLE TABELLE	77
ALLEGATI	81

INTRODUZIONE

Il concetto di valutazione è molto diffuso e discusso in vari settori, ma la maggior parte delle persone percepisce e situa la valutazione nell'ambito scolastico. La valutazione linguistica è molto importante e ha un ruolo fondamentale nella vita degli alunni, anche se loro non la pensano in questo modo. Gli insegnanti con l'attribuzione dei voti possono diminuire oppure aumentare le occasioni lavorative dopo la scuola elementare. Durante l'intero anno scolastico gli alunni vengono valutati costantemente dagli insegnanti. Per apprendere una seconda lingua, come l'italiano, è essenziale che durante le lezioni si acquisiscano varie componenti della lingua. Nella presente tesi si affronta il tema della valutazione linguistica in classi di italiano come lingua seconda e oltre alle definizioni legate alla valutazione, si affrontano i vari tipi di valutazione, gli strumenti, i criteri e gli errori che vengono fatti nella valutazione e lo scopo della valutazione. Inoltre mi soffermerò sulle competenze sia degli insegnanti che degli alunni e su quali sono i problemi principali dell'acquisizione di una lingua seconda. Abbiamo analizzato le quattro abilità linguistiche, con le loro tipologie, le competenze, ma anche le difficoltà che possono riscontrare gli alunni durante la loro acquisizione. Nella seconda parte della tesi, si prosegue con la discussione dei risultati ottenuti. Abbiamo proposto il test livello A1, modulo adolescenti, agli alunni della scuola elementare Veruda, ed in particolare alle classi VIII a e VIII b. Il test si compone di quattro strutture che abbiamo analizzato: il test di ascolto, il test di analisi delle strutture di comunicazione, il test di comprensione della lettura e l'ultimo, il test di produzione scritta.

PARTE PRIMA

1. LA VALUTAZIONE

1.1. Docimologia

Il termine docimologia è stato menzionato per la prima volta da Henri Piéron nel 1922. Secondo lui la docimologia è "*l'insieme degli studi destinati alla critica ed al miglioramento delle votazioni scolastiche*" (Porcelli, 1922: 19). Nei suoi primi studi lo studioso Porcelli aveva espresso che l'oggetto della docimologia non è l'educazione linguistica, ma si relaziona al significato di tutte le aree e le discipline scolastiche (Porcelli, 1992: 19). Il termine deriva dal greco e significa "*esame*" e "*discorso*": si tratta di una scienza di esami che nell'evoluzione metodologica, concettuale e tecnica viene gradualmente riferito e connotato alla valutazione e ai problemi derivanti dalla valutazione. Diversi sono i problemi che rientrano nella docimologia: l'esigenza di una formazione particolare degli esaminatori, in quanto vengono chiamati ad esprimere giudizi e ad assegnare i voti nel corso dell'attività didattica, la necessità di una collegialità delle attività docimologiche allo scopo di evitare il più possibile i giudizi difformi in situazioni analoghe, l'importanza delle procedure che riducano la soggettività dell'esaminatore o dell'insegnante, anche in presenza di prove complicate (Porcelli, 1992: 20). Lo scopo della docimologia è quello di studiare dei metodi con i quali vengono espressi i giudizi della valutazione per controllare l'attendibilità sia dalla parte *concettuale*, cioè la struttura del ragionamento con cui si valuta, che *metodologico*, ossia le strategie necessarie per garantire l'oggettività al giudizio valutativo, *tecnologico*, ovvero gli strumenti che possono assicurare rigore ed oggettività al processo di valutazione.¹

Inoltre nella ricerche docimologiche si distinguono tre concetti importanti come la verifica, la misurazione e la valutazione. Verificare significa registrare in forma quantitativa il livello dei singoli risultati raggiunti in base agli obiettivi posti all'inizio. Misurazione vuol dire "accertamento", ossia l'analisi ponderata di ciò che è possibile osservare e misurare attraverso strumenti che si differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti al

¹ <http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

controllo. Mentre la valutazione significa giudicare in forma qualitativa i cambiamenti e i progressi fatti rispetto alla situazione di partenza, e sulla base di molte e diverse verifiche (Dolci e Celestin, 2008: 181).

1.2. Definizioni della valutazione

Il termine valutazione deriva dal latino "*valitus*", che sarebbe il participio passato di *valere*, di avere un prezzo, di dare un prezzo e di stimare. Nel campo etimologico questa considerazione della valutazione risulta come un processo attraverso il quale si assegna un valore, è un'attività con cui le persone, o gruppi, esprimono un giudizio che rappresenta un fatto importante e significativo.²

Per Domenici (2008: 4) la valutazione sarebbe "*l'atto dell'attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità*". Il valore che viene attribuito a qualcosa non è così importante, ma bisogna che le modalità e lo strumento di misura impiegati, ossia le operazioni compiute e il metro di paragone utilizzato per assegnare il dato valore a quel preciso evento, siano resi espliciti. Il concetto "*valutazione*" secondo Bezzi (2007: 6) in italiano significa *giudizio, stima, perizia*, in pochi casi anche *misurazione*. Inoltre definisce la valutazione come "*un giudizio centrato sulla raccolta e sull'interpretazione di informazioni, e si configura pertanto come un processo di ricerca*". Quello che rende la valutazione diversa da qualunque giudizio, è "*la volontà di raccogliere ogni informazione utile, plausibile, affidabile, in merito al processo o servizio sottoposto ad analisi, e la successiva operazione di analisi e interpretazione*".

La valutazione secondo Vertecchi (1984: 204) si riferisce alla "*capacità di esprimere giudizi sia in termini interni, sia in termini di criteri esterni*" e al saper apprezzare quantitativamente e qualitativamente l'adeguatezza di qualcosa sulla base di un criterio. Luigi Calonghi (1976: 19) dichiara che il nucleo essenziale degli elementi della valutazione sono il "*confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi, tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto*". I criteri secondo lui, sono il raggiungimento dello scopo, e le condotte che si rivelano dal conseguimento della meta voluta. Infatti, prosegue con la definizione che valutare è un confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli

² <http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

aspettati, le possibilità alla partenza con i risultati finali. Per alcuni autori, la valutazione si collega con le prove, con il test, cioè con la valutazione scolastica. Così per Porcelli (1992: 21) il termine valutare è *"il processo attraverso cui il docente rapporta i risultati dell'apprendimento scolastico con la storia personale dell'allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto"*. Altri autori, hanno una diversa visione della valutazione, ed in questo caso, significa *"interpretazione"*, e dunque diventa *"il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto vengono riportati ad una scala di valore numerico attraverso la misurazione."*³

Una definizione che riprende quella precedente l'assegnazione del valore, è quella di Tessaro. Secondo lui valutare indica *"attribuire valore a qualche cosa o riconoscere il valore di qualche cosa"*. Lui inoltre pone il problema del valore, e dichiara che la *"valutazione restituisce il valore formativo ed educativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere ciò che ha senso, significato e importanza nelle trasformazioni progettate o accadute"*.⁴

1.3.Tipi di valutazione

1.3.1. Valutazione oggettiva e soggettiva

La valutazione oggettiva richiede una maggiore organizzazione da parte dell'insegnante, il quale deve analizzare i compiti assegnati e le competenze con esso richieste alla fine di determinare dei criteri adeguati. Questo tipo di valutazione è adatto a seguire un percorso formativo di acquisizione linguistica in cui il progredire del discente è fortemente collegato alle attività proposte dall'insegnante, anche sulla base dei dati oggettivi che provengono dalle verifiche. Al contrario, una valutazione soggettiva si basa sull'impressione che l'insegnante ha delle performance: essa rischia di non focalizzarsi sugli aspetti significativi della competenza comunicativa e di presentare un giudizio che non tiene conto degli elementi che diversamente possono essere considerati basilari (Novello, 2014: 40).

³

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrone_dannunzio_serra_teoria.pdf

⁴ <http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-FondamentiValutazione.pdf>

La grande differenza tra la valutazione soggettiva e quella oggettiva è che la prima consiste nel giudizio che il valutatore esprime sulla qualità di una prestazione, mentre l'oggettiva consiste in un giudizio che rimuove la soggettività. Ciò significa che normalmente è una prova indiretta in cui le singole domande hanno un'unica risposta giusta (Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, 2002: 230).

1.3.2. Valutazione olistica e analitica

La valutazione olistica consiste nell'espressione di un giudizio globale e sintetico. I diversi elementi vengono misurati intuitivamente dal valutatore, mentre nella valutazione analitica ci sono degli aspetti divisi. La distinzione viene fatta in due modi, il primo è in funzione di ciò che si intende valutare, mentre l'altro è in funzione di come si arriva ad attribuire un voto o un punteggio. In alcuni sistemi si può avere la combinazione di un approccio analitico a un livello, con un approccio olistico a un altro livello (Quadro comune Europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, 2002: 233). Entrambe le valutazioni vengono insegnate nel campo scolastico, dove la scelta dipende dalla familiarità dell'insegnante con le tipologie di criteri e dal tipo di *feedback* richiesto (Novello, 2014: 41). La valutazione olistica è un processo di valutazione dove si distribuiscono gli strumenti che possono assicurare l'affidabilità e la trasparenza.⁵

Il principio che induce una valutazione olistica è quando un componimento scritto deve essere valutato sulla base dell'efficacia comunicativa dell'intero messaggio ad un determinato tipo di alunni per raggiungere un preciso obiettivo valutativo. Nel processo di valutazione entrano in gioco diversi aspetti come l'unità, la punteggiatura, un particolare tipo di organizzazione. Il punteggio attribuito viene definito olistico in quanto si valuta l'efficacia comunicativa che deriva dall'integrazione dei vari indicatori. I parametri per la valutazione olistica sono i seguenti; l'appropriatezza, ossia la misura nella quale l'alunno usa la lingua e lo stile adeguato allo scopo, la pertinenza, cioè la misura in cui l'alunno si attiene all'idea centrale dell'elaborato, l'approfondimento, dov'è il livello delle conoscenze a supporto dell'argomento, l'organizzazione, l'uso del lessico particolare e la correttezza formale.⁶

1.3.3. Tipologie in base al momento della valutazione

⁵ https://eportfolioannadipace.files.wordpress.com/2013/04/performance_based_assessment.pdf

⁶ <http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

Si possono differenziare tre momenti sostanziali nelle tipologie della valutazione. Si distinguono la valutazione diagnostica o iniziale, la valutazione formativa ossia in itinere, ed infine la valutazione finale, cioè la valutazione sommativa.⁷

1.3.3.1.Valutazione diagnostica

La valutazione diagnostica focalizza l'attenzione sulle abilità particolari, necessarie per il conseguimento degli obiettivi, e tende ad evidenziare le eventuali differenze. Questa valutazione avviene all'inizio di un ciclo della formazione, e per questo motivo viene chiamata anche valutazione diagnostica o iniziale (Fioretti, 2006: 124-125). La valutazione diagnostica ha come scopo di effettuare una ricognizione delle conoscenze che l'alunno possiede all'inizio di uno specifico itinerario di studi (Vertecchi, 1984: 95). La valutazione diagnostica comprende delle prove che sono chiamate "test di ingresso" e di solito vengono offerte nelle classi che iniziano un nuovo ordine di scuola. Sin dall'inizio l'insegnante deve valutare il livello di preparazione degli alunni in relazione ai contenuti da affrontare nel nuovo anno scolastico. La valutazione va fatta per esempio, dopo la pausa delle vacanze estive, anche per verificare il livello di mantenimento delle conoscenze e competenze dell'anno scolastico precedente, che formano i prerequisiti essenziali per il nuovo anno scolastico. All'inizio delle acquisizioni delle nuove unità di apprendimento gli insegnanti devono controllare il possesso da parte degli alunni dei prerequisiti necessari per affrontare adeguatamente le attività proposte dall'insegnante. In questa valutazione entrano diverse tipologie di prove che pongono in luce le varie caratteristiche degli alunni come; la motivazione scolastica, gli interessi, le capacità cognitive, gli stili di apprendimento e i livelli di attenzione.⁸

1.3.3.2.Valutazione formativa

Per Calonghi (in Calidoni e Petracchi, 1994: 82) la tipologia della valutazione formativa significa una *"sorta di monitoraggio che segue passo per passo l'azione, gli interventi educativi e didattici per verificare l'efficacia e riprogrammarli in modo conseguente."* L'insegnante fa da osservatore e valuta i comportamenti imparati degli alunni e sa che in caso di incertezze ed in caso di insicurezze da parte degli alunni, interviene, anche

⁷ <http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf>

⁸ <http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf>

solo trasformando la progettazione e il metodo del suo intervento. Il termine valutazione formativa viene introdotto per la prima volta nel 1967 da Scriven, dove l'unico scopo era quello di porre l'insegnante in condizione di valutare in ogni momento (Fioretti, 2006: 71-72). Secondo Vertecchi (1984: 71) l'obiettivo della valutazione formativa è di distribuire una informazione continua e analitica che riguarda il modo in cui ogni alunno prosegue nell'iterario di apprendimento. La valutazione formativa si dispone all'interno delle attività didattiche e contribuisce allo sviluppo successivo.

Dunque la forza della valutazione formativa proviene dal suo scopo, che sarebbe quello di potenziare l'apprendimento, e il suo punto debole sarebbe la connessione alla capacità di dare *feedback*, cioè di riprendere le informazioni. La restituzione funziona solamente se chi riceve le informazioni è in condizione di a) *tenere conto*, ossia se è attento, motivato e anche se conosce la modalità con cui le informazioni vengono date, b) *recepirla*, che significa che non è sopraffatto da tante informazioni, ma invece che ha modo di registrarle, sistamarle, e farle proprie, c) *interpretarle*, che vuol dire che dispone di sufficiente conoscenze e della consapevolezza necessaria per comprendere in cosa consiste e per evitare reazioni inadeguate, d) *interiorizzarle* che significa che ha il tempo, la disponibilità e le risorse occorrenti per riflettere sulle informazioni che riceve, integrarle in quelle che sono già ricordate e che già possiede. Questo comporta l'autonomia, e dunque la formazione all'autonomia, il controllo del proprio apprendimento e lo sviluppo di modalità di azione che tengono conto delle informazioni raccolte (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, 2002: 228).

Le finalità della valutazione formativa sono le seguenti; migliorare l'efficacia dell'insegnamento avvicinandosi all'apprendimento degli alunni, coinvolgere maggiormente l'alunno nel suo apprendimento, per motivarlo, per responsabilizzarlo e per renderlo partecipe nel processo dell'insegnamento, per conoscere meglio a che punto sono gli allievi e correggere subito gli errori inevitabili, per dare le informazioni necessarie e regolari per chiarire e per comprendere a che punto siano nel loro percorso di apprendimento, per avviare gli alunni all'autovalutazione e ad una presa di coscienza delle proprie capacità e competenze.⁹

La valutazione formativa è secondo Vertecchi, La Torre e Nardi (in Novello, 2014: 39) strettamente collegata all'attività didattica, ciò è possibile in quanto la valutazione in

⁹ https://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/files/private/application/pdf/5026_Dozio-USC-Valutazione-vers-Internet.pdf

itinerare si caratterizza per la sua forte analiticità. Questo è assolutamente essenziale nell'apprendimento linguistico nel quale ogni obiettivo viene legato al precedente ed è perciò necessario controllare il raggiungimento da parte degli alunni.

1.3.3.3. Valutazione sommativa

Anche questa tipologia come la valutazione precedente viene menzionata da Scriven per la prima volta (Fioretti, 2006: 71-72). Secondo Vertecchi (1984: 71) questa valutazione risponde all'esigenza di apprezzare la capacità degli alunni di utilizzare in modo associato le capacità e le conoscenze che hanno appreso durante una parte importante del loro itinerario di apprendimento. Ha carattere sommativo anche la valutazione che si manifesta al termine dell'anno scolastico, oppure dei periodi nei quali viene separato. La valutazione sommativa, ossia finale, riguarda tutti i risultati complessivi, e si colloca al concetto di una parte del corso, che rappresenta la verifica globale dell'istruzione. Possiede un carattere normativo in quanto stabilisce le competenze degli allievi (Fioretti, 2006: 126). Questo tipo di valutazione, ha anche una funzione formativa, siccome consente di fornire agli alunni il *feedback* sul livello delle loro prestazioni. Inoltre permette di correggere degli errori, di effettuare gli ultimi interventi didattici prima di passare ad un altro campo di contenuti. Alcune ricerche docimologiche hanno dimostrato che se gli insegnanti forniscono agli alunni il *feedback*, allora il risultato degli alunni è evidentemente migliore rispetto a prima. Le verifiche sommative vengono esaminate e restituite il più rapidamente possibile agli alunni, nello spazio di una settimana, o al massimo di dieci giorni. I tipi di prove che favoriscono la valutazione sommativa sono quelle che garantiscono un adeguato livello di validità e di attendibilità e dunque nella stessa prova sommativa possono essere utilizzate sia quesiti di tipo come la scelta multipla, vero-falso, corrispondenze, sia quesiti semistrutturati come il saggio breve e le domande strutturate, che permettono di rilevare gli scopi cognitivi di un livello più alto, come l'elaborazione e la creatività. Per esempio le interrogazioni possono concorrere alla valutazione sommativa, ma non rispondono ai criteri appropriati e attendibili che devono avere le prove sommative.¹⁰

¹⁰ <http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf>

1.4. Strumenti della valutazione

Durante il processo di valutazione gli insegnanti devono verificare se gli alunni hanno imparato e acquisito tutte le competenze e tutto ciò che viene discusso durante le ore di lezione. Perciò l'insegnante deve controllare gli alunni, vedere se hanno ottenuto degli obiettivi prefissati all'inizio dell'anno scolastico, e quindi devono sottoporre gli alunni alle prove. L'insegnante offre degli *stimoli* nei quali sono inseriti le domande, le indicazioni, le consegne, i titoli, e gli alunni *rispondono* o *reagiscono* con la scrittura del tema, risolvono dei problemi, redigono il rapporto o la relazione, rispondono alle interrogazioni orali, raccontano le storie, descrivono vari eventi o momenti sia personali che inventati, e possono argomentare un fatto. Con le prove ciò che viene sottoposto alla valutazione non è l'apprendimento, ma alcuni risultati possibili dell'apprendimento, e non è neanche lo studio, ma bensì l'effetto dello studio. Per la valutazione degli apprendimenti è necessario valutare in modo integrato i risultati con dei processi cognitivi che vengono attivati dagli alunni per apprendere.¹¹

1.4.1. Prove di verifica

Le prove possono essere varie a secondo degli stimoli e delle risposte. In tal modo come evidenzia Vertecchi abbiamo quattro categorie, ossia: *stimolo aperto-risposta aperta*, *stimolo chiuso-risposta aperta*, *stimolo chiuso – risposta chiusa*, *stimolo aperto – risposta chiusa*.¹² Un'altra classificazione dipende dalla strutturazione che riguarda anche il modo in cui vengono presentati gli stimoli e le risposte. Il criterio della categorizzazione delle prove è il grado di strutturazione che rappresenta un continuo che va dal minimo di strutturazione, al massimo di strutturazione. In questo caso esistono tre categorie: *le prove non strutturate o tradizionali*, *le prove semistrutturate* e *le prove strutturate*.¹³

¹¹

<http://www.agrariosereni.it/as/pagine/progetti/valutazione/allegati/LA%20VERIFICA%20E%20LA%20VALUTAZIONE%20DEGLI%20APPRENDIMENTI.pdf>

¹²

<http://www.agrariosereni.it/as/pagine/progetti/valutazione/allegati/LA%20VERIFICA%20E%20LA%20VALUTAZIONE%20DEGLI%20APPRENDIMENTI.pdf>

¹³ <http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

Tutte le prove di verifica devono rispondere a tre requisiti essenziali. *La validità* esprime il grado di corrispondenza tra una rilevazione, una misura, un giudizio e l'oggetto particolare ai quali si riferiscono (Domenici, 2002: 67). Le prove sono ritenute valide in quanto spaziano su un campione rappresentativo delle conoscenze e delle abilità che si intendono indagare. Il campione deve essere fortemente accurato al curricolo svolto e tiene conto degli obiettivi che vengono dati, dei contenuti che si sono sviluppati, del tipo di scuola, e della metodologia didattica che viene utilizzata. *L'attendibilità* viene riferita alla fedeltà delle misurazioni. Qui le prove sono attendibili se si utilizzano dei sistemi di misura stabiliti e se si determinano preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati. *La funzionalità* invece riguarda gli aspetti pratici dello svolgimento e anche della valutazione delle prove. La prova viene definita e ritenuta funzionale se ciò che si chiede di fare è espresso chiaramente e se la valutazione manifesta in modo chiaro ed è ottenuta in modo pratico e riconoscibile.¹⁴

Prove non strutturate o tradizionali (stimolo aperto-risposta aperta) - rientrano quasi tutti gli strumenti tradizionali di accertamento del profitto (Domenici, 2002: 71). Qui lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi nella quale ci si orienta. Invece la risposta richiede l'utilizzo delle capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze che si possiedono anche nelle aree vicine. Esempi di prove sono l'interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza, temi, relazioni su esperienze, tenuta di verbali e redazione di articoli e lettere (Bertolini, Balduzzi, 2003: 219). Anche se alcuni non approvano queste determinate prove tradizionali, sono coscienti che ci sono comunque dei vantaggi, come ad esempio; verificare l'abilità di riformulare, riutilizzare e riorganizzare i materiali di studio in situazioni nuove e stabilire le relazioni tra conoscenze in campi diversi, verificare i livelli più alti delle competenze (analisi, sintesi, valutazione), attivare non solo la memoria riconoscitiva o passiva, ma soprattutto quella rievocativa, verificare l'abilità della produzione di vari tipi di testi.¹⁵

Prove semistrutturate (stimolo chiuso- risposta aperta) - qui lo stimolo viene accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare. La risposta viene fornita in modo adeguato solo se l'alunno fa ricorso alle sue abilità e conoscenze, e riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduce a

¹⁴ <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/valutogg.htm>

¹⁵ <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/valutogg.htm>

fornire la prestazione richiesta. Alcuni esempi di che cosa comprendano le prove semistrutturate sono l'attività di ricerca, le esperienze di laboratorio e le composizioni e i saggi brevi (Bertolini, Balduzzi, 2003: 219). Per consentire che le prove semistrutturate acquisiscano un buon livello di *attendibilità*, *validità* e *funzionalità* sarebbe opportuno compilare, contestualmente elaborare delle prove, sulle risposte al criterio. In questo caso si cerca di creare delle risposte sul fatto che l'allievo possiede una buona preparazione culturale o professionale, che dovrebbe essere in grado di produrre. In tal modo è possibile cancellare i difetti nella formulazione delle domande, ma soprattutto delle sottodomande che risultano poco chiare o poco pertinenti. La creazione delle possibili risposte concede agli alunni di raggiungere un ottimo grado di obiettività nella fase della correzione delle prove e dell'attribuzione dei punteggi.¹⁶

Prove strutturate (stimolo chiuso-risposta chiusa) - rappresentano una specifica organizzazione, capace di sollecitare oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere e confrontare. Questo tipo di prove viene chiamato anche prova oggettiva. Lo stimolo in questo caso viene completamente definito dal modello della risposta, mentre la risposta corrisponde ad una prestazione già organizzata e sistemata (Bertolini, Balduzzi, 2003: 219). Esempi di questa tipologia sono i quesiti di: scelta multipla, vero-falso, completamento e corrispondenze. La scelta dei quesiti dipende dalle particolari funzioni della valutazione che si intende svolgere, delle caratteristiche dell'ambito conoscitivo e degli obiettivi cognitivi da sottoporre al controllo (Domenici, 2002: 83).

Prove stimolo aperto-risposta chiusa - dove lo stimolo è generalmente esteso, proprio per il fatto che non viene indirizzato all'alunno. La risposta è impropria, siccome non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze. Un esempio di questo tipo è quando nelle interrogazioni l'insegnante sollecita l'alunno ad esprimere consenso a ciò che afferma. È una forma che chi interroga ha già risposta alla domanda, ma comunque cerca solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'alunno. Viene inoltre chiamata *pseudo-prova* (Bertolini, Balduzzi, 2003: 219).

¹⁶ <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/valutogg.htm>

1.5. Criteri di valutazione

La valutazione si impone come l'atto del valutare, ossia l'atto con il quale si assegna un valore a determinate azioni, comportamenti, abilità linguistiche, competenze comunicative e linguistiche e alle conoscenze. Il giudizio sul valore dipende da un insieme di variabili che sono affidate al giudizio dell'insegnante, che rimandano i processi qualitativi anche se non è esclusa la valenza soggettiva. Dunque, affinché si possa ragionare in termini di *attendibilità*, la valutazione ha bisogno di centrarsi su criteri ed ambiti ben precisati e stabiliti in relazione a contesti ed obiettivi chiari e definiti su una rigorosa scelta dei parametri, delle modalità e degli strumenti di verifica da usare (Nirchi e Simeone, 2004: 25-26). Nel processo di valutazione è necessario considerare la complessità della situazione psicologica e ambientale dell'alunno. Infatti, bisogna tener conto degli atteggiamenti personali strettamente legati a pregiudizi psicologico-emotivi, della cui esistenza e natura non si è sempre direttamente e chiaramente conoscenza (Zavalloni, 1979: 7).

Una valutazione autentica deve avere alcuni principi fondamentali come: a) gli scopi dell'insegnamento non possono essere fissati in termini di programmi o di metodi scolastici, essendo solo dei mezzi per il conseguimento dei fini educativi, b) una vera valutazione deve mirare a determinare quali siano i cambiamenti che si sono instaurati nella personalità dell'alunno c) il tipo di valutazione che viene stabilito da parte dell'insegnante interagisce di continuo col metodo e l'efficienza dell'insegnamento. Nella valutazione si cerca di esplorare tutti gli aspetti della personalità, come la capacità di ragionare, i giudizi di valore, la sensibilità sociale, gli interessi professionali, l'integrazione personale e l'adattamento sociale dell'alunno (Zavalloni, 1979: 17).

1.5.1. I voti

NON SUFFICIENTE	SUFFICIENTE
Incontra difficoltà a prestare attenzione ai messaggi orali	Ascolta distrattamente
Ha difficoltà a cogliere le informazioni di una comunicazione orale	Coglie solo parzialmente le informazioni di una comunicazione orale
Comunica in modo confuso e scarsamente comprensibile	Comunica con qualche difficoltà
Legge con molta difficoltà	Legge in modo stentato
Incontra difficoltà frequenti nel capire un testo scritto	Coglie solo parzialmente il significato di un testo scritto
Produce testi scorretti, disorganici	Produce testi poco corretti
Non sa individuare le parti di un discorso e le principali funzioni logiche	Individua solo parzialmente le varie parti del discorso
Non riesce a formulare giudizi personali	Esprime giudizi scarsamente personali

BUONO	MOLTO BUONO
Ascolta alternando attenzione e disattenzione	Ascolta con attenzione quasi sempre costante
Coglie le informazioni essenziali di una comunicazione orale	Coglie globalmente il significato di una comunicazione orale
Comunica con sufficiente ricchezza	Comunica con proprietà e ricchezza
Legge in modo sufficientemente corretto	Legge in modo corretto
Coglie le informazioni essenziali di un testo scritto	Coglie globalmente il significato di un testo scritto
Produce testi sostanzialmente corretti	Produce testi corretti ed esaurienti
Individua in modo sufficientemente corretto le varie parti del discorso e le principali funzioni logiche	Individua in modo abbastanza corretto le varie parti del discorso e le principali funzioni logiche
Esprime giudizi sufficientemente personali	Esprime giudizi personali

OTTIMO
Ascolta con attenzione costante
Coglie il significato di una comunicazione orale in modo completo
Comunica con proprietà, disinvoltura, ricchezza, ordine
Legge in modo corretto ed espressivo
Coglie in modo completo il significato di un testo scritto
Produce testi corretti, pertinenti, esaurienti
Individua con sicurezza le varie parti del discorso e le principali funzioni logiche
Esprime giudizi personali e critici

Tabella 1. I voti¹⁷

1.5.2. Errori di valutazione

La struttura degli strumenti valutativi è la fonte di numerosi errori di valutazione. Essi sono caratterizzati da stimoli aperti (da quesiti di incerta e univoca decifrazione da parte degli alunni) e da risposte aperte (per le quali è complicato, anche impossibile determinare univocamente da parte dell'insegnante il punteggio da attribuirsi a seconda del loro grado di accettabilità), e costringono il giudizio, non importa se viene espresso verbalmente o numericamente, a essere non tanto affidabile, a non rispecchiare fedelmente le competenze degli alunni, a dipendere dalle caratteristiche soggettive di chi corregge le prove, ovvero dagli insegnanti. La limitatezza della struttura produce degli *effetti* dannosi che alterano il grado di affidabilità della rilevazione. Tra i più diffusi e studiati sono gli effetti *di alone*, *di contrasto*, *di stereotipia*. Ne esistono comunque degli altri come l'*effetto della profezia che si autoverifica* o l'*effetto Pigmalione* e anche quello della *distribuzione forzata dei risultati*, che pure dipende dalla strumentazione valutativa impiegata; essi sono i prodotti soprattutto del diffusissimo modello didattico che include le attività essenziali nei due momenti che indicano la "*trasmissione delle conoscenze e delle informazioni*" e il "*controllo degli apprendimenti conseguiti dagli allievi*" (Domenici, 2008: 40).

¹⁷ http://www.csapiacenza.it/formazione/c_sostegno09/rondanini.pdf

L'effetto di alone consiste nell'alterazione del giudizio che viene riferito a una particolare prestazione in forza dell'influenza esercitata dai precedenti giudizi. Inoltre, si espande oltre il suo spazio generale, proprio come l'alone di una macchia fino a caratterizzare gli elementi della strutturazione di una nuova valutazione. In tal modo, succede che l'apprezzamento di un esame finisce con il non rispecchiare la qualità reale di quella, ma solo di quella particolare prestazione che è stata presa in esame. Dal punto di vista degli alunni, la cosa potrebbe essere ingiusta, ma è comunque positiva per loro stessi, siccome ottengono dei voti o giudizi positivi. Al contrario, nell'alunno che viene giudicato negativamente l'effetto risulta doppiamente ingiusto e sconcertante. Quello che questo effetto provoca, e che si è disposti a trovare una giustificazione alle *défail-lances* per chi ottiene nel passato ottimi voti, come d'altro canto si sospende il giudizio su prestazioni in sé positive di coloro che in precedenza avevano ottenuto risultati negativi. Questo effetto si manifesta pure nella pratica del calcolo della media aritmetica dei voti assegnati nell'arco dei trimestri o dei quadrimestri. Si nota un calcolo simile quando si adoperano scale di misura ordinali, cioè i voti, se dopo una eventuale sequenza di "quattro" l'alunno dimostra di padroneggiare tutte le conoscenze e le competenze fino a quel momento promosse; in tale caso non avrebbe senso attribuire come voto sintetico quello risultante dalla media di tutti i voti. Questo significherebbe che sulle prestazioni cognitive il giudizio viene inquinato con elementi a esso estranei quale ad esempio la costanza nell'applicazione e simili (Domenici, 2008: 40-41).

Effetto di contrasto - innanzitutto si verifica nelle interrogazioni orali, ma anche nella correzione dei compiti di scrittura a stimolo e risposta aperte. Come l'effetto precedente, consiste in una soprastima o sottostima di una determinata prova, questa volta rispetto a standard di prestazioni ideali dell'insegnante, o anche frequentemente a prove di altri alunni rispetto a delle precedenti, contestuali o immediatamente successive (Domenici, 2002: 61).

Effetto di stereotipia- questo effetto consiste nella scarsa alterabilità del parere che l'insegnante si fa dell'alunno, dal punto di vista cognitivo e anche non cognitivo, in tal modo che ciascun giudizio può risentire in modo positivo o negativo della generalizzazione dell'opinione originaria. Infatti, l'effetto si può collegare per somiglianza ad altri effetti come *effetti di pregiudizio e di empatia* (Domenici, 2002: 61).

Effetto della distribuzione forzata dei risultati- l'effetto che riguarda l'accettazione, ma non sempre implicita, da parte degli insegnanti, dell'ipotesi secondo la quale gli esiti della formazione non possono non rispecchiare l'andamento della curva normale di molti fenomeni

naturali, oppure che gli errori causali delle misurazioni non possono che distribuirsi secondo la popolare curva a campana di Gauss. Alla fine dell'anno scolastico o di un corso, solo pochi alunni raggiungerebbero il livello che viene ritenuto ottimale, un'altra parte degli alunni andrebbe situata ai livelli bassi, mentre la maggioranza si sistemerebbe ai livelli di apprendimento che vengono considerati insufficienti, oppure che appartengono alla media (Domenici, 2002: 62).

Effetto Pigmalione- effetto edipico della profezia che si autoverifica. Ciò significa che alcune predizioni del successo o dell'insuccesso scolastico di ogni alunno, fatte dagli insegnanti sulla scorta di alcuni elementi informativi disponibili, e conseguono i comportamenti sia verbali che non, spesso inconsciamente coerenti con le previsioni. Finiscono con indirizzare non solo gli atteggiamenti dell'insegnante, ma persino quelli degli alunni, fino a strutturare e consolidare le condizioni che di fatto possono facilitare la concretizzazione degli esiti delle aspettative (Domenici, 2002: 64).

1.6. Obiettivi della valutazione

Quando si parla di valutazione, spesso ci si pone la domanda sul perché valutare, qual'è lo scopo della valutazione, e quali sono i suoi obiettivi. Sono vari autori che si sono occupati della valutazione, discutendone anche i vari obiettivi. Per quanto riguarda la valutazione scolastica, vari autori affermano che valutare significa padroneggiare e tenere sotto controllo i processi di apprendimento. Per fare tutto ciò bisogna conoscere a fondo il senso di quanto si stabilisce e il senso di quanto si esige dagli alunni in termini di apprendimento e di risultati formativi di tale apprendimento. La valutazione non avrebbe senso e sarebbe un processo vuoto e senza significato, se non fosse continuamente rapportata ad obiettivi programmati con precisione, che poi si possono oltrepassare o non essere raggiunti (Montuschi, Bartolozzi e Dominici, 1984: 14).

Secondo l'autore Bezzi (2007: 6) la valutazione serve per migliorare l'attività, e dunque entra direttamente nel processo, è un'azione concreta e operativa. Inoltre ha come scopo il miglior raggiungimento degli obiettivi che il programma, o il servizio, oppure il processo valutato si è prefissato. Lo scopo della valutazione viene collegato anche con l'educazione, come afferma Zavalloni. Lui sosteneva che l'obiettivo principale della valutazione scolastica-non era quello di categorizzare gli alunni con l'attribuzione dei voti per

selezionarli, ma bensì era quello di comprendere e di aiutare gli alunni nel loro processo di formazione attraverso le esperienze di apprendimento significativo e di motivazione, per permettere ad ogni alunno di esprimere in modo migliore le proprie competenze, attitudini e intelligenze. Inoltre nel titolo del suo libro dice "valutare per educare", e pertanto senza escludere una funzione motivante di responsabilizzazione e di "rinforzo" all'impegno e alla partecipazione.¹⁸

Luigi Calonghi (1976: 35) aveva sostenuto gli obiettivi riflettono sui fini dell'educazione in quanto ne sono la concretizzazione ad un certo livello, con gli alunni e con determinate attività. Porcelli (1999: 22) riprende l'argomentazione di Calonghi, e da una sua propria visione dei scopi della valutazione. Lui spiega che valutiamo l'alunno per osservare se, come e in quale misura può avanzare verso il traguardo nel progetto educativo. Si identificano gli obiettivi della valutazione con i stessi fini nel processo educativo, ossia la crescita armonica e equilibrata dell'alunno in tutti i tratti della sua personalità. Nelle procedure della valutazione, la prima cosa da fare è convenire sui principi teorici di fondo e sugli scopi del giudizio di valutazione che si esprimerà, e si pone la domanda perché valutare; per prevenire l'impatto del percorso progettuale, fare luce sul processo di apprendimento, rendere conto delle scelte effettuate, osservare il progetto in itinere, per migliorare i processi di apprendimento, sostenere l'intero percorso formativo e per stabilire la bontà delle scelte operate.¹⁹

¹⁸ <http://www.monachesi.it/>

¹⁹ <http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

2.ABILITÀ LINGUISTICHE

Negli anni Settanta le teorie d'apprendimento e d'insegnamento indicano l'approccio comunicativo come il metodo più opportuno per l'acquisizione di una lingua straniera, in quanto basato sulla centralità del discente e sul bisogno comunicativo.²⁰ Nella letteratura glottodidattica la nozione delle cosiddette quattro abilità primarie ricorre e viene adoperata nella preparazione dei materiali didattici. Nei processi di codificazione, di trasmissione e di decodifica che avvengono nella comunicazione, si determinano le quattro abilità linguistiche che sono: parlare, ascoltare, scrivere e leggere (Ciliberti, 2006: 74). Come vediamo nello schema sottostante, esistono due principali suddivisioni delle abilità; le abilità produttive e le abilità ricettive. Tra le abilità produttive rientrano il parlare e lo scrivere, mentre in quelle ricettive l'ascolto e la lettura. Widdowson (1982: 64) ha inoltre individuato ancora una differenza tra le abilità ricettive e quelle produttive, ed è quella del mezzo orale e visivo.

	Abilità produttive	Abilità ricettive
Mezzo orale	Parlare	Ascoltare
Mezzo visivo	Scrivere	Leggere

Tabella.2. Schema delle abilità linguistiche (Widdowson, 1982: 64)

I concetti orale/visivo e produttivo/ricettivo rappresentano il modo in cui la lingua si manifesta, piuttosto che il modo in cui si realizza nel processo di comunicazione. Per una comunicazione fluente e per comunicare attraverso il codice linguistico, è necessario conoscere il lessico della lingua e le norme che regolano i rapporti tra le parole, in modo da realizzare una comunicazione efficace e comprensibile. L'apprendimento e l'acquisizione di una lingua riguardano soprattutto il codice linguistico scritto; ciò significa che la competenza della lingua scritta può migliorare la lingua orale. Acquisire una lingua straniera significa saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere in una lingua L2.²¹ Le abilità produttive vengono chiamate anche "attive", in contrapposizione a quelle ricettive ossia "passive", in base all'idea che le abilità attive comportino un impegno e una complessità maggiore. Ogni atto linguistico

²⁰ <http://luimartin.altervista.org/article/le4abilita.html>

²¹ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

è sempre un processo fortemente attivo, e pertanto i due termini vengono percepiti come inadeguati o insufficienti.²²

2.1. L'ascolto

Ascoltare è un'abilità primaria e la componente essenziale della competenza comunicativa. Questa abilità viene messa da parte e ignorata completamente dagli studiosi formalisti, ed è solo con l'abilità di comprensione orale che viene trasposta dal metodo diretto tra l'Ottocento e il Novecento. Successivamente viene metodicamente riordinata e inserita al centro dell'attenzione con gli approcci strutturalistici e comunicativi (Balboni, 1999: 6). Ascoltare la lingua è molto differente dalla comprensione della lingua scritta e le ragioni sono le seguenti; il discorso viene codificato in forma di suono, il discorso è lineare e ha luogo in tempo reale e senza possibilità di essere ripercorso, e alla fine il discorso orale è differente dalla lingua scritta (Pozzo, 2009-10: 6). In alcune situazioni di ascolto si compiono diverse operazioni che vanno oltre alla decodificazione dei suoni e delle parole. Il processo è senza dubbio fortemente inferenziale, e quindi ascoltare significa individuare e riconoscere le parole, i suoni e i gesti. Inoltre vuol dire essere in grado di:

- *ricostruire* quello che non si è sentito a causa di rumori o disturbi o ricostruire lo sviluppo tematico del testo ascoltato, e innanzitutto di fronte ad un discorso incompiuto e disordinato, ricostruire nella mente la situazione comunicativa riferendo la parola e il contesto:

- *integrare* ciò che si acquisisce collegando i *feedback* degli interlocutori, nel caso di un parlato in interazione, mettendo in relazione il non verbale con il verbale:

- *anticipare* sulla base di ciò che si conosce oppure di ciò che è stato detto, quello che l'interlocutore dirà considerando però di controllare sempre lo sviluppo del discorso e costruendo così il significato corretto (Rigo, 2005: 55-56).

Secondo Roberta Rigo (2005: 56) ci sono cinque diversi tipi di ascolto, e si cambia il modo di ascoltare dipendentemente dalle finalità di chi ascolta. Il primo tipo di ascolto è *l'ascolto distratto*. Questo ascolto è costantemente superficiale e interessato dai limiti fisici, psicologici e sociali. Può apparire distorto o parziale, si verifica casualmente, e si considerano

²² <http://luimartin.altervista.org/article/le4abilita.html>

diversi i discorsi per intrattenimento o fatti automaticamente. Il secondo tipo è quello *dell'ascolto attento*. Questa tipologia dell'ascolto viene determinata dalla motivazione e dall'interesse con i quali il soggetto si dispone all'attenzione. L'ascoltatore fa attenzione quando vuole delineare alcuni aspetti di rilievo e selezionare ciò che può utilizzare. Oltre che dalla motivazione, il terzo tipo di ascolto, l'*ascolto finalizzato* è caratterizzato dalla chiara consapevolezza dello scopo per cui bisogna porre l'attenzione, e serve per apprendere e imparare nuove informazioni per raggiungere un aggiustamento. *L'ascolto creativo* si basa sulla partecipazione cognitiva dell'ascoltatore, che unisce le sue conoscenze con le nuove informazioni. Inoltre, definisce in particolar modo il comportamento del soggetto che vuole cooperare ed interagire offrendo così un altro punto di vista, quello suo personale. L'ultimo tipo è *l'ascolto critico*, che controlla l'argomento ed è in grado di valutare gli obiettivi di chi parla che sono i seguenti: aderirvi e discordare, fare delle previsioni o anticipazioni, la capacità di riassumere e valutare le nuove informazioni. In tal modo esso viene attivato per valutare dei discorsi, dei ragionamenti e per prendere posizione. Un buon ascoltatore deve appoggiarsi alle strategie che sopportano l'ascolto:

- sa utilizzare le pause per riflettere sul messaggio e sull'intonazione come espressione di coesione,
- si accosta per trarre informazioni alla ridondanza, alla prevedibilità del messaggio, al rapporto sia verbale che non verbale. In tal modo così facendo non è necessario trattare il testo parola per parola e si può fare attenzione ad aspetti di grado superiore,
 - mette in moto consciamente la previsione e l'anticipazione,
 - a volte fissa l'attenzione anche su un aspetto individuale del messaggio per scoprire meglio il significato globale del testo,
 - si rende conto delle proprie incertezze e difficoltà di ascoltare e ricorre alle strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive (Rigo, 2005: 56).

Le competenze dell'ascoltatore sono le seguenti:

1. Competenza pragmatico-comunicativa- si riferisce alla conoscenza e al rispetto delle convenzioni di cortesia e delle marche dei rapporti sociali (formale/informale) e agli usi dei diversi registri.
2. Competenza testuale - si intende la capacità di distinguere tipologie testuali diverse: strutture, finalità, impieghi.

3. Competenza semantica – lessicale- saper riconoscere il significato delle singole parole (lessemi) o espressioni, ma anche la sua individuazione utilizzando il contesto, ossia essere in grado di associare i concetti a sinonimi o parafrasi.²³

Gli alunni possono riscontrare delle difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera. Le difficoltà più comuni che gli alunni possono riscontrare nell'abilità d'ascolto sono:

- farsi prendere dall'ansia per il timore di non intendere,
- non sapere di sapere: non sapere attivare subito gli schemi mentali e usare le conoscenze accessibili nella memoria,
- avere difficoltà ad interagire con ciò che si ascolta per cercare conferme alle proprie previsioni e ipotesi,
- non sapere lasciarsi guidare dal senso e dallo scopo dell'ascolto e mostrare una scarsa flessibilità, trattando allo stesso modo i diversi tipi di testo,
- non sapere cogliere la gerarchia del testo, e anche non sapere riconoscere e sfruttare gli elementi di coesione e gli snodi del discorso,
- avere difficoltà ad individuare dove e cosa non si capisce ed avere la sensazione di non comprendere niente.²⁴

L'ascoltare è l'attività di riconoscere che i segnali veicolati mediante il mezzo orale costituiscono frasi che hanno una determinata significazione. Inoltre, si tratta dell'abilità di individuare quale sia la funzione delle frasi in una interazione, ossia quale valore comunicativo può assumere come esempio del mezzo orale. Dunque, l'ascoltare in questo senso, sarebbe la controparte ricettiva del dire che dipende sia dal mezzo visivo che dal mezzo orale (Widdowson, 1982: 67).

Secondo Gotti (1995: 99) la comprensione di un messaggio orale richiede dall'ascoltatore l'utilizzo di diverse abilità. La capacità di comprendere quanto si ascolta è fondamentale nell'acquisizione di una vera e propria competenza in L2. L'ascoltatore deve essere in grado di saper riconoscere nella catena fonica percepita i suoni significativi, distinguendoli da tutti i rumori e dagli altri suoni non significativi che vengono espressi dal parlante. Le fasi dell'abilità di ascolto sono: comprendere il messaggio, cogliere i singoli elementi e ricondurli al contesto, memorizzare le informazioni e alla fine individuare lo scopo

²³ file:///C:/Users/lea/Downloads/Hai_capito_continuit%C3%A0_2007_2008.pdf

²⁴ <http://luimartin.altervista.org/article/ascolto.html>

di chi parla e lo scopo per cui si ascolta.²⁵ L'alunno quando ascolta deve cogliere subito il messaggio che proviene da una fonte e deve recepirlo ossia immaginarlo per portarlo alla memoria. Quando si ascolta le orecchie fanno da tramite alla mente ed essa prepara e controlla il "materiale" dell'ascolto, perché sia speso subito o in tempi seguenti. L'abilità di ascoltare è così la prima fase dell'acquisizione di una lingua in età infantile. L'obiettivo della competenza dell'ascolto è di spiegare il processo dell'attività comunicativa che deve essere insegnata agli alunni.

Oggigiorno siamo sottoposti a vari e diversi stimoli uditivi come: televisione, radio, riproduttori acustici, sonorità alterate e dilatate artificialmente, che l'alunno si accostuma a sentire, oppure può capitare che le senta, senza ascoltarle con attenzione. Più che mai tutti siamo sottoposti a suoni, voci, rumori, tanto che si finisce a "chiudere" l'audio, o a neutralizzare tutto col filtro naturale della imperturbabilità (Fraschini, 1988: 9). Ci sono delle attività che possono aiutare gli alunni e avvicinarli di più alla comprensione dell'ascolto nella L2. Con la popolarizzazione dei mass media, gli insegnanti possono facilitare molto di più l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Durante le lezioni di italiano si possono ascoltare canzoni di italiano, che vengono adeguate agli alunni e alla classe. Per le classi superiori si possono ascoltare delle canzoni che piacciono agli giovani e si può ascoltare ogni mese un cantante o un gruppo musicale differente. Gli insegnanti possono dare agli alunni la libera scelta di ascoltare un gruppo musicale o cantante preferito, e in questo modo gli alunni possono partecipare e essere attivi nell'apprendimento dell'italiano. Se ascoltano canzoni che piacciono agli alunni, saranno molto più concentrati e motivati a imparare concetti nuovi. Così si può fare la traduzione del testo in lingua croata. Se ad esempio nella canzone ci sono dei verbi irregolari oppure dei verbi in un preciso tempo verbale, possono sottolineare i verbi.

In questo modo si possono non solo imparare nuove parole, ma ci si può ricollegare alla grammatica, e semplificare così agli alunni l'acquisizione di un tempo verbale, che altrimenti può essere molto faticoso e complicato da comprendere. Dopo un primo ascolto delle canzoni si prosegue con la comprensione globale, si comincia a lavorare strofa per strofa, in modo tale da ridurre la complessità dell'ascolto. Quando si finisce l'analisi della comprensione delle varie strofe della canzone, si ascolta di nuovo la canzone, cantandola in modo da essere guidati dal ritmo musicale e mantenendo il ritmo linguistico proprio della madre lingua. Altra attività molto diffusa è quella della visione delle sequenze del film (Balboni, 2008: 128-131). Un'attività significativa per i giovani è sicuramente l'educazione

²⁵ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

cinematografica che insieme a quella musicale risulta molto assente nelle scuole elementari. La visione dei film è utile per vari motivi come; per condurre una riflessione socio-culturale, per la traduzione e per la letteratura. L'analisi dei film va scomposta in sequenze per la durata dei vari film e gli insegnanti hanno solo un'ora di lezione a disposizione per questa attività. In questo caso i film possono essere già stati visti dai ragazzi e gli insegnanti possono lavorare su alcune sequenze più importanti e fondamentali dei film. L'ultima attività per agevolare agli alunni l'apprendimento dell'italiano L2, è la visione pubblicitaria televisiva. Il testo delle pubblicità televisive racchiude alcune caratteristiche che possono sembrare specificamente complesse per la comprensione perché ci sono molti riferimenti culturali, sia nelle immagini che nella lingua, nei giochi di parole, per la presenza delle figure retoriche. Poi l'eloquio è rapido e può essere un problema per gli alunni captare il nucleo della pubblicità. La traducibilità non è spesso possibile per motivi culturali o linguistici (Balboni, 2008: 128-131).

Quest'attività per gli alunni può essere molto interessante e notevole, perché negli spot pubblicitari si possono sentire dei modi di dire oppure dei neologismi che negli altri testi non si sentono così spesso. Per esempio, mentre gli alunni ascoltano e guardano gli spot pubblicitari, l'insegnante consegna la trascrizione della pubblicità e così possono individuare parole nuove (Balboni, 2008: 128-131).

<p>Profilo</p>	<p>Il candidato comprende brevi interventi orali, accuratamente articolati e con pause. Capisce frasi ed espressioni relative ad aree di immediata priorità (ad es. informazioni di base sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro, scuola ecc.). Sa riconoscere i principali profili intonativi (interrogativo, dichiarativo e imperativo) e i tratti distintivi funzionali alla gestione della comunicazione.</p>
----------------	--

Tabella.3. Profilo delle competenze dell'ascolto ²⁶

²⁶ http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

2.2. Comprensione della lettura

Leggere deriva dal latino *legere*, che significa raccogliere, ed è proprio quanto si deve fare: interpretare dei simboli grafici che contengono "insiemi" significativi. La lettura significa "raccolta" e dunque indica l'azione con cui la mente unisce i vari dati della realtà per ordinarli secondo uno schema, per dar loro una intenzionalità, un senso e una struttura. Il processo di lettura è un'attività intellettuale grazie a cui la mente dà una struttura alla realtà di per sé svincolata e sproporzionata. L'operazione del raccogliere, dell'attività della lettura coinvolge le funzioni come la vista, l'udito, e la motricità, ovvero la natura neurofisiologica, che bisogna mettere in contatto con il segno ed il suono (Fraschini, 1988: 29). Ricordare un testo significa indispensabilmente saperlo riprodurre più o meno fedelmente, in forma parziale o completa, e lo sforzo cognitivo è indirizzato alla memorizzazione. La comprensione di un testo è una attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo, e si tratta di un processo attivo che necessita della produzione di rappresentazioni coese e di inferenze a molteplici livelli. Invece, apprendere vuol dire il processo che coinvolge i primi due, ma si deve saper usare le informazioni del testo in funzione di un compito stabilito per l'acquisizione di nuove conoscenze (Cisotto, 2007: 99-100). La lettura sarebbe uno scambio dialogico a tre; il lettore i cui occhi, scorrendo tra le righe, rimettono le parole che la mente identifica e a cui dà significato e valore; il prodotto fisso, cioè il testo fatto di lettere ed altri congegni che "parlano" alla mente del lettore, e alla fine lo scrittore che presenta nella pagina il suo pensiero, le intenzioni e atti linguistici selezionati. Secondo certi studiosi la parte della comprensione del testo significa un'attività complessa, alla quale partecipano gli aspetti linguistici, e l'attività di pensiero come la memoria, l'attenzione e il ragionamento. In questo caso ci sono vari segmenti ai processi di comprensione del testo come:

- a) la memoria prende in carico il materiale linguistico e lo sottopone ad elaborazione,
- b) attraverso le attività, le informazioni linguistiche sono modificate in una forma adeguata ad essere mantenuta, una sorta di linguaggio della mente,
- c) alla mente del lettore servono delle strutture di conoscenza accessibili in memoria per riconoscere il significato delle informazioni linguistiche,

d) le strutture sono sempre preparate e create mediante l'interazione con informazioni nuove (Cisotto, 2007: 100).

Nel processo di comprensione ci sono diversi livelli. Il primo livello è l'analisi di superficie nel quale vengono formulate singole parole o frasi dei testi. Il secondo livello riguarda la coerenza locale, ossia il risultato della costruzione del significato di brevi sequenze frasali. L'ultimo livello è quello più profondo, e si tratta della rappresentazione semantica. La caratteristica fondamentale di questo livello è che non riproduce fedelmente le informazioni linguistiche originarie, ma bensì comprende solo alcuni elementi della forma strutturata. Dopo la lettura di un testo o la visione di un film, non si è in grado di rievocarlo punto per punto, ma però ci si riferisce ad un solo elemento, siccome la memoria non è abbastanza spaziosa per conservare lunghe stringhe di parole e lavora secondo il principio di economia, grazie al quale tiene conto solo di ciò che è indispensabile e utile, ovvero del significato. Nel processo di lettura si ricorre ad una selezione di informazioni, un'operazione di filtraggio con cui si mantengono i significati essenziali, mentre quelli meno importanti vengono lasciati a dissolversi. La selezione non comprende però una scelta casuale, (una parola o una frase ogni dieci), anzi è guidata da un criterio di coerenza, che porta il lettore ad elaborare e a conservare le informazioni del testo come una rete di significati dotati di senso (Cisotto, 2007: 101).

Le operazioni complesse e cognitive si manifestano nel passaggio dalla comprensione di superficie o letterale alla rappresentazione semantica. Esse vengono rappresentate da due autori, Kintsch e van Dijk, attraverso due modelli che hanno avuto una considerevole influenza nella ricerca sulla comprensione. Il primo pone l'attenzione sull'analisi proposizionale del testo e sulle unità semantiche di cui esso si compone. Il secondo richiama la teoria dei modelli mentali. Il modello di comprensione di Walter Kintsch e Teun van Dijk nel 1978 (in Cisotto, 2007: 102) elabora le strategie che vengono rappresentate nella trasformazione del contenuto di un testo. Gli autori hanno distinto due livelli principali nella struttura semantica di un discorso. Il primo è il *livello di superficie o microstrutturale* che riguarda le singole proposizioni e le loro relazioni. Quando le proposizioni vengono elencate, allora si collegano tra di loro e così formulano una rappresentazione semantica integrata e coerente. Il *livello macrostrutturale* è il secondo livello integrato nel modello di comprensione dagli autori. Si tratta della rappresentazione che costituisce la base del testo e che riguarda il discorso nella sua globalità (Cisotto, 2007: 102). Il passaggio dal primo livello al secondo avviene attraverso tre macroregole, ossia la *cancellazione*, la *generalizzazione* e la

costruzione. Nella *cancellazione* vengono eliminate le proposizioni che non sono di grande importanza rispetto al tema centrale. La *generalizzazione* riguarda più proposizioni che sono rappresentate da una proposizione superordinata ad esse, mentre la *costruzione* viene generata dalla nuova proposizione che non è presente nel testo e riguarda il significato basilare e sostanziale.²⁷

Sapere leggere un testo rispetto allo scopo ci consente di raggiungere gli obiettivi finali per cui leggiamo, ovvero per comprendere quello che abbiamo letto. Non tutti i testi si possono leggere nello stesso modo, ed essere in grado di saper leggere un testo significa utilizzare delle strategie di lettura. Esistono quattro strategie di lettura: la *lettura approfondita*, la *lettura globale*, la *lettura selettiva* e la *lettura espressiva*. La *lettura approfondita* di un testo ha normalmente l'obiettivo di comprendere e imparare il contenuto. Si tratta di una lettura finalizzata all'apprendimento. La *lettura globale* ha lo scopo di comprendere complessivamente il contenuto. È una prima lettura orientativa; proporre un piano per seguire le informazioni fondamentali di un testo. La terza strategia è quella della *lettura selettiva*, che serve alla consultazione, ed inoltre è finalizzata alla ricerca di una informazione. È molto particolare, siccome si tratta di una lettura silenziosa, veloce e si trattiene solo su alcune parole per la ricerca della parte del testo che contiene l'informazione che l'alunno talvolta necessita. Questa lettura si utilizza specificamente quando si usa il dizionario, l'enciclopedia, un libro di storia alla ricerca di una data o si cerca un avvenimento preciso. Una lettura che viene eseguita ad alta voce è la *lettura espressiva*. Si tratta di una lettura destinata ad ascoltatori, e di solito viene preparata prima della lettura stessa.²⁸

La concezione del compito risulta essere un'opera del cognitivismo, e viene profondamente rinnovata solo alla fine degli anni Novanta. Così sul piano didattico l'effetto più significativo è quello del rinnovamento che riguarda lo spostamento del nucleo dell'accertamento della lettura come prodotto alla guida dei processi sottostanti alla comprensione, con l'obiettivo di migliorare le strategie degli alunni che lavorano sul testo e costruiscono i significati. Un programma di intervento didattico nel quale si dimostrano delle tendenze segnalate dagli ultimi studi sulla comprensione, sono caratterizzati dall'attenzione posta agli aspetti processuali. Gli autori De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti nel 2003 (in Cisotto, 2007: 112) hanno pubblicato un libro dove hanno elaborato un programma comprendente una serie di materiali e di spunti didattici per potenziare le strategie dei lettori

²⁷ <http://www.infantiae.org/crcrimi101003.asp>

²⁸ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

inesperti e hanno illustrato dieci abilità principali per la comprensione. Alcune sono riferite soprattutto ai testi narrativi e riguardano le capacità di determinare "i nodi del testo", come i personaggi, i luoghi, i tempi e i fatti. Attribuiscono a ciascuno le informazioni corrette e ricostruiscono la sequenza degli eventi distinguendoli per tipologia; fatti che esprimono azioni subite o agite dai personaggi, fatti relativi ad eventi esterni o interni (emozioni e pensieri) e sequenze descrittive. Ci sono altre capacità chiamate trasversali, nel senso che elevano i vari tipi di testo e riguardano la struttura sintattica dei periodi e le sue relazioni con il piano dei significati, l'individuazione di collegamenti tra le parti del testo, la produzione di inferenze, l'attivazione di modelli mentali pertinenti e la rilevazione di errori. La formazione di un adolescente lettore e la sua attitudine importante che deve essere inserita è la "sensibilità al testo", ovvero la capacità di verificarne e di gestirne la complessità e l'attenzione alla sua gerarchia interna e viene riferita al diverso grado di importanza da assegnare alle informazioni. L'ultimo programma presenta un'abilità particolarmente metacognitiva che contraddistingue di fatto il lettore competente (Cisotto, 2007: 112).

L'insegnamento reciproco è una metodologia che si realizza in contesti di apprendimento collaborativi e prevede l'esercizio guidato di alcune strategie esperte di comprensione della lettura. Gli alunni in questo modo possono lavorare in gruppo sotto la guida dell'insegnante. A turno, prima l'insegnante, poi i membri del gruppo leggono un testo a pezzi e assegnano e fanno la discussione del contenuto del testo. La discussione viene guidata e condotta attraverso l'applicazione delle quattro strategie nell'interazione con il testo. Come prima strategia abbiamo porre le domande. Si tratta di una strategia di comprensione molto più impegnativa che "dare risposte", siccome chi formula le domande ha già in mente una possibile risposta. Poi c'è la strategia del dare chiarimenti in merito alle incertezze, e richiedere delle spiegazioni o un approfondimento avanzato agli altri compagni. Per dare chiarimenti agli altri, bisogna chiarire la propria comprensione. La terza strategia comprende il riassumere, che definisce ogni ciclo di insegnamento reciproco con cui gli allievi possono controllare e valutare la propria comprensione. Fare previsioni è l'ultima delle quattro strategie, e in questa si formulano le anticipazioni sul testo. È un modo per stimolare i processi inferenziali, che sono talvolta presenti nei lettori inesperti, specificamente "saldati" al significato letterale delle parole. Dopo la lettura del testo, l'insegnante comincia la discussione ponendo così delle domande che riguardano il brano letto, anima e organizza la discussione fino all'attività del riassunto, con cui gli allievi hanno modo di controllare la loro comprensione a conclusione di una fase di lavoro. Nel corso dell'attività gli alunni si aiutano

reciprocamente per migliorare la comprensione e si motivano e stimolano a vicenda per usare le strategie di comprensione della lettura (Cisotto, 2007: 116).

Profilo	Il candidato sa comprendere le principali informazioni di testi brevi su argomenti comuni espressi in linguaggio quotidiano di largo uso e relativo a contesti a lui familiari.
---------	---

Tabella.4. Profilo delle competenze della comprensione della lettura²⁹

2.3. Strutture di comunicazione

Nelle strutture di comunicazione entrano varie componenti come: la competenza lessicale, la competenza fonologica, quelle morfosintattica, testuale, grafemica e grammaticale. Nel test che abbiamo proposto agli alunni ci sono tre competenze, ovvero la competenza lessicale, morfosintattica e la grammaticale. La grammatica è un sistema di regole applicate come meccanismi di funzionamento di una lingua. Nella tradizione il concetto di grammatica al singolare significava l'intero complesso di regole di una lingua. Oggi si predilige usare "grammatiche" al plurale, specificando di volta in volta l'ambito; grammatica fonologica, grafemica, testuale, sociolinguistica e tutte queste componenti istituiscono la competenza comunicativa. La competenza è la padronanza delle regole di una grammatica. Dal Settecento alla metà del nostro secolo la glottodidattica ha favorito la "grammatica descrittiva", cambiandola in "grammatica prescrittiva". In tal senso la glottodidattica era la linguistica applicata all' insegnamento. Dalla fine del diciannovesimo secolo tuttavia si era inserito il termine "grammatica pedagogica". Gli obiettivi della grammatica non era solo quello di determinare i meccanismi di funzionamento della lingua studiata, ma anche quello di vederli in ordine di importanza, e di trovare per ciascuna regola un nucleo forte da presentare per primo e poi una serie di completamenti da insegnare in seguito, tornando sulle singole regole in un percorso a spirale (Balboni, 1999: 49). Le grammatiche costituiscono strumenti preziosi e indispensabili per la conoscenza dei sistemi linguistici, e il grammaticalismo sarebbe la tendenza a riportare alle analisi grammaticali tutto

²⁹ http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

l'insegnamento delle lingue. Sotto il profilo glottodidattico è appropriato fare la distinzione tra il momento dell'acquisizione delle abilità linguistiche e il momento della riflessione su quanto è stato imparato attraverso l'approccio globale ed emarginato (Porcelli, 1994: 68).

Il lessico appartiene alla competenza comunicativa e include il complesso di regole che governano la scelta delle parole, e la capacità di generarne usando affissi, la valutazione della connotazione, la distinzione tra il significato ed il valore di una parola nel contesto. Nei primi anni Novanta, viene proposto da Lewis, che inserisce l'approccio lessicale nella competenza comunicativa. Questo approccio acquisisce un ruolo fondamentale alla dimensione semantica, particolarmente al lessico, e offre un uso intensivo di materiale da comprendere per arricchire il vocabolario, nella convinzione che nella comunicazione vale di più avere degli strumenti per comunicare concetti, significati, piuttosto che per strutturare correttamente le parole, i testi o le frasi. L'approccio lessicale viene sempre acquisito nella fase iniziale dell'apprendimento linguistico (Balboni, 1999: 58).

Secondo lo studioso Lewis (Balboni, 2006: 152) possiamo dividere il lessico in quattro categorie. La prima categoria sarebbe quella delle parole singole o complesse (*polyword*). Qui entrano le parole che vengono chiamate "vocaboli", da una parte le parole singole, dall'altra parte le locuzioni che esistono in quanto unite, come "marca da bollo". Per i due ultimi casi nella tradizione italiana si impara a considerare come un blocco unitario (locuzioni), mentre nel primo caso è utile considerare la parola complessa come un tutto in uno, senza analizzarla nei tre componenti. Si tratta di una questione di rispetto del significato, che sarebbe unitario, piuttosto che della forma. La seconda categoria sono le co-occorrenze o collocazioni che sono combinazioni ad alta frequenza. Porcelli esemplifica (Balboni, 2006: 153), "indurre in" che si collega solo all' "errore" e "tentazione". Co-occorre si colloca solo con due altre parole, e dunque diventa un potente fattore di *expectancy*, di anticipazione per la comprensione. Si tratta di una caratteristica lessicale che può essere oggetto di una continua attività di riflessione metalinguistica. La terza sono le routine o locuzioni istituzionalizzate: "non ha niente a che fare con", " venga avanti", " buon giorno", "neanche per idea", sono entità fissate nell'uso e hanno un significato unitario, e anche in tal caso possono essere oggetto di riflessione metalinguistica, soprattutto sul versante dei registri sociolinguistici. L'ultima categoria comprende i modi di dire, metafore e proverbi. Si tratta delle entità lessicali di base metaforica che hanno un significato unitario, talmente fissato che concordano la creazione di

varianti comprensibili solo se si conosce il modo di dire originario come: "è furbo come una volpe", "una mano lava l'altra", "l'abito non fa il monaco" (Balboni, 2006: 153).

I problemi dell'acquisizione del lessico sono presenti nella glottodidattica, e riguardano la memorizzazione. In realtà, si tratta di saper utilizzare meglio le potenzialità della mente, come nel repertorio di tecniche per l'acquisizione lessicale. Oltre al problema della memoria, c'è anche il problema della grammatica della formazione lessicale. Come per esempio: i suffissi -ante, -ore, -aio per indicare i mestieri, i verbi -ità, oppure -ezza per creare sostantivi a partire dall'aggettivo. Queste sono le regole che vengono imparate con le stesse logiche usate per i meccanismi morfosintattici. Nella lingua straniera insegnare il lessico è carico di valenze e connotazioni culturali, e spesso è ridotto e impreciso, e può variare da regione a regione (Balboni, 2008: 120). Per ricordare meglio e per una buona memorizzazione del lessico si consiglia di accoppiare la memoria verbale con la visiva. Come ad esempio essere seduti nella stanza ed iniziare ad elencare i nomi del campo semantico "stanza", i colori, i materiali. Si tratta di un'operazione che pone in luce quello che non si conosce e che consente di creare un sistema (Balboni, 2008: 105). Ci sono diversi obiettivi da raggiungere nella didattica del lessico come:

- insegnare a smontare e rimontare il lessico posseduto, in modo tal da fare scoprire i meccanismi di funzionamento del lessico,
- insegnare a comprendere e a generare nuovo lessico, sia esistente che creato sul momento,
- approfondire il meccanismo della significazione, e specificamente far cogliere il continuum che parte dalla totale denotazione delle microlingue alla totale connotazione del testo letterario,
- trovare come la corrispondenza tra parole di una lingua e di un'altra sia limitata per lo più a nomi e verbi concreti, ma che molto spesso la corrispondenza sia o apparente o articolata o anche impossibile (Balboni, 2006: 154-155).

Nella linguistica si individua la morfologia ossia lo studio delle forme grammaticali, e la sintassi che è il campo della linguistica che studia i meccanismi di combinazione tra le parole sia in nuclei minimi, come i sintagmi, sia in proposizioni e frasi. Nell'insegnamento della lingua madre questa distinzione è custodita, mentre per l'acquisizione delle lingue straniere si è imposta in questi decenni la nozione della morfosintassi che congiunge le due

aree linguistiche (Balboni, 1999: 67). La morfosintassi si occupa delle relazioni tra la forma e la funzione, e tra la forma e il suo uso in unione con altre parole. Il duplice approccio, morfologico e morfosintattico, risulta visibile soprattutto nell'analisi delle diverse parti del discorso, che organizza la parte più ampia e fragile della morfologia.³⁰

Profilo	Nei moduli che presentano tale abilità il candidato è in grado di compiere elementari operazioni di analisi e trasformazione di strutture linguistiche sul piano lessicale e morfosintattico.
---------	---

Tabella.5. Profilo dell'analisi delle strutture di comunicazione³¹

2.4. Produzione scritta

Essere in grado di scrivere è essenziale, siccome nella vita ci si ritrova a dover usare costantemente e in qualsiasi situazione e circostanza l'abilità della produzione scritta. Oggi è impensabile utilizzare questa abilità, perché ci può servire sia al lavoro che nella scuola, e si richiede di usare le capacità necessarie per la produzione scritta e di utilizzarla con molta chiarezza e con la competenza linguistica. Sapere scrivere in una lingua straniera indica la conoscenza della produzione di un testo corretto, coerente e coeso che deve raggiungere l'obiettivo per cui è stato scritto, ma anche che viene allineato alla situazione comunicativa.³² La competenza della produzione scritta si apprende nella scuola elementare, e l'apprendista o scrittore deve automatizzare alcune operazioni come ad esempio usare i segni scritti.³³ Hayes e Flower nel 1980 (in Albanese, Dandin e Martin, 2007: 190) hanno elaborato che la scrittura è un processo che si articola in tre fasi o sotto processi (allegato A):

³⁰ <http://italiansky.narod.ru/download/morfosintassi.pdf>

³¹ http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

³² http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpe/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

³³

http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/2780432.Ravizza_italiano_abilit%C3%A0_7_14%20marzo%202015.pdf?mediaId=3040532&cmg_defaultViewer=cmg_MediaServer&

1. *Pianificazione*- messa a punto di un piano delle cose da dire in relazione a un determinato genere di scrittura e ad un destinatario. La pianificazione richiede la conoscenza di generi testuali e le regole del loro uso in relazione a destinatari diversi. Innanzitutto, pianificare significa organizzare un controllo preventivo, tanto informato quanto è adeguato. In tal caso, la consapevolezza indica non solo prevedere in modo articolato gli scopi e le parti di un testo, ma ci si deve rendere conto che il piano non dovrebbe mai essere rigido, anzi essere suscettibile a modifiche e integrazioni. In questa fase si può realizzare e avere molti livelli diversi di specificità e completezza. Alcuni chiamano questa fase anche progettazione, siccome prima di iniziare a scrivere bisogna avere "un progetto" su come scrivere un determinato testo:

- Avere gli obiettivi chiari e comprensibili del motivo per cui si scrive (raccontare, informare, esporre, sostenere un'opinione, convincere).
- Avere chiaro il destinatario al quale si scrive un determinato genere di testo, quindi si deve abbiturare il registro, che viene adeguato sia al destinatario che allo scopo.
- Individuare la forma testuale da adottare, coerente con l'esigenza di scrivere per esprimere, per comunicare, per imparare.
- Avere i contenuti e gli argomenti netti, che vengono selezionati, organizzati e fissati in una scaletta, ovvero in un percorso ordinato.
- Si deve prefissare la struttura del testo in tre parti capitali come: l'introduzione nella quale viene esposto l'argomento, poi lo svolgimento oppure il corpo centrale, ossia la trattazione completa dei contenuti o dell'argomento e alla fine la conclusione, e la sua finalità è di chiudere il testo.³⁴

2. *Traduzione*- richiede un controllo on-line sulla quantità della produzione scritta, una revisione continua per vedere dove ci sono le pause di riflessione e le modifiche. Malgrado il modello accetti una funzione esecutiva, in realtà la traduzione è un momento metacognitivo denso. (Albanese, Dandin e Martin, 2007:191) Durante la scrittura sono presenti gli aspetti come:

- la coesione e la correttezza, ovvero il rispetto delle regole ortografiche, sintattiche, morfologiche, l'uso adeguato della punteggiatura, rispetto delle concordanze nell'uso dei modi e tempi verbali, l'utilizzo adeguato di connettivi come le congiunzioni, gli avverbi e le preposizioni.

³⁴ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

- La completezza che si ottiene sviluppando a fondo tutti i punti della scaletta e articolando eventualmente qualche punto.
- La coerenza dei contenuti che viene costruita nell'esposizione ordinata secondo un criterio logico, che varia nei testi differenti (come l'ordine cronologico della narrazione), e che viene stabilita nella fase di progettazione ovvero che deve essere osservata in fase di stesura.
- La coerenza stilistica richiede l'utilizzo del registro scelto in base ai livelli della comunicazione.³⁵

3. *Revisione*- è comprensiva di lettura del testo scritto e di correzione. Questo è il momento del controllo retroattivo, vale a dire quando si rilegge il testo lo si confronta col piano, si rilevano e correggono le inadeguatezze. (Albanese, Dandin e Martin, 2007: 191) Dopo aver scritto bisogna porre l'attenzione alla revisione del testo per verificare e per migliorare sia il contenuto che la forma, in modo da dovere:

- Rileggere il testo
- Rileggere individualmente ogni parte ideata nella scaletta della verifica; la chiarezza, la completezza, ma anche la coerenza del contenuto, la correttezza lessicale, ortografica, morfosintattica della forma, addivenire dove si ritiene conveniente per migliorare il testo.³⁶

La memoria a lungo termine fornisce al soggetto le conoscenze necessarie per l'elaborazione del testo, e interviene nella formulazione del piano del testo attraverso le conoscenze dichiarative procedurali. Il contesto del compito contiene tutti gli elementi che possono influenzare la prestazione della scrittura. Inoltre Hayes e Flower (Albanese, Dandin e Martin, 2007: 191) hanno inserito la funzione *monitor* che controlla la relazione delle tre fasi. La funzione *monitor* è comparabile ad una "strategia della scrittura" che definisce quando lo scrittore deve passare da una fase all'altra. (allegato A)

La necessità è di riconsiderare le difficoltà della produzione scritta alla luce della riflessione teorica, e di apprestare dei percorsi di insegnamento che tengono conto del piano didattico e delle indicazioni affiorate nell'ambito della ricerca. Gli autori che si sono occupati di più dell'evoluzione delle abilità di scrittura e dell'equivalente intervento educativo sono Bereiter e Scardamalia (Ferraboschi, Meini, 2006: 4). Gli autori nel 1987 hanno adottato una logica di evoluzione cognitiva, sviluppando un modello duplice che contrassegna e mette a

³⁵ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

³⁶ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

confronto le strategie degli scrittori "*aprendisti*" e degli scrittori "esperti" e consapevoli. Il primo procedimento viene determinato da due ricercatori come "dire tutto quello che si sa" (allegato B) ossia *knowledge telling*. Le informazioni che possiedono non stabiliscono uno sviluppo del pensiero e non vengono elaborate. Lo scrittore si limita a svolgere i contenuti così come essi gli si presentano nella mente, senza essere definiti e organizzati opportunamente. Questi scrittori producono i testi attraverso una sequenza lineare in cui le informazioni si incorporano l'una all'altra inaspettatamente, seguendo soltanto l'avvicinarsi del loro presentarsi alla memoria. Il secondo procedimento, "trasformare le conoscenze" ossia "*knowledge transforming*", implica un consistente investimento delle attività di pianificazione nella scrittura e di continua ridefinizione del testo in collegamento al contesto e agli obiettivi definiti. Questa strategia è sostanzialmente assimilabile alla logica del *problem solving*, prevede una continua rielaborazione del pensiero dei due autori. Loro hanno stabilito dei passaggi di chi scrive fra due ordini di problemi in continua interazione, quello del contenuto e quello linguistico. Hanno elaborato e descritto un complesso di tecniche attraverso le quali ridurre il carico esecutivo a partire dai principali problemi e difficoltà che vengono mostrati dagli scrittori incompetenti nel passare ad un atteggiamento esperto. I problemi sono presenti specialmente nella produzione di un testo, piuttosto che nella differenza della comunicazione orale, senza interlocutori, senza revisioni, alla ricerca dei contenuti a memoria e al rapporto tra i singoli elementi del testo e la sua globalità (Gineprini e Roncallo, 2001: 60-61).

Bereiter (Ghiselli, 1992: 42) analizza molteplici modi di scrivere dell'adulto i quali si differenziano tra di loro a seconda degli obiettivi dello scrivere, e del rapporto tra chi scrive e il destinatario e della complessità delle abilità inserite nella scrittura (allegato C). Queste abilità sono: a) fluidità nella produzione del linguaggio scritto (e quindi il superamento della fase strettamente strumentale della scrittura), b) fluidità nel generare idee, c) padronanza delle convenzioni della scrittura (ortografia, grammatica), d) capacità di tener conto del lettore, e) gusto letterario e pensiero riflessivo. Quando si combinano insieme le prime due abilità, a) e b), si ha come risultato una scrittura "associativa", la quale diventa matura quando il ragazzo è in grado di rispettare le convenzioni ortografiche e grammaticali. Gli stadi illustrati come propone Bereiter, possono essere organizzati in modo diverso a seconda del tipo di lavoro scolastico che viene offerto all'alunno. I livelli di Bereiter e Scardamalia (Ghiselli, 1992: 44) sono intesi in questo senso, perciò non come livelli generici di maturazione. Le cinque fasi della scrittura (allegato C) sono:

1. Scrittura associativa – significa la scrittura centrata su chi scrive, il quale "butta giù" tutte le idee che gli vengono in mente in merito all'argomento proposto. Manca qualsiasi pianificazione dei temi trattati e qualsiasi consapevolezza del destinatario. Il livello di scrittura elementare, dove essa è adatta a scrivere "una nota della spesa" che sarebbe un testo organico e coerente.

2. Scrittura performativa- è una scrittura associativa, con in più il rispetto delle regole ortografiche e grammaticali.

3. Scrittura comunicativa- lo stadio crea un significato progressivo rispetto alle due scritture precedenti, siccome chi scrive è in grado di tenere conto contemporaneamente di più fattori, del destinatario e delle forme linguistiche abili, oltre che del rispetto delle regole della scrittura performativa.

4. Scrittura unificata – è la fase elevata, ossia chi scrive ha sufficiente conoscenza dei propri processi mentali, tale comunque da esercitare un continuo controllo su ciò che sta scrivendo, come se fosse un lettore esterno.

5. Scrittura epistemica- è la fase più alta. Si tratta del fatto che chi è in grado di produrre questo tipo di scrittura lo fa in primo luogo per se stesso, per rispecchiare le idee, per riflettere, per pensare e alla fine per progettare.

Queste cinque fasi di scrittura si dividono tra due livelli qualitativamente diversi di scrittura, il che significa che il livello basso comprende le prime tre fasi, caratterizzate da un tipo di scrittura che serve per "dire delle cose," e dunque per comunicare il secondo livello, che sarebbe più alto, non riprendibile da tutti, in cui scrivere significa pensare (Ghiselli, 1992: 44).

L'abilità di scrittura è una competenza che si trasforma e viene imparata per un arco di tempo relativamente più lungo rispetto a quello di acquisizione della lettura (Rossi e Malaguti, 1994:17). Nella scuola elementare uno degli obiettivi principali della lingua L2 è quello dell'insegnamento delle abilità di scrittura. Infatti, l'abilità si dovrebbe affrontare con esercitazioni progressive e accuratamente preparate ed eseguite. Per gli alunni il modo migliore di orientarli verso la produzione scritta è attraverso vari esercizi di riutilizzo di vocaboli o di frasi che vengono anteriormente incontrati. L'esercizio basilare che viene spesso suggerito è quello della copiatura dei singoli vocaboli. Nonostante ciò, questa attività risulta essere meccanica e dunque c'è poca produttività. Per renderla più motivante per gli alunni, si potrebbe fornire all'alunno una serie di parole appartenenti a due o tre diversi campi semantici, oppure chiedergli di trascrivere su fogli diversi modellando così gruppi omogenei

(Gotti, 1995: 107). Lo scopo della scrittura è quello di produrre un testo coeso, senza alcune imperfezioni o errori.³⁷

Profilo	Il candidato è in grado di descrivere persone o luoghi a lui molto familiari, chiedere e fornire i propri dati per scritto, riempire un modulo, scrivere brevi testi di corrispondenza. Il candidato sa scrivere testi articolati anche se in maniera semplice su una gamma di argomenti familiari.
---------	---

Tabella.6. Profilo delle competenze della produzione scritta³⁸

³⁷ http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

³⁸ http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

3. LINGUA SECONDA O L2

Negli anni Sessanta e Settanta l'analisi contrastiva aveva dominato la ricerca sull'apprendimento di una lingua seconda, delineando un percorso lineare e cumulativo di conoscenze. Invece, negli anni Settanta il linguista Noam Chomsky aveva affermato la critica al modello comportamentista, secondo il quale il bambino nasce ed è già programmato per sviluppare le varie funzioni biologiche e pertanto anche per sviluppare la lingua. L'acquisizione del linguaggio non è il risultato delle imitazioni e delle abitudini rinforzate, bensì di un processo creativo che fa leva su un dispositivo innato, ossia Lad – *Language acquisition device*. Questo indica una serie di principi comuni a tutte le lingue e viene attivato da esempi o input della lingua d'acquisizione (Favaro, 2006: 73).

Esistono due definizioni per il termine lingua seconda. La prima, che in realtà andrebbe utilizzata al plurale, cioè lingue seconde, definisce l'acquisizione di ogni lingua oltre alla lingua madre, escluse le lingue classiche. Si tratta di una definizione corretta per quanto riguarda il campo semantico, ma irrilevante dal punto di vista glottodidattico, siccome non ci sono differenze tra la lingua straniera, la lingua etnica e la lingua seconda. Secondo la gran parte dei glottodidatti, l'italiano appartiene ad una lingua seconda quando viene studiato dai parlanti non italofoni, e in tal senso l'insegnamento avviene in un contesto situazionale dove l'italiano viene utilizzato come lingua di comunicazione quotidiana. La caratteristica principale che definisce la situazione dell'insegnamento di una lingua seconda è che le ore didattiche dirette sono svolte in classe dall'insegnante, in relazione con la vita extrascolastica e graduata (Balboni, 2004: 13). La situazione della lingua seconda, a differenza dalla lingua straniera, è che ipotizza dell'input linguistico su cui si lavora proviene direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli stessi allievi. Infatti, nella situazione della lingua seconda la motivazione è di solito istantanea, strumentale, quotidiana e fissa l'attenzione all'integrazione nel paese in cui la lingua viene parlata (Balboni, 2008: 59).

3.1. Competenza comunicativa

Il concetto "competenza" viene introdotto prima da Chomsky, e dopo viene tradotto nell'ambito sociolinguistico da Hymes negli anni Settanta. Il concetto viene applicato nel campo della didattica nelle lingue seconde e straniere, e occasionalmente anche alla lingua madre e di quelle classiche (Balboni, 2006: 30). Possiamo definire la competenza comunicativa come la capacità di utilizzare tutti i codici, sia verbali che non, per realizzare i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo. Nella glottodidattica il termine della competenza comunicativa viene molto allargato e precisato oltre la dimensione legata ai codici linguistici ed extralinguistici ed al loro uso nelle situazioni comunicative. Viene inserita anche la padronanza dei processi cognitivi, oltre che linguistici, che sottostanno alle abilità linguistiche (Balboni, 1999: 19-20). La competenza comunicativa va intesa come una capacità di comunicare *efficacemente*, ossia nella dimensione pragmatica, *appropriatamente*, cioè nella dimensione socio-culturale, e *correttamente*, ovvero nella dimensione linguistica. Hymes con la sua competenza comunicativa ne presenta una più ampia e comprensiva che riguarda la capacità del parlante di usare la lingua in modo appropriato al contesto, prendendo in considerazione tutte le componenti dell'interazione.

Lo scopo della competenza comunicativa è quello di creare una vera e propria rivoluzione nella didattica delle lingue, in modo che vengano cancellati i sillabi formali che fissavano l'attenzione sugli elementi grammaticali minimi, per scambiarli con i sillabi che sono incentrati sugli atti comunicativi, ovvero con i sillabi funzionali. L'intenzione della glottodidattica è quello di coinvolgere l'apprendente nell'interazione, in quanto soggetto che comunica, mette in gioco le capacità e le modalità personali di interazione (Scotti-Jurić, Ambrosi-Randić, 2011: 33).

La competenza comunicativa è strutturata in quattro macrocomponenti che vengono rappresentate nello schema:

<p><i>Saper fare lingua</i> Padroneggiare le abilità linguistiche, ovvero la comprensione e la produzione orale e scritta, le abilità di dialogo, riassunto, parafrasi, dettato, raccolta di appunti e traduzioni.</p>	<p><i>Saper fare con la lingua</i> Capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione. Si tratta della competenza funzionale, pragmatica, che per realizzarsi ha bisogno anche di una competenza socio-culturale.</p>
<p><i>Sapere la lingua</i> Capacità di usare le grammatiche fonologica(pronuncia),grafemica (ortografia), lessicale, morfo-sintattica e testuale. Questa sarebbe la competenza linguistica che fa parte della comunicativa.</p>	<p><i>Saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali</i> Consapevolezza dei linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici. Fa parte della competenza extra-linguistica.</p>

Tabella.7. Schema della competenza comunicativa (Balboni, 2008: 52)

3.2. Problemi e difficoltà nella L2

Secondo Schumann (in Favaro, 2006: 85), che introduce le variabili individuali e affettive nel suo modello d'acculturazione, le quali possono agevolare la vicinanza linguistica e anche psicologica e dunque l'apprendimento della L2 o viceversa, esse possono provocare distanze e blocchi sia relazionali che comunicativi. Schumann ne aveva individuato quattro. La prima sarebbe lo shock linguistico, ovvero la situazione emotiva dove si può sistemare, per esempio, la capacità di tollerare la delusione che deriva dal cercare di essere compresi e di farsi capire con scarsi mezzi linguistici. Il secondo sarebbe lo shock culturale, che riguarda il disorientamento nei confronti di norme, valori e pratiche quotidiane che possono essere lontane e dissonanti rispetto a quelle sperimentate in uso nel proprio luogo d'origine. La motivazione nell'apprendimento di una seconda lingua può essere di tipo sperimentale (solo per il lavoro), oppure può essere di tipo integrativo come ad esempio per avere amici, per costruire il proprio futuro. L'ultima sarebbe la permeabilità dell'io. Con questo concetto Schumann intende la questione dell'identità linguistica. Ognuno ha una propria identità personale e culturale, come ha un proprio "io linguistico".

Negli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo lo sviluppo della lingua viene spiegato con concetti linguistici, cioè in funzione delle differenze esistenti tra la lingua madre dell'apprendente e la lingua straniera. L'esistenza dell'errore, ovvero di un problema, viene considerata l'indicazione di qualche meccanismo che non ha funzionato a dovere. In questo caso, gli errori che vengono commessi da parte degli alunni, sono a causa del fenomeno dell'interferenza o anche transfer negativo in base a ciò che si sta imparando e viene influenzato da tutto ciò che si è già appreso. Nel caso di apprendimento linguistico dove le due lingue sono simili (ad esempio: italiano e spagnolo), gli alunni avranno una enorme facilità nell'apprendere, ed essa è dovuta all'interferenza positiva. Invece, l'alunno trova difficoltà quando le due lingue sono differenti tra di loro, come ad esempio: italiano e croato (Ciliberti, 1994: 43).

3.3. L'insegnante L2

Gli insegnanti che insegnano le lingue straniere e le lingue seconde devono avere le seguenti conoscenze e competenze. Innanzitutto, devono avere la conoscenza dell'oggetto, ossia conoscere sia la lingua che la cultura italiana, il che significa che devono avere una conoscenza disciplinare. Devono non solo conoscere la lingua, ma anche tutto sulla lingua e sul suo funzionamento e i suoi meccanismi. Per insegnare una lingua non è sufficiente solo sapere una lingua, ma ci sono altri fattori e abilità che un insegnante deve avere per insegnare con successo una lingua agli alunni. La prima competenza è quella *didattica*, ovvero la padronanza di un repertorio di strategie e tecniche e la capacità di applicarle. Di questo si occupa la disciplina glottodidattica e le scienze che la integrano, cioè l'educazione, la comunicazione, quelle psicologiche, che in tal modo forniscono e aiutano gli insegnanti di italiano a padroneggiare con diversi approcci e modelli di insegnamento e di apprendimento. In questa competenza l'insegnante deve essere in grado di saper valutare e individuare gli stili e le strategie degli alunni. Cerca di rappresentare i materiali e gli argomenti in situazioni reali, motivando così gli alunni con differenti attività interessanti e coinvolgendoli quanto più possibile, sempre in maniera flessibile rispetto alle attività proposte (Dolci e Celestin, 2008: 28). Oltre al libro di testo, l'insegnante deve avere altre prospettive che riguardano i sussidi didattici che si utilizzano nelle lezioni di italiano. L'insegnante dovrebbe inserire più sussidi didattici adatti a seconda delle classi, come per esempio, la radio dove gli alunni possono

ascoltare numerose canzoni italiane, poi il computer portatile dove gli alunni possono sia ascoltare che vedere dei film, delle pubblicità televisive, dei video, che facilitano l'apprendimento di una lingua seconda. Si possono consegnare agli alunni le fotocopie con le immagini, le trascrizioni delle canzoni, oppure anche degli esercizi che non appartengono ai libri di testo e che servono per motivare, ed essere molto stimolanti per gli alunni che imparano l'italiano L2. Secondo Dolci e Celestin (2008: 29) l'altra competenza riguarda la *capacità di riflessione e di autocritica*, che viene vista come il carattere distintivo della professionalità degli insegnanti. La capacità viene intesa come il cercare in modo continuo di mettersi in discussione utilizzando in modo adeguato gli strumenti a disposizione. Devono seguire costantemente un percorso di ricerca d'azione, dove l'osservazione e la riflessione danno spunti per una riconsiderazione del proprio operato.

Dal momento che gli insegnanti assumono delle responsabilità sia dentro che fuori dell'aula, viene sviluppata la *competenza gestionale*. Per gli insegnanti di lingua italiana l'aspetto organizzativo e gestionale è di grande importanza, considerata la diversità della realtà nella quale si trovano ad operare, nella quale non sono solo insegnanti di lingua e cultura, ma vengono addirittura soprannominati i promotori del cosiddetto "sistema Italia". L'insegnante dell'italiano L2 può venire anche definito come un facilitatore, siccome si occupa di stabilire i bisogni di apprendimento della seconda lingua da parte dell'apprendente straniero. L'insegnante prepara ed elabora il programma individualizzato, oppure per un piccolo gruppo dove individua i materiali didattici che sono adeguati e che sono costruiti per quel gruppo specifico. Il facilitatore conosce la duplice funzione e agisce nella classe promovendo così lo sviluppo della L2 in funzione dello scambio interpersonale, agevolando la comprensione e la produzione della lingua in modo da studiarla (Favaro, 2006: 63).

3.4. Le competenze dell'alunno L2

La scrittrice Graziella Favaro (in Frigo, 2008: 8-9) aveva affermato che gli alunni che imparano le lingue seconde e straniere, al momento del loro inserimento scolastico hanno bisogni linguistici che sono differenti in base all'età. Essi pertanto dipendono sia dalle storie personali, scolastiche e linguistiche che dal contesto e dalla modalità d'accoglienza. Gli alunni che studiano l'italiano come una lingua seconda devono acquisire la lingua in un tempo limitato e veloce. In tal caso devono; imparare a comprendere e a comunicare in italiano per gli scambi interpersonali quotidiani, devono leggere e scrivere nella nuova lingua e attraverso

l'alfabeto completare un percorso di alfabetizzazione, comprendere e produrre i messaggi e testi orali e scritti di complessità differente e crescente. Devono anche studiare le diverse discipline e seguire i contenuti del curriculum comune utilizzando solo la lingua seconda e devono riflettere sulla nuova lingua, sulle sue strutture e componenti grammaticali, morfologiche, sintattiche, ed infine mantenere, valorizzare, ma anche continuare a sviluppare la lingua d'origine.

Apprendere una L2 sia per la comunicazione che per lo studio, esige una particolare attenzione, ai risorse e dei strumenti adeguati ad un contesto competente e non ansiogeno e una espansione dei tempi che concedono all'apprendente di immagazzinare, di elaborare, ed infine di trasferire le competenze che sono già imparate, ed esprimere i termini acquisiti attraverso le nuove parole. L'ostacolo che riguarda le capacità comunicative di base solitamente viene superato in tempi rapidi. Gli scambi tra pari, nel tempo scolastico, ma anche extrascolastico, il linguaggio della strada e dei mass media, le parole del gioco e degli incontri tra amici sono tutte occasioni eccezionali per ottenere un input linguistico intelligibile, interessante e soprattutto coinvolgente. Mediante queste opportunità comunicative che sono diffuse e motivanti, la gran parte degli alunni impara in modo veloce e ottiene una sufficiente fluenza, una pronuncia accettabile e un lessico funzionale che può condurre con successo a interazioni e scambi tra coetanei e adulti i quali pongono in luce degli atteggiamenti di unione e di partecipazione comunicativa (Colosimo, 1990: 22).

Gli alunni che apprendono l'italiano come L2 devono raggiungere degli obiettivi che fanno riferimento a due differenti percorsi didattici, e che si svolgono in maniera contemporanea. Il primo deve raggiungere gli obiettivi specifici che sono collegati alla condizione dell'allievo non italofono, come ad esempio: indicare degli oggetti e delle azioni, esprimere delle richieste, dei bisogni, i gusti e delle preferenze, presentarsi e riferire i fatti personali. Il secondo obiettivo deve misurarsi ed essere valutato sulla base di obiettivi comuni ai compagni di classe, previsti dal curriculum generale. Nell'acquisizione di una nuova lingua l'alunno si trova già influenzato dal sistema di abitudini che appartengono alla lingua madre che agirà continuamente da barriera ad un nuovo apprendimento, creando continue interferenze. Si devono abituare gli alunni a produrre delle risposte corrette, si deve far fare loro degli esercizi concepiti in maniera tale da non escludere alcuna possibilità di errore. In tal modo gli esercizi dovranno prevedere soltanto una risposta giusta, per lasciare l'alunno libero e tranquillo di fare la scelta che aumenta la probabilità di sbagliare (Colosimo, 1990: 22)

3.5. Livelli di riferimento

Nella tabella che segue (Tabella.8) vengono illustrati i livelli comuni di riferimento del Quadro comune europeo di riferimento.

Livello avanzato	<p>C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente: in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.</p>
	<p>C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.</p>
Livello intermedio	<p>B2 (Progresso) È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.</p>

Livello elementare	<p>B1 (Soglia) È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.</p>
	<p>A2 (Sopravvivenza) Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>
	<p>A1 (Contatto) Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e di rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>

Tabella.8. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, (2002: 32)

PARTE SECONDA

4. LA RICERCA

4.1. Scopi e obiettivi

Nella prima parte della presente tesi abbiamo elaborato la teoria delle quattro abilità linguistiche di base e di conseguenza anche della valutazione delle stesse, onde integrare meglio e dare una chiave di lettura più solida alla seconda parte di questa tesi che viene interamente dedicata alla ricerca empirica e ai risultati. Vista l'importanza dell'argomento della valutazione, ci è sembrato assolutamente doveroso presentare una ricerca fatta nell'ambiente scolastico della città di Pola. Era nostra intenzione analizzare le quattro strutture linguistiche che appartengono al concetto di valutazione. Gli obiettivi della ricerca sono i seguenti:

- individuare quali sono le competenze linguistiche degli alunni in classi di italiano L2,
- valutare le competenze dell'ascolto, della comprensione della lettura, della comunicazione (la morfosintassi, il lessico) e, infine valutare le competenze della produzione scritta, ovvero l'efficacia comunicativa, l'adeguatezza del contenuto, la correttezza morfosintattica, l'adeguatezza e la ricchezza lessicale, l'ortografia e la punteggiatura.

4.2. Metodologia della ricerca

La ricerca si propone di individuare le competenze degli alunni in due classi di italiano L2 della scuola elementare Veruda a Pola.³⁹ Delle quattro abilità linguistiche di base noi abbiamo voluto analizzare solo tre: l'ascolto, la comprensione della lettura, l'analisi delle

³⁹ La classe VIII b ha compilato il test il 10 maggio 2016, mentre la classe VIII a il giorno dopo, ossia l'11 maggio.

strutture di comunicazione e la produzione scritta. Abbiamo tralasciato il parlato per motivi di tempo. Il test è stato svolto in lingua italiana⁴⁰.

4.3. Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato gli alunni dell'VIII a e VIII b della scuola elementare Veruda di Pola.

Classe	M	F	Totale
VIII a	5	10	15
VIII b	7	9	16

Tabella 9. Partecipanti

Come notiamo dalla tabella, il test è stato proposto a un totale di 31 alunni: 12 di genere maschile e 19 di genere femminile. È importante evidenziare che nella classe VIII a c'è una ragazza disabile, che ha comunque eseguito la prova d'esame, tranne le due prove di scrittura. L'età dei partecipanti varia a seconda delle classi e va dai 13 ai 14 anni.

4.4. Strumenti

Per svolgere la ricerca abbiamo utilizzato il test della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS), preparato dall'Università per Stranieri di Siena.⁴¹ Il modello di certificazione è di tipo multidimensionale, cioè viene realizzato non solo prendendo in considerazione le caratteristiche linguistiche dell'italiano, ma anche le caratteristiche sociolinguistiche e culturali. Le competenze in italiano come lingua straniera vengono descritte, misurate, valutate e garantite con criteri scientifici. La certificazione CILS valuta la capacità della lingua in situazioni comunicative e in rapporto alle loro caratteristiche socio-culturali e socio-linguistiche. Queste prove presentano la lingua italiana nelle sue strutture standard, di uso contemporaneo e la produzione scritta. La certificazione CILS verifica anche le competenze linguistiche e comunicative in sviluppo.

⁴⁰ Per alcuni esercizi ho dovuto fare la traduzione in croato.

⁴¹ <http://cils.unistrasi.it/>

Va detto inoltre che la prova di certificazione viene organizzata in sei livelli che corrispondono ai gradi di competenza successivamente più vasti e a diverse aree sociali di uso della lingua: Livello Uno, Livello Due, Livello Tre, Livello Quattro e gli altri due: Livello A1 e A2. Così i livelli Uno, Due, Tre, e Quattro appartengono ai moduli come: adulti in Italia, adulti all'estero e ragazzi all'estero. I livelli di competenza elementare, ossia Livello A1 e A2 sono nuovamente composti in diversi moduli come:

- immigrati adulti in Italia,
- immigrati adulti all'estero,
- bambini figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i sei e gli undici anni,
- ragazzi figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i dodici e i quindici anni,
- stranieri adulti con tipologie linguistiche lontane dall'italiano (asiatici),
- ragazzi figli di emigrati italiani all'estero, di prima e seconda generazione, di età compresa tra gli otto e i quindici anni,
- ragazzi stranieri di origine italiana, di terza, quarta e quinta generazione, di età compresa tra gli otto e i quindici anni. (Novello, 2014: 113).

Per realizzare la presente ricerca abbiamo optato per il test del modulo adolescenti, livello A1 in quanto abbiamo ritenuto che sia maggiormente idoneo al livello di conoscenza della lingua italiana degli alunni all'ultimo anno di studio nelle scuole elementari croate in Istria. La prova d'esame propone cinque strutture di analisi: ascolto, scrittura, comunicazione, produzione orale e comprensione della lettura. Il test è stato modificato a causa della durata limitata per la sua compilazione e dell'ampiezza del contenuto della prova (un'ora di lezione). Non abbiamo preso in considerazione le due prove di produzione orale per mancanza di tempo e perché non era possibile eseguirle con tanti alunni nella classe. Nonostante ciò, abbiamo preso in esame altre quattro strutture, ovvero: l'ascolto, la comprensione della lettura, la comunicazione e la produzione scritta. La prova d'ascolto è composta da tre prove, la prima contiene 10 *item*, la seconda 4 *item* e l'ultima 12 *item*. Nel test di comprensione della lettura ci sono nuovamente tre prove con 4 *item*, 12 e 4 *item*. Anche il test di analisi delle strutture di comunicazione contengono tre prove (10, 10 e 8 *item*). Il test di produzione scritta è

strutturato in due prove, dove nella prima prova a tema si devono scrivere dalle 20 alle 40 parole, e nella seconda prova a tema dalle 15 alle 30.

Per tutte le prove chiuse viene attribuito un punteggio predisposto per ogni risposta esatta e un punteggio 0 per ogni risposta sbagliata o omessa. La penalizzazione delle risposte sbagliate è introdotta solo nel caso in cui agli alunni sia richiesto di individuare la presenza di informazioni in un testo, per evitare che l'alunno ottenga il punteggio massimo segnando tutte le risposte. In questo caso si penalizzano con un -0,5 la prova numero 3 che appartiene all'ascolto, e la seconda prova del test di comprensione della lettura. Nelle prove che riguardano ciascuna abilità linguistica vengono valutati solo gli aspetti ad essa relativi. L'intenzione delle prove di certificazione è di verificare l'adeguatezza della performance al profilo di competenze, senza contare gli errori prodotti.⁴²

4.5. Procedimento

Prima di iniziare a compilare il test ho spiegato agli alunni le modalità di compilazione e l'importanza del test per la mia tesi di laurea. Gli alunni potevano chiedere ulteriori spiegazioni o delucidazioni su qualsiasi problema eventualmente riscontrato. Dal momento che la ricerca si è svolta in classi di italiano L2, ho proposto agli alunni di chiedere il significato delle parole sconosciute in italiano. Il tempo che avevo a disposizione era un'ora di lezione, ossia 45 minuti. Siccome la classe VIII a aveva bisogno di ulteriore tempo per le due prove di scrittura, la durata del test è stata estesa per altri 10 minuti, per compilare l'intera prova di certificazione.

La prima parte della prova appartiene al test di ascolto. Per la registrazione del testo ho utilizzato il computer portatile e le cuffie. Appena consegnati i quaderni gli alunni della VIII b hanno espresso subito la loro scarsa conoscenza dell'italiano e l'impossibilità di fare il test, siccome non capivano il da farsi. Per questo motivo tutti gli esercizi del quaderno sono stati prima letti a voce alta in italiano per poi venire tradotti in croato. Nella prima prova d'ascolto c'è una parte del testo *Ciocco sì*; gli alunni dovevano ascoltare, compilare e scrivere le parole mancanti. Per entrambi le classi questa prova d'ascolto è risultata difficile, ma dopo ulteriori

⁴² http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

spiegazioni hanno potuto comunque eseguire la prova. Ogni prova è stata ascoltata per due volte; la prima volta si ascolta la registrazione del testo e la seconda si può compilare il *close text*. Nella prova numero due gli alunni hanno ascoltato un dialogo tra due compagni di scuola. Dopo due ascolti hanno dovuto scegliere una delle tre proposte di completamento (scelta multipla). La terza prova d'ascolto contiene informazioni e gli alunni hanno dovuto scegliere una delle frasi che venivano proposte.

Il test di comprensione della lettura comprendeva la lettura del testo *l'Urlo* e la scelta di una delle tre proposte offerte. Nella seconda prova erano incluse delle informazioni, per cui gli alunni potevano scegliere le quattro informazioni presenti nei testi, cioè un'informazione per ciascun testo. Nell'ultima prova gli alunni potevano scegliere tra i testi A – H e i quattro che completano i testi, ossia da 1 a 4. La prova di certificazione è proseguita con il test di analisi delle strutture di comunicazione. Nella prima prova gli alunni dovevano completare il testo con gli articoli determinativi. In tutte le tre prove con i testi sulle strutture di comunicazione, veniva indicato un esempio di come eseguire la prova. Per la seconda prova dovevano completare il testo con le forme dei verbi proposti tra parentesi al presente indicativo. Nell'ultimo esercizio dovevano completare il testo; *Tutti in piscina*, e scegliere una delle tre proposte offerte.

Le ultime due prove erano dedicate alla scrittura. Come primo esercizio dovevano descrivere la loro famiglia in 20 – 40 parole, dopo di che dovevano scrivere in 15 - 30 parole un'e-mail a un amico italiano con l'invito a trascorrere una vacanza da lui. Agli alunni è stato proposto di inventare e di usare l'immaginazione qualora non avessero realmente amici che vivono in Italia.

4.6. Osservazioni generali

Partendo dalla classe VIII b che aveva compilato la prova di certificazione il 10 maggio 2016, mi sono subito accorta che sarebbe stato difficile eseguire la prova per intero. La prima difficoltà che ho riscontrato era quella della scarsa o poca motivazione da parte degli alunni a compilare la prova visto che non avrebbero ricevuto il voto. Ho spiegato qual era lo scopo dell'esame, ma non sono sembrati comunque interessati a prestarsi all'indagine. Durante tutta la prova c'erano delle domande del tipo: *Dali je ispit na talijanskom? I to moramo riješiti? Ja ne znam talijanski*. A tutte le domande degli alunni ho cercato di dare una risposta corretta, e nuovamente li ho incitati a concentrarsi per eseguire al meglio la prova che

veniva richiesta da loro. Prima di ogni prova ho tradotto e spiegato in croato, per facilitare al massimo il loro lavoro.

Con la prima prova d'ascolto ho avuto delle difficoltà di audizione. Per prima cosa alcuni alunni non sentivano bene il testo registrato e così ho risistemato al meglio le cuffie, in modo tale da offrire a tutti un audio quanto più chiaro e sonoro. Con le altre due prove non c'è stato alcun problema, anzi non hanno voluto neanche ascoltare le registrazioni due volte, ma bensì hanno chiesto di proseguire con altre strutture di analisi. Quando sono arrivati alla prova n.1 della comprensione della lettura, hanno riscontrato delle difficoltà di comprensione del testo. Perciò l'insegnante di italiano ha letto il testo e lo ha subito tradotto in croato. Per la prova n.2 e n.3. hanno avuto problemi a capire le consegne, cosicché ho spiegato la prova in croato e ho fatto un esempio. C'erano pure delle difficoltà di comprensione del significato di alcune parole come: *praticare, vacanza, visita e concorso*.

La prima prova di strutture di comunicazione non ha presentato particolari difficoltà e gli alunni hanno subito iniziato a scrivere gli articoli determinativi. Invece, il secondo esercizio era molto difficile per tutti gli alunni, data la scarsa conoscenza della grammatica. In questo caso ho cercato più volte di spiegare che nell'esercizio si cerca solo il presente indicativo. Durante la lettura del testo ad alta voce, ho potuto sentire un alunno che diceva *partirò*, anziché *parto*. Le ragazze hanno capito che si trattava del presente ed hanno eseguito l'esercizio senza titubanze. Con il terzo esercizio di strutture della comunicazione c'erano molti dubbi tra le risposte offerte, dovuti anche all'incomprensione del significato di alcune parole (*offerta, causa, intervalli, pasto, pezzo*), mentre alcuni alunni hanno chiesto la traduzione completa del testo.

Nelle ultime due prove di produzione scritta gli alunni hanno dimostrato poca motivazione e interesse a scrivere gli esercizi. Quando ho letto la prima frase della prova; descrivi la tua famiglia, un alunno ha domandato: “*Šta moramo crtati?*” Pertanto ho iniziato a spiegare l'esercizio e ho fatto l'esempio su come dovessero scrivere. Mi sono accorta che c'era molto disinteresse, particolarmente tra i ragazzi, per cui è risultato che solo due ragazze hanno scritto entrambe le prove, mentre un ragazzo ha scritto solo la prima prova. Nella classe VIII a ho potuto subito notare che non ci sarebbero state notevoli difficoltà nell'eseguire la prova. Dopo la mia spiegazione sulla modalità di compilazione del test nessuno ha chiesto ulteriori delucidazioni e non ho riscontrato difficoltà linguistiche o mancanza di concentrazione. Così ho iniziato la prima prova d'ascolto e questa classe aveva bisogno di sentire la registrazione

due volte per ciascuna prova. Negli esercizi d'ascolto gli alunni dell'VIII a si sono soffermati molto di più che gli alunni della classe VIII b.

A differenza della classe VIII b, gli alunni dell'VIII a non hanno mostrato nessuna esitazione e perplessità nel risolvere entrambe le prove di produzione scritta. La seconda prova di scrittura dove dovevano scrivere un'e-mail a un amico italiano, li ha resi un po' impacciati nell'instaurare la comunicazione. Abbiamo riscontrato delle difficoltà anche con la grafia, come ad esempio con le doppie. Vista l'incertezza di come iniziare la conversazione e di come andasse composto il testo, ho fornito loro un esempio di e-mail. Dopo il mio esempio gli alunni non hanno più avuto bisogno del mio aiuto, e non hanno espresso dubbi nemmeno su questa prova di produzione scritta. È importante sottolineare che per essere certi che tutti gli alunni avrebbero risolto gli esercizi di ciascuna struttura di analisi, nella classe VIII b tutti gli esercizi sono stati letti a voce alta e tradotti in croato. Al contrario rispetto a questa classe, agli alunni nella classe VIII a non è stato necessario dare tanti chiarimenti e soprattutto tutti loro erano disposti a collaborare e concentrati nel loro lavoro.

4.7. Analisi e statistica dei dati

4.7.1. La classe

Nelle tabelle che seguono vengono evidenziati i risultati ottenuti dagli alunni nel test di certificazione di italiano L2. L'analisi dei dati ottenuti è stata divisa in due parti. La prima parte evidenzia i risultati raccolti con il lavoro nelle classi VIII a e VIII b. La seconda parte invece riporta i risultati comparati in base al genere degli alunni di entrambi le classi. Inoltre, nell'analisi dei dati vengono descritte l'analisi delle attività di base, che comprende gli errori comuni degli alunni e l'analisi descrittiva, che contiene gli esempi delle due prove di produzione scritta. Nella tabella 10 sono analizzati i punteggi massimi e quelli ottenuti, come pure le percentuali degli alunni della classe VIII a, mentre nella tabella 11 vengono analizzati i punteggi e le percentuali degli alunni della classe VIII b. Il punteggio massimo degli alunni della classe VIII a è 180, mentre quello raggiunto dagli alunni della classe VIII b è 192. Il punteggio massimo non combacia in entrambe le classi, siccome nella classe VIII b ci sono 16 alunni e nella classe VIII a 15 alunni.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
			100
Ascolto	180	142,8	79,3%
Comprensione della lettura	180	91	50,5%
Strutture di comunicazione	180	143,7	79,8%
Produzione scritta	180	97	53,8%

Tabella 10. Analisi dei punteggi e delle percentuali a seconda delle abilità linguistiche degli alunni nella classe VIII a

Nella tabella 10 notiamo che gli alunni della classe VIII a hanno ottenuto un risultato migliore nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, e minore nella comprensione della lettura e nella produzione scritta.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
			100
Ascolto	192	163,4	85,1%
Comprensione della lettura	192	137,3	71,5%
Strutture di comunicazione	192	137,3	71,5%
Produzione scritta	192	22,5	11,7%

Tabella 11. Analisi dei punteggi e delle percentuali a seconda delle abilità linguistiche degli alunni nella classe VIII b

Gli alunni della classe VIII b hanno ottenuto un risultato più alto nell'ascolto, e lo stesso risultato nella comprensione della lettura e nelle strutture di comunicazione. Il risultato più basso delle quattro abilità è stato ottenuto nella produzione scritta.

4.7.2. Il genere

Le tabelle che seguono (12-17) riportano i risultati ottenuti in base al sesso degli alunni delle classi VIII a e VIII b. Tutte le tabelle sono l'analisi dei dati sia dei punteggi che delle percentuali, in base e relativi alle quattro abilità linguistiche che abbiamo analizzato. Nella tabella 12 vengono illustrati i punteggi e le percentuali considerando il genere femminile, nella classe VIII a, mentre nella tabella numero 13 ci sono i punteggi e le percentuali in base al genere femminile della classe VIII b. I punteggi ottenuti e le percentuali

raggiunti dal genere maschile nella classe VIII a vengono riportati nella tabella 14; nella tabella 15 ci sono i punteggi e le percentuali raccolti in base al genere maschile della classe VIII b. La tabella 16 presenta i punteggi e le percentuali totali in base al genere femminile di entrambe le classi, e la tabella 17 i punteggi e le percentuali totali di entrambe le classi in base al genere maschile.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
Ascolto	120	101,8	84,8%
Comprensione della lettura	120	59,5	49,5%
Strutture di comunicazione	120	104	86,6%
Produzione scritta	120	69	57,5%

Tabella 12. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (femminile) della classe VIII a e alle abilità linguistiche

Le femmine della classe VIII a hanno raggiunto una percentuale alta nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, e una percentuale bassa nella comprensione della lettura e nella produzione scritta.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
Ascolto	108	88,9	82,3%
Comprensione della lettura	108	77	71,2%
Strutture di comunicazione	108	70,1	64,9%
Produzione scritta	108	19,5	18% ⁴³

Tabella 13. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (femminile) della classe VIII b e alle abilità linguistiche

Le femmine della classe VIII b hanno raggiunto una percentuale elevata nelle abilità d'ascolto e nella comprensione della lettura, mentre una percentuale leggermente minore nelle strutture di comunicazione. La produzione scritta è stata la più scarsa.

⁴³ Vedi nota 43

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
Ascolto	60	41	68,3%
Comprensione della lettura	60	31,5	52,5%
Strutture di comunicazione	60	39,7	66,1%
Produzione scritta	60	28	46,6%

Tabella 14. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (maschile) della classe VIII a e alle abilità linguistiche

I maschi della classe VIII a hanno realizzato una percentuale più alta nell'ascolto e nelle strutture di comunicazione, mentre nelle abilità di comprensione della lettura e di produzione scritta hanno ottenuto una percentuale più bassa.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
Ascolto	84	74,5	88,6%
Comprensione della lettura	84	57,5	68,4%
Strutture di comunicazione	84	67,2	80%
Produzione scritta	84	3	3,5% ⁴⁴

Tabella 15. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (maschile) della classe VIII b e alle abilità linguistiche

I maschi della classe VIII b hanno ottenuto una percentuale maggiore nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, invece nella comprensione della lettura e nella produzione scritta hanno raggiunto una percentuale più bassa.

⁴⁴ Vedi nota 43

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
			100
Ascolto	228	190,7	83,6%
Comprensione della lettura	228	136	59,8%
Strutture di comunicazione	228	174,1	76,3%
Produzione scritta	228	88,5	38,8%

Tabella 16. Analisi dei punteggi (totale) e delle percentuali in base al genere femminile e alle abilità linguistiche in entrambe le classi

Le ragazze di entrambe le classi hanno realizzato una percentuale maggiore nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, invece le percentuali nella comprensione della lettura e nella produzione scritta sono risultate minori.

Abilità linguistiche	Punteggio mass.	Punteggio ott	%
			100
Ascolto	144	115,5	80,2%
Comprensione della lettura	144	89	61,8%
Strutture di comunicazione	144	106,9	74,2%
Produzione scritta	144	31	21,5% ⁴⁵

Tabella 17. Analisi dei punteggi (totale) e delle percentuali in base al genere maschile e alle abilità linguistiche in entrambe le classi

I maschi di entrambe le classi hanno raggiunto una percentuale molto alta nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, ma una percentuale bassa nella comprensione della lettura e nella produzione scritta.

4.8. Analisi descrittiva e delle attività di base

In questo capitolo mi soffermerò sugli errori concreti che gli alunni hanno fatto durante la prova di certificazione. Gli errori più comuni che hanno commesso gli alunni sono presenti in entrambe le classi.

⁴⁵ Vedi nota 43

4.8.1. Test di ascolto

Nel primo esercizio del test di ascolto, nel testo *Ciocco sì*, gli errori più frequenti erano: *citta* (omissione dell'accento), *cita* (senza le doppie), ma anche: *clitta* (cattiva audizione), *ciocco si* (omissione dell'accento), *chocolata*, *choccolata*, *cioccolatta*, *cocolata* (varie grafie per la stessa parola, la prima forse per similitudine con la lingua inglese: *chocolate*), *informazione* (dal croato: *informacije*), *canconi* e *canzioni*, *laboratory* (dall'inglese: *laboratory*).

4.8.2. Test delle strutture di comunicazione

Il test di analisi delle strutture di comunicazione invece ha destato parecchie perplessità. Tra gli errori grammaticali enumeriamo:

- articoli determinativi sbagliati (*l'informazioni* e *il informazioni*), gli argomenti- *l'argomenti*, le informazioni- *la informazioni*, il telefono- *lo telefono*, I messaggi- *gli messaggi*, I tuoi amici- *gli tuoi amici*, Gli argomenti- *lo argomenti*, La persona – *le persona*, Le informazioni – *i informazioni*, L'indirizzo- *la indirizzo*, I tuoi amici – *le tuoi amici*.

- le forme al presente indicativo dei verbi: Mando – *mangio*, *mango*, Sono – *esso*, *so*, Conosco- *conoscono*, *conoscio*, Vivi- *vivo*, Possiamo- *posiamo*, *potto*, *posso*, Aspetto – *aspeto*. Vuoi – *via*, *vuogli*, *vado*, *vuoli*.

Per quanto concerne la terza prova del test di analisi delle strutture di comunicazione gli alunni della classe VIII b hanno sbagliato nelle due proposte di completamento anche se avevano tre risposte a disposizione. Così nella frase:

▪ Domenica 10 giugno il Comune di Milano propone una _____ gratis in piscina, la maggior parte degli alunni ha scritto invece di giornata, *vacanza*.

Altra frase sbagliata più volte è:

▪ Questa (offerta) vale in tutte le piscine di Milano durante gli (orari) di apertura delle piscine.

Le parole tra parentesi rappresentano le risposte corrette. Mentre gli alunni per la prima parte della frase hanno scritto – *causa*. Nella seconda parte della frase hanno scritto *intervalli* al posto di orari di apertura.

4.8.3. Produzione scritta

4.8.3.1. Prima prova di produzione scritta

Analizzando gli esempi degli alunni nelle due prove di produzione scritta, mi sono accorta della somiglianza degli errori fatti dagli alunni di entrambi le classi. Il primo errore che viene ripetuto molte volte nella prima prova è l'omissione dell'accento: papà- *papa*, mancanza della copula nel predicato nominale essere al presente indicativo è- *e*, omissione della lettera – h nel plurale chiamano- *ciamano*, inserimento degli articoli determinativi- *un*, uso sbagliato delle lettere maiuscole nella frase io –*Io*, uso sbagliato della lettera miniscola del paese Germania- *germania*. Quasi tutti gli alunni hanno sbagliato il verbo avere nel presente indicativo, nella prima persona singolare, invece di usare – ho, hanno scritto varie parole come –*la, ol, -o – a*; c'è l'uso sbagliato delle preposizioni semplici e articolate, invece di nel- *in*, poi in – *un, - a*, nella – *della*, e – *i*, da – *di, de*; è presente pure l'errore lessicale, dove al posto di scrivere – membri, gli alunni hanno scritto- *metti, - membro*. Altri errori ortografici; al posto di famiglia hanno scritto- *familia*, composta –*composto, - comporta*. L'omissione o l'inserimento delle doppie nelle seguenti parole relative alla parentela: mamma –*mama*, nonna- *nona*, nonno – *nono*, fratello – *fratelo*, anche di inserimento delle doppie – *frattello, - frattelo, - fatello*, sorella – *sorrella*, sorelle - *sorelli*, papà- *pappa*. Si notano l'inserimento o l'omissione delle doppie nelle seguenti parole; piccola – *picolla*, quattro – *quatro*. In alcune prove mi sono accorta che nelle frasi non c'era nessun segno di punteggiatura.

4.8.3.2. Seconda prova di produzione scritta

L'errore che viene ripetuto da quasi tutti gli alunni è l'inserimento del pronome personale –*io* dove non era necessario. Un errore ortografico che viene spesso fatto dagli alunni è di scrivere all'interno della frase il pronome personale – *Io* con la lettera maiuscola. Anche in questo esercizio gli alunni non fanno un uso corretto delle preposizioni e lo vediamo nei seguenti esempi: in – *nel, -a*, il – *la*, al – *a*, della – *nella, a*, un – *il*, a – *nella*. Gli alunni hanno sbagliato a mettere il verbo nel tempo verbale corretto, come ad esempio; vieni – *venire*, verrai – *vieni*, andremo – *andrano*, faremmo – *facciamo*. La maggior parte degli alunni ha fatto degli errori lessicali, inventando parole che non esistono in italiano; tua – *tuia*, caro – *cane*, casa – *cara*, cara – *caro*, vacanza – *vocanza*, questa – *cuesta*, bella ragazza/bellezza – *bellazza*, ciao – *cao*, molto – *malta*, passare – *pozzai*, stasera/ siamo – *sarano, -saranno*, Pola – *Puk, -Pula*. Errori costanti erano l'uso delle doppie, introducendole a caso e dove non serve, oppure omettendole dove necessarie; intelligente – *inteligiente, -*

intelligente, -intelligenta, estate – *esstate*, passare – *pasare*, bacci – *baci*. Altro errore che viene ripetuto molte volte da quasi tutti gli alunni è quello dell'ordine corretto delle parole nella frase; a casa mia – *a mia casa*, ti invito - *io invito tu*. Inoltre il verbo ti invito viene da alcuni alunni staccato in due parole distinte – *in vito*.

Ecco alcuni esempi delle due prove di produzione scritta:

"Io sono Patrik . Io vivo in Pola, Io vivo in Croazia. La mia famiglia a quattro membri. Il mio fratello e in germania" (m., VIII b)

"La mia famiglia composta la cinque metti. Miei fratelli si chiamano Sven e Neven. Il mio papà è Zlatko e mamma Snježana." (f., VIII a)

"La mia composti in tree frateli. (Ol in fratello) Ol in papa, mama i Io. " (m., VIII a)

"Cao amica Enia,tu sei una bellazza e malta inteligenta in vito a mia casa. " (f.,VIII a)

"Cara Francesca, Io ti invito a casa mia alla Pola. Io ti invito alle 19:00, in ristorante." (f., VIII b)

"Care amico Matteo. Sarano ti invito a cara mia, a pozzai una vacana con il mia famiglia in Puk." (m., VIII a)

"Buon giorno, caro ragazzo io invito tu della mia casa" (m., VIII a)

4.9. Discussione dei risultati

Dalla tabella 10 notiamo alta percentuale nelle abilità di ascolto e in quella delle strutture di comunicazione (il 79,8%). Il 53,5% è il risultato sorprendentemente basso degli alunni della classe VIII a nell'abilità produttiva, cioè nella scrittura, con parecchi errori sia lessicali, ortografici e morfosintattici. Un altro errore che ha influito su un tale calo della percentuale è l'inadeguatezza al contenuto, ovvero gli alunni non hanno eseguito e scritto tutto quello che ci si aspettava da loro. Così per esempio nella prima prova hanno scritto di più su dove abitano, in quale città, e anche sulla scuola che frequentano, invece di scrivere sulla loro famiglia. Nella comprensione della lettura hanno ottenuto un risultato sufficiente, ossia il 50,5%, che secondo me è dovuto alla scarsa comprensione dei testi, dal momento che dovevano prima leggere e comprendere il materiale scritto loro consegnato per poi compilare l'esercizio.

Osservando la tabella 11 notiamo i punteggi ottenuti e le percentuali raggiunte dagli alunni della classe VIII b, a seconda delle quattro abilità linguistiche che abbiamo preso in considerazione. Come si può vedere subito dalla tabella, gli alunni hanno raggiunto un risultato eccellente nell'abilità d'ascolto. L'85,1% dimostra che gli alunni della classe VIII b ha un'ottima abilità di ascolto in lingua italiana, e che hanno la competenza necessaria per ascoltare le registrazioni di testi senza alcuna difficoltà. Il seguente risultato è particolare, siccome gli alunni sia nella comprensione della lettura che nelle strutture di comunicazione, hanno realizzato la stessa percentuale, ossia il 71,55%. La percentuale uguale nelle due abilità vuol dire che gli alunni hanno una competenza sia nella lettura e nella comprensione dei testi, come anche nelle strutture di comunicazione, ovvero nelle competenze grammaticali. Avere raggiunto un risultato così alto nelle strutture di comunicazione, dove c'erano esercizi che richiedevano una certa conoscenza della grammatica (presente indicativo, articoli determinativi), è stata una sorpresa. Gli alunni di questa classe, prima di cominciare la prova hanno più volte menzionato di avere una scarsa conoscenza della grammatica italiana, ed è anche per questo aspetto che il risultato è del tutto impreveduto. Esso, sia ben chiaro, non è affatto impressionante, ma è dal tutto inaspettato di avere ottenuto solo l'11,7% nella produzione scritta, anche siccome solo tre alunni hanno compilato le due prove di produzione scritta. Se facciamo un confronto tra le due classi, vediamo che gli alunni della classe VIII b hanno realizzato un risultato alto rispetto agli alunni della classe VIII a nelle abilità ricettive, ovvero nell'ascolto e nella comprensione della lettura. Infatti, penso che gli alunni della classe VIII b hanno raggiunto un risultato migliore nella comprensione della lettura, per il fatto che sia io che l'insegnante di italiano abbiamo letto ad alta voce tutti i testi poi tradotti in croato. Gli alunni della classe VIII a non hanno avuto questo tipo di aiuto per il semplice fatto che per loro non era necessario. Gli alunni della classe VIII a hanno ottenuto un risultato solo un po' più elevato rispetto agli alunni della classe VIII b nelle strutture di comunicazione. Anche nell'abilità produttiva, ossia nella produzione scritta, gli alunni della classe VIII a hanno raggiunto un punteggio molto più alto a differenza dell'altra classe, per i motivi menzionati sopra.

Nelle tabelle da 12 a 17 ci sono i risultati raggiunti con l'analisi dei punteggi e le percentuali, a seconda delle quattro abilità linguistiche e del genere. Nella tabella 12 figurano i risultati delle femmine della classe VIII a, dai quali possiamo notare che le femmine hanno realizzato un risultato principalmente altissimo nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione. Mentre solo un po' più alto della sufficienza nella produzione scritta. Per la

comprensione della lettura, con solo 49,5%, non sono riuscite ad ottenere nemmeno la sufficienza. I risultati delle femmine nella classe VIII b sono diversi da quelli dell'altra classe. Il risultato migliore è stato raggiunto nell'abilità d'ascolto, mentre ovviamente un risultato inferiore nella produzione scritta. Per quanto riguarda la comprensione della lettura hanno realizzato un risultato abbastanza buono, e per le strutture di comunicazione un risultato medio.

Confrontando i risultati ottenuti dalle ragazze delle due classi possiamo trarre le seguenti conclusioni; nel test d'ascolto le femmine dell'VIII a hanno realizzato l'84,8%, che risulta non tanto differente dalla classe VIII b, ma comunque migliore rispetto alle femmine dall'altra classe. Il risultato decisamente significativo è quello ottenuto nell'abilità di comprensione della lettura, dove le femmine dell'VIII b hanno realizzato un risultato molto più alto a differenza dalle femmine della classe VIII a. Le femmine della classe VIII a hanno realizzato un risultato notevole, l'86,6% nelle strutture di comunicazione, mentre le femmine della classe VIII b hanno avuto un risultato inferiore, ovvero solo il 64,9%. Il risultato del test di produzione scritta non risulta di grande importanza e sorprendente, e anche qui le alunne della classe VIII a con il 57,5% hanno realizzato una percentuale altissima rispetto alle alunne della classe VIII b.

Osservando i risultati ottenuti nella tabella 14, la percentuale più alta delle quattro abilità dei maschi nella classe VIII a è la competenza ricettiva dell'ascolto. Con il 66,1% i maschi hanno ottenuto una percentuale buona nelle strutture di comunicazione. Per quanto riguarda la comprensione della lettura, il risultato realizzato è appena sufficiente, mentre la percentuale della produzione scritta è molto più bassa, di solo il 46,6%, che non supera neanche la sufficienza. Nella tabella 15 figurano i risultati ottenuti per i maschi della classe VIII b, e ci si può subito accorgere della grande differenza nelle quattro abilità e nelle percentuali, che risultano molto più alte rispetto all'altra classe. Il risultato superiore rispetto alla classe precedente, è la percentuale di 88,6% ottenuta nell'abilità ricettiva d'ascolto. In questo caso i maschi della classe VIII b hanno dimostrato di possedere delle capacità ascolto-abbastanza alte rispetto ai maschi della classe VIII a. Un'altra grande diversità è presente nella competenza delle strutture di comunicazione. Se compariamo le due classi in base al genere maschile, allora possiamo constatare che i maschi nella classe VIII b con l'80%, hanno realizzato un ottimo risultato a differenza dei maschi nella classe VIII a, con solo il 66,1%. Anche se si tratta di una percentuale non tanto significativa come le precedenti, gli alunni della classe VIII b sono stati migliori persino nella comprensione della lettura,

visto che gli alunni della classe VIII a hanno realizzato un risultato sufficiente con il 52,5%, mentre gli alunni dell'altra classe hanno realizzato il 68,4%. Soltanto nell'ultima abilità produttiva, ossia nella produzione scritta, i maschi della classe VIII a hanno raggiunto la percentuale 46,6%, che infatti non è nemmeno una sufficienza, ma in questo caso, è molto alta rispetto a quella dei maschi della classe VIII b. Nella tabella 16 sono rappresentati i punteggi e le percentuali a secondo delle abilità linguistiche e in base al genere femminile di entrambe le classi. In questo caso risulta che le femmine di entrambe le classi hanno realizzato una percentuale maggiore nell'abilità ricettiva, ossia d'ascolto. Il 76,3% delle femmine ha dimostrato di avere delle buone capacità nelle strutture di comunicazione. Superando la sufficienza le femmine hanno ottenuto un voto appena positivo in abilità della comprensione della lettura, mentre nella scrittura hanno raggiunto solamente il 38,8%. Osservando i risultati della tabella 17 possiamo notare che i maschi di entrambe le classi hanno realizzato anche loro una percentuale altissima nell'abilità d'ascolto. Pure nelle strutture di comunicazione hanno dimostrato di avere delle competenze molto buone, a differenza che nella scrittura, nella quale risulta una percentuale minore e ridotta. Paragonando i due generi e le due classi possiamo arrivare alla conclusione che le femmine possiedono delle capacità maggiori addirittura in tre abilità. Nell'abilità produttiva, ossia nella scrittura, nell'abilità ricettiva, l'ascolto, ma anche nelle strutture di comunicazione. Questo significa che le femmine hanno la competenza necessaria per scrivere in italiano senza molti dubbi e difficoltà. Ciò ci dimostra anche che le femmine identificano e sono abili nella comprensione delle regole grammaticali e delle strutture di comunicazione. I maschi hanno riscontrato vari problemi nelle strutture di comunicazione. Per quanto riguarda la comprensione della lettura, i maschi in questo caso hanno raggiunto una percentuale non tanto alta rispetto alle femmine, ma comunque non irrilevante. Questo indica che i maschi hanno capacità molto buone di leggere i testi, ma anche di comprensione degli stessi e di identificazione del nucleo principale di ciascun testo, rispetto alle femmine. Abbiamo calcolato la media matematica e con essa vengono evidenziati i risultati in base ai punteggi ottenuti sia nella classe VIII a che VIII b. La media matematica di entrambe le classi è stata ottenuta valutando tutte e quattro le abilità linguistiche che abbiamo preso in considerazione per la ricerca. I risultati che abbiamo raggiunto sono, per la classe VIII a il 65,8%, invece per la classe VIII b, il 59,9%. Questo ci fa notare che le percentuali più alte sono state realizzate dalla classe VIII a, anche perché ritengo che siano dovute alla produzione scritta, siccome gli alunni della classe VIII b non hanno compilato tutte e due le prove. La classe VIII a si è concentrata di più sugli esercizi e sul test, e non ha avuto nessun problema e non ha trovato nessuna difficoltà ad eseguirlo fino

alla fine. Per quanto riguarda l'analisi descrittiva in base alle quattro abilità linguistiche, ho segnalato tanti errori simili fatti dagli alunni di entrambe le classi in tutti i test. Pertanto mi sono accorta dei numerosi errori fatti; la maggior parte degli alunni ha ommesso l'accento e non ha usato in modo corretto le doppie nelle parole. Così nel test d'ascolto ad interferire sono state altre due lingue, il croato e l'inglese. Nelle strutture di comunicazione ovviamente, gli errori più comuni sono di tipo grammaticale. Gli errori nella produzione scritta che si ripetono numerose volte sono quelli lessicali, l'omissione degli accenti, l'inserimento o l'omissione delle doppie, l'uso sbagliato delle preposizioni, l'ordine sbagliato delle parole nelle frasi.

5. CONCLUSIONE

Nella presente ricerca ci siamo prefissi di valutare le competenze linguistiche, ossia l'ascolto, la comprensione della lettura, le strutture di comunicazione e la produzione scritta in lingua italiana degli alunni in uscita dalla scuola dell'obbligo.

Dai risultati della ricerca figura che gli alunni di entrambe le classi hanno raggiunto una percentuale alta nelle abilità di ascolto e nelle strutture di comunicazione, con poche difficoltà e incertezze di tipo grammaticale. D'altra parte, la percentuale bassa nelle due abilità dimostra che gli alunni di entrambe le classi non leggono spesso testi italiani, e che di conseguenza non sono abili nella comprensione della lettura, per cui hanno una scarsa conoscenza del vocabolario. L'abilità della produzione scritta è risultata essere la più impegnativa e problematica per gli alunni delle due classi. Gli alunni non sono abituati a scrivere testi o dettati in lingua italiana, cosicché non hanno un repertorio linguistico e lessicale ampio per poter scrivere autonomamente e senza difficoltà. Per quanto riguarda le femmine della classe VIII a, queste hanno ottenuto un risultato molto buono nelle abilità d'ascolto e nelle strutture di comunicazione, mentre le femmine della classe VIII b in quelle di ascolto e nella comprensione della lettura. I maschi di entrambe le classi hanno conseguito un'alta percentuale nelle stesse abilità, cioè nell'ascolto e nelle strutture di comunicazione. Questo fatto induce a dire che i maschi hanno avuto più problemi nella comprensione della lettura, ma anche maggiore difficoltà a scrivere e a produrre dei testi per le due prove di produzione scritta. Inoltre i dati rivelano che femmine e maschi delle due classi hanno ottenuto il miglior risultato nelle stesse categorie, nell'ascolto e nelle strutture di comunicazione, e anche se gli alunni hanno più volte espresso una scarsa conoscenza della grammatica, è molto interessante notare che abbiano raggiunto un risultato molto alto proprio in questa abilità. In tutte le prove, tranne che nella comprensione della lettura, ho potuto notare degli errori comuni nello scrivere le risposte. Si tratta di errori grammaticali, lessicali, di mancanza dei segni di punteggiatura, degli accenti e delle doppie. Questi ultimi due tipi di errori possono essere dovuti dall'interferenza con il croato, siccome in croato non ci sono né accenti né doppie.

SOMMARIO

Nella tesi ci siamo occupati della valutazione linguistica in classi di italiano L2. Nella prima parte teorica viene elaborato il concetto della valutazione, come anche le abilità linguistiche e l'apprendimento della seconda lingua.

La seconda parte viene dedicata alla ricerca e all'analisi dei dati ottenuti. Esistono numerose tipologie di valutazione, come anche tipi di valutazione a seconda del periodo in cui vengono fatte, cioè all'inizio, in itinere e alla fine dell'anno scolastico. Negli strumenti di valutazione rientrano le prove di verifica, che vengono distinte dallo stimolo (aperto o chiuso) e dalla risposta (aperta o chiusa). Quando si parla della valutazione, specialmente nell'ambito scolastico, si devono menzionare i criteri di valutazione, come anche gli errori che gli insegnanti fanno durante la valutazione degli alunni. In questa parte vengono descritte le quattro abilità linguistiche, con le relative competenze necessarie per il processo valutativo. L'ultima parte del capitolo teorico viene dedicata alla seconda lingua o L2, e le difficoltà che gli alunni possono riscontrare nell'apprenderla. Ai partecipanti della ricerca è stato proposto il test di certificazione dell'italiano come Lingua straniera; sono stati gli alunni dell'VIII a e VIII b della scuola elementare Veruda di Pola. Il test è stato compilato da un totale di 31 alunni, 12 maschi e 19 femmine. Le quattro abilità linguistiche che abbiamo preso in considerazione sono: l'ascolto, la comprensione della lettura, le strutture di comunicazione e la produzione scritta. L'analisi dei dati viene divisa in due parti, ossia in base alla classe e in base al genere. Dai risultati ottenuti possiamo notare che gli alunni della classe VIII a hanno ottenuto una percentuale migliore nelle abilità di ascolto e nelle strutture di comunicazione, mentre la classe VIII b ha raggiunto una percentuale alta anche nell'ascolto e nella comprensione della lettura. La classe VIII b ha ottenuto una percentuale minore nella produzione scritta rispetto alla classe VIII a, siccome solo tre alunni hanno compilato le due prove di scrittura. Le femmine e i maschi hanno raggiunto una percentuale alta nell'ascolto, come anche nelle strutture di comunicazione. Per quanto riguarda l'analisi descrittiva secondo le quattro abilità linguistiche, gli alunni di entrambe le classi hanno commesso errori comuni di tipo grammaticali, lessicali, e di punteggiatura.

SAŽETAK

Tema diplomskog rada je vrednovanje usvojenog znanja u nastavi talijanskog jezika kao drugog, L2 jezika. U prvom, teorijskom dijelu, razrađuju se koncept vrednovanja kao i jezične i sposobnosti učenja drugog jezika.

Drugi dio je posvećen istraživanju i analizi dobivenih podataka. Postoje brojne vrste vrednovanja kao i vrednovanje ovisno o razdoblju na koje se odnosi, odnosno odvija li se ono na početku, tijekom ili na kraju školske godine. Kao instrumenti vrednovanja koristi se provjera znanja koje se razlikuje prema vrsti poticaja (vanjski ili unutarnji) i vrsti odgovora (slobodan ili zadan). Kada se govori o vrednovanju, a posebno onom u okviru školske aktivnosti, potrebno je navesti kriterije vrednovanja kao i pogreške koje čine nastavnici prilikom vrednovanja učenika. U ovom su dijelu opisane četiri sposobnosti u učenju jezika i odgovarajuće kompetencije potrebne za postupak vrednovanja. Posljednji dio teorijskog dijela posvećen je drugom ili L2 jeziku i poteškoćama s kojima se mogu susresti učenici u učenju jezika. Sudionicima istraživanja je predložen test koji se koristi za stjecanje potvrde o poznavanju talijanskog kao stranog jezika; sudjelovali su učenici VIII. a i VIII. b osnovne škole Veruda iz Pule. Test je ispunjavalo 31 učenika, 12 dječaka i 19 djevojčica. Četiri kompetencije u učenju jezika koje smo razmatrali su: slušanje, razumijevanje čitanja, usmeno izražavanje i pismeno izražavanje. Analiza podataka je podijeljena u dva dijela, odnosno prema razredu i prema spolu. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da su učenici VIII. a postigli bolje rezultate u sposobnosti slušanja i usmenog izražavanja dok je VIII. b razred postigao vrlo dobre rezultate i u slušanju i razumijevanju čitanja. VIII. b razred postigao je slabije rezultate u pismenom izražavanju u odnosu na VIII. a budući da su samo tri učenika ispunjavala dva testa s pismenim izražavanjem. Djevojčice i dječaci su postigli odlične rezultate u slušanju kao i u usmenom izražavanju. Što se tiče opisne analize prema četiri sposobnosti u učenju jezika, učenici oba razreda su imala općenite pogreške kao što su gramatičke, leksičke i interpuncijske pogreške.

SUMMARY

The thesis focuses on the linguistic evaluation of the Italian L2 classes. The first, theoretical part develops the evaluation concept, language skills and second language acquisition. The second part addresses research and analysis of the obtained data. There are numerous evaluation typologies as well as types of evaluation depending on the actual time they were performed, i.e. at the beginning, in the course and at the end of the school year. Evaluation tools comprise exams, distinguished by stimulus (open or closed) and response (open or closed). When talking about evaluation, particularly in the school setting, we have to mention the evaluation criteria as well as the mistakes the teachers make during the evaluation of their students. This part provides a description of the four language skills with the relative competences necessary for the evaluation process. The final part of the theoretical chapter is dedicated to the second language or L2 and the difficulties the students can encounter during its acquisition. Research participants, the students of the VIIIa and VIIIb class at the Elementary School Veruda in Pula, were given the Certification of Italian as a Foreign Language test. The exam was taken by 31 students, 12 boys and 19 girls. The four language skills we have taken into consideration are: listening, reading comprehension, communication skills and writing skills. The analysis of the results is subdivided into two parts, i.e. based on the class and based on the type. The results indicate that VIIIa students have achieved a higher percentage in listening skills, whereas the class VIII b has also reached a high percentage in addition to a high level of reading comprehension. The class VIIIb has achieved a lower percentage in writing skills compared to the class VIIIa seeing that only three students did the two writing exams. Girls and boys have achieved a high percentage in listening skills and communication skills. As regards the descriptive analysis based on the four language skills, students of both classes have made common grammatical, lexical and punctuation errors.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese, O. Dandin P. A. , Martin, D. (2007). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni, P. E. (2004). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Università per stranieri di Siena, Bonnacci editore, Roma.
- Balboni, P. E. (2006). *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*, UTET Università, Novara.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare l'educazione linguistica, attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Novara.
- Balboni, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*, Marsilio Editori, Venezia.
- Bertolini P., Balduzzi G. (1990). *Impariamo a insegnare*, proposte di lavoro per il "tirocinio", Zanichelli, Bologna.
- Calidoni, P. Petracchi, G. (1994). *La valutazione degli alunni nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*, La Scuola, Brescia.
- Ciliberti, A. (2006). *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Milano.
- Cisotto, L. (2007). *Didattica del testo: processi e competenze*, Carocci editore, Roma.
- D'Addio Colosimo, W. (1974). *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli, Bologna.
- Dolci, R. Celestin, P. a cura di (2000). *La formazione di base del docenti di italiano per stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Domenici, G. (2008). *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma- Bari.
- Favaro, G. (2006). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano.
- Fioretti, S.(2006). *Individualizzazione e motivazione scolastica, Una strategia per favorire l'impegno nell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.

Fraschini, O. Fraschini, F. (1988). *Didattica delle abilità di base: ascoltare e leggere, parlare e scrivere*, La Scuola, Brescia.

Ghiselli, S. (1992). *La produzione scritta nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.

Gineprini, M. Roncallo, A. (2001). *La scrittura emergente: la scuola come labirinto di nuovi scenari dello scrivere*, Rubettini, Catanzaro.

Giovanardi Rossi, P. Malaguti, T. (1994). *Valutazione delle abilità di scrittura: analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici*, Erickson, Trento.

Gotti, M. (1995). *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna.

Montuschi, F. Bartoluzzi, P. Domenici, P. (1984). *Valutazione scolastica e scheda dell'alunno*, La Scuola, Brescia.

Nirchi, S. Simeone, D. (2004). *La qualità della valutazione scolastica: verifica e valutazione degli apprendimenti*, Aricia, Roma.

Novello, A. (2014). *Valutare una lingua straniera: test certificazioni europee*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.

Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*, UTET Libreria, Padova.

Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue, (2002). *Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford.

Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche, percorsi di progettazione e di formazione*, Armando editore, Roma.

Scotti-Jurić, R. Ambrosi-Randić, N. (2011). *L'italiano L2, indagini sulla motivazione*, Pietas Iulia, Pola.

Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione*, Editore Riuniti, Roma.

Widdowson, H. G. (1982). *L'insegnamento delle lingue come comunicazione*, Zanichelli, Bologna.

Zavalloni R. (1979). *Valutare per educare*, La Scuola, Brescia.

SITOGRAFIA

<http://www.edscuola.it/archivio/ped/valutazione.pdf>

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrone_dannunzio_serra_teorica.pdf

<http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-FondamentiValutazione.pdf>

https://eportfoliannadipace.files.wordpress.com/2013/04/performance_based_assessment.pdf

<http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionededidattica.pdf>

https://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/files/private/application/pdf/5026_Dozio-USC-Valutazione-vers-Internet.pdf

<http://www.agrariosereni.it/as/pagine/progetti/valutazione/allegati/LA%20VERIFICA%20E%20LA%20VALUTAZIONE%20DEGLI%20APPRENDIMENTI.pdf>

<http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/valutogg.htm>

http://www.csapiacenza.it/formazione/c_sostegno09/rondanini.pdf

<http://www.monachesi.it/>

<http://luimartin.altervista.org/article/le4abilita.html>

http://www.elilaspigaedizioni.it/res/ftpeli/resources/tuttochiaro/TuttochiaroC_2.pdf

file:///C:/Users/lea/Downloads/Hai_capito_continuit%C3%A0_2007_2008.pdf

<http://luimartin.altervista.org/article/ascolto.html>

http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

<http://www.infantiae.org/crcrimi101003.asp>

<http://italiansky.narod.ru/download/morfosintassi.pdf>

http://media.giuntiscuola.it/tdz/@media_manager/2780432.Ravizza_italiano_abilit%C3%A0_7_14_marzo%202015.pdf?mediaId=3040532&cmg_defaultViewer=cmg_MediaServer&

<http://cils.unistrasi.it/>

http://community.formazione.scuolatrentina.it/j/edu_documenti/64_1346223736_Fascicolo_prof.ssa_Pozzo_MigliorareCompetenza_ascolto.pdf

<http://www2.stat.unibo.it/cazzola/didattica/valutazione/cap1.pdf>

http://www.ipbz.it/sites/default/files/intercultura/Laboratorio_Italiano_L2.pdf

http://wmlabs.psy.unipd.it/Publication/carretti/Carretti_et_al_2005_Evoluzione_alcune_abilita_implicate_compreensione_testo_etc.pdf

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1. I voti (http://www.csapiacenza.it/formazione/c_sostegno09/rondanini.pdf).....	20-21
Tabella 2. Schema delle abilità linguistiche (Widdowson, 1982:64).....	25
Tabella 3. Profilo delle competenze d'ascolto (http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf).....	30
Tabella 4. Profilo delle competenze di comprensione della lettura.....	35
Tabella 5. Profilo delle competenze dell'analisi delle strutture di comunicazione.....	38
Tabella 6. Profilo delle competenze della produzione scritta.....	43
Tabella 7. Schema della competenza comunicativa (Balboni, 2008:52).....	46
Tabella 8. Livelli comuni di riferimento (Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, 2002:32).....	50-51
Tabella 9. I partecipanti.....	53
Tabella 10. Analisi dei punteggi e delle percentuali a seconda delle abilità linguistiche degli alunni nella classe VIII a.....	59
Tabella 11. Analisi dei punteggi e delle percentuali a seconda delle abilità linguistiche degli alunni nella classe VIII b.....	59
Tabella 12. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (femminile) della classe VIII a e alle abilità linguistiche.....	60
Tabella 13. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (femminile) della classe VIII b e alle abilità linguistiche.....	60
Tabella 14. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (maschile) della classe VIII a e alle abilità linguistiche.....	61

Tabella 15. Analisi dei punteggi e delle percentuali in base al genere (maschile) della classe VIII b e alle abilità linguistiche.....	61
Tabella 16. Analisi dei punteggi e delle percentuali (totale) in base al genere femminile e alle abilità linguistiche nelle entrambi le classi.....	62
Tabella 17. Analisi dei punteggi e delle percentuali (totale) in base al genere maschile e alle abilità linguistiche nelle entrambi le classi	62

ALLEGATI

ALLEGATO A

ALLEGATO B

Il modello di scrittura di Bereiter e Scardamalia (1987):

«Dire ciò che si sa»

ALLEGATO C

Certificazione di Italiano come Lingua Straniera

Trascrizioni delle prove di Ascolto - Livello A1

Maggio 2012⁴⁶

Ascolto. Prova numero uno

Apri il quaderno alla pagina della prova di ascolto numero uno. Ascolta il testo. Dopo l'ascolto ti dettiamo il testo.
(Il testo viene letto per la prima volta)

Ciocco sì

A Marzo in molte **città** italiane c'è la festa della **cioccolata**. È **mercato** dove puoi mangiare tante **cose** buone e partecipare ai **laboratori** dove gli artigiani insegnano a fare i **dolci** con il cacao. Il sabato e la domenica puoi anche **vedere** spettacoli con attori che interpretano **storie**, oppure puoi ascoltare gruppi musicali che cantano **canzoni**. Se vuoi avere altre **informazioni** su questa festa vai sul sito www.cioccosi.it.

Ascolta e scrivi le parole che mancano nel testo.

(Il testo viene dettato)

Leggi e controlla quello che hai scritto. Hai due minuti di tempo.

(Silenzio per due minuti)

Ascolta di nuovo il testo e controlla quello che hai scritto.

(Il testo viene letto di nuovo. Dopo un breve stacco musicale inizia la prova numero due)

Ascolto. Prova numero due

Apri il quaderno alla pagina della prova di ascolto numero due. Ascolta il testo.

(Il testo viene letto per la prima volta)

- Scusa Luisa, mi puoi prestare una penna blu?
- **Si certo Francesco. Ecco la penna, la puoi tenere tutta la mattina, io scrivo con la penna nera.**
- Grazie! Ho preparato lo zaino in fretta prima di venire a scuola e ho dimenticato a casa l'astuccio con penne e matite.
- **Hai bisogno di qualche altra cosa?**
- No, grazie. Per fortuna oggi non abbiamo la lezione di disegno.
- **Ma tu sai perché l'insegnante di disegno non è venuta a scuola?**
- Sì, ha accompagnato in gita scolastica una classe, mi sembra la IIB.
- **Ma noi quando andiamo in gita?**
- Tra due settimane.

Adesso hai un minuto di tempo per leggere la prova.

(Silenzio per un minuto)

Ascolta di nuovo il testo ed esegui la prova. Dopo l'ascolto hai due minuti di tempo per controllare le tue risposte.

(Il testo viene letto di nuovo. Poi silenzio per due minuti. Dopo un breve stacco musicale inizia la prova numero tre)

Ascolto. Prova numero tre

Apri il quaderno alla pagina della prova di ascolto numero tre. Ascolta il testo.

(Il testo viene letto per la prima volta)

Ciao, sono Elisabetta, ho 14 anni e suono il violino da tre anni. Adesso studio al Conservatorio Santa Cecilia di Roma e suono anche nella Junior orchestra del Conservatorio.

Stacco musicale

Io sono Roberto, ho 16 anni e gioco a rugby. Mi diverto molto con i compagni della mia squadra. La prossima settimana giochiamo la prima partita del campionato juniores. Speriamo di vincere!

⁴⁶ <http://cils.unistrasi.it/>

Stacco musicale

Ciao, sono Antonella vivo a Milano e frequento il liceo artistico. Mi piace tanto disegnare e mi piace tanto anche la moda. Guardo sempre le sfilate di moda. Da grande voglio diventare una stilista.

Stacco musicale

Mi chiamo Giovanni e mi piacciono i computer. A scuola non sono tanto bravo, perché, invece di studiare, gioco con il computer e con la playstation. Il prossimo fine settimana partecipo ad una gara di giochi elettronici.

Adesso hai un minuto di tempo per leggere la prova.

(Silenzio per un minuto)

Ascolta di nuovo il testo ed esegui la prova. Dopo l'ascolto hai due minuti di tempo per controllare le tue risposte.

(Il testo viene letto per la seconda volta. Poi silenzio per due minuti).

Adesso scrivi le risposte delle prove nel foglio delle risposte. Hai cinque minuti di tempo.

(Silenzio per cinque minuti. Un breve stacco musicale segna la fine del test di ascolto)

Livello CILS A1 Modulo adolescenti
<http://cils.unistrasi.it/>

MAGGIO 2012

Test di ascolto

numero delle prove 3

Ascolto – Prova n. 1

Ascolta il testo. Completa il testo e scrivi le parole che mancano. Alla fine del test di ascolto, DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

Ciocco sì

A Marzo in molte (1) _____ italiane c'è la festa della (2) _____ . È un (3) _____ dove puoi mangiare tante (4) _____ buone e partecipare ai (5) _____ dove gli artigiani insegnano a fare i (6) _____ con il cacao. Il sabato e la domenica puoi anche (7) _____ spettacoli con attori che interpretano (8) _____ oppure puoi ascoltare gruppi musicali che cantano (9) _____ . Se vuoi avere altre (10) _____ su questa festa vai sul sito www.cioccosi.it.

Ascolto – Prova n. 2

Ascolta il testo: è un dialogo tra compagni di scuola. Poi completa le frasi. Scegli una delle tre proposte di completamento. Alla fine del test di ascolto, DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

- **Francesco chiede a Luisa**
 - una matita.
 - una penna blu.
 - una penna nera.

- **Francesco ha preparato lo zaino**
 - il pomeriggio, prima di andare all'allenamento.
 - la sera, prima di andare a letto.
 - la mattina, prima di andare a scuola.

- **Francesco ha dimenticato a casa**
 - il libro di italiano.
 - l'album da disegno.
 - l'astuccio.

- **Francesco e Luisa non hanno la lezione di disegno perché l'insegnante è**
 - in gita.
 - malata.
 - in ritardo.

Ascolto – Prova n. 3

Ascolta i testi. Poi leggi le informazioni. Scegli le informazioni presenti nei testi (una per testo). Alla fine del test di ascolto, DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Elisabetta ha cominciato a suonare il violino all'età di 14 anni.
 2. Elisabetta frequenta il Conservatorio di Santa Cecilia a Roma.
 3. Elisabetta suona anche il pianoforte.
-

4. Roberto gioca a basket.
 5. La prossima settimana Roberto va in gita con la scuola.
 6. La squadra di Roberto partecipa al campionato juniores.
-

7. Antonella studia in un liceo scientifico di Milano.
 8. Antonella ha la passione per il disegno e la moda.
 9. Antonella vuole diventare una modella.
-

10. Giovanni frequenta un corso di informatica.
11. Giovanni non ha buoni risultati a scuola.
12. Lo scorso fine settimana i genitori hanno regalato a Giovanni la playstation.

Test di comprensione della lettura

numero delle prove 3

tempo a disposizione 30 minuti

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo. Poi completa le frasi. Scegli una delle tre proposte di completamento. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

L'URLO

L'Urlo è un centro di incontro per i giovani. Al centro puoi trovare tutto quello che serve a noi giovani: musica, *ping pong*, *risiko* e molti altri giochi, per stare insieme e divertirsi. Al centro c'è anche una sala per la navigazione gratuita su internet. *L'Urlo* si trova in via Bentivoglio, 215 a Ferrara ed è aperto il pomeriggio dal lunedì al sabato dalle 14.30 alle 19.00; il lunedì, il mercoledì e il giovedì è aperto anche la sera dalle 21.00 alle 24.00. Per avere informazioni telefona al numero 0532/461279 o scrivi una mail a lurlo.centro@comune.fe.it. Visita anche la nostra pagina all'indirizzo www.myspace.com/urloferrara.

- 1. Al centro *L'Urlo* puoi**
 - A) avere un aiuto per fare i compiti.
 - B) fare un corso di informatica.
 - C) stare insieme ad altri ragazzi.

- 2. In una sala del centro *L'Urlo* puoi**
 - A) leggere libri e giornali.
 - B) navigare in internet.
 - C) suonare strumenti musicali.

- 3. Il centro *L'Urlo* è aperto la sera, dalle 21 alle 24,**
 - A) tutti i giorni dal lunedì al sabato.
 - B) alcuni giorni della settimana.
 - C) nel fine settimana.

- 4. Per informare i ragazzi, *L'Urlo***
 - A) ha creato una pagina su internet.
 - B) ha organizzato incontri nelle scuole.
 - C) ha realizzato manifesti pubblicitari.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi i testi. Poi leggi le informazioni. Scegli le quattro informazioni presenti nei testi (una per testo). DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

Ciak si legge

Ciak si legge è un concorso per giovani lettori dagli 11 ai 18 anni. Se vuoi partecipare devi presentare un libro con un video. Il video deve invitare il pubblico a leggere il libro.

1. Il concorso *Ciak si legge* è per ragazzi che vogliono fare gli attori.
 2. Per partecipare al concorso *Ciak si legge* i giovani devono creare un video.
 3. I ragazzi devono presentare la storia della loro città.
-

Biblioteca Giovani

La Biblioteca comunale apre una sala per i giovani. Il lunedì e il giovedì la sala è aperta fino a mezzanotte. È possibile anche vedere e prendere in prestito dvd.

4. La Biblioteca comunale chiude tutti i giorni a mezzanotte.
 5. Alla Biblioteca comunale puoi navigare su internet.
 6. Alla Biblioteca comunale puoi prendere un film e vederlo a casa.
-

Libri su internet

I tuoi libri di scuola non sono solo di carta! Vai al sito www.auladigitale.rcs.it: ci sono tanti esercizi e molto altro materiale per studiare.

7. Su internet puoi comprare i libri di scuola con lo sconto.
 8. In libreria puoi comprare un libro di esercizi.
 9. Se vuoi, puoi fare molti esercizi su internet.
-

Giochi Sportivi Studenteschi di corsa

Questa mattina nel parco di Villa Borghese di Roma si svolge la finale dei Giochi Sportivi Studenteschi di corsa. Alla gara partecipano circa 1200 studenti, dai 12 ai 19 anni, degli istituti scolastici di Roma.

10. La Finale dei Giochi Sportivi Studenteschi di corsa è allo stadio Olimpico di Roma.
 11. Se hai 15 anni, puoi partecipare alla corsa.
 12. Partecipano alla corsa gli studenti delle scuole di tutta Italia.
-

Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi i testi. Scegli tra i testi da A ad H i quattro che completano i testi da 1 a 4. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. *Skatepark*

Ti piace lo skateboard? A Ferrara puoi praticare questo sport con i tuoi amici allo skatepark!

2. *Vacanze ecologiche*

Hai voglia di una vacanza? Vuoi fare un viaggio avventuroso e divertente e vuoi rispettare la natura?

3. *L'economia a scuola*

Alcune scuole della città di Bergamo organizzano un a visita alla Banca Popolare di Bergamo, per mostrare agli studenti le attività della banca.

4. *Noemi: 'Sono solo parole'*

È finalmente uscito il nuovo video di “Sono solo parole”, la canzone che è arrivata al terzo posto al Festival di Sanremo 2012!

A. *Vacanza natura* ti propone tanti tipi di vacanza che rispettano l'ambiente: viaggi in bicicletta, in barca a vela... Vai sul sito www.vacanza.natura.it e scegli la tua vacanza.

B. Lo skatepark si trova in Piazza Poeti. È aperto il martedì, il giovedì, il sabato e la domenica dalle ore 15.30 alle 19.30.

C. Hai dai 13 ai 17 anni? Partecipa al concorso per una borsa di studio della banca!

D. Ai campi scuola del WWF i ragazzi possono studiare, giocare e capire quanto è importante rispettare la natura e la cultura.

E. Vuoi rivedere le puntate del festival di Sanremo? Vai sul sito della Rai e trovi i video di tutte le serate.

F. Nel nostro negozio puoi trovare anche skateboard di tutte le marche. Che cosa aspetti, vieni da noi. Siamo aperti tutti i giorni con orario continuato.

G. Guarda subito il video e lascia il tuo commento. Subito dopo scopri le date del prossimo tour in Italia della cantante.

H. Questa visita permette ai ragazzi di avvicinarsi al mondo dell'economia.

Test di analisi delle strutture di comunicazione

numero delle prove 3

tempo a disposizione 30 minuti

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 1

Completa il testo con gli articoli determinativi (il, lo, la, l', i, gli, le). DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE' NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

Tutte (0) le regole per chattare

Prima di entrare nella chat, leggi (1) _____ regolamento qui sotto:

1. Scrivi (2) _____ lettere in carattere minuscolo.
2. Proponi tu (3) _____ argomenti della discussione.
3. Cerca di conoscere bene (4) _____ persona che parla con te prima di dare (5) _____ informazioni su di te, ad esempio (6) _____ telefono, (7) _____ indirizzo di casa, ma anche (8) _____ posta elettronica.
4. Utilizza (9) _____ messaggi privati per comunicare con (10) _____ tuoi nuovi amici.

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 2

Completa il testo con le forme al presente indicativo dei verbi che sono tra parentesi.
DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

Ciao Rosaria,

oggi (0) (preparare) preparo la valigia perché domani (1) (partire) _____ per una vacanza in Italia. (2) (Venire) _____ anche mia sorella con me. Se tu (3) (volere) _____, ti (4) (mandare) _____ una mia foto. (5) (Essere) _____ molto contento di parlare con te, anche se io non (6) (conoscere) _____ ancora molto bene l'italiano. Io e mia sorella (7) (stare) _____ in Italia per tre o quattro settimane. Tu in quale città (8) (vivere) _____? Sono felice che noi (9) (potere) _____ finalmente incontrarci! (10) (Aspettare) _____ la tua foto.

A presto

Gianni

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 3

Completa il testo. Scegli una delle tre proposte di completamento. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

TUTTI IN PISCINA

Hai più di 14 anni, vuoi (0) festeggiare la fine della scuola ma non sai dove (1) _____? Domenica 10 giugno il Comune di Milano propone una (2) _____ gratis in piscina. Questa (3) _____ vale in tutte le piscine di Milano durante gli (4) _____ di apertura delle piscine. Che aspetti? Chiama i tuoi (5) _____, indossa il costume e vieni a 6) _____ un bel bagno insieme a noi! Nelle piscine c'è anche un bar e un (7) _____ dove puoi gustare un (8) _____ leggero e veloce.

0.	A) festeggiare	B) ricordare	C) pensare
1.	A) camminare	B) andare	C) partire
2.	A) vita	B) vacanza	C) giornata
3.	A) offerta	B) causa	C) situazione
4.	A) spazi	B) intervalli	C) orari
5.	A) amici	B) vicini	C) simili
6.	A) eseguire	B) fare	C) preparare
7.	A) ristorante	B) mercato	C) negozio
8.	A) alimento	B) pezzo	C) pasto

Test di produzione scritta

numero delle prove 2

tempo disposizione 30 minuti

Produzione scritta – Prova n. 1

Descrivi la tua famiglia. Devi scrivere da 20 a 40 parole. DEVI SCRIVERE IL TESTO NEL 'FOGLIO DELLA PRODUZIONE SCRITTA – PROVA N.1'.

Produzione scritta – Prova n. 2

Scrivi una e-mail a un tuo amico italiano e lo inviti a passare una vacanza a casa tua. Devi scrivere da 15 a 30 parole. DEVI SCRIVERE IL TESTO NEL 'FOGLIO DELLA PRODUZIONE SCRITTA – PROVA N.2'.

