

SAIL 2

Cosa ti hanno insegnato al liceo?

La percezione di studenti
di Lingue sulla loro
formazione linguistica

Graziano Serragiotto



Edizioni
Ca' Foscari



SAIL
STUDI SULL'APPRENDIMENTO
E L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

VOL. 2

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Collana scientifica del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue
Scientific series of the Centre for Language Teaching Research
www.unive.it/centrodidatticalingue
Dip. di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Dpt. of Linguistic and Comparative Cultural Studies
Università Ca' Foscari Venezia
Ca' Foscari University, Venice

Comitato scientifico *Scientific board*
PAOLO E. BALBONI (Direttore *General editor*)
FABIO CAON CARMEL M. COONAN MARIE-CHRISTINE JAMET
CARLOS MELERO GRAZIANO SERRAGIOTTO

Redazione *Editorial office*
FABIO CAON CARLOS MELERO

Dopo la prima approvazione del Comitato scientifico, le monografie sono valutate anonimamente da un revisore esterno.
After the first approval by the Scientific Board, the studies submitted for publication are refereed anonymously.

Revisori *Referees*

ENRICO BORELLO
Università di Firenze

BONA CAMBIAGHI
Università Cattolica, Milano

MARIO CARDONA
Università di Bari

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Universidad de Granada

PAOLA DESIDERI
Università D'Annunzio, Chieti-Pescara

BRUNA DI SABATO
Università S.O.B, Napoli

SILVANA FERRERI
Università della Tuscia

PAOLA GIUNCHI
Università La Sapienza, Roma

TERRY LAMB
Sheffield University

CRISTINA LAVINIO
Università di Cagliari

RENÉ LENARDUZZI
Università Ca' Foscari, Venezia

CECILIA LUISE
Università di Firenze

CARLA MARELLO
Università di Torino

PATRIZIA MAZZOTTA
Università di Bari

MARCO MEZZADRI
Università di Parma

ANTHONY MOLLICA
Brock University, Welland, Ontario

GABRIELE PALLOTTI
Università di Modena e Reggio Emilia

ANNA LIA PROIETTO BASAR
Yıldız Üniversitesi, İstanbul

MARIANGELA RAPACCIUOLO
Politechnic University, Atene

MATTEO SANTIPOLO
Università di Padova

MASSIMO VEDOVELLI
Università per stranieri di Siena

NIVES ZUDIČ
Università Primorska, Koper/Capodistria

Graziano Serragiotto

Cosa ti hanno insegnato al liceo?

La percezione di studenti di Lingue
sulla loro formazione linguistica



Edizioni
Ca' Foscari

© 2012 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1686
30123 Venezia

edizionicafoscari.unive.it

ISBN 978-88-97735-12-0

7	<i>Abstract</i>
13	Introduzione di PAOLO E. BALBONI
15	Prima parte. Coordinate teoriche
17	1. Il contesto: l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie di secondo grado
23	2. Un'indagine sull'insegnamento delle lingue straniere: fini e metodologia
27	3. Lo strumento di raccolta dei dati
45	Parte seconda. I dati
47	4. Analisi dei dati
105	Conclusioni
109	Appendice
123	<i>Riferimenti bibliografici e approfondimenti</i>

Abstract

This research, carried out on hundreds of first-year students studying foreign languages and cultural mediation at the University of Venice, attempts to investigate what students think about the education they received from high school.

The research was carried out after the first semester with particular focus on those students attending the introductory course to Language Teaching Methodology as the course itself allowed students to look back at the teaching models adopted in class by their high school teachers. The questionnaire was administered deliberately to students attending language courses at University as they are considered to be particularly attuned to learning foreign languages. The students, in fact, were asked to think about how their foreign language teachers, especially their English teachers, taught the language in class.

There are two parts to this publication: the first deals with the theoretical framework of the paper with specific reference to foreign language education in high schools; the context of this research is highlighted in detail and, with this aim in mind, a historical background is set out.

In addition, the purposes and the methodology of the research are presented. The purpose is to evaluate the quality of the teaching of foreign languages and how well they are acquired by high school students. The point therefore is to understand what foreign language experience the students had been through prior to entering university and then have the students self-assess what it meant to learn one or more foreign languages.

As to the methodology, the present research is not focused on how much of a foreign language was acquired by students but rather it tries to understand what actually happens in class and therefore gauge the quality of the foreign language being learnt. This is not meant to be a criticism of the work carried out by teachers but rather an analysis based on concrete data liable to create better conditions when learning

a foreign language through an adjustment and retuning of the methodology.

Finally in the first part, the questionnaire itself is presented, the tool by which data was collected. The questionnaire was presented electronically and featured a first part defining the background of the research and a second section referring to the number of foreign languages learnt and the reasons that led to the choice of a given language strand. The third part is devoted to the perceived quality of the language learnt, the fourth section focuses on the methodology of teaching and the final part deals with a self-assessment of what it means to learn a foreign language, especially English.

In the second part of the research, the body of data is analyzed and conclusions are drawn in order to make suggestions on how to improve the teaching of a foreign language. The data collected casts light on different methodologies employed by teachers in class and allows us to see which techniques and teaching tools are most used by teachers.

To better show the findings of the research, charts and graphs with percentages are employed.

Conclusions are drawn and general teaching features are highlighted. At this point, possible solutions are presented to improve the teaching of foreign languages and information is given on how teachers could use different strategies and materials to increase the motivation of students.

The end of the paper features the questionnaire administered to the students so that it can be tried out again on other cohorts of students together with book references which may be considered support materials for further advancement.

Questa pubblicazione è formata da due parti: una teorica che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie di secondo grado e l'impostazione di una indagine sull'insegnamento delle lingue straniere, ed una pratica che analizza i dati raccolti e le implicazioni glottodidattiche.

Questa ricerca, condotta su un campione di 353 studenti del primo anno dei corsi di laurea in lingue occidentali e di mediazione linguistica e culturale dell'Università di Venezia, indaga come gli studenti valutino la loro formazione linguistica ricevuta nella scuola superiore.

Tale indagine è stata effettuata dopo il primo semestre e ha privilegiato gli studenti che hanno frequentato i corsi base di glottodidattica. Il fatto che avessero finito la scuola superiore da appena un anno e avessero delle basi di glottodidattica ha permesso loro di utilizzare dei criteri per

«valutare» i modelli di insegnamento esperiti in precedenza. Inoltre si ipotizza che il campione al quale è stato sottoposto il questionario fosse motivato allo studio dell'apprendimento delle lingue straniere, avendo scelto all'università un percorso linguistico.

Gli studenti hanno quindi riflettuto su quel che hanno «fatto di loro» i docenti di inglese (tutti) e di eventuali altre lingue straniere durante gli anni preuniversitari, focalizzando l'attenzione sugli anni della scuola superiore.

Nella prima parte della pubblicazione si definiscono le coordinate teoriche ed in modo specifico si presenta il contesto dell'indagine e cioè l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie di secondo grado; per fare questo è stato utile fare una sintetica ricostruzione storica dell'insegnamento delle lingue nella scuola superiore.

Sempre nella prima parte si presentano i fini e la metodologia dell'indagine sull'insegnamento delle lingue straniere. Lo scopo della ricerca è di indagare, soprattutto a livello qualitativo, sull'insegnamento ed apprendimento della lingua inglese e di altre lingue da parte di studenti che provengono dalla scuola superiore, e per questo sono poste delle domande rispetto alle esperienze di apprendimento linguistiche precedenti l'ingresso all'università ed alcune domande generali di autovalutazione su che cosa significa apprendere una o più lingue straniere.

Per quanto riguarda la metodologia, la presente indagine non vuole indagare quanta lingua è stata imparata dagli studenti ma osserva cosa succede realmente nelle classi, affronta la realtà scolastica e valuta più la qualità della lingua appresa; questo non per dare un giudizio di merito sull'operato degli insegnanti ma per creare, partendo da alcuni dati, condizioni migliori di acquisizione di una lingua straniera lavorando sulla metodologia.

Inoltre nella prima parte viene presentato lo strumento di raccolta dati e cioè il questionario. Si tratta di uno strumento strutturato presentato agli informant in formato elettronico diviso per sezioni: una prima parte riguarda la definizione del contesto, segue una parte riferita al numero di lingue apprese e alla motivazione delle scelte. Poi c'è una sezione dedicata alla percezione della qualità dell'apprendimento, una legata alla riflessione metodologica ed infine un'autovalutazione e percezione di cosa significhi apprendere l'inglese e altre lingue.

Nella seconda parte viene fatta l'analisi dei dati e si conclude con alcune riflessioni e spunti per migliorare l'acquisizione linguistica.

Riferendoci all'analisi dei dati si può affermare che sono emersi aspetti significativi rispetto alla metodologia utilizzata dagli insegnanti in classe, prendendo in esame anche le tecniche, i mezzi e gli strumenti scelti da loro stessi.

Per facilitare la comprensione dei dati sono stati creati dei grafici e delle tabelle inserendo le percentuali. Nell'ultima parte, *Conclusioni*, si elencano e si spiegano gli aspetti più rilevanti emersi nell'analisi dei dati, si forniscono alcuni suggerimenti per migliorare l'acquisizione delle lingue straniere e si danno alcuni spunti su come l'insegnante di lingue possa utilizzare strategie diverse, materiali efficaci per aumentare la motivazione degli studenti.

Alla fine del testo c'è un'appendice all'interno della quale è collocato il questionario completo somministrato agli studenti e questo per permettere agli addetti ai lavori di riutilizzarlo e sperimentarlo in altri contesti. Seguono alcuni riferimenti bibliografici che possono servire da supporto.

Introduzione

Paolo E. Balboni

L'educazione linguistica è il processo per cui un gruppo di adulti (i docenti di italiano, lingue straniere e, in alcune scuole, anche lingue classiche) aiutano l'emergere, l'attivarsi, l'attuarsi (*e ducere*, «estrarre») una potenzialità umana, la facoltà di linguaggio.

Il modo in cui gli adulti aiutano il bambino, poi il preadolescente, infine il ragazzo a completare la padronanza della lingua 1 e ad acquisire ex novo lingue moderne ed eventualmente classiche non ha come risultato solo la formazione di competenza comunicativa nelle varie lingue, ma anche una forma di imprinting sul modo di imparare una lingua: il ragazzo che alle elementari e alle medie ha avuto un insegnamento di un dato tipo (formalistico o comunicativo, con molte attività manipolative o di fissazione o creative o di *problem solving* e così via) accetta come ovvio, «naturale» il modo di imparare una lingua che è stato utilizzato con lui o lei - e questo vale ancor di più se il gruppo di docenti ha lavorato bene, proponendo una metodologia concordata - e guarda con diffidenza a metodologie didattiche che non conosce, quasi fossero un nuovismo fine a se stesso.

Se ci focalizziamo sull'insegnamento della lingua straniera (che per tutti ormai vuol dire «inglese» e, per i più giovani, anche una seconda lingua, almeno nella scuola media e in alcune superiori), il fenomeno è ancor più marcato. Il bambino delle elementari e il ragazzino delle medie sono «in balia» dei loro docenti, non hanno altri input e stimoli organizzati al di fuori della scuola (cosa che invece può avvenire alle superiori, soprattutto in ordine all'inglese, lingua del web, della musica, di molta tecnologia): per loro, quindi, il modo in cui hanno imparato ad imparare le lingue è *il modo tout court*.

Giunti all'università la situazione «esplode»: mentre nella scuola superiore lo studente è valutato ed ammesso all'esame di Stato dall'insegnante che l'ha avuto come allievo negli ultimi anni, giunto all'università per iscriversi ad un corso di laurea delle classi 11 e 12 (quelli che prima

della Riforma Gelmini rientravano nelle Facoltà di Lingue, oggi soppresse: con qualche approssimazione, «classe 11» è la vecchia laurea in Lingue e letterature straniere, «classe 12» il corso che negli anni scorsi formava traduttori e interpreti) lo studente deve:

- a. scindere l'insegnamento della lingua come strumento comunicativo da usare fluentemente, il cui insegnamento avviene nelle esercitazioni dei CEL (Collaboratori esperti di lingua: quelli che tradizionalmente si chiamavano «lettori»), dall'insegnamento della lingua come oggetto di analisi linguistica, impartito dai docenti universitari: lo studente non sa farlo, non ha mai dovuto farlo, era abituato ad avere un'unica fonte di lingua e di riflessione sulla lingua, l'insegnante.

Tra docente e CEL, inoltre, non è detto che ci sia coerenza di approccio, di idea su che cosa sia una lingua; molto spesso il docente di lingua è italiano e il CEL è sempre di madrelingua straniera, per cui i modelli cui è esposto lo studente possono essere diversi;

- b. decidere autonomamente, in mancanza di interrogazioni e compiti in classe periodici, in classi spesso di oltre cento studenti in cui non c'è un continuo lavoro di interazione e feedback sulla lingua che viene usata, né c'è la possibilità di chiedere spiegazioni specifiche, se il suo livello di competenza è adeguato, se è coerente con quanto gli verrà chiesto – e in caso abbia dubbi, lo studente deve decidere autonomamente se sia il caso di iscriversi a un corso di supporto presso il Centro linguistico di Ateneo. Ma l'autonomia dello studente, tema affascinante fin dai libri di Holec e dai molti progetti dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, non è un dono dello Spirito santo bensì una *forma mentis* e una serie di abilità cognitive ed organizzative che si imparano a scuola, se l'insegnante lavora a far crescere studenti autonomi; ma nella tradizione scolastica italiana, soprattutto alle scuole superiori, lo studente autonomo non viene premiato e, spesso, è considerato caotico, problematico, anarchico, incontrollabile; lo studente esecutore fedele, premiato da molta tradizione italiana, arriva all'università e si ritrova senza guida, rischia di naufragare o quanto meno di perdere il primo semestre prima di comprendere come funzionano le cose;
- c. rendersi conto che sarà valutato in esami completamente differenti dalle interrogazioni e dai compiti in classe cui nella maggior parte dei casi è stato abituato; spesso questa consapevolezza arriva dopo le prime bocciature (con conseguenti frustrazioni e demotivazioni, se non abbandoni) durante il primo anno.

Di fronte a queste novità nella prassi didattica, relazionale, valutativa, l'imprinting didattico dei docenti che gli hanno insegnato la lingua straniera nei tredici anni di scuola che precedono l'università diventa qualificante.

Questa ricerca, condotta presso centinaia di studenti del primo anno dei corsi di laurea «11» e «12» dell'Università di Venezia, cerca di capire che cosa gli studenti pensino della formazione che hanno ricevuto nella scuola superiore.

Si è scelto di non effettuare l'indagine in autunno, immediatamente dopo l'inizio dei corsi, ma dopo il primo semestre e i primi esami a gennaio, privilegiando gli studenti che frequentavano nel secondo semestre i corsi base di glottodidattica (tenuti da chi scrive e da Coonan per la «classe 11» e dall'autore della ricerca, Graziano Serragiotto, per la «classe 12»): dopo un mese di lezioni gli studenti hanno avuto un'idea delle linee della glottodidattica recente, in modo da porsi alcuni problemi sui modelli di insegnamento che sono stati utilizzati con loro. Molti lavori tra studenti, quindi tra portatori di imprinting differente, sono stati svolti nelle prime lezioni dei corsi di glottodidattica, e quindi coloro che hanno risposto a questo questionario dovrebbero essere studenti in cui è stato inoculato il tarlo del dubbio (forse il maggior contributo della formazione universitaria alla crescita delle persone...).

Gli studenti hanno quindi riflettuto su quel che hanno «fatto di loro» i docenti di inglese (tutti) e di eventuali altre lingue straniere durante gli anni preuniversitari, focalizzando l'attenzione sugli anni della scuola superiore - che in corsi della ex Facoltà di Lingue vuol dire essenzialmente liceali e diplomati negli istituti tecnici ad indirizzo turistico-alberghiero e commerciale-internazionale.

Questa ricerca è un tassello essenziale in un progetto più vasto di indagine sulla formazione linguistica condotto dal Centro di ricerca sulla didattica delle lingue di Ca' Foscari; al momento il progetto prevede anche una ricerca sulla formazione linguistica nelle Facoltà non linguistiche in Italia ed Europa (condotta da chi scrive insieme a Michele Daloiso), un'indagine sulla percezione degli studenti di francese come seconda lingua obbligatoria nella scuola media (condotta da Fabio Caon), un'indagine sul mantenimento delle lingue d'origine da parte degli immigrati nati in Italia o giunti in tenera età (condotta da Barbara D'Annunzio).

Ca' Foscari, luglio 2012

Prima parte
Coordinate teoriche

1. Il contesto: l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie di secondo grado

Oggi le lingue straniere sono una componente ovvia, indiscussa, del curriculum formativo dei sistemi scolastici. Ma si tratta di una percezione abbastanza recente: fino agli anni Ottanta, come vedremo, molti Licei classici votavano contro l'introduzione sperimentale della lingua straniera nel triennio.

Per chiarire il contesto al cui interno si muove questa indagine, può essere utile una prima, sintetica ricostruzione storica, basata su BALBONI, 2009.

1.1. LA DIFFICOLTOSA ACCETTAZIONE DELLE LINGUE STRANIERE NELLE SCUOLE ITALIANE

Le lingue straniere non furono le benvenute nella scuola superiore, soprattutto nel sistema liceale: nella Riforma Gentile (che in realtà si limitò a fornire la struttura al sistema scolastico)

- a. il Liceo classico, la scuola per eccellenza, che riprendeva il modello secondo cui gli Scolopi e i Barnabiti avevano formato la classe dirigente dei primi sessant'anni del Regno, e che era l'unica scuola che fino al 1968 consentisse l'accesso a tutte le Facoltà, attribuiva alla lingua straniera quattro ore settimanali nei primi due anni, considerati la conclusione del ginnasio: nel «liceo», cioè nel triennio, la lingua non veniva insegnata e durante la stagione delle sperimentazioni (i quindici anni dai Decreti delegati del 1974 alla fine degli anni Ottanta) le proposte di prolungare l'insegnamento della lingua straniera fino alla maturità veniva frequentemente bocciato dal collegio dei docenti;
- b. nel Liceo scientifico, che non dava accesso alle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Giurisprudenza (da dove veniva la classe dirigente

- e quella politica), la lingua aveva un ruolo notevole, che ha conservato a tutt'oggi anche simbolicamente: la lingua straniera è regolarmente, da decenni, una delle materie selezionate per l'esame di maturità (o «di Stato», come è definito oggi);
- c. il Liceo linguistico esisteva de iure negli ordinamenti ma non esisteva de facto come liceo statale: fino alle sperimentazioni degli anni Settanta chi voleva frequentare un Liceo linguistico doveva andare in una scuola privata e, se era un ragazzo, aveva difficoltà perché questa scuola era appannaggio delle monache e quindi erano ammesse solo ragazze; negli anni Settanta alcuni licei, e soprattutto alcuni istituti magistrali, avviarono «indirizzi linguistici»;
 - d. l'Istituto magistrale, fondamentale perché formava la classe insegnante della scuola dell'obbligo (che fino al 1961 è solo il ciclo elementare) di fatto non studiava la lingua straniera;
 - e. gli istituti tecnici avevano una lingua al biennio e, in alcuni casi, una prosecuzione minimale di microlingua al triennio; solo l'Istituto turistico (e il suo corrispondente nell'Istruzione Professionale, l'Istituto alberghiero) e l'Istituto tecnico avevano rispettivamente tre e due lingue straniere, intese come discipline professionalizzanti: ma da questi istituti e da quelli magistrali si poteva accedere, prima del 1968, solo alle Facoltà di Lingue di Ca' Foscari Venezia e dell'Oriente di Napoli che, come recitava uno slogan di quei tempi, accettavano tutti perché «selezioniamo poi». Nella sua *Storia dell'educazione linguistica* Balboni (2009) cita un poemetto degli anni Sessanta dell'Ottocento in cui Mauro Ricci, futuro generale degli Scolopi, scrive, parlando del ragazzino che esce dalla scuola media:

Appena del francese sia satollo
 Schiaffalo in qualche tecnico istituto
 Ove alla fede in Dio si tira il collo.

La scarsa considerazione in cui erano tenute le lingue straniere (e di cui BALBONI, 2009, riporta molti esempi ed aneddoti) è anche dimostrata dall'assoluto disinteresse per chi le insegnasse.

Fino agli anni Sessanta, potevano insegnare lingue anche i laureati in Giurisprudenza e in Scienze politiche, che provenivano dal Liceo classico e che quindi avevano studiato una lingua solamente al Ginnasio; alla fine degli anni Quaranta e nei primi anni Cinquanta, per compensare gli anni di sofferenza patiti dagli esuli politici che avevano dovuto fuggire all'estero durante gli anni del fascismo e poi della guerra, venne assegnato l'insegnamento linguistico a chi aveva passato sei mesi all'estero, come fu il caso di Sandro Pertini, che per un certo tempo fu insegnante di francese. D'altra parte, avere docenti che sapessero parlare la lingua

straniera, per quanto avendola appresa facendo i muratori in Francia, non era dannoso se si considera che non esisteva ancora in Italia la Facoltà di Lingue, che già negli anni Trenta la presenza delle lingue nella scuola era stata ridotta e, in molti casi, eliminata evitando di nominare i docenti, e che la Riforma Bottai aveva eliminato anche istituzionalmente le lingue straniere della scuola, mentre vietava l'attività alle scuole private di lingue e chiudeva le Berlitz School che erano rimaste l'ultimo ponte di plurilinguismo tra Italia e resto del mondo.

Anche uno sguardo ai programmi scolastici è illuminante: vi si legge, più qui che in qualsiasi altra disciplina, la totale astrattezza dei programmi rispetto alla realtà, il distacco totale di quanto veniva scritto rispetto a quanto era possibile fare a scuola: tutti i programmi ribadiscono l'importanza dell'oralità e dell'uso sistematico della lingua straniera durante tutte le attività scolastiche, ma poi quando scendono a dettagliare i contenuti dell'insegnamento elencano articoli, pronomi, numerali da 1 a 100 e così via. D'altra parte, come abbiamo visto, gli insegnanti non sapevano la lingua, forse sapevano qualcosa *sulla* lingua, quindi non potevano certo parlare in lingua straniera.

La rivoluzione avviene negli anni Settanta, quando inizia l'europeizzazione, che in quegli anni creò uno sconcerto e una necessità di mutamenti sostanziali come quelli che in questi anni richiede la globalizzazione: gli italiani del miracolo economico cominciarono a importare ed esportare, il turismo di massa straniero si riversava sull'Italia, i giovani italiani avevano contatti con coetanei stranieri, e l'Italia, nel 1980, lancia il suo primo piano di formazione dei docenti di lingue, il *Progetto speciale lingue straniere*: centinaia di docenti, scelti tra i migliori, vengono mandati all'estero per lunghi e intensivi programmi di formazione glottodidattica (e sempre nel 1980 ci sono le prime due cattedre universitarie di Didattica delle lingue moderne, a Venezia e Roma); al rientro in Italia, dopo ulteriore formazione come formatori di colleghi, organizzano (forti anche di un bimestre di esonero dalle lezioni) corsi di cento ore, praticamente un intero anno scolastico, per venticinque colleghi della loro provincia. In qualche hanno, circa il 50% degli insegnanti italiani di lingue frequenta il PSLs, e circa un quarto degli insegnanti fa anche i follow up di cinquanta ore annuali.

Nel 1986 i *Piani di studio per la scuola superiore* (i cosiddetti «Programmi Brocca», da nome del sottosegretario all'Istruzione che tentò la riforma della scuola in quel decennio) attribuiscono alle lingue un ruolo primario, con programmi che sono aderenti a quel che in quegli anni veniva proposto dal Consiglio d'Europa (sono gli anni del *Modern Language Project* e dei *Livelli soglia*), con insegnanti selezionati non più con concorsi basati sulla letteratura ma con corsi abilitanti di carat-

tere squisitamente glottodidattico; il *Progetto Lingue 2000*, che l'Italia introduce per dare risposta, in attesa della mitica riforma scolastica, al Trattato di Maastricht del 1992 che prevede due lingue straniere in ogni scuola europea (tranne in quelle britanniche e irlandesi, dove ce n'è solo una) riprende il tema della formazione dei docenti come punto centrale, e lancia un progetto di formazione con l'uso della televisione satellitare e dei gruppi d'ascolto in ogni scuola o gruppo di scuole.

Un momento difficile per le lingue verrà durante il ministero Moratti, in quanto il responsabile per i programmi scolastici (chiamati «indicazioni», stante l'autonomia delle scuole), un pedagogo di nome Bertagna del tutto ignaro della natura dell'insegnamento linguistico, stilerà indicazioni che riportano l'orologio glottodidattico a ben prima della seconda guerra mondiale – senza per altro provocare alcun danno alla scuola, in quanto gli insegnanti, forti dell'autonomia che la legge riconosce, semplicemente sorridono e chiudono la schermata con le «indicazioni» (tutt'oggi disponibili sul sito del MIUR per chi voglia rendersi conto di quali erano le proposte). Sempre lo stesso ministro Moratti sarà anche responsabile di un altro colpo forte alla credibilità della scuola nel settore delle lingue straniere; nel 2004 rende obbligatoria la lingua straniera in tutti gli anni della scuola elementare (anche se solo trenta ore in prima corrispondono a nulla) e, vista la carenza di docenti in grado di insegnarla, abbassa la qualità della lingua conosciuta dall'insegnante (basta un livello B1 per insegnare alla scuola elementare) e organizza corsi di formazione linguistica con una lieve appendice glottodidattica di una ventina di ore, formando (se si può usare questa parola) in tal modo la classe docente per il segmento più delicato nell'acquisizione di una lingua straniera, l'età tra i sei e gli undici anni.

1.2. LE LINGUE NELLA SCUOLA OGGI

Gli insegnanti formati nel *Progetto speciale lingue straniere* stanno andando in pensione, quelli formati nel *Progetto Lingue 2000* formano, alle medie, il grosso del corpo docente; gli insegnanti formati nelle SSIS, che in molte regioni fecero progetti di altissimo valore glottodidattico, sono in buona parte ancora inclusi nelle graduatorie di varia natura che genericamente chiamiamo «precari»; in molte università ci sono corsi di didattica delle lingue moderne, l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS) e il movimento Lingua e Nuova Didattica (LEND) hanno lavorato da sempre per la formazione dei docenti – per cui gli insegnanti *che vogliono* hanno ampie possibilità di formazione.

Oggi il quadro è il seguente:

- a. *nella scuola primaria* la lingua inglese è introdotta nel quadro generale dell'educazione linguistica e il programma prevede soprattutto lo sviluppo delle abilità linguistiche orali; i tempi non sono rigidamente scanditi, più o meno sono previste tre ore settimanali d'insegnamento, impartito da un insegnante elementare appositamente formato; inoltre vengono sollecitati gli obiettivi educativi che favoriscono la comprensione di culture diverse.

Da sottolineare che il decreto 59/04 di attuazione della legge di riforma per il primo ciclo ha ridotto le lingue comunitarie alla sola lingua inglese; il decreto 226/05 attuativo della legge 53 per il secondo ciclo dell'art. 25 ha introdotto modifiche per la scuola primaria in merito all'orario di insegnamento della lingua inglese e alla definizione degli obiettivi specifici di apprendimento per la stessa disciplina. Il decreto per il secondo ciclo porta ad una certa rigidità per la quantificazione oraria per l'insegnamento della lingua inglese: nel quinquennio si avrà un monte ore pari a 396 così suddivise: 33 nel primo anno, 165 nel primo biennio (seconda e terza), 198 nel secondo biennio (quarta e quinta). Inoltre la legge finanziaria per il 2005 (art. 1, comma 128) ha stabilito la formazione obbligatoria in lingua inglese per i docenti della scuola primaria e questo per superare la presenza degli insegnanti specialisti di inglese formando quindi docenti generalisti in grado di impartire anche l'insegnamento di inglese assieme a quello di altre discipline;

- b. *nella scuola secondaria di primo grado* la legge di riforma, dall'anno 2004/2005, ha reso obbligatorio lo studio di due lingue comunitarie, considerate come parte integrante dell'educazione linguistica. Si prevede lo sviluppo delle abilità orali ed una graduale introduzione della lettura e scrittura; viene auspicata la riflessione sulla lingua partendo da un uso concreto della lingua in contesto e non da astratti schemi grammaticali. Inoltre sicuramente una finalità educativa è quella di allargare gli orizzonti culturali. Il monte ore previsto per la lingua inglese è di tre per classe, mentre il numero di ore per la seconda lingua straniera è di due per classe. Una novità che è stata introdotta nell'ultima riforma riguarda il cosiddetto «inglese potenziato» e cioè la possibilità di aumentare da tre a cinque le ore di insegnamento della lingua inglese, a scapito della seconda lingua straniera, su richiesta delle famiglie. Inoltre le due ore della seconda lingua potranno essere utilizzate per corsi di italiano rivolti ad alunni stranieri. Un'altra novità che sta per essere introdotta nei nuovi corsi di laurea per l'insegnamento prevede che la classe di concorso per le lingue straniere sia chiamata Lingua inglese ed

- altra lingua comunitaria: da questa nomenclatura si capisce quali possano essere le implicazioni;
- c. *nella scuola secondaria di secondo grado* la lingua straniera viene insegnata con finalità e modalità diverse nei vari indirizzi di studio. Attualmente una prima lingua straniera è insegnata in tutti gli indirizzi e quasi nella totalità si tratta della lingua inglese. Una seconda lingua è insegnata in alcuni istituti tecnici e professionali e alcuni licei con sperimentazione; una terza lingua è insegnata nei Licei linguistici. Nel triennio di tutte le scuole secondarie è previsto che lo studio delle lingue assuma carattere di specificità in base agli indirizzi. In modo specifico possiamo notare che l'insegnamento della lingua straniera nel Liceo classico è stato esteso per tutto l'arco del quinquennio; il Liceo scientifico registra la perdita di alcune ore per la lingua straniera e passa da diciassette a quindici ore nel quinquennio; per i nuovi licei come quello musicale coreutico, artistico e scienze umane è obbligatorio l'insegnamento di due lingue straniere; nei licei linguistici verrà impartito l'insegnamento di tre lingue straniere per tutto l'arco del quinquennio. Nel Liceo linguistico dalla terza classe un insegnamento non linguistico sarà impartito in lingua straniera (CLIL) e dalla quarta classe un secondo insegnamento verrà impartito in lingua straniera; per tutti gli altri licei e per gli istituti tecnici sarà previsto l'insegnamento in lingua straniera di una materia non linguistica al quinto anno. Negli indirizzi dove non sia previsto sarà comunque possibile utilizzare la quota di autonomia per introdurre l'insegnamento di una seconda lingua straniera.

2. Un'indagine sull'insegnamento delle lingue straniere: fini e metodologia

Prima di entrare nel vivo della indagine vale la pena mettere in evidenza come l'esigenza di questa ricerca sia nata da un interesse personale dello scrivente rispetto alla percezione che aveva avuto da parte degli studenti sulla loro formazione linguistica durante un'interazione con loro nel corso di Didattica delle lingue. Da qui la necessità di strutturare un'indagine che facesse parte di un progetto di ricerca patrocinato dal Centro di ricerca sulla didattica delle lingue che prevede altre indagini linguistiche utilizzando degli strumenti affidabili come è stato detto nell'introduzione dal prof. Paolo Balboni, direttore del Centro di didattica delle lingue.

2.1. SCOPO DELLA RICERCA

L'indagine è stata condotta nell'anno accademico 2011/2012 presso l'Università Ca' Foscari Venezia sulla base dell'esperienza degli studenti iscritti ai corsi di laurea in lingue occidentali (classe 11) a Venezia e di mediazione linguistica e culturale (classe 12) a Treviso. Lo scopo di questa ricerca era di fare una foto metodologica di quello che accade nelle classi delle scuole superiori per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere. Per fare questo abbiamo cercato di avere degli informant che fossero affidabili e avessero un interesse per le lingue straniere e che quindi potessero essere coinvolti in un'autoriflessione su come si apprendono le lingue straniere.

In modo molto più specifico si voleva indagare soprattutto a livello qualitativo sull'insegnamento ed apprendimento della lingua inglese e di altre lingue da parte di studenti che provenivano dalla scuola superiore e per questo ci siamo posti delle domande rispetto alle esperienze di apprendimento linguistiche precedenti l'ingresso all'università ed alcune domande generali di autovalutazione su che cosa significasse apprendere una o più lingue straniere.

Nel capoverso precedente abbiamo indicato che si voleva indagare «soprattutto a livello qualitativo»: è la precisazione cardine di questo paragrafo. Vedendo la seconda parte dell'indagine, presentata con dozzina di dati quantitativi e di grafici, si potrebbe pensare che si tratti di una ricerca quantitativa condotta con una logica statistica. Non è così: sul piano statistico il campione è casuale e non fortemente significativo (ma non ci interessava che lo fosse), per quanto sia ampio e omogeneo; sul piano quantitativo i dati dicono poco, per loro natura in un'indagine di questo tipo, proprio perché si è cercato di vedere la qualità dell'insegnamento linguistico, e la si è individuata attraverso la percezione degli studenti – e la percezione è quanto di meno quantitativo ci sia. Ma la percezione, proprio per il discorso sulla forma mentis degli studenti di lingue che Paolo Balboni ha fatto nell'introduzione, è il nucleo di una ricerca qualitativa come questa.

Lo strumento che è sembrato più valido per questa indagine e che quindi è stato utilizzato è il questionario, che vedremo nel terzo capitolo.

2.2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Come è già stato accennato, si tratta di una ricerca sulla metodologia e quindi non ci interessa sapere «quanta» lingua inglese o «quanta» altra lingua sia stata appresa; ci interessa avere un feedback dagli studenti rispetto all'apprendimento e all'insegnamento della lingua straniera che hanno avuto, ci interessa inoltre ascoltare le loro percezioni ed impressioni, sapere quali abilità avrebbero voluto sviluppare di più e con quali modalità.

La presente indagine persegue l'obiettivo di vedere cosa succede realmente nelle classi, toccare con mano la realtà scolastica e questo non per dare un giudizio di merito sull'operato degli insegnanti ma per vedere come, partendo da alcuni dati, poter creare condizioni migliori di acquisizione di una lingua straniera andando a lavorare sulla metodologia.

Si tratta di un approccio che integra da un lato etnografia sociale e sociologia riflessiva e qualitativa (DENZIN, 1998, LINCOLN, 2003) e dall'altro la metodologia nella ricerca qualitativa pedagogica (DEMETRIO, 1992) e glottodidattica (MERRIAM, 1989, BAILEY E NUNAN, 1997).

Per quanto riguarda la creazione del «campione» da scegliere per la nostra indagine, al di là delle considerazioni fatte nel paragrafo precedente, c'è da sottolineare che abbiamo cercato di motivare gli studenti alla compilazione del questionario elaborato proponendo tale strumento al primo anno dell'insegnamento di Didattica delle lingue ai corsi di laurea in lingue occidentali (classi 11 e 12) tenuto dal prof. Paolo E. Balboni

e dalla prof.ssa Carmel Mary Coonan a Venezia e al primo anno dell'insegnamento di Didattica delle Lingue al corso di Mediazione linguistica e culturale tenuto dal prof. Graziano Serragiotto a Treviso. Si è scelto di rivolgersi agli studenti del primo anno perché erano quelli che avevano più vivi i ricordi della scuola superiore e frequentanti gli insegnamenti di Didattica delle Lingue perché questo questionario poteva diventare punto di partenza per una discussione su argomenti relativi all'insegnamento delle lingue straniere e quindi sui contenuti dei corsi specifici e ci si aspettava quindi un certo interesse glottodidattico.

Inoltre si è scelto di utilizzare il formato elettronico per l'invio e il ricevimento del questionario e questo per dare la possibilità agli informant di poter rispondere in tranquillità senza lo stress di dover terminare velocemente senza poter riflettere in modo adeguato sulle domande.

Per quanto riguarda la ricerca avevamo a disposizione diversi strumenti per condurre la nostra indagine: la ricerca-azione, lo studio di caso, l'intervista e il questionario.

In base ai nostri scopi ci è sembrato più utile scegliere il questionario: permette meglio degli altri di avere una istantanea rispetto alla metodologia e di coinvolgere un maggior numero di informant rispetto ai tempi di somministrazione e di conduzione della ricerca. Per non renderlo troppo rigido abbiamo lasciato delle parti vuote dove gli informant potevano inserire altre voci. Inoltre il questionario, una volta elaborato, è stato testato con alcuni studenti e sono stati fatti degli aggiustamenti prima di proporlo ai nostri informant, considerando soprattutto la sua lunghezza (per esempio, si è diviso il questionario in due parti ricominciando la numerazione per dare l'idea che non fosse troppo lungo e che si trattasse di un unico blocco) e la chiarezza delle consegne (per esempio, in alcuni casi abbiamo dato più informazioni e abbiamo usato il grassetto per evidenziare delle parole chiave).

3. Lo strumento di raccolta dei dati

Come abbiamo anticipato nel capitolo 2, lo strumento che abbiamo utilizzato è stato il questionario. Il formato scelto è stato quello elettronico, che ha un vantaggio

- a. in termini di *accessibilità da parte degli studenti*: il questionario è stato collocato tra i materiali relativi alla didattica delle lingue nel sito «ISA - Studiare e Insegnare Altrimenti» dell'Università di Venezia; in tal modo gli studenti sono stati autonomi, laddove interessati, nell'ottenere una copia del questionario da scaricare sul proprio computer;
- b. di *impatto visivo*: un questionario cartaceo deve lasciare ampio spazio per la compilazione a penna; il questionario telematico invece si presenta molto più compatto, salvo poi allargarsi automaticamente mano a mano che viene inserita una risposta: la lunghezza definitiva appare al momento del salvataggio del file - lunghezza che avrebbe demotivato la maggior parte degli informant se fosse stata percepita in apertura;
- c. di *riconsegna*, che richiede solo una mail cui viene allegata la copia completata del file originale;
- d. di predisposizione per *l'analisi dei dati*.

Vedremo nelle pagine che seguono le varie sezioni del questionario commentando item dopo item.

3.1. DEFINIZIONE DEL CONTESTO

Le prime informazioni richieste definiscono il contesto in cui si è mosso lo studente e quindi servono poi per situare i risultati.

Notiamo solo che il nome è stato indicato come facoltativo, per migliorare l'affidabilità dei dati rimuovendo un possibile timore circa l'uso dei

dati. Un'ulteriore scelta che in queste prime informazioni non compare, ma che va comunque posta in evidenza, è stata quella di rivolgerci allo studente usando il pronome di cortesia, per mantenere una posizione di distacco e di rispetto. Inoltre è stato chiarito subito agli studenti lo scopo del questionario in modo da condividere l'importanza di questa indagine.

Cognome e nome (facoltativo)	_____
Età	_____
Sesso:	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Data	
Scopo del questionario	Lo scopo è permettere all'insegnante di capire il percorso di studi e il tipo di apprendimento linguistico fatto da ogni studente ed arrivare ad una consapevolezza su come imparare una lingua straniera.
Istruzioni per l'uso	Si leggano con attenzione le domande e si risponda poi mettendo una crocetta accanto alla scelta.

3.2. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: NUMERO DI LINGUE E MOTIVAZIONE DELLE SCELTE

La prima sezione del questionario riguarda la propria esperienza di studente: si tratta di un dato fondamentale perché in ogni campo le persone tendono a routinizzare le procedure, e l'apprendimento non esula da questa tendenza: si è imparato ad imparare le lingue in un certo modo e quindi, fatalmente, si tende a frequentare l'università riutilizzando le procedure note, sebbene l'indagine avvenga in una Facoltà di Lingue dove ci sono molti crediti di glottodidattica che possono sensibilizzare gli studenti in ordine ai modi alternativi a quelli noti per l'apprendimento delle lingue.

Le domande 1, 2, 3, 4 e 5 servono a delineare il contesto in cui è cresciuto scolasticamente lo studente:

1. Che tipo di scuola ha fatto? Segnare una risposta o aggiungere l'informazione.
 - a. Classico
 - b. Scientifico
 - c. Alberghiero
 - d. Magistrale
 - e. Tecnico
 - f. Linguistico
 - g. _____

Nella domanda 1 si sono presentati i tre licei separatamente, visto che hanno una formazione linguistica differente per quantità (il Liceo linguistico ha tre lingue moderne) e per prestigio (nel Liceo scientifico la lingua è da sempre dotata di uno status alto, importante, e fa parte delle materie selezionate per l'esame di Stato; altrettanto non può dirsi nel Liceo classico dove l'obbligo di portare la lingua straniera fino al quinto anno è recente e dove la focalizzazione è comunque sull'italiano e le lingue classiche).

Si è invece preferito isolare l'Istituto alberghiero poiché nel Veneto sono presenti diversi di questi istituti; non si è isolato l'Istituto turistico perché è presente meno nel territorio ed in molti casi è presente assieme all'Alberghiero.

2. Da quanto tempo studia l'inglese?

- a. Meno di 6 mesi
- b. 1 anno
- c. 2 anni
- d. 3 anni
- e. Più di 4 anni

La seconda domanda offre un dato quantitativo di rilevanza evidente. Abbiamo inserito la possibilità che lo studio dell'inglese non sia stato parte curricolare della formazione degli studenti perché ancora nell'anno accademico 2011/2012 si potevano iscrivere studenti che non avevano avuto un'ora di inglese nella loro carriera scolastica.

3. In riferimento alla LINGUA INGLESE, quale elemento ha determinato l'inizio dello studio:

- a. Il bisogno di imparare
- b. Il piacere di imparare
- c. Il dovere di imparare

Questa domanda, a differenza della n. 2, è fortemente qualitativa: l'alternanza tra domande quantitative, la cui compilazione è immediata e non richiede riflessione, e domande qualitative, che richiedono di analizzare la propria esperienza ponendosi domande che forse gli studenti stessi non si sono mai posti, è una delle caratteristiche costitutive del questionario che abbiamo proposto: la domanda 2 è quantitativa, la 3 è qualitativa, la 4 chiede un semplice dato, la 5 obbliga ad una riflessione; la domanda 6, per quanto non possa avere una risposta immediata come

le precedenti domande quantitative, è comunque abbastanza meccanica nella sua risposta, mentre la successiva costringe lo studente a riflettere sulla risposta che ha appena fornito. Per quanto possibile la struttura del questionario è di questo tipo.

Veniamo alla domanda 3, che si focalizza sull'inglese come evidenziato dall'uso del maiuscolo: nella sua semplicità non spaventa certo lo studente, ma in realtà lo costringe a guardare dentro di sé.

Le tre possibilità sono quelle del modello di motivazione elaborato da Paolo Balboni e proposto non solo in molte sue pubblicazioni, ma fatto proprio dalla scuola veneziana di glottodidattica. È un modello che proviene dagli studi di psicologia nel marketing.

4. Ha studiato altre lingue straniere nel corso della scuola superiore?

Sì No

In caso di risposta affermativa, quali? _____

La quarta domanda è, come abbiamo indicato sopra, di natura quantitativa, di semplice e immediata compilazione.

5. Nel caso dello studio di una seconda/terza lingua straniera, chi ha scelto la/e lingua/e?

- a. il corso di studi prevedeva quella lingua
- b. genitori
- c. io
- d. i miei compagni mi hanno convinto

In realtà il valore di questa domanda sta nelle risposte «b» e «c»: il dato «a» infatti non offre nulla, se non una statistica quantitativa relativa alla frequenza di scuole con una o più lingue straniere per loro natura; anche la domanda «c» è abbastanza poco informativa, perché è possibile che molti studenti si siano convinti di essere stati loro a scegliere, o non vogliano far sapere che è stata la famiglia.

Interessanti, a nostro avviso, saranno le eventuali risposte «b», che evidenzieranno (anche se per difetto, per la ragione detta sopra) il ruolo delle famiglie nella scelta delle lingue, e le risposte «d», che potrebbero mettere in evidenza il ruolo dei pari, del gruppo dei coetanei, nella definizione del proprio curriculum.

3.3. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: LA PERCEZIONE DELLA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

Le domande che seguono entrano nella realtà glottomatetica dei singoli studenti, cioè nella percezione della loro storia di apprendenti, e quindi offrono dati molto diversi da quelli della sezione 1-5.

Le domande 6-7-8 formano un trittico di autopercezione di difficoltà e di profitto, nel primo caso, e di riflessione su che cosa è stato fatto nella scuola, da parte degli insegnanti, che ha portato a quella percezione dei propri risultati, negli altri due casi.

Si è scelto nella domanda 6 di focalizzare la percezione negativa («in che cosa si sentiva più debole»), che è più evidente nell'autoriflessione. Si è anche chiesto di indicare una o due opzioni: l'ultima delle scelte possibili è «tutte», quindi consente allo studente che andava male (e che poi stranamente si è iscritto alla Facoltà di Lingue...) di indicare questo fallimento, ma gli si impedisce di fare, senza riflettere, una fila di crocette su tutte le componenti della competenza comunicativa:

6. In che cosa lei si sentiva più debole durante il percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

7. Quali abilità sono state sviluppate maggiormente nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

8. Quali abilità non sono state sviluppate nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi le altre lingue riportando una o due opzioni per ciascuna _____

Le due domande seguenti ripetono graficamente le tre domande precedenti ma portano una forte richiesta di autoriflessione, sono domande alle quali lo studente deve porre tempo e attenzione, in quanto deve isolare la sua posizione di partenza e analizzare la propria storia individuale:

9. In che cosa è migliorato di più nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

10. In che cosa è migliorato di meno nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare

- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

3.4. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: LA RIFLESSIONE METODOLOGICA

Lo studente ha appena dichiarato, a se stesso ancor prima che all'analizzatore dei dati, in che cosa eccelleva e dove aveva difficoltà, dove è migliorato e dove no: ovvia la considerazione che questo dipenda anche dalla metodologia didattica e dalla figura dell'insegnante.

Uno degli scopi fondamentali di questa sezione era separare la valutazione emozionale relativa alla figura dell'insegnante di inglese - simpatia, antipatia, timore, fiducia ecc. - dalla valutazione su quel che veniva fatto in aula. Per raggiungere questo fine si sono distribuite le domande relative all'insegnante, o comunque personalizzate, tra le altre domande più neutre, sulle tecnologie o sui materiali, ad esempio: la successione quindi non è perfettamente logica, sequenziale dal punto di vista glottodidattico, ma la sequenzialità è stata sacrificata all'eliminazione dell'effetto di alone costituito dalla relazione interpersonale.

La prima domanda è quindi molto neutra, focalizza un'entità impersonale, «la modalità didattica» - che prevedibilmente avrà un picco alla voce «lezione frontale del docente»: ma quello che interessa in termini di informazioni ottenibili è quanti docenti non facevano solo lezioni frontali. In tutti i casi viene sempre chiesto l'eventuale, per quanto breve, confronto con quanto veniva fatto da un altro docente, per aumentare l'occasione di una riflessione critica introducendo un parametro, per quanto implicito, di comparazione:

11. La modalità didattica utilizzata nell'apprendimento della lingua inglese all'interno della classe era: (indichi 1 o 2 opzioni)
- Lezione frontale del docente
 - Spiegazione dell'insegnante dell'argomento
 - Esposizione di un argomento concordato in anticipo da parte di uno studente
 - Analisi di un testo all'interno di un piccolo gruppo

Spiegazione grammaticale delle regole

Attività comunicative

Altro(specificare) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

L'insegnante entra nella domanda ma ancora indiretto, conservando la focalizzazione su quel che faceva, operativamente, più che sulle sue convinzioni glottodidattiche e quindi metodologiche. Le domande 12 e 13 sono di fatto una coppia:

12. Quale tecnica di apprendimento il suo insegnante di inglese prediligeva maggiormente? (indichi 1 o 2 opzioni)

Esercizi strutturali

Dettato

Cloze

Riassunto

Traduzioni

Scelta multipla

Lista di parole/verbi da memorizzare

Parafrasi

Cruciverba e giochi

Domanda

Roleplay

Ascolti

Dialoghi

Canzoni e film

Monologhi

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

13. I materiali utilizzati erano nell'apprendimento della lingua inglese:

Originali

Il libro di classe

Fotocopie

PowerPoint

WebQuest

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

La domanda 14 poteva essere considerata parte del gruppo precedente, ma in realtà inizia a stimolare una riflessione sulla natura del docente che ha formato lo studente che sta rispondendo. Nei primi mesi di università lo studente è stato posto di fronte ad un utilizzo sistematico ed intensivo della tecnologia: Ca' Foscari accetta iscrizioni solo online, gli appelli si prenotano on line, gli studenti sanno che anche la tesi e la relativa discussione saranno telematiche, senza nulla di cartaceo; in particolare la sezione «ISA - Insegnare e studiare altrimenti» raccoglie per ogni docente materiale di supporto alle singole lezioni, materiali didattici integrativi, prove di autovalutazione pre-esame, che includono perfino clip su YouTube in cui il docente risponde, in un paio di minuti, a domande orali; ci sono corsi per metà on line - e il questionario è on line. Inoltre, il Centro linguistico di Ca' Foscari ha avvicinato certamente gli studenti alla dimensione glottodidattica on line, quanto meno per le prove di idoneità di inglese B1, che sono prerequisite in ingresso e che si svolgono on line con attività di ascolto, lettura, produzione, correzione ecc.

La tecnologia dunque per il giovane studente che ha partecipato a questa indagine è un elemento di grande impatto, che lo costringe anche a forme di studio a lui inedite, come nei corsi che hanno sezioni on line in cui si deve lavorare su forum o interagendo in gruppi mail: questa domanda diviene dunque indirettamente un primo giudizio sul proprio docente di inglese:

14. Quale tecnologia è stata utilizzata di più dal docente di inglese? (indichi una o due opzioni)

- Pc
- Internet
- Televisione via satellite
- Schermo e proiettore digitale
- LIM (lavagna multimediale)
- Dvd
- Lavagna luminosa
- Audioregistratore con cd

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

Le due domande seguenti, 15 e 16, formano una coppia molto significativa: la prima chiede come lo studente amasse lavorare in classe, la

seconda come il docente lo facesse lavorare in classe: si rende evidente allo studente che è possibile che quel che lui amava, coincidendo con quello che il docente faceva fare, fosse in realtà una proiezione di quel che l'insegnante amava; dall'altro, c'è la possibilità che emerga una discrasia tra quel che lo studente avrebbe voluto e quel che l'insegnante, spesso amato da chi poi ha deciso di iscriversi a Lingue, faceva effettivamente fare:

15. Come preferiva lavorare in classe nell'apprendimento della lingua inglese?
- a. Individualmente
 - b. A coppie
 - c. In piccoli gruppi
 - d. Con tutta la classe

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

16. Come di solito la faceva lavorare in classe l'insegnante di inglese?
- a. Individualmente
 - b. A coppie
 - c. In piccoli gruppi
 - d. Con tutta la classe

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

Le domande 17 e 18 formano un ulteriore dittico riguardante la relazione con gli studenti e la comunicazione con il docente: la 17 è stata collocata in questa posizione proprio per rompere la sequenza di domande che si pongono a valutare l'azione del proprio insegnante di liceo:

17. Nel corso della sua esperienza di apprendimento la relazione con i compagni di classe si è rivelata:
- Molto soddisfacente
 - Abbastanza soddisfacente
 - Poco soddisfacente
 - Per niente soddisfacente

18. La comunicazione con l'insegnante di inglese era generalmente:
- Essenziale
 - Costruttiva

- Difficoltosa
- Amichevole
- Reciproca

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

La diciannovesima domanda diviene una sorta di affondo, introdotto passo passo dalle precedenti, che chiede una valutazione del proprio insegnante delle scuole superiori non in termini di simpatia e antipatia ma di cosa faceva e cosa lo studente avrebbe desiderato che facesse: è una domanda molto delicata:

19. Cosa avrebbe desiderato dall'insegnante di inglese? (massimo 2 risposte)

- Maggiore comprensione
- Maggiore dialogo
- Migliori spiegazioni della materie insegnata
- Poter affrontare e discutere problemi attuali in lingua straniera
- Insieme alla teoria affrontare anche problemi pratici

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

La domanda precedente è focalizzata sul docente ma coinvolge ovviamente anche lo studente: che cosa avrebbe desiderato *lui/lei* dall'insegnante. Nella domanda che segue, la ventesima, torna l'autovalutazione, condotta ancora in termini emozionali e intuitivi: «Era soddisfatto...?»; la domanda successiva, la 21, riprende il tema dei risultati dell'apprendimento, ma in termini scientifici che ormai allo studente, dopo qualche mese di università e la necessità di superare entro dicembre l'idoneità B1, sono diventati chiari:

20. Era soddisfatto/a dei progressi compiuti alla fine del corso di inglese?

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Per niente

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

21. Quale livello del QCER è riuscito a raggiungere in inglese?

- a. A1
- b. A2
- c. B1
- d. B2
- e. C1
- f. C2

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

3.5. AUTOVALUTAZIONE E PERCEZIONE DI COSA SIGNIFICHI APPRENDERE L'INGLESE E ALTRE LINGUE

La prima sezione del questionario, che abbiamo visto nei paragrafi 3.1-3.3, è finalizzata all'autoriflessione sulla propria esperienza di studente di inglese, che per molti di coloro che partecipano all'indagine può significare una storia di tredici anni.

Questa ulteriore sequenza di domande invece focalizza la situazione attuale, la percezione che gli studenti hanno maturato, arrivando all'università, dove devono essere più autonomi, non hanno compiti e interrogazioni periodiche per valutarsi, hanno talvolta sovrapposizione di corsi e devono imparare a organizzarsi con colleghi, più che compagni, per la raccolta di appunti.

Si noti che, per dare l'impressione di brevità del compito richiesto allo studente che faccia scorrere il testo fino alla fine per vedere quante domande ci sono, la numerazione in questa sezione riparte da 1, per cui in tutto le domande figurano, ad un'occhiata superficiale, come sei, mentre il questionario è in realtà composto di ventisette domande.

La domanda 1 è estremamente diretta e, visto che lo studente ha una storia di apprendimento dell'inglese che nella maggioranza dei casi è di tredici anni, è anche una domanda molto significativa in quanto presentando la percezione dello studente presenta una sorta di sintesi del risultato di tredici anni di formazione linguistica (non solo in inglese):

1. Secondo lei, cosa significa apprendere una lingua straniera?

Le due domande che seguono, assai complesse graficamente ma facili da affrontare - anche se richiedono autoriflessione e quindi possono chiedere tempo allo studente - prendono le mosse, come abbiamo già visto

in occasioni precedenti, dal negativo, le difficoltà, perché le sensazioni negative sono quelle più evidenti, più immediate:

2. Esprima una valutazione sul grado di difficoltà che ha incontrato in ciascuna delle abilità linguistiche indicate nella griglia per la lingua inglese.

1 = facile 2 = difficile 3 = molto difficile

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

Terza lingua: _____

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

3. Quale aspetto della grammatica inglese è risultato più difficile per lei?
 (Indichi il grado di difficoltà con il valore numerico 1 = facile 2 = difficile 3 = molto difficile)

Aspetti della grammatica	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

Aspetti della grammatica	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

Terza lingua: _____

Aspetti della grammatica	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

Le precedenti domande vanno a scandagliare dati mirati, dettagli, anche per facilitare lo studente che capisce con immediatezza cosa deve fare (anche se non è forse tanto immediato farlo, se riflette prima di scrivere 1, 2 o 3; la domanda che segue è molto più complessa e utilizza categorie che non ha certamente appreso nella scuola superiore: d'altra parte a Ca' Foscari praticamente tutti gli studenti di primo anno frequentano il corso base di glottodidattica, tenuto da Carmel Coonan, Paolo Balboni e da chi scrive, e quindi si tratta di categorie che dovrebbero essere note:

4. Quale approccio vorrebbe che il docente adottasse in classe?

- Grammatico-traduttivo
- Diretto
- Audio-orale
- Comunicativo

La domanda seguente serve da conferma indiretta di quella precedente: se uno studente afferma di desiderare un approccio comunicativo e poi ritiene importantissime le lezioni di grammatica si può arguire che nel primo caso la risposta è basata sulla retorica glottodidattica dominante ma che la sua esperienza, da lui o lei considerata come esemplare, è grammaticale, formalistica; come si nota tre quesiti riguardano la grammatica, punto centrale della visione «popolare» dell'acquisizione delle lingue; le altre tre domande riguardano l'opposizione tra scritto e orale e il ruolo del lessico:

5. In che misura è d'accordo con queste affermazioni?

	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
In classe l'insegnante dovrebbe spiegare le regole grammaticali e dare agli studenti esercizi per metterle in pratica			
L'insegnante dovrebbe aiutare gli studenti ad osservare e a scoprire le regole grammaticali in modo autonomo			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sulla grammatica			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'uso e l'esercizio della lingua orale			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'ampliamento del lessico			
Le abilità orali sono più importanti della scrittura			

L'ultima domanda di questa seconda parte del questionario (la sesta, per chi ha guardato affrettatamente il tutto per valutarne la lunghezza, ma in realtà la ventisettesima...) chiude il cerchio: dopo le varie informazioni

che lo studente ha dato su che cosa significhi sapere una lingua, che ruolo giochino grammatica e lessico, quali abilità vadano sviluppate, con quali tecniche, con quali tecnologie ecc., adesso è chiamato a valutare i suoi insegnanti di lingua straniera, facendo in tal modo anche un bilancio della sua storia come studente di lingue:

6. Del suo insegnante di inglese del corso della scuola superiore, come valuta:

Come valuta	Ottimo	Buono	Suffi- ciente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

Come valuta	Ottimo	Buono	Suffi- ciente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

Terza lingua: _____

Come valuta	Ottimo	Buono	Suffi- ciente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

Prima di concludere questa sezione va notato che il questionario non pare aver provocato problemi: nessuno studente ha chiesto informazioni (a parte, in alcuni casi, la conferma che lo si poteva compilare on line ed inviare come allegato ad una mail), nessuno studente ha segnalato nella sua versione del questionario che non comprendeva una domanda. Proprio l'assenza di richieste di precisazioni fornisce una prima garanzia statistica del fatto che il questionario era comprensibile - caratteristica qualificante e discriminante in uno strumento per la raccolta di opinioni ed informazioni.

Seconda parte
I dati

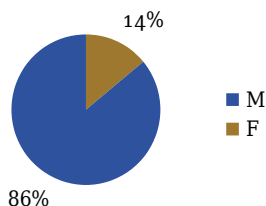
4. Analisi dei dati

In questo capitolo si presenta l'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario, che aveva lo scopo di raccogliere informazioni da parte degli studenti sulla loro formazione linguistica nella scuola superiore. Come si può vedere dalla tabella qui sotto, hanno partecipato alla raccolta dati 353 informant, 48 maschi e 305 femmine:

QUESTIONARIO		
M	F	TOTALE
48	305	353

Come è già stato detto l'indagine è stata condotta nell'anno accademico 2011/2012 presso l'Università Ca' Foscari Venezia sulla base dell'esperienza degli studenti iscritti ai corsi di laurea in Lingue occidentali (classe 11) a Venezia e di Mediazione linguistica e culturale (classe 12) a Treviso.

Nei prossimi paragrafi procederemo ad un'analisi sistematica delle singole voci contenute nel questionario dividendo la nostra osservazione per aree.

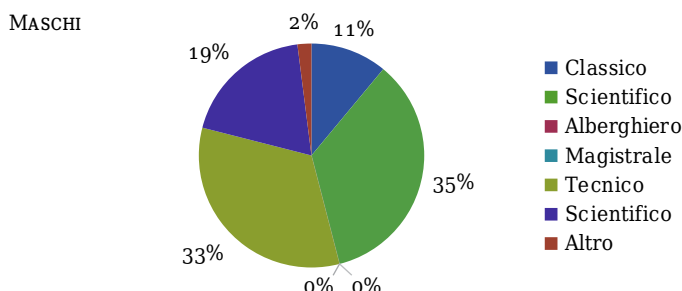


Già la distribuzione degli informant tra maschi e femmine mette in evidenza un dato già conosciuto dagli addetti ai lavori, interessante per gli altri: le femmine rappresentano l'86% mentre i maschi il 14%. Di solito le Facoltà umanistiche/linguistiche sono più frequentate da femmine piuttosto che da maschi, soprattutto per gli sbocchi professionali correlati.

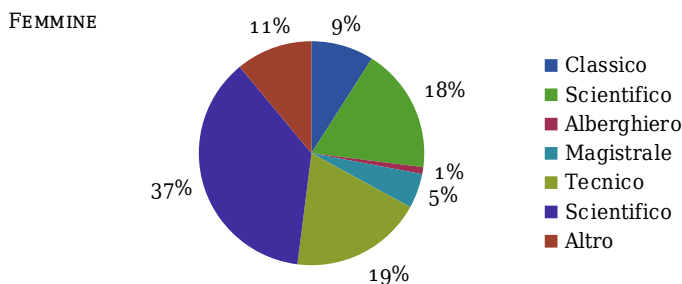
4.1. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: NUMERO DI LINGUE E MOTIVAZIONE DELLE SCELTE

Il primo blocco di domande (dalla 1 alla 5) serve a delineare il contesto in cui è cresciuto scolasticamente lo studente.

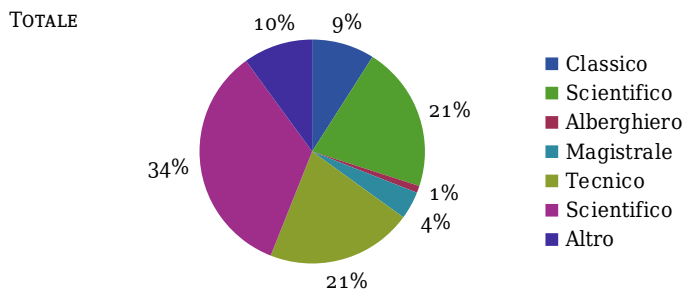
1. Che tipo di scuola ha fatto?



Partiamo dalla prima domanda riferita al tipo di scuola che gli informant hanno frequentato. Dai grafici riportati si possono evincere alcune considerazioni: per quanto riguarda i maschi, la maggior parte, 35%, ha frequentato il Liceo scientifico, il 35% l'Istituto tecnico, il 19% il Liceo linguistico e l'11% il classico.



Per quanto riguarda le femmine rispetto alla stessa domanda, la maggior parte, 37%, ha frequentato il Liceo linguistico, il 19% l'Istituto tecnico, il 18% il Liceo scientifico, l'11% altre scuole, il 9% il Liceo classico, il 5% l'Istituto magistrale e l'1% l'Istituto alberghiero. Questo dato è utile per capire come molte volte, pur essendoci un orientamento linguistico, i maschi preferiscano o vengano indirizzati al Liceo scientifico, mentre le femmine preferiscano o vengano indirizzate al Liceo linguistico.



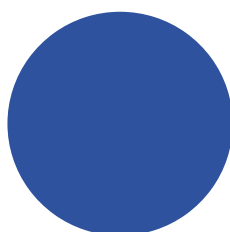
Mettendo insieme i vari dati tra maschi e femmine possiamo inferire che il 34% degli informant proviene dal Liceo linguistico, il 21% dal Liceo scientifico e il 21% dall'Istituto tecnico, il 10% da altre scuole (che riportiamo sotto), il 9% dal Liceo classico, il 4% dall'Istituto magistrale e l'1% dall'alberghiero.

Per quanto riguarda le altre scuole ecco la lista completa delle varie tipologie:

* n. 1 - risposta G	Ragioneria turistica	1
	Tecnico professionale	2
	Tecnico d'indirizzo linguistico	2
	Liceo psicopedagogico	1
	Liceo sociopsicopedagogico	3
	Classico linguistico	3
	Linguistico musicale	1
	Liceo delle scienze umane	1
	Liceo delle scienze sociali	3
	Scientifico tecnologico	2
	High school australiana	2
	Cambridge	1
	Istituto professionale di moda	1
	Istituto per dirigente di comunità	1
	Turistico	6
	Artistico	2
	Scientifico	2

2. Da quanto tempo studia l'inglese?

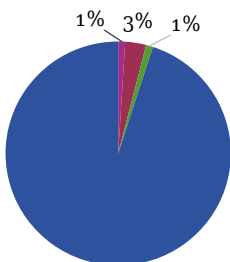
MASCHI



100%

- Meno di sei mesi
- Un anno
- Due anni
- Tre anni
- Più di quattro anni

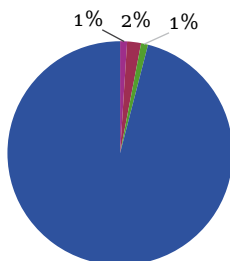
FEMMINE



95%

- Meno di sei mesi
- Un anno
- Due anni
- Tre anni
- Più di quattro anni

TOTALE



96%

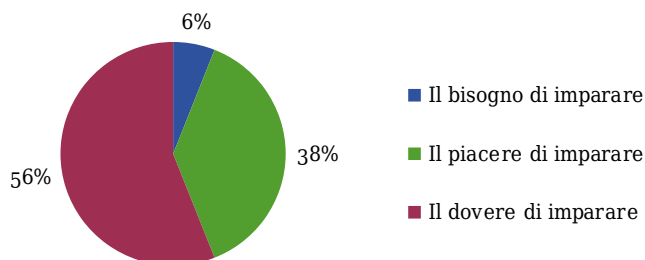
- Meno di sei mesi
- Un anno
- Due anni
- Tre anni
- Più di quattro anni

Il secondo quesito, come anticipato nel capitolo 3, vuole mettere in evidenza il periodo di studio dell'inglese nell'arco della scuola secondaria. Abbiamo considerato un unico grafico mettendo insieme maschi e femmine perché le differenze non sono così significative nei singoli grafici.

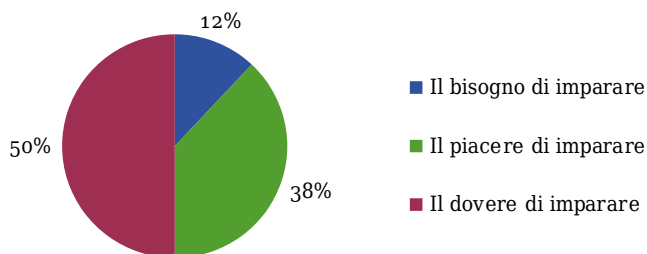
È interessante notare che il 96% degli studenti afferma di aver studiato inglese più di quattro anni (addirittura i singoli dati per i maschi indicano il 100%). Il quesito ha un senso perché gli studenti intervistati non avevano due lingue straniere curricolari obbligatorie nella scuola secondaria di primo grado e quindi non era scontato che gli studenti avessero studiato più di quattro anni la lingua inglese.

3. In riferimento alla LINGUA INGLESE, quale elemento ha determinato l'inizio dello studio?

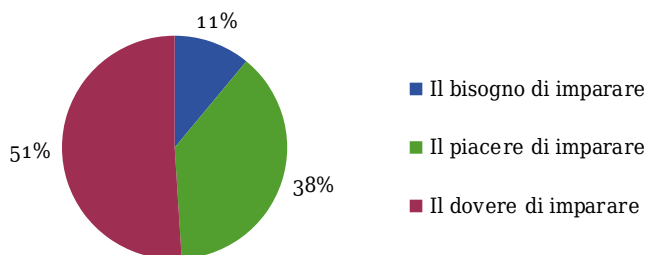
MASCHI



FEMMINE



TOTALE



Il terzo quesito è interessante perché mette in evidenza la motivazione degli studenti per l'apprendimento delle lingue straniere; si tratta di scegliere fra tre opzioni: una legata alla necessità di imparare, una al piacere e quindi motivazione massima e l'altra legata al dovere e quindi obbligo a imparare.

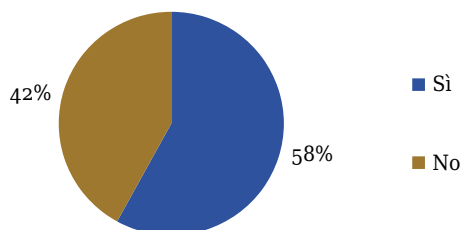
Le variabili «dovere», «bisogno» e «piacere» su cui abbiamo articolato il quesito sono quelle del modello di motivazione proposto da Balboni in vari suoi volumi. La risposta degli studenti è estremamente significativa:

- a. consideriamo che sono studenti che alla fine della scuola superiore hanno deciso di iscriversi alla Facoltà di Lingue (questo è il termine percepito ancor oggi, ancorché reso obsoleto dalla Riforma Gelmini che ha annullato le Facoltà): orbene, oltre la metà di questi studenti (e più della metà nel campione maschile) ha studiato l'inglese perché obbligato;
- b. la percezione diffusa è che l'inglese sia la lingua automotivante per eccellenza sia perché copre un bisogno evidente a tutti, sia perché permette forme di piacere quali l'accesso alla musica e ai film in quella lingua: il campione dimostra che questa percezione non era condivisa dai ragazzini di una dozzina d'anni fa.

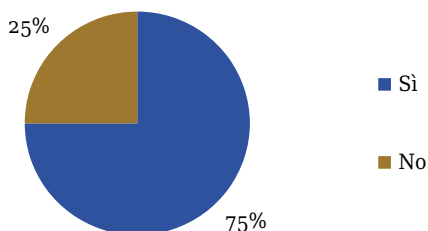
Come si vede dai grafici le risposte date dai maschi e dalle femmine non sono così diverse e quindi si considera un unico grafico durante l'analisi dei dati.

4. Ha studiato altre lingue straniere nel corso della scuola superiore?

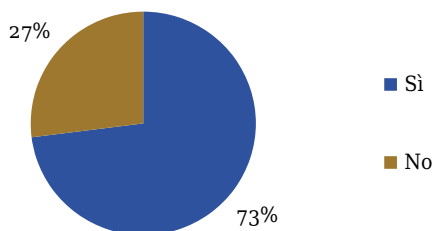
MASCHI



FEMMINE



TOTALE



Il quarto quesito chiede se gli studenti abbiano studiato altre lingue; interessante notare che trattandosi di persone che hanno scelto di fare una Facoltà umanistica ad indirizzo linguistico dopo la scuola superiore la maggior parte (73%) risponde in modo affermativo. È significativo considerare il diverso risultato tra maschi e femmine (58% dei maschi e 75% delle femmine che risponde affermativamente). Questo si spiega

considerando la tipologia di scuole frequentate dagli studenti: probabilmente molti maschi non hanno studiato una seconda lingua non perché non interessati ma perché il loro indirizzo di studi non prevedeva questa possibilità.

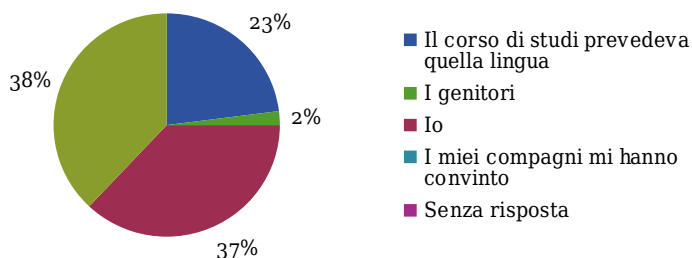
Segue la tabella che mette in evidenza quali lingue siano state studiate oltre all'inglese come seconda o terza lingua, e comunque si vede che tra francese, tedesco e spagnolo non c'è una grossa differenza nella scelta:

	FRANCESE	TEDESCO	SPAGNOLO	ALTRO*
M	11	19	9	3
F	154	119	131	19
TOTALE	165	138	140	22

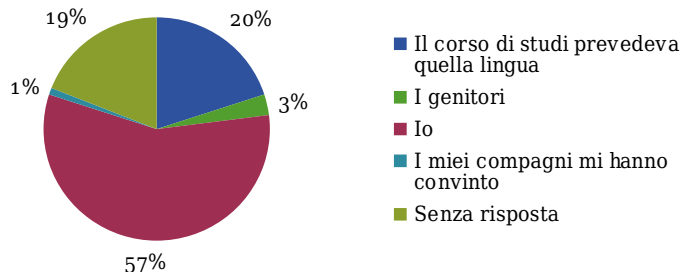
* Altro: cinese, russo, latino, greco.

5. Nel caso dello studio di una seconda/terza lingua straniera, chi ha scelto la/e lingua/e?

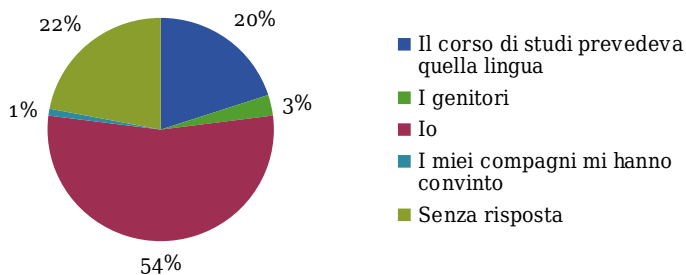
MASCHI



FEMMINE



TITOLI

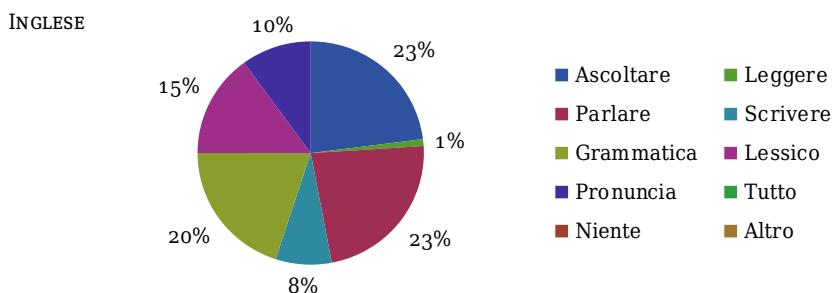


Il quinto quesito evidenzia il ruolo dello studente nella scelta di una seconda ed eventualmente terza lingua straniera. Il dato significativo che emerge è che ben il 54% degli studenti afferma di aver scelto da solo una seconda ed eventualmente una terza lingua; questo dato va compreso come scelta di lingua (per esempio, francese, tedesco, spagnolo...) ed anche come possibilità di avere una seconda lingua come opzionale in certi corsi di studi (per esempio Liceo scientifico con indirizzo linguistico). Pochi sostengono di essere stati influenzati dai genitori o dai compagni nella scelta.

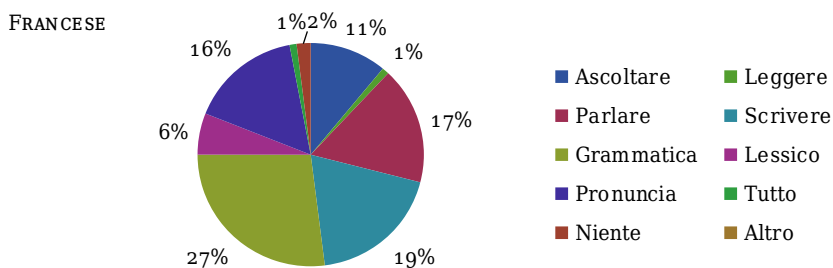
4.2. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: LA PERCEZIONE DELLA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

Il questionario prosegue entrando nella realtà glottomatetica dei singoli studenti, cioè nella percezione della loro storia di apprendenti e quindi nella percezione della qualità dell'apprendimento. Le domande 6-7-8 formano un trittico di autopercezione di difficoltà e di profitto, nel primo caso, e di riflessione su che cosa è stato fatto nella scuola, da parte degli insegnanti, che ha portato a quella percezione dei propri risultati, negli altri due casi. Inoltre si sottolinea che nelle prime cinque domande è stata mantenuta graficamente la differenza tra le risposte date dai maschi e dalle femmine; si considererà un unico gruppo poiché i dati non si discostano molto.

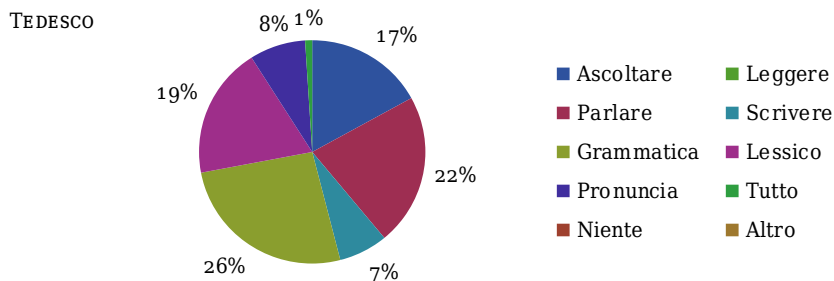
6. In che cosa lei si sentiva più debole durante il percorso scolastico nell'apprendimento della lingua?



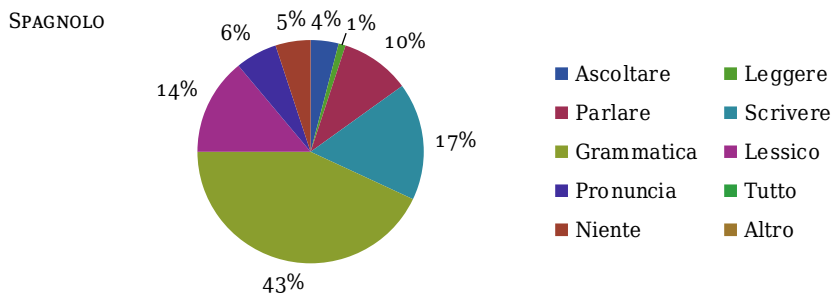
La domanda 6 mette in evidenza che gli studenti si sentivano più deboli nell'ascolto e nel parlato (il 23% per ognuna); questo implica che percepivano una fragilità nelle abilità orali rispetto a quelle scritte. Se si considera che una lingua dovrebbe essere soprattutto il mezzo per comunicare, interagire, dialogare con persone di altre culture, queste due abilità, percepite come più deboli da parte degli studenti, dovrebbero essere maggiormente potenziate. Il 20% ha risposto che si sentiva più debole nella grammatica: questo può essere spiegato con l'insistenza che a volte c'è da parte dei docenti di esercizi strutturali e di verifiche di tipo grammaticale.



Il fatto che anche nella lingua francese emerga la grammatica come parte più debole significa che forse questo è dovuto a docenti che puntano di più su questo aspetto nelle verifiche e lo stesso vale per l'abilità di produzione scritta. Una parte di studenti degna di nota parla di sentirsi debole nelle abilità orali. È particolarmente interessante che solo l'1% abbia risposto l'abilità del leggere: una spiegazione può essere che, poiché viene di solito praticata durante le lezioni attraverso la presentazione di vari testi, gli studenti non la trovino così difficile.

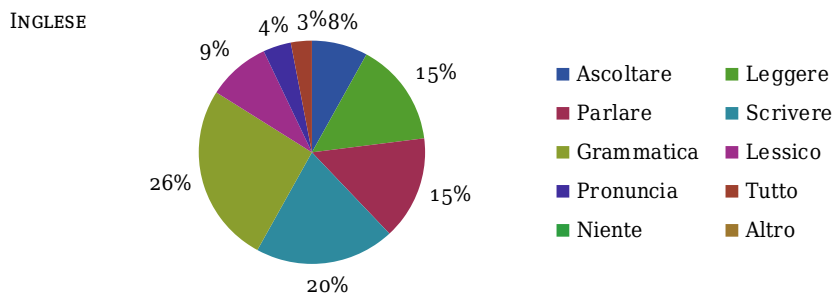


Anche per la lingua tedesca il dato più significativo è la grammatica; seguono le abilità orali percepite come più deboli rispetto a quelle scritte. Nella pronuncia solo l'8% degli studenti ha percepito una debolezza e questo probabilmente perché nella lingua tedesca le regole legate alla pronuncia sono più fisse, ci sono meno eccezioni rispetto ad altre lingue.

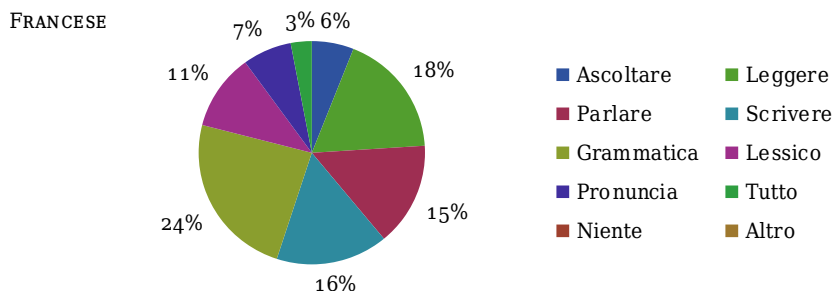


Anche per la lingua spagnola il 43% si sente più debole nella grammatica. Seguono poi le abilità scritte rispetto a quelle orali. Questo dato può essere giustificato dal fatto che poiché la lingua spagnola e la lingua italiana sono molto vicine non ci sia la percezione da parte degli studenti della difficoltà a parlare e a comprendere.

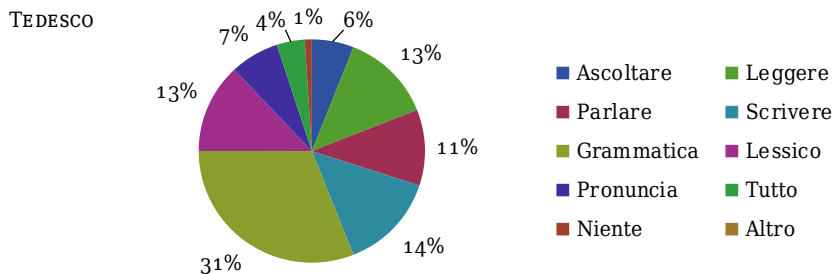
7. Quali abilità sono state sviluppate maggiormente nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese?



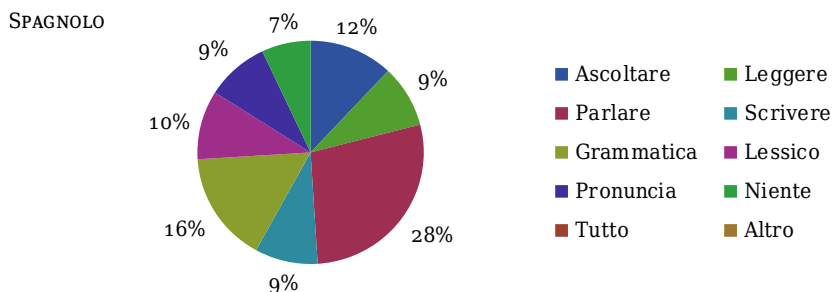
La domanda 7 mette in evidenza quali siano le abilità maggiormente sviluppate nel corso degli studi. Quello che emerge nella lingua inglese è che in classe si lavora maggiormente a livello grammaticale e sulle abilità scritte rispetto a quelle orali; di conseguenza gli studenti sono meno abituati a parlare e quindi anche meno fluenti.



Per quanto riguarda la lingua francese si nota che, come nella lingua inglese, la grammatica e le abilità scritte sono quelle più sviluppate. Quindi c'è un'attenzione da parte dei docenti più nello scritto che nell'orale e questo può essere spiegato con il fatto che, con classi numerose e con poche ore, è più difficile sviluppare le abilità orali.

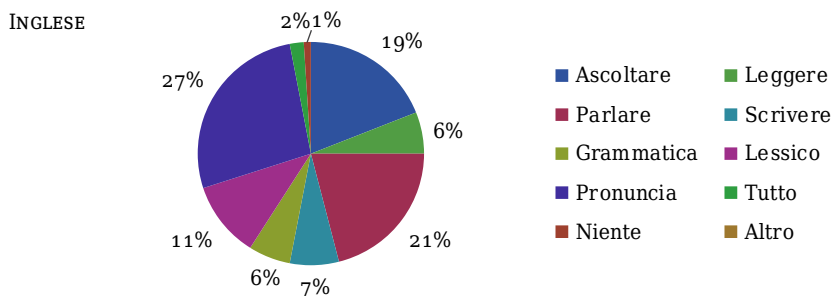


È interessante vedere che anche nella lingua tedesca emergono gli stessi risultati delle altre lingue: grammatica e abilità scritte sono le abilità più sviluppate.

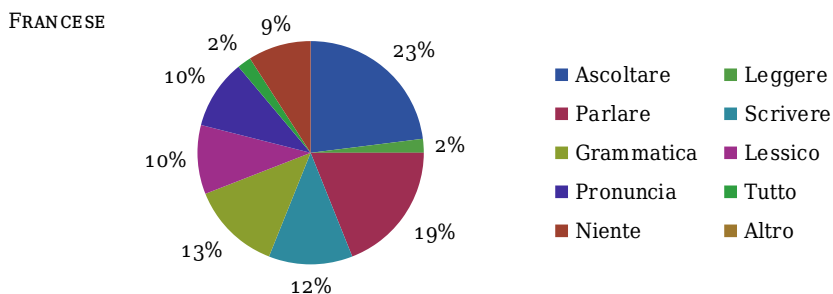


Nella lingua spagnola il dato che emerge è significativo e mostra una divergenza rispetto alle altre lingue: le abilità orali sono state maggiormente sviluppate rispetto a quelle scritte forse perché lo spagnolo è una lingua più vicina all'italiano e quindi è più facile lavorare con l'orale con gli studenti e perché in molti casi la lingua spagnola è la terza lingua, sviluppata solo nel triennio, e quindi si privilegiano le abilità orali rispetto a quelle scritte.

8. Quali abilità non sono state sviluppate nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua?

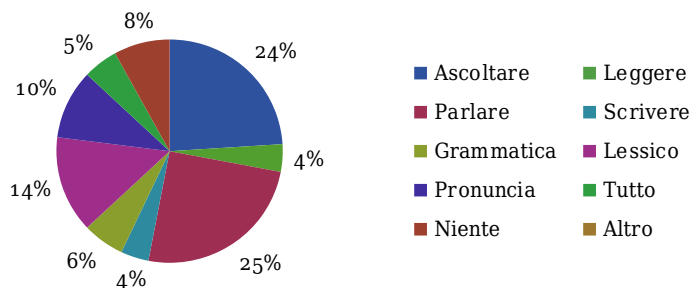


La domanda 8 è come una cartina di tornasole per vedere quali siano state le abilità non sviluppate nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese e quindi serve per incrociare i dati con la domanda precedente. L'analisi dei dati dimostra come le abilità orali siano state meno sviluppate e questo è una conferma rispetto al quesito precedente.



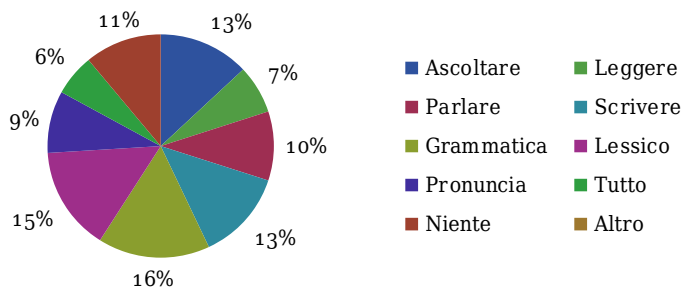
Anche per quanto riguarda la lingua francese si nota, dal grafico, come le abilità orali, secondo gli studenti, siano state meno sviluppate delle altre.

TEDESCO



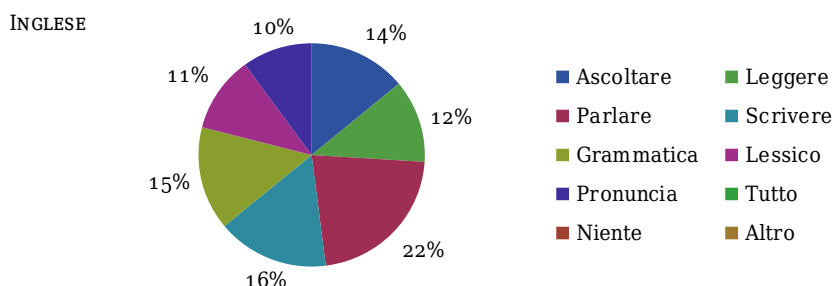
Anche per la lingua tedesca c'è una conferma: gli studenti sostengono che le abilità orali sono state sviluppate meno di quelle scritte.

SPAGNOLO

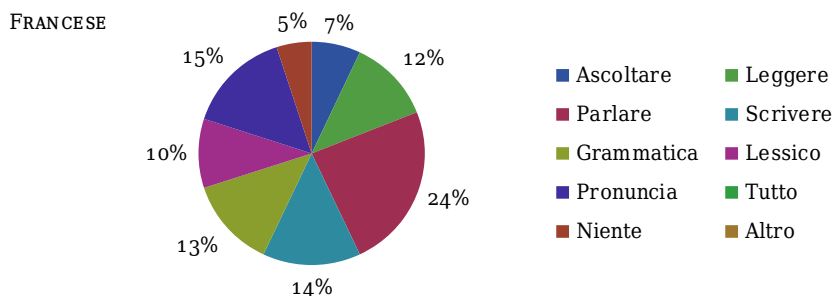


Il caso dello spagnolo è particolare: rispecchia i risultati del quesito precedente e cioè la percezione, da parte degli studenti, che le abilità orali siano più sviluppate rispetto a quelle scritte.

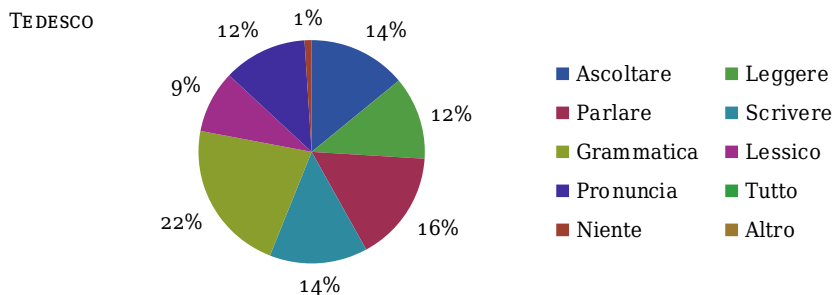
9. In che cosa è migliorato di più nell'apprendimento della lingua?



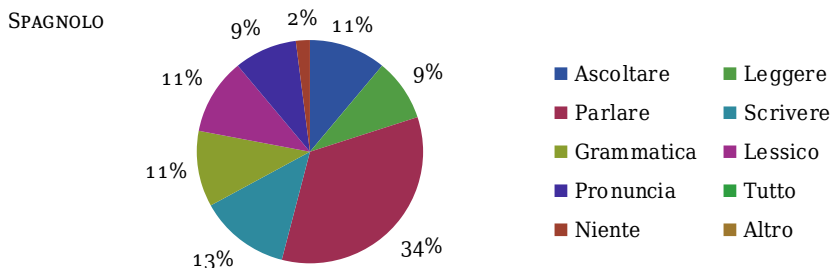
Il quesito 9 chiede agli studenti in che cosa siano migliorati di più nell'apprendimento della lingua inglese. I risultati evidenziano per il 22% il parlato (nonostante non appaia tra i più sviluppati nelle domande precedenti) e poi le abilità scritte e la grammatica.



Anche per la lingua francese il 24% degli studenti sostiene di essere migliorato di più nel parlato (nonostante non appaia tra i più sviluppati nelle domande precedenti), seguono poi le abilità scritte e la grammatica.

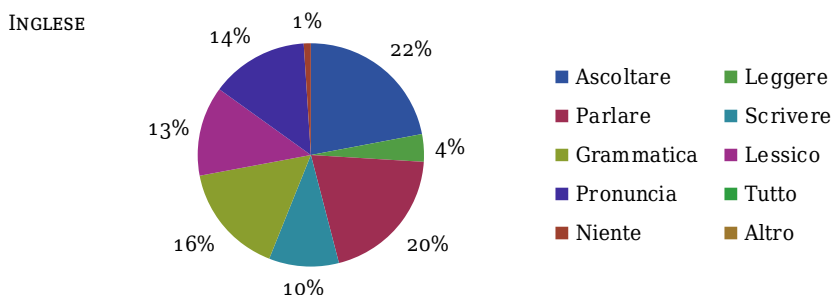


Per quanto riguarda la lingua tedesca il 22% degli studenti ha ribadito che è migliorato di più nella grammatica, segue la produzione orale e poi quella scritta.

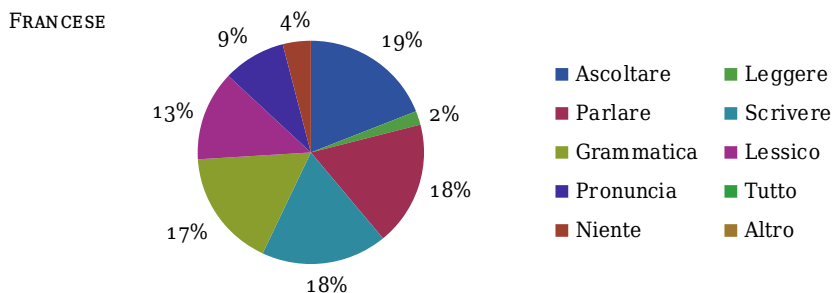


Per quanto riguarda la lingua spagnola il 34% degli studenti ha affermato che è migliorato di più nel parlato, segue la produzione scritta.

10. In che cosa è migliorato di meno nell'apprendimento della lingua?

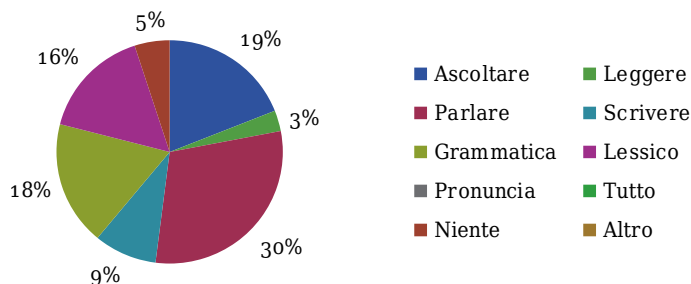


La domanda 10 è speculare rispetto alla precedente e serve per incrociare i vari dati. Osservando il grafico si nota una corrispondenza rispetto ai dati del quesito precedente: le abilità orali (ascoltare e parlare) risultano meno potenziate rispetto a quelle scritte (leggere e scrivere).



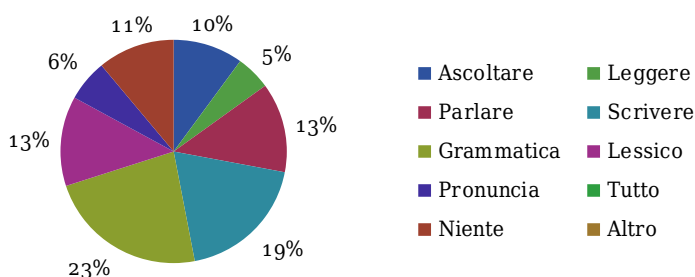
Per quanto riguarda la lingua francese c'è una conferma rispetto al quesito precedente: le abilità orali sono poco esercitate, o non esercitate in modo efficace, o non in modo sufficiente secondo l'opinione degli studenti.

TEDESCO



Per quanto riguarda la lingua tedesca i dati sono confermati rispetto al quesito precedente, addirittura il 30% degli studenti afferma di essere migliorato di meno nel parlato.

SPAGNOLO



Per quanto riguarda la lingua spagnola in generale le risposte confermano i risultati precedenti, da evidenziare che l'11% ha detto niente, quindi per una parte di studenti c'è probabilmente la percezione di essere migliorato in egual misura nelle varie abilità.

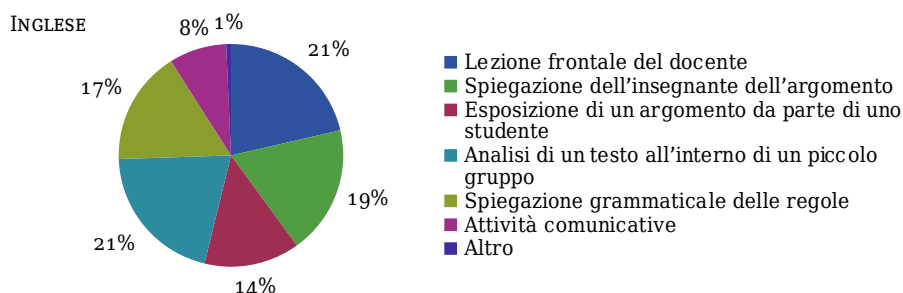
Il dato che emerge, in generale, dimostra come le abilità orali ed in modo particolare quella produttiva siano meno potenziate. Questo può essere spiegabile con il numero basso di ore dedicato alle lingue straniere nella scuola superiore e con il numero di studenti per classe, a volte anche trenta. Gli insegnanti si trovano quindi a lavorare in condizioni tali che risulta difficile potenziare le abilità orali e preferiscono dedicare il tempo lavorando con esercizi strutturali, dedicandosi alla grammatica e alla scrittura. Questo porta ad avere degli studenti che possono arrivare ad avere delle alte competenze nella grammatica di una lingua ma poche competenze nella comprensione e nel parlato. Da qui nasce probabilmente l'opinione che gli stranieri hanno rispetto agli italiani quando dicono che gli italiani non sanno le lingue straniere, cosa vera se si intende gli italiani non sanno «parlare» le lingue straniere.

4.3. ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICHE: LA RIFLESSIONE METODOLOGICA

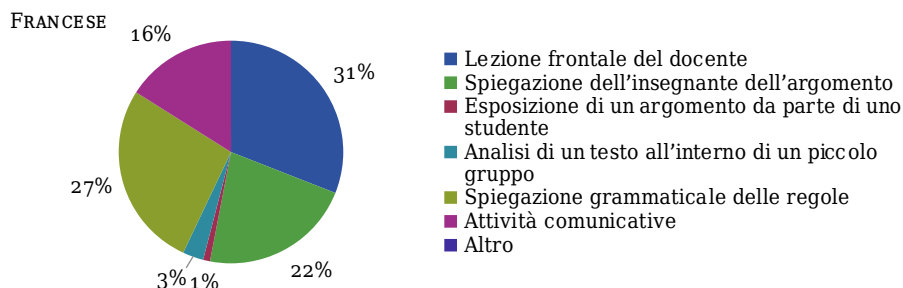
In questa parte del questionario c'è una riflessione metodologica da parte degli studenti rispetto all'insegnamento delle lingue straniere e questo ha a che fare con la metodologia didattica e la figura dell'insegnante. Per fare questo e per eliminare un possibile effetto alone costituito dalla relazione interpersonale si sono distribuite le domande relative all'insegnante tra quelle più neutre relative alle tecnologie e ai materiali.

La domanda 11 focalizza l'attenzione sulla modalità didattica utilizzata nell'apprendimento delle lingue scegliendo tra una lezione frontale, spiegazione dell'argomento da parte dell'insegnante, esposizione di un argomento da parte di uno studente, analisi di un testo all'interno di un piccolo gruppo, spiegazione grammaticale delle regole e attività comunicative.

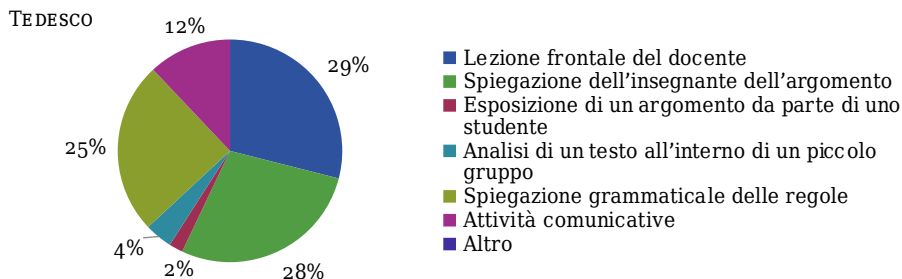
11. La modalità didattica utilizzata nell'apprendimento della lingua inglese all'interno della classe era



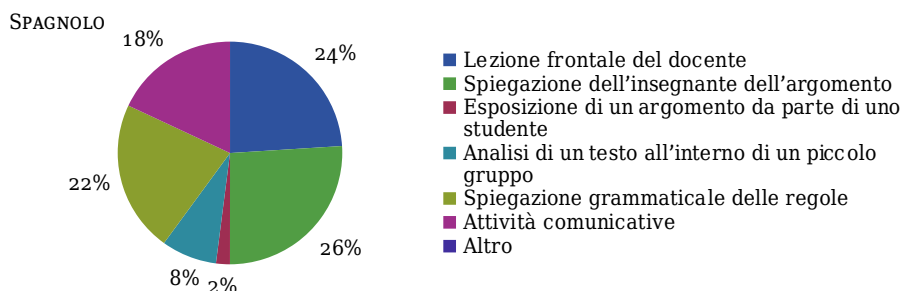
Questa domanda ci fornisce un dato significativo rispetto alla modalità didattica scelta dall'insegnante all'interno della classe. Quello che emerge dal grafico, rispetto alla lingua inglese, risulta che i docenti normalmente scelgono la lezione frontale o comunque una spiegazione dell'argomento da parte dell'insegnante o la spiegazione grammaticale delle regole. Questo forse è spiegabile con il numero esiguo di ore e il numero di studenti per classe che impedisce di utilizzare modalità che coinvolgano molto di più gli studenti durante l'apprendimento di una lingua straniera.



Anche per la lingua francese si nota la stessa situazione: lezione frontale, spiegazione dell'argomento da parte dell'insegnante e spiegazione grammaticale di regole. Questo dimostra più un insegnamento trasmissivo da parte del docente rispetto ad uno più costruttivista, che permetta agli studenti di costruire il sapere insieme. Si usa un metodo deduttivo e non induttivo, quindi spesso gli studenti non vengono resi partecipi del loro apprendere.

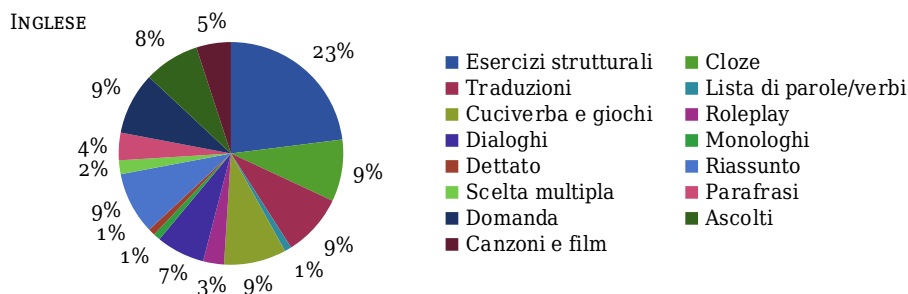


Anche per la lingua tedesca, osservando il grafico, si nota la stessa modalità di insegnamento. Quello che risulta è che gli studenti non vengono resi partecipi del loro apprendere e quindi la **motivazione, energia** importante per arrivare ad una vera acquisizione, risulta inferiore o addirittura non presente.

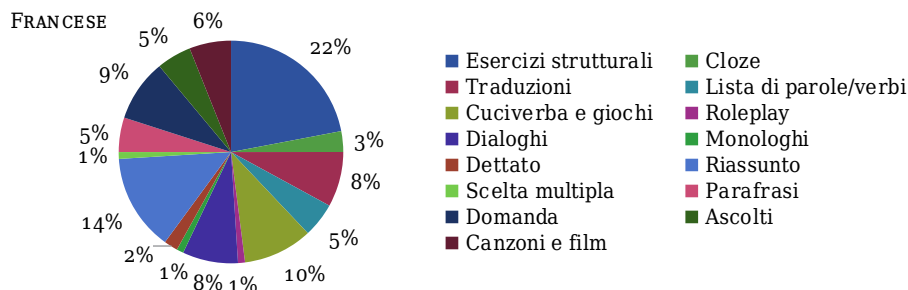


Anche per la lingua spagnola si nota la stessa situazione e quindi tale dato fa riflettere su come ci sia una stessa modalità di insegnamento da parte dei docenti nonostante le lingue siano diverse. Potrebbe essere proficuo per lo studioso vedere come poter rendere meno trasmissivo l'insegnamento utilizzando tecniche e sviluppando strategie per costruire il sapere assieme agli studenti, in modo particolare se questa risulta essere una modalità preferita da loro nell'acquisire una lingua straniera.

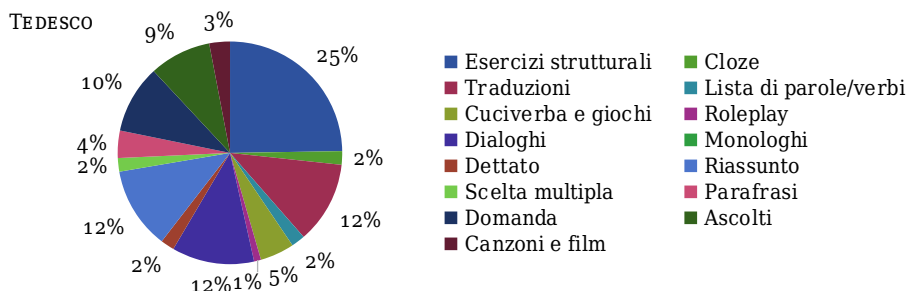
12. Quale tecnica di apprendimento il suo insegnante prediligeva maggiormente?



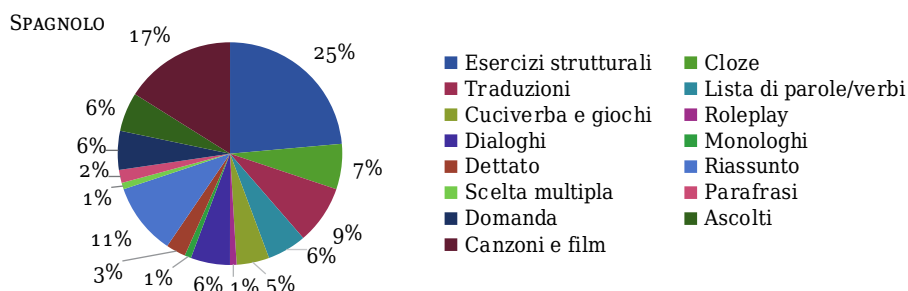
La domanda 12 mette in evidenza le tecniche usate in classe dall'insegnante. Per quanto riguarda la lingua inglese si vede che il 23% degli studenti menziona gli esercizi strutturali, seguono altri esercizi o attività che sviluppano più le abilità scritte rispetto a quelle orali.



Per quanto riguarda la lingua francese si vede che gli esercizi strutturali sono la tecnica più usata, seguono comunque attività più improntate allo sviluppo delle abilità scritte rispetto a quelle orali. Dal grafico si nota che i docenti non sfruttano a pieno tutte le possibilità date dal repertorio di tecniche didattiche e probabilmente c'è poca attenzione per i componenti extralinguistici della competenza comunicativa.



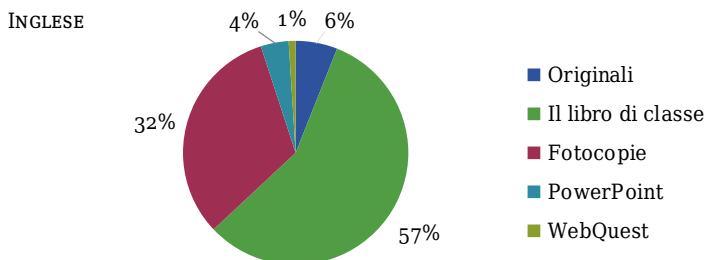
Per quanto riguarda la lingua tedesca si mette in evidenza che, comunque, la tecnica più utilizzata sono gli esercizi strutturali, seguono comunque attività più legate allo sviluppo di abilità scritte rispetto a quelle orali, nonostante un 12% sia riferito ai dialoghi. Il fatto che solo alcune tecniche siano sviluppate più di altre, come accade per le altre lingue, porta a pensare che ci sia la tendenza da parte dei docenti ad utilizzare sempre le stesse tecniche come routine.



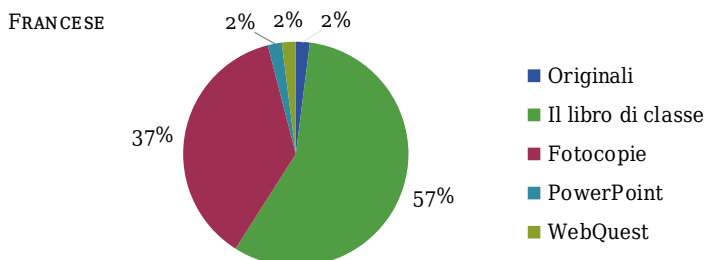
Anche per la lingua spagnola si evince la stessa situazione: la maggior parte degli studenti parla di esercizi strutturali e di attività ed esercizi volti a potenziare le abilità scritte; ma a differenza delle altre lingue qui emerge anche un buon 17% che parla dell'utilizzo di canzoni e film. Questa differenza potrebbe essere spiegata con il fatto che i docenti di lingua spagnola sono quelli più giovani dal punto di vista professionale e quindi hanno avuto una preparazione metodologica più innovativa.

I dati che si sono analizzati portano lo studioso a chiedersi se alcuni risultati siano il frutto di una mancanza di strumenti adeguati, derivanti da una formazione puntuale degli insegnanti, oppure siano dovuti ad un uso consolidato di alcune tecniche glottodidattiche come prassi didattica che non viene sottoposta ad un processo di revisione e di monitoraggio.

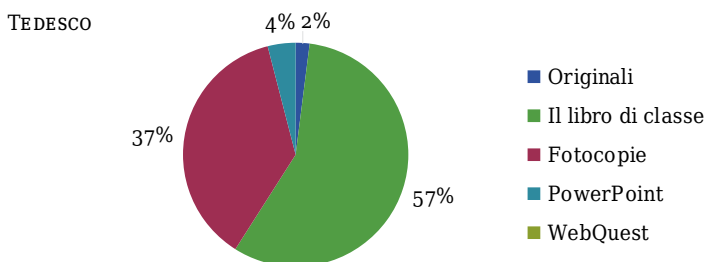
13. I materiali utilizzati erano nell'apprendimento della lingua?



Questa domanda fa riflettere sull'uso dei materiali didattici. Dal grafico pare evidente come nella maggior parte dei casi venga usato il libro di testo, a volte affiancato da fotocopie. Questo da una parte è comprensibile, nel senso che l'insegnante si appoggia più sul libro di testo anche se a volte sarebbe forse opportuno presentare materiali diversi, autentici, e attraverso altre modalità proprio per stimolare di più gli studenti.

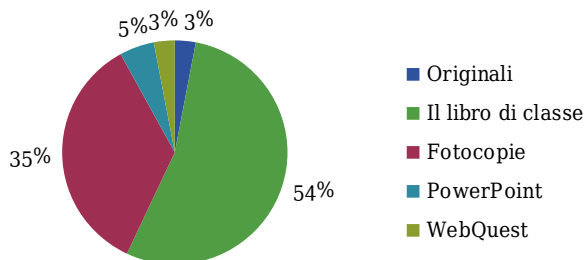


La stessa situazione viene messa in evidenza per la lingua francese.



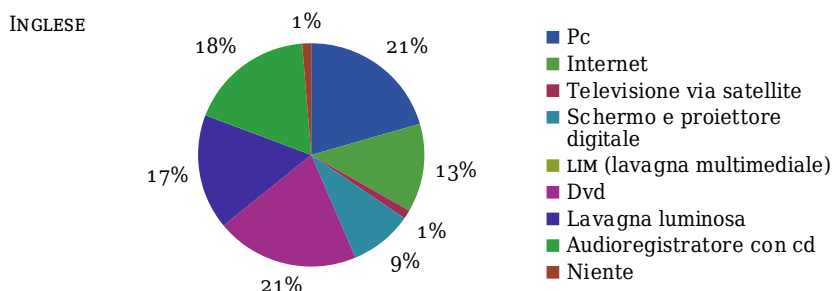
Non ci sono differenze neanche nella lingua tedesca nel tipo di materiali utilizzati.

SPAGNOLO

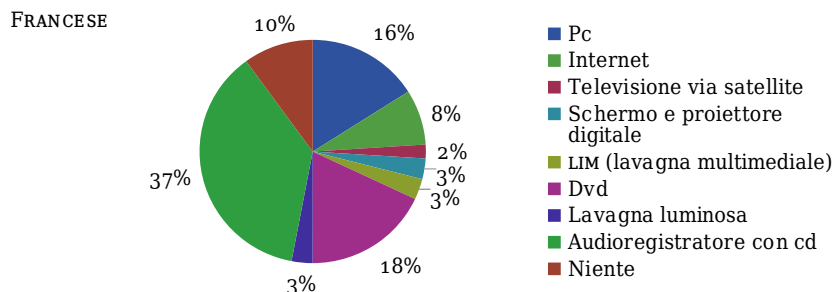


Come per le altre lingue, anche nella lingua spagnola si usa principalmente il libro di testo con delle fotocopie. In molti casi si tratta di materiali eclettici, che non sempre aiutano a sviluppare un approccio comunicativo e questo viene fatto per evidenti ragioni di gestione della classe.

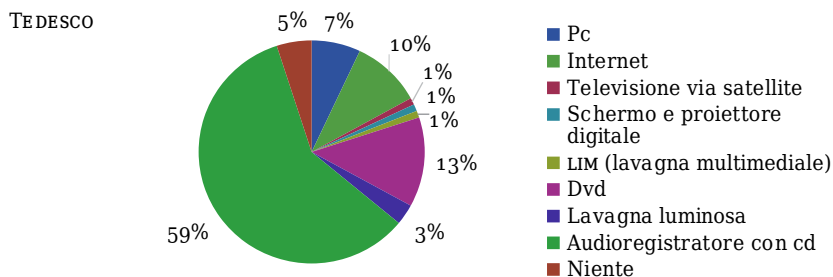
14. Quale tecnologia è stata utilizzata di più dal docente?



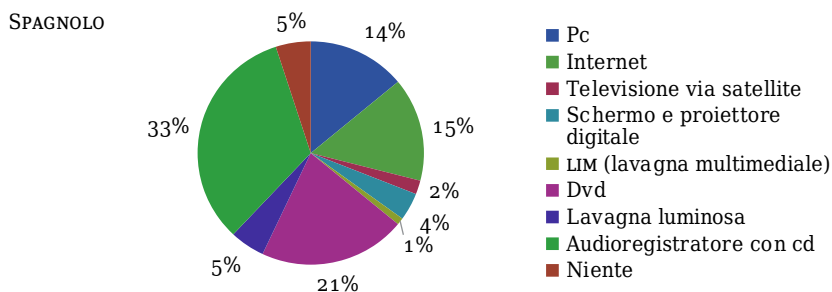
Per quanto riguarda la tecnologia, per la lingua inglese, si nota l'utilizzo soprattutto dell'audioregistratore con cd, segue il dvd e l'uso del pc. Altre tecnologie sono meno utilizzate o perché l'insegnante non le ritiene opportune e/o adeguate oppure perché non sono facilmente fruibili nella scuola.



Anche per la lingua francese le tecnologie più utilizzate risultano l'audioregistratore con cd, il dvd e il pc. Al di là delle motivazioni sopracitate, che in qualche modo non facilitano l'uso di altri mezzi, sarebbe opportuno che i docenti fossero maggiormente consapevoli dei vantaggi e svantaggi nell'uso dei diversi mezzi e diventassero più familiari nell'utilizzo di questi soprattutto per prevedere modalità diverse di insegnamento.

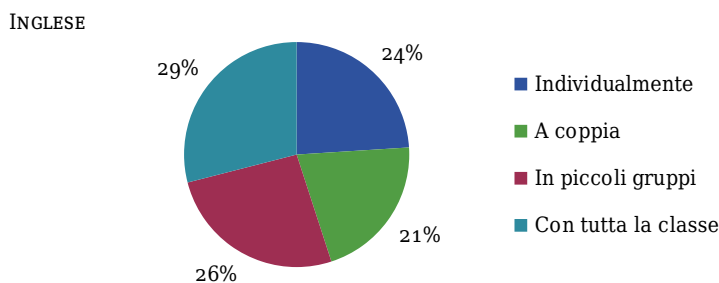


Per la lingua tedesca si evidenzia sempre l'uso dell'audioregistratore con cd, il dvd, segue poi l'utilizzo di internet e il pc.

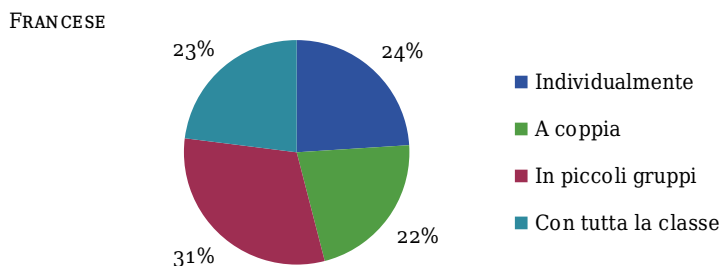


Anche per la lingua spagnola si nota soprattutto l'utilizzo dell'audioregistratore con cd, il dvd; segue poi l'utilizzo di internet e del pc. Oltre a rendere consapevoli i docenti sull'utilizzo delle varie tecnologie risulta importante vedere se esistono i fondi per acquistare certi tipi di tecnologie. È anche vero che in alcuni casi sono presenti dei mezzi che non vengono utilizzati perché c'è la paura da parte di qualche docente di mettersi in gioco.

15. Come preferiva lavorare in classe nell'apprendimento della lingua?

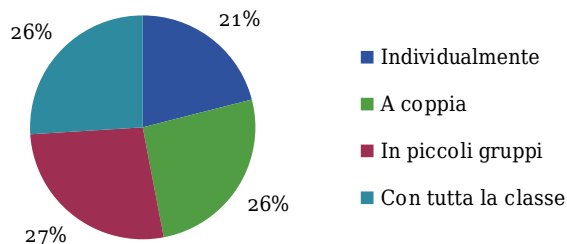


La domanda 15 vuole sapere come gli studenti preferivano lavorare in classe. Per quanto riguarda la lingua inglese emerge la preferenza di lavorare insieme alla classe o a piccoli gruppi invece che individualmente o a coppie. Questo implica che il lavorare insieme permette di costruire il sapere e di non avere un sapere di tipo trasmissivo.



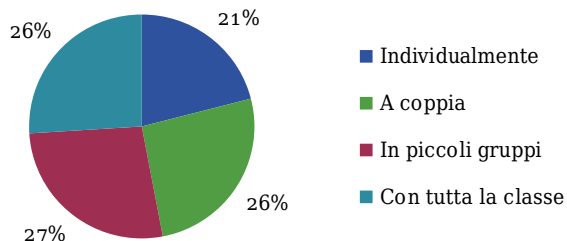
Per quanto riguarda la lingua francese emerge la volontà di lavorare principalmente in piccoli gruppi e con tutta la classe, poi individualmente e a coppie.

TEDESCO



Per quanto riguarda la lingua tedesca emerge il desiderio di lavorare, principalmente, in gruppo, con tutta la classe e a coppia.

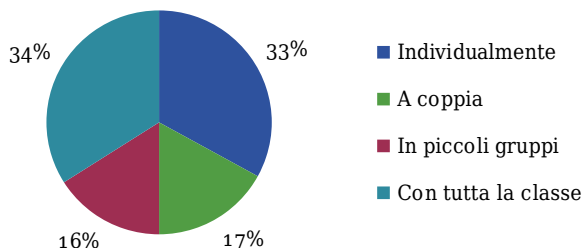
SPAGNOLO



Anche per la lingua spagnola si mette in evidenza lo stesso risultato. Quindi si può affermare che gli studenti amano lavorare insieme e non individualmente; da ricordare che molte volte si impara più dai pari che non dagli stessi docenti; inoltre la scoperta di come funziona una lingua in modo induttivo rispetto a quello deduttivo favorisce l'acquisizione e fa in modo che le conoscenze si collochino nella memoria a lungo termine.

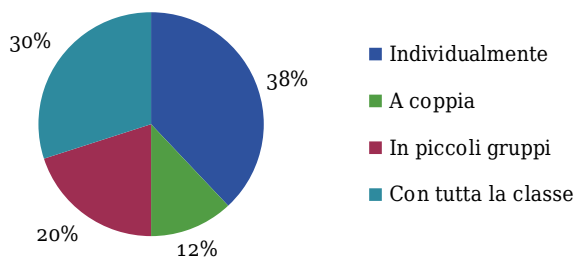
16. Come di solito la faceva lavorare in classe l'insegnante?

INGLESE



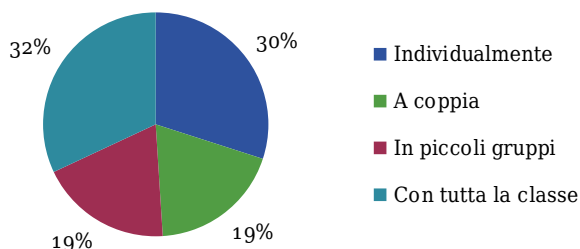
La domanda 16 è speculare a quella precedente perché mette in evidenza, rispetto alla modalità di apprendere desiderata dagli studenti, se gli insegnanti usano una modalità diversa. Dal grafico emerge che l'insegnante di lingua inglese preferiva dare attività che coinvolgevano tutta la classe per il 34%, ma un buon 33% preferiva dare attività individuali. Meno frequenti erano le attività a coppie e in piccoli gruppi.

FRANCESE



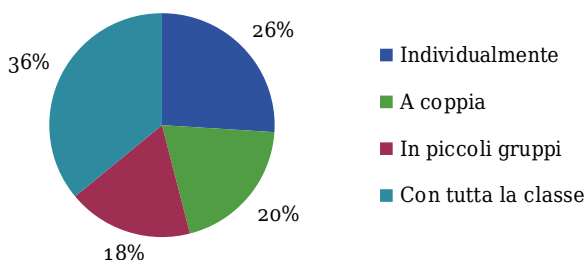
Per quanto riguarda la lingua francese si nota che l'insegnante prediligeva soprattutto le attività individuali, seguivano poi quelle con tutta la classe e meno frequenti erano quelle in piccoli gruppi e a coppie.

TEDESCO



Per quanto riguarda l'insegnante di tedesco si nota, dal grafico, che preferiva le attività con tutta la classe e quelle individuali, molto meno utilizzate erano le attività in piccoli gruppi e a coppie.

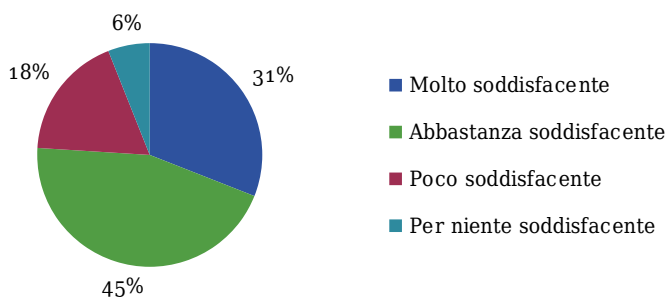
SPAGNOLO



Per quanto riguarda la lingua spagnola si nota che l'insegnante preferiva le attività con tutta la classe, seguivano quelle individuali, meno erano quelle a coppie e in piccoli gruppi.

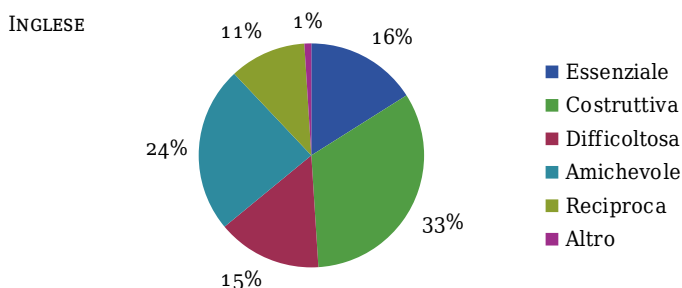
Si può quindi vedere in generale che vengono proposte attività con tutta la classe (desiderate anche dagli studenti) e attività individuali (non amate in modo particolare dagli studenti); vengono usate meno le attività a coppie e in piccoli gruppi. Uno dei motivi per cui non ci sia un incremento delle attività preferite dagli studenti sta nel problema dei tempi e della gestione della classe: non è facile, avendo a disposizione poche ore di lezione, organizzare delle lezioni più di tipo costruttivista dove gli studenti sono i soggetti dell'apprendimento. Inoltre il far lavorare la classe a coppie e/o a gruppi presuppone di aver sotto controllo tutto il funzionamento delle attività e di gestire i tempi in modo che non ci sia dispersione.

17. Nel corso della sua esperienza di apprendimento la relazione con i compagni di classe si è rivelata?

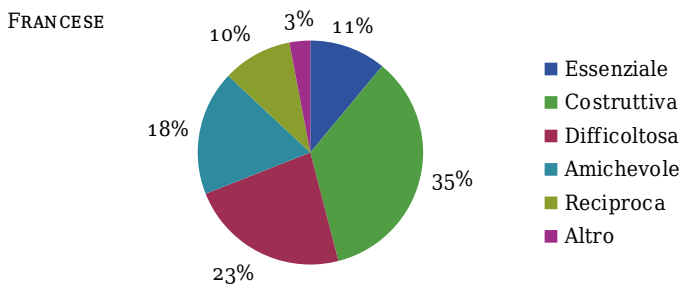


I risultati evidenziati dal grafico mettono in evidenza come la relazione con i compagni di classe si sia rivelata soddisfacente (ben il 76%) e questo buon clima che si è instaurato in classe può essere la conferma del perché gli studenti preferiscano lavorare insieme piuttosto che da soli.

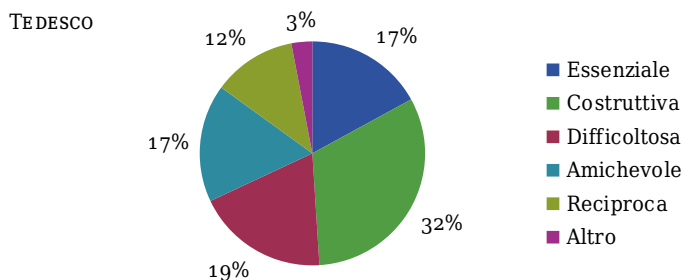
18. La comunicazione con l'insegnante era generalmente



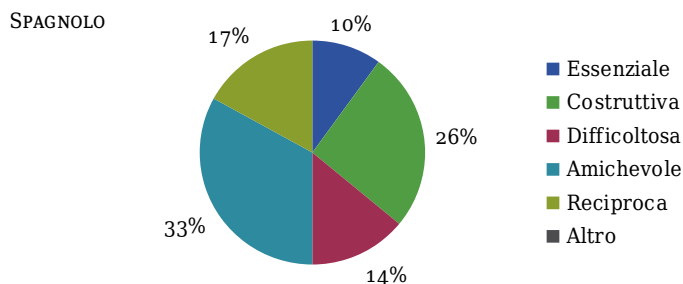
Il dato che emerge da questo quesito è la comunicazione degli studenti con l'insegnante di inglese. Dal grafico si può notare come per la maggior parte degli studenti sia costruttiva ed amichevole (57%), solo il 15% ritiene che sia difficoltosa. Questo indica che c'è un buon *feeling* tra l'insegnante e gli studenti e ciò non può che favorire l'acquisizione.



Anche la comunicazione degli studenti con l'insegnante di francese risulta costruttiva ed amichevole (53%); c'è anche una parte significativa (23%) che parla di comunicazione difficoltosa, questo ovviamente può essere di ostacolo all'apprendimento.



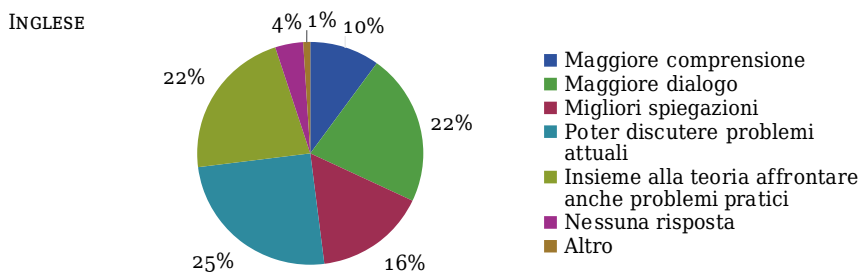
La comunicazione degli studenti con l'insegnante di tedesco risulta costruttiva ed amichevole per il 49%, difficoltosa per il 19%, essenziale per il 17%. Da ricordare che il nostro campione di indagine riguarda studenti che poi hanno deciso di seguire un percorso linguistico all'università e quindi sono motivati ad apprendere le lingue straniere. In alcuni casi la comunicazione andrebbe alimentata e valorizzata maggiormente e questo per avere una migliore ricaduta nell'apprendimento da parte degli studenti.



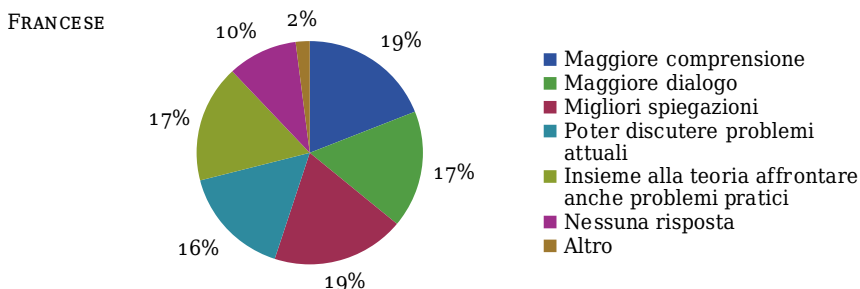
La comunicazione degli studenti con l'insegnante di spagnolo è risultata costruttiva ed amichevole per il 59%, difficoltosa per il 14%.

I dati mettono in evidenza che, in generale, nelle varie lingue straniere c'è stata una buona comunicazione, si tratta comunque di migliorarla sempre di più per ottenere risultati che siano più soddisfacenti e quindi ci sia una ricaduta efficace nell'apprendimento.

19. Cosa avrebbe desiderato dall'insegnante?

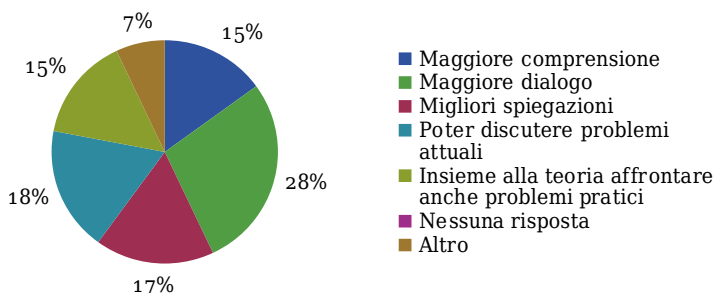


Il quesito 19 mette in evidenza che gli studenti avrebbero desiderato poter affrontare e discutere problemi attuali in lingua straniera con l'insegnante di inglese. Inoltre chiedevano di avere un maggiore dialogo e di affrontare oltre alla teoria problemi pratici. Questo risultato sottolinea come gli studenti vogliano apprendere non solo concetti astratti ma vogliano poterli utilizzare in modo pratico.



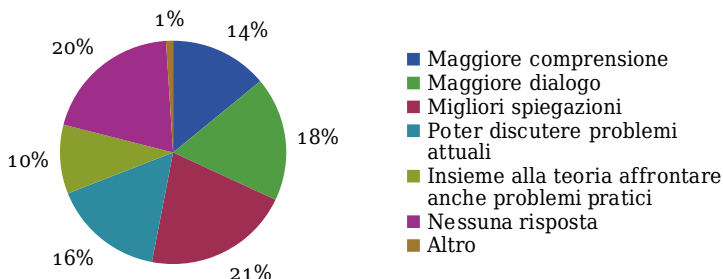
Gli studenti avrebbero desiderato da parte dell'insegnante di francese migliori spiegazioni della materia insegnata, affrontare insieme alla teoria problemi pratici e un maggior dialogo. Questo risultato dimostra che è necessaria una buona comunicazione sia dal punto di vista delle spiegazioni disciplinari sia dal punto di vista relazionale.

TEDESCO



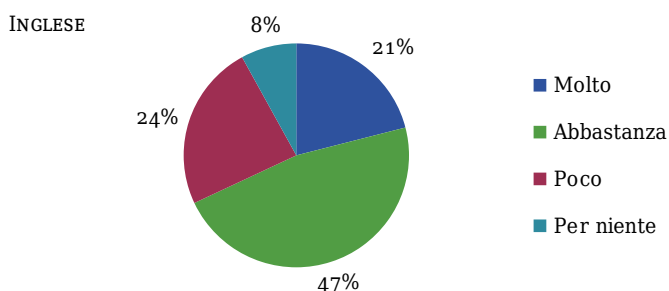
Da parte dell'insegnante di tedesco gli studenti avrebbero desiderato un maggior dialogo, poter affrontare e discutere problemi attuali in lingua straniera, oltre a delle migliori spiegazioni della materia insegnata. Anche questo fa pensare all'importanza della comunicazione e soprattutto ad una condivisione con gli studenti di obiettivi, scopi e materiali da utilizzare nell'apprendimento.

SPAGNOLO

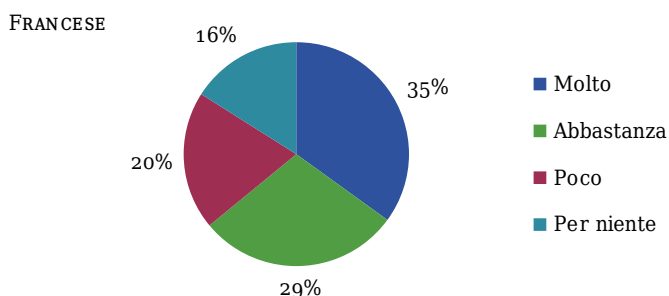


Gli studenti avrebbero desiderato, da parte dell'insegnante di spagnolo, migliori spiegazioni della materia insegnata, un maggiore dialogo e poter affrontare e discutere problemi attuali in lingua straniera. Da notare che un 20% ha risposto niente e quindi significa che era soddisfatto.

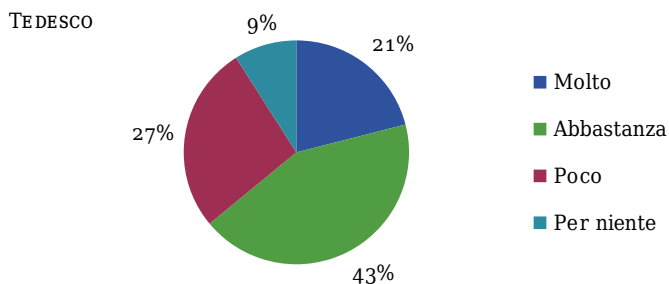
20. Era soddisfatto/a dei progressi compiuti alla fine del corso?



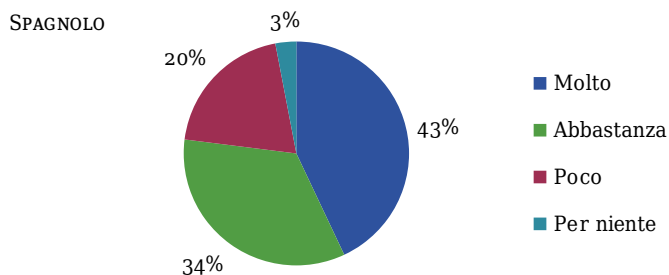
Il quesito 20 mette in evidenza il grado di soddisfazione e i progressi compiuti alla fine del corso della scuola superiore. Per la lingua inglese il 67% risponde che era soddisfatto.



Per quanto riguarda la lingua francese il 64% degli studenti risulta soddisfatto dei progressi compiuti alla fine della scuola superiore.



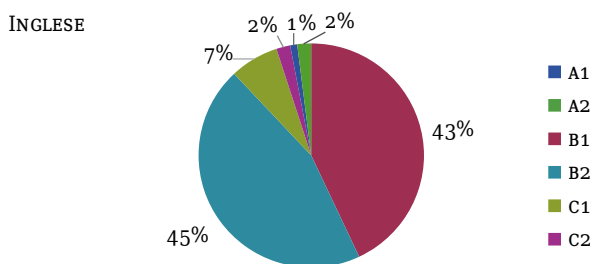
Per quanto riguarda la lingua tedesca il 64% degli studenti dichiara di essere soddisfatto dei progressi compiuti alla fine della scuola superiore.



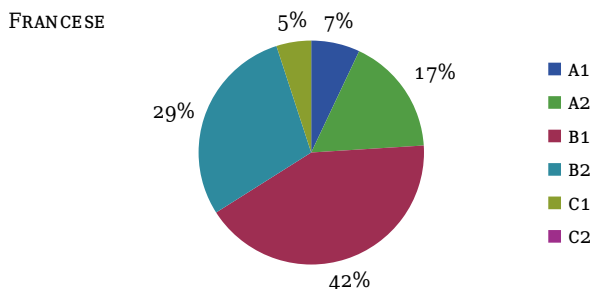
Per quanto riguarda la lingua spagnola il 77% degli studenti dichiara di essere soddisfatto dei progressi compiuti alla fine della scuola superiore.

Se si confrontano le diverse lingue si nota che c'è uno scarto di più del 10% tra la lingua spagnola e le altre lingue: questo è da imputare alla vicinanza della lingua italiana alla lingua spagnola che permette di progredire più velocemente rispetto alle altre lingue.

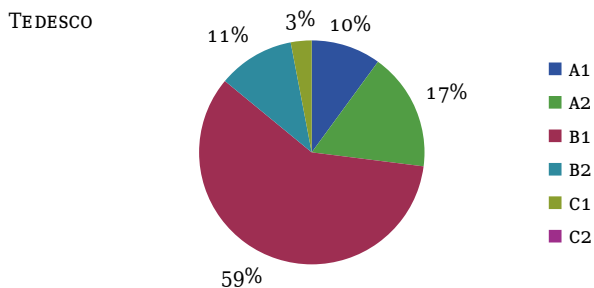
21. Quale livello del QCER è riuscito a raggiungere?



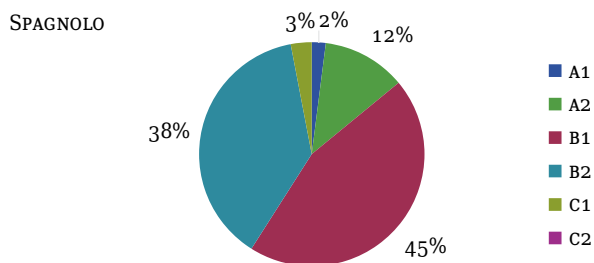
La percezione degli studenti è di aver raggiunto nella lingua inglese per il 45% il B2 e per il 43% il B1. Da ricordare che secondo le direttive ministeriali il livello da raggiungere per gli studenti dovrebbe essere il B2 in uscita dalla scuola superiore. Quindi per una buona parte degli studenti c'è la percezione di non aver raggiunto il livello aspettato.



Per quanto riguarda la lingua francese c'è la percezione da parte degli studenti per il 42% di aver raggiunto il B1, per il 29% il B2. Il 17% crede di aver raggiunto l' A2, quindi ben lontano dalle aspettative in uscita dalla scuola superiore.



Per quanto riguarda la lingua tedesca gli studenti per il 59% pensano di aver raggiunto il B1, il 17% l' A2, l' 11% il B2. Anche questo dato mette in evidenza che il risultato è al di sotto delle aspettative.



Per quanto riguarda la lingua spagnola il 45% pensa di aver raggiunto il B1, il 38% il B2, il 12% l' A2. Anche in questo caso la percezione è di aver raggiunto un livello inferiore alle aspettative.

4.4. AUTOVALUTAZIONE E PERCEZIONE DI COSA SIGNIFICHI APPRENDERE L'INGLESE E ALTRE LINGUE

Nella seconda parte del questionario la sequenza di domande invece focalizza la situazione attuale, la percezione che gli studenti hanno maturato, arrivando all'università, dove devono essere più autonomi.

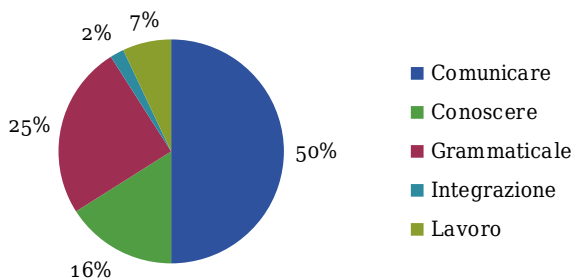
La prima domanda è estremamente diretta e, visto che lo studente ha una storia di apprendimento dell'inglese che nella maggioranza dei casi è di tredici anni, è anche una domanda molto significativa in quanto presentando la percezione dello studente presenta una sorta di sintesi del risultato di tredici anni di formazione linguistica (non solo in inglese).

1. Secondo lei, cosa significa apprendere una lingua straniera?

Si è cercato di raggruppare le risposte nelle seguenti categorie: concezione grammaticale, comunicare, professione, integrazione e conoscere; si riportano alcune espressioni significative date dagli studenti collocate all'interno delle diverse categorie.

concezione grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> - fare tanti esercizi e sentirsi a proprio agio con l'insegnante; - imparare la grammatica per destreggiarsi in seguito in discorsi che permettano di sopravvivere nel paese estero; - saper usare la grammatica e saper parlare correttamente senza errori; - imparare la grammatica e il lessico, e poi pure la cultura; - conoscere i meccanismi interni della grammatica per apprendere come comunicare; - imparare la grammatica, le forme utili a dialogare
comunicare	apprendere un metodo di comunicazione che mi permetta di creare relazione con nuove persone ed entrare nel loro bagaglio culturale che si può acquisire
lavoro	apprendere significa avere più possibilità di spostarsi, di viaggiare e formarsi
integrazione	non rimanere emarginati perché è una cosa normale per la società di oggi
conoscere	conoscere gli altri, essere disinvolti, elastici mentalmente, volitivi e forti di spirito

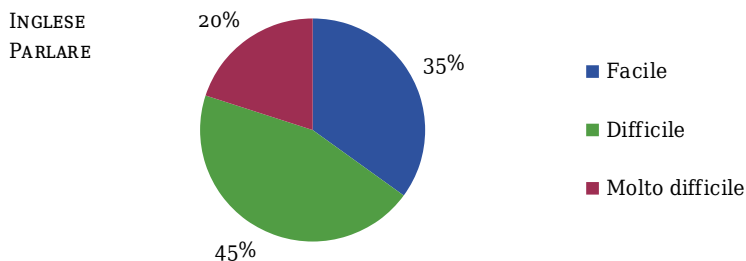
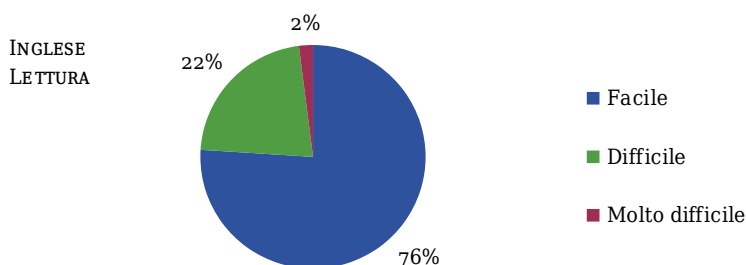
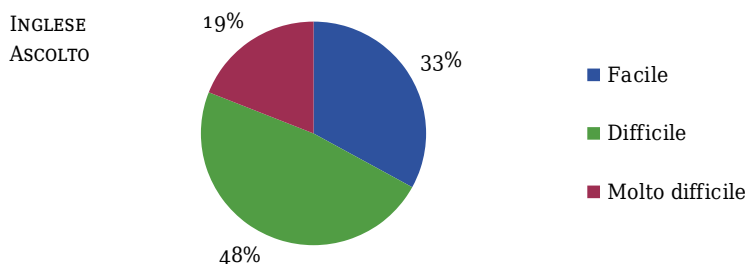
grammaticale	comunicare	lavoro	integrazione	conoscere	totale
88	178	23	8	56	353



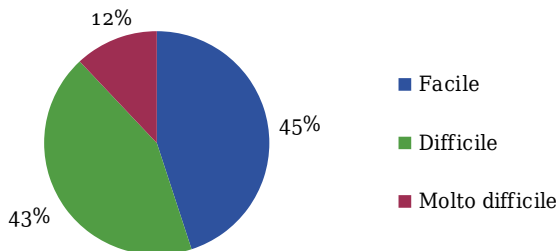
L'analisi dei dati riferiti alla domanda 1 mette in evidenza che per la metà degli studenti intervistati apprendere una lingua significa comunicare. Questo è un dato interessante perché significa che gli studenti percepiscono l'acquisizione di una lingua straniera come mezzo per poter interagire e per poter entrare in contatto con altre persone e culture. Un quarto degli informant invece sostiene una concezione grammaticale, vuole imparare le strutture e cioè il meccanismo di funzionamento di una lingua. In base ai risultati significa che gli studenti desidererebbero sviluppare maggiormente le abilità produttive ed in modo particolare l'abilità orale.

2. Esprima una valutazione sul grado di difficoltà che ha incontrato in ciascuna delle abilità linguistiche indicate nella griglia per la lingua inglese.

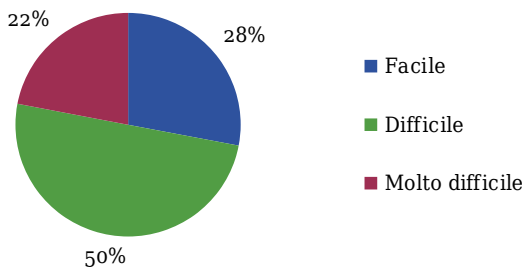
La domanda 2 della seconda parte del questionario analizza la percezione del grado di difficoltà percepito dagli studenti nelle varie abilità linguistiche. È stato deciso di fare dei grafici specifici per la lingua inglese, poiché è la lingua che coinvolgeva tutti gli informant, e poi di costruire una tabella dove le diverse abilità vengono confrontate con le varie lingue.



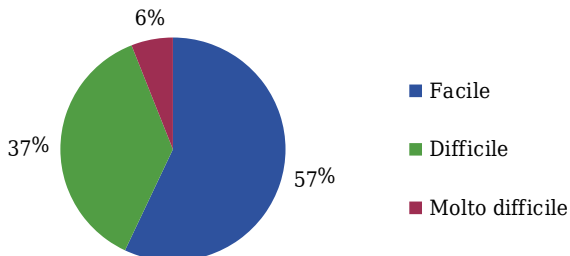
INGLESE
SCRIVERE



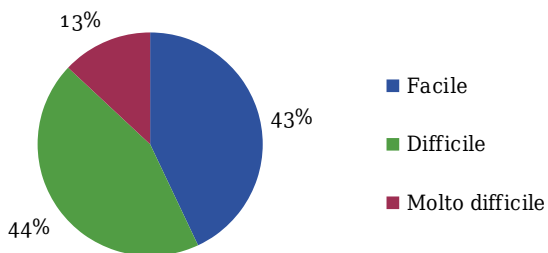
INGLESE
PARAFRASARE

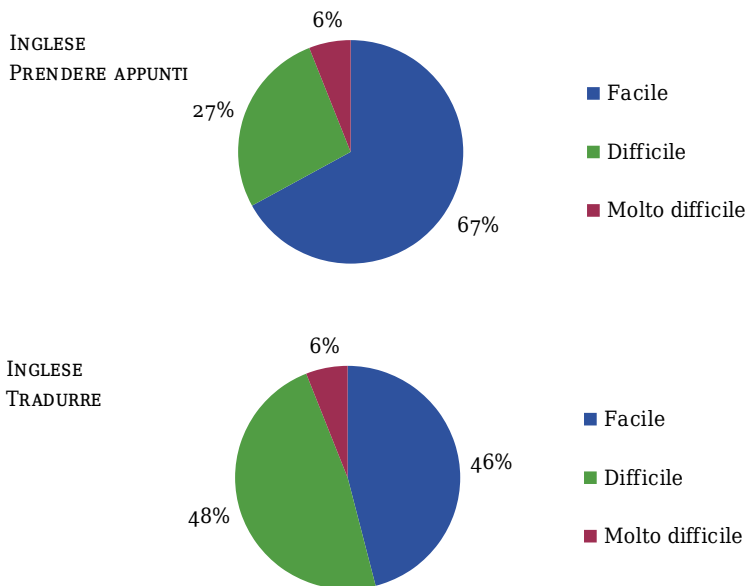


INGLESE
RIASSUMERE



INGLESE
DIALOGARE





Analizzando i grafici si nota che le abilità considerate difficili dagli studenti per la lingua inglese sono: ascoltare, parlare e parafrasare. Questo può essere spiegato con il fatto che si tratta di abilità che richiedono molto esercizio e molto spesso in classe, per motivi di tempo e per il numero di studenti, non è sempre possibile esercitarle. Risultano facili le seguenti abilità: leggere, riassumere e prendere appunti; la comprensione scritta si spiega con il grande allenamento fatto in classe su diversi tipi di testi, per quanto riguarda le altre due abilità si tratta di abilità integrate e di studio che sono trasversali anche in altre discipline. La scrittura, il dialogo e la traduzione sono abilità che vengono considerate sia facili sia difficili; questo probabilmente dipende dai diversi contesti.

2. Esprima una valutazione sul grado di difficoltà che ha incontrato in ciascuna delle abilità linguistiche indicate nella griglia per la lingua inglese e per le altre lingue che ha studiato.

%	INGLESE			FRANCESE			TEDESCO			SPAGNOLO			ALTRO		
	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile
ASCOLTO	33	48	19	35	48	17	9	48	44	75	23	2	0	0	100
LETTURA	76	22	2	69	26	5	49	48	4	96	3	1	0	67	33
PARLARE	35	44	20	37	51	12	15	45	41	72	27	1	0	67	33
SCRIVERE	45	43	12	24	51	24	18	47	36	44	50	6	0	67	33
PARAFRASARE	28	50	22	32	50	18	11	38	51	35	53	12	0	67	33
RIASSUMERE	57	37	7	46	42	12	31	47	23	63	30	7	0	50	50
DIALOGARE	42	44	13	47	41	13	20	57	23	75	25	0	0	67	33
PRENDERE APPUNTI	67	27	6	57	33	10	38	41	22	83	14	3	0	50	50
TRADURRE	46	48	6	53	36	11	18	62	20	72	28	0	0	67	33
ALTRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Analizzando i dati riportati nella tabella si nota che l'abilità dell'ascolto viene considerata difficile nelle varie lingue a parte lo spagnolo; questo si spiega con la vicinanza dello spagnolo alla lingua italiana.

La lettura viene considerata facile in tutte le lingue e questo probabilmente perché gli insegnanti dedicano molto tempo alla comprensione di testi.

Parlare viene considerato difficile in tutte le lingue, tranne che per lo spagnolo, probabilmente per i motivi già menzionati.

Scrivere viene percepito come difficile, poiché si tratta di una abilità produttiva che richiede molto tempo ed esercizio per potenziarla.

Parafrasare risulta difficile in tutte le lingue straniere, addirittura molto difficile per la lingua tedesca; si tratta comunque di un'abilità integrata che richiede più abilità.

Riassumere viene visto come facile nelle varie lingue, tranne che per il tedesco.

Dialogare e tradurre risultano sia difficili sia facili, dipende dalle lingue ed anche dai contesti d'uso.

Prendere appunti viene visto come facile nelle varie lingue, tranne che per il tedesco.

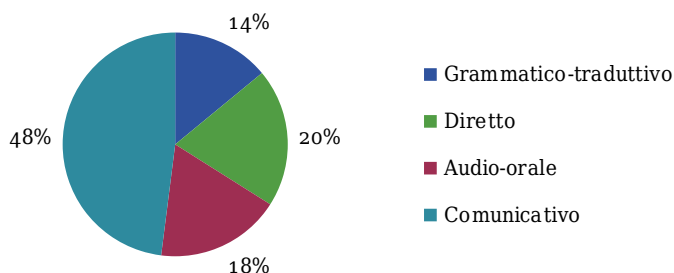
Considerando i vari dati si vede, in modo inequivocabile, che le abilità orali vengono percepite come difficili e quindi avrebbero bisogno di più attenzione ed esercizio in classe per essere sviluppate in modo adeguato.

3. Quale aspetto della pronuncia e della grammatica inglese è risultato più difficile per lei? E rispetto alle altre lingue?

%	INGLESE			FRANCESE			TEDESCO			SPAGNOLO			ALTRO		
	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile	Facile	Difficile	Molto difficile
ASPETTI DELLA GRAMMATICA															
PRONUNCIA	52	38	10	40	45	15	48	40	11	88	11	0	0	33	50
PREPOSIZIONI	42	42	16	48	40	13	14	51	33	50	45	4	33	17	33
AGGETTIVI	78	21	1	64	30	6	33	40	26	77	22	0	67	17	0
TEMPI VERBALI	34	46	21	23	52	25	31	43	25	25	62	12	50	33	0
CONGIUNZIONI	69	27	4	71	26	3	45	45	9	72	24	3	17	50	17
DISCORSO DIRETTO/INDIRETTO	55	38	7	45	46	9	35	35	29	58	36	5	33	50	0
PERIODO IPOTETICO	32	43	25	21	58	22	24	40	35	31	52	16	17	50	17
ALTRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La tabella mette in evidenza il grado di difficoltà percepito dagli studenti rispetto alla pronuncia e agli aspetti della grammatica della lingua inglese e delle altre lingue. Può essere utile leggere la tabella sia in orizzontale sia in verticale; in orizzontale si confronta uno stesso aspetto nelle diverse lingue, in verticale si notano quali aspetti sono considerati facili, difficili o molto difficili considerando una singola lingua.

4. Quale approccio vorrebbe che il docente adottasse in classe?

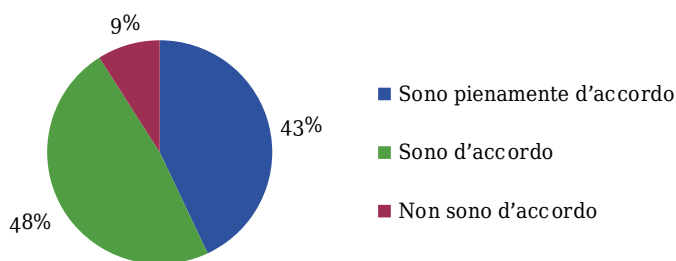


La domanda 4 mette in evidenza il tipo di approccio che gli studenti preferiscono nel docente. È evidente che questo dato è un'ulteriore conferma di quello che già abbiamo verificato: quasi la metà degli studenti parla di approccio comunicativo; quello meno amato è il grammatico-traduttivo. Ancora una volta gli studenti vogliono imparare una lingua per comunicare e chiedono attività specifiche in questo senso.

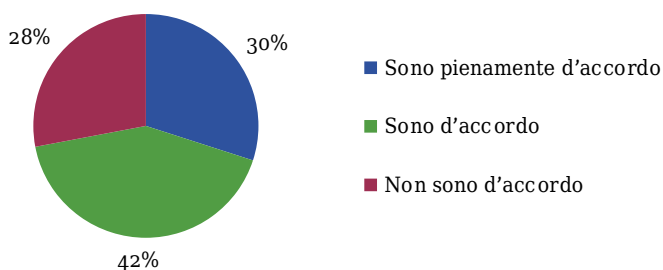
5. In che misura è d'accordo con queste affermazioni?

La domanda 5 serve da conferma indiretta di quella precedente: se uno studente afferma di desiderare un approccio comunicativo e poi ritiene importantissime le lezioni di grammatica si può arguire che nel primo caso la risposta è basata sulla retorica glottodidattica dominante ma che la sua esperienza, da lui o lei considerata come esemplare, è grammaticale, formalistica. Prenderemo in considerazione a due a due i primi quesiti perché sono speculari e poi consideriamo gli ultimi due.

- a. In classe l'insegnante dovrebbe spiegare le regole grammaticali e dare agli studenti esercizi per metterle in pratica.

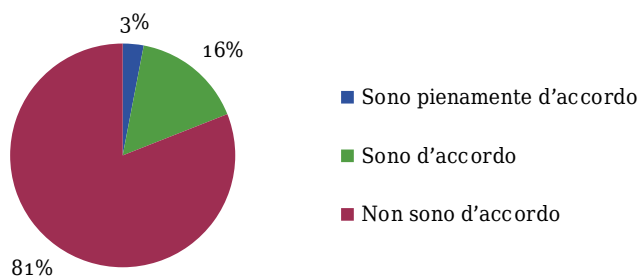


- b. L'insegnante dovrebbe aiutare gli studenti ad osservare e a scoprire le regole grammaticali in modo autonomo.

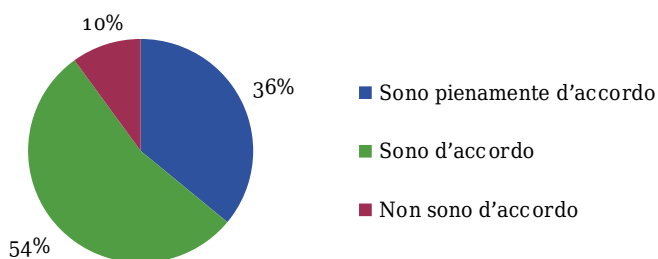


I risultati dei dati analizzati sembrano contraddittori, ma possono essere spiegati con quello che è stato detto prima. Viene riconosciuto comunque il valore del metodo induttivo nel quale gli studenti sono protagonisti e partecipano alla costruzione del loro sapere.

- c. Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sulla grammatica.

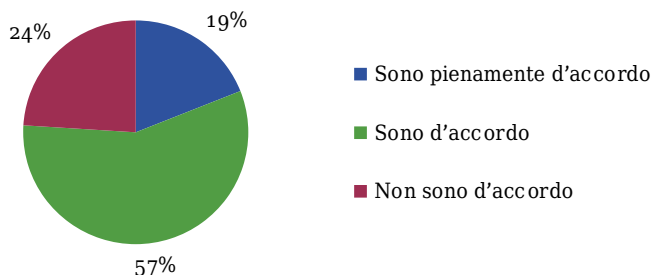


- d. Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'uso e l'esercizio della lingua orale.



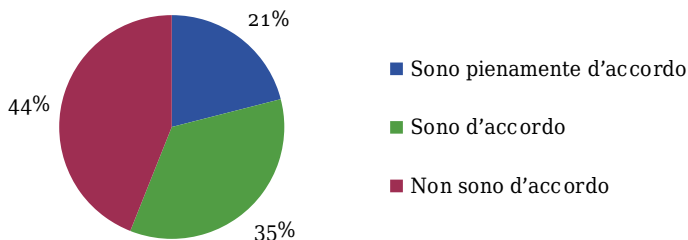
In questo caso i risultati dimostrano la consapevolezza da parte degli studenti dell'importanza dell'uso e dell'esercizio della lingua orale rispetto alle lezioni di grammatica. Quindi ancora una volta gli studenti sono favorevoli all'approccio comunicativo rispetto a quello grammaticale.

- e. Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'ampliamento del lessico.



Questo dato è importante perché mette in evidenza la percezione degli studenti rispetto al lessico: viene riconosciuto un certo valore ed è importante esercitarlo; se uno non conosce il lessico ma conosce tutte le strutture non può comunicare, se invece conosce il lessico e ha delle strutture imprecise non corrette può in qualche modo comunicare.

- f. Le abilità orali sono più importanti della scrittura.



La risposta a questo quesito ha un doppio significato: da una parte alcuni studenti riconoscono il valore delle abilità orali rispetto a quelle scritte, dall'altra parte alcuni studenti non sono d'accordo nell'affermare che le abilità orali siano le più importanti e quindi le uniche da perseguire nell'apprendimento di una lingua straniera.

6. Del suo insegnante del corso della scuola superiore, come valuta...?

%	INGLESE				FRANCESE				TEDESCO			
	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso
COME VALUTA												
PUNTUALITÀ	48	30	12	8	49	34	12	1	39	39	11	8
CORTESIA	33	42	16	7	30	38	19	9	31	40	16	10
DISPONIBILITÀ	36	35	19	8	28	36	21	11	43	32	10	12
IL MODO IN CUI MOTIVA A STUDIARE	12	32	31	24	16	37	22	21	14	38	27	18
COMPETENZA	39	35	19	6	41	32	17	5	43	35	10	9
CHIAREZZA ESPOSITIVA	31	39	22	7	29	32	26	8	26	42	21	8
MODALITÀ DI LAVORO IN AULA	15	39	32	13	9	49	26	12	13	52	20	11
QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO	21	41	25	12	26	35	23	11	24	44	19	10
RAPIDITÀ DI CONSEGNA DEI FEEDBACK	16	40	27	16	23	46	15	11	29	36	26	6

%	SPAGNOLO				ALTRO			
	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso
COME VALUTA								
PUNTUALITÀ	39	37	17	5	17	17	33	50
CORTESIA	37	37	16	8	17	67	17	17
DISPONIBILITÀ	36	38	16	8	50	50	17	0
IL MODO IN CUI MOTIVA A STUDIARE	20	41	25	12	17	33	50	17
COMPETENZA	42	35	16	5	67	33	17	0
CHIAREZZA ESPOSITIVA	29	43	18	8	17	17	33	50
MODALITÀ DI LAVORO IN AULA	13	50	27	8	17	33	33	33
QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO	26	51	13	7	33	33	17	33
RAPIDITÀ DI CONSEGNA DEI FEEDBACK	22	47	20	9	33	33	33	17

La domanda 6 vuole indagare cosa gli studenti pensano dell'insegnante di inglese e dell'insegnante di altre lingue straniere riguardo ad alcuni aspetti. Al di là delle singole voci che possono essere analizzate guardando la tabella, resta importante mettere in evidenza che per apprendere bene una lingua straniera si devono creare delle condizioni perché questo apprendimento abbia luogo: una di queste condizioni è sicuramente un rapporto di reciproca fiducia tra insegnante e studenti e tra gli stessi studenti, se c'è un certo feeling con l'insegnante questo non può che aumentare la motivazione ad apprendere e creare le condizioni ideali perché questo possa avvenire.

Conclusioni

Il lavoro di analisi dei dati dei questionari ci ha permesso di vedere quali siano i punti di forza e quali quelli deboli nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola superiore considerando il punto di vista degli studenti. Tale *screening* permette ai docenti di riflettere sui dati emersi e agli interessati di acquisire competenze specifiche attraverso la ricerca di metodologie e strumenti validi sia dal punto di vista teorico sia pratico per migliorare l'efficacia dell'insegnamento.

I questionari hanno messo in evidenza che:

- a. il numero degli informant è composto per l'86% da femmine e per il 14% da maschi; tale dato non sorprende gli addetti ai lavori che sono abituati a vedere una maggiore frequenza femminile ai corsi di lingue per i vari sbocchi professionali;
- b. l'inizio dello studio della lingua inglese, per la maggior parte degli studenti, è stato determinato dal dovere di imparare, non dal piacere o dal bisogno;
- c. la scelta di una seconda e/o terza lingua è avvenuta per scelta personale, gli studenti affermano di non essere stati influenzati dai genitori o dai compagni;
- d. la percezione degli studenti era di essere più fragili, durante il corso di studio della scuola superiore, nelle abilità orali rispetto a quelle scritte, eccezione fatta per la lingua spagnola, che essendo più vicina alla lingua italiana non presentava questo problema;
- e. le abilità maggiormente sviluppate, da parte dei docenti, oltre alla grammatica erano quelle scritte rispetto a quelle orali;
- f. la percezione degli studenti è di essere migliorati di meno nelle abilità orali (ascoltare e parlare) rispetto a quelle scritte (leggere e scrivere);
- g. gli insegnanti scelgono di più la lezione frontale, la spiegazione

- dell'argomento e la spiegazione di regole come modalità di insegnamento;
- h. le tecniche utilizzate rispecchiano l'utilizzo di esercizi strutturali e favoriscono le attività per lo sviluppo delle abilità scritte rispetto a quelle orali;
 - i. il libro di testo e le fotocopie sono i materiali più utilizzati dagli insegnanti;
 - j. le tecnologie più utilizzate sono l'audioregistratore con cd, il dvd e il pc;
 - k. gli studenti preferiscono lavorare con tutta la classe o a piccoli gruppi, meno a coppie e comunque non piace loro lavorare individualmente;
 - l. gli insegnanti spesso propongono attività individuali molto spesso non amate dagli studenti;
 - m. una buona comunicazione è necessaria tra docenti e studenti e tra studenti e studenti perché permette di lavorare insieme e per favorire la condivisione di obiettivi, materiali da utilizzare e strategie di lavoro comuni;
 - n. per la maggior parte degli studenti apprendere una lingua straniera significa comunicare;
 - o. la maggior parte degli studenti vorrebbe che fosse usato un approccio comunicativo in classe.

Il questionario aveva lo scopo di analizzare l'apprendimento delle lingue straniere nella scuola superiore e voleva essere uno spunto per il ricercatore per indagare l'apprendimento delle lingue straniere coinvolgendo gli insegnanti. La formazione dei docenti diviene perciò fondamentale in questo contesto, in cui l'insegnante è chiamato a padroneggiare le metodologie più valide per proporre un insegnamento efficace, risultante in una competenza glottodidattica attiva capace di tradursi in abilità, cioè nel saper fare della didassi. Si tratta quindi di fare una formazione che si basi su un principio di condivisione di esperienze, dalla riflessione e dal confronto sulle quali emerge la costruzione comune della conoscenza.

L'intervento, che si può ipotizzare, dovrà focalizzare l'attenzione partendo da quelle problematiche evidenziate dall'analisi dei risultati del questionario:

- a. promuovendo un lavoro sulle abilità orali rispetto a quelle scritte considerando la natura, i processi e le tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche;
- b. ampliando il repertorio di tecniche glottodidattiche per sviluppare

- le diverse abilità, analizzando vantaggi e svantaggi dell'una rispetto all'altra;
- c. implementando le strategie che favoriscono l'acquisizione delle lingue straniere;
 - d. usando diversi tipi di tecnologie per alimentare la motivazione degli studenti;
 - e. creando le condizioni per favorire un insegnamento più induttivo attraverso il quale gli studenti siano protagonisti del loro apprendimento;
 - f. favorendo le metodologie sociali, dall'apprendimento cooperativo alle tecniche interattive quali il lavoro di coppia o in gruppo, i giochi di squadra ecc.;
 - g. sviluppando competenze nella creazione di materiali ad hoc;
 - h. imparando a gestire classi differenziate.

Appendice

Lo strumento di raccolta dati: il questionario

Abbiamo deciso di inserire il questionario, pur essendo stato introdotto e commentato a blocchi nel capitolo 3, perché vogliamo fornire questo strumento in modo completo nel caso qualcuno possa essere interessato ad utilizzarlo per fare l'indagine in altri contesti.

Anno accademico 2011-2012

Questionario studente

Indagine sull'insegnamento delle lingue straniere

Università Ca' Foscari Venezia

Prof. Graziano Serragiotto

Cognome e nome (facoltativo) _____

Età _____

Sesso: M F

Data _____

Scopo del questionario Lo scopo è permettere all'insegnante di capire il percorso di studi e il tipo di apprendimento linguistico fatto da ogni studente ed arrivare ad una consapevolezza su come imparare una lingua straniera.

Istruzioni per l'uso Si leggano con attenzione le domande e si risponda poi mettendo una crocetta accanto alla scelta.

Sezione 1. Esperienze di apprendimento linguistiche precedenti

1. Che tipo di scuola ha fatto? Segnare una risposta o aggiungere l'informazione.
 - a. Classico
 - b. Scientifico
 - c. Alberghiero
 - d. Magistrale
 - e. Tecnico
 - f. Linguistico
 - g. _____
2. Da quanto tempo studia l'inglese?
 - a. Meno di 6 mesi
 - b. 1 anno
 - c. 2 anni
 - d. 3 anni
 - e. Più di 4 anni
3. In riferimento alla LINGUA INGLESE, quale elemento ha determinato l'inizio dello studio:
 - a. Il bisogno di imparare
 - b. Il piacere di imparare
 - c. Il dovere di imparare
4. Ha studiato altre lingue straniere nel corso della scuola superiore?
 Sì No
In caso di risposta affermativa, quali? _____
5. Nel caso dello studio di una seconda/terza lingua straniera, chi ha scelto la/e lingua/e?
 - a. il corso di studi prevedeva quella lingua
 - b. genitori
 - c. io
 - d. i miei compagni mi hanno convinto
6. In che cosa lei si sentiva più debole durante il percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)
 Ascoltare
 Leggere

- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

7. Quali abilità sono state sviluppate maggiormente nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

8. Quali abilità non sono state sviluppate nel percorso scolastico nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte

E nell'altra lingua/lingue? Indichi le altre lingue riportando una o due opzioni per ciascuna _____

9. In che cosa è migliorato di più nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere

- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

10. In che cosa è migliorato di meno nell'apprendimento della lingua inglese? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

11. La modalità didattica utilizzata nell'apprendimento della lingua inglese all'interno della classe era: (indichi 1 o 2 opzioni)

- Lezione frontale del docente
- Spiegazione dell'insegnante dell'argomento
- Esposizione di un argomento concordato in anticipo da parte di uno studente
- Analisi di un testo all'interno di un piccolo gruppo
- Spiegazione grammaticale delle regole
- Attività comunicative

Altro (specificare) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

12. Quale tecnica di apprendimento il suo insegnante di inglese prediligeva maggiormente? (indichi 1 o 2 opzioni)

- Esercizi strutturali
- Dettato
- Cloze

- Riassunto
- Traduzioni
- Scelta multipla
- Lista di parole/verbi da memorizzare
- Parafrasi
- Cruciverba e giochi
- Domanda
- Roleplay
- Ascolti
- Dialoghi
- Canzoni e film
- Monologhi

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

13. I materiali utilizzati erano nell'apprendimento della lingua inglese:

- Originali
- Il libro di classe
- Fotocopie
- PowerPoint
- WebQuest

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

14. Quale tecnologia è stata utilizzata di più dal docente di inglese? (indichi una o due opzioni)

- Pc
- Internet
- Televisione via satellite
- Schermo e proiettore digitale
- LIM (lavagna multimediale)
- Dvd
- Lavagna luminosa
- Audioregistratore con cd

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o due opzioni per ciascuna _____

15. Come preferiva lavorare in classe nell'apprendimento della lingua inglese?
- Individualmente
 - A coppie
 - In piccoli gruppi
 - Con tutta la classe

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

16. Come di solito la faceva lavorare in classe l'insegnante di inglese?
- Individualmente
 - A coppie
 - In piccoli gruppi
 - Con tutta la classe

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una o al massimo due opzioni per ciascuna _____

17. Nel corso della sua esperienza di apprendimento la relazione con i compagni di classe si è rivelata:

- Molto soddisfacente
- Abbastanza soddisfacente
- Poco soddisfacente
- Per niente soddisfacente

18. La comunicazione con l'insegnante di inglese era generalmente:

- Essenziale
- Costruttiva
- Difficoltosa
- Amichevole
- Reciproca

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

19. Cosa avrebbe desiderato dall'insegnante di inglese? (massimo 2 risposte)

- Maggiore comprensione
- Maggiore dialogo
- Migliori spiegazioni della materie insegnata
- Poter affrontare e discutere problemi attuali in lingua straniera
- Insieme alla teoria affrontare anche problemi pratici

Altro (*specificare*) _____

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

20. Era soddisfatto/a dei progressi compiuti alla fine del corso di inglese?

- a. Molto
- b. Abbastanza
- c. Poco
- d. Per niente

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

21. Quale livello del QCER è riuscito a raggiungere in inglese?

- a. A1
- b. A2
- c. B1
- d. B2
- e. C1
- f. C2

E nell'altra lingua/lingue? Indichi **le altre lingue** riportando una opzione per ciascuna _____

Sezione 2. Apprendimento

1. Secondo lei, cosa significa apprendere una lingua straniera?

2. Esprima una valutazione sul grado di difficoltà che ha incontrato in ciascuna delle abilità linguistiche indicate nella griglia per la lingua inglese.

1 = facile 2 = difficile 3 = molto difficile

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

Terza lingua: _____

ABILITÀ	1/2/3
Ascolto	
Lettura	
Parlare	
Scrivere	
Parafrasare	
Riassumere	
Dialogare	
Prendere appunti	
Tradurre	
Altro (specificare)	

3. Quale aspetto della grammatica inglese è risultato più difficile per lei?
 (Indichi il grado di difficoltà con il valore numerico 1 = facile 2 = difficile 3 = molto difficile)

ASPETTI DELLA GRAMMATICA	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

ASPETTI DELLA GRAMMATICA	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

Terza lingua: _____

ASPETTI DELLA GRAMMATICA	1/2/3
Pronuncia	
Preposizioni	
Aggettivi	
Tempi verbali	
Congiunzioni	
Discorso diretto/indiretto	
Periodo ipotetico	
Altro (specificare)	

4. Quale approccio vorrebbe che il docente adottasse in classe?

- Grammatico-traduttivo
- Diretto
- Audio-orale
- Comunicativo

5. In che misura è d'accordo con queste affermazioni?

	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
In classe l'insegnante dovrebbe spiegare le regole grammaticali e dare agli studenti esercizi per metterle in pratica			
L'insegnante dovrebbe aiutare gli studenti ad osservare e a scoprire le regole grammaticali in modo autonomo			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sulla grammatica			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'uso e l'esercizio della lingua orale			
Le lezioni dovrebbero focalizzarsi principalmente sull'ampliamento del lessico			
Le abilità orali sono più importanti della scrittura			

6. Del suo insegnante di inglese del corso della scuola superiore, come valuta:

COME VALUTA	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

E nell'altra lingua/lingue?

Seconda lingua: _____

COME VALUTA	Ottimo	Buono	Suffi- ciente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

Terza lingua: _____

COME VALUTA	Ottimo	Buono	Suffi- ciente	Scarso
Puntualità				
Cortesia				
Disponibilità				
Il modo in cui motiva a studiare				
Competenza				
Chiarezza espositiva				
Modalità di lavoro in aula				
Qualità dell'insegnamento				
Rapidità di consegna dei feedback				

GRAZIE per aver risposto al questionario

serragiotto@unive.it

Riferimenti bibliografici

- BAILEY K., NUNAN D., 1997, *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALBONI P.E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), 2011, *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, Torino, UTET Università.
- BREEN M.P., 2001, « Overt participation and covert acquisition in the language of the classroom », in *Learning Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, London, Longman.
- BURGESS R.G. (a cura di), 1985, *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, London, Falmer.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia - Oxford.
- COONAN C.M. (a cura di), 2000, *La ricerca azione*, Venezia, Cafoscarina.
- DALOISO M., 2011, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Roma, Aracne.
- DAUTRIAT H., BRUGGI C., 1970, *Il questionario: Guida per la preparazione e l'impiego dei questionari nelle ricerche sociali, di psicologia sociale e di mercato*, Milano, FrancoAngeli.
- DEMETRIO D., 1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (a cura di), 2003, *Strategies of Qualitative Inquiry*, London, Sage.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S., 1998, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, Sage.

- DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), 2011, *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*, Lecce, Pensa Multimedia.
- ELLIS R. (a cura di), 1997, *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- KRAMSCH C., 1998, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- LANGÉ G. (a cura di), 2005, *Sviluppo professionale per le lingue*, Milano, Ghisetti & Corvi.
- MARELLO C., MONDELLI G., 1991, *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia.
- MERRIAM S.B., 1989, *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, London, Jossey-Bass.
- MIELUCCI A., 1998, *Verso una sociologia riflessiva: ricerca qualitativa e cultura*, Bologna, Il Mulino.
- O'MALLEY J.M., CHAMOT U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD R.L., 1990, *Language Learning Strategies*, New York, Newbury House.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *CLL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Università.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2006, *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.
- SPINELLI B., 2006, *Attraverso il video: imparare ad imparare con gli audiovisivi*, Venezia, Cafoscarina.
- VAN LIER L., 1988, *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research*, London, Longman.
- VAN LIER L., 1996, *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman.
- WALLACE J.M., 1998, *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WARSCHAUER M., KERN R. (a cura di), 2000, *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, New York, Cambridge University Press.
- YOUNG R., 1992, *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon, Multilingual Matters.