



Università
Ca' Foscari
Venezia

*Corso di Laurea
in
Scienze del Linguaggio
ordinamento LM-39*

Tesi di Laurea

**L'importanza della differenziazione didattica: ogni
classe ha i propri bisogni educativi**

*Die entscheidenden Rolle von der Differenzierung der Didaktik: jede
Klasse hat seine eigenen pädagogischen Bedürfnisse*

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Roland Hinterholz

Laureanda

Laura Quagliato
Matricola 842936

Anno Accademico

2023 / 2024

Laura Quagliato
Matricola 842936

Alla mia futura figlia Giorgia

Ringraziamenti

Un speciale ringraziamento va a tutti coloro che hanno permesso la realizzazione di questa tesi, in particolare il mio relatore Graziano Serragiotto e il mio correlatore Roland Hinterholzl.

Ringrazio tutti coloro che mi hanno sostenuto in questo percorso che ho deciso di riprendere dopo 6 anni di distanza dalla laurea triennale, grazie per avermi incoraggiato e per aver creduto in me.

Ringrazio in particolare mio marito Alberto che ha sempre creduto in me ciecamente e mi ha supportato in tutto questo percorso e mi continua tutt'oggi a supportare.

Indice

Introduzione	4
1 - La creazione del curricolo e del syllabo.....	5
1.1 I tipi di curricula	6
1.2 I tipi di approcci all'insegnamento	15
1.3 L'importanza del Natural Approach e dell'unità didattica di apprendimento.....	20
1.4 Gestione positiva di una classe	24
2. Kommunikativer Sprachunterricht heute.....	29
2.1 Prozesse beim Lernen in einer Fremdsprache	30
2.2 Lernstrategie versus Lernstil und Lerntyp.....	35
2.3. Die "Task Based teaching" spielt beim Sprachunterricht eine wichtige Rolle.....	37
2.3.1 Die Phasen der Entwicklung von "Task Based Activities"	41
3. Das Klassenklima beeinflusst das Lernen.....	45
3.1 Die Rolle von der Differenzierung	48
3.2 Die Peer-Tutoring gegen die Schwierigkeiten der Lerner.....	51
4. Studio di caso - La realizzazione di una task based activity in alcune classi del mio tirocinio	57
4.1. L'evoluzione delle varie attività in classe	65
4.3 Osservazioni dell'insegnante	90
Conclusioni	95
Bibliografia	98

Introduzione

Questa tesi vuole essere una sorta di vademecum per i neo insegnanti. Nel primo capitolo vengono spiegati concetti come *curricolo*, *sillabo*, *unità didattica di apprendimento*. Nel secondo capitolo si tratta nel concreto ciò che è stato spiegato nel capitolo uno, ovvero la scelta di un curricolo, un approccio e le conseguenti metodologie e tecniche fino alla creazione di una *task based activity*. Nel terzo capitolo, invece, il fulcro sta nell'importanza di saper capire ed individuare i bisogni degli studenti, creando attività personalizzate, sapendo differenziare e laddove nascono delle difficoltà, saper utilizzare metodologie che coinvolgano in prima persona gli studenti (ad esempio il peer tutoring). Nell'ultimo capitolo, sulla base delle esperienze del tirocinio di laurea magistrale, viene messo in pratica quanto spiegato nei capitoli precedenti. Il contesto di riferimento è una scuola elementare paritaria, sei classi (dalla prima elementare alla quinta elementare), avvenuta la scelta del curricolo, del sillabo e realizzata una programmazione scolastica, dopo aver conosciuto gli alunni, le metodologie, le attività e le tecniche sono state adattate sulla base dei bisogni del contesto classe e del singolo bambino. Nell'ultima parte si analizza la fase di creazione di alcune unità didattiche di apprendimento, spiegando come l'UDA è stata messa in pratica e le reazioni degli alunni.

1 - La creazione del curriculum e del syllabo

In questo capitolo, come detto, vengono definiti i concetti di *curriculum*, *syllabo* e *unità didattica di apprendimento*.

Per tutti gli insegnanti di qualsiasi scuola, italiana o straniera, curriculum e syllabo sono strumenti fondamentali per andare a creare la propria programmazione scolastica. Il curriculum è la programmazione delle mete e degli obiettivi, il syllabo contiene i contenuti che l'insegnante andrà a sviluppare in aula giorno per giorno, nonché l'unità didattica. Il curriculum, il syllabo sommati all'unità didattica sono gli strumenti operativi e le mete dell'educazione. La programmazione è, invece, la traduzione del curriculum in termini operativi e la contestualizzazione locale del programma nazionale.

Fatta questa premessa, è da sottolineare, che per gli insegnanti di lingua straniera è molto importante fare riferimento alle linee guida rilasciate dal CEFR¹ e alle tabelle riassuntive dei livelli linguistici di riferimento comune (QCER)²:

Rappresentazione globale dei livelli di riferimento
(cfr. Quadro Europeo Cap. 8.4.3, Tabella 6.)

Livello Elementare	A1 contatto	Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
	A2 sopravvivenza	Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (Es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati.
Livello Intermedio	B1 soglia	Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze, previsioni e ambizioni, nonché di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.
	B2 indipendenza	Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.
Livello Avanzato	C1 efficacia	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.
	C2 padronanza	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

¹ "Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Council of Europe 2001" Cambridge university press, 2001.

² "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione - Council of Europe, aprile 2020" libro tradotto dall' Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue", 2020.

Quadro comune di riferimento per le lingue (QCER)

Il Quadro comune di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione (Consiglio d'Europa , 2001) descrive ciò che chi usa o apprende una lingua è in grado di fare con le lingue che conosce e fornisce una base per l'elaborazione di sillabi linguistici e linee guida curriculari, per la progettazione di materiali per l'insegnamento e l'apprendimento e per la valutazione delle competenze in una lingua straniera.³

I sei livelli del QCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) servono a delineare dei repertori di atti comunicativi, nonché nozioni e concetti che il discente deve aver acquisito per poter raggiungere un determinato livello di competenza in lingua straniera. L'idea fondante di questa politica linguistica è creare un sistema di riferimento comune , strutturato, coerente e trasparente per un'educazione linguistica mirata allo sviluppo delle abilità e competenze necessarie per comunicare nello spazio internazionale. L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è portare lo studente alla comunicazione in lingua , alla realizzazione degli atti comunicativi specifici. Ecco perché questa tabella è fondamentale per un insegnante di lingua nella pianificazione di curriculum, sillabo e UDA.

1.1 I tipi di curricula

Nella spiegazione della scelta del tipo di curriculum, nel contesto dell'insegnamento di una lingua straniera, verrà preso come riferimento l'articolo di Jack C. Richards *"Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design"*⁴.

Secondo Richards non esiste un modello unico di curriculum nell'insegnamento delle lingue ma in base a come il docente decide di insegnare e quali metodologie usare, nascono diversi tipi di curriculum.

³<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/glossary/-/glossary/q#common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr>

⁴ Jack C. Richards, *"Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design"*, Article in *RELC Journal* pag 5-33, aprile 2013.



Figure 1. Dimensions of a Curriculum

Richards sottolinea che il curricolo è un insieme di relazioni, come possiamo vedere dalla *figura 1* e che lo sviluppo del curricolo nell'insegnamento delle lingue può partire dall'input, dal processo o dall'output. **Input** si riferisce al contenuto linguistico di un corso, il **Processo** si riferisce a come viene svolto l'insegnamento, ovvero la metodologia. **Output** si riferisce ai risultati dell'apprendimento, ovvero a ciò che gli studenti sono in grado di fare come risultato di un periodo di istruzione. Sulla base di questi tre elementi si possono sviluppare tre tipi di curricolo : *The Forward, The Central, The Backward* .



Figure 2. The Forward Design Process



Figure 3. The Central Design Process



Figure 4. The Backward Design Process

The Forward Design Curricolo

Come possiamo vedere dalla *figura 2*, questo curricolo si basa sui contenuti. I contenuti vengono prima della decisione della metodologia da usare o la determinazione dei risultati. Wiggins e McTighe (2006:15) forniscono un esempio di questo processo (contenuti, metodologia, risultati) attraverso un tipico piano di lezione di forward-design, dove viene spiegata la sequenza di creazione di un'attività da svolgere in classe. La sequenza è la seguente:

1. In primo luogo l'insegnante sceglie un argomento per la lezione, ad esempio il tema del pregiudizio razziale;

2. scelto il tema, si passa alla scelta del materiale, ad esempio il romanzo “Il buio oltre la siepe”⁵;
3. a questo punto vengono decisi i metodi didattici in base alla risorsa e all'argomento. Ad esempio un seminario per discutere il libro e gruppi cooperativi per analizzare gli stereotipi presenti nelle immagini, nei film e in televisione;
4. l'insegnante, infine, sceglie domande a tema per valutare la comprensione del libro da parte degli studenti.

Con un curriculum forward design le decisioni sui processi di insegnamento o sulla metodologia derivano dalla specifica del syllabo. Sulla base del syllabo che l'insegnante decide di ideare, di conseguenza deciderà anche l'approccio di insegnamento da utilizzare. Ci sono diversi tipi di approcci di insegnamento delle lingue straniere, pertanto l'insegnante deve essere in grado di identificare quello più consono. Tuttavia un syllabo non implica necessariamente una particolare metodologia. Il punto qui è semplicemente che con la progettazione anticipata, le decisioni su come insegnare derivano dalle decisioni sul contenuto di un corso. Richards sostiene che l'approccio di insegnamento audio-linguistico, audiovisivo e situazionale strutturale siano quelli prevalenti in questo tipo di curriculum e che la metodologia maggiormente utilizzata sia il CLIL. Il CLIL, ovvero *Content and Language Integrated Learning*, si basa sull'introduzione di nuovi contenuti lavorando con la lingua straniera. Un percorso CLIL⁶ si crea sulla base di diversi elementi:

- **La Classe**, l'insegnante deve conoscere il livello linguistico e il numero di allievi;
- **la decisione del modello CLIL**, ovvero la sua durata, se sarà un modulo, una lezione, un'unità e se verranno coinvolti altri insegnanti;
- **gli obiettivi**, sulla base dell'argomento e dei materiali scelti;
- **il lessico chiave**, l'insegnante dovrà mettere in evidenza quale sia il lessico chiave e sarà molto importante che guidi gli studenti nella comprensione e nell'utilizzo del lessico;
- **abilità linguistiche attivate**, scelte in base al livello linguistico, importante la flessibilità e il feedback degli studenti;

⁵ Harper Lee, “il buio oltre la siepe”, Feltrinelli, Milano, 1962.

⁶ Per approfondimenti vedere:

- Graziano Serragiotto, “Come organizzare percorsi CLIL - Dalle microlingue disciplinari al CLIL”, Torino: UTET Università

- Lopez Medina, “Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist”, 2016

- **abilità di studio coinvolte;**
- **processi cognitivi;**
- **la metodologia**, come si lavora in classe (a coppie, in gruppo...); maniera induttiva o deduttiva;
- **i materiali usati;**
- **attività ed esercizi** : vari e con consegne chiare facendo attenzione alle abilità linguistiche;
- **valutazione** : di norma la lingua viene considerata non prioritaria, si dà maggiore importanza al contenuto. Se l'errore non va a creare problemi dal punto di vista del contenuto, ha un 'influenza del 0%. Invece se il docente decide che come obiettivo di apprendimento verrà valutato non solo il contenuto , ma anche la forma , non sarà più 0 l'errore. Sarà il docente a stabilire la gravità degli errori.

Ci sono diversi libri che propongono, in base alla materia, attività già redatte di CLIL, per diversi gradi e scuole, ad esempio la casa editrice italiana “Gaia Edizioni” propone guide per percorsi CLIL per la scuola primaria⁷. Nel caso non si disponga di libri specifici, è possibile redigere una proposta CLIL con materiali autentici tenendo conto degli elementi precedentemente elencati.

Central Design Curricolo



Con la progettazione centrale del curricolo, lo sviluppo inizia con la selezione delle attività, delle tecniche e dei metodi di insegnamento piuttosto che con l'elaborazione di un programma linguistico dettagliato o la specificazione dei risultati dell'apprendimento. Le questioni relative all'input e all'output vengono trattate dopo che una metodologia è stata scelta o

⁷ Per vedere alcuni esempi di attività CLIL proposte da Gaia Edizioni rimandiamo al sito:
https://www.gaiaedizioni.it/guidagenda_clil4_interno.html

sviluppata durante il processo di insegnamento stesso. Studi in merito alla progettazione del curriculum rivelano che gli insegnanti spesso seguono un approccio progettuale centrale quando sviluppano le loro lezioni, mettendo al primo posto le attività e le procedure didattiche che useranno. Nonostante le preoccupazioni iniziali degli insegnanti riguardino in genere ciò che vogliono che i loro studenti facciano durante la lezione, successivamente la loro attenzione si rivolge al tipo di input e supporto di cui gli studenti avranno bisogno per svolgere le attività di apprendimento. Pertanto potremmo dire che questo è un tipo di curriculum con prospettiva incentrata sullo studente e orientata all'apprendimento.

Secondo gli studiosi del curriculum, potremmo definire l'essenza di questo curriculum attraverso la definizione data da Clark (Clark, 1987: 40):

- Pone meno enfasi sulla specificazione del syllabo e più sui principi metodologici e sulle procedure.
- Si occupa più dei processi di apprendimento che degli obiettivi predeterminati.
- Sottolinea la metodologia e la necessità di principi che guidino il processo di apprendimento.
- È incentrato sul discente e cerca di fornire esperienze di apprendimento che consentano di imparare con i propri sforzi.
- Considera gli studenti come partecipanti attivi nel plasmare il proprio apprendimento.
- Promuove lo sviluppo del discente come individuo.
- Considera l'apprendimento come un'attività creativa di risoluzione dei problemi.
- Riconosce l'unicità di ogni contesto di insegnamento-apprendimento.
- Sottolinea il ruolo dell'insegnante nella creazione del proprio curriculum in classe

Per un curriculum con tali caratteristiche la metodologia cardine è la “Task-based Language Teaching”, che si basa sui seguenti punti:

1. I compiti guidano i processi di apprendimento della seconda lingua;
2. la competenza linguistica e comunicativa sono i risultati del lavoro sul compito;
3. non esiste un programma grammaticale predeterminato;
4. l'obiettivo è quello di sviluppare l'abilità linguistica generale piuttosto che la capacità di usare lingua in contesti specifici e per scopi specifici.

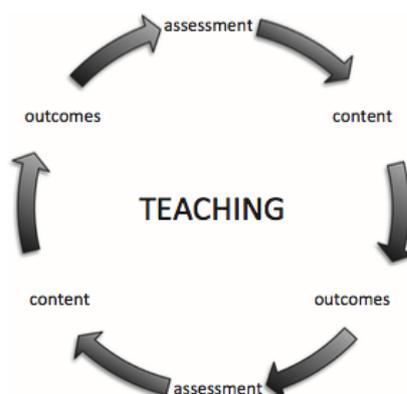


Figure 7. Interaction between Elements of a Central Design

Per vedere alcuni esempi di Task based activity si rimanda a “Designing Language Teaching Task” di Keith Johnsons.⁸

Backward Design Curricolo

Il curricolo Backward è un curricolo basato sullo studente e in particolar modo sui suoi risultati di apprendimento. Quando si va a realizzare un curricolo di questo tipo, l'insegnante deve seguire questo processo:

1. analizzare i bisogni degli studenti,
2. formulare gli obiettivi,
3. organizzare i contenuti,
4. selezionare dei materiali di studio,
5. organizzare i materiali di studio,
6. scegliere come verificare e valutare e in che modo farlo.

Questo curricolo per via di questo tipo di processo di creazione è stato molto criticato. Non è possibile sapere in anticipo i bisogni degli studenti, in quanto la programmazione scolastica deve essere preparata prima dell'inizio della scuola e spesso non si conoscono i futuri studenti. *Nel caso in cui ci sia già una conoscenza degli studenti con cui si andrà a lavorare, come si analizzano i loro bisogni?* Innanzitutto bisogna tenere in considerazione non solo i bisogni degli studenti ma anche le loro difficoltà, il loro processo di apprendimento, il contesto scolastico e le relazioni degli studenti in classe. Un ruolo chiave sta senz'altro nell'osservazione della classe, nelle verifiche che sono state fatte nel corso dell'anno precedente nonché nei questionari, nelle interviste e nel rapporto con gli studenti. L'insegnante deve aver presente ogni suo studente, il suo livello linguistico, il suo carattere per poter organizzare al meglio i contenuti e i materiali di studio da trattare in classe. Sulla base di questo si possono scegliere le strategie di insegnamento, i tipi di attività da svolgere in classe, gli obiettivi, i criteri di valutazione. Nel caso in cui non si abbia una conoscenza dei propri studenti, molti insegnanti che scelgono questo tipo di curricolo si rifanno agli standard proposti dalle linee guida del CEFR.⁹ Gli standard sono descrizioni dei risultati o degli obiettivi che gli studenti dovrebbero essere in grado di raggiungere in diversi ambiti del contenuto curricolare, incluso l'apprendimento delle lingue, e sono generalmente specificati

⁸ Keith Johnson, “Designing Language Teaching Tasks”, palgrave macmillan UK, 2003.

⁹ “Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Council of Europe 2001” Cambridge university press, 2001.

in termini molto generali. Ad esempio, gli standard relativi all'uso della lingua sia orale che scritta potrebbero includere:

Gli studenti svilupperanno la conoscenza e la comprensione di:¹⁰

- Il rapporto tra testi e contesti,
- riferimento culturale nel testo,
- il rapporto tra finalità e strutture dei testi,
- forme linguistiche e caratteristiche dei testi.

Nel processo di pianificazione gli standard sono generalmente accompagnati da "indicatori" più specifici che descrivono attività o comportamenti valutabili e osservabili che possono essere eseguiti per dimostrare che lo standard è stato rispettato"¹¹. Quello che segue è un esempio di uno standard con i relativi indicatori nel dominio dell'uso della lingua orale:

Standard - lo studente può partecipare a conversazioni informali- Indicatori (adattato da Goh e Burns, 2012: 180):

- Può usare strategie per iniziare e terminare conversazioni;
- può iniziare un argomento in una conversazione casuale;
- è in grado di selezionare un vocabolario appropriato all'argomento;
- può fornire risposte di feedback appropriate;
- è in grado di fornire commenti valutativi rilevanti attraverso la canalizzazione all'indietro;
- sa alternarsi nei punti appropriati della conversazione;
- può chiedere chiarimenti e ripetizioni;
- è in grado di utilizzare strategie per riparare i malintesi;

¹⁰ McKay, S. L. (2000). "Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom", *TESOL Journal*, 9, 7-11

¹¹ Anne Burns, Jack C. Richards, "The Cambridge guide to second language teacher education", Chapter 7, page 67, Cambridge university press, 2009.

- è in grado di utilizzare un'intonazione e modelli di accento appropriati per esprimere il significato in modo intelligibile.

L'uso degli standard nella pianificazione del curriculum implica quindi la seguente sequenza di attività:

- Identificare i domini dell'uso della lingua che gli studenti devono acquisire (ad esempio leggere, scrivere, ascoltare, parlare);
- descrivere gli standard e gli indicatori di prestazione per ogni dominio;
- identificare le competenze linguistiche e le conoscenze necessarie per raggiungere lo standard;
- selezionare attività didattiche e materiali.

Proprio per questo nella progettazione di questo curriculum si tende ad utilizzare gli standard attualmente in uso dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (CEFR)¹², che ha lo scopo di fornire una "base comune per la descrizione esplicita degli obiettivi, contenuti e metodi dello studio delle lingue moderne, all'interno di un obiettivo più ampio di elaborazione di programmi di studio linguistici, linee guida curriculari, esami, libri di testo ecc. in tutta Europa" (Council of Europe, 2001:1). Descrive sei livelli di rendimento divisi in tre grandi divisioni dal più basso (A1) al più alto (C2) che descrivono ciò che uno studente dovrebbe essere in grado di leggere, ascoltare, parlare e scrivere ad ogni livello.

Utente base – A1, A2 Utente indipendente – B1, B2 Utente avanzato – C1, C2

Ad esempio, gli standard descritti per la "conversazione" nel QCER ai livelli da B1 a C2 sono descritti come segue:¹³

¹² *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione - Council of Europe, aprile 2020* libro tradotto dall' Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue", 2020.

¹³ *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione - Council of Europe, aprile 2020* libro tradotto dall' Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue", 2020. - pag 76

Table 1. Characteristics of Conversation in the Common European Framework

C2	Can converse comfortably and appropriately, unhampered by any linguistic limitations in conducting a full social and personal life.
C1	Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.
B2	Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment. Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker. Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.
B1	Can enter unprepared into conversations on familiar topics. Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversations, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases. Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to. Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.

Non vengono fornite specifiche per l'input o il processo. È responsabilità dell'insegnante capire come si possono raggiungere i risultati e sviluppare strategie didattiche, materiali e contenuti pertinenti al contesto in cui insegnano.

Il curriculum backward creato a partire dagli standard CEFR può essere schematizzato in questo modo:



Figure 10. Development Stages with the Common European Framework

Sicuramente non esiste un approccio migliore rispetto ad un altro, la scelta deve essere fatta sulla base delle circostanze in cui si ritrova l'insegnante. Se l'insegnante si ritrova a fare una supplenza temporanea in un istituto statale, di certo ci sarà un curriculum già in essere e quindi dovrà rifarsi ad un curriculum forward. L'insegnante in questa situazione ha poco margine di scelta su cosa e come insegnare e dovrà rifarsi prettamente ai libri di testo. Quando invece non c'è necessità di esprimere in maniera dettagliata i risultati di apprendimento, di fare un'analisi preliminare dei bisogni degli studenti e una stesura anticipata del syllabus, allora l'insegnante può rifarsi ad un curriculum Central. Diversamente, quando un'insegnante è in grado di determinare in maniera preliminare i bisogni e i desideri degli studenti può rifarsi ad un backward curriculum. C'è anche da dire che non necessariamente questi tre tipi di approcci alla creazione del curriculum devono essere tenuti separati, ad esempio se si pensa ad un

docente universitario, non saprà mai in anticipo i bisogni e i desideri degli studenti. Pertanto si potrebbe pensare di combinare il central e il backward curriculum per far sì che man mano che il docente conosce i suoi studenti possa adattare il curriculum a loro. Diventerebbe così un learner-centred Curriculum, dove per contenuti sono importanti i momenti di insegnamento, come obiettivo è centrale l'apprendimento, sillabo e metodologie vengono pensati in seguito. In questo contesto quando l'insegnante insegna alla classe deve focalizzare la sua attenzione sui bisogni degli studenti rifacendosi non solo all'osservazione della classe ma anche alle linee nazionali del MIUR, al tipo di programma necessario (ci potrebbero essere sia studenti italiani che stranieri), chi sono gli studenti (la loro età, provenienza, lingua madre, le loro aspettative, il loro metodo di studio, le loro abitudini ecc.), dove avviene l'insegnamento e in che modo, la durata delle lezioni e il budget. Se necessario implementando le informazioni anche attraverso test preliminari, questionari e interviste.

1.2 I tipi di approcci all'insegnamento

Nel precedente capitolo sono stati illustrati i vari tipi di curriculum che un insegnante può creare, ora in questa sezione verranno spiegati i vari tipi di approcci all'insegnamento. Prima però di andare ad elencarli e spiegarli è importante differenziare tra approcci, metodi e tecniche. Un approccio è la teoria riguardante l'apprendimento delle lingue, è la fonte della pratica e dei principi di base; un metodo è l'applicazione pratica di un approccio (attività, ruoli, materiali, sillabo); una tecnica è un'attività pensata in modo tale da mettere in atto un metodo (ad esempio: un dettato, esercizi di scelta multipla, esercizi di completamento ecc...).

Come detto precedentemente, una volta che viene deciso un curriculum ne consegue anche la scelta di un approccio affine. C'è da dire che gli approcci nell'insegnamento di una lingua straniera sono molteplici e si sono evoluti nel corso degli anni¹⁴. Prima del ventesimo secolo l'insegnamento di una lingua si differenziava tra due tipi di approcci: un approccio focalizzato sull'utilizzo della lingua (parlare e comprendere), oppure un approccio focalizzato sull'analisi della lingua (imparare le regole grammaticali). Dopo il risveglio, l'attenzione

¹⁴ *materiale di riferimento*: Celce-Murcia, "Teaching English as a second or foreign language", Boston, 1991.

si sposta dal greco e il latino per passare alle lingue volgari europee. Nasce pertanto la necessità di distanziarsi dagli **approcci formalistici** e di cambiare metodo d'insegnamento. Il più famoso insegnante di lingua del diciassettesimo secolo fu Jan Comenius, di origine ceca, che introdusse un nuovo metodo, quello **induttivo**. Secondo Comenius piuttosto che utilizzare le regole grammaticali era importante utilizzare l'imitazione, quindi far ripetere gli studenti dopo l'insegnante e se necessario insegnare la lingua attraverso immagini per renderne più chiaro il significato. Sosteneva, inoltre, che era importante selezionare e insegnare un vocabolario limitato all'inizio del percorso di insegnamento e aiutare gli studenti a fare pratica nel leggere e parlare. La nuova visione di Comenius aprì le porte alla creazione di nuovi approcci. Nel diciannovesimo secolo, però, la prevalenza di insegnamento di lingue classiche nelle scuole e nelle università europee riporta di nuovo agli approcci formalistici e alla nascita del metodo della **traduzione della grammatica**. Alla fine del diciannovesimo secolo nasce il **metodo diretto**, dove ritorna il focus sull'uso della lingua piuttosto che la sua analisi, sulla base del seguente motto : “ *A language cannot be taught. One can only create conditions for learning to take place*” - cit. Alexander Von Humboldt. Il difetto di questo metodo è la necessità che l'insegnante che insegna la lingua sappia parlare fluentemente, e purtroppo c'erano pochi insegnanti di lingua straniera che sapessero parlare una lingua fluentemente. Pertanto i metodi formalistici continuarono a prevalere e nel XX secolo fu molto utilizzato il **metodo alla lettura**, dove lo scopo stava nell'insegnare velocemente una lingua straniera agli studenti attraverso la lettura di testi letterari famosi. Questo approccio permetteva al discente di imparare velocemente come parlare e capire una lingua e fu incrementato durante la seconda guerra mondiale, quando in America sulla base di questo nacque **il metodo audio linguistico**. Sulla base della necessità di apprendere lingue straniere in poco tempo, nacque in seguito in Gran Bretagna l'**approccio situazionale**. Quest'ultimo consisteva nell'insegnare la lingua target attraverso situazioni tipo che danno la possibilità allo studente di apprendere attraverso la pratica strutture di riferimento e comprendere al meglio la lingua d'interesse. Oltre a questi approcci descritti, nel XX secolo nacquero un sacco di nuovi approcci come **l'approccio affettivo umanistico e l'approccio comunicativo**.

Di seguito per fare chiarezza vengono elencati nella tabella i vari tipi di approcci elencati, un esempio di metodo tipo e le loro caratteristiche:

Tipo di approccio	Esempio di metodo	Caratteristiche
<p>Approccio Formalistico XVIII sec (metodi classici, metodo di traduzione della grammatica, metodo della lettura, metodi cognitivi)</p>	<p>Traduzione della grammatica : La lingua utilizzata nella spiegazione è quella madre degli studenti, poche volte viene utilizzata quella target. Attraverso questo metodo lo studente è in grado di imparare la lingua attraverso l'apprendimento della grammatica e traduzione di frasi dalla lingua straniera alla lingua madre.</p>	<p>Questa tipologia di approccio lavora molto sulla lingua scritta, la scrittura è al primo posto a discapito del parlato, impedendo così allo studente di avere capacità comunicative nella lingua target. Lo studente ha come fonte primaria di informazioni e modello l'insegnante; si limita ad apprendere in maniera deduttiva (passivamente) le regole grammaticali per poi applicarle nella composizione scritta.</p>
<p>Approccio strutturale metà XX secolo (Metodo Berlitz, Army specialized Training Program, Metodo audio-linguistico)</p>	<p>Metodo Audio-linguistico : Il focus di questo metodo sta nell'ascolto, la comprensione ed il parlato. La scrittura ha un valore secondario. Nasce dalla necessità durante la seconda guerra mondiale di apprendere e comprendere lingue straniere nel minor tempo possibile.</p>	<p>In questo caso l'insegnante non ha un linguaggio fluente nella lingua straniera ma ha imparato vocaboli, strutture ecc... sulla base dei materiali preparati per l'insegnamento. Per questo lo studente apprende una lingua artificiale, sufficiente per comprendere la lingua target ma non per capirne la sua cultura e soprattutto, non ha competenze di scrittura. Il ruolo dello studente è passivo e si limita a sviluppare una serie di risposte corrette sulla base degli stimoli che riceve.</p>
<p>Metodo Diretto fine 800</p>	<p>In questa tipologia l'uso della lingua madre degli</p>	<p>Questo metodo favorisce sicuramente il parlato allo scritto</p>

	<p>studenti è vietato. Si utilizza solo la lingua target ed è importante che l'insegnante sia madrelingua. Non è importante imparare la grammatica assiduamente, bensì apprendere in maniera induttiva la lingua straniera attraverso dialoghi e aneddoti di uso comune.</p>	<p>e rende lo studente in grado di comunicare nella lingua target. Come detto, questo fu poi sostituito dall'approccio alla lettura a causa della mancanza di insegnanti che sappiano parlare fluentemente la lingua straniera insegnata. Qui lo studente non ha ruolo passivo, ma apprende attivamente poiché deve cercare da solo di capire e spiegare regole grammaticali, di imitare il lessico e le strutture.</p>
<p>Approccio Comunicativo XX sec (Metodo situazionale, metodo funzionale nozionale, Threshold level)</p>	<p>Metodo situazionale: La lingua target è il fulcro dell'insegnamento, tutto viene prima esposto oralmente e attraverso dialoghi o aneddoti tipo per poi essere sviluppati e appresi anche in maniera scritta.</p>	<p>Nasce dalla necessità di colmare le lacune degli approcci precedenti e favorire l'apprendimento non solo delle abilità orali ma anche di quelle scritte. La lingua viene vista come uno strumento di comunicazione e tutto ciò che viene presentato in classe è materiale autentico che fa riferimento a situazioni autentiche della vita reale. L'insegnante parla fluentemente la lingua, favorisce in primis il parlato e solo in una fase successiva passa all'analisi degli errori commessi dagli studenti. L'insegnante è una guida per lo studente, il quale apprende attivamente ed i suoi bisogni</p>

		vengono messi al primo posto.
Approccio affettivo-umanistico XX sec (Total Physical Response, Community Language learning, Natural Approach, Suggestopedia, The Silent way)	Total Physical Response: L'insegnante fornisce agli studenti un input verbale costituito da comandi al quale essi rispondono fisicamente, con comportamenti non verbali, in pratica eseguendo i comandi dati; in questo modo si favoriscono l'ascolto e la comprensione della lingua piuttosto che la produzione forzata della stessa. Ad esempio per imparare i verbi alzarsi, camminare, fermarsi, l'insegnante mimerà agli studenti queste azioni poi anche gli studenti a loro volta dovranno mettersi in azione, imitando ciò che hanno appena visto e sentito.	In questo approccio la serenità degli studenti viene prima di tutto. E' la classe che impara insieme, attraverso esperienze di gruppo e l'insegnante non è più tale, bensì un facilitatore. Non è importante apprendere tutte le abilità, ma che lo studente veda l'apprendimento di una lingua straniera come una realizzazione personale.

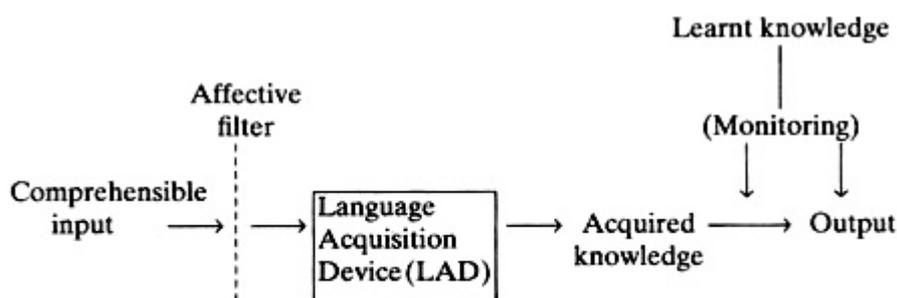
Come analizzato dalla tabella non c'è un approccio migliore di un altro, ognuno ha le proprie lacune. Ciò che è essenziale nella scelta di un approccio è la combinazione di questi elementi:

1. **Valutare i bisogni degli studenti:** perché vogliono studiare una lingua straniera? A quale proposito?
2. **esaminare i vincoli didattici:** tempo a disposizione, materiali fattori psicologici;
3. **determinare bisogni, attitudini e atteggiamenti dei singoli studenti:** sempre se questo sia possibile.

Sulla base di questi elementi, allora, l'insegnante determinerà approccio, metodi e tecniche, poiché l'essenziale è che l'insegnante si adatti non che si adotti.

1.3 L'importanza del Natural Approach e dell'unità didattica di apprendimento

Precedentemente sono stati spiegati i vari approcci all'apprendimento di una lingua straniera ed sotto la voce Approccio umanistico-affettivo vi era tra parentesi la voce "*Natural Approach*". Sia l'approccio comunicativo che gli approcci umanistico-affettivi hanno come obiettivo principale il raggiungimento della competenza comunicativa e comprendono vari metodi: il Natural Approach, la Suggestopedia, il Total Physical Response, il Silent Way. Il Natural Approach è, come dice il nome, un approccio naturale alla lingua, vale a dire che, secondo Terrell e Krashen, teorizzatori di questo metodo, la lingua dovrebbe essere acquisita secondo un procedimento inconscio, curando che l'apprendente non opponga il *filtro affettivo* come barriera all'apprendimento. Il filtro affettivo secondo Krashen è costituito dai seguenti elementi : *motivazione, autostima e ansia*. Secondo lo studioso se questi tre fattori non fanno da barriera all'apprendimento, allora lo studente riceve input, li elabora e acquisisce.



The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

Il primo elemento del filtro affettivo è la *motivazione*. Una persona apprende se si sente motivata, ma non sempre la motivazione viene dalla persona, basti pensare agli studenti del ciclo obbligatorio di studi che difficilmente fanno scelte libere e la loro motivazione nasce in relazione al piacere di certe materie. Se la motivazione è interna, sarà determinata da fattori

come il *piacere*, che diventa la chiave di volta del processo di un apprendimento profondo che coinvolge l'intera personalità dello studente. Oppure sarà determinata dal *bisogno* o dal *dovere*, nel primo caso lo studente sceglie che cosa studiare sulla base delle necessità della propria vita; nel secondo caso lo studente studia perché è obbligato. Solo nel caso di una motivazione interna come piacere o bisogno, ci sarà un apprendimento da parte dello studente. L'insegnante deve aiutare lo studente nella sua motivazione accendendo in lui il piacere, attraverso sfide, metodi innovativi e tecniche sempre diverse. Il secondo elemento del filtro affettivo è l'*autostima*. L'insegnante oltre che a motivare lo studente, deve anche saper esaltare le sue capacità, farlo sentire sicuro, a suo agio quando parla nella lingua straniera. Se lo studente si sente in grado di poter fare, allora cresce in lui sia il piacere per la materia, sia l'autostima in sé e viene meno l'ansia da prestazione. Anche l'*ansia* è un elemento del filtro affettivo e può essere un forte ostacolo all'apprendimento, ecco perché è importante creare un ambiente accogliente in classe, affinché gli studenti possano sentirsi a loro agio ed esprimersi al meglio.

Sono stati elencati gli elementi che determinano il filtro affettivo e che possono ostacolare l'apprendimento se non vengono rispettati. Ma secondo Krashen, prima di tutto l'input deve essere comprensibile. L'insegnante deve pensare a delle lezioni strutturate, precise, pertanto se si comincia ad insegnare una L2 in una classe di ragazzi A1, si dovrà di certo partire dalle basi (ad esempio: lezione 1- saluti). L'input deve sempre essere collocato +1, con contenuti e/o strutture leggermente al di sopra della conoscenza linguistica dell'apprendente. Il messaggio o l'informazione serve per estrarre dallo studente quello che già sa e su quella base gli fa percorrere un ulteriore passo.

Se l'input è comprensibile, il filtro affettivo viene meno, allora vi è apprendimento. *Ma qual è la naturale sequenza di apprendimento?* Secondo gli studiosi l'abilità naturale di acquisizione è GLOBALITA' - ANALISI - SINTESI. Questo perché il nostro cervello è caratterizzato da due emisferi cerebrali, destro e sinistro. L'emisfero destro è globale ovvero svolge attività di natura globalistica, simultanea, analogica, di creatività, di linguaggio non verbale; quello sinistro è analitico pertanto svolge attività di natura analitica, sequenziale, logica. Quando lo studente apprende una lingua straniera lavora prima in maniera globale attivando l'emisfero destro passando poi all'emisfero sinistro per lavorare in maniera analitica. Se si prende come esempio la comprensione di un testo, lo studente in primo luogo legge il testo, successivamente cercherà di capire in maniera globale che cosa ha capito di

quanto ha letto per poi passare a concentrarsi su ogni singola parola. Ne consegue che il cervello umano lavora in maniera bimodale passando da globale ad analitico, in maniera direzionale da emisfero destro e sinistro. Ecco perché gli studiosi di psico-linguistica ritengono che la naturale acquisizione sia motivazione>globalità>analisi>riflessione>sintesi e allo stesso modo deve essere composta anche una unità didattica di apprendimento.

Come visto precedentemente l'insegnante dispone di modelli operativi : curricolo e syllabo. Nel curricolo vi è la programmazione delle mete degli obiettivi , mentre nel syllabo vi sono i contenuti e l'unità didattica . Il curricolo, come detto nel *paragrafo 1.1*, deve essere scelto e redatto dall'insegnante sulla base degli input, dei processi e dei risultati. Dalla scelta del curricolo ne consegue poi il syllabo , la metodologia e i risultati di apprendimento . Ciò che caratterizza un syllabo è l 'unità didattica , che è il modello che ci permette di lavorare ogni giorno in aula. L' unità didattica è di recente diffusione, venne utilizzata dagli anni '60 in poi. Inizialmente, anche a causa del tipo di metodologie utilizzate dagli insegnanti, che attribuivano al discente un ruolo passivo (*vedi paragrafo 1.2*), la UD è poco flessibile perché i contenuti e le attività sono già state decise senza tener conto dello studente , bensì tenendo conto delle esigenze dell'insegnante. La UD è lunga, dura diverse ore e si compone di fasi di apprendimento. Vi è una fase introduttiva in cui si motivano gli studenti, si presenta quel che si farà. Nella fase centrale vi sono singole lezioni svolte in successione e in quella conclusiva vengono svolti test formali e di approfondimento. LA UD presenta degli svantaggi proprio perché si focalizza sul processo di insegnamento anziché su quello di apprendimento, è poco efficace didatticamente e l'insegnante è una figura direttiva , che non tiene conto dei bisogni degli studenti. Solo a partire dagli anni '90 si sposta l'attenzione sul processo di apprendimento e nasce un nuovo modello di organizzazione didattica, la unità didattica di apprendimento (UDA). L'UDA mette al primo posto lo studente e le sue necessità, il quale svolge un ruolo attivo e si sente protagonista di quello che fa in classe. Prendendo spunto dalle teorie psico-linguistiche la UDA si compone di tre fasi: globalità, analisi e sintesi. Nella fase di globalità si cerca una conversazione autentica tra compagni attraverso un testo orale, scritto o audiovisivo, una canzone, uno spezzone televisivo, una pagina di un libro di testo (il materiale deve essere autentico) - su cui poi si interviene in maniera analitica . L'insegnante guida gli studenti in gruppo nella scoperta del materiale proposto attraverso attività tese a guidare la comprensione globale. Lo studente crea delle ipotesi (testo con disegni e immagini) in base alla conoscenze acquisite, cerca analogie, rimandi a fatti conosciuti e li verifica con un approccio globale al testo. In questa prima fase viene attivato l'emisfero

destro. La seconda fase dell' UDA è l' Analisi. Dall'emisfero destro si passa a quello sinistro, dalla globalità all'analisi. Per far sì che gli studenti lavorino in maniera analitica l'insegnante deve guidarli con attività e tecniche di scanning . Partendo dal testo si muove all'analisi vera e propria, alla focalizzazione su aspetti specifici, quali:

- *gli atti comunicativi* : l'insegnante sceglie un aspetto comunicativo in cui far focalizzare gli alunni e ne evidenzia le parole chiave.
- *gli aspetti grammaticali*, che vengono scoperti attraverso esercizi specifici volti alla deduzione del tema.
- *i temi culturali impliciti o espliciti* nel testo, soprattutto laddove divergono da quelli della cultura di provenienza e quindi vanno fatti osservare e comprendere
- *i linguaggi non verbali*, soprattutto se il testo di partenza è un video.

L'ultima fase della UDA è quella di analisi. L'analisi è un momento di sintesi in cui lo studente è consapevole degli aspetti comunicativi, grammaticali e culturali che ha scoperto nelle fasi precedenti e va ora a memorizzare e fissare quanto trattato attraverso tecniche che mirano alla fissazione e al reimpiego delle strutture analizzate.

Ciò che differenzia la UDA dalla UD è che si basa su un **approccio induttivo**. In un approccio induttivo lo studente viene guidato alla formulazione di ipotesi e attraverso la pratica scopre e capisce come funziona la lingua. Non è più un dover imparare regole grammaticali e contenuti imposti dall'insegnante in maniera passiva, nella UDA lo studente scopre attivamente i meccanismi di una lingua. L'UDA è flessibile, dura 90 minuti e mette al primo posto lo studente, il docente è solo un facilitatore del suo apprendimento. Proprio per queste caratteristiche che determinano l'UDA l'approccio prediletto è quello umanistico-affettivo poichè in questo approccio l'insegnante è una guida , un facilitatore, sostiene il piacere di imparare una lingua straniera, presenta materiali adeguati e interessanti, favorisce l'input comprensibile e rispetta le fasi di apprendimento.

1.4 Gestione positiva di una classe

Sono stati approfonditi i concetti di curricolo, approcci e syllabo. In questo paragrafo si andrà invece a parlare di come l'insegnante deve approcciarsi nel contesto classe e di quali sono le tecniche che ha a disposizione nel creare un'unità didattica di apprendimento.

Innanzitutto è importante creare uno stimolo negli studenti, lo studente di conseguenza reagisce allo stimolo attraverso un processo puramente biologico, dove il cervello analizza questo stimolo tramite una valutazione. Lo stimolo viene valutato tramite le emozioni, se sufficientemente forte viene catalogato dal cervello altrimenti viene scartato o dimenticato. Questa fase viene definita da *Klaus Scherer* nella sua teoria della emozioni e schematizzata in questo modo: **Input** —> **valutazione** —> **apprendimento**.

Secondo Scherer la valutazione di uno stimolo si basa su 5 parametri quali la novità, la piacevolezza, la rilevanza, la competenza, la compatibilità:¹⁵

1. **La novità** è quando ci si aspetta che accada un qualche evento nuovo o ci si attende che accada. Nel campo scolastico può essere ad esempio un gioco o l'utilizzo di piattaforme digitali come Kahoot. Di certo attiva l'attenzione e c'è un'attivazione cerebrale, purtroppo però la novità non dura per sempre e bisogna essere pronti a trovare nuove soluzioni.
2. **La piacevolezza** determina se un evento stimolo è piacevole. Se piacevole c'è una tendenza all'avvicinamento, se spiacevole, una tendenza all'allontanamento. In ambito scolastico può essere un piacere del contenuto, dei materiali, dei canali, della presentazione, della varietà ecc. Qualcosa diventa piacevole se l'apprendente viene messo al centro. E' importante pertanto da parte dell'insegnante non fermarsi al manuale, ma integrarlo, personalizzarlo, trasformarlo e usare giochi.
3. **La rilevanza** determina se lo stimolo è rilevante rispetto a importanti obiettivi o bisogni dell'individuo. Il cervello, infatti, ricorda solo quello che gli interessa! Che attività fare per la rilevanza? simulazioni, problem solving, creazioni prodotti, dibattiti, pensiero critico ...
4. **La competenza** significa rendere la persona che si senta in grado di fare l'attività proposta in classe, facendo riferimento alla regola dell'input comprensibile di

¹⁵ Romy Greco, "Component process model: una teoria dinamica dell'emozione", *Cognitivismo clinico* 7, 2, pagine 124-141, 2010

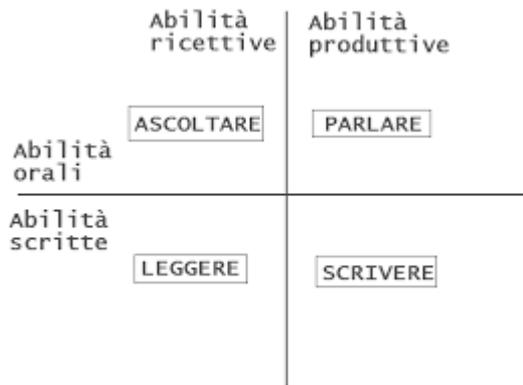
Krashen. Per la competenza bisogna stare attenti agli obiettivi, alle aspettative, all'autoefficacia, incoraggiamento, attribuzione dei risultati.

- 5. La compatibilità** ovvero le attività proposte devono essere compatibili con l'idea di sé degli studenti, ovvero quello che pensano di essere, di essere stati, di diventare.

Oltre ad una valutazione positiva dello stimolo, come già trattato, è importante la motivazione. Lo studente deve essere motivato e attraverso l'utilizzo di questi parametri il docente può cercare di attivare la motivazione estrinseca dell'apprendente e trasformare questo stimolo in input. L'input per essere appreso non deve essere ostacolato dal filtro affettivo (*vedi paragrafo 1.3*) pertanto è importante tenere conto delle convinzioni degli studenti. Le convinzioni degli apprendenti spesso possono essere d'ostacolo. Ad esempio, se viene presentata l'attività di comprensione del testo e agli allievi risulta qualcosa di troppo difficile, il loro atteggiamento sarà di rifiuto e tenderanno a dire che è qualcosa di impossibile. Qui sta al docente aiutare i propri allievi a capire, a motivarli, a fargli capire che è qualcosa che possono fare. Se arrivano a capire che non è impossibile, la loro autoefficacia viene stimolata e parte anche un meccanismo di fiducia verso l'insegnante e per le proprie capacità. Il clima in classe è fondamentale, specialmente la fiducia verso l'insegnante che non deve essere visto come un "dittatore" ma come un facilitatore. Lo studente deve essere guidato all'apprendimento, deve sentirsi libero di esprimersi senza la paura di sbagliare, deve divertirsi e scoprire il piacere di apprendere per poter consolidare ciò che impara (OUTPUT). Di certo oltre all'impegno da parte dell'insegnante ci deve essere anche un impegno da parte degli studenti, il rispetto per sé e gli altri. Insegnare non è solo fornire contenuti ma anche insegnare rispetto, equità, cura, sensibilità, apertura ecc.

Una volta creato un buon clima in classe e creata una relazione con i propri studenti è importante saper variare le attività che si possono proporre in classe. Verranno ora spiegate le tecniche che si possono usare durante le attività in classe, la cosa importante è che sono da usare in base al livello di attenzione o quello che si può fare in base al livello . *Come determinare il livello di una classe ?* Bisogna avere chiare due cose : che i ragazzi apprendono attraverso abilità differenti e che sanno fare in base al loro livello di riferimento (la scala globale del QCER, *vedi paragrafo 1*).

Le abilità primarie sono ascoltare, parlare, leggere, scrivere. Che a loro volta si dividono in **abilità di ricezione**: ascoltare e leggere ed **abilità di produzione**: parlare e scrivere. Che a loro



volta si dividono in **abilità orali**, ascoltare e parlare, ed **abilità scritte** leggere e scrivere. Nella realtà non si usa mai una sola abilità alla volta, si parla bensì di abilità integrate, ad:

- il SAPER LEGGERE: implica il saper riassumere, saper parafrasare, saper tradurre;

- il SAPER ASCOLTARE: implica il saper dialogare, saper prendere appunti, sapere fare interpretariato, saper scrivere sotto dettatura.

Le abilità non si apprendono in ugual modo, sia per i principianti che per i madrelingua non progrediscono tutte allo stesso modo. Sono, di norma, più facili da apprendere le abilità ricettive, quelle di produzione sono più difficili da apprendere.

Perché le tecniche? Le tecniche sono le procedure operative che ci consentono di fare esercizio e di usare la lingua: attraverso le tecniche le indicazioni del metodo si traducono in atti didattici.

Quali tecniche? Vanno considerate le abilità linguistiche e di conseguenza quali tecniche possono servire allo sviluppo, rafforzamento e verifica delle varie abilità.

Vediamo ora quali sono le tecniche per sviluppare le abilità ricettive, ovvero ascolto e lettura. Entrambe rimandano al concetto di comprensione perché applicano una sequenza da globalità ad analisi. *Cosa significa insegnare a comprendere una lingua?* Affinare strategie di comprensione attraverso tecniche che costringono la mente ad:

1. Attivare la expectancy grammar, ovvero una serie di meccanismi che permettono al soggetto di “anticipare” ovvero prevedere ciò che sarà detto (o per lo meno il senso complessivo della parte del testo che ancora non abbiamo letto o ascoltato);
2. funzionare in maniera bimodale, ovvero saper usare in maniera direzionale entrambi gli emisferi cerebrali, destro e sinistro;
3. secondo la direzione globalità analisi.

Tecniche per lo sviluppo delle abilità ricettive :

- **Cloze**, che consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo;
- **accoppiamento lingua immagine**, come suggerisce il nome consiste nel dare nome all'immagine presentata;
- **domande aperte**, spesso è difficile capire in che lingua parlo. Solitamente vengono utilizzate per favorire la comprensione del testo nei livelli più bassi;
- **transcodificazione** ovvero la trasformazione di ciò che si è compreso del testo in disegni, oppure l'interpretazione di una mappa, itinerario ...
- **griglia**, Questa tecnica di guida-verifica della comprensione si basa su una griglia, una tabella, uno schema, creati come un piano cartesiano su cui si pongono pochi elementi essenziali. Non necessariamente si ricorre alla scrittura, può essere anche un abbinamento fra immagini.
- **scelta multipla**, ad una domanda si può scegliere attraverso una serie di opzioni oppure con un vero o falso.

Tecniche per lo sviluppo delle attività di produzione:

- **Monologo**, è una (breve) produzione orale su un tema precedentemente assegnato ed analizzato in classe;
- **composizione scritta**, tutto ciò che concerne la produzione di un testo scritto, da una lettera a un tema, una poesia ad un saggio breve...
- **inchieste**, che consistono nel completare le informazioni;
- **drammatizzazione** ovvero recitare un testo già predisposto;
- **dialoghi aperti**, in queste situazioni lo studente ha le battute di un personaggio e deve creare le risposte;
- **role-taking**, tipo di simulazione guidata (giochi di ruolo, su contesti, qualcosa che lo studente ha già visto);
- **role-making**, tipo di simulazione più aperta rispetto all'altro . Vengono dati la situazione e gli atti comunicativi fondamentali, l'allievo li realizza liberamente;
- **role-play**, è la forma più aperta di simulazione. Gli allievi conoscono la situazione e scelgono gli atti comunicativi;
- **interviste**, si svolgono in gruppo ed ognuno ha un ruolo preciso da interpretare sulla base del lessico scelto;
- **foto e disegni**, descrivere o raccontare una storia a partire da immagini.;

- **giochi di ruolo**, assumere ruoli di personaggi in situazioni specifiche;
- **discussioni o dibattiti**, individuato il tema a coppie o in gruppi si creano discussioni o dibattiti. Ad esempio : chi è a favore del matrimonio e chi è contro, ognuno porterà le proprie argomentazioni;
- **soluzione di problemi**, gli allievi possono lavorare in gruppo o in coppia e discutere le varie soluzioni.;
- **Giochi di scoperta**, si possono utilizzare testi o disegni. Ad esempio cercare le differenze presenti in un disegno oppure gli allievi possiedono disegni che si differenziano in qualche cosa e devono trovare le differenze.

2. Kommunikativer Sprachunterricht heute

Kapitel 1 beschäftigt sich mit den Begriffen “Curricolo”, "Sillabo" und “UDA”. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem kommunikativen Sprachunterricht und den Prozessen beim Lernen in einer Fremdsprache.

Was ist ein kommunikativer Sprachunterricht? Ziel dieses Ansatzes ist es, authentische Texte und Gespräche zu lernen. Es ist sehr wichtig, wie der Lerner fühlt und die Rollen von Lehrern und Lernenden im Klassenzimmer. Der Lehrer soll sowohl authentische Materialien als auch Arten von Unterrichtsaktivitäten finden, die das Lernen am besten erleichtern. Die grammatische Kompetenz ist nicht mehr von zentraler Bedeutung, sondern die kommunikative Kompetenz. Die Lernende sollen in der Lage sein, die Sprache für eine sinnvolle Kommunikation zu nutzen. Zur kommunikativen Kompetenz gehören die folgenden Aspekte der Sprachkenntnisse:¹⁶

- Die Lernenden können die Sprache für verschiedene Zwecke und Funktionen nutzen;
- die Lernenden können die Sprache in Bezug auf den Kontext und die Teilnehmer variieren (z. B. wann formelle und informelle Sprache verwenden oder wann die Sprache für die schriftliche und nicht für die gesprochene Kommunikation verwenden);
- die Lernenden können verschiedene Arten von Texten verfassen und verstehen (z. B. Erzählungen, Berichte, Interviews, Gespräche);
- die Lernenden können die Kommunikation erhalten, auch wenn sie nicht alle Vokabeln kennen (z. B. durch die Verwendung verschiedener Kommunikationsstrategien).

¹⁶ Jack C. Richards, “*Communicative Language Teaching Today*”, Cambridge university press, New York, 2006 - pag 2.

2.1 Prozesse beim Lernen in einer Fremdsprache

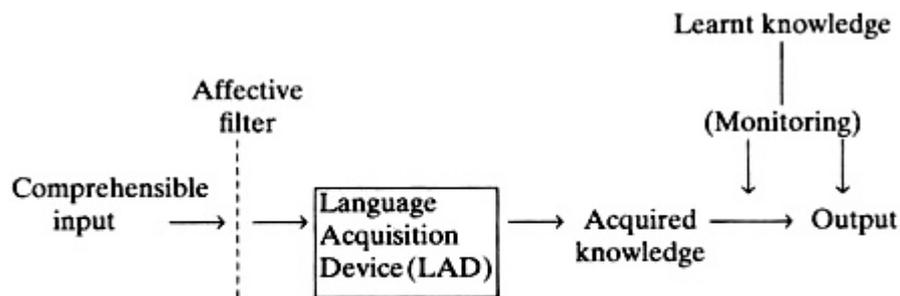
In den letzten 30 Jahren wurde das Lernen einer Fremdsprache als ein Regelwerk gesehen, deshalb liegt der Fokus der Lehrmethode auf den grammatikalischen Regeln. Diese Methode konzentriert sich hauptsächlich auf die Beherrschung der grammatikalischen Kompetenz. Erstens lehrt der Lehrer den Lernende die grammatischen Regeln. Durch das Auswendiglernen von Dialogen und das Durchführen von Übungen wird die Wahrscheinlichkeit von Fehlern minimiert. Dann sollten die Lernenden korrekte Sätze formulieren und keine Fehler machen, weil sie durch kontrollierte Produktionsmöglichkeiten (schriftlich oder mündlich) Fehler vermeiden können. Das Lernen findet unter der strengen Kontrolle des Lehrers statt.

In den letzten Jahren verändert sich die Lehrmethode einer Fremdsprache. Der kommunikative Sprachunterricht spielt für die Lernmethode eine wichtige Rolle und richtet die Aufmerksamkeit auf die Lernenden. Wichtig ist vor allem die Idee, dass der Unterricht von den Lernern und dem Lehrer gemeinsam gestaltet wird, indem beide Seiten miteinander kommunizieren, so dass ein transparenter Lernprozess entstehen kann. Nach Richards wird der Lernprozess beim kommunikativen Sprachunterricht nicht als ein Regelwerk gesehen, sondern die kommunikative Kompetenz spielt eine entscheidende Rolle. Der kommunikative Sprachunterricht unterscheidet sich für seinen Prozess des Spracherwerbs:¹⁷

- Es sei wichtig, die Interaktion zwischen Lernendem und Benutzern der Sprache;
- der Lehrer und die Lernenden arbeiten zusammen, um die Bedeutungseinheit zu bestimmen;
- es sei wichtig, Interaktion durch Sprache sinnvoller und zielgerichteter zu erreichen;
- die Lernende sollten klar sein, um eine erfolgreiche Konversation mit anderen zu machen. Das Ziel sei, sich effektiv miteinander zu verständigen und einander besser zu verstehen;
- von den Lernenden wird Feedback zu ihrer individuellen Lernerfahrung sowie zum Lern- und Unterrichtsumfeld eingeholt.
- die Studenten sollen auf die Sprache achten, die sie hören (den Input), und neue Formen, in die sich entwickelnde Kommunikationskompetenz versuchen, zu integrieren;

¹⁷ Jack C. Richards, "Communicative Language Teaching Today", Cambridge university press, New York, 2006 - pag 4.

- der Lehrer fordert die Studenten auf, das Gleiche auf verschiedene Arten auszudrücken.



The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

Wie funktioniert der Fremdspracherwerb und das Fremdsprachenlernen? Das oben illustrierte Beispiel stellt die Input-Hypothese von Krashen dar. Wie sich die Abschnitte 1.3 und 1.4 mit der Input-Hypothese und dem affektiven Filter beschäftigen, beschäftigt sich der vorliegende Abschnitt mit den Prozessen beim Lernen in einer Fremdsprache. Desweiteren spielt das Monitor-Modell von Krashen eine maßgebliche Rolle. Krashen betont, dass es (beim kindlichen Fremdspracherwerb) überhaupt keine Beeinflussung durch die L1 gibt. Nach Krashen machen die Schüler Fehler im erwachsenen Spracherwerb, weil den Lernenden keine stille, vorsprachliche Phase zugestanden wurde und sie somit notgedrungen auf Regeln aus der L1 zurückgreifen, um sich in der L2 ausdrücken zu können.

Sein Monitor-Modell besteht auf fünf Hypothesen:

1. Die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen,
2. die Hypothese der „natürlichen Ordnung“,
3. die Monitor-Hypothese,
4. die Input-Hypothese und
5. der affektive Filter.

Diese Hypothesen werden im Folgenden kurz zusammengefasst. ¹⁸Die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen (Hypothese 1) beschreibt Krashen folgendermaßen: Einerseits ist Spracherwerb etwas implizites, ist mit spontaner Sprachanwendung verbunden und ist

¹⁸ Per ulteriori approfondimenti: Krashen 1982, 1985, 1989;

verantwortlich für die Sprachkompetenz und Sprechflüssigkeit (Krashen 1982: 15). Andererseits ist das Lernen eine Aneignung von Sprachwissen. Es ist etwas explizites und wird beschrieben als ein „*conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them*“ (Krashen 1982: 10). Ausschlaggebend für diese Theorie ist die Rolle von verständlichem Input (Hypothese 4, siehe Abschnitt 1.3), den Krashen als einzige Voraussetzung für Spracherwerb ansieht. Auch Bewusstes Lernen spielt für die fremdsprachlichen Leistungen eine begrenzte Rolle (Krashen 1982: 16) und kann höchstens die Ausbildung des „Monitors“ (Hypothese 3) eine den Spracherwerbs- und -produktionsvorgang überwachende Instanz beeinflussen (Königs 2010: 758), der, nachdem er ausreichend ausgebildet ist, den sprachlichen Output bzgl. korrekter formfokussierter Aussagen modifizieren kann (vgl. Mitchell et al. 2013: 43). Krashen stellt fest, dass „optimal Monitor user“ sich dadurch auszeichnen, optimal einschätzen zu können, wann der Einsatz des Monitors angemessen ist und die Kommunikation nicht behindert. Er beschreibt „Monitor Over-users“ als jemand, der auf grammatische Korrektheit unter Einbuße der Sprechflüssigkeit zu stark achten; „Monitor under-users“ als jemand, der über kein bewusstes Grammatikverständnis verfügt oder es nicht bewusst anwendet (Krashen 1982: 19, 1978: 177). Die Hypothese der natürlichen Ordnung unterstreicht, dass nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene Sprachregeln in einer vorhersagbaren Reihenfolge lernen. Dies ist mit dem affektiven Filter verbunden (Hypothese 5, siehe Abschnitt 1.3), denn „*je mehr sprachlichen Input der affektive Filter in das Gehirn zur weiteren Verarbeitung und zum Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz lasse, desto umfassender könne der Language Acquisition Device [...] seine Arbeit aufnehmen und für den Erwerb der fremden Sprache sorgen*“ (Königs 2016a: 282, Herv. i. Orig.). Die Idee des affektiven Filters bestätigte frühzeitig die Rolle von Motivation und Emotion beim Fremdspracherwerb (siehe Abschnitt 1.4). Zum Schluss erklärt Krashen den Output wie im Folgenden: „*Output has a contribution to make to language acquisition, but it is not a direct one: Simply, the more you talk, the more people will talk to you! Actual speaking on the part of the language acquirer will thus affect the quantity of input people direct at you. It will also affect the quality of the input directed at the acquirer.*“ (Krashen 1982: 60, Herv. i. Orig.)

Es gibt verschiedene Einflussfaktoren, die die Lernprozesse steuern. Erstens gibt es die Individuelle Einflussfaktoren :¹⁹

sprachliche Einflussfaktoren	außersprachliche Einflussfaktoren	
	lerner-endogene	lerner-exogene
- Erstsprache, Lerner- sprache, Zielsprache, weitere Fremdsprachen - Kommunikations- und Lernstrategien - Inputfaktoren	- affektive Faktoren : • Motivation • Einstellungen • Orientierungen und Emotionen -kognitive Faktoren: -Feldunabhängigkeit -Ambiguitätstoleranz -Risikobereitschaft -Empathiefähigkeit • Lernstile -biologische Faktoren: •Alt •Geschlecht -neurophysiologische Faktoren: • Intelligenz •Sprachlerneignung •Gehirnsphärenlateralisierung	- soziale Faktoren: • Kontaktausmaß und -qualität •soziale Distanz zwischen Zielsprachensprechern und Lernern •sozioökonomische Stellung, Bildungsgrad, Eltern •Unterricht (z.B. Lehrer, Lernergruppe, Curricula, Methoden etc.)

Zweitens gibt es sprachliche Einflussfaktoren wie die Muttersprache und die Fremdsprache(n). Viele Lernende haben Probleme mit der Formulierung von Gedanken, insbesondere die Italiener, weil sie erst in der Muttersprache denken und dann in der Fremdsprache formulieren. Dieses Problem ist auch eng mit den Unterschieden der verschiedenen Schreibkulturen verbunden. Der Transfer kann aus der Muttersprache bzw.

¹⁹ Tabelle : Auflistung individueller Einflussfaktoren nach Riemer (1997: 5-8)

anderen Fremdsprachen alle sprachlichen Bereiche betreffen (z.B. Lexik, Syntax, Pragmatik, Phonetik). Der Transfer wird in drei Teile geteilt, nämlich semantische Vorgaben, syntaktische Vorgaben und syntagmatische Vorgaben:²⁰

Transfer bzgl. semantischer Vorgaben	Transfer bzgl. syntaktischer Vorgaben	Transfer bzgl. syntagmatischer Vorgaben
- Assoziationen zwischen Lemmata und Konzepten (z.B. Polysemie und Mehrdeutigkeit) - Assoziationen zwischen unterschiedlichen Lemmata (z.B. Synonymie, Antonymie sowie andere Assoziationsketten)	- Wortartenzugehörigkeit - Subkategorisierung (z.B. Präpositionalverben, Verbvalenz, Transitivität) - Syntaktische Vorgaben wie z.B. Genus	- Kollokationen - Wortbildung von Komposita - Partikelverben - Feste Wendungen

Transfer kann als Interferenz in der Verarbeitung im bilingualen mentalen Lexikon oder in der Bildung sprachübergreifender Assoziationen sein, aber Sprachmischungen oder Sprachwechsell sind möglich (Jarvis 2009: 102-103), wenn der Rückgriff auf die Muttersprache (oder eine andere Fremdsprache) genutzt wird, um eine Kommunikation trotz fehlenden Wortschatzes aufrecht zu erhalten. Zur Unterstützung dieser These wird die Theorie von Elizabeth Bates²¹ gebracht. Im Fokus steht die Bedeutung von relevantem Input für jeden potentiellen sprachlichen Output. Nach der Theorie von Bates spielen die Resonanzräume im L2-Erwerb eine wichtige Rolle, weil sie die verschiedenen Sprachen eines Individuums entwickeln und erlauben, die wichtigen sprachlichen Inputs ohne die Interferenz der Muttersprache zu erlangen. Der Aufbau von Resonanzen und der Fremdspracherwerb der produktiven Kompetenzen brauchen viel Zeit. Schreiben ist die beste Methode, um den sprachlichen Input zu verschanzen und den Output zu produzieren. Zur Produktion eines Textes sind nicht nur Formulierungsmuster, sondern auch Wissenserwerb notwendig. Das Lesen wissenschaftlicher Texte spielt beim Text- und Formulierungsmuster

²⁰ Riferimento per tabella : “Beispiele für Transfer auf der Lemma-Ebene” (Jarvis 2009: 102)

²¹ Per approfondimenti: Bates & Carnavale 1993; Bates et al. 1995; Behrens 2006; MacWhinney & Bates 1989.

eine entscheidende Rolle. Wann kann die Muttersprache eine Interferenz für den Fremdspracherwerb sein? Das Problem ist, dass viele Lehrer oft die Muttersprache im Unterricht sprechen. Das hat zur Folge, dass das gespeicherte Wissen der Studenten von der Muttersprache konditioniert ist. Die Lernende arbeiten also in einem monolingualen Raum, weil der Lehrer in der Muttersprache lehrt, und es keine Zeit gibt, sich viel auf die Textproduktion zu konzentrieren. In diesen Fällen ist es falsch, auf Erfahrungen in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache zurückzugreifen.

2.2 Lernstrategie versus Lernstil und Lerntyp

Die Lernstrategien sind ein Mittel, die Lernprozesse zu unterstützen bzw. konkrete Hilfestellungen für mögliche Aktionen zu liefern, um das Lernvorgehen anzupassen. Lernstile und Lernstrategien²² sind die Hauptfaktoren, die bestimmen, wie – und wie gut – die Schüler eine Zweit- oder Fremdsprache lernen. Die Lernstile sind die Ansätze, die die Schüler beim Erlernen einer neuen Sprache oder beim Erlernen eines anderen Fachs verwenden. Die Lernstrategien seien: „*specifications, behaviors, steps, or techniques such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task used by students to enhance their own learning*“ (Scarcella Oxford, 192, p. 63). Wenn der Lernende bewusst ist, welche Strategien zu seinem Lernstil und der jeweiligen L2-Aufgabe passen, kann er die Sprache lernen. Lernstrategien werden in sechs Gruppen eingeteilt: Kognitive Strategie, Metakognitive Strategie, Gedächtnisstrategien, Kompensationsstrategie, Affektive Strategien und Soziale Strategien. Um den Spracherwerb zu fördern, soll der Lehrer in Hinblick auf die Lernstile und Lernstrategie der Studenten die richtigen Materialien und Methoden wählen. Sodass die Harmonie in der Klasse besteht und der Schüler gute Leistungen erbringt, sich sicher fühlt und wenig Ängste verspürt.

Die Lernstile

Die Lernstile sind von den Lerntypen, der Persönlichkeit des Lernendes und dem Kontext beeinflusst. Man kann die Lerntypen in vier Typen teilen:

²² Per la spiegazione degli stili e delle strategie di apprendimento si fa riferimento al seguente articolo: Rebecca L. Oxford, “Language learning style and strategies: an overview”, articolo del gennaio 2001.

1. Auditiver Lerntyp kann die Informationen, die er hört, am besten erfassen. Er hat kein Problem, die mündlichen Erläuterungen zu verarbeiten. Er lernt lieber eine mündliche Inhalt, anstatt von gesehene Inhalte.
2. Visueller Lerntyp kann das Lesen und Schreiben der Lerninhalte am besten lernen. Er lernt lieber eine gesehene Inhalte, insbesondere wenn sie in Form von Grafiken oder Bildern veranschaulicht sind.
3. Motorischer Lerntyp kann sich Dinge am besten merken, wenn er sie über Handlungen selbst nachvollzogen hat. Er lernt am besten durch „learning by doing“.
4. Kommunikativer Lerntyp kann leichter lernen, wenn er die Informationen mit anderen diskutiert. Er liebe die sprachliche Auseinandersetzung mit Materialien wie Dialog oder in Gruppenarbeit.

In Bezug auf die Lerntypen, die Persönlichkeit des Lernendes und den Kontext wird der Lernstil definiert. Was die Lernprozesse unterstützt, sind die Lernstrategien.

Die Lernstrategien

Welche sind die Kriterien für eine erfolgreiche Lernstrategie? Die Kriterien sind drei. Erstens sollte die Strategie in Bezug auf den L2-Task benutzt werden, zweitens sollte die Strategie an die Lerntypen der Lernenden passen. Zuletzt sollten die Lernenden die Strategie benutzen und sie mit anderen relevanten Strategien vernetzen. Die Lernstrategien, die diese Kriterien genügen *“make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable one-situations”*(Oxford,1990, p. 8).

An dieser Stelle soll man zwischen Lernstrategien und Lernerstrategien unterscheiden. Die Lernerstrategien sind die Strategie, die der Lernende frei und in Bezug auf seinen Lerntyp nutzt. Im Gegensatz dazu wird die Lernstrategie vom Lehrer gewählt und benutzt. Viele Forscher haben die Lernstrategien definiert. Die ersten Klassifizierungsversuche von Lernstrategien beginnen im Jahr 1986. Weinstein und Mayer haben acht Klassen von Lernstrategien klassifiziert (1986: 16-17):

1+2: Wiederholungsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. mehrmaliges Aufsagen; Herausschreiben, Unterstreichen, Markieren

3+4: Elaborationsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. bildliche Vorstellung , Beispielsätze; Umschreiben, Zusammenfassen, Verknüpfung mit Vorwissen

5+6: Strukturierungsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. Gruppieren, Ordnen; Entwerfen einer Hierarchie/eines Diagramms

7: Lernstrategien zur Verständniskontrolle

8: Affektive Strategien – z.B. aufmerksam/entspannt sein, Ängste überwinden

Wenige Jahre später veröffentlichte Oxford (1990b: 16) eine Klassifikation speziell für das Sprachenlernen. In dieser Klassifikation werden zwei Klassen von Strategien beschrieben: direkte Strategien (Memorierungsstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien) und indirekte Strategien (metakognitive, affektive und soziale Strategien). Direkte Strategien beziehen sich direkt auf den Lernstoff, während indirekte Strategien den Lernprozess indirekt aber deswegen nicht weniger stark beeinflussen (zur Verdeutlichung dieser Zusammenhänge siehe die Definition von Oxford (1990) - vgl. die Übersicht 2.2).

Die Abschnitte 2.1 und 2.2 haben die Kriterien für den kommunikativen Sprachunterricht erklärt. Obwohl der Unterricht von den Lernern und dem Lehrer gemeinsam gestaltet wird, spielen die Prozesse beim Lernen einer Fremdsprache eine entscheidende Rolle. Es ist wichtig, dass der Lehrer den Lernstil und den Lerntyp ihren Lernenden erkennt, sodass er die richtigen Lernstrategien fordern kann. In den nächsten Abschnitten wird erklärt, wie die “Task Based Activities” beim Sprachunterricht eine wichtige Rolle spielen.

2.3. Die “Task Based teaching” spielt beim Sprachunterricht eine wichtige Rolle

L2-Lehrer sollen sowohl die Lernstile und die Lernstrategien ihrer Schüler erkennen, als auch ihre Stile und Strategien bewerten, damit sie sich ihrer Vorlieben und möglichen Vorurteilen bewusst werden. Es gibt nützliche Mittel, um diese Bewertungen vorzunehmen. Lehrkräfte können sich über Bewertungsmöglichkeiten informieren, indem sie Bücher oder Zeitschriften lesen, an Fachkonferenzen teilnehmen oder an entsprechenden Kursen oder Workshops teilnehmen. Bevor die Lernstrategien zu nutzen sind, sollen die Lehrer ihren Lehrplan wählen

(siehe Kapitel 1). Dann schreiben sie den Syllabus und entscheiden ihren Ansatz. Nachdem die Lehrer den Ansatz gewählt haben, entscheiden sie ihre Lernstrategien in Bezug auf die oben genannten Kriterien. Die Lehrer, die einen kommunikativen Ansatz wählen, sollen sich für kommunikative “Task” entscheiden. Nach Hammer soll eine kommunikative “Task” sechs Kriterien erfolgen:²³

1. *Communicative purpose,*
2. *communicative desire,*
3. *content, not form,*
4. *variety of language,*
5. *no teacher intervention,*
6. *no materials control.*

In einem kommunikativen Sprachunterricht kann man verschiedene Aktivitäten machen. Viele Lehrer, die den kommunikativen Ansatz wählen, entscheiden sich für “Task-based instruction, or TBI (also known as task-based teaching)”. TBI ist eine neue Methodologie, die sich aus einem Fokus auf Unterrichtsprozesse entwickelt. Mit dieser Methodologie wird das Erlernen von Sprachen durch die Schaffung der richtigen Arten von Interaktionsprozessen im Klassenzimmer erfolgt, wo “Instructional Task” eine entscheidende Rolle spielt. Anstatt von einem konventionellen Lehrplan, der den Fokus auf Grammatik legt, legt TBI den Fokus auf der kommunikativen Kompetenz (siehe Abschnitte 2.1 und 2.2). Natürlich nutzen die meisten Lehrkräfte im Rahmen ihres regulären Unterrichts Aufgaben unterschiedlicher Art. Der kommunikative Unterricht stellt jedoch einen hohen Anspruch an den Einsatz von Aufgaben und betrachtet diese als primäre Einheit, die sowohl bei der Unterrichtsplanung (d. h. bei der Entwicklung eines Lehrplans) als auch im Präsenzunterricht eingesetzt werden soll. *Aber was genau ist eine “Task”?* Der Begriff „Task“ ist etwas unklar, obwohl verschiedene Versuche unternommen wurden, sie zu definieren. Zu den wichtigsten Merkmalen von „Task“ gehören die folgenden:

- Es handelt sich um etwas, was die Lernende unter Nutzung ihrer vorhandenen Sprachressourcen tun oder ausführen.
- Die Ergebnisse (output) stehen nicht nur mit dem Sprachenlernen in Verbindung, obwohl der Spracherwerb auch dann erfolgen kann, wenn der Lernende die Aufgabe (Task) ausführt.

²³ *Per approfondimenti vedere : CRITERIA FOR EVALUATING COMMUNICATIVE TASKS (Harmer 1983)*

- Es geht um die Fokussierung auf die Bedeutung.
- Bei Aufgaben (Task), an denen zwei oder mehr Lernenden beteiligt sind, sollen die Lernenden ihre Kommunikationsstrategien und ihre Interaktionsfähigkeiten anwenden.

Was klar ist, ist die Unterscheidung zwischen “Task”, “Exercise”, “Activity”(Ellis 1994, 2003):

- An ‘exercise’ is usually designed to be written, is focused on form, and implies individual work; it favours intentional learning;
- An ‘activity’ is usually focused on linguistic aspects and is normally realized orally;
- A ‘task’ is an activity which focuses on meaning, calls for a functional use of the language, requires active participation, and implies an accidental, unconscious learning.

Willis (1996) schlägt sechs Arten von Aufgaben als Grundlage für TBI vor:²⁴

1. **Listing tasks:** *For example, students might have to make up a list of things they would pack if they were going on a beach vacation.*
2. **Sorting and ordering:** *Students work in pairs and make up a list of the most important characteristics of an ideal vacation.*
3. **Comparing:** *Students compare ads for two different supermarkets.*
4. **Problem-solving:** *Students read a letter to an advice columnist and suggest a solution to the writer’s problems.*
5. **Sharing personal experience:** *Students discuss their reactions to an ethical or moral dilemma.*
6. **Creative tasks:** *Students prepare plans for redecorating a house.*

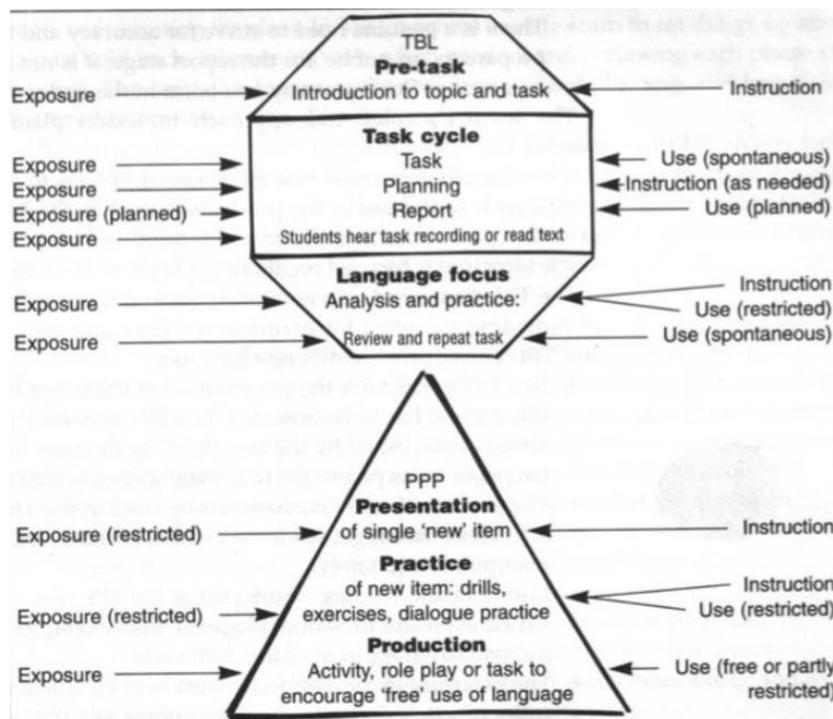
Wie unterscheidet sich TBI in der Praxis von traditionelleren Lehransätzen? TBI geht gegen die Prinzipien der drei P: *Presentation, Practice, Production*.

- Presentation : In der Präsentation wird die neue Grammatikstruktur vorgestellt, oft durch ein Gespräch oder einen kurzen Text. Der Lehrer erklärt die neue Struktur und versichert, dass die Lernenden sie verstehen.

²⁴ Jack C. Richards, “Communicative Language Teaching Today”, Cambridge university press, New York, 2006 - pag 31-32.

- Practice: Im Verfahren führen die Lernenden die neue Struktur mit Übungen oder Ersatzübungen durch.
- Production: In der Phase der Produktion führen die Lernenden die Verwendung der neuen Struktur in verschiedenen Kontexten, häufig unter Verwendung ihrer eigenen Inhalte oder Informationen durch, um ihre Sprechflüssigkeit zu unterstützen.

Anstatt der drei P entwickelt TBI drei Phasen, nämlich “Pre-task”, “Task Cycle” und “Language Focus”.



In der drei PPP lehrt der Lehrer mit dem Lehrbuch, werden nur die offiziellen Inhalte bewertet, die Lernenden sind Passiv-Lernenden. Dagegen liegt der Fokus bei TBI auf kommunikativer Sprache, die Prozesse des Lernens werden bewertet und die Lernenden sind Aktiv-Lernenden. Bevor der Lehrer einen kommunikativen Unterricht plant, analysiert der Lehrer die Bedürfnisse der Lernenden. Im nächsten Abschnitt werden die Phasen vom “Task” (Pre-Task, Task Cycle und Post-task) aufgeklärt.

2.3.1 Die Phasen der Entwicklung von "Task Based Activities"

Phase	Examples of options
A. Pre-task	* Framing the activity (e. g. establishing the outcome of the task) * Planning time * Doing a similar task
B. During task	* Time pressure
C. Post-task	* Number of participants * Learner report * Consciousness-raising * Repeat task

Es gibt viele Designs von "Task Based Activities", aber alle aus drei Phasen bestehen, nämlich Pre-Task, During Task, Post-Task. Im Pre-Task geht es um die verschiedenen Aktivitäten, die Lehrer und Schüler durchführen können, bevor sie mit der Aufgabe beginnen. Die "During-Task" Phase konzentriert sich auf die Prozesse der Task und bietet verschiedene Unterrichtsmöglichkeiten, wo man den Lernenden erfordern kann, unter Zeitdruck zu arbeiten. Die "Post-Task" Phase bringt sich mit der "following-up" Prozedur, um die Aufgabe zu lösen.

Pre-Task Phase

Der Lehrer soll den Lernenden mit der Pre-Task Phase vorbereiten, um die Aufgabe zu lösen und neue sprachlichen Input zu erwerben. Viele Forscher beschreiben die Wichtigkeit von "framing", um die Aufgabe zu lösen. Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer den Lernenden alle Aktivitäten von Task und die Art des Outputs, die sie erwerben werden, erklärt. Es sei sehr wichtig, die Lernenden zu motivieren und die Nützlichkeit der Aufgabe aufzuklären. Skehan (1996) schlägt einige Alternative für die Pre-Task Phase vor:

1. Bevor die Lernenden die Task aufgeben, arbeitet der Lehrer an einer ähnlichen Task mit den Lernenden;
2. der Lehrer kann die Lernenden fragen, auf einen Format-Task zu achten, in dem erklärt ist, wie man den Task löst;
3. der Lehrer kann den Lernenden ähnliche Übungen des Tasks geben, um sie zu vorbereiten;

4. der Lehrer kann den Lernenden helfen, einen strategischen Plan vorzubereiten, um die Aufgabe zu lösen. Zum Beispiel (Foster and Skehan 1999):

Strategic planning options	Description
1. No planning	The students were introduced to the idea of a balloon debate, assigned roles and then asked to debate who should be sacrificed.
2. Guided planning- language focus	The students were introduced to the idea of a balloon debate and then shown how to use modal verbs and conditionals in the reasons a doctor might give for not being thrown out of the balloon (e. g. 'I take care of many sick people - If you throw me out, many people might die').
3. Guided planning - content focus	The students were introduced the idea of a balloon debate. The teacher presents ideas that each character might use to defend his or her right to stay in the balloon and students were encouraged to add ideas of their own.

Nach Skehan wird der Spracherwerb der Lernenden mit diesen vier Vorschlägen unterstützt.

During-Task Phase

Diese Phase kann verschiedene Optionen haben. In erster Linie kann der Lehrer den Lernenden erfordern, unter Zeitdruck zu arbeiten. Der Lehrer kann auch entscheiden, ob es für die Schüler erlaubt ist, während der Bearbeitung der Aufgabe, auf den Input zuzugreifen. Insbesondere kann der Lehrer überraschende Elemente in den Task einfügen (siehe als Beispiel Skehan and Foster, 1997):²⁵ Diese oben genannten Optionen gehören zu "Task performance options".

A	B
Traditional form-focussed pedagogy	Task-based pedagogy
Rigid discourse structure consisting of IRF (initiate-respond-feedback) exchanges	Loose discourse structure consisting of adjacency pairs
Teacher controls topic development	Students able to control topic development
Turn-taking is regulated by the teacher.	Turn-taking is regulated by the same rules that govern everyday conversation (i. e. speakers can self select).
Display questions (i. e. questions that the questioner already knows the answer)	Use of referential questions (i. e. questions that the questioner does not know the answer to)
Students are placed in a responding role and consequently perform a limited range of language functions.	Students function in both initiating and responding roles and thus perform a wide range of language functions (e. g. asking and giving information, agreeing and disagreeing, instructing).
Little need or opportunity to negotiate meaning.	Opportunities to negotiate meaning when communication problems arise
Scaffolding directed primarily at enabling students to produce correct sentences.	Scaffolding directed primarily at enabling students to say what they want to say.
Form-focussed feedback (i. e. the teacher responds implicitly or explicitly to the correctness of students' utterances)	Content-focussed feedback (i. e. the teacher responds to the message content of the students' utterances).
Echoing (i. e. the teacher repeats what a student has said for the benefit of the whole class)	Repetition (i. e. a student elects to repeat something another student or the teacher has said as private speech or to establish intersubjectivity).

²⁵Rod Ellis, "The Methodology of Task-Based Teaching", pag 86-87

In dieser Tabelle werden "Process options" beschrieben, die beim kommunikativen Unterricht von der traditionellen Form unterscheiden sollten. In "Process option" entwickeln sich die Task in Hinblick auf die Entscheidung vom Lehrer. In "performance option" werden die Optionen beim Lehrer im Voraus gewählt, dagegen in "Process options" werden die Optionen im Lauf der Task entschieden. Wie der Lehrer und die Lernenden eine Aufgabe ausführen, wird größtenteils von ihren bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen und ihren persönlichen und besonderen Definitionen der Lehr-Lernsituation beeinflusst.

In der oben illustrierten Tabelle *"The first set corresponds to the classroom behaviours that are typical of a traditional form-focussed pedagogy where language is treated as an object and the students are required to act as 'learners'. The second set reflects the behaviours that characterize a task-based pedagogy, where language is treated as a tool for communicating and the teacher and students function primarily as 'language users'" (Ellis 2001) .*

Bei 'Task-based teaching' geht es um Konversationstexte, bei denen es sich um lernzentrierte, diskursive Praktiken handelt, die den Lernenden dazu ermutigen, sich aktiv an der Form zu beteiligen. Normalerweise sollte ein kommunikativer Unterricht, wie an "Task-based" pedagogy" illustriert, sein. Das Problem ist, dass die Lehrer und die Lernenden Schwierigkeiten haben, die erforderliche Orientierung zu erreichen. Was den kommunikativen Unterricht von anderen Methoden unterscheidet, ist, dass diese Art von Kommunikationsverhalten, die außerhalb des Klassenzimmers zu finden ist, wiederholt wird. Ein kommunikativer Unterricht kann als „kommunikativ“ betrachtet werden, wenn die gesamte Sequenz einen Fokus auf den Nachrichteninhalt zeigt. Lehrer können sowohl implizite als auch explizite Techniken anwenden, um diesen Fokus auf die Form zu erreichen.

Type of Technique	Interactional device	Description
Implicit	1. Request for clarification 2. Recast	A task participant seeks clarification of something another participant has said, thus providing an opportunity for the first participant to reformulate.

		A task participant rephrases part or the whole of another participant's utterance.
Explicit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicit correction 2. Metalingual comment/question 3. Query 4. Advise 	<p>A task participant draws explicit attention to another participant's deviant use of a linguistic form.(e. g. 'Not x but y.')</p> <p>A task participant uses metalanguage to draw attention to another participant's deviant use of a linguistic form(e. g. 'Past tense not present tense.')</p> <p>A task participant asks a question about a specific linguistic form that has arisen in performing the task(e. g. 'Why is 'can' used here?').</p> <p>A task participant(usually the teacher) advises or warns about the use of a specific linguistic form(e. g. 'Remember you need to use past tense').</p>

Zum Schluss gibt es einen erfolgreichen Task, wenn die Teilnehmer aus der „Aufgabe“ eine „Aktivität“ konstruieren, die für sie von Bedeutung ist.

The Post-Task Phase

Die Post-Task-Phase bietet eine Reihe von Optionen. Diese verfolgen drei große pädagogische Ziele: (1) Die Gelegenheit für eine wiederholte Ausführung der Aufgabe zu bieten, (2) zum Nachdenken darüber anregen, wie die Aufgabe ausgeführt wurde, und (3) die Aufmerksamkeit auf die Form lenken, insbesondere auf diese Formen, die für die Lernenden problematisch wurden, während des Auflöserns der Aufgabe.

Nachdem die Task beendet ist:

- kann der Lehrer entscheiden, einmal die Task zu wiederholen.
- kann der Lehrer die Lernenden fördern, an die Task zu denken.
- kann der Lehrer die Lernenden fördern, sich auf die Form zu konzentrieren. Zum Beispiel : mit der Korrektur der Fehler; Übungen machen, die sich auf die Form konzentrieren.

Nicht zuletzt kann man sagen, dass TBL etwas Anderes als die Grammatikübungsrouinen bietet, in denen viele Lernenden den kommunikative Zweck nicht erreichen können. TBL ermutigt die Lernenden, mit Fremdsprachen zu experimentieren. Die Lernenden haben Lust, Dinge ohne Angst vor Misserfolgen zu sagen und die öffentliche Korrektur auszuprobieren und die aktive Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu übernehmen, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts. Auch wenn es wahr ist, dass TBL ein Abenteuer ist, kann es in der Sicherheit eines fantasievoll gestalteten Spielplatzes unternommen werden.

3. Das Klassenklima beeinflusst das Lernen

Kapitel 2 beschäftigt sich mit Lernstil, Lerntyp und Lernstrategie. Nicht nur diese sind wichtig für das Unterrichten, sondern es ist vor allem die Idee wichtig, dass der Unterricht von den Lernenden und dem Lehrer gemeinsam gestaltet wird. In erster Linie soll der Lehrer seine Schüler kennenlernen und versuchen, ein gutes Klassenklima zu erzeugen. Einige Forscher stellen fest, dass ein gutes Klassenklima zu besseren Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern in einer Klasse führt. *Wann gibt es ein gutes Unterrichtsklima?* wenn das Unterrichtsklima einer Klasse von Freundlichkeit, gegenseitiger Unterstützung und

gutem Klassenraummanagement geprägt ist. Dagegen kann ein schlechtes Klassenklima den Unterricht negativ beeinflussen. Nach Mitchell (2014) gibt es drei Faktoren, die ein gutes Klassenklima fördern:²⁶

1. Die Qualität und die Intensität der Beziehungen, die sich in der Klasse entwickeln;
2. der Anreiz zum Lernen für jeden Einzelnen;
3. die Methoden des Lehrers zur Leitung und Durchführung des Unterrichts, die unter eingehaltenen Regeln sein sollten.

Zu den Beziehungen des Klassenzimmer-Kontextes gehören verschiedene Faktoren. Erstens soll der Lehrer gegenüber jedem Einzelnen gerecht sein und alle Lehrerverbände respektieren. Dann muss sich jeder Schüler einen Teil des Klassenzimmers und wichtig für den Klassenzimmer-Kontext fühlen. Für jeden Schüler ist es wichtig, dass der Lehrer und die Klassenkameraden für ihn sorgen. Zum Beispiel : jemand ist nicht in die Schule gegangen. Wenn er in die Schule zurückkommt, helfen ihm die Lehrer und die Klassenkameraden mit den vergangenen Aufgaben. Natürlich spielt der gegenseitige Respekt eine entscheidende Rolle, um ein gutes Klima zu erreichen. Wenn das Unterrichtsklima einer Klasse von Freundlichkeit, gegenseitiger Unterstützung und gutem Klassenraummanagement geprägt ist, fühlen sich die Lernende frei, sich zu äußern.²⁷

Im vorliegenden Fall gibt es einen Schüler mit Behinderungen in der Klasse und der Lehrer soll die Schüler für dieses Thema sensibilisieren. Deshalb kann der Lehrer Filmen, Büchern und Zeitschriften zum Thema der Behinderung darstellen und diese mit den Lernenden ansprechen. Insbesondere soll der Lehrer alle Lehrmittel benutzen, um den Behinderten zu helfen.

Zu der Klasse als Lernkontext gehören drei wichtige Aspekte:

- Die Aufmerksamkeit darauf, wie die Ziele und Erwartungen dargestellt werden;
- die Zusammenarbeit anstatt von der Wettbewerbsfähigkeit fördern;
- man soll den Lernenden zeigen, die für ihren Erfolg verantwortlich sind (hier spielt "locus of control" eine wichtige Rolle).

²⁶ Lucio Cottini, "Didattica speciale e inclusione scolastica", Carocci editore, pag 164.

²⁷ Per approfondimenti vedere: Lucio Cottini, "Didattica speciale e inclusione scolastica", Carocci editore, pag 166-167.

Der Lehrer sollte hohe, aber realistische Erwartungen an den Erwerb der Lernende haben und an die Möglichkeiten der Schüler glauben. Die Kritik des Lehrers am Lernende sollte immer begründet sein und privat gesagt werden. Dagegen soll der Lehrer den Lernenden öffentlich preisen. Um die Lernerautonomie zu erreichen, spielt die Darstellung der Ziele und Erwartungen eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist es wichtig, wenn die Klasse-kontext diese erlaubt, die Lernenden in die Curriculaentscheidungen einbeziehen, sodass sich die Lernenden mehr motiviert fühlen. Der Lehrer sollte auch die Bewertungskriterien erläutern, sodass die Lernenden eine Selbstschätzung haben können und ihre Selbsteinschätzung mit der von Lehrer vergleichen können. Der Lehrer soll die Zusammenarbeit anstatt von der Wettbewerbsfähigkeit fördern. Der Wettstreit spielt gegen die Freundlichkeit in der Klasse und kann Streit zwischen den Schülern verursachen. Deshalb ist es wichtig, die Zusammenarbeit zu fördern. Zuletzt soll der Lehrer den Lernenden zeigen, die für ihren Erfolg verantwortlich sind (hier spielt "locus of control" eine wichtige Rolle). Mit "Locus of control" wird erklärt, wie die Wahrnehmung, die die Menschen von sich selbst und der Realität haben, einfach eine Sichtweise sein kann. Locus of control kann in zwei Teile geteilt werden : belief in internal control und belief in external control. Belief in internal control heißt, dass jemand die Ursache an sich selbst zuschreibt, wenn etwas passiert ist. Dagegen belief in external control heißt, dass die Ursache, wenn etwas passiert, nicht bei mir beeinflusst ist.

	CAUSALITÀ INTERNA (io: aspetti cognitivi, affettivi, impegno...)		CAUSALITÀ ESTERNA (gli "altri": società, famiglia, fortuna...)	
	STABILE (condizione persistente)	INSTABILE (condizione transitoria)	STABILE (condizione persistente)	INSTABILE (condizione transitoria)
CONTROLLABILE (responsabilità personale)	È un argomento che non m'interessa	L'ho preparato in dieci giorni	Il prof mi odia	Nessuno mi ha aiutata a prepararlo
INCONTROLLABILE (non ci posso fare niente)	Non ci arrivo proprio a capire 'sta materia	Avevo la febbre e un mal di pancia terribile	È uno degli esami più difficili	M'ha chiesto proprio l'unica cosa che sapevo meno

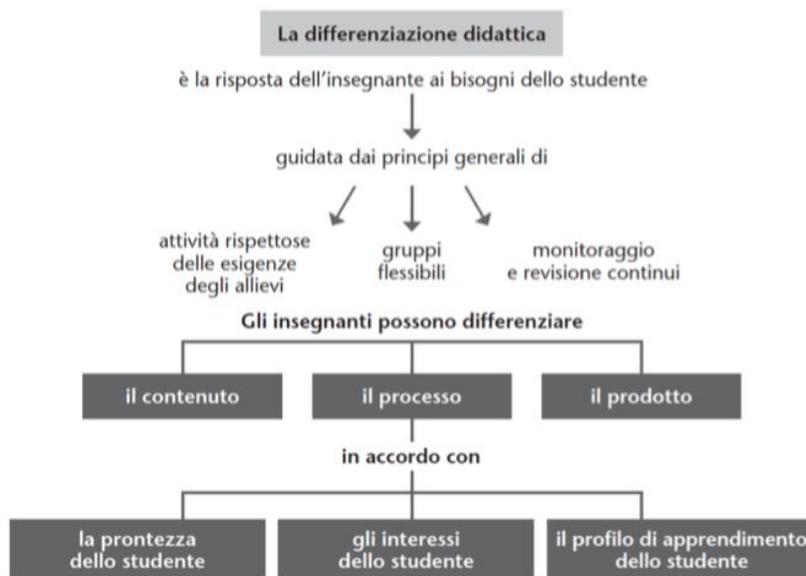
TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE DI WEINER (1985)

An dieser Tabelle wird die Unterscheidung zwischen "internal" und "external locus of control" illustriert. In Bezug auf dieses Kontrollüberzeugungskonzept gibt es eine andere kognitive Variable, nämlich die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). SWE bezeichnet das Vertrauen einer Person, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen auch in

Extremsituationen erfolgreich selbst ausführen zu können. Deshalb spielt SWE beim Spracherwerb eine wichtige Rolle und der Lehrer soll den Lernenden helfen, starke Überzeugungen über ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Nicht zuletzt kann man sagen, dass die Methoden des Lehrers zur Leitung und Durchführung des Unterrichts unter eingehaltenen Regeln sein sollten. Darüber hinaus muss der Lehrer in der Lage sein, verschiedene Probleme zu lösen und schnellere Entscheidungen zu treffen. Der Lehrer soll auch eine gute Selbstbeherrschung haben und nicht nur die Regeln machen, sondern auch die Regeln teilen.

3.1 Die Rolle von der Differenzierung



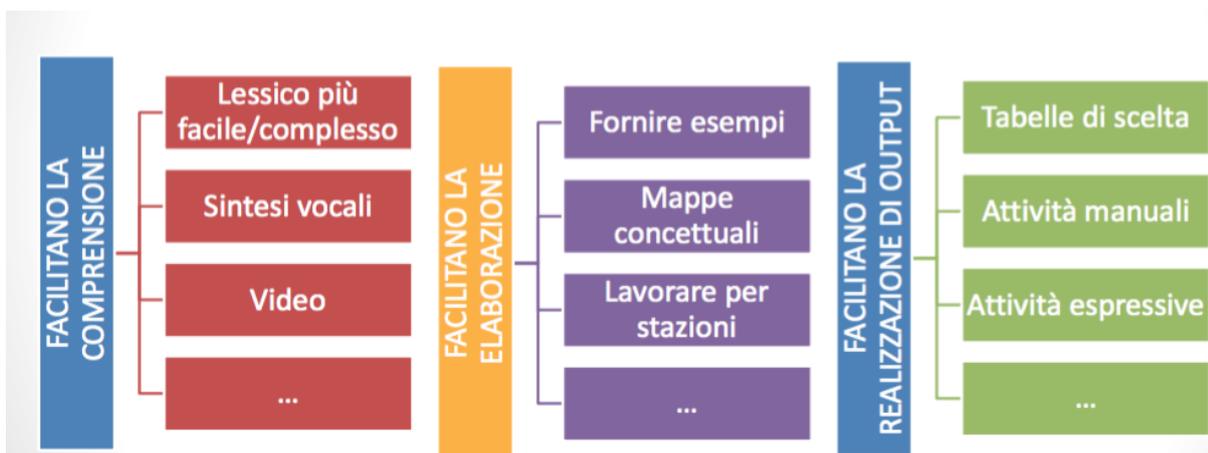
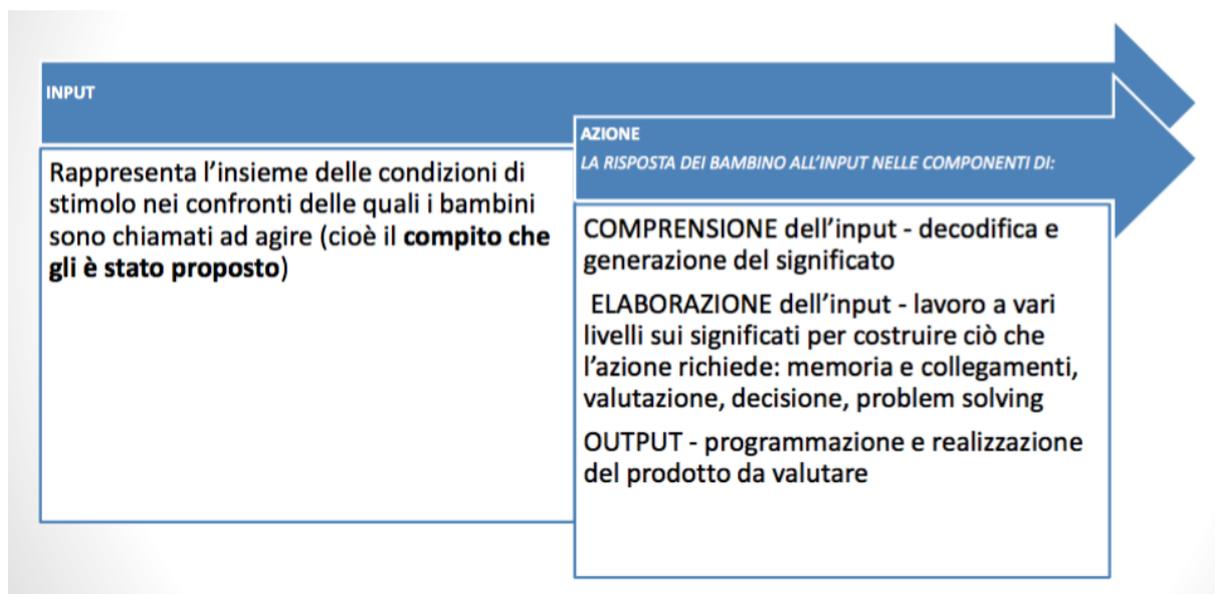
L. d'Alonzo, La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività, Erickson, Trento, 2017

Nachdem der Lehrer einen guten Klass-Kontext erreicht hat, soll er die einzelnen Lernenden kennenlernen und ihre Bedürfnisse analysieren. Deshalb kann der Lehrer die richtige Lernstrategie und Aktivitäten für alle finden. Man sollte die Lernstrategie variieren und

fleißig sein, weil jeder Schüler anders ist. Differenzierung heißt, dass es differenzierte pädagogische Aktivitäten ermittelt wird. Diese erfüllen zwei Kriterien:

- sie sollen innerhalb des Fachbereichs des Lehrplans stehen,
- sie sollen gut mit dem Leistungsniveau der Schüler gehen.

Wie das oben illustrierte Beispiel zeigt, können die Lehrer den Inhalt, den Prozess und das Ergebnis differenzieren. Diese Elemente sollten in Bezug auf die Schnelligkeit, die Interessen und das Lernen der Lernenden sein. Nach Ianes (D. Ianes, 2005) soll man an das Input-Aktion Modell arbeiten:



Es gibt drei Stufen, die sich an das Input-Aktion Modell anpassen und im Hinblick auf das Ziel sein: “Auswechsell”, “Vereinfachung” und “Erleichterung”.



- “Auswechsell” (sostituzione) , das ist die Strategie, die Zugänglichkeit fordert, bei Verwendung anderer Codes oder des Input-/Output Modells. Zum Beispiel : Ein blinder Schüler kann die Brailleschrift benutzen, um einen Text zu verstehen.
- “Vereinfachung” (facilitazione) , das ist die Strategie, die die Verwendung motivierender Technologien (LIM, Software), anregender und partizipatorischer Kontexte (cooperative learning, tutoring und Labor) fordern, um ein bedeutendes Lernen zu erreichen.
- “Erleichterung” (semplificazione) , diese Strategie wird benutzt, wenn die Aufgabe in Bezug auf Verständnis, Bearbeitung und Reaktion erleichtert werden soll. Deshalb bekommt der Lernende verschiedene Aufgaben im Vergleich zu den anderen. Manchmal braucht man den Wortschatz zu modifizieren, die konzeptionelle Komplexität zu verringern, die Antwortkriterien zu modifizieren und auf kompensatorische Instrumente oder Wirkung zurückzugreifen. Zum Beispiel: die Verwendung des Taschenrechners während der Unterrichtsaufgaben oder Konzeptkarten während der mündlichen Prüfung.

Bei der Bearbeitung der Aufgabe sollte man zwei Prinzipien nachfolgen, nämlich Wirksamkeit und Sparsamkeit. Wirksamkeit, weil die Lernenden aktiv an der Aufgabe teilnehmen sollen. Dann Sparsamkeit, das heißt, den Kontext, in dem die Schüler handeln, so wenig wie möglich stören.

Die Differenzierung kann auch in Hinblick auf den Prozess sein. In diesem Fall wird das Unterrichtsmaterial bezüglich des Lernstils der Lernenden differenziert:

Stili di insegnamento	Esempi di strategie dell'insegnante	Alunno
 VERBALE	<ul style="list-style-type: none"> nelle spiegazioni usa le parole in modo preponderante e fa riferimenti al testo scritto riferimenti al testo scritto per ricordare 	<ul style="list-style-type: none"> può sfruttare le spiegazioni orali attraverso il canale uditivo è messo in difficoltà dai riferimenti al testo scritto
 VISUALE	<ul style="list-style-type: none"> nella spiegazione usa immagini, mappe concettuali, schemi, lavagna, cartelloni e fa riferimento a tutti gli aspetti iconici nel testo fa riferimento alla pagina come fosse una fotografia e alle immagini per ricordare 	<ul style="list-style-type: none"> sfrutta tutti gli elementi iconici forniti dall'insegnante attraverso il canale visivo-non verbale
 GLOBALE	<ul style="list-style-type: none"> nelle spiegazioni si focalizza su un'idea generale dell'argomento, definisce la macrostruttura e le macrorelazioni 	<ul style="list-style-type: none"> una spiegazione globale gli permette di attivare le conoscenze pregresse per entrare nel contenuto con maggiore efficacia
 ANALITICO	<ul style="list-style-type: none"> nelle spiegazioni parte dai dettagli e per ogni singolo aspetto declina un elemento per volta 	<ul style="list-style-type: none"> può essere messo in difficoltà dal processare informazioni in serie beneficia dell'uso di mappe concettuali per definire gli aspetti analitici di uno specifico contenuto
 SISTEMATICO	<ul style="list-style-type: none"> nella spiegazione segue in maniera dettagliata la scaletta degli argomenti elencandoli con cura 	<ul style="list-style-type: none"> può essere un valido aiuto nel caso di argomenti complessi che richiedono una chiara distinzione delle diverse tappe che compongono il compito
 INTUITIVO	<ul style="list-style-type: none"> nella spiegazione segue a linee generali la scaletta degli argomenti, che però modifica sulla base dei rimandi degli alunni 	<ul style="list-style-type: none"> può abituarsi al ragionamento intuitivo e imparare a sviluppare inferenze sugli argomenti da trattare

Zuletzt kann man das Ergebnis variieren. Das Ergebnis, das heißt, was der Schüler am Ende der Unterrichtsstunde hervorbringt, um zu demonstrieren, dass er die gelernten Inhalte beherrscht hat (Tests, Beobachtungen, Projekte, Artefakte, Recherchen, Darstellungen oder andere Aktivitäten).

3.2 Die Peer-Tutoring gegen die Schwierigkeiten der Lerner

Wie im Abschnitt 2.1 schon gesagt, gibt es verschiedene Einflussfaktoren, die die Lernprozesse steuern. Der Lerner kann diese Einflussfaktoren mithilfe des Lehrers und seiner Klassenkameraden reduzieren. Einerseits kann der Lehrer dem Lerner mit Lernstrategien und differenzierten Aufgaben helfen. Andererseits können die Lernenden einander helfen und die affektiven und sozialen Faktoren zusammen reduzieren. Die zentralen Faktoren, die das Lernen und den Spracherwerb steuern, sind Faktoren wie Spracheignung, Motivation, Persönlichkeit, Angst und Intelligenz. Aus diesen Gründen kann der Lernende isoliert und anders fühlen, sodass der Lehrer ein gutes Klassenklima erreichen, die Lernstrategie variieren und manchmal differenzieren soll. Die Lernenden erwerben die Fremdsprache in unterschiedlicher Art und Weise, aber wenn jemand sich minderwertig

fühlt, sollte der Lehrer differenzierte Lehrmethoden nutzen. Es gibt verschiedene didaktische Strategien:

COOPERATIVE LEARNING	MATERIALE FACILITANTE	LAVORO A COPPIE
TECNOLOGIE DIDATTICHE	RIDUZIONE (TEMPI E/O CONTENUTI)	ATTIVITA' MANUALE
SCHEMI E MAPPE CONCETTUALI	AGGIUNTE E POTENZIAMENTI	STAZIONI DI LAVORO
PEER TUTORING	SIMULAZIONI	STRATIFICAZIONE
CENTRI DI INTERESSE	TABELLE A SCELTA MULTIPLA

Insbesondere spielt Peer-Tutoring gegen die Schwierigkeiten des Lerners eine wichtige Rolle. Peer-Tutoring ist eine der Strategien der gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit, die im Schulkontext besser anwendbar ist. *Was ist das?* Mit dieser Strategie werden einige Lernenden Tutoren, um das Lernen der Klassenkameraden zu fördern. Es gibt vielen Gründen, warum Peer-Tutoring eine erfolgreiche Strategie ist:

- Man kann jedem einzelnen Schüler helfen und sich viel Zeit den didaktischen Schwierigkeiten des einzelnen Schülers widmen;
- sie bewirkt bei beider beteiligten Schülern eine starke Motivation;
- der Tutor und *tutee* (wer geholfen wird) können unterschiedliche Perspektiven und Lehrmethoden versuchen;
- diese Strategie erteilt mehr Feedback und Fehlerkorrektur;
- sie fördert die Lernerautonomie und Formen der Selbstbestimmung des Lernens;

- sie fördert die Festigung der Beziehungen zwischen Klassenkameraden.

Peer Tutoring kann viele Vorteile bringen (Topping, 2005):

- für Tutees, die die individuelle Aufmerksamkeit erhöhen können. Sie haben auch die Möglichkeit, die Arbeit in Bezug auf bestimmte Teile des unterrichteten Programms zu wiederholen. Darüber hinaus erhalten sie sofort ein Feedback, die Unterstützung des Partners und mehr Zeit, um die Aufgaben zu lösen;
- für die Tutoren, die Fortschritte machen können, weil sie ihre eigenen Fähigkeiten, ihr Selbstwertgefühl und ihre Sensibilität für andere verbessern und erweitern können.
- für die Lehrer, die einerseits ein fachkundiges Arbeitsmodell ausprobieren, das ihre Aktionen unterstützt, und das Niveau der Zusammenarbeit im Unterricht erhöht. Andererseits können sie mehr Zeit für Aktivitäten zur Verbesserung des Unterrichts aufwenden;
- für das Bildungssystem insgesamt.

Die Programme von Peer Tutoring können sich in Bezug auf das Alter der Schüler, die Schulart, die Schulfächer usw. unterscheiden. Die Modalitäten von Peer Tutoring sind drei:

- zwischen Gleichaltrigen, wo es Gruppen von zwei oder mehr Schüler gibt und die Schüler dasselbe Niveau haben, sodass alle einmal Tutoren sein können;
- zwischen Schülern von verschiedenem Alter, wo die ältere Schüler den jüngsten helfen;
- zwischen Schülern, wo die Lernende mit BES den anderen helfen.

Es gibt auch die Möglichkeit, ein Programm von Peer Tutoring für alle Teilnehmer der Klasse einzurichten (Class Wide Peer Tutoring). Mitchell (2014) schlägt einige Handlungsempfehlungen für diese Modalität von Peer Tutoring vor:

- Die Lernenden werden in Paaren geteilt und sie wechseln sich in der Rolle von Tutor oder Tutee ab,
- die Paaren werden jede Woche verändert;
- die Tutoring-Zeit kann in zwei oder drei Tagen pro Woche organisiert werden (zirka 15-20 Minuten pro Periode),
- das Korrekturmaterial soll entscheiden werden,

- während der Aktivität von Peer Tutoring soll der Lehrer den Lernenden beaufsichtigen.

Während der Lehrer das Programm Peer Tutoring plant, soll er verschiedene Variablen beachten:

- Der Kontext, in dem sich dieses Programm entwickeln soll;
- er soll bedenken, wem die Rolle von Tutor und wem die Rolle von Tutee zu erteilen;
- die Inhalte des Programms von Tutoring;
- die didaktischen Materialien;
- die Organisationsaspekte;
- er kann Lernstrategien vorschlagen;
- die Beaufsichtigung der Lernenden.

Diese Aktivität kann von Lernenden bewertet werden, zum Beispiel gibt es Bewertungsskala des Tutors.²⁸

Eine andere wichtige Form der Differenzierung ist das Kooperative Lernen, wo die Lernenden in kleinen Gruppen zusammen lernen und sich gegenseitig helfen. Im Gegensatz zum Peer Tutoring gibt es hier keinen Tutor oder Tutee, sondern die Lernenden arbeiten zusammen in kleinen Gruppen, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Die Vorteile dieser Methodologie sind:

- *Bessere Lernergebnisse*: Alle Schüler arbeiten länger und erfolgreicher an der Aufgabe, verbessern die intrinsische Motivation und entwickeln bessere Kritische- und Denkfähigkeiten;
- *Verbesserung der Beziehungen zwischen den Lernenden*: Die Lernenden sind sich bewusst, wie wichtig ihr Beitrag zur gemeinsamen Arbeit ist, und entwickeln dadurch gegenseitigen Respekt und Teamgeist;
- *höheres psychisches Wohlbefinden*: Die Schüler entwickeln ein größeres Selbstwertgefühl und können mit Schwierigkeiten und Stress besser umgehen.

²⁸ *Per approfondimenti vedere : Lucio Cottini, "Didattica speciale e inclusione scolastica", Carocci editore, pag 211-212-213.*

Die fünf Elemente, die die Zusammenarbeit effektiv machen, sind:

-*die positive Interdependenz*, nämlich die Schüler bemühen sich, die Leistung jedes einzelnen Mitglieds der Gruppe zu verbessern, da der individuelle Erfolg ohne den kollektiven Erfolg nicht möglich ist;

-*Einzel- und Gruppenverantwortung*, die Gruppe ist für die Erreichung Ihrer Ziele verantwortlich und jedes Mitglied ist für seinen Beitrag verantwortlich. Die Schüler sollen zusammenarbeiten und gute Beziehungen gegenseitig entwickeln, um die Bemühungen jedes Einzelnen zu fördern und zu unterstützen;

-*Umsetzung spezifischer und notwendiger sozialer Kompetenzen*, das heißt, die Schüler engagieren sich in den verschiedenen Rollen, die für die Arbeit erforderlich sind, und schaffen das Klima der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Vertrauens;

- *Gruppenbewertung*, die Gruppe bewertet ihre Leistungen und ihre Arbeitsweise und setzt sich Verbesserungsziele auf.

Die Kooperativen Lerngruppen bestehen aus 2-3 Personen. Die Gruppe muss klein sein, um die Interaktionen innerhalb der Gruppe analysieren zu können und es ist für jedes Teammitglied einfacher, einen Beitrag zur Arbeit zu leisten.

Die Gruppen können von drei Typen sein:

- *Formale Gruppen*, die eine Unterrichtsstunde bis zu mehreren Wochen dauern können. In diesem Typ kann der Lehrer sehr unterschiedliche Inhalte und Fähigkeiten lehren und soll die Lernenden in die Organisation des Materials und ihre Erklärung einbeziehen. Die Schüler sollen auch eine Zusammenfassung und eine Integration der neuen Inhalte in bestehenden konzeptionellen Strukturen machen.

-*Informelle Gruppen*, die Ad-hoc-Gruppen sind. Sie können von wenigen Minuten bis zur Unterrichtszeit dauern. Sie können während des direkten Unterrichts (Lesen, Vorführungen, Filmvorführungen) eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf das zu lernende Material zu lenken, ein günstiges Lernklima zu schaffen und Erwartungen an die Themen zu wecken. Nachdem der Lehrer versichert hat, dass die Schüler das gelernte Material kognitiv verarbeitet haben, kann er den Unterricht abschließen.

-Basisgruppen, die heterogenen Langzeitgruppen sind (dauern mindestens ein Jahr). Sie haben feste Mitglieder, die sich die notwendige Unterstützung, Hilfe und Ermutigung zum Lernen gegenseitig austauschen. In den grundlegenden Gruppen können die Schüler dauerhafte, aussagekräftige, persönliche und kollaborative Beziehungen aufbauen.

Bevor man das Kooperative Lernen plant, soll der Lehrer die Bedürfnisse der Lernenden analysieren. Dann soll er Aufgaben und Ziel entscheiden, die Gruppen entwickeln und die Modalitäten für die Überprüfung der Aktivitäten entscheiden. Während des Kooperativen Lernens soll der Lehrer die Lernenden beaufsichtigen und die Aktivität erleichtern. Die Lernenden durchlaufen drei Arbeitsphasen, erstens Studium und individuelle Ausarbeitung, zweitens das Gruppenstudium (Studium, Problemlösung oder kreatives Schreiben) und zuletzt die Gruppenproduktion (Generierung eines gemeinsamen Produkts). Nachdem das Kooperative Lernen geendet ist, hört der Lehrer die Präsentation der Arbeiten an und bewertet die geleistete Arbeit und die Anwendung sozialer Kompetenzen. Er soll die Selbsteinschätzung der geleisteten Arbeit (angewandte Methode und Produkt) und die Selbsteinschätzung der Anwendung sozialer Kompetenzen fördern. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen ihre Arbeit und ihre Zusammenarbeit.²⁹

Abschließend bieten Peer Tutoring und das kooperative Lernen allen ein starkes Modell für das Erlernen von Solidarität, gegenseitige Unterstützung und Annahme des Anderen. Nur wenn jemand die Unterstützung von Gleichaltrigen akzeptiert, der in anderen Fällen die gleiche Unterstützung erhält, ist es möglich, die individuellen Einstellungen zum Lernen zu ändern, was somit eine kollaborative und nicht nur individualistische Konnotation annimmt.

²⁹ *Per approfondimenti vedere :Lucio Cottini, "Didattica speciale e inclusione scolastica", Carocci editore, pag 227.*

4. Studio di caso - La realizzazione di una task based activity in alcune classi del mio tirocinio

Nel capitolo uno si è visto che un insegnante è posto davanti ad una serie di scelte prima di arrivare ad insegnare in classe, quali il curriculum da scegliere, un syllabo da preparare ed una programmazione scolastica da stilare. Nel caso di questa esperienza di tirocinio, la tirocinante ha trovato già una programmazione scolastica stilata, però gli è stata data la possibilità di decidere curriculum e approccio d'insegnamento. Il tirocinio è partito i primi di novembre e, come è stato detto, la programmazione scolastica deve essere preparata in anticipo, a volte anche senza conoscere la classe in cui si andrà ad insegnare. La tirocinante inizialmente si è affiancata all'insegnante di riferimento, poi le è stata data la possibilità di partecipare attivamente nell'insegnamento ed ha optato per un curriculum central, che come visto nel capitolo uno, è un curriculum che parte dalla metodologia per poi passare ai contenuti e ai risultati. Per quanto riguarda l'approccio, ha favorito perlopiù quello umanistico-affettivo.

Il contesto scolastico in cui si è svolto il tirocinio è quello di una scuola elementare paritaria, che si trova nei pressi di una grande città, Venezia, e che è composta da sei classi : due prime, una seconda, una terza, una quarta, una quinta. La scuola era stata fondata da Padre Emilio Venturini e per questo ne porta il nome. Un tempo era una scuola interamente gestita da frati e suore, ora invece la gestione è affidata a maestre qualificate, solo la parte amministrativa-gestionale è rimasta in mano alle suore di Maria addolorata. La tirocinante è stata assegnata per la lingua spagnola ed affiancata alla collega che insegna la materia. Fatta questa premessa, vediamo ora quella che è stata la prima attività svolta in questo periodo di tirocinio, ovvero una task based activity. La tirocinante propone alla collega di testare una task based activity che aveva creato per l'ammissione ad un esame da lei sostenuto. L'attività è stata pensata per bambini delle elementari di età fra gli otto e i nove anni al fine di favorire l'apprendimento dei vocaboli, di seguito la struttura dell' attività:

VOCABULARY

How can we learn new vocabulary and have fun?

How many times do we have trouble teaching new vocabulary to our class?

At the moment it seems they have memorized the vocabularies but after a few days they have already forgotten them. Learning new vocabulary is a long process and we have to help our students to find a suitable method to memorize. This is a funny activity that focuses on one of the most famous themes in primary school from 8 to 10 years old.

Overview :Students Profile: primary school pupils aged 8-10 (in class).

Target Language: English - The level of language required is at least an A2, they are beginners. Hypothetical institution: Italian private primary school in a town in the outback of a major city.

Objectives: As it was indicated above, this task aims at consolidating and developing the proficiency to memorize new vocabulary.

Time: 3 hours maximum.

Others: Note that this is a task in class. It is important to know if in the classroom there is an electronic whiteboard (LIM) or a normal whiteboard. If you have at disposal a LIM you can do a more engaging activity for kids. They'll be more involved because they can see directly what is going on the task, it would be a sort of virtual lesson. If you don't have a Lim, I suggest you go to the computer lab and use smart devices to involve your class (such as multimedia projector). Another important thing is that our students are beginners at studying English, so it is important to explain the activity in both languages, English and italian.

PRE TASK (in class, at least 30 minutes)

This pre-task phase aims at introducing students to the new vocabulary, more specifically the daily routine vocabularies. The modality proposed is a song, because with a song the kids can have fun, have positive feelings and learn better. Here the link of the song:

[The morning routines song | Daily routines](#)

After listening to the song, let's try to involve the students in singing the song. In the last part of the pre-task the students are asked to take notes of the vocabulary and repeat them together. It's very important to maintain positive feelings in class and not to stress the students with the vocabulary, repeat them at the end of the task maximum 2/3 times. If the activity lasts less time (less than 30 minutes), give them time for free activity, to reward them!

TASK CYCLE (in class, about 30 minutes)

The task cycle consists of a game to check if they remember the vocabularies. This is a good metode to revise and increase the vocabulary seen before, without using the book but an alternative method. Here the sheet :

13 Daily Routine

1.wake up	5.brush teeth	8.go home	11.get dressed
2.eat breakfast	6.wash	9.do homework	12.eat lunch
3.go to school	7.go to sleep	10.take a bath	13.eat dinner
4.brush hair			

Word Search Grid:

G	D	O	H	O	M	E	W	O	R	K	S	U	O
F	H	O	B	R	U	S	H	T	E	E	T	H	E
K	O	S	D	W	H	T	O	H	E	E	H	L	E
S	E	R	O	A	E	B	T	R	U	R	T	O	A
O	E	T	D	S	O	A	U	G	G	I	M	O	T
G	E	H	D	H	B	P	K	E	H	A	E	H	B
P	U	E	K	A	W	E	I	T	C	H	A	C	R
L	O	S	E	R	H	E	E	D	N	H	T	S	E
E	E	K	S	S	E	L	M	R	U	S	D	O	A
O	A	O	G	N	E	S	O	E	L	U	I	T	K
T	S	T	A	A	D	O	H	S	T	R	N	O	F
T	E	D	S	L	U	T	O	S	A	B	N	G	A
R	E	H	H	O	O	G	E	E	A	E	S	S	
H	E	E	L	H	U	G	A	D	A	R	R	G	T

Remember to use a LIM or a multimedia projector to show the sheet at the class, so you can guide the play and try to involve all the students. You can decide if you should guide the activity directly or create different small groups where the students have to find the words together. In my opinion it is better to create small groups, working together they help each other and working together they can increase their cognitive process.

POST TASK (in class, about 1 hour)

The proposal of the post task is to create a vocabulary, a personal vocabulary.

The structure of our vocabulary is like a “journal” where the students have to write the vocabulary, illustrate it, rate it and then with the help of the teacher define it (if it is a noun , verb or adjective). Here is the sheet of the vocabulary Journal.

The form is titled "My Vocabulary Journal" and includes a star icon with "Aa". It contains three identical sections for recording vocabulary. Each section has a box for "Illustrate it", a section for "Define it" with horizontal lines, and a "Rate it" section with three smiley face icons (happy, neutral, sad). At the bottom, there is a colorful alphabet strip from "a" to "z".

This post-task aims to create a methodology in memorizing vocabulary. The choice of a vocabulary journal instead of an address notebook consists in the fact that in the address notebook the kids write only the new words they learn but with the vocabulary journal the process is longer. They have to write the new words, rate it, illustrate it and define it. This mechanism allows the students to remember better words, because they have worked firsthand to create a large vocabulary and the pictures also have an important role, because the pictures help them to evocate the vocabulary with the help of symbols. It is very important to increase the vocabulary of the kids in this range of age, 8-10 years, because this vocabulary will remain in their memory and increase the probability of success in secondary school. The teacher is asked to use this form for all the vocabularies of the year, paying attention to make a selection of them.

Bibliography :

Song - <https://youtu.be/VlkJRzAwgd0>

The sheet of daily routine <https://ezpzlearn.com/content-type/worksheets/daily-routine-word-search-2>

The sheet of vocabulary journal <https://www.teacherspayteachers.com/Product/My-Vocabulary-Journal-Draw-and-Write-780656>

Dopo aver presentato il progetto alla collega è risultato evidente che questa attività non andava bene così come era stata pensata. Questa task based activity è nata senza avere un riferimento di scuola o allievi, bensì pensando ad un contesto ipotetico. Nel contesto attuale non era fattibile per i seguenti motivi:

1. la lingua spagnola viene insegnata un'ora alla settimana per classe e un'attività di questo tipo impiegherebbe troppo tempo per essere svolta;
2. il target di età di riferimento non va bene per come è pensata l'attività, i bambini di quarta e quinta elementare ormai hanno sviluppato un loro modo di memorizzazione dei vocaboli. Lo stile proposto, ovvero quello del vocabulary journal, si addice di più a classi di prima e seconda.
3. Stampare per ogni fine tematica il vocabulary journal proposto sarebbe troppo dispendioso e si rischierebbe di finire troppo presto la ricarica di fotocopie a disposizione del docente.

Dopo aver avuto un confronto, si è deciso di riadattare l'attività in questo modo:

Task n°2

Esempio di task relativa al vocabolario eseguita nelle classi prime

Dopo aver visto la task relativa alla memorizzazione dei vocaboli è risultato evidente che non era realizzabile in un contesto scolastico come quello in cui ha avuto luogo tirocinio. Avendo a disposizione un'ora a settimana per la lingua spagnola per classe, era impensabile creare un giornalino dei vocaboli. Allora si è deciso di riadattare la task al contesto scolastico e alle classi di bambini in cui veniva insegnato lo spagnolo.

Il progetto relativo alla memorizzazione dei vocaboli è stato realizzato basandosi sulle

seguenti caratteristiche:

Studenti di riferimento : le due classi prime, età degli studenti 6-7 anni.

Lingua target: Spagnolo - il livello linguistico è A1, sono principianti.

Obiettivi: questo compito mira a consolidare e sviluppare la capacità di memorizzare nuovi vocaboli.

tempo: 1 ora.

Altro: essendo gli studenti appartenenti ad un livello linguistico molto basso le consegne relative al compito verranno date in italiano.

PRE TASK (in classe, massimo 15 minuti)

Questa fase di pre-task mira a introdurre gli studenti al nuovo vocabolario, in questo caso il vocabolario relativo ai colori. Come introduzione al tema la modalità proposta è una canzone, perché con una canzone i bambini possono divertirsi, provare sensazioni positive e imparare meglio.

Spanish for Kids | Colors, colors - ¡Colores, colores! - Calico Spanish Learning Songs for Kids

Dopo aver ascoltato la canzone una volta, l'insegnante invita a cantare la canzone tutti insieme. Se i bambini risultano entusiasti nel cantare la canzone , si può decidere di interrompere la canzone in alcuni punti e chiedere a chi se la sente di continuare a cantare . L'importante è non creare un clima di competitività, bensì di divertimento e unione.

TASK CYCLE (in classe, circa 20 minuti)

Dopo aver cantato tutti insieme, i bambini hanno avuto modo di memorizzare alcuni vocaboli. In questa età, in cui stanno imparando anche a scrivere, è importante non solo memorizzare i vocaboli ma anche capire di che lettere dell'alfabeto sono composti. In questa fase si decide allora di chiedere ai bambini di dire una parola che hanno sentito nella canzone e che gli è rimasta impressa. L'insegnante scrive alla lavagna i vocaboli e invita i bambini a ripetere quanto scritto. Dopo aver scritto alla lavagna i vocaboli che i bambini

ricordano, l'insegnante pone l'attenzione sui colori, argomento d'interesse della task. Scriverà prima i colori in spagnolo e a lato in italiano, poi coinvolgerà i bambini nel spiegare la differenza tra come viene scritto un colore in spagnolo ed uno in italiano, invitandoli al confronto. Ad esempio: Rosso —> Rojo Domanda da porre: che lettere mancano o sono differenti nella parola spagnola? Risposta: non ci sono le s, bensì la J.

POST TASK (in classe, fino a quando necessario)

La proposta del post task è quella di creare un vocabolario, un vocabolario personale relativo ai colori:



A partire da questa lezione fino al completamento di tutti i colori, i bambini riceveranno questa scheda dove dovranno ripassare le lettere del colore di riferimento e colorare del colore gli oggetti, animali o persone presenti nella scheda. Si mira a far memorizzare i vocaboli dei colori in funzione sia all'aspetto manuale, ovvero colorare, che a quello associativo, ad esempio rosa come il maialino.

Bibliografia:

Canzone - <https://www.youtube.com/watch?v=DsRKOZGaoEM>

Immagine relativa al colore rosa - <https://www.pinterest.it/pin/638033472226002716/>

Vediamo ora perché questo tipo di Task ha avuto successo nelle classi prime. In prima elementare l'obiettivo dell'insegnante è quello di portare i bambini a saper leggere e scrivere. Nella prima parte del semestre che va da settembre a dicembre l'insegnante principale della classe (colei che tiene quasi tutte le materie ad esclusione delle lingue straniere, musica ed educazione fisica) prepara i bambini a passare dalle attività della scuola materna a quelle della scuola elementare. Esistono dei fascicoli apposti con una piccola favola come filo conduttore che aiuta i bambini ad inserirsi nel nuovo contesto scuola, dove per l'appunto si vanno a ripassare tematiche come le emozioni, i colori, il saper scindere che cosa piace e che cosa non piace, saper identificare se qualcosa è vicino o lontano oppure davanti o dietro; fino ad arrivare alle tematiche conclusive legate prettamente alla scuola come ad esempio identificare gli oggetti da mettere all'interno dello zaino. Questo fascicolo lavora molto con le immagini, ad esempio per la tematica delle emozioni veniva assegnata ad ogni emozione un colore, ecco un'attività tipo :

Gioia è di colore giallo come il sole - io sono un bambino/a gioioso/a come il sole quando sono felice(felice era rappresentato dall' emoticon sorridente); dopo questa frase introduttiva c'è un colore giallo da cui parte un fumetto dove all'interno il bambino deve disegnarsi com'è quando è felice.

Sulla base delle tematiche trattate da questo fascicolo si è deciso di agganciarsi anche per le lingue straniere. In particolare per la lingua spagnola, poiché difficilmente viene insegnata come materia nelle scuole elementari (diversamente da questo caso), pertanto fino alla classe quarta non ci sono libri di testo per i bambini ma l'insegnante ad ogni lezione propone delle attività o degli esercizi. Sulla base di questo sono nate delle task based activity legate alle attività proposte dal fascicoletto e dai libri di testo dei bambini. E' importante, infatti, dare continuità ai bambini e come si è visto nel capitolo 1, l'input deve essere comprensibile, pertanto le tematiche vanno introdotte adagio seguendo uno schema logico di apprendimento. La task sopra presentata è un esempio di una tematica trattata nel contesto delle classi di prima elementare, contestualmente come si è deciso di lavorare con la tematica dei colori. Dalla prima task based activity presentata, ovvero la task n°1, è stato preso il vocabulary journal come spunto di riflessione, non si è optato per un vocabulary journal come pensato nella task ma **il quaderno di ogni bambino (non avendo loro un libro di testo) è diventato il loro vocabolario.** La task n°2 è un esempio di come ogni tematica è stata introdotta, nel pre task c'è sempre stata una canzone o un piccolo gioco, nel task cycle

sempre un'attività di riflessione sulla tematica e nel post task una scheda didattica legata al tema da incollare nel quaderno e che diventa parte integrante del loro vocabolario.

4.1. L'evoluzione delle varie attività in classe

Sulla base di quanto detto nel paragrafo quattro, è subito stato chiaro l'importanza di adeguare il materiale alla classe. La tirocinante ha espresso all'insegnante la sua propensione ad un curriculum central e ad un approccio umanistico affettivo. Questo perchè un curriculum central parte dalla metodologia che l'insegnante vuole utilizzare ma è flessibile, perché permette di adattare i materiali sulla base degli allievi che si hanno di fronte. La cosa da non dimenticare mai quando si insegna una lingua straniera è di fare riferimento al quadro comune europeo per la conoscenza linguistica nello stilare una programmazione scolastica e soprattutto per porre obiettivi concreti, senza rischiare di pretendere risultati oltre le possibilità dei nostri alunni. Nel caso in analisi, il livello linguistico relativo alla lingua spagnola per le classi prima, seconda e terza è un A1; per le classi quarta e quinta A2. Ecco di seguito quindi cosa ci aspetta che gli alunni sappiano fare sulla base del loro livello linguistico:

Livello linguistico A1 - Base	Livello Linguistico A2 - elementare
L'allievo comprende e sa usare espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Riesce ad interagire in modo semplice se l'altra persona parla lentamente e chiaramente ed è disposta a collaborare.	L'allievo sa comunicare in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in maniera semplice aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati.

Sulla base delle loro competenze linguistiche, la tirocinante ha proposto altrettante Task based activities. In particolare ha proposto delle task ad hoc per le classi quarta e quinta, il cui livello linguistico di riferimento per la lingua spagnola è A2. Prima di presentare queste attività che verranno analizzate di seguito, è importante sottolineare che la tirocinante ha usato il metodo osservativo per conoscere gli allievi. La tirocinante aveva, infatti, sostenuto un esame di pedagogia sperimentale all'università in cui aveva appreso il metodo osservativo e per la sua osservazione ha fatto riferimento al libro "Osservare per educare"³⁰.

Il metodo osservativo sostiene che l'insegnante o l'educatore apprende conoscenze sui suoi discepoli sulla base dell'osservazione. Quanto più un'insegnante conosce ogni suo allievo in maniera individualizzata, tanto più riuscirà a trovare le strategie più adatte per trasmettergli delle conoscenze e a lavorare sulla formazione personale dell'individuo. Osservare qui è inteso non come guardare, bensì un'osservazione guidata da uno specifico obiettivo conoscitivo. Le osservazioni devono essere formalizzate e sistematizzate. Sicuramente il primo passo da fare per sistematizzare un'osservazione è definire gli scopi per cui l'osservazione viene effettuata. E' vero che svolgendo la propria attività di insegnante in automatica si registrano episodi e comportamenti che si riferiscono ai diversi alunni con cui si ha a che fare e quindi ci si fa un'idea dei vari individui che compongono una classe, benchè queste osservazioni spontanee siano preziose, allo stesso tempo potrebbero essere viziate da una serie di fattori. Questo perché tante volte un insegnante tende a ricordare maggiormente comportamenti che hanno attirato la sua attenzione oppure tende a ricordare maggiormente gli allievi che disturbano o spiccano durante le lezioni. Un metodo per evitare la distorsione delle osservazioni spontanee è quello di annotare a fine giornata ciò che è rimasto nella mente dell'insegnante del comportamento dei diversi alunni. Quando si annotano i vari comportamenti rimasti in memoria è importante descrivere i fatti in maniera oggettiva, per capire la differenza fra una descrizione soggettiva e oggettiva si rimanda agli esempi di descrizione proposti dal libro citato³¹. Altri metodi per evitare una distorsione sono l'utilizzo di una griglia di osservazione, schemi di codifica, checklist o scale di valutazione. Nel caso specifico, la tirocinante ha scelto di utilizzare la descrizione narrativa di ciò che si è osservato facendo attenzione ai tempi di pianificazione e alle situazioni. Ha scelto di osservare prima in gruppo e poi di concentrarsi su alcuni individui e come unico strumento di registrazione ha utilizzato un diario. In primo luogo la tirocinante non conoscendo i bambini delle varie classi

³⁰ Laura D'Odorico e Rosalinda Cassibba, "Osservare per educare", Carocci editore, Roma 2001.

³¹ Laura D'Odorico e Rosalinda Cassibba, "Osservare per educare", Carocci editore, Roma 2001 - pagina 13, tabella 1.

di insegnamento, ha deciso di indirizzare l'osservazione alla conoscenza delle loro caratteristiche temperamentali, delle loro modalità tipiche di adattamento al contesto della classe o della loro reazione tipica alle situazioni di disagio. In secondo luogo, l'osservazione si è svolta per individuare la conoscenza linguistica dei vari componenti della classe, facendo riferimento alla tabella sopra riportata dei livelli di riferimento del QCER. Dopo aver raccolto una serie di dati, sono nate nuove task based activity che ora andremo ad analizzare su più classi.

Iniziamo con il descrivere la classe quinta. E' la classe che ha suscitato più difficoltà e che si è rivelata essere una delle più difficili da gestire, non solo perché composta da 26 alunni ma anche per il temperamento di diversi individui. C'è da dire che l'aula in cui i ragazzi seguivano le lezioni, è troppo piccola per un numero così elevato e la presenza di tante situazioni particolari, da bambini con autismo non certificato a bambini adottati con problemi nella gestione del comportamento a causa di traumi subiti in piccola età, non favorisce la situazione. Inoltre, in questa classe c'erano stati degli episodi di bullismo fra le bambine. Tutti questi elementi hanno causato una forte divisione nella classe, vi erano infatti tanti piccoli gruppetti. Prendiamo ad esempio la prima lezione, che è stata di conoscenza. I bambini sono stati invitati a presentarsi attraverso un piccolo gioco, in cui l'insegnante lanciava una piccola pallina di spugna e chi riceveva la pallina doveva presentarsi in spagnolo, dopo la presentazione poteva passare la palla ad un compagno che si sarebbe presentato a sua volta, e così via. E' risultato evidente nello svolgersi dell'attività fin da subito il problema di alcuni bambini nel gestire le loro emozioni. C'era chi riceveva la palla e prendeva l'attività seriamente seguendo le istruzioni date dall'insegnante, chi si lamentava perché non aveva ancora ricevuto la palla o non era d'accordo che la palla fosse stata passata a quel determinato compagno oppure chi riceveva la palla non prendevano seriamente l'attività. Questo perché ricevuta la palla ridevano, scherzavano con i compagni e interrompevano l'attività, costringendo l'insegnante a incalzarli nel continuare seriamente. Questi dopo aver continuato a ridere, si presentavano in spagnolo e, in alcuni casi, lanciavano la palla con forza contro un loro compagno. Questo gesto, di lanciare la palla con aggressività verso un compagno, ovviamente non è piaciuto all'insegnante che ha interrotto l'attività ed ha spiegato perché non si poteva più continuare. Non si poteva più continuare perché non riuscivano a seguire una consegna semplice come questa senza creare un clima negativo. La tirocinante ha intuito fin da subito la necessità di creare un buon clima in classe. Come visto nel capitolo tre, il clima della classe influisce sull'apprendimento dei suoi componenti. *Che*

cosa era quindi importante cercare di fare in questa classe per favorire un buon clima? Di certo lavorare sulle loro relazioni, in particolare sulla loro qualità ed intensità; stimolare l'apprendimento con lezioni più coinvolgenti e non solo basate sul libro di testo e l'importanza di creare un sistema di regole condivise fra insegnante e alunni. Dopo aver discusso con la collega, la tirocinante ha proposto questa task based activity:

Task n°3

Contesto:

Studenti di riferimento : Classe quinta, età degli studenti 9-10 anni.

Lingua target: Spagnolo - il livello linguistico è A2, sono principianti.

Obiettivi: questo compito mira a consolidare le relazioni all'interno della classe e a sviluppare un clima cooperativo.

tempo: 1 ora.

Tematica: saper dire l'ora in spagnolo.

Altro: essendo gli studenti appartenenti ad un livello linguistico molto basso, le consegne relative al compito verranno date in italiano.

PRE TASK (in classe, massimo 15 minuti)

I ragazzi vengono divisi in quattro gruppi da cinque componenti e uno da sei. La suddivisione dei gruppi viene fatta seguendo determinati criteri:

- in ogni gruppo ci deve essere un alunno che si distingua rispetto agli altri per le conoscenze linguistiche,
- in ogni gruppo ci devono essere membri di differente sesso, maschi e femmine,
- non ci devono essere alunni che escono insieme all'infuori della scuola (ad es cugini, fratelli o amici stretti).

L'insegnante crea i gruppi e dà la consegna dell'attività, rimanendo a disposizione e vigilando sui vari gruppi, svolgendo una funzione di facilitatore.

La pre task viene pensata sulla base del fatto che molti alunni non ricordavano i numeri in spagnolo, cosa essenziale per poter affrontare la tematica principale, ovvero saper dire l'ora in spagnolo. L'insegnante propone un crucipuzzle in cui ricercare alcuni numeri in spagnolo, si chiede di lavorare in gruppo e di avvisare l'insegnante una volta terminato l'esercizio.

Name: _____ Date: _____

Los números 0-100

Y H N O V E N T A Y C U A T R O C
 D I E C I S É S S C O E D H V H Q
 O Q I V R I H R D I C T T Y I H C
 E C E R T E U O V E H T N E U U U
 E I N V I S S I O N E N R É I É A
 Q H A I Q H R R O I N A E N T S R
 U A T C C U O T A Q T T T V U H E
 I V S D Q I Q O N U A N T N Q C N
 N V A N O V T C A T N E S E S N T
 C V N Y V V O N I I I T T C I D A
 E V R E Y A A E I Y E E I S T V Y
 O E V T N R C T C E Y S A T C U D
 Y R I D A C Y R N R V Q E O E Q O
 E C O D Q A I V I O N I E N T S
 R T R E S Y N N E A E T C H V C H
 Y U N I Q A I C C U N R A C V Y E
 Q N V É E I T U S O H I T C U R E

siete	cinco	trece	dos
doce	ochenta	setenta	once
sesenta	treinta	noventa y cuatro	dieciséis
catorce	seis	cuarenta y dos	quince
tres	veinticinco	cien	uno

LIVEWORKSHEETS

Come illustrato dall'immagine, questo è stato l'esercizio svolto in classe. Al termine, l'insegnante ha verificato che gli studenti avessero trovato tutti i numeri. Inseguito, si è proposto un ripasso corale dei numeri tutti insieme.

TASK CYCLE (in classe, circa 20 minuti)

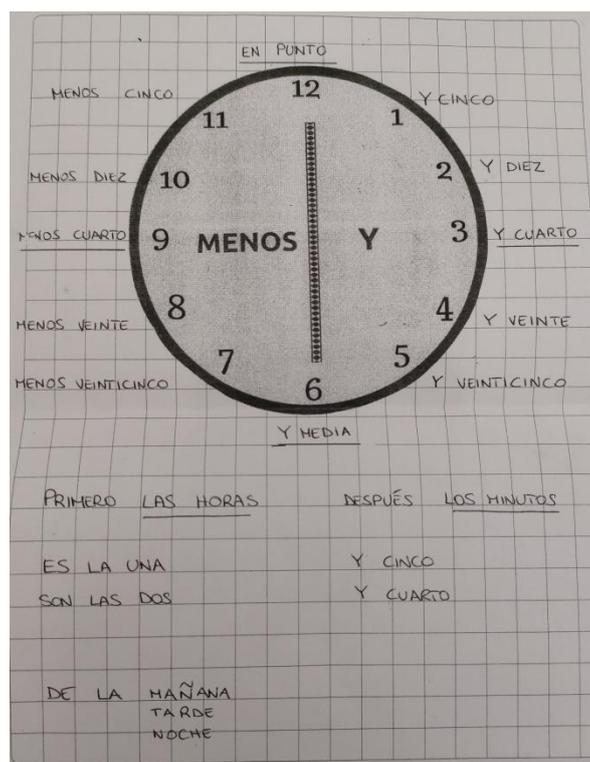


Nella parte centrale della task viene consegnato ad ogni gruppo l'immagine soprastante e

viene richiesto ad ogni bambino di disegnare nel proprio quaderno un orologio, seguendo lo stile dell'immagine. Ogni bambino ha rappresentato l'orologio come meglio credeva, una volta terminato, ad ogni gruppo è stato chiesto di provare a capire come si dice l'ora in spagnolo. Ne è seguita una discussione in plenum con l'insegnante.

POST TASK (in classe, 15 minuti)

Nel post task l'insegnante consegna ad ogni bambino un'immagine, in cui viene riassunta la regola su come dire l'ora in spagnolo. L'insegnante avvia una discussione in plenum sull'argomento, spiegando la regola.



Successivamente chiama alcuni bambini e li esorta a provare a dire l'ora indicata dall'insegnante su un orologio di carta. Ad esempio: *¿Qué hora es? Son las dos y cuarto.* Se avanza tempo, l'insegnante può chiedere agli stessi studenti di chiedere ad un compagno di dire un orario. Esempio: Dario, come si dice in spagnolo sono le quattro?

Al termine dell'attività l'insegnante chiede agli alunni di svolgere per casa per la prossima lezione alcuni esercizi relativi all'orario presenti nel loro libro di testo. La lezione successiva sarà di verifica e ripetizione del tema.

A dispetto di ogni aspettativa, questa attività è piaciuta molto ai bambini. C'è da considerare che novembre 2022 è un periodo post covid, in cui si sta cercando di riprendere un normale svolgimento delle lezioni, senza mascherine e restrizioni. Lavori in gruppo, come quello proposto da questa task n°3, i bambini non ne avevano più fatti da due anni. Sicuramente l'entusiasmo per la novità ha suscitato un interesse collettivo nell'apprendimento, si sono sentiti motivati e l'insegnante insieme alla tirocinante hanno potuto svolgere così un ruolo di facilitatore, girando fra i banchi e mirando a favorire un clima positivo, aiutandoli nelle relazioni. Anche l'insegnante della classe ha riscontrato un forte entusiasmo per questa attività. Facendo tesoro di questa esperienza, sono state pensate tante altre attività per favorire un buon clima in classe e, collaborando fra insegnanti, è stato possibile riuscire a creare un sistema di regole condivise.

La seconda classe che viene presa ora in analisi, è la classe quarta. La classe quarta è composta da 9 membri. Un numero ideale per lavorare in classe, peccato che il gruppo sia disomogeneo e sia molto difficile stimolare la loro motivazione. Tendono a non essere mai entusiasti di nulla, nemmeno per il gioco e si stancano con facilità. Ad esempio, la stessa dinamica di conoscenza proposta nella classe quinta (presentarsi tramite il lancio palla), è stata proposta anche in questa classe. Sebbene nella quinta l'attività sia stata interrotta, c'è stato comunque un forte entusiasmo da parte dei ragazzi nel partecipare. Nella classe quarta, invece, i bambini non sono stati per nulla entusiasti nel partecipare. Riportiamo quanto annotato dalla tirocinante:

- N. riceve la palla dall'insegnante, si sente a disagio e lancia subito la palla ad un altro compagno senza presentarsi,
- L'insegnante riporta la palla a N. e la invita presentarsi in spagnolo. Quest'ultima si presenta, anche se controvoglia e passa la palla frettolosamente al compagno affianco,
- F. ricevuta la palla si presenta e passa la palla al compagno affianco,
- M. riceve la palla, ride e si sente in imbarazzo, non vuole partecipare. L'insegnante lo esorta a presentarsi, M. allora si presenta parlando a denti stretti e appoggia la palla sul banco della compagna dietro di lui,
- R. ricevuta la palla si presenta con entusiasmo e passa la palla alla compagna dietro,
- S. ricevuta la palla, un pò in imbarazzo, si presenta frettolosamente e lancia la palla ad un compagno;

- R. ricevuta la palla si presenta, mostrando la sua palese contrarietà nel dover fare questa attività, poi passa la palla a N.
- N. Ricevuta la palla, inizialmente esita, poi dopo aver visto le incitazioni dell'insegnante, si presenta sottovoce e appoggia la palla sul banco della compagna dietro,
- Quest'ultima, ricevuta la palla, si presenta con entusiasmo e chiede di poter fare un altro giro dell'attività. Al che i compagni protestano e chiedono di terminare l'attività.

Come risulta nella descrizione narrativa dell'attività, i bambini si sono mostrati poco stimolati nel fare questa piccola dinamica. Nel capitolo uno si è visto che una persona apprende se si sente motivata e qui manca spesso la motivazione. Parlando anche con l'insegnante di riferimento, riporta che è veramente difficile motivare questi bambini. L'insegnante di educazione fisica riferisce che non vogliono fare attività motoria ma che vorrebbero piuttosto fare teoria dal libro. Questa classe sembra non volersi mettere in gioco, non volersi esporre, predilige infatti lezioni basate sui loro libri di testo, fare qualche esercizio individualmente e qualche ripetizione corale. Si potrebbe dire che sono l'esempio lampante di studente passivo dell'approccio formalistico visto nel capitolo uno. Ma come si è detto, questo non basta per far apprendere il discente, il discente deve memorizzare la regola ma deve anche saperla spiegare, lavorando attivamente per il suo apprendimento. La tirocinante, confrontandosi con la collega, concorda nell'asseccarli nell'utilizzare il libro di testo di spagnolo ma di fare delle attività motivazionali prima di ogni inizio di capitolo. Ad esempio, nel capitolo 2 del loro libro di testo si parlava degli oggetti presenti nella casa, la tirocinante ha quindi proposto una dinamica di suggestopedia per introdurre la tematica, partendo da vocaboli a loro già noti, quelli degli oggetti scolastici, fino ad ampliare il loro vocabolario con alcuni degli oggetti presenti nella classe, quali il tavolo, la sedia, la mensola, l'armadio. Ecco la descrizione narrativa di come si è svolta l'attività:

- L'insegnante pone sulla cattedra oggetti di uso comune come la gomma, il righello, l'astuccio, lo zaino e il libro. Invita i ragazzi, dopo aver indicato l'oggetto, a dire il nome dell'oggetto in spagnolo.
- Dopo un giro di prova, invita a turno i bambini a svolgere il ruolo di conduttore dell'attività, indicando ai compagni quale oggetto nominare.
- Una volta che tutti i bambini hanno svolto il ruolo di conduttore, la tirocinante riprende il posto alla cattedra e introduce alcuni vocaboli del nuovo vocabolario.

Indica la tenda e ne dice il nome in spagnolo, indica la tavola e ne dice il nome in spagnolo, indica la sedia e ne dice il nome in spagnolo, indica l'armadio e ne dice il nome in spagnolo, e per ultimo indica la mensola e dice il suo nome in spagnolo.

- L'insegnante invita gli alunni a ripetere i nomi in spagnolo dopo che la tirocinante indicava questi nuovi oggetti e si è svolta un'attività di ripetizione in plenum.
- Al termine la tirocinante chiede ai bambini, che nuova tematica secondo loro andremo ad affrontare, dopo qualche tentativo R. indovina la tematica, ovvero la casa e l'insegnante invita i bambini a prendere il libro di testo a pag 14.
- L'insegnante comincia la nuova tematica dal libro, i bambini sembrano essere molto motivati e danno feedback positivi in merito all'attività di suggestopedia.

Avendo avuto un riscontro positivo la tirocinante oltre alla suggestopedia, ha proposto anche attività di Total Physical Response (TPR), che prevede l'utilizzo di tutto il corpo nella lezione, in questo caso sono state fatte attività di mimo quando si è andata a trattare la tematica famiglia e amici; oltre a questi due metodi sono stati utilizzati esercizi tipo piccoli test, quiz, cruciverba o puzzle. Le lezioni per la quarta si sono svolte prettamente dal libro, motivando ad ogni nuova tematica con le metodologie od esercizi sopra indicati. Arrivando verso la fine della scuola, prima di passare in quinta, il libro di testo proponeva alcuni verbi all'indicativo da memorizzare ma senza la spiegazione di come questi verbi devono essere coniugati, veniva proposta solo una ripetizione corale. La tirocinante allora propone di spiegare ai bambini come si coniugano i verbi all'indicativo in spagnolo, riscontrate diverse difficoltà per alcuni bambini, si decide allora di avviare un'attività di peer tutoring. Di seguito la presentazione dell'attività:

Task n° 4

Esempio di peer tutoring eseguito nella classe quarta
<p>Contesto: <u>Studenti di riferimento</u> : Classe quarta, età degli studenti 8-9 anni. <u>Lingua target</u>: Spagnolo - il livello linguistico è A2, sono principianti. <u>Obiettivi</u>: questo compito mira a consolidare le relazioni all'interno della classe, a sviluppare un clima cooperativo e a imparare insieme la declinazione dei verbi al tempo presente in spagnolo.</p>

tempo: 1 ora.

Tematica: la declinazione dei verbi al presente in spagnolo.

Altro: essendo gli studenti appartenenti ad un livello linguistico molto basso le consegne relative al compito verranno date in italiano.

Situazione prima dell'avvio della dinamica di tutoring:

La tirocinante dopo essersi confrontata con l'insegnante responsabile della classe decide di avviare un lavoro di peer tutoring con tema la declinazione dei verbi al presente in spagnolo. Questo perché il libro di testo proponeva la memorizzazione di alcuni verbi all'indicativo ma non presentava una chiara presentazione della regola. Allora con l'ausilio della lavagna è stata spiegata la regola della declinazione dei verbi e successivamente si è tentato insieme di declinare alcuni verbi. Notando difficoltà per alcuni bambini, si è deciso di avviare un'attività di peer tutoring.

Svolgimento della dinamica di peer tutoring:

La lezione seguente i bambini sono stati divisi in tre gruppi da tre componenti. Ogni gruppo aveva all'interno un bambino che aveva già capito il funzionamento della declinazione, ad ogni gruppo è stato chiesto di declinare in maniera scritta alcuni verbi scritti alla lavagna. Il bambino che svolgeva la funzione di tutor doveva guidare la coniugazione dei verbi. Partiva il tutor coniugando il primo verbo e spiegandone la declinazione poi passava il turno al compagno. L'insegnante girava fra i banchi controllando l'evoluzione dell'attività e rimaneva a disposizione in caso di difficoltà. I bambini hanno reagito bene alla proposta e si sono impegnati tutti nel compito.

Il post tutoring

Nella lezione successiva è stato chiesto ai bambini se hanno ritenuto questa attività di tutoring utile e se sia stata efficace nel migliorare il loro apprendimento nella lingua spagnola. I bambini hanno risposto positivamente e anche chi non era stato tutor, ha chiesto di avere occasioni per poter a sua volta aiutare i compagni in caso di difficoltà.

Successivamente si è deciso di riproporre un lavoro di gruppo, questa volta senza l'assegnazione di un tutor ma promuovendo la collaborazione fra pari. La dinamica consisteva in un'attività molto semplice, fare insieme gli esercizi dell'unità 8 del loro libro degli esercizi dove venivano proposti degli esercizi di inserimento o coniugazione dei verbi.

L'obiettivo di questo lavoro di gruppo è stata consolidare quanto appreso nell'attività di tutoring. I bambini sono stati entusiasti di essere di nuovo divisi in gruppo e di poter lavorare in maniera autonoma. Tirocinante e insegnante hanno vigilato l'attività assicurandosi che i bambini lavorassero in maniera collaborativa, rimanendo a disposizione in caso di necessità.

La classe che si è contraddistinta per il miglior contesto e clima è sicuramente la classe terza. Quest'ultima è la classe modello che tutti gli insegnanti vorrebbero avere. I bambini hanno creato buone relazioni tra di loro, non ci sono gruppetti, sono sempre entusiasti per le attività proposte e si stimolano l'uno con l'altro nello studio. Amano discutere in plenum, ad esempio le prime lezioni di spagnolo sono state un ripasso di cose basilari fatte fra il primo e il secondo anno, quali i colori, i numeri, il sapersi presentare, ecc... e il tutto è avvenuto tramite un quiz, la maestra poneva le domande e chi prima alzava la mano rispondeva al quesito. Tutti volevano partecipare, dimostrare che ricordavano quanto appreso e non c'è stata competizione, ma solo tanto entusiasmo nel voler rispondere. Anche qui il primo giorno è stata fatta l'attività di presentazione tramite il gioco palla. Qui i bambini hanno seguito le istruzioni date dall'insegnante e al termine, felici di questa attività, hanno chiesto di ripeterla di nuovo. Si è deciso allora di aumentare il livello di difficoltà, oltre a dire nome e cognome, ai bambini è stato chiesto di dire anche la loro età.

Una task based activity proposta dalla tirocinante in questa classe è stata la seguente:

Task n° 5

Esempio di task eseguita nella classe terza

Studenti di riferimento : Classe terza, totale di 20 bambini di età compresa tra i 7-8 anni.

Lingua target: Spagnolo - il livello linguistico è A1, sono principianti.

Obiettivi: questo compito mira a consolidare le relazioni all'interno della classe, a sviluppare un clima cooperativo e a imparare insieme il sapersi presentare in maniera semplice in spagnolo.

Tempo: 1 ora.

Tematica: saper dare e chiedere informazioni personali.

Altro: essendo gli studenti appartenenti ad un livello linguistico molto basso le consegne relative al compito verranno date in italiano.

Pre Task - massimo 5 minuti

Gli studenti vengono portati in aula LIM. Questa è l'unica aula ad avere una lavagna elettronica. Essendo la classe a fianco dell'aula, si è optato per svolgere l'attività qui tutti insieme.

La fase di Pre Task si caratterizza dalla visione di un video in cui due persone si scambiano informazioni personali e si presentano a vicenda. Il video è realizzato sotto forma di cartone, ci sono due personaggi che in maniera molto lenta si pongono domande e risposte a voce, le quali sono accompagnate da fumetti, cosicché i bambini possano sia sentire che leggere le informazioni.

Il titolo del video ricavato su youtube è "*Presentarse en español - Dar y pedir información personal*" (fonte : <https://youtu.be/6andNXyxssM>).

Le domande presenti nel video erano le seguenti:

- Come ti chiami?
- Dove vivi?
- Qual'è la tua professione?
- Quanti anni hai?
- Da dove vieni?
- Qual'è il tuo numero di telefono?

Il video viene mostrato fino al minuto 2.27.

Task Cycle - circa 15 minuti

Il video viene ripreso al minuto 1.57. Questo perchè c'è il riassunto a fumetti di tutte le domande e risposte fatte dai due personaggi. Ai bambini viene chiesto di copiare le domande nel quaderno e di rispondere con le proprie informazioni personali.

Post Task - circa 30 minuti

I bambini vengono divisi a gruppi di 3 e gli viene mostrata l'ultima parte del video, dal minuto 2.22 al minuto 2.40. Nel video appare un personaggio femminile che dice ai bambini "è ora di fare pratica nel chiedere e dare informazioni personali!"- poi appare al centro dello

schermo una signora che saluta e tutto attorno a lei appaiono dei fumetti con delle risposte. Ai bambini viene chiesto di porre le domande adeguate alle informazioni rilasciate da Maria e di rispondere nel modo corretto. Il video viene lasciato in pausa, quando tutti i gruppi hanno terminato, il video viene visto fino alla fine, dove vengono mostrate le soluzioni all'esercizio e i bambini hanno avuto così modo di auto valutarsi.

L'ultima classe che prendiamo in analisi è la classe seconda, composta da 17 bambini. La classe è molto compatta e i compagni hanno stretto buone relazioni tra loro. In passato hanno aiutato G., un bambino cinese ad integrarsi nella classe ed ora invece stanno cominciando a capire che A. è differente. A. soffre di disturbo dell'attenzione e iperattività, ma nonostante ciò è benvenuto dai suoi compagni, che a turno cercano di aiutarlo e stimolarlo. Non è una cosa scontata, ma A. è un bambino molto generoso e per questo viene ripagato con l'aiuto dei suoi compagni, che con pazienza cercano di aiutarlo durante le varie lezioni. Ci sono molti bambini vivaci in questa classe ma amano tutti mettersi in gioco a modo loro. La classe seconda non ha un libro di testo di spagnolo, ogni lezione viene preparata dall'insegnante. Dopo aver osservato la classe, la tirocinante propone alla collega la seguente task based activity:

Task n° 6

Esempio di Task eseguita nella classe seconda

Studenti di riferimento : Classe seconda, totale di 17 bambini di età compresa tra i 6-7anni.

Lingua target: Spagnolo - il livello linguistico è A1, sono principianti.

Obiettivi: questo compito mira a consolidare le relazioni all'interno della classe, a sviluppare un clima cooperativo e a imparare insieme il sapersi presentare in maniera semplice in spagnolo.

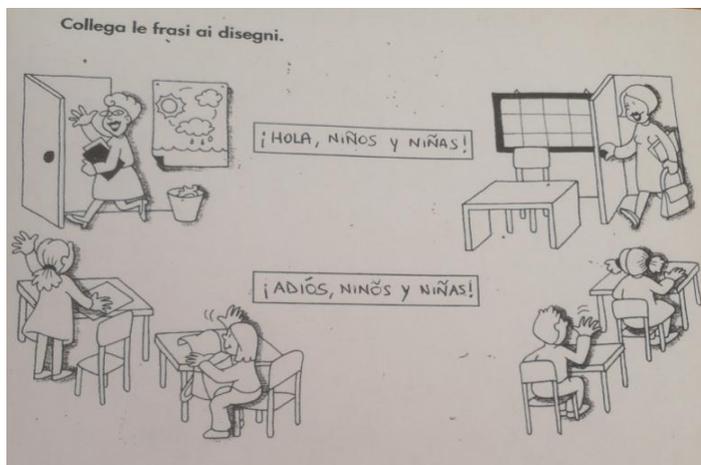
Tempo: 1 ora.

Tematica: sapersi presentare.

Altro: essendo gli studenti appartenenti ad un livello linguistico molto basso le consegne relative al compito verranno date in italiano.

Pre Task - circa 15 minuti

Ad ogni bambino viene consegnato questo pezzo di scheda, i bambini devono collegare il disegno con la frase corrispondente e poi colorare la scheda. Al termine dell'esercizio, l'insegnante avvia una discussione in plenum per capire perché un disegno è stato associato ad una frase e l'altro ad un'altra.



Task Cycle - circa 15 minuti

Completa il dialogo con PEDRO.

PEDRO: ¡ HOLA!

TÚ : ¡ _____!

PEDRO : ¿ CÓMO TE LLAMAS?

TÚ : YO ME LLAMO _____

PEDRO' ¿ CUÁL ES TU APELLIDO?

TÚ : MI APELLIDO ES _____

PEDRO: ¡ ADIÓS!

TÚ : ¡ _____!

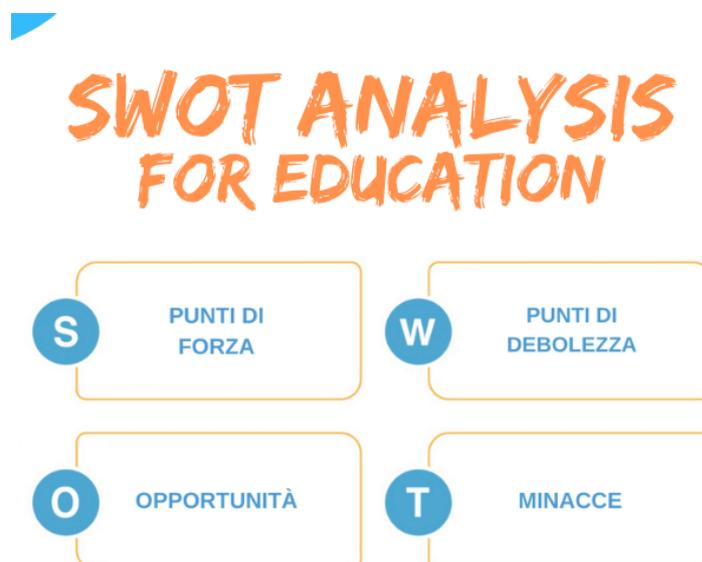
Ai bambini viene consegnato questo secondo pezzo di scheda e gli viene chiesto di provare a completare il dialogo individualmente. Dopo qualche minuto l'insegnante decide di avviare una verifica in plenum su come è stata compilata la scheda e chiede in seguito ai bambini di tradurre il dialogo.

Post Task - circa 30 minuti

Dopo la pre task e la task cycle i bambini sono consapevoli che la tematica di cui stanno trattando è il sapersi presentare. In questa fase di Post Task i bambini vengono divisi a coppie e gli viene chiesto di interpretare a turno i personaggi del dialogo (Pedro/tu). L'insegnante gira fra i banchi e controlla il corretto svolgimento dell'attività, quando vede che i bambini stanno ricominciando a ripetere una seconda volta il dialogo, interrompe l'esercizio e chiede se qualcuno dei bambini vuole alzarsi in piedi e inscenare davanti a tutti il dialogo. I bambini volontari a turno inscenano il dialogo fino al termine della lezione.

4.2. Feedback e analisi delle attività

In questo paragrafo si analizzeranno tutte le task based activity presentate nel punto 4.1 tramite l'analisi SWOT.



SWOT è l'acronimo delle parole inglesi strengths, weaknesses, opportunities, threats, come spiegato nell'immagine soprastante e vanno a indicare rispettivamente in italiano punti di forza, punti di debolezza, opportunità e minacce.

A loro volta questi punti possono anche essere letti come elementi a favore, ovvero punti di forza e opportunità; elementi a sfavore, ovvero punti di debolezza e minacce. Possono anche riguardare l'ambiente interno, ovvero punti di forza e debolezza, oppure l'ambiente esterno, ovvero opportunità e minacce. Vediamo nel dettaglio questi punti:



- I punti di forza si riferiscono a ciò che è vantaggioso nell'organizzazione, alle persone, alle competenze e alle risorse di cui si dispone. Nel campo educativo, qualcosa deve essere vantaggioso per gli studenti. Nel campo S-ambiente interno si vanno ad intendere tutte le cose offerte all'interno della scuola che possono essere favorevoli per gli alunni.
- I punti di debolezza fanno riferimento agli stessi elementi ma alcuni elementi possono diventare dannosi ed andare ad ostacolare il nostro lavoro. Nel campo W-ambiente interno si vanno ad intendere gli elementi sfavorevoli al raggiungimento del nostro obiettivo.
- Le opportunità sono associate all'ambiente esterno e fanno riferimento agli elementi positivi che arrivano dall'esterno e sono frutto di un agente esterno. Ad esempio: ci sono nuove tecnologie o tecniche che si potrebbero utilizzare non ancora utilizzate dalla scuola?
- Le minacce sono associate all'ambiente esterno e fanno riferimento agli elementi negativi, che rappresentano una minaccia. Ad esempio : Ci sono cambiamenti

normativi in arrivo che potrebbero danneggiare la scuola? Ci sono risorse fondamentali per la scuola che potrebbero venir meno?

La Tirocinante ha creato il seguente schema per analizzare le varie attività proposte:

	Elementi a favore	Elementi a sfavore
Ambiente interno	<p>Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il modo in cui è stata organizzata la task based activity è a favore dello studente? - Lo spazio in cui si sviluppa la Task è adatto agli alunni? - Le tecniche e le tecnologie sono adeguate? - Il tempo impiegato per la task è sufficientemente adeguato? - Questa Attività favorisce il venir meno del filtro affettivo? - Questa Attività favorisce uno spirito di collaborazione e favorisce le relazioni? 	<p>Punti di debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il modo in cui è stata organizzata la task based activity è a sfavore dello studente? - Lo spazio in cui si sviluppa la Task è inadeguato per gli alunni? - Le tecniche e le tecnologie sono adeguate? - Il limite di tempo è stato un elemento a sfavore per lo studente? - Questa Attività può causare complicazioni emotive per gli alunni? litigi? - Ci sono episodi che possono o hanno rovinato/impedito lo svolgersi dell'attività?

		- In che cosa si può migliorare?
Ambiente esterno	<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> - La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento è stata un'opportunità per la classe? - Ci sono nuove tecniche o tecnologie che si potrebbero adottare? 	<p>Minacce</p> <ul style="list-style-type: none"> - La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento è stata una minaccia per la classe?

Questa tabella di analisi SWOT è stata usata dalla tirocinante sia per la creazione delle varie task based activity, sia per la loro analisi una volta concluse.

Analizziamo con questi criteri le task presenti nel punto 4.1. Le Task verranno analizzate in quanto concluse e si inizierà l'analisi dalla Task 3, ideata per la classe quinta.

Analisi Task n°3 - classe quinta

	Elementi a favore	Elementi a sfavore
Ambiente interno	La Task è stata ideata ad hoc per la classe quinta dopo un attento periodo di osservazione. Essendo orientata ponendo al centro lo studente e i suoi bisogni costituisce un elemento	Il modo in cui è stata organizzata la task non ha costituito un elemento a sfavore dello studente. Ciò che sicuramente costituisce un punto di debolezza è lo spazio ridotto dell'aula. Non

	<p>favorevole. La mancanza di un ampio spazio è stata sopperita attraverso la creazione di gruppi e il ridimensionamento degli spazi. I banchi, infatti, sono stati sistemati in modo tale da creare uno spazio confortevole per tutti i gruppi, dando la possibilità di avere spazio vuoto sia al centro che ai lati dell'aula, rispettando le vie di fuga in caso di necessità. Tutte le porte sono state lasciate aperte, le tende sono state tirate in modo tale da creare un ambiente il più luminoso possibile e creare un senso di calore.</p> <p>La mancanza di una lavagna elettronica è stata sopperita con l'utilizzo di schede didattiche, immagini e disegni. Il fatto che la lezione di spagnolo durasse solo un'ora è stato un punto di vantaggio perché i bambini, cogliendo l'occasione di essere finalmente in gruppo e di poter sfruttare la possibilità di lavorare fra compagni, si sono impegnati</p>	<p>si può per ogni task pensare di spostare i banchi per creare un ambiente favorevole, dare l'impressione che sia più ampio e caloroso. Per le prossime task, saranno da pensare soluzioni alternative che possano essere adatte all'ambiente a disposizione. Altro punto di debolezza è sicuramente il fatto che i bambini siano un gruppo molto numeroso, 26 alunni. Non avendo uno strumento elettronico come la LIM, è impensabile pensare di spostare 26 persone dal secondo piano al primo piano per portarli in aula LIM. Questo perché gli alunni approfittano di momenti di spostamento per fare confusione e bisticciare tra di loro. Significherebbe perdere tempo a portarli giù in aula LIM, calmarmi e rimproverarli, iniziare la lezione e poi doverli riportare in aula. Il tempo di un ora della lezione di spagnolo non è sufficiente, si rischierebbe così facendo di</p>
--	---	---

	<p>il più possibile nel tempo a loro disposizione. Si potrebbe dire che il tempo limitato, ha stimolato la loro voglia di mettersi in gioco il prima possibile ed è stato accolto come una sfida.</p> <p>Gli alunni hanno collaborato tra di loro, non si sono sentiti sotto esame dall'insegnante e si sono sentiti liberi di esprimersi al meglio. Il fatto di non aver più fatto lavori di gruppi per tanto tempo ha costituito un elemento molto favorevole nello svolgersi dell'attività, nei bambini è stato creata motivazione, hanno recepito l'input, lo hanno valutato come una novità e quindi lo hanno elaborato positivamente ed hanno prodotto risultati (output).</p>	<p>avere metà dell'ora di lezione a disposizione da sfruttare.</p> <p>Il fatto di avere solo un ora a disposizione con questi ragazzi ogni settimana costituisce un deficit per l'apprendimento della lingua spagnola, se i bambini a loro modo non ripassano la lezione o fanno i compiti per casa. Allo stesso tempo avere un tempo limitato per una task, costituisce un punto di debolezza da tenere in considerazione per la sua organizzazione e strutturazione.</p> <p>Quest'attività non ha costituito punti sfavorevoli dal punto di vista delle relazioni, è da sottolineare però, che i gruppi sono stati pensati in modo tale da evitare tensioni fra gli alunni e per aiutarli a creare un legame collaborativo fra i partecipanti dell'attività. La singola task non basta per migliorare le loro relazioni, si necessita di una collaborazione anche con gli altri insegnanti. Solo</p>
--	--	--

		<p>lavorando insieme e sfruttando tutte le ore a disposizione in classe, si può arrivare a raggiungere lo scopo prefissato da questa task based activity.</p>
Ambiente esterno	<p>Sicuramente la presenza di una tirocinante ha costituito un'opportunità per gli alunni della classe quinta. Essere in due anziché in un uno in una classe così numerosa è necessario per avere una visione più individualizzata della classe e per poter andare a lavorare alle difficoltà del singolo allievo. In questa attività, essendo in due a girare fra i banchi, si sono potuti raccogliere più elementi di valutazione e osservare tutti gli studenti. Le insegnanti hanno potuto svolgere senza problemi il ruolo di facilitatori e assicurarsi che l'attività venisse svolta con successo.</p>	<p>La presenza di una tirocinante oltre alla maestra non ha costituito una minaccia per la classe.</p>

	Elementi a favore	Elementi a sfavore
Ambiente interno	<p>La task è nata da una difficoltà degli alunni, diventando una vera e propria attività di tutoring di cui hanno beneficiato tutti i partecipanti, che sono diventati più consapevoli del loro apprendimento e hanno collaborato nel raggiungere un obiettivo comune.</p> <p>L'obiettivo di saper coniugare i verbi all'indicativo spagnolo è stato raggiunto da tutti gli alunni, che hanno definito questa attività positivamente e ne hanno richiesto il riutilizzo.</p> <p>Essendo i componenti della classe solo 9 e disponendo di un aula da dalla capienza di 20 alunni, lo spazio è stato un punto di forza in questa attività, poiché gli alunni hanno potuto scegliere in che parte dell'aula posizionarsi con i banchi per creare la loro postazione di tutoraggio.</p> <p>In questo tipo di attività non è stata necessario nessuna tecnologia in particolare e</p>	<p>L'unico punto di debolezza di questa attività è stato un episodio. N. non voleva partecipare all'attività in nessun gruppo. L'insegnante dopo aver parlato privatamente con N. ha capito che non era l'attività a creare problematiche alla bambina ma avvenimenti extrascolastici. Dopo averla rassicurata ed essere rimasta nel gruppo di N. finché quest'ultima si è calmata, l'attività è proseguita senza intoppi.</p>

	<p>non si è risentito della mancanza di una lavagna elettronica in aula.</p> <p>Un clima cooperativo e di collaborazione è stato mantenuto per tutta la durata dell'attività.</p> <p>Le insegnanti si sono limitate a vigilare e a rimanere a disposizione in caso di necessità.</p>	
Ambiente esterno	<p>La presenza di un insegnante e una tirocinante è stata vista come opportunità da parte degli alunni, che si sono sentiti più seguiti individualmente e hanno potuto ricevere feedback immediati nei loro momenti di necessità durante lo svolgimento dell'attività.</p>	<p>Pertanto la presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento non è stata una minaccia per la classe.</p>

Analisi Task n° 5 - Classe terza

	Elementi a favore	Elementi a sfavore
Ambiente interno	<p>La task è nata pensando alle caratteristiche di questa classe, che è un gruppo coeso e dove regna un clima cooperativo. Il fatto di portarli in aula Lim, è stato</p>	<p>Avere avuto più di un ora a disposizione per questa attività avrebbe sicuramente giovato ad alcuni alunni, che hanno un pò sentito la pressione del tempo. Come si</p>

	<p>visto dai bambini come un premio. Questa attività ha scaturito in loro sentimenti positivi, sia per il luogo, sia per l'utilizzo di tecnologie differenti dal solito, non solo si è acceso in loro una motivazione legata alla novità, l'input è stato recepito e analizzato come qualcosa di nuovo e positivo. Questa visione dell'input ha permesso un buon svolgimento dell'attività creando poi buoni risultati, output come direbbe Krashen.</p>	<p>sa, ognuno ha i propri tempi di apprendimento e pur quanto possa essere facile un'attività, ognuno necessita di tempi e spazi differenti. Essendo l'attività stata pensata non solo individualmente ma anche in gruppo, le difficoltà legate al tempo sono state colmate dall'aiuto dei compagni e delle insegnanti, che come sempre hanno svolto un ruolo di facilitatore.</p>
<p>Ambiente esterno</p>	<p>La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento è stata un'opportunità per la classe, che nei momenti di difficoltà, come quelli analizzati nei punti di debolezza, ha saputo assistere i bambini che ne avevano bisogno. L'utilizzo della lavagna elettronica ha facilitato l'attività ed è stata vista positivamente dagli alunni.</p>	<p>La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento non è stata una minaccia per la classe. Avere una lavagna elettronica in classe come in tante altre scuole, di certo sarebbe un grande risorsa per questa classe. Sarà sicuramente un punto da riportare alla dirigenza.</p>

	Elementi a favore	Elementi a sfavore
Ambiente interno	<p>Con questa task si è cercato di accontentare non solo i bambini che amano attività statiche quali lo scrivere, il disegnare e colorare, ma anche bambini che preferiscono attività orali e pratiche. Questa task based activity proprio per queste sue caratteristiche e per come è stata strutturata ha ricevuto feedback positivi e i bambini sono stati molto contenti di poter inscenare il piccolo dialogo che hanno appreso. Non sentendo il peso di dover essere valutati, poiché le insegnanti si sono fatte da parte e hanno solo vigilato ed aiutato i bambini, il filtro affettivo è venuto meno e i bambini si sono sentiti liberi di esprimersi e di provare a inscenare il dialogo. Benché sia stato detto : “Chi se la sente può provare ad inscenare il dialogo”, tutti i bambini un pò alla volta hanno voluto tentare questo esercizio.</p>	<p>Se si vuole parlare di punti di debolezza anche quest’aula è poco ampia per 20 bambini ed è difficile poter pensare dinamiche di gioco, visto lo spazio ristretto. Di certo avere uno spazio più ampio permetterebbe di spaziare di più nella creazione delle task. Per fortuna anche questa classe si trova al primo piano, vicino l’aula LIM, aula con una buona capienza. Questa limitazione potrebbe essere sopperita portando i bambini in quest’aula.</p>

Ambiente esterno	La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento è stata un'opportunità per la classe. Per le prossime attività si potrebbe pensare a qualcosa di dinamico con l'ausilio della lavagna elettronica portando i bambini in aula LIM.	La presenza di una tirocinante oltre alla maestra di riferimento non è stata una minaccia per la classe.
-------------------------	--	--

4.3 Osservazioni dell'insegnante

Nei paragrafi precedenti del punto quattro si è visto il contesto in cui è stato svolto il tirocinio, è stato dato un panorama delle varie classi e sono state spiegate ed analizzate alcune delle task based activity proposte dalla tirocinante. Questo capitolo è riservato a osservazioni di carattere generale su scuola, alunni e personale docente da parte della tirocinante.

La scuola Padre Emilio Venturini è una scuola paritaria di stampo cristiano. I bambini cominciano tutte le mattine con una piccola preghiera tutti insieme in cappellina nell'ala dedicata esclusivamente alle serve di Maria addolorata e viene dato oralmente da parte della suora badessa un spunto di riflessione per la giornata. Spesso questo spunto di riflessione è legato a eventi positivi o negativi avvenuti nel contesto scuola, per aiutarli a fare una auto-analisi dei loro comportamenti e a spronarli ad essere più uniti non solo come contesto classe ma anche come contesto scuola in generale. La cosa che ha colpito la tirocinante è, che a differenza degli altri istituti in cui aveva avuto esperienze in precedenza, ogni classe ha una propria maestra di riferimento che svolge la maggior parte delle ore in classe, ad eccezione delle lingue straniere, musica ed educazione fisica che sono affidati a specialisti del settore. Questo fatto è molto positivo per i bambini che hanno un punto saldo di riferimento per tutta la durata del ciclo scolastico primario ed aiuta a creare un legame non solo con i bambini, ma

anche con i genitori. In questa scuola l'orario scolastico è a tempo pieno, dalle 8 alle 16, per i genitori sapere che i bambini sono affidati la maggior parte del tempo a qualcuno di cui si fidano è una cosa essenziale, anche per poter affrontare tematiche delicate quali eventuali interventi educativi sul figlio o trattare situazioni extra-scolastiche (ad es: genitori separati). Le maestre di riferimento diventano una sorta di persona di famiglia col tempo, guadagnandosi fiducia e approvazione da alunni e genitori. La cosa negativa di questo aspetto è che le figure degli specialisti non vengono prese in considerazione dai genitori, che chiedono colloqui solo ed esclusivamente con l'insegnante di riferimento. Qui è importante la collaborazione fra i vari insegnanti e per sopperire a questa difficoltà ogni mese viene fatto un consiglio docenti, in cui gli insegnanti specialisti si confrontano con le colleghe sull'andamento della varie classi e insieme, pensano a soluzioni per migliorare situazioni di difficoltà o semplicemente per migliorare le attività proposte. Questo consiglio docenti è stato molto utile per andare a lavorare sulla creazione di un buon clima in classe nella classe quinta, che come si è spiegato nel paragrafo 4.1, è una classe con un contesto molto articolato. Una difficoltà riscontrata nello svolgimento del tirocinio, oltre al fatto della difficile comunicazione da parte degli specialisti con i genitori, è la mancanza di lavagne elettroniche in ogni aula. Ogni aula è dotata della classica lavagna e di stereo. Altre tecnologie particolari oltre ai libri di testo o l'utilizzo di flashcards non sono state segnalate. Per andare a sopperire a questa debolezza oltre all'aula LIM, di cui è stato parlato in precedenza, c'è anche un'aula computer, dove vengono svolte le lezioni di informatica e c'è la possibilità di utilizzare anche il proiettore. Ci sono anche tanti punti di forza come la presenza di una mensa interna, la presenza di una palestra e di due cortili dove poter far giocare i bambini all'intervallo.

Nonostante la tenera età, come si è visto, non sempre è facile gestire una classe, specialmente in situazioni simili a quelle della classe quarta e quinta. L'anello mancante nella maggior parte dei casi è il rapporto con i genitori. Per quanto concerne la classe quarta, la maggior parte dei bambini sono impegnati tutte le giornate con attività di vario tipo dallo sport alla musica e al teatro, poiché i genitori sono impegnati con lavori di rilievo e prima di tarda sera non rientrano a casa. Pertanto, svolgendo tantissime attività stimolanti extra-scolastiche, risulta difficile svegliare in loro una motivazione intrinseca. E' stato comunque possibile tramite un lavoro di osservazione e di collaborazione tra insegnanti cercare un compromesso che possa aiutare a motivare questi bambini (vedi punto 4.1). Nel caso della quinta, ci sono una concentrazione di casi particolari che vanno a danneggiare il contesto classe e rifacendosi

in termini di analisi swot, potremmo dire che le minacce derivano da un ambiente esterno. Questo perché la maggior parte di questi bambini vivono situazioni complicate a casa, i genitori sono separati e spesso si sono lasciati in cattivi rapporti, complicando le relazioni padre-madre-figlio che vanno poi a pesare nel bambino, il quale rispecchia queste difficoltà nel contesto scuola, sia emotivamente che dal punto di vista dello studio. Altre situazioni particolari sono relative a due bambini presenti sempre nella classe quinta, i quali hanno riscontrato difficoltà nell'apprendimento scolastico e hanno dato segnali di un mancato sviluppo cognitivo. Nonostante l'insegnante abbia cercato di segnalare queste situazioni ai genitori, solo uno dei bambini è stato certificato dopo tanti sforzi perché i genitori si sono convinti a portare il figlio da degli specialisti, che hanno effettivamente riscontrato deficit in più ambiti. Solo dopo aver ricevuto questa certificazione, arrivata dopo le vacanze di natale, l'insegnante ha potuto stilare un piano didattico personalizzato per l'allievo e facilitare alcuni compiti secondo quanto rilasciato dagli specialisti. Ad oggi l'altro bambino non è ancora stato certificato, nonostante sia evidente un ritardo cognitivo anche nel suo caso e purtroppo l'insegnante non può intervenire con nessun PDP. Questo bambino è però consapevole di essere "diverso" e non ha mancato di esprimere sentimenti di disagio in alcune lezioni. Questi senz'altro sono tanti punti di debolezza per questa classe e non è sempre facile mantenere un buon clima in classe. L'aspetto positivo è che le insegnanti collaborano ogni giorno per aiutare questi bambini e si cerca di creare situazioni in cui si possano generare sentimenti positivi e scaturire in loro una voglia collettiva nell'apprendimento (vedi punto 4.1).

Tante difficoltà possono essere risolte non solo con l'aiuto del personale docente ma anche con l'intervento dei genitori. Intervento che spesso viene a mancare perché i bambini sono poco seguiti o vengono giustificati a causa delle loro particolari situazioni familiari. Facciamo un esempio concreto :

Sono le ore 16.00, le maestre stanno consegnando i bambini ai genitori. Arrivato il turno della quinta, la maestra notifica alla nonna un comportamento negativo di suo nipote e l'avvisa che è stata costretta a mettergli una nota nel diario. Nonna e nipote vanno verso il cancello di uscita, T. dice alla nonna : "cosa devo fare se ho preso un'altra nota! Non è stata solo colpa mia" - la nonna replica a T. : " cosa vuoi che ti dica, la aggiungeremo alla collezione di note che hai già preso".

La mancanza di punizioni nei bambini a seguito di episodi negativi convince l'allievo di poter fare come meglio crede, "tanto poi a casa non mi dicono nulla!" - cit. Per questo spesso sono

proprio i genitori a causare situazioni di difficoltà in classe e diventano “minacce” legate all’ambiente esterno. Spesso oltre a non seguirli, causano situazioni di disagio nei figli per alcune loro convinzioni e questa cosa si è manifestata in più classi. Portiamo un esempio di una bambina della classe terza. *A. è una bambina diligente, studia, si applica ed è sempre entusiasta durante le lezioni di lingua spagnola. La maestra un giorno chiede ad A. di darle il suo quaderno per fare una foto e postarla su classroom, così da poter lasciare quanto fatto agli assenti. A. dice alla maestra che dovrebbe chiedere a qualcun altro il quaderno. La maestra chiede il perché e A. risponde che la mamma le dice sempre che scrive molto male. In altre situazioni la bambina lamenta momenti di disagio perché la madre ritiene che la figlia non faccia mai abbastanza, che possa fare di più e debba essere migliore, brava come lo era stata lei quando studiava.* Queste situazioni in cui i genitori vogliono che i loro figli siano perfetti, sia caratterialmente parlando che nello studio, causa in molti bambini situazioni di disagio e di frustrazione, andando a rendere difficile lavorare con loro nel venir meno del filtro affettivo. Come detto, il filtro affettivo è una delle cause che va a ostacolare l’apprendimento da parte dello studente ed è compito dell’insegnante lavorare perché non diventi un ostacolo (vedi punto 1.3). In situazioni come questa diventa molto difficile fare ciò e bisogna lavorare molto nella motivazione intrinseca dello studente.

Tutto sommato, vige in questa scuola un clima positivo, i bambini si sentono a casa e accolti, merito della collaborazione fra le varie figure all’interno della scuola dalle maestre, alle addette mensa e alla pulizia fino alle suore, che appena individuano situazioni particolari cercano di fare del loro meglio per sostenere questi bambini. Verso la conclusione del tirocinio è stato attivato un programma di sostegno psicologico per una bambina di quinta, dopo diverse segnalazioni da parte dell’insegnante alla direzione e diversi colloqui con la madre della bambina, è emersa una situazione difficile legata alla separazione dei genitori. La badessa, grazie anche a tante iniziative esterne che accoglie all’interno della scuola, confrontandosi con un’esperta che era venuta a tenere un convegno nella scuola, ha potuto capire che bisognava attivare subito un supporto psicologico e che avevano tutto il diritto di partecipare come scuola al sostegno della bambina. Questo evento in conclusione del tirocinio ha fatto riflettere la tirocinante sul fatto di quanto sia importante saper osservare, individuare situazioni di difficoltà e saper agire nel minor tempo possibile. L’insegnante deve quindi, oltre ad essere un buon osservatore e educatore, avere una buona capacità decisionale e aver spirito di collaborazione. Un team di docenti risulta fondamentale nell’affrontare le varie situazioni della classe e soprattutto, perché il singolo docente da solo non può vedere e

Laura Quagliato
Matricola 842936

risolvere tutto, ma la squadra invece può essere più efficace, come visto in questa esperienza riportata dalla tirocinante.

Conclusioni

Quando si decide di diventare un insegnante, qualsiasi sia la materia che si vada ad insegnare, ci sono dei termini che non possono essere sconosciuti, quali curriculum, sillabo e unità didattica di apprendimento. In base al tipo di curriculum che un insegnante decide di utilizzare ne consegue la scelta di un approccio e di metodologie da applicare nell'insegnamento. Gli elementi che l'insegnante deve considerare nella scelta di un approccio sono sicuramente tre, ovvero la valutazione dei bisogni degli studenti, l'analisi dei vincoli didattici e quanto prima possibile, determinare bisogni, attitudini e atteggiamenti dei singoli studenti.

Solo quando si comincia ad insegnare, piano piano viene determinato quest'ultimo elemento. Quanto prima si ha più chiara la situazione della propria classe, tanto prima si può andare a lavorare sulla motivazione intrinseca degli studenti. Questo perché solo nel caso di una motivazione interna come piacere o bisogno, ci sarà un apprendimento da parte dello studente. Per poter stimolare gli studenti e far nascere in loro il piacere di apprendere, l'insegnante deve saper creare attività che vadano a lavorare sulla motivazione, sfruttando la naturale catena di apprendimento ovvero globalità>analisi>riflessione>sintesi. Oltre a questo, bisogna saper presentare i contenuti linguistici della lezione in maniera sempre differente tenendo bene a mente i cinque parametri della valutazione di uno stimolo, quali la novità, la piacevolezza, la rilevanza, la competenza, la compatibilità. Solo se lo studente valuta l'input in maniera positiva, allora ci sarà possibilità di risultati di apprendimento (output).

Saper variare i contenuti linguistici di una lezione è fondamentale, perché ogni studente ha il proprio stile di apprendimento, pertanto bisogna presentare l'input in diverse forme che vadano ad abbracciare i vari stili di apprendimento (visivo-verbale, visivo non verbale, uditivo e cinestesico). Qui oltre all'approccio e alle metodologie scelte dall'insegnante giocano un ruolo fondamentale le tecniche e le strategie di apprendimento. Nonostante quanto spiegato fino ad ora, anche se si stimola lo studente, si variano i contenuti linguistici e vengono adottate tecniche e strategie ad hoc per gli studenti, esiste un elemento che può ostacolare ancora l'apprendimento da parte del discente. Questo elemento si chiama filtro affettivo e come si è visto è costituito da diversi elementi: motivazione, autostima e ansia. Per poter far venir meno il filtro affettivo, non basta il lavoro dell'insegnante, bisogna anche creare un buon clima in classe. Questo è possibile se fra insegnante e studenti vi è un clima collaborativo e vengono create delle regole condivise. Inoltre gli studenti devono creare

non solo con l'insegnante un clima collaborativo, ma devono anche tra di loro tenere un clima di cooperazione e migliorare giorno per giorno le loro relazioni all'interno della classe. Solo se gli studenti si sentono a loro agio fra pari e con l'insegnante, si possono esprimere al meglio, sentirsi stimolati e non sentire il peso del filtro affettivo.

La differenziazione didattica gioca un ruolo principale nella creazione di un buon clima in classe perché permette di utilizzare varie strategie didattiche differenziate, come ad esempio il peer tutoring o il cooperative learning, tramite le quali l'insegnante diventa un figura di facilitatore e gli studenti diventano protagonisti del loro apprendimento. Negli approcci moderni, infatti, l'insegnante lavora ogni giorno alla creazione di un buon clima in classe, con strategie differenziate e task based activities. Una task based activity permette all'insegnante di adattare il contenuto sulla base della classe che ha di fronte e di creare un'attività su misura dei propri studenti, cosa che non è raggiungibile con il solo ausilio del libro di testo.

Fulcro di questo lavoro è, infatti, rendere consapevoli gli insegnanti di non adattarsi ai libri di testo perché da soli non sono esaustivi per i bisogni e le necessità degli studenti. Solo creando contenuti su misura dei nostri studenti è possibile porre le basi per l'apprendimento. Una task based activity, oltre a rispettare la naturale catena di apprendimento permette anche di differenziare i contenuti. Si compone di tre fasi, nelle quale l'insegnante può presentare in maniera differente l'input e arrivare in maniera graduale ad avere risultati dai propri studenti. Questo perché una task based activity è pensata per lo studente, che diventa protagonista nella scoperta del contenuto e l'insegnante diventa una figura che lo facilita nella creazione dell'output.

Laura Quagliato
Matricola 842936

Bibliografia

Bates Elizabeth & MacWhinney Brian (1989): *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge: Cambridge University press.

Brumfit (1984): *Communicative methodology in language teaching : the roles of fluency and accuracy*, Cambridge: Cambridge università press.

Burns Anne, Jack C. Richards (2009): *The Cambridge guide to second language teacher education*, Cambridge: Cambridge university press.

Burns Anne, Goh C. (2012): *Teaching Speaking: A Holistic Approach*, Cambridge: Cambridge university press.

Clark John L (1987): *Curriculum renewal in school foreign language learning*, Oxford.

Cottini Lucio (2017): *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci editore.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge university press.

Council of Europe (2020): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano :Università degli Studi di Milano.

D'Alonzo (2017): *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento: Erickson.

D'Odorico Laura e Rosalinda Cassibba (2001): *Osservare per educare*, Roma: Carocci editore.

Foster, Shekan (1996) : *The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance*, Cambridge : Cambridge university press.

Greco Romy (2010): *Component process model : una teoria dinamica dell'emozione, Cognitivismo clinico*.

Hammer (1983), *Criteria for evaluating communicative tasks*.

Harper Lee (1962), *il buio oltre la siepe*, Milano: Feltrinelli.

Ianes Dario (2005): *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson.

Jarvis (2009): *Beispiele für Transfer auf der Lemma-Ebene*.

Johnson Keith (2003): *Designing Language Teaching Tasks*, palgrave macmillan UK.

Königs, Frank G. (2016b): *Sprachmittlung*. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 111-116). Tübingen: A. Francke.

Laura Quagliato
Matricola 842936

Krashen S. (1982) : Principles and Practice in Second Language Acquisition, university of Southern California : Pergamon press.

Krashen S. (1985) : The input hypothesis: issues and implications, Oxford: Pergamon Press

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440. doi:10.2307/326879

Lopez Medina (2016), Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist.

McKay, S. L. (2000) :Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom, *TESOL Journal*, 9, 7-11.

Miato Andrich (2007): La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo, Erickson.

Mitchell (2014): What really Works in Special and Inclusive Education, London : Routledge.

Murcia(1991): Teaching English as a second or foreign language, Boston.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle Publishers.

Paolo E. Balboni (2015) : Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Università.

Rebecca L. Oxford (2001): *Language learning style and strategies: an overview*.

Richards Jack C. (2013) : Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, Article in *RELC Journal* pag 5-33.

Richards Jack C.(2006) :*Communicative Language Teaching Today*”, New York: Cambridge university press.

Riemer, Claudia (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Rod Ellis (2001): *The Methodology of Task-Based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Rod Ellis (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Serragiotto Graziano: *Come organizzare percorsi CLIL - Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino: UTET Università.

Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645.

Weiner, B. (1985) *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, *Psychological Review*, 92, 548-573.

Laura Quagliato
Matricola 842936

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies, In M. Wittrock (Ed.), The handbook of Research on Teaching (pp. 315-327), New York: Macmillan.

Wiggins G, McTighe J (2006): Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment, Alexandria: VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

Fonti elettroniche

<https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-2-377>

<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/glossary/-/glossary/q#common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr->

https://www.gaiaedizioni.it/guidagenda_clil4_interno.html

<https://youtu.be/VlkJRzAwgd0>

<https://ezpzlearn.com/content-type/worksheets/daily-routine-word-search-2>

<https://www.teacherspayteachers.com/Product/My-Vocabulary-Journal-Draw-and-Write-780656>

<https://www.youtube.com/watch?v=DsRKOZGaoEM>

<https://www.pinterest.it/pin/638033472226002716/>

Laura Quagliato
Matricola 842936