



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del  
Linguaggio

Percorso Glottodidattica

## **Tesi di laurea**

Educazione non formale agli adulti: come l'adulto  
vive ed affronta i corsi di lingua straniera con  
relativa proposta di modelli di insegnamento.

**Relatore**

Chiarissimo Professor Serragiotto Graziano

**Correlatore**

Chiarissima Professoressa Nistratova Svetlana

**Laureando**

Stefanato Aljoska

Matricola 802247

**Anno Accademico**

2019/2020

# INDICE DEI CONTENUTI

<b>ABSTRACT</b>	4
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	5
<b>INTRODUZIONE</b>	6
<b>PE3IOME</b>	10
<b>CAPITOLO 1: L'insegnamento delle LS in Italia nel Novecento</b>	26
1.1 Dai primi del Novecento all'epoca fascista	26
1.2 Dal secondo dopo guerra al Trattato di Maastricht	27
1.3 Dalla Riforma Moratti in avanti	29
<b>CAPITOLO 2: Lo studente adulto ed il concetto di <i>lifelong learning</i></b>	30
2.1 Il concetto di età adulta e le varie fasi dell'individuo	30
2.2 Il concetto di educazione permanente e <i>lifelong learning</i>	32
2.3 La riflessione e il <i>transformative learning</i>	35
2.4 L'andragogia: l'apprendimento in età adulta	36
2.5 Il giovane adulto e lo studente adulto	39
2.6 Caratteristiche dello studente adulto	40
2.7 La differenza tra acquisizione ed apprendimento	41
2.8 Apprendimento formale, non formale e informale	42
<b>CAPITOLO 3: L'adulto in classe e la figura dell'insegnante</b>	46
3.1 La psicologia dello studente adulto	46
3.1.1 L'adulto e il vissuto personale	46
3.1.2 Dinamiche affettive dello studente adulto	47
3.2 Lo studente adulto: uno studente, un individuo sociale con una lingua propria	49
3.2.1 L'importanza della motivazione e i vari tipi di motivazione	50
3.2.2 Il mondo classe e la gestione dei rapporti	52

3.3	Approcciarsi allo studente adulto	54
3.3.1	L'approccio didattico	55
3.3.2	Insegnante ed alunno: mediazione e negoziazione	57
3.4	L'etica dell'insegnante di lingua come facilitatore	58
3.4.1	La figura dell'insegnante e lo "spazio di azione didattica"	58
<b>CAPITOLO 4: Il progetto di ricerca</b>		<b>60</b>
4.1	I ipotesi di ricerca e domande di ricerca	62
4.2	Soggetti dello studio	62
4.2.1	I corsisti	65
4.2.2	Gli insegnanti	70
4.3	Metodologia di ricerca	70
4.4	Materiali	71
4.4.1	Questionario a studenti	71
4.4.2	Questionario ad insegnanti	73
4.5	Procedure raccolta dati	74
4.5.1	Questionari a studenti	74
4.5.2	Questionari ad insegnanti	75
4.6	Metodo analisi dati	76
4.6.1	Questionari a studenti	76
4.6.2	Questionari ad insegnanti	76
4.7	Problematiche	77
4.7.1	Problematiche circa la raccolta dati	77
4.7.2	Problematiche circa l'analisi dati	77
<b>CAPITOLO 5: Risultati</b>		<b>78</b>
5.1	Questionario agli studenti	78
5.2	Questionario ai Docenti	123

<b>CAPITOLO 6: Discussione</b>	152
6. 1 Discussione domande di ricerca	152
6.1.1 Prima domanda di ricerca	153
6.1.2 Seconda domanda di ricerca	156
6.1.3 Terza domanda di ricerca	158
6.1.4 Quarta domanda di ricerca	159
6.2 Limiti dello studio	161
6.3 Proposte	161
6.4 Esempio di modello per insegnamento in presenza	163
6.4.1 Puntualità Docenti, registro ed appello	163
6.4.2 Programma e supporto alunni	163
6.4.3 Rapporto Docenti-alunni	164
6.4.4 Docenti e uso lingua straniera parlata in classe	165
6.4.5 Docenti e uso lavagna, attività, esercizi, revisioni e test	166
6.4.6 Gestione errore e motivazione	167
6.4.7 Docenti e difficoltà linguistiche, efficacia lezione	167
6.4.8 Test di valutazione	168
6.4.9 Questionario di gradimento	169
6.4.10 Frequenza e gestione dell'abbandono del corso	169
6.5 Esempio di modello per insegnamento online	170
6.5.1 Puntualità Docenti, registro ed appello	170
6.5.2 Utilizzo strumenti interattivi	171
6.5.3 Programma e supporto alunni	171
6.5.4 Rapporto Docenti-alunni	172
6.5.5 Docenti e uso lingua straniera durante la lezione	173
6.5.6 Docenti e uso <i>chat</i> , attività, esercizi, revisioni e test	174
6.5.7 Gestione errore e motivazione	175
6.5.8 Docenti e difficoltà linguistiche, efficacia lezione	175
6.5.9 Gestione risorse linguistiche al di fuori del corso	176
6.5.10 Test di valutazione	177
6.5.11 Questionario di gradimento	177

6.6 Esempio di strumento per l'automonitoraggio linguistico	178
6.6.1 Introduzione e scopo	179
6.6.2 Struttura	179
6.6.3 Modalità di utilizzo	179
6.6.4 Attribuzione punteggi per autovalutazione e spunti di riflessione	180
6.6.5 Esempi di utilizzo e interpretazione degli ipotetici risultati	180
6.6.5.1 Esempio A	180
6.6.5.2 Esempio B	182
<b>CONCLUSIONI</b>	184
<b>INDICE BIBLIOGRAFICO</b>	185
ALLEGATO A: Questionario agli studenti	195
ALLEGATO B: Questionario ai Docenti	200

## ABSTRACT

Il presente studio ha come obiettivo quello di indagare alcuni aspetti relativi all'apprendimento delle lingue straniere in età adulta nell'ottica del *lifelong learning* in 3 enti che organizzano corsi di lingua non-formali per adulti. La metodologia adottata per la raccolta dati è quella mista, ovvero mediante questionari con risposte a scelta multipla e domande aperte; la tesi consta di 6 capitoli ed è stata suddivisa in due parti: nella prima parte si è effettuata un'introduzione teorica circa alcuni aspetti relativi all'apprendimento nell'adulto delle LS; nella seconda parte, invece, sono stati indagati gli aspetti principali della *performance* didattica dei Docenti, gli strumenti forniti per migliorare le competenze, la percezione circa le principali difficoltà alunni, attività, temi di effettivo interesse ed eventuali suggerimenti. La tipologia di ricerca, invece, è interpretativa, in quanto si è proceduto unicamente all'elaborazione ed interpretazione dei dati statistici. I questionari sono stati somministrati via telematica a 231 corsisti e 60 Insegnanti. Relativamente ai dati ottenuti, sono emersi i seguenti aspetti: *in primis*, il rapporto Docente-alunno è di fondamentale importanza per instaurare un buon clima di classe che ne favorisca l'apprendimento; l'alunno adulto considera particolarmente ostica la comprensione orale ed il ricordare vocaboli; lo studente-adulto necessita di maggiore supporto circa gli strumenti da utilizzare per accrescere le proprie competenze linguistiche; oltre alle tematiche linguistiche abitualmente trattate, sarebbe necessario includerne altre; all'interno dei corsi di lingua non-formali, inoltre, vi sono spesso classi disomogenee dal punto di vista delle conoscenze e troppo numerose. Infine, si è provveduto a creare due ipotetici modelli di insegnamento, oltre che uno strumento per aiutare gli adulti a monitorare il loro apprendimento.

## **RINGRAZIAMENTI**

Si ringraziano il Professor Serragiotto e la Professoressa Nistratova per la loro professionalità, disponibilità, e l'infinita pazienza, oltre che per i preziosi consigli e suggerimenti.

Un grazie infinito a Patrick.

Un grazie speciale al mio amico Marco per aver stimolato la mia curiosità ed aver condiviso con me tanti momenti in questi anni di crescita reciproca ed alla mia amica Rubenda per il sostegno costante nella stesura del mio elaborato finale.

Un grazie infinito, inoltre ai miei alunni che hanno deciso di prendere parte a questa mia indagine per capire meglio come funziona l'apprendimento negli adulti mentre apprendono una lingua straniera.

Un grazie speciale a tutta la mia famiglia e a chi mi ha dato il coraggio per intraprendere questa grande sfida dopo tanti anni lontano dal mondo dello studio.

## INTRODUZIONE

Marshall McLuhan, noto studioso delle comunicazioni, nel 1964 utilizzò per la prima volta l'espressione "villaggio globale" in un celebre saggio denominato "*Understanding Media: The Extensions of Man*". Nel saggio, l'autore esprimeva un concetto molto ben strutturato, di come la comunicazione influisse in maniera positiva e negativa sul modo di vivere delle persone. L'espressione indica anche in maniera più elementare, come il globo in senso geografico, si possa ridurre ad un villaggio facilmente esplorabile per l'uomo; questo concetto si concretizza in maniera molto semplice al mondo della comunicazione: abbattendo i confini geografici dei vari stati, si rende il mondo un unico grande paese. Il termine, con il passare del tempo fu sostituito con uno di senso più ampio: globalizzazione. In seguito a questo fenomeno, lo studio delle lingue straniere risulta essere indispensabile poiché fondamentale da un punto di vista economico-finanziario, politico, sociale, culturale. Ecco che con il passare degli anni e avvicinandoci sempre di più al presente, lo studio di altre lingue, appare chiaro non essere più una questione legata unicamente all'ambito scolastico in senso stretto, i cui soggetti apprendenti sono esclusivamente dei giovani studenti, ma anche a "studenti" adulti, ormai fuori dal ciclo di istruzione statale. Oggigiorno, infatti, anche numerosi adulti decidono volontariamente di iniziare un percorso di apprendimento di una lingua straniera, spinti dalle motivazioni più svariate: dalle esigenze lavorative, passando per le motivazioni familiari, fino alla curiosità personale. Nel decorso della storia si è assistito, quindi, ad un proliferare di corsi di lingua per adulti, oltre che alla nascita di diverse realtà territoriali ed enti che ne erogano i relativi corsi. Il comunicare, specialmente in lingua straniera, ecco che diventa un'esigenza attuale. L'insegnante, il cui compito è quello di veicolare conoscenza, è investito dell'obbligo di trasmettere contenuti ad utenti non omogenei sia in termini di età che di livello di competenza linguistica. Oltre a ciò, egli deve favorire un clima che alimenti costantemente l'interesse dell'adulto tenendone alto il livello di interesse e motivazione sia all'interno che al di fuori del corso, mediante l'utilizzo di materiali *ad hoc*, comportamenti e strategie didattiche. Accade, tuttavia, che non sempre il Docente riesca a svolgere quanto detto in precedenza, innescando delle reazioni nella mente dell'individuo adulto che possono sfociare in una perdita motivazionale tale da causare un abbandono del corso "apparentemente inspiegabile". Il presente studio, pertanto, ha come obiettivo quello di



esplorare alcuni aspetti relativi all'apprendimento delle lingue straniere in età adulta nell'ottica del *lifelong learning*. Esso, inoltre, rientra nel filone di ricerca andragogica ed indaga, infine, i seguenti quesiti: i Docenti dei corsi di lingua per adulti propendono a favorire un clima adeguato in classe e forniscono gli strumenti necessari per un corretto apprendimento linguistico durante ed al di fuori del corso; quali sono le principali difficoltà che gli studenti adulti incontrano durante l'apprendimento di una lingua straniera all'interno ed all'esterno dell'aula ; qual è la loro concezione di apprendimento efficace di una lingua straniera. Sanno utilizzare autonomamente risorse e strategie?; quali sono i momenti di maggiore e minore gradimento di un corso e quali gli argomenti di effettivo interesse per un utente adulto. Il presente studio di ricerca è costituito da cinque capitoli: nel primo capitolo viene affrontato il concetto di età adulta, giovane adulto e studente adulto, *lifelong learning*, durante il quale si cerca di delineare una visione globale circa vari tipi di apprendimento, ovvero formale, informale e non formale. Successivamente si procede all'analisi della figura dell'insegnante (in qualità di regista nello "spazio di azione didattica") inteso come docente dotato di competenze relazionali, facilitatore, e conoscitore degli indicatori di qualità dell'azione didattica. Il secondo capitolo, invece, tratta l'apprendimento nell'età adulta in un ottica di modelli ed alcune teorie. Nel terzo capitolo viene presentato l'intero studio di ricerca nel dettaglio, ovvero le ipotesi e le relative domande di ricerca, i soggetti coinvolti nello studio, la metodologia di ricerca adottata, i materiali, la procedura circa la raccolta dei dati, i metodi utilizzati e le varie problematiche sorte. Il quarto capitolo prevede l'analisi e l'interpretazione dei risultati ottenuti, mentre nel quinto capitolo affronta la discussione delle domande di ricerca sopracitate, alla quale segue la proposta di alcuni possibili modelli didattici, volti a migliorare la qualità della docenza e conseguentemente, favorire un maggiore apprendimento tra gli utenti. In conclusione, il laureando ha deciso di avviare tale ricerca dopo aver lavorato come docente di lingue straniere per adulti per circa 7 anni. Durante i corsi, personalmente ho potuto appurare che il rapporto Docente-corsista è uno degli aspetti fondamentali affinché un corso diventi efficace. In secondo luogo, che gli studenti spesso affrontano difficoltà dovute alla totale inesperienza circa lo studio delle LS accusando spiacevoli insuccessi e perdendo, di conseguenza, la motivazione: sembrerebbero non essere sempre consapevoli di cosa significhi studiare una lingua straniera e quali strumenti utilizzare per procedere in tal senso. Infine, che il pubblico adulto richiede una maggiore elasticità negli argomenti trattati, talvolta chiede di trattare tematiche che sembrerebbero non

essere presenti nei libri di testo. Ai fini della ricerca, il presente elaborato, pertanto, mostra l'importanza della relazione alunno-Docente, la possibile mancanza di indicazioni su come procedere nello studio delle lingue straniere, la necessità di integrare alcune tematiche spesso trascurate ed altre problematiche quali, ad esempio, il problema delle classi troppo numerose e disomogenee dal punto di vista dell'età e delle conoscenze.

**Настоящая работа** представляет собой исследование, в котором рассматриваются различные аспекты языковых курсов для взрослых в неформальном контексте.

В работе, во-первых, рассматривается деятельность преподавателя (действия, которые обычно совершаются преподавателями во время занятий на языковых курсах для взрослых) и то, как взрослые студенты воспринимают эти действия. Во-вторых, анализируются используемые взрослыми методы индивидуального изучения и использования языка вне курса, трудности, с которыми они при этом сталкиваются, темы, обычно изучаемые на курсах, а также тематика, которая вызывает наибольший интерес взрослых учащихся.

**Актуальность выбранной темы** обусловлена тем, что в наше время число взрослых, желающих изучать иностранные языки, сильно увеличилось, и преподавателям приходится искать новые методики обучения, отличные от методик школьного обучения. По сравнению с обычными учениками, взрослые идут прямо к цели, платят и прекрасно знают, чего они хотят от языкового курса. Дело в том, что их ожидания не всегда оправдываются из-за различных факторов, зависящих частично от преподавателей, частично от самих учащихся, и, наконец, от учебных материалов.

**Материалом** для исследования послужили подготовленная мною анкета, которая была роздана учащимся, а также письменный опрос преподавателей, для сбора мнений участников курсов, необходимых для более точной формулировки гипотезы и корректного анализа материала.

**Работа состоит из** введения, шести глав, заключения и двух приложений, содержащих анкеты участников курсов.

**Во введении** представлена причина, которая привела меня к выбору темы данного исследования, объекты исследования (участники учебного процесса: преподаватели и студенты), использованные методики и материалы, исследовательские вопросы и краткий анализ полученных результатов.

**Первая глава** «Преподавание иностранных языков в Италии в XX-ом веке» состоит из 3-х разделов, в которых представлена история преподавания иностранных языков в нашей стране.

Преподавание иностранных языков в Италии имело непростое развитие: долгое время преподавались только древнегреческий и латинский языки. В конце XIX-го века, а именно в 1898-ом году Министр образования Гвидо Баччелли ввел изучение немецкого и французского языков в школах. Несмотря на это, после наступления фашизма в Италии в 1920-ом году была проведена «Реформа образования Джентиле», которая предусматривала преподавание иностранных языков только в некоторых лицеях. Использование иностранных языков в быту было категорически запрещено: многие итальянцы не знали итальянского языка, поэтому кроме политических причин, главной целью этих строгих реформ было заставить итальянцев научиться правильно говорить на их родном языке даже ценой введения высоких штрафов. Это оказало большое влияние и на торговлю, так, например, даже магазинам было запрещено включать в торговые названия слова иностранного происхождения. Важно уточнить, что при Муссолини были проведены кампании по колониальной экспансии на территории Африки, поэтому на радио стали появляться языковые курсы для того, чтобы солдаты итальянской армии могли научиться свободно общаться с африканским населением. Однако итальянское участие в Североафриканской кампании не привело к ожидаемым результатам, поэтому после окончания Второй мировой войны языковые курсы африканских языков исчезли с радио. В годы после падения фашистского режима в Италии возродился большой интерес к иностранным языкам и языковой дидактике, особенно в школьных учреждениях. Единственная проблема была в том, что в то время преподавателей иностранных языков в Италии не было, поэтому преподавание языков было доверено всем тем, кто имел любой университетский диплом. Самым преподаваемым языком был французский. С ростом экономического влияния США на мировые рынки важнейшим иностранным языком стал английский. Важным этапом в развитии преподавания иностранных языков стало подписание Маастрихтского договора, положившее начало Европейскому Союзу. Кроме ряда экономических и политических пунктов, в договоре предусматривалось преподавание английского языка как L2, которое не вступило в силу до тех пор, пока в 1993-ом Министр образования

Летиция Моратти не провела важную реформу образования, после которой изучение английского языка стало обязательным с начальной школы до университета.

**Вторая глава** под названием «Взрослый студент и понятие непрерывного образования» состоит из 8 разделов.

В первом разделе представлены понятие взрослого человека и самые главные этапы развития человека с детства до старости. В зависимости от культуры, с достижением совершеннолетия, человек считается «взрослым индивидом», ведь он располагает теми необходимыми умениями и знаниями для того, чтобы принимать важные решения на своём жизненном пути. Точнее, взрослые индивиды знают, чего они хотят, и в состоянии сами себя обеспечивать. Кроме того, взросление зависит и от биологических факторов, которое в основном определяется началом полового созревания.

Во втором разделе рассматривается понятие «непрерывного образования», которое впервые было использовано в 1968 году в документах ЮНЕСКО. По словам исследователя Линдемана, человек учится на протяжении всей жизни, поэтому образование никогда не заканчивается. Вследствие прогресса науки и технологии, появилась необходимость непрерывного образования для того, чтобы все люди могли продолжать учиться даже после окончания учёбы: ведь целью непрерывного образования является интеллектуальное развитие современного общества и, следовательно, достижение культурной интеграции.

В третьем разделе рассматривается понятие теории «преобразующего обучения». Согласно данной педагогической теории, утверждается, что преобразующее обучение развивает автономное мышление человека и расширяет осознание им окружающего мира.

В четвёртом разделе речь идёт об «андрагогике». Понятие андрагогики было введено в 1833 году немецким историком педагогики Александром Каппом. Андрагогика – наука, предусматривающая изучение аспектов, касающихся обучения взрослого индивида. Отличие её от педагогики состоит в том, что

педагогика занимается обучением несовершеннолетних учеников, а андрагогика – взрослых. Большой вклад в эту науку внёс американский педагог Малколм Ноулз, который в 1984-ом году предложил четыре принципа, отличающих андрагогику от педагогики, которые должны учитываться при обучении взрослых. Во-первых, «понятие о себе»: взрослые – самостоятельные и независимые индивиды. Во-вторых, «предыдущий опыт»: информация, собранная в течении жизни, имеет большое значение при обучении. Третьим принципом является готовность к обучению, ведь обучение зависит от потребностей. Четвёртый состоит в том, что взрослый индивид готов учиться при условии, что он сможет быстро использовать новую информацию в реальной жизни. Пятый принцип – мотивация. У взрослых она часто внутренняя. Шестой и последний принцип – желание знать. Взрослые индивиды всегда хотят знать, чем они будут заниматься, и разобраться во всём, что они делают.

В пятом разделе речь идёт об отличиях между молодыми и взрослыми студентами. Разница состоит в общении с преподавателями: если поведение молодых студентов – подчинённое, то взрослых – полностью независимое. Что касается языковых курсов, взрослые платят за услуги, которые должны обязательно соответствовать их ожиданиям.

В шестом разделе рассматриваются характеристики взрослого студента. Во-первых, взрослый человек возможно уже закончил учёбу, поэтому принимает решения самостоятельно, что оказывает большое влияние на отношение преподаватель-студент. Во-вторых, хотя преподаватель на неформальных языковых курсах является компетентным человеком в преподаваемом предмете, он преподаёт не так, как в официальных учебных заведениях, что позитивно влияет на обучение взрослого. В-третьих и в-четвёртых, акцентируется внимание на том, что взрослый студент часто поступает на языковые курсы для того, чтобы сделать очередной шаг в своей карьере, и реже по личным причинам таким, как личные интересы, путешествия и др. Поэтому он инвестирует деньги и учится по принципу «время-деньги-результат». Главным аспектом обучения является результат, так как взрослые платят за услуги и хотят, чтобы усилия и деньги принесли плоды как можно скорее. Далее говорится о том, что дидактика иностранных языков сильно изменилась в последние десятилетия: современные

методики преподавания языков значительно отличаются от старых, поэтому и это может негативно влиять на обучение взрослых, которые привыкли к другим методам преподавания и упражнениям. Важно, чтобы преподаватель оценил самые главные черты студентов для выбора наиболее подходящей методики обучения. Кроме того, способность к обучению зависит от возраста. Наконец, большинство учебников создано для школьников и молодых студентов и не учитывает реальных потребностей взрослых.

В седьмом разделе рассматривается разница между усвоением и обучением. Она заключается в том, что «усвоение» обозначает процесс спонтанного приобретения знаний, навыков и умений родного языка до достижения уровня носителя. «Обучение», наоборот, является целенаправленной деятельностью учащихся с целью достижения определённых знаний для владения L2.

В восьмом разделе рассматриваются различные виды обучения. Образование взрослых делится на формальное, неформальное и информативное. Что касается формального образования, оно имеет место в учебных заведениях и учреждениях. Оно проходит согласно программам и имеет определённый срок, в конце которого обучение подтверждается получением документов о дополнительном образовании. Эти официальные документы образовательно-квалификационного уровня признаются государством и являются основанием для приёма на работу. Что касается неформального образования, оно не проходит в образовательных учреждениях и обычно не подтверждается сертификатами. Языковые курсы для взрослых относятся к этому виду. При неформальном образовании приобретаются знания, умения и навыки для удовлетворения образовательных потребностей. Часто в рамках такого вида обучения могут выдаваться определённые сертификаты, которые не являются образовательными и официальными документами для государства. Неформальное образование доступно людям всех возрастов. Оно организовано в форме краткосрочных курсов, семинаров, не имеет определённой структуры и может быть кратким по продолжительности и малозатратным по интенсивности. Однако оно является важной частью социализации индивида, помогает ему жить лучше и становиться более компетентными в новых социальных ролях, что в современном обществе также играет важную роль, поскольку способствует духовному развитию индивида.

Наконец, неформальное образование является более целенаправленным, так как цели в нём заданы образовательными потребностями самих учащихся. Третий и последний вид образования – это информальное образование. Оно проходит в контексте повседневной жизни, например, среди друзей, в свободное время, внутри семьи или на рабочем месте. Данный вид не имеет определённого срока, целей, структуры и, следовательно, сертификации. Понятие информального образования означает, что обучение в этом случае проходит без процедурных формальностей. Оно совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека, неважно каким путём человек приобретает знания и умения, необходимые для эффективной деятельности. К информальному образованию относятся: личное чтение, обучение методом проб и ошибок, самостоятельного поиска ответов на вопросы.

**Третья глава «Учащийся курсов и преподаватель»** состоит из четырёх разделов.

В первом разделе рассматривается психология и аффективные реакции взрослого учащегося. В настоящее время все больше и больше взрослых занимаются на курсах иностранных языков. Возраст учащихся варьируется от 18 до 70 лет, поэтому преподаватели сталкиваются в одном классе с совершенно разными личностями, мотивациями, потребностями, стилем обучения и интересами. В связи с этим преподаватели должны быть в состоянии в короткие сроки дать краткую характеристику группе, чтобы сосредоточиться на всех этих деталях для достижения успеха в кратчайшие сроки, принимая во внимание три очень важных переменных: индивидуальную, социальную и естественную. Кроме того, каждый взрослый студент в контексте класса является носителем своего личного опыта, который будет сильно влиять на его выбор и социальные отношения: на основе того, что он изучал, он представляет свою идентичность. По мнению профессора Скальозо, немногие взрослые способны понять, что для взрослой жизни характерны постоянные изменения, которые ведут к неизбежной эволюции личности: по её мнению, для того, чтобы успешно учиться, важно быть готовым ставить под сомнение определённость своего прошлого. Обучение взрослых продиктовано внутренними или внешними личными причинами: по этим причинам преподаватель должен понять потребности своих учащихся, чтобы удовлетворить их интересы. Кроме того, ему придётся учитывать множество



факторов: взрослый человек больше не является подростком в полном смысле этого слова, поэтому его жизненная энергия и интеллектуальные способности трансформируются в результате биологических, физических и нейрональных изменений (Scaglioso, 2001). Такие изменения приводят к потере эластичности и повышенной вероятности ошибок. По словам известного профессора Сerratто, на самом деле, принципиально важно, чтобы взрослый студент не делал ошибок, которые могут повлиять на его или её образ в глазах других студентов (Serragiotto, 2017). Следовательно, образ, которым он обладает является чрезвычайно важной чертой, которой следует уделять особое внимание. Другим важным аспектом является быстрое развитие общества: неспособность взрослых к адаптации может породить в них чувство отвержения и страха, которые способны пробудить в них чувство неполноценности родом из детства (Erikson, 1981: 56), особенно во время учёбы на курсах иностранных языков, где ошибки неизбежны. Другой фактор – гордость: преподаватель становится для взрослых примером для подражания. Одноклассники, однако, вносят элемент соревнования, поэтому преподаватель должен превратить соревнования во что-то позитивное (Scaglioso, 2011). Наконец, чрезвычайно важным является изменение своего имиджа с точки зрения успеваемости: те, кто не имеет адекватной школьной и культурной подготовки, будут склонны чувствовать себя хуже других, воспринимая среду обучения как угрожающую.

Во втором разделе рассматриваются понятие взрослого человека как социального индивида и роль мотивации. По мнению Мацотты (Mazzotta, 1996), социальная среда взрослого является одним из факторов, влияющим на обучение как в положительном, так и в отрицательном смысле: это характеристики, обусловленные средой, в которой живёт взрослый. Что касается изучения иностранных языков, необходимо упомянуть мнение Ламберта и Гарднера Мацотты (Mazzotta, 1996) которые в пятидесятых годах определили два вида мотивации, а именно интегративный и инструментальный. Первый, который очень напоминает внутреннюю мотивацию, обеспечивает большой интерес к языку обучения, к стране, где говорят на этом языке, и к её культуре. Он также имеет тенденцию усиливать и создавать новые стимулы после удовлетворения первых языковых потребностей.

Второй вид, который напоминает о внешней мотивации, зависит от внешних факторов, например, от повышения зарплаты на работе благодаря знанию нового языка. Этот вид мотивации прямо пропорционален результату, полученному извне (Scaglioso, 2001). Наконец, возвращение в класс взрослому студенту напоминает детство. Согласно Иллерису, среди взрослых существует мнение, что обучение связано только с детством и юностью. Поэтому ясно, что управление группой взрослых с дидактической точки зрения представляет заметные различия по сравнению с управлением классом детей или подростков.

В третьем разделе речь идёт о подходах в преподавании. «Лексико-грамматический» подход считается самым древним: он имеет тенденцию развивать письменную компетенцию, а не говорение. Он, в основном, нацелен на расширение словарного запаса и обучение грамматике без учёта специфических потребностей взрослого студента в когнитивных, коммуникативных и социальных условиях (Diaspro, Palermo, Troncarelli, 2009). Что касается второго, или «структурного подхода», он возник после Второй мировой войны, так как в основном использовался для преподавания европейских языков американским солдатам. Существенной особенностью этого подхода является выполнение структурных упражнений для изучения морфосинтаксических структур. Что касается третьего, или «коммуникативного подхода», то он является основным методом обучения иностранным языкам взрослых. Главное внимание при этом подходе уделяется развитию коммуникативной компетенции. Четвёртый, «натуралистический подход» Крашена, основан на том, что приобретение знаний происходит во время воздействия явных стимулов при условии, что они понятны и немного выше, чем уровень лингвистической компетентности, достигнутый до настоящего времени (Krashen, 1977). Цель пятого, «информационно-коммуникативного» подхода – человек. В данном подходе учитывается опыт, мотивация, эмоции и когнитивные способности индивида: обучение пропорционально участию субъекта, который даёт определённые ответы на вопросы, слегка модифицируя стимулы (Freddi, 1970).

В четвёртом разделе речь идёт о преподавателе как о посреднике для учающихся. По мнению известного итальянского профессора Бальбони, одним из фундаментальных аспектов отношения между студентом и преподавателем

является упрощение языка. (Balboni, 2015). Этот аспект имеет основополагающее значение при обучении иностранным языкам взрослых, которые часто даже не знают, с какими трудностями они столкнутся и какие средства необходимы для успешного изучения иностранного языка. Можно даже предположить, что ум взрослого, изучающего иностранный язык, работает по принципу Парето: достижение максимального результата с минимальными усилиями. Упрощенный язык может облегчить решение сложных задач, так что студент не теряет мотивацию и не прерывает учебный процесс. Во-вторых, слишком упростив препятствия в освоении сложного языка, трудности которого раскрываются постепенно, преподаватель может ввести студента в заблуждение: учащийся может подумать, что язык, который он изучает, соответствует реальному языку, а не его упрощённому варианту (Balboni, 2015).

**Четвёртая глава** «Учебный проект» состоит из семи разделов.

В первом и втором разделе «Объекты исследования» рассматриваются гипотезы и все субъекты, которые приняли участие в исследовании: 231 учащийся курсов и 61 преподаватель из различных учебных заведений.

В третьем разделе представлены количественные и качественные методики, использованные для сбора данных.

В четвёртом разделе демонстрируется структура всех материалов, а именно анкеты для учащихся и преподавателей для сбора данных.

В пятом разделе говорится о способах распространения анкет.

В шестом разделе рассматриваются процедуры по сбору данных.

В седьмом разделе рассматриваются проблемы, возникшие при сборе данных.

**Пятая глава** «Результаты исследования» состоит из двух разделов, в которых полученные результаты представлены в виде графиков.

В первой части представлены результаты, полученные из анкет учащихся, а во второй – из анкет преподавателей. Виды графиков, использованные для представления данных – вертикальные и горизонтальные гистограммы, а также круговые диаграммы. Диаграммы разделены на диаграммы студентов и диаграммы преподавателей. Кроме этого, каждая диаграмма имеет специфическое название и число, а также описание данных с гипотезами и выводами для обсуждения результатов исследовательских вопросов в шестом разделе.

**Шестая глава** под названием «Обсуждение исследовательских вопросов» состоит из шести разделов.

В первом разделе даны ответы на следующие исследовательские вопросы:

- 1) Нацелены ли преподаватели языковых курсов для взрослых на создание адекватной атмосферы в классе и на представление необходимых средств для правильного изучения языка?
- 2) С какими основными трудностями сталкиваются взрослые студенты при изучении иностранного языка?
- 3) Какова концепция эффективного изучения иностранного языка, по мнению взрослого студента? Умеют ли они самостоятельно использовать ресурсы и стратегии для изучения языка вне курса?
- 4) Каковы моменты наибольшего и наименьшего удовлетворения от курсов, какие темы представляют реальный интерес для взрослого учащегося?

Что касается первого вопроса, сначала были проанализированы пунктуальность доцента, представление программы и поддержка студентов. Результаты показали, что взрослым нравится, когда преподаватель не опаздывает на урок, представляет программу курса, показывает какие ресурсы студенты имеют для самостоятельного изучения языка вне курса, а также, когда преподаватель узнаёт у студентов, каковы их языковые потребности. Далее были проанализированы

взаимоотношения между преподавателями и студентами. Учащимся нравится, когда преподаватель ведёт себя и обращается к ним неформально. Затем исследовался язык, используемый в классе. Результаты показали, что большинство преподавателей обращается к студентам на иностранном языке уже с первого дня занятий, что позитивно оценивается студентами. Кроме того, взрослые любят, когда преподаватель даёт им возможность разговаривать и выражать свое мнение на иностранном языке. Кроме того, анализировалось использование доски. Студенты позитивно оценивают, когда преподаватель пишет новые слова, фразы и выражения на доске. Самое главное, чтобы всё было написано ясно. Также исследовалось то, как взрослые студенты оценивают исправление упражнений и повторение изучаемых тем. Результаты показали, что взрослым нравится, когда преподаватели исправляют домашние упражнения, вероятно, потому что это даёт им возможность узнать, насколько хорошо они поняли новые темы. Кроме этого, они позитивно оценивают, когда преподаватели делают обзор изучаемых тем для того, чтобы непонятные вещи стали более ясными. Исследовалась также роль мотивации. Из полученных результатов видно, что мотивация является главным аспектом при изучении иностранных языков: участники курсов хотят быть постоянно мотивированными, а также, чтобы преподаватели постоянно делали им комплименты. Представляется, что это помогает студентам преодолевать первые трудности. Кроме этого была проанализирована эффективность языкового урока. Выяснилось, что студентам не нравится, когда преподаватели не готовятся к уроку, а также когда они изучают материал, который редко можно использовать в реальной жизни. Далее были проанализированы средства, которые преподаватели обычно предоставляют студентам для самостоятельного изучения языка. Результаты показали, что большинство преподавателей часто объясняют, какими средствами студенты могут пользоваться вне курса для самостоятельного изучения языка, что студенты оценивают позитивно.

Что касается второго вопроса, то по мнению преподавателей, самым сложным аспектом при изучении иностранного языка для студентов является говорение. Однако результаты, полученные из анкет студентов, показали, что самым трудным при изучении и использовании языка является не само говорение, а

аудирование, то есть понимание носителей языка при говорении. Ещё одна трудность, с которой сталкиваются взрослые – это то, что при говорении они часто не имеют конкретного мнения по обсуждаемой теме и знают мало лексики, что сильно влияет на общий результат. Другими двумя элементами, играющими важную роль при изучении языка, являются возраст и память. Они оказывают большое влияние на обучение.

Что касается третьего исследовательского вопроса, взрослые позитивно оценивают говорение, т.е. общение с носителями языка и аудирование. Что касается использования языка вне курса, многие из них используют язык по рабочим причинам, некоторые в семейных контекстах, некоторые только во время отпуска, многие другие, наоборот, не имеют возможности практиковаться в языке или не знают, как правильно использовать язык для того, чтобы повысить свой языковый уровень. Что касается домашних заданий, большинство взрослых студентов делает упражнения, но многие не осознают их важности, поскольку им это кажется потерей времени. Было выяснено, что не все студенты понимают, что конкретно надо делать вне курса для того, чтобы практиковаться в языке и улучшить свои языковые компетенции, а также что преподаватели не всегда знают, какими языковыми аспектами студенты занимаются вне курса.

Что касается четвёртого исследовательского вопроса, сравнивая результаты, полученные из графиков можно было заметить, как по-разному воспринимаются занятия, наиболее ценимые в классе. Интересным является тот факт, что преподаватели считают ролевые игры и пение песен одним из самых любимых занятий взрослых, а тесты наименее ценимыми студентами. Взрослые же считают первые два занятия менее увлекательными, чем тесты. Поэтому можно предположить, что нередко существует разрыв между заданиями, предлагаемыми преподавателями, и теми, которые высоко оцениваются учащимися. Также очевидно, что взрослые студенты предпочитают стимулирующую и динамичную деятельность, ориентированную на общение, которая даёт возможность постоянно проверять его правильность и воспроизводить потенциально реальные ситуации. Кроме того, кажется, что им особенно нравятся задания на расширение словарного запаса. В результате проведенного исследования стало понятно, что взрослым учащимся не нравятся действия, которые могут замедлить его чувство

динамизма в изучении грамматики и производства текстов: можно предположить, что эти действия ассоциируются со школой, вызывают старые воспоминания, (см. также, например, ролевые игры), активирующие фильтры и, следовательно, не способствующие обучению. Несомненно, интересным является тот факт, что многие находят стимулирующими оценочные тесты, которые редко предлагаются на языковых курсах, потому что они воспринимаются как средства, которые могут поднять их самооценку. Что касается самых любимых тем взрослых студентов, то можно сказать, что мнение преподавателей совпадает с большинством тем, выбранных студентами. С другой стороны, интересно отметить, что некоторые темы не часто рассматриваются на языковых курсах, однако они особенно ценятся участниками курсов. Это такие темы, как: диалоги в аэропорту и самолёте, интернет и технологии, здоровье и благополучие, диалоги в магазинах, покупка билетов на различные виды транспорта, заказ экскурсий, помощь на дорогах и медицинская помощь. Наконец, можно сделать заключение о том, что иногда в учебники не включаются некоторые темы и не учитываются фактические языковые потребности учащихся. Следовательно, их интеграция является необходимой.

Во втором разделе представляются границы исследовательской работы: хотя были проведены многочисленные дидактические исследования по изучению иностранных языков взрослыми (Begotti, 2007), во время написания этой дипломной работы нам удалось найти немного теоретического материала по рассматриваемой теме. Оказалось, что было проведено мало исследований в области изучения иностранных языков взрослыми в неформальных контекстах.

Так, в частности, всё ещё остаются малоизученными следующие аспекты:

- 1) Восприятие студентом поведения, принятого преподавателями на уроках иностранного языка.
- 2) Наиболее сложные аспекты изучения иностранных языков взрослыми.
- 3) Дополнительные стратегии вне курса для развития различных навыков.
- 4) Виды деятельности и темы, приносящие наибольшее и наименьшее удовлетворение при изучении иностранных языков взрослыми.

В заключение следует заметить, что необходимо проводить дальнейшие исследования по изучению вышеперечисленных аспектов для того, чтобы повысить эффективность изучения иностранных языков взрослыми в неформальных контекстах.

В третьем разделе содержатся некоторые предложения по повышению уровня преподавания и обучения в неформальных контекстах.

Прежде всего необходимо, чтобы при записи на курсы проводился обязательный тест для определения всех языковых компетенций будущих студентов с целью создания более однородных классов: отсутствие однородности на курсах иностранных языков с лингвистической точки зрения и с точки зрения возраста, личных потребностей и интересов, часто приводит к ряду проблем, которые могут влиять на общее удовлетворение учащихся учебным процессом. Необходимо разработать методические указания относительно учебников, программ, а также относительно того, как заниматься изучением иностранного языка вне курса. Как заметил известный итальянский лингвист, профессор Венецианского университета Грациано Серрадждотто, необходимо научить студентов думать об иностранных языках как о части повседневной жизни, а не как о чём-то, что имеет только учебную цель.

В четвёртом и пятом разделах представлены разработанные нами модели обучения в классе и онлайн.

Данные модели были созданы на основе результатов, полученных в ходе опроса. Обе модели были разработаны для создания возможных рекомендаций по вопросам преподавания иностранных языков взрослым. Они не представляют собой абсолютную модель, но как явствует из названия, являются гипотетическими моделями.



Первая модель. Обучение в классе, предусматривает рассмотрение следующих вопросов:

- 1) Пунктуальность преподавателей, классный журнал, как лучше обращаться к студентам – на «ты» или на «Вы».
- 2) Программа и поддержка студентов.
- 3) Отношение преподаватель – студент.
- 4) Преподаватели и использование иностранного языка в классе.
- 5) Преподаватели и использование доски, упражнения, повторение изучаемых тем и тесты.
- 6) Ошибки и управление мотивацией.
- 7) Преподаватели и языковые трудности, эффективность урока.
- 8) Управление лингвистическими ресурсами вне курса.
- 9) Оценочный тест.
- 10) Анкета удовлетворенности учащихся курсов.

Вторая модель. Обучение онлайн, предусматривает рассмотрение следующих вопросов:

- 1) Пунктуальность преподавателей, классный журнал и как лучше обращаться к студентам – на «ты» или на «Вы».
- 2) Использование интерактивных средств.
- 3) Программа и поддержка студентов.
- 4) Отношение преподаватель – студент.
- 5) Преподаватели и использование иностранного языка на уроке.
- 6) Преподаватели и использование электронной доски и чата, упражнения, повторение изучаемых тем и тесты.
- 7) Ошибки и управление мотивацией.
- 8) Преподаватели и языковые трудности, эффективность урока.
- 9) Управление лингвистическими ресурсами вне курса.
- 9) Оценочный тест.
- 10) Анкета удовлетворенности учащихся курсов.

В шестом разделе представлен инструмент для лингвистического самоконтроля, разработанный для взрослых студентов, посещающих краткосрочные неформальные языковые курсы, с целью ежедневного наблюдения над теми языковыми навыками, которые они вырабатывают, для того, чтобы улучшить их языковые компетенции. Кроме этого, данный инструмент может быть использован любым студентом. Он не исследует качество предпринятых действий, а частоту этих действий, чтобы студент мог стать более автономным в процессе обучения вне курса.

Данный инструмент состоит из названия, блока с днями месяца и шести разделов, включающих следующие навыки: чтение, письмо, аудирование, говорение, а также грамматические упражнения и задания на запоминание слов. Есть раздел для подсчёта баллов. Наконец, была создана сетка с оценками для большей осведомлённости о своей работе. Была установлена следующая система оценки: каждый крестик соответствует одному баллу. Суммируемые баллы варьируются от 0 до 31: от нуля до 10, от 11 до 20 и от 21 до 31. Каждая полоса соответствует общей оценке с кратким описанием.

#### Об использовании инструмента лингвистического самоконтроля

Ученик должен вводить название месяца, а затем ставить крестик каждый раз, когда он отрабатывает определённый навык. В конце месяца студенту нужно будет подсчитать крестики и узнать результат. Кроме того, студент может передавать все данные преподавателю для того, чтобы преподаватель мог дать совет и высказать мнение о его работе с учётом, в первую очередь, некоторых характеристик студента (например, возраста, статуса занятости, цели обучения, предыдущих лингвистических знаний и другой информации). Во-вторых, с учётом частоты, с которой выполняются упражнения и отрабатываются навыки.

В **заключении** содержится краткий анализ проведённой работы, делаются выводы и намечаются перспективы дальнейших исследований.

## **CAPITOLO 1: Istruzione e insegnamento delle LS in Italia nel novecento.**

### **1.1 Dai primi del Novecento all'epoca fascista.**

L'insegnamento delle lingue straniere nel nostro paese, non ha avuto uno sviluppo molto semplice, così come le numerose modifiche alle leggi sull'istruzione apportate durante l'ultimo secolo e mezzo (Ostenc, 1981). Stefano Rapisarda, docente di filologia romanza presso il dipartimento di scienze umanistiche dell'Università di Catania, all'interno di una rivista di filologia moderna, pubblica un articolo dal titolo “ *A proposito delle lingue straniere in epoca fascista*” (Creazzo, E., Lalomia, G. , Mangano, 2015 cfr. Rapisarda). In questo articolo Rapisarda descrive come in un'epoca non lontanissima dalla nostra, le lingue fossero “emarginate” e non incentivate.

Si passa infatti da un sistema scolastico rivoluzionario del 1899, dell'allora ministro dell'istruzione Guido Baccelli, che introdusse nei licei, lo studio della lingua tedesca e il francese, ad un sistema scolastico chiuso del fascismo, con la riforma Gentile, in cui lo studio delle lingue diventa puramente strumentale, senza avere valenza pedagogica e insegnate solo in alcuni gradi di istruzione. Questo succede nel 1923. Qualche anno dopo, nel 1936 la carica di ministro dell'istruzione viene affidato a Cesare Maria De Vecchi, il quale introduce le cosiddette riforme “fascistissime” della scuola: abolì il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e individuò nella sua carica, l'unica a poter decidere del lavoro degli insegnanti e soprattutto a poter scegliere i programmi delle varie discipline (Psicopo, U.). Nel 1940, si introduce la legge Bottai, con la quale, l'insegnamento delle lingue straniere scompare addirittura dalla scuola media e vengono spostate ai Licei, come aveva già iniziato la riforma Gentile (Raich, 1981). Questa ostilità verso le lingue estere è dovuta, probabilmente, al fatto che durante il ventennio fascista fu varata una normativa atta a conservare la purezza della lingua italiana. Nessuno, infatti, poteva permettersi di usare vocaboli stranieri nella lingua parlata, peggio ancora le attività commerciali non potevano contenere nessun idioma straniero nella ragione sociale. Per disincentivare tutte queste “cattive abitudini”, vennero imposti dei dazi, che nel giro di qualche tempo si inasprirono fino a quadruplicare l'importo dovuto. Ovviamente nel periodo in cui Mussolini rimase al potere, l'Italia, volle la sua fetta di territorio estero, iniziando così a conquistare territori soprattutto Africani. Nel

breve periodo vennero attivati alla radio dei corsi, per volere del Ministero della cultura popolare, di etiope, tripolino, amarico e anche tedesco. Questo segnava una prima tappa verso l'uso dei media come strumento per l'istruzione di massa, anche se finalizzato a scopi non propriamente nobili. Infatti l'apprendimento delle lingue "erogate" era sicuramente riconducibile al bisogno di utilizzare uomini che potessero essere in grado di interagire con le popolazioni locali. Ovviamente la Campagna dell'Africa Orientale non ottenne i frutti sperati e ben presto le radio si spensero. Con la fine della Seconda Guerra Mondiale e il seguente dopoguerra, gli animi di conoscenza si riaccessero e le lingue vennero subito riprese.

## **1.2 Dal secondo dopo guerra al Trattato di Maastricht.**

Concluso il capitolo della guerra, per l'Italia era tempo di rimboccarsi le maniche e risolvere gli animi delle persone. L'eredità della guerra, come ci insegnano i libri di scuola, non fu per niente un qualcosa per cui andare fieri. Possiamo di certo affermare che non avendo più il regime fascista ad ostracizzare l'insegnamento delle lingue straniere, in questi anni, soprattutto intorno alla fine degli anni '50 in poi, ci sarà il boom per le LS e la glottodidattica. Ne 1945 vengono reintrodotte tre ore di lingue nelle classi seconda e terza media con la riforma del Ministro dell'Istruzione Vincenzo Arangio-Ruiz, sotto il governo Parri. L'anno successivo, nel 1946, il decreto sulla scuola viene rinnovato e le lingue rimangono in insegnamento. Il 27 Dicembre 1947 viene promulgata la Costituzione, al cui art. 34 recita: *"La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi"*. Questo era un importante passo in avanti per l'istruzione, poiché questa veniva definita come pubblica e gratuita, differentemente da prima.

Il problema principale in tale periodo, fu il fatto che mancavano docenti di lingue, per cui l'insegnamento di tali materie fu assegnato a laureati in Lettere, Economia, Giurisprudenza o addirittura esiliati politici che potevano insegnare la lingua parlata nel luogo dell'esilio (Balboni, 2013). Proprio in questi anni post-fascismo, nascono importanti associazioni di categoria per gli insegnanti come l'ANILS (Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere nel 1949). Sono proprio associazioni come questa che negli anni avvenire, organizzeranno seminari dedicati, a cui parteciperanno esponenti non indifferenti del panorama della glottodidattica italiana

come Enrico Arcaini, Giovanni Freddi, Bona Cambiaghi, Renzo Titone. In questo momento storico la lingua più studiata e insegnata è il francese. È necessario ricordare che l'Italia è stata per tantissimo tempo sotto il dominio francese, inoltre il francese era diventato da tempo la lingua delle corti, della nobiltà, della cultura. Dopo la liberazione dell'Italia da parte degli alleati, l'inglese inizierà una scalata verso la vetta che noi conosciamo essere, la lingua più parlata in Europa. È proprio grazie alla supremazia economica post-guerra degli Stati Uniti che li fa diventare una potenza non indifferente agli altri Stati Europei, tanto da far pensare all'inglese come prima lingua obbligatoria di insegnamento. Non che l'inglese in quegli anni non fosse parlato, ma era usato dai potenti, quando in sede di trattative, la persona più potente era un anglofono. Alla fine degli anni '50 i problemi dell'istruzione sono talmente tanti (edilizia scolastica, alfabetizzazione, obbligo scolastico, formazione degli insegnanti) che nel 1958, venne lanciato un "Piano decennale della scuola (1959-1969)" (Reguzzoni, M. 1971) dal governo Fanfani, il cui ministro dell'istruzione era Aldo Moro. Si presentava, così, l'intento di attuare una politica di programmazione nel settore scolastico. L'aspetto positivo del piano ne segnava anche il limite. Come si può consultare negli archivi di stato, al centro della legge veniva posto un intervento finanziario volto a sostenere e a favorire l'espansione quantitativa del sistema scolastico, non collegato ad interventi di riforma qualitativa dello stesso sistema. Si disse allora che quel piano era una "cornice senza quadro". Sarà Giuseppe Medici con l'attuazione della riforma ad inserire a livello qualitativo importanti aspetti, come far sì che tutti i cittadini ricevano otto anni di insegnamento di lingua straniera. Intanto il problema principale delle LS era sempre lo stesso: mancavano docenti specializzati. Tra gli anni Cinquanta e Sessanta si fecero i primi passi verso una più attenta analisi dei metodi di insegnamento delle lingue straniere e relativi problemi, con particolare riferimento all'educazione linguistica degli adulti. Nel 1964 si diede il via al programma decennale *Major Project in Modern Languages* (1964-1974) con l'obiettivo di superare le barriere che rendevano frammentario l'insegnamento delle lingue straniere nel Vecchio continente e promuovere una maggiore integrazione. Una pietra miliare nella storia della glottodidattica del XX secolo è la *Recommandation* (69)<sup>2</sup> del Comitato dei Ministri, esso infatti ribadiva che lo studio delle lingue aveva come obiettivo primario quello di far comunicare gli europei tra di loro preservando le culture e le singole lingue. Lo studio delle stesse doveva essere libero ed erogato dalla scuola primaria, superiore e quella degli adulti, il tutto in un'ottica di apprendimento costante e permanente. Gli anni

Sessanta e Settanta furono culla di un grande fervore nel campo della linguistica applicata che insieme a tutte le nuove tecniche di apprendimento ed insegnamento delle LS, esercitarono una grande influenza sull'attuazione del modello europeo. Si doveva arrivare il più possibile a definire uno schema europeo di unità nel campo dell'apprendimento degli adulti. Questo progetto di educazione permanente prese il nome di *Modern Languages Project* (1971-1981). Nel frattempo in Italia, grazie a questo nuovo profumo che si respira a livello europeo, nel 1971 nasce il movimento *Lingue e Nuova Didattica*, conosciuto con l'acronimo LEND che insieme ad ANILS sono i fautori della riuscita dell'autoformazione degli insegnanti di lingua, che porta finalmente alla fine degli anni Settanta, all'immissione in ruolo con cattedra di docenti laureati in lingue, contrariamente a quanto fatto dalle precedenti legislature. Sul fronte europeo nel 1975 fu pubblicato il *Threshold Level* (livello soglia oggi corrispondente al livello B1) per la lingua inglese. Il livello soglia è un insieme di nozioni non solo grammaticali e di funzioni linguistiche ma anche culturali contenente gli elementi necessari per essere comunicativamente autonomi in una lingua. Negli anni a seguire per ogni lingua verranno stabiliti i livelli soglia. Negli anni Ottanta viene elaborato il trattato di Maastricht, il quale sancisce il diritto per ogni cittadino, di ricevere istruzione nella lingua madre e in due lingue straniere. Verrà firmato nel 1992 dagli Stati membri. L'art. 126, risulterà essere un po' forzato in quanto stabilisce che tutti devono imparare l'inglese come seconda lingua e poi via via un'altra lingua, ma in base all'accordo istitutivo, il panorama normativo europeo non ha nessun potere in temi educativi e scolastici. Ci vorrà qualche anno perché l'Italia recepisca tutto e ne faccia una riforma della scuola.

### **1.3 Dalla Riforma Moratti in avanti.**

Precedentemente, si era affermato che il *Trattato di Maastricht* e in particolar modo l'art. 126 non erano stati recepiti in Italia. Qualche anno più tardi, con l'accusa di incorrere in sanzioni, l'Italia recepisce questa parte con la legge n° 53 del 28 marzo 2003 che sarà meglio conosciuta come *Riforma Moratti* (Decollanz, 2005). Con questo atto infatti l'allora dicastero della Ministra Letizia Moratti andava a porre l'obbligo dello studio di una lingua comunitaria fin dalla scuola primaria. Con il successivo Decreto Legislativo n° 59 del 19 febbraio 2004, la stessa Ministra andava a consolidare l'obbligo della prima lingua comunitaria identificata con la lingua inglese. Nella scuola

secondaria di primo grado, invece, le ore di inglese saranno tre e due ore invece di seconda lingua comunitaria a scelta. Per quanto riguarda invece l'istruzione nella scuola secondaria di secondo grado, essa è differente in base alla tipologia di scuola ed indirizzo. Secondo i dati raccolti da *Eurydice* ed Eurostat e pubblicati nel report del 2017 denominato *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, si evince come l'Italia sia una dei pochi Stati che richiede un livello B2 ai suoi studenti in uscita.

## **CAPITOLO 2: Lo studente adulto ed il concetto di *lifelong learning*.**

### **2.1 Il concetto di età adulta e le varie fasi di un individuo.**

Nelle nostre società, la maggiore età si raggiunge al compimento dei 18 anni, meta che segna, inoltre, il passaggio dall'adolescenza all'età adulta. In numerose società africane, invece, l'inizio dell'età adulta varia a seconda delle varie culture ed è celebrato da determinati riti di iniziazione. Diversi studiosi, ad esempio, hanno tentato di definire cosa significhi "età adulta": Knowles, ad esempio, prende in considerazione gli aspetti legali, biologici, psicologici e sociali (Knowles, 1973); altri ancora, come ad esempio Léon, valutano la completezza dal punto di vista fisico, professionale, intellettuale, sentimentale e sociale (Léon, 1974:66). Altri, come ad esempio Demetrio, affermano che è particolarmente complesso definire ciò che significa essere adulto in termini universali, in quanto il concetto racchiuso all'interno dell'essere adulto varia a seconda del tempo, dello spazio: esso presenta una diversità ed instabilità temporale e geografica, varia a seconda delle esigenze della comunità di riferimento. (Demetrio, 1990:27). L'idea che la nostra società attribuisce all'essere adulto, potrebbe quindi non essere valida in un altro contesto culturale. C.J. Titmus, nel saggio dal titolo "*Adult Education: concepts and principles*", sostiene che il termine "adulto" preveda una serie di definizioni e significati. *In primis*, è necessario considerare il fattore età in base alla società e cultura di appartenenza. Ciò comprende, ovviamente, il ruolo sociale ed i vari compiti assegnati all'individuo: le relazioni sessuali, il matrimonio, il possedere una famiglia, l'occupazione del tempo libero ed il pensionamento. Tali fattori rappresentano ciò che contraddistingue un adulto rispetto ad un bambino o ad un adolescente. In secondo luogo, l'essere "adulto" prevede il passaggio attraverso complesse condizioni psicologiche e fisiologiche in continua evoluzione. A tal proposito, il termine "adulto" è volto a definire il grado di sviluppo di ciascun individuo raggiunto in termini cognitivi

ed affettivi rispetto ai tre stadi precedenti, ovvero infanzia, adolescenza e giovinezza. C.J. Titmus, 1996). Secondo studi condotti sia a livello nazionale che internazionale, il percorso che caratterizza l'evoluzione della vita di un individuo adulto è conosciuto con il termine di *adulthood* e si compone delle seguenti tappe: inizialmente, dai 18 ai 25 inizia il periodo definito "giovane età adulta" (*young adulthood*); allo scadere di tale fase, dai 25 ai 40 si intraprende un processo chiamato "prima adultità" (*early adulthood*); in terzo luogo, a partire dai 40 sino ai 65 anni si vive la fase denominata "media adultità" (*middle adulthood*); successivamente, dai 65 ai 75 anni si è considerati "giovani anziani" (*late adulthood or young old*). Infine, a partire dai 75 si viene considerati "anziani" (*late late adulthood or old old*). (Merriam, Caffarella, 2006). In termini più astratti, secondo Laslett, bisognerebbe operare una suddivisione delle varie età in maniera più contestuale: egli afferma, *in primis*, dell'esistenza di un'età oggettiva, ovvero cronologica che va dalla scuola al raggiungimento della maggiore età, dal conseguimento della patente sino al pensionamento. In secondo luogo, afferma dell'esistenza di un'età biologica, determinata da specifici fattori correlati con il fisico dell'individuo oltre che la sua sfera psichica. Successivamente, parla di un'età personale definita da ciascun soggetto secondo determinati obiettivi. Infine, egli avanza l'ipotesi dell'esistenza di un'età sociale attribuita dall'esterno e perennemente mutabile a seconda della provenienza del giudizio. (Laslett, 1989) Ogni fase della vita assume vari volti, quindi, è intrisa di specifici valori, significati, esigenze ed obiettivi. Inoltre, l'età adulta è la possibilità continuare a crescere (Demetrio, 1991); mentre per quanto concerne la suddivisione canonica delle varie fasce vitali che vanno dall'infanzia alla vecchiaia, essa sembra presentare una certa inadeguatezza a causa delle varie mutazioni che susseguono durante il decorso della vita di ognuno, oltre che a causa degli aspetti qualitativi che interessano i vari periodi. (Alberici, 2002a). Secondo Demetrio, per quanto concerne la fase adulta dell'individuo, essa non è da intendersi come la fine di un percorso di crescita, anzi: costituisce un'evoluzione rotante, continua, che perdurerà durante tutto il decorso della vita, durante la quale si assisterà ad un continuo cambiamento ed evolversi di caratteristiche, valori e prospettive. (Demetrio, 1991) Durante ogni fase, quindi, si assisterà ad un grande processo di evoluzione che abbraccerà diversi aspetti: ci si dovrà confrontare con un senso di sé mutante, una diversa gestione del tempo libero e dei rapporti sociali, un cambiamento continuo circa i propri obiettivi ed interessi, oltre che un cambiamento per quanto riguarda i valori e la loro attribuzione, oltre che ad un costante evolversi degli aspetti più intimi riguardanti



ogni singolo soggetto. Si tratta quindi di un processo multi sfaccettato che interessa vari livelli dell'individuo: nel dettaglio, esso coinvolge sia la sfera personale dove si assiste ad un mutamento delle condizioni espressive, affettive e cognitive.

## **2.2 Il concetto di educazione permanente e *lifelong learning***

Lindeman affermava che “Si impara durante tutta la vita, perciò l’istruzione non può mai aver fine”, (Lindeman, 1926). Secondo Demetrio, inoltre, il carattere dell’età adulta è la possibilità di continuare e tornare a crescere (Demetrio, 1991). Ed è proprio in questa affermazione che si inseriscono i concetti di “educazione permanente” ed il più recente, nato negli anni Novanta (anche ad opera dell’Unione Europea) conosciuto come *lifelong learning* (Balboni, 2015), forma di istruzione permanente alla quale ciascun individuo può accedere purché abbia assolto i propri obblighi scolastici tra i 15 o 16 anni. In realtà il concetto di *lifelong learning* nasce molto prima, all’incirca verso gli anni Trenta ed era prettamente legato all’idea di istruzione popolare e dell’operaio affinché esso potesse migliorarne la condizione lavorativa. Prima di raggiungere l’idea di *lifelong learning* come la intendiamo ai giorni nostri, bisognerà attendere circa sessant’anni. Un episodio fondamentale fu la pubblicazione del Rapporto Faure da parte dell’UNESCO intitolato “*Learning to be*”: all’interno viene definito il significato di istruzione che perdura durante tutto il corso della vita di un individuo. Soltanto in seguito alla pubblicazione del Libro bianco di Cresson nel 1995 si inizierà a parlare di *lifelong learning* e di “come costruire la società conoscitiva”<sup>1</sup> (Cresson, 1995). Secondo quanto affermato nel testo, “le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all’informazione e al sapere. Tuttavia, al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito.

---

<sup>1</sup> Per “*società conoscitiva*” si intende “*la società del futuro che saprà investire nell’intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica*”. (Libro Bianco, Cresson E., 1996) – definizione reperibile alla pag. 5 del seguente testo: [www.mydf.it/DOC\\_IRASE/librobianco\\_Cresson.pdf](http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf)

La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una "società conoscitiva." Appare chiaro, quindi, che la società europea sta affrontando dei cambiamenti politici, economici, sociali ed altro, i quali avvengono sotto la spinta di influssi mondiali. Sullo scenario, si stanno delineando tre grandi fronti, l'evoluzione degli scambi su scala mondiale, l'avvento della società dell'informazione, oltre che il rapido evolversi della rivoluzione tecnica e scientifica. (Cresson, 1995). Nel dettaglio, l'evoluzione degli scambi su scala globale ha annullato l'esistenza delle frontiere, ridimensionando così la concezione delle piattaforme spaziotemporali dei vari mercati. Per sopravvivere a ciò, i cittadini europei assisteranno ad un miglioramento delle qualifiche in modo tale che l'Europa possa rimanere competitiva.

In secondo luogo, la società dell'informazione si trova a confrontarsi oggi con un cambiamento drastico all'interno del mondo del lavoro, dove l'individuo è diventato maggiormente esposto ai veloci cambiamenti tecnologici ed organizzativi ai quali deve adattarsi rapidamente. Infine, l'evoluzione della civiltà tecnica e scientifica comporta alla nascita di una serie di oggetti e nozioni delle quali tutti devono essere a conoscenza. Affinché ciò diventi possibile, sarà necessario, *in primis*, rivalutare la cultura generale: sviluppare tale cultura, permetterà di annullare le barriere dell'ignoranza per favorire la comprensione e la creazione. Successivamente, sarà necessario sviluppare un'attitudine all'occupazione: sarà necessario riconoscere i diplomi all'interno dell'Unione Europea. Oltre a ciò, sarà necessario che chiunque abbia un accesso alla formazione durante il corso di tutta la vita, ricorso ai nuovi strumenti tecnologici. La costruzione di una società conoscitiva sarà un processo continuo: inoltre, per un mercato senza frontiere, sarà necessario incentivare il plurilinguismo, elemento caratterizzante della società europea e della "società conoscitiva". Il Libro Bianco, infine, vuole essere un spunto di riflessione affinché l'Europa intraprenda la strada per divenire una "società conoscitiva", mossa da importanti trasformazioni. Cresson afferma, inoltre, che "il percorso professionale di ciascun individuo è tracciato in maniera definitiva dai vari enti che erogano istruzione e formazione. Vi è troppa rigidità, manca la comunicazione ed, inoltre, mancano le possibilità di accedere a diversi tipi di istruzione nel corso della vita" (Cresson, 1995).

Mediante tale libro, cominciano a delinearci dei punti interessanti circa la possibilità di potersi istruire in maniera permanente al fine del miglioramento dell'identità personale ed europea. Per quanto concerne il concetto di educazione permanente, secondo i rapporti emessi negli anni Settanta dall'UNESCO, l'educazione permanente viene definita come segue “un processo che investe gli individui e gli accompagna nel corso della vita dal punto di vista professionale e sociale, al fine di migliorarne collettività e la qualità della vita”. (Dave, 1976: 34). Secondo il glossario CEDEFOP per quanto concerne il *lifelong learning* è riportata la seguente definizione: “tutte le attività di apprendimento intraprese durante il corso della vita al fine di migliorare la conoscenza, le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale o lavorativa”<sup>2</sup> (Cedefop, 2008c). Per quanto riguarda le sopracitate definizioni, Balboni afferma che, apparentemente, i concetti di educazione permanente e *lifelong learning* sembrano simili, in realtà constano di una differenza sostanziale dettata dalla natura motivazionale. Secondo Balboni, l'educazione permanente è un'opportunità legata alla volontà di chi ne usufruisce, ad esempio impiegati aziendali intenzionati che si iscrivono ad un corso di lingua straniera per fare un “salto di carriera” oppure pensionati si dedicano allo studio di una lingua per ridare un senso al proprio tempo libero. Quindi la motivazione è situata tra bisogno e piacere. Il concetto di *lifelong*, invece, significa “finché si vive” e quindi riconduce al fatto che molte scelte sono condizionate durante tutto il corso della vita dal pressante fenomeno della globalizzazione, il quale spinge molti individui ad apprendere unicamente per una questione di sopravvivenza (Balboni, 2015), ad esempio i molti pensionati italiani che decidono di frequentare un corso di lingua portoghese per poi trasferirsi in Portogallo e godere delle rinomate agevolazioni fiscali concesse dal governo portoghese. In questo caso, la motivazione rientra tra il bisogno ed il dovere. Nell'ottica di tali processi, mossi dalla potente forza centrifuga della globalizzazione, lo stesso Alberici afferma: “oggi si parla di individui adulti dentro la complessità della società contemporanea in cui si manifesta...la profonda trasformazione dei tempi, dei modi e dei percorsi individuali nel corso della vita. (Alberici, 2002a).

---

<sup>2</sup> La definizione in inglese è reperibile alla pag. 111 del presente manuale: [www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf)

### 2.3 La riflessione e il *transformative learning*

È bene ricordare come il concetto di riflessione sia presente in molte teorie dell'apprendimento e modelli di apprendimento adulto. Essa, da una parte è simbolo di un'adulità matura e responsabile, d'altra parte è l'obiettivo primario dell'educazione degli adulti contemporanea. Nel contesto del *lifelong learning* attuale, la riflessione passa da un concetto di conoscenza a concetto di caratteristica essenziale per trasformare la conoscenza in comportamento.

Il passaggio da atto cognitivo a competenza trasversale è fondamentale poiché quest'ultima capacità è alla base della vita per far fronte al cambiamento e al suo ritmo, alle incertezze in ambito lavorativo per promuovere il *self-empowerment*. Zimmermann e Rappaport negli anni '80 introdussero per primi il termine *Empowerment*, definendolo come capacità distintiva nella buona riuscita di un percorso comunitario. Oggi potremmo meglio definire il concetto come processo di crescita, del singolo o del gruppo, basato sulla crescita di autostima per far emergere risorse latenti e portare quindi l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale. Massimo Brusaglioni, ingegnere e psicologo specializzato in psicologia applicativa, rielabora questo concetto e conia il termine *self-empowerment*, definendolo come un caratteristica psicologica che stabilisce un sentimento di protagonismo del soggetto. Nello specifico si può affermare che tal sentimento fa percepire un senso di controllo e di possibilità di scelta nella propria vita, permette l'utilizzo delle proprie risorse e la costruzione di nuove opportunità. Essere (*Self*)-*Empowered* permette di essere autore della propria vita, essere al centro delle scelte effettuate e vivere un senso di autoefficacia personale e fiducia nelle proprie capacità. Da questo si deduce che la riflessione, sembra essere il rimedio universale, attraverso il quale l'adulto moderno si riappropria della formazione e trasforma qualsiasi esperienza o situazione, qualunque essa sia, in occasione importante di apprendimento. Jack Mezirow, noto sociologo statunitense e professore emerito della Columbia University ha attribuito alla riflessione, intesa propriamente come critica, il compito di strumento di consapevolezza delle premesse di significato che sono alla base del come e del perché l'adulto vive, pensa, agisce, si relaziona e ama, elaborando, successivamente, la teoria del *Transformative learning*. La teoria ci espone come nel corso della vita una persona attraverso delle decisioni, compia dei cambiamenti che inevitabilmente portano a rinnovarsi, rimodellarsi e re impararsi utilizzando e rielaborando le proprie conoscenze. Ovviamente ogni individuo ha dei

quadri di vita di riferimento che verranno quindi ridefiniti in modo da sviluppare quell'abilità di gestire in maniera efficace il cambiamento provocato dalla situazione di incertezza nella quale si trova a vivere. L'adulto si rimette così in gioco su vari fronti, aprendosi agli stimoli che vengono considerati nuovi. Il soggetto non sempre è disposto ad apprendere, poiché il nuovo a volte genera preoccupazione o ansia, di conseguenza l'individuo si sente più al sicuro mantenendo invariata la propria posizione in termini di idee, opinioni e istruzione. Lo scopo della teoria messa a punto da J. Mezirow è descrivere come gli adulti che si trovano all'interno di momenti critici della loro esistenza riescano a superare i propri limiti, le loro paure e le loro ansie accettando e comprendendo il "nuovo" e trasformandosi in individui più consapevoli. Prendendo in considerazione tutti questi aspetti, ecco spiegati alcuni motivi per cui un adulto può decidere di iniziare ad apprendere nuove lingue o il motivo per cui molte volte decide di abbandonare "inspiegabilmente" un corso.

#### **2.4 L'andragogia: l'apprendimento in età adulta.**

Nel paragrafo precedente si è cominciato a trattare il tema dell'andragogia. Coniato nel 1833 dal grammatico tedesco Alexander Knapp mediante la fusione dei termini greci *ανδρας* (trasl. "andras", uomo) e *αγω* (trasl. "ago", condurre), l'andragogia è quella scienza che tratta l'insegnamento e l'apprendimento negli adulti. Egli coniò tale termine al fine di sostenere la tesi platonica circa il fatto che gli adulti continuano ad apprendere anche in altre fasi della loro vita.

Un grande contributo a tale scienza venne fornito da M. Knowles il quale la definì "l'arte e la scienza per aiutare gli adulti ad apprendere" (Knowles, 1980) per distinguerla dalla pedagogia *παις* (trasl. "pais", bambino) e *αγω* (trasl. "ago", condurre), riservata all'apprendimento dei bambini e degli adolescenti. Considerato uno dei suoi padri fondatori, durante i suoi primi studi sul tema venne influenzato dal testo "*The meaning of adult education*" ad opera dell'educatore americano Eduard C. Lindeman e, successivamente, da numerosi altri scritti. Successivamente, Knowles, nel suo testo *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy versus Andragogy* definisce i 6 tratti peculiari che differenziano l'insegnamento andragogico da quello pedagogico:

- 1) **Il concetto di sé:** a differenza dei bambini e degli adolescenti, i principi fondanti del concetto di sé nell'individuo adulto sono l'autonomia e l'indipendenza: egli diventa lentamente un individuo in grado di autogestirsi.
- 2) **L'esperienza precedente:** durante il processo che caratterizza la maturazione dell'individuo, egli accumula un grande quantitativo di informazioni che si traducono in un'importante risorsa per il processo di apprendimento. A differenza dei bambini e degli adolescenti, l'adulto possiede numerose risorse che devono essere stimolate dall'insegnante affinché diventino produttive.
- 3) **L'essere pronto ad apprendere:** durante il processo che caratterizza la maturazione dell'individuo adulto è disposto ad apprendere in base alle proprie necessità, aspetto che spesso non è presente né nei bambini, né negli adolescenti, in quanto non consapevoli delle proprie risorse e scopi.
- 4) **Orientati all'apprendimento:** durante il processo che caratterizza la maturazione dell'individuo, egli sarà maggiormente predisposto ad investire il proprio tempo, energie e risorse in informazioni che possono essere riutilizzate nell'immediato.

Successivamente, nel 1980 Knowles rivede il modello e lo integra inserendo altri due aspetti fondamentali qui di seguito riportati, in un testo dal titolo *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*:

- 5) **La motivazione:** gli impulsi più rilevanti che spingono l'adulto ad intraprendere un determinato percorso sembrano essere prevalentemente di origine intrinseca e non estrinseca.
- 6) **La necessità di conoscere:** a differenza dei giovani e degli adolescenti, gli studenti adulti avvertono, *in primis*, la necessità di attribuire un senso alle loro decisioni ed azioni. In secondo luogo, desidera sapere cosa gli sarà necessario apprendere, avere ben chiaro il motivo per cui si apprende e come poterlo riutilizzare quanto si apprenderà.

Mediante la stesura dei precedenti punti, Knowles individua con precisione 6 principi cardine che permettono di comprendere chiaramente perché in termini di insegnamento agli adulti si debba parlare di *andragogia* e non di pedagogia, nonostante nel suo testo *La formazione degli adulti come autobiografia*, Knowles affermi chiaramente che l'insegnamento agli adulti spesso viene impartito come se si trattasse di bambini (Knowles, 1996).

In base ai parametri da lui stabiliti, Knowles individua la necessità che si creino determinati fattori affinché il tutto diventi pienamente funzionale: in primo luogo, è necessario che l'adulto venga coinvolto e partecipi attivamente durante le lezioni. Successivamente, egli deve ritrovare nell'ambiente di studi un luogo ideale dove poter favorire il proprio apprendimento: tale spazio deve veicolare, *in primis*, un'atmosfera serena consona ad un pubblico adulto, oltre che un clima di collaborazione alunni-docenti in cui sostegno, fiducia, stima e rispetto sono i pilastri portanti. (Knowles, 1980). Egli delinea, quindi, un profilo di utente adulto mosso dai propri interessi ed orientato all'apprendimento in maniera completamente autonoma. Secondo alcuni studiosi, tale profilo risulta essere di tipo umanistico a causa degli influssi dell'omonima psicologia della quale Knowles faceva lettura: sembra, pertanto, che egli abbia contemplato alcun elemento storico né sociale per la stesura dello stesso. (Pratt, 1993; Grace, 1996b; Pearson, Podeschi, 1997; Jarvis, 1987). Secondo Paparella, inoltre, Knowles avrebbe dovuto affrontare il concetto di esperienza educativa in maniera più precisa, la quale dev'essere puntualmente contestualizzata in base a ciascun individuo inteso nella sua integrità, ovvero provenienza culturale, relazionale, sociale, progetti ed aspirazioni. (Paparella, 2008). Ciò nonostante, è importante sottolineare che Knowles definirà tali modelli come “una serie di condizioni differenti che riguardano apprendimento e discenti, la cui applicabilità va valutata considerando attentamente ciascuna situazione” (Knowles, 1996: 72-73).

Oltre a ciò, nonostante egli si sia sforzato di individuare dei punti chiave che permettano di tracciare un limite netto tra pedagogia ed andragogia, nel 1980 egli pubblica un altro testo (attualmente non tradotto in italiano) dal titolo *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, all'interno del quale presenta l'andragogia come un naturale proseguo della pedagogia.

È importante sottolineare, tuttavia, che i punti cardine precedentemente definiti da Knowles hanno suscitato i pareri più discordanti all'interno del dibattito riguardante la didattica per adulti: Merriam, ad esempio, analizza il concetto espresso al punto 6

riguardante la “necessità di conoscere”, affermando che molti adulti intraprendono un percorso di studio mossi unicamente da una questione di piacere personale. (Merriam, 2006). Attualmente, pur offrendo tratti essenziali circa le principali caratteristiche dell'apprendimento degli adulti e non un quadro integrale, il modello da lui proposto risulta essere una risorsa chiave più che valida alla quale poter attingere ogni qual volta qualora si operi in un contesto per adulti.

## **2.5 Il giovane adulto e lo studente adulto**

Con il compimento della maggiore età si entra, dunque, nella giovane età adulta. Si diventa sempre più consapevoli delle proprie scelte e dei mezzi a disposizione per raggiungere determinati obiettivi. Molti giovani decidono di intraprendere una carriera universitaria, altri, invece, di addentrarsi nel complesso mondo del lavoro, entrambi compiendo scelte precise dettate da vari interessi o necessità.

Per quanto concerne lo studio delle lingue straniere, è necessario, dunque, fare una grande distinzione tra apprendimento linguistico all'interno dell'ambito universitario e quello professionale: ciò che distingue tali ambiti e le varie forme di apprendimento, è il modo in cui lo studente si rapporta con il docente: nel contesto universitario vi è un continuo rapporto di subordinazione docente-alunno e di conseguenza una struttura pedagogica, dove l'insegnante esercita un ruolo in un'ottica magistrale; in altri contesti, ad esempio quello lavorativo, in cui è l'adulto stesso intraprende un percorso di studio di una determinata lingua per avanzamenti di carriera o migliorare le proprie conoscenze ed il proprio curriculum, egli è totalmente fattore del suo destino, ovvero decide i minimi dettagli tenendo conto di una serie di variabili fondamentali: gestione tempo, denaro, risultati ottenuti. In questo caso, il contesto si erge su una struttura andragogica inserita nel percorso del *lifelong learning* (Balboni, 2015), la quale dev'essere ben strutturata e motivata affinché l'insegnamento risulti efficace, generando così, apprendimento.



## 2.6 Caratteristiche dello studente adulto

Nel seguente paragrafo, si tratterà di fornire una breve panoramica circa le caratteristiche dell'individuo adulto che intraprende un percorso di studio di una lingua straniera secondo Balboni.(cfr Balboni, 2015):

- a) Lo studente adulto ha già concluso un determinato percorso scolastico, decide in piena autonomia assumendosi la responsabilità delle proprie scelte. Ciò risulta essere di fondamentale importanza in quanto influisce enormemente nel rapporto docente-alunno: essi sono sullo stesso piano.
- b) Il rapporto docente-alunno è istruttivo: l'insegnante è un tecnico esperto della lingua e non un formatore. L'assenza della formalità generata dal contesto istituzionale favorisce una sintonia positiva tra alunno-docente.
- c) Lo studente adulto investe tempo e denaro in un corso: in generale, deve fare un salto di carriera interno o all'estero del contesto aziendale; raramente lo fa per crescere intellettualmente. Egli applica al corso il concetto di *value for money*, spesso non avendo ben chiaro quale sia il giusto valore per i soldi che ha investito.
- d) Poco tempo per raggiungere risultati.
- e) Spesso, l'adulto, si è già cimentato nello studio di una lingua straniera. Le nuove metodologie possono essere fortemente in contrasto con quelle di un tempo e quindi è necessario avere un quadro perfetto di chi si ha di fronte, in modo tale che la didattica non diventi fallimentare.
- f) La capacità di apprendere una lingua varia con il passare dell'età e l'adulto dev'essere informato a proposito di tale aspetto.
- g) Rispetto ad un bambino o ad un adolescente, la capacità astrattiva dell'adulto fa sì che egli abbia maggiori necessità metalinguistiche. L'adulto richiede contenuti diversi o maggiori rispetto a quelli presenti sul mercato, ideati, di norma, per adolescenti o giovani adulti.

## 2.7 La differenza tra acquisizione ed apprendimento

Durante il decorso della vita, ciascun individuo viene sottoposto inevitabilmente ad una serie di fattori che ne condizionano continuamente il percorso evolutivo, bisogni e scelte. Secondo Nobili, la motivazione è una caratteristica dell'individuo momentanea. Tutto dipende dall'età, origine sociale, geografica ed il vissuto personale. (Nobili, 1981).

Per quanto concerne l'apprendimento di una lingua (sia essa L1 o L2), è importante trattare due aspetti fondamentali, ovverosia, il significato di "acquisizione" ed "apprendimento". Secondo Krashen, "acquisizione e apprendimento sono due processi distinti" (Krashen, 1981). Mediante "acquisizione", si intende il processo involontario e del tutto naturale grazie al quale un bambino sviluppa una competenza linguistica fino a divenire madrelingua. Per "apprendimento", invece, si intende il percorso volontario compiuto da un adulto per raggiungere determinate competenze in una seconda lingua. Nel dettaglio, Krashen afferma che *"L'acquisizione di una lingua è un processo inconscio; solitamente, coloro che apprendono non sono consapevoli del fatto che stanno acquisendo una lingua. Essi sono solo consapevoli del fatto che la stanno usando per la comunicazione. Il risultato dell'acquisizione linguistica intesa come competenza acquisita è inconscio."* In generale, non si è consapevoli delle regole delle lingue che si sono acquisite. Infatti, percepiamo un senso di "correttezza". Le frasi suonano "giuste" a livello grammaticale o le percepiamo come tali, mentre gli errori "sbagliati", sebbene non siamo coscienti di quale regola sia stata violata. "<sup>3</sup> (Krashen, 1987).

---

<sup>3</sup> In inglese la definizione è la seguente: *Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning.*

Successivamente, Krashen aggiunge “*Il secondo modo per sviluppare una competenza in una seconda lingua è imparandola. ....[...]....una conoscenza concreta di una seconda lingua, conoscendone le regole ed essendo in grado di parlare. In termini non –specialistici, imparare significa “sapere di” una lingua, processo che molti conoscono come “regole” o grammatica*”.<sup>2</sup>

Alcuni sinonimi includono la conoscenza formale di una lingua o apprendimento esplicito” (Krashen, 1987). A completare, Balboni afferma che l’acquisizione “è un processo inconscio che sfrutta le energie globali di quello destro del cervello insieme a quelle analitiche dell’emisfero sinistro; quando viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine”, mentre “l’apprendimento è un processo razionale, governato dall’emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza “appresa”, in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza “acquisita”, per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come monitor, come controllo grammaticale, in senso lato. (Balboni, 2015, pag. 47)

## **2.9 Apprendimento formale, informale e non formale**

Durante il XX ed il XXI si è assistito ad un rapido proliferare di contesti nei quali poter apprendere una lingua straniera. Sono nati, quindi, scuola di lingue, centri culturali, università popolari con un fine comune, ovvero quello di insegnare una L2 a chi ne è interessato.

Si può parlare, pertanto, di vari contesti di apprendimento classificati secondo l’ISTAT, 2012 mediante le seguenti definizioni: apprendimento formale, informale e non-formale. Si riportano qui di seguito le definizioni presenti nel manuale ISTAT, 2012 “*Classification of learning activities manual*”<sup>4</sup>:

Per “**apprendimento formale**”<sup>4</sup> si intende “...istruzione fornita nel contesto scolastico ed universitario o altre istituzioni scolastiche formali che costituiscono normalmente una scala continua di istruzione a tempo pieno per bambini o giovani, in generale a partire dai 5 anni fino ai 7 anni per poi proseguire fino ai 20 o 25 anni. In alcune nazioni, al termine di questa “scala” vengono organizzati programmi di studio-lavoro *part time* e programmi di partecipazione presso la scuola normale e sistema

universitario: tali programmi sono comunemente noti con il termine di “sistema duale” o termini equivalenti.”

Per “**apprendimento non formale**”<sup>5</sup> si intende “qualsiasi forma di attività educativa e sostenuta che non corrisponda alla definizione sopracitata di apprendimento formale. L’apprendimento non formale potrebbe, pertanto, avvenire sia all’interno che all’esterno degli enti educative ed essere rivolte alle persone di tutte le età. A seconda del contesto nazionale, potrebbe comprendere programmi educative impartire l’alfabetizzazione degli adulti, istruzione di base per bambini che non frequentano la scuola, abilità di vita, abilità di lavoro e cultura generale. I programmi previsti dall’educazione non formale non seguono necessariamente il sistema a “scala” e possono essere di differente durata.

Per “**apprendimento informale**”<sup>6</sup> si intende “...intenzionale, ma meno organizzato e meno strutturato...e potrebbe includere ad esempio eventi di apprendimento (attività) in famiglia, a lavoro, nella vita quotidiana di ciascun individuo con valenza personale, familiare o sociale.”.

---

<sup>4</sup> Il presente manuale è reperibile presso il sito: [www4.istat.it/it/files/2012/02/Classification-of-learning-activities\\_Manual.pdf?title=Classificazione+delle+attivit%C3%A0+di+apprendimento+-+01%2Ffeb%2F2012+-+Manuale+di+riferimento.pdf](http://www4.istat.it/it/files/2012/02/Classification-of-learning-activities_Manual.pdf?title=Classificazione+delle+attivit%C3%A0+di+apprendimento+-+01%2Ffeb%2F2012+-+Manuale+di+riferimento.pdf) [consultato 15:43 – 28/3//2020]

<sup>5</sup> In inglese la definizione è la seguente: *Formal Education as “...education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous “ladder” of full-time education for children and young people, generally beginning at age of five to seven and continuing up to 20 or 25 years old. In some countries, the upper parts of this “ladder” are organised programmes of joint part-time employment and part-time participation in the regular school and university system: such programmes have come to be known as the “dual system” or equivalent terms in these countries.”*

<sup>6</sup> In inglese la definizione è la seguente: *Non Formal Education is defined as “any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out of school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non formal education programmes do not necessarily follow the “ladder” system, and may have a differing duration.”*

Di seguito si intende riportare anche le definizioni <sup>7</sup> di apprendimento formale, non-formale ed informale fornite dal glossario CEDEFOP, 2008, all'interno delle quali viene precisato il fatto che tutti e tre i tipi di apprendimento comportano, inevitabilmente, a determinati risultati. Si parla inoltre della presenza o dell'assenza di obiettivi specifici; viene fatta menzione, oltre a ciò, di altri modi mediante i quali vengono definiti (ad esempio, l'apprendimento formale viene definito "esperienziale, incidentale o causale"), di eventuali termini per raggiungere determinati obiettivi, della possibilità di far riconoscere i risultati ottenuti mediante attestati o certificazioni di altro genere.

Per "**apprendimento formale**" si intende "...un tipo di apprendimento che avviene in un ambito ben strutturato ed organizzato (ad esempio, in un contesto lavorativo, istituti di formazione oppure istruzione) progettato secondo una logica, obiettivi e termini ben precisi. So conclude, solitamente, mediante una certificazione. Chi lo frequenta, lo fa con intenzione".

Per "**apprendimento non formale**" si intende "...una tipologia di apprendimento di carattere intenzionale che rispecchia la volontà di coloro che lo frequentano, definito, inoltre, semi-strutturato. Viene impartito da enti o attività non specificatamente intese come apprendimento; spesso ne può conseguire una convalida, un attestato o una certificazione.

Per "**apprendimento informale**" si intende "...tipologia di apprendimento detta anche esperienziale, fortuita o causale, che avviene in contesti familiari, lavorativi o sociali, ad esempio il tempo libero. Non vi è nessuna struttura, né risorse, né obiettivi precisi. Non è una forma di apprendimento intenzionale. I risultati ottenuti possono essere certificati.

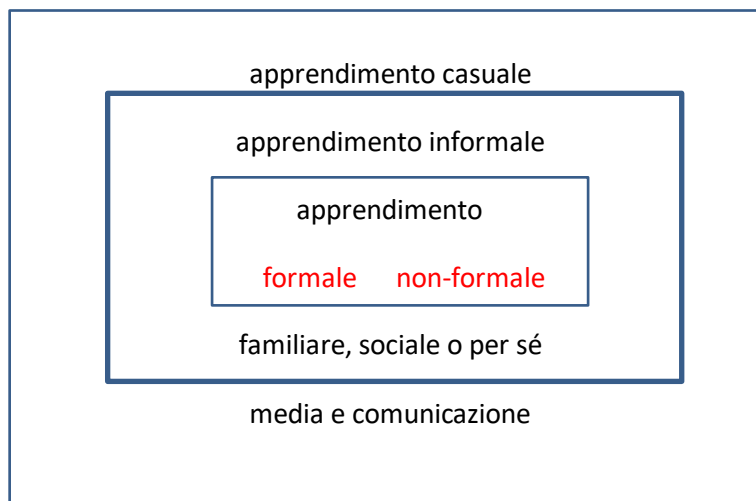
---

<sup>7</sup> In inglese la definizione è la seguente: *Informal Learning is defined as "...intentional, but it is less organised and less structured ...and may include for example learning events (activities) that occur in the family, in the work place, and in the daily life of every person, on a self-directed, family-directed or socially directed basis".*

<sup>8</sup> Le definizioni esatte dei vari tipi di apprendimento sono consultabili presso il seguente glossario: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary/a>

In un'ottica riassuntiva, potremmo schematizzare i modelli di apprendimento sopracitati secondo il seguente schema proposto nel manuale ISTAT <sup>9</sup>.

**Tabella 1** – Illustrazione modelli apprendimento, (ISTAT, 2012, p. 13)



<sup>9</sup> Il presente schema è reperibile alla pagina 12 del manuale: [www4.istat.it/files/2012/02/Classification-of-learning-activities\\_Manual.pdf?title=Classificazione+delle+attivit%C3%A0+di+apprendimento+-+01%2Ffeb%2F2012+-+Manuale+di+riferimento.pdf](http://www4.istat.it/files/2012/02/Classification-of-learning-activities_Manual.pdf?title=Classificazione+delle+attivit%C3%A0+di+apprendimento+-+01%2Ffeb%2F2012+-+Manuale+di+riferimento.pdf) [consultato 18:40 – 28/3//2020]

## **CAPITOLO 3: L'adulto in classe e la figura dell'insegnante.**

### **3.1 La psicologia dello studente adulto**

Oggigiorno sono sempre più numerosi gli adulti che decidono di avvicinarsi al mondo dei corsi di lingue straniere. Le età dei corsisti oscillano tra i 18 ed oltre i 70, pertanto gli insegnanti si trovano a confrontarsi anche all'interno della stessa classe con un pubblico variegato avente personalità, motivazioni, esigenze, stile di apprendimento ed interessi completamente diversi. I Docenti, dunque, devono essere in grado in poco tempo di effettuare una fotografia sommaria del gruppo per mettere a fuoco tutti questi dettagli nel minor tempo possibile al fine di favorire la buona riuscita di un corso, tenendo conto di tre importantissime variabili (Mazzotta, 1996: 48-70) che possono fortemente condizionarne l'apprendimento e che potremmo qui riassumere come segue: variabili individuali, sociali, e naturali. Infine, un altro concetto a mio avviso di grande importanza, è la “*Teoria dell'autodeterminazione*” formulata da Deci e Ryan nel lontano 1985, la quale sostiene che il benessere di ciascun individuo è direttamente proporzionale alla soddisfazione dei seguenti bisogni psicologici, ovvero bisogni di autonomia, competenza e relazioni. *In primis*, per quanto concerne il bisogno di autonomia, l'adulto deve potersi sentire libero in ciascuna azione da egli compiuta, oltre al fatto che agisce secondo la propria volontà. Riguardo al bisogno di competenza, invece, è necessario che l'adulto abbia la percezione di agire in maniera competente all'interno del proprio ambiente per quanto concerne lo svolgimento di compiti importanti. In terzo luogo, è indispensabile che l'adulto riesca ad instaurare delle relazioni solide e positive con gli altri individui all'interno del contesto sociale nel quale egli è immerso. Al fine di soddisfare i suddetti bisogni, è fondamentale che l'adulto riesca a sviluppare un certo grado di determinazione, conoscenze e conseguenti abilità, in modo tale che egli possa tradurre tutto ciò agendo mediante comportamenti del tutto autonomi, controllati e espressamente diretti al raggiungimento di un obiettivo. (Deci e Ryan, 1985).

### **3.1.1 L'adulto e il vissuto personale**

Ogni studente adulto è portatore all'interno del contesto classe di un proprio vissuto personale che ne condizionerà fortemente scelte e relazioni sociali: sulla base di quanto ha vissuto ed appreso, egli ha forgiato la sua identità. (Harris; Schwahn, 1961) Egli, inoltre, si percepisce come soggetto autonomo ed indipendente, che attraverso le proprie esperienze ha creato una propria dimensione psichica e relazionale (Balboni, 2015). Secondo Scaglioso, pochi adulti sono in grado di percepire che l'età adulta è caratterizzata da un cambiamento costante che porta ad un inevitabile evolversi della propria identità: affinché vi sia apprendimento, è necessario accettare di rimettere in discussione le certezze del proprio passato (Scaglioso, 2001). Quando il passato è irrimovibile, ogni esperienza di crescita risulta essere vana (Scaglioso, 2001).

### **3.1.2 Dinamiche affettive dello studente adulto**

L'apprendimento nell'adulto è dettato prevalentemente da motivazioni personali, siano esse di carattere intrinseco o estrinseco: l'insegnante dovrà pertanto fungere da mediatore e captare in maniera analitica i bisogno dei propri studenti e come soddisfare i loro interessi affinché il corso venga portato a termine con successo e non venga abbandonato. Il Docente, quindi, ricopre un ruolo decisivo che egli deve saper ricoprire a dovere senza improvvisazione, conoscendo al meglio quali dinamiche affettive possono scaturirsi all'interno del pubblico adulto, da cosa esse possano essere causate e come intervenire.

Mentre si eroga insegnamento ad un pubblico adulto è necessario che l'insegnante tenga conto di numerosi fattori, *in primis*, il fatto che l'adulto non sia più un adolescente nel pieno delle proprie forze: la sua energia vitale va trasformandosi, così come le capacità intellettive a causa dei cambiamenti a livello biologico, fisico e neuronale (Scaglioso, 2001).

Tali cambiamenti conducono inevitabilmente ad una serie di conseguenze, tra le quali la perdita di elasticità e l'aumento della probabilità di commettere degli errori. Secondo il Professor Serragiotto, infatti, è di fondamentale importanza che lo studente adulto non commetta errori che pregiudichino la propria immagine agli occhi degli altri studenti e che i risultati da essi ottenuti non siano né frustranti né demotivanti (Serragiotto, 2017). Secondo il Professor Balboni, inoltre, l'errore può essere accettato se non enfatizzato,



creando nell'alunno la concezione che è inevitabile sbagliare. (Balboni, 2015). Per quanto riguarda Scaglioso, l'alunno adulto percepisce l'errore in maniera completamente rispetto al bambino e all'adolescente: se per questi l'errore rappresenta un gioco o una possibilità di migliorarsi, per l'adulto errare non è affatto divertente, soprattutto se dinnanzi ad un gruppo di pari, i quali possono inevitabilmente amplificarne il peso. Sarà necessario quindi adottare una serie di strategie per quanto riguarda la correzione degli errori: secondo Scaglioso, essa dovrebbe no dovrebbe essere vistosa, bensì personale, costruttiva al fine di non minare le sicurezze dell'alunno adulto, bensì di motivarlo a comprendere l'errore, gestendolo al meglio verso il raggiungimento dei propri obiettivi. (Scaglioso, 2001). L'immagine che egli possiede di sé stesso, quindi, è un tratto estremamente importante al quale bisogna prestare particolare attenzione ed il rapido evolversi della società e la costante incapacità di adattamento da parte degli adulti può far risvegliare in essi una sensazione di rifiuto, paure riguardo all'apparire ridicoli ed incapaci che culminerebbero per riattivare in loro un senso di inferiorità proprio dell'infanzia (cfr. Erikson 1981: 56), soprattutto durante i corsi di lingua straniera dove l'errore è inevitabile. Con gli adulti, pertanto, potrebbe risultare importante adottare talvolta un approccio ludico purché esso sia da adulti e non appaia infantile, come di solito tende ad essere percepito: essi tendono, infatti, a non prestare ascolto al bambino interiore, utile allo sviluppo e al mantenimento della propria sfera psichica. (Demetrio, 1990). Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione operando con gli adulti è il fattore dell'orgoglio, che si manifesta in classe sotto varie forme: il Docente diventa per l'adulto un modello al quale rifarsi e da imitare, il gruppo classe, invece, un elemento di competizione. Starà all'insegnante mediare ed indirizzare la competizione nel verso giusto affinché questa diventi produttiva. (Scaglioso, 2001). Infine, un ultimo fattore non di meno importante, è il cambiamento della propria immagine in termini di prestazioni: chi non gode di un'adeguata formazione scolastica oltre che di una buona formazione culturale, tenderà a sentirsi inferiore, avvertendo l'ambiente formativo come minaccioso, soprattutto chi vede nel percorso intrapreso un'occasione personale di riscatto. Oltre a ciò, anche i più preparati possono mascherare situazioni di difficoltà chiedendo al docente di rallentare e di avere una maggiore pazienza, soprattutto nelle classi più disomogenee a livello di età, dove l'età diventa una scusa da sfoderare per giustificare qualsiasi sforzo. Qualora si presentassero tali situazioni, sarà necessario incoraggiare i propri allievi valorizzando, inoltre, la loro esperienza dovuta all'età (Wegsten, 1995), e le qualità di ognuno (Scaglioso, 2001).

Riassumendo, è importante che durante la lezione non si attivi il filtro affettivo scatenato da stati d'ansia, attività che minano l'immagine e/o l'autostima dell'allievo, sensazioni di incapacità di apprendere (Balboni, 2015).

### **3.2 Lo studente adulto: uno studente, un individuo sociale con una lingua propria.**

Secondo quanto affermato da Mazzotta, la componente sociale dell'adulto è uno dei fattori che ne influenza l'apprendimento sia in senso positivo che negativo. Esse riguardano le caratteristiche derivanti dall'ambiente dove l'adulto conduce la propria vita oppure i luoghi dove egli ha vissuto e come e dove impara la lingua . (Mazzotta, 1996). Ad occuparsi di tali aspetti, vi è la sociolinguistica, la quale analizza le relazioni esistenti tra lingua e contesto, nello specifico come determinati fattori sociali influenzano l'aspetto linguistico. Studi recenti sostengono che non ci si debba più soffermare unicamente sull'età dei soggetti oppure la classe di appartenenza sociale, bensì spaziare oltre, lambendo ambiti quali l'affettività, percezioni e tendenze proprie di ciascun individuo. A tal proposito, Scaglioso individua cinque tipi di approccio sociolinguistico: il primo, teorizzato da Labov negli anni Sessanta, il quale afferma che la lingua cambia in maniera direttamente proporzionale alle caratteristiche sociali del parlante. Il secondo, teorizzato da D. Bickerton nel 1967 denominato paradigma dinamico (*Dynamic Paradigm*) ( le parole straniere vanno in corsivo solitamente), afferma che il contesto sociale diventa un fattore decisivo in una lingua che può essere suddivisa in strati aventi regole specifiche, ovvero variazioni sincroniche determinate da questioni etniche e sociali. Il terzo, teorizzato da D. Hymes, evidenzia la necessità di una competenza comunicativa da gestire in base al contesto: emergeranno concetti quali la pragmalinguistica, la paralinguistica e la competenza socioculturale con tutti gli errori che esse comportano, nell'ottica che un individuo deve sapere quando è bene esprimersi, dove, che tematica affrontare e cosa dire, in che modo. Il quarto approccio il cui padre fu H. Giles nel 1979, indaga la dinamicità della conversazione analizzandone l'aspetto della variazione del linguaggio, il quale può essere di tipo convergente, divergente o conservativo, a seconda di dinamiche psicologiche che si attivano in base al bisogno di approvazione, attrazione, intimidazione, paura. Il quinto approccio, sviluppatosi in seguito alle ricerche di W. Lambert e R.C. Gardner, come le differenze individuali influiscano sull'apprendimento di una LS. (Scaglioso, 2001).

### 3.2.1 L'importanza della motivazione ed i vari tipi di motivazione

In termini di apprendimento, numerosi studi sono stati condotti riguardo alla motivazione che spinge l'alunno adulto ad intraprendere lo studio di una lingua straniera. Per quanto riguarda le varie tipologie di motivazione, di seguito si intende delineare una breve panoramica delle motivazioni di natura psicologica. Innanzitutto, è necessario premettere che il termine motivazione lo si è iniziato ad usare a partire dal XX secolo, mentre è soltanto nel XXI secolo che vengono avviati una serie di studi il cui fine è di determinare cosa spinge l'uomo ad agire in un determinato modo. Tra le varie teorie riguardanti la motivazione, è necessario ricordare la famosa piramide di Maslow che in maniera semplice e schematica elenca la gerarchia dei bisogni dell'uomo. Successivamente, negli anni Cinquanta e Sessanta e precisamente in seguito alle ricerche condotte nell'ambito della psicologia umanistica vedranno la luce due nuovi importanti concetti chiamati motivazione *intrinseca* e motivazione *estrinseca* che ora vedremo nel dettaglio. Secondo due importanti insegnanti-psicologi Edward L. Deci e Richard M. Ryan, per quanto concerne la motivazione *intrinseca*, ognuno possiede determinati bisogni che ne condizionano i comportamenti, pertanto essi la definiscono come "l'intrinseca tendenza umana verso la ricerca di ciò che è nuovo, che può mettere alla prova al fine di esplorare ed imparare" (Edward L. Deci e Richard M. Ryan, 1985). L'obiettivo di tale tipo di motivazione, dunque, è quello di sviluppare e migliorare se stessi. Gli stessi studiosi, inoltre, trattano anche il tema della motivazione *estrinseca*, definendola come un meccanismo che si instaura nell'individuo mediante fattori esterni che non dipendono dalla sua volontà. Il fine di questa tipologia motivazionale, quindi, non risiede più nella soddisfazione personale, bensì nell'ottenimento di un risultato dall'esterno. (Edward L. Deci e Richard M. Ryan, 1985).

Per quanto riguarda lo studio delle lingue straniere, è doveroso citare Lambert e Gardner i quali negli anni Cinquanta individuarono due tipi di motivazione, ovvero *integrativa* e *strumentale*. La prima, che ricorda molto la motivazione intrinseca, prevede un grande interesse circa la lingua di studio, il paese dove si parla la lingua e la relativa cultura ed inoltre, tende a rafforzarsi ed a creare nuovi stimoli in seguito al soddisfacimento del primo bisogno linguistico. La seconda, invece, che ricorda la motivazione estrinseca, dipende dalla spinta esercitata da fattori esterni, ad esempio una retribuzione in denaro a

livello lavorativo grazie alla conoscenza di una nuova lingua. Tale tipo di motivazione è direttamente proporzionale al risultato ricevuto dall'esterno. (Scaglioso, 2001).

Secondo gli schemi proposti dal Balboni, è importante ricordare, inoltre, il modello *egodinamico* di Titone e successivamente il modello tripolare del marketing (Balboni, 2015). Per quanto riguarda il modello di Titone, egli sostiene che l'ego di ognuno aspira alla realizzazione di un progetto di sé in maniera consapevole oppure no. Nel caso delle lingue straniere, per raggiungere tale obiettivo la persona individua una strategia che deve avere un ritorno positivo per autoalimentarsi. Per quanto concerne il modello successivo, ovvero quello tripolare, esso illustra i tre fattori principali che inducono un individuo ad agire in un determinato modo, ovvero il dovere, il bisogno ed il piacere. Nel dettaglio, il dovere è l'asse attorno al quale ruota il contesto istituzionale, il quale difficilmente genera acquisizione o apprendimento in quanto attiva un filtro affettivo che incanala quanto appreso nella memoria a breve termine. In secondo luogo, il bisogno, può funzionare a patto che esso venga percepito e che l'individuo riconosca quando esso è stato soddisfatto. In terzo luogo, il piacere, strumento estremamente potente ed efficace, al quale si può avere accesso soprattutto grazie all'insegnante: le attività proposte devono essere fattibili, gli errori visti come un processo naturale, i materiali vari e molto altro. Secondo il Balboni, il modello tripolare illustra come qualsiasi studente decida se le azioni che sta compiendo confermino o disconfermino la strategia messa in atto, se rafforzino l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile e che bisogna continuare fare, se ciò crei piacere anche qualora si tratti di un contesto formale dove vige un senso del dovere. (Balboni, 2015: 85). Per quanto concerne le lingue straniere, una delle lingue maggiormente studiate continua ad essere la lingua inglese, la quale viene percepita come una lingua che è necessario conoscere i quanto utilizzabile in numerosi contesti, *in primis*, durante i viaggi, motivo per il quale è studiata da numerosi adulti della terza età. Essi sono spesso convinti che basta studiare un po' di inglese per farsi capire applicandosi, talvolta, in maniera minima. L'adulto, quindi, cerca di adattarsi in fretta alla rapida evoluzione sociale, avvertendo lo studio della lingua talvolta come un dovere, ad esempio motivato da un possibile avanzamento di carriera. Per quanto concerne le lingue straniere, è importante sottolineare che spesso la voglia di apprendere si manifesta con la stessa rapidità con la quale essa svanisce, in quanto una lingua è in grado di fornire gratificazioni nell'immediato, nonostante il vero problema sta nel riuscire a mantenerle nel tempo accettandone i vari ostacoli. Viviamo in un'epoca di soddisfazione immediata dei bisogni e spesso l'adulto che pretende la

soddisfazione dei bisogni nel tempo più rapido possibile non è in grado di percepire minimamente né i vantaggi che lo studio e la padronanza di una lingua straniera potrebbe offrire, né tantomeno le possibili difficoltà alle quali si andrà inevitabilmente incontro. (Scaglioso, 2001). A tal proposito, ad esempio, mi permetto di citare quanto accaduto al sottoscritto mentre tenevo docenza presso un corso di portoghese europeo per principianti assoluti: la maggior parte degli studenti era entrata nell'età di pensionamento e aveva intrapreso lo studio della lingua portoghese per trasferirsi in un secondo momento in Portogallo. Desiderosi di utilizzare la lingua nell'immediato, molti si sono scoraggiati e fortemente demotivati non appena si sono trattate tematiche apparentemente semplici circa coniugazioni verbali, formazione del plurale ed altre. Personalmente, ho potuto constatare che molti adulti riscontrano numerose difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera, in quanto non possiedono né gli strumenti necessari per immagazzinare le nuove informazioni, né sono consapevoli di quali problematiche lo studio di una lingua possa presentare e cosa serva attuare per apprendere.

### **3.2.2 Il mondo classe e la gestione dei rapporti**

Tornare in classe per lo studente adulto è come dover ritornare un po' bambini. Secondo Illeris, vi è la percezione che l'apprendimento sia collegato soltanto ad infanzia e giovinezza, tanto che quando l'adulto deve cimentarsi in qualsiasi tipo di corso, una delle frasi più ricorrenti che si sente pronunciare è che egli sta avendo la percezione di dover ritornare tra i banchi di scuola, con una sfumatura per nulla positiva. Il mondo scuola, con molta probabilità, rievoca successi ed insuccessi. La figura dell'adulto nelle società moderne è una figura investita di grande responsabilità, questione che in un contesto dove avviene apprendimento comincia a vacillare minando ogni possibile sicurezza. Nel mondo dei corsi per adulti, spesso essi si ritrovano a frequentare per stare al passo con la propria carriera. In tali contesti, è necessario, dunque, procedere con molta cautela in quanto l'apprendimento può essere vissuto con distacco e diffidenza, stravolgendo completamente gli obiettivi prefissati dall'UNESCO e dall'Unione Europea per quanto concerne la formazione continua e il *longlife learning*. (Illeris, 2014). Oltre a ciò, vi è un'altra grande e possibile differenza, ovvero il fatto che l'adulto è un individuo già formato ed indipendente nella gestione dei propri interessi, volontà e strategie per raggiungerli. Lo studente adulto, di conseguenza, si ritrova immerso

improvvisamente in un contesto che lo costringerà a confrontarsi con le proprie conoscenze, i propri obiettivi ed i propri limiti, circondato contemporaneamente da altri studenti, i quali, come lui, presentano le stesse caratteristiche. L'insegnante, ovviamente, non è escluso, anzi: egli dovrà essere in grado di trasmettere conoscenza nella maniera più neutrale possibile, in modo tale che il proprio operato non influisca negativamente sul percorso che l'adulto si era prefissato. Nei corsi di lingua brevi per adulti, non essendo più in un ambito scolastico dove vige un forte e severo senso del dovere, l'insegnante verrà percepito sempre come insegnante, tuttavia più vulnerabile e non unicamente come un *magister*. (Balboni, 2015). Le dinamiche che vengono a crearsi quindi all'interno del gruppo classe e la percezione singolare o collettiva del docente influenzano fortemente sull'atteggiamento dell'adulto, il quale solitamente non è disposto a scendere a compromessi per quanto riguarda il proprio ruolo sociale. (Scaglioso, 2001). Nella classe, inoltre, la propria esperienza di vita viene messa costantemente alla prova, così come le certezze acquisite nel corso degli anni. Ciò non riguarda esclusivamente l'adulto, bensì anche l'insegnante che si ritrova a gestire puntualmente un gruppo eterogeneo, diverso sia nella personalità, che negli obiettivi e nelle conoscenze. L'insegnante, dunque, dovrà saper rassicurare costantemente i propri studenti e possedere sempre una certa dose di professionalità nella gestione del tutto. (Scaglioso, 2001). Un altro punto decisamente interessante e fondamentale è la tipologia di rapporto che si instaura tra docente ed alunno, soprattutto per quanto riguarda l'età, la competenza della materia e la gerarchia sociale. Nei corsi per adulti, spesso accade che l'insegnante possa essere una nuova recluta addirittura molto più giovane degli stessi frequentanti; oppure nei contesti aziendali, spesso capita che l'insegnante sia un dipendente dell'azienda che si ritrova a fare la guida dei suoi superiori ai quali normalmente è subordinato. In terzo luogo, essendo ciascuna classe molto variegata dal punto di vista dei componenti, può accadere, inoltre, che qualora vi sia un'insegnante donna alla guida del gruppo e tra gli studenti persone di differenti culture nelle quali la donna è considerata socialmente inferiore, essa possa cadere vittima di tali schemi culturali che possono danneggiare la sua immagine oltre che a sfociare in situazioni poco gradevoli quali ad esempio diverbi o scontri accesi. Questi tre scenari possono destare non poche problematiche, tra le quali l'assunzione da parte del docente di un atteggiamento remissivo e di inferiorità che getterebbe discredito sulla sua figura dinnanzi agli occhi dell'intero gruppo, oppure un atteggiamento di difesa aggressivo che non farebbe altro che inficiare sul proprio operato. In questi casi, non vi è quindi una

regola precisa da seguire in quanto trattasi di rapporti umani e sociali: l'unica possibile soluzione è approcciarsi sempre con un umiltà e neutralità dinnanzi alla classe ed al compito che si è chiamati a svolgere. (Scaglioso, 2015). Per quanto riguarda, invece, il gruppo classe, l'adulto (come affermato precedentemente) si ritrova immerso in un contesto psicologico, sociale e culturale assai variegato, all'interno del quale è costretto a convivere con persone di differenti fasce di età, caratteristiche psichiche e fisiche, culture, interessi e bisogni. Possono, quindi, crearsi diversi tipi di situazioni e reazioni: può venirsi a creare un gruppo unito dove gli studenti si aiutano gli uni con gli altri e nessuno è rivale di nessun altro, oppure gruppi in cui non vi è un clima di totale armonia e vengono a crearsi situazioni di conflitto causate da diversi fattori, uno dei quali potrebbe essere l'atteggiamento del singolo individuo rispetto alla classe, oppure le mancate o eccessive attenzioni del docente. I gruppi più armonici, solitamente, sono i gruppi di studenti della terza età, dove il senso del gruppo, dell'aiuto reciproco, del bisogno di attenzione da parte del docente diventano particolarmente importanti. Nei vari casi presentati, lo studente adulto avverte un grande senso di imbarazzo quando commette degli errori, sia nei confronti del docente che nei confronti dell'intera classe in quanto docente e compagni forniscono costantemente quella dose di autostima necessaria per proseguire il percorso intrapreso. (Scaglioso, 2001). Appare chiaro, quindi, che gestire un gruppo di adulti dal punto di vista didattico presenta notevoli differenze rispetto al gestire una classe di bambini o adolescenti, soprattutto se tenuto conto che i corsi di lingua straniera per adulti vengono effettuati sempre in un contesto non formale, dove vige un senso del dovere scolastico prettamente inferiore.

### **3.3 Approcciarsi allo studente adulto**

L'approccio alle lingue straniere per un utente adulto necessita di interventi specifici e mirati, nelle tecniche, nelle strategie, oltre che nella valenza educativa. Ogni proposta metodologica ha bisogno di passare attraverso un confronto globale. In Italia, oggi, i lavori in questo campo hanno subito un'enorme evoluzione, puntualizzando e sistematizzando la metodologia in campo glottodidattico per adulti, favorendo, inoltre, un'autonomia operativa ed educativa. Esistono varie teorie dell'educazione incentrate principalmente su due prospettive: una prima teoria sottolinea uno sviluppo emotivo, il variare del concetto di sé, i conflitti interni, tutto volto all'acquisizione dei concetti astratti e della morale. Secondo la teoria di Maslow,

questo significa vedere la persona come soggetto autonomo che cresce indipendentemente dall'ambiente circostante (Maslow, A. H., 1970 ed it. 1982). Una seconda teoria vede la persona come predeterminata e influenzata da aspetti sociali e ambientali nelle sue scelte, attraverso gratificazioni e punizioni. (Rogers J., 1977). Una terza teoria, vede la persona all'interno di un ambiente dinamico dove sviluppo sociale e apprendimento individuale interagiscono. L'apprendimento, in questo caso, mira allo scambio, alla rielaborazione e alla partecipazione (Tennant, M., 1988). In particolare modo nell'ambito didattico, l'apprendimento deve rispondere a principi quali appropriatezza e coerenza. Ricordando che il coinvolgimento diretto e la partecipazione attiva sono fonte di gratificazione e aumento di autostima, qui di seguito verranno trattati alcuni approcci a seconda delle ragioni dello studente adulto.

### 3.3.1 L'approccio didattico

In glottodidattica, mediante il termine "approccio" si fa riferimento ad un insieme di tesi glottodidattiche che tengono in considerazione una serie di principi derivanti dalle scienze linguistiche. Il fine ultimo è l'applicazione pratica di queste teorie, ovvero gli approcci glottodidattici:

- 1) Approccio formalistico o grammaticale-traduttivo
- 2) Approccio strutturalista
- 3) Approccio comunicativo
- 4) Approccio naturale di Krashen
- 5) Approccio comunicativo-formativo

Per quanto riguarda il *primo approccio*, ovvero quello **formalistico o grammaticale-traduttivo**, esso è considerato il più antico a livello storico. Tale metodo tende a sviluppare la conoscenza della LS principalmente nella forma scritta; abilità, quali produzione orale vengono molto penalizzate. Il tutto è incentrato sull'insegnamento del lessico e della grammatica senza prendere in considerazione i bisogni specifici dello studente adulto in termini conoscitivi, comunicativi e sociali (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009). Si può, pertanto, affermare, che è una tecnica di apprendimento passivo. Oggigiorno, tale metodo, viene utilizzato per l'insegnamento delle lingue classiche quali latino e greco antico (Balboni, 2013), e in alcuni libri di testo proposto



sotto forma di riflessione linguistica. Enti che erogano corsi di lingua per adulti non-formali hanno alla base dei loro *curricula* tale approccio didattico. I tratti salienti di tale approccio prevedono che il Docente veicoli l'insegnamento nella L1 senza necessariamente saper esprimersi nella L2, la quale viene poco utilizzata. Si utilizza molto il dettato, la traduzione verso la lingua madre e la lettura (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009).

Per quanto riguarda il *secondo approccio*, ovvero quello **strutturalista**, esso nasce nel secondo dopoguerra poiché utilizzato prevalentemente per l'insegnamento delle lingue europee ai soldati americani. Tale approccio fa riferimento alla teoria comportamentistica del linguaggio e a quella neo-behavioristica dello psicologo Burrhus Skinner, che affermavano che l'uomo nasce privo di conoscenze su cui vengono praticati una serie di stimoli, seguiti dalle risposte da parte del soggetto, le quali verranno confermate attraverso un "rinforzo". Mediante tale teoria si gettarono le basi della moderna glottodidattica. I tratti salienti di tale approccio prevedono l'esecuzione di esercizi strutturali per l'apprendimento di strutture morfosintattiche.

Per quanto riguarda il *terzo approccio*, ovvero l' **approccio comunicativo**, esso è alla base dell'attuale metodo di insegnamento delle lingue straniere per adulti. I punti salienti di tale approccio vedono lo scopo finale dell'insegnamento della LS non solo mirato al raggiungimento della competenza linguistica, ma anche della competenza comunicativa e tutti gli ambiti ad esse collegati. Lingua e cultura sono strettamente legate ed inscindibili: l'insegnante promuove lingue-cultura e rende l'allievo figura essenziale del processo didattico. Il fatto che il discente venga posto al centro della didattica, fa sì che si prendano in considerazione le diversità degli studenti, bisogni linguistici, interessi, motivazione e collocazione della lingua in contesti di vita reale.

Il *quarto approccio*, ovvero quello **naturalistico di Krashen** si basa su 4 punti fondamentali: acquisizione e apprendimento sono due differenti modalità, che operano rispettivamente a livello inconscio e conscio; le strutture e le regole linguistiche vengono acquisite secondo un ordine naturale; l'apprendimento svolge una funzione di controllo nell'attività linguistica: affinché sia efficace, devono essere presenti la conoscenza della regola, la correttezza comunicativa e tempo per richiamare la regola; l'acquisizione si verifica durante l'esposizione a chiari stimoli a patto che siano comprensibili e leggermente superiori al livello di competenza linguistica finora raggiunto (Krashen, 1977). Durante la fase di acquisizione è importante creare atmosfere prive di ansia, non essere punitivi, mantenere alto il livello di attenzione,

combinare l'interesse studente-argomento, evitare la correzione di errori, il tutto finalizzato a mantenere un filtro affettivo alto.

Il *quinto approccio*, ovvero quello **comunicativo-formativo**, ha come fulcro centrale la persona: esso tiene conto del suo vissuto, motivazione, emozioni e capacità cognitive: l'apprendimento è proporzionale alla predisposizione e alla partecipazione del soggetto, il quale fornisce determinate risposte agli stimoli leggermente modificate (Freddi, 1970)

### **3.3.2 Insegnante ed alunno: mediazione e negoziazione**

Quando un individuo decide di iscriversi ad un corso di lingua, valuta una serie di fattori: costo corso, dislocamento, programma, ed altri. Tra alunno ed insegnante si viene a creare, successivamente, un rapporto didattico il cui valore deve compensare la cifra sborsata, altrimenti si rischia l'abbandono del corso per i motivi più svariati: difficoltà relative allo studio, , insegnante poco chiaro o competente, corso diverso dalle proprie aspettative e molto altro. Secondo Johnson M. J e Johnson W. O. tra docente e studente deve avvenire una sorta di negoziazione volta a gettare le basi per un futuro apprendimento, comprendendo quali linee guida adottare durante il corso, soprattutto i contenuti del programma, i quali rivestono un'importanza fondamentale per l'attuazione di un processo che privilegi le tecniche esperienziali. Essi, inoltre, affermano che i propri obiettivi e le tecniche utilizzate dal Docente vengono accolte al meglio una volta che si è stati messi a conoscenza dei contenuti del corso. (Johnson M. J e Johnson W.O, 1990). Inoltre, è necessario che venga instaurato un clima di collaborazione anche tra gli studenti stessi, oltre che un senso di responsabilità, aspetto fondamentale e sinonimo di maturità (Knowels, 1978). Secondo Susi, la negoziazione nei livelli di lingua principianti assoluti deve avvenire nella lingua madre dei corsisti, altrimenti la negoziazione risulterebbe vana: il Docente dev'essere in grado di stabilire un dialogo con i propri corsisti e non essere vissuto come superiore senza sostegno della classe. (Susi, 1989).

### **3.4. L'etica dell'insegnante di lingua come facilitatore**

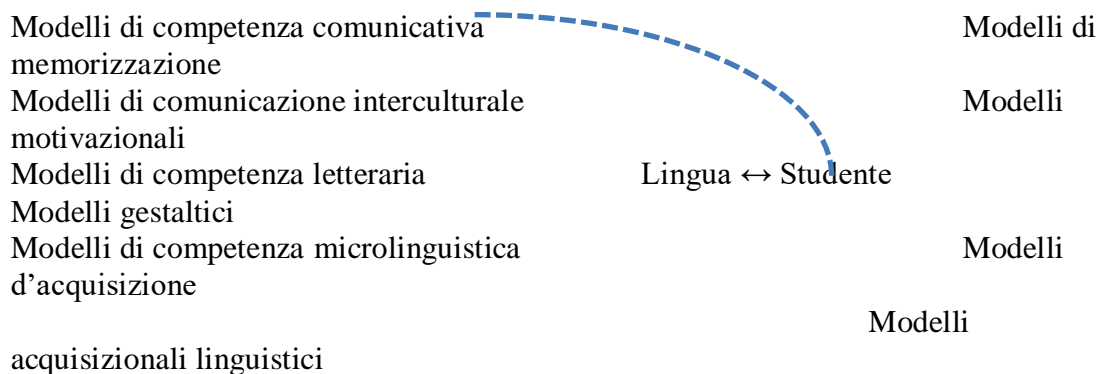
Secondo il Balboni, uno degli aspetti fondamentali nei quali avviene uno scambio importante nella relazione alunno-studente è l'aspetto della facilitazione (Balboni, 2015). Tale aspetto risulta essere di fondamentale importanza durante l'insegnamento di delle lingue straniere agli adulti, i quali spesso non sono minimamente consapevoli né di quali difficoltà essi saranno chiamati ad affrontare, né di quali strumenti occorranza per poter apprendere una lingua straniera in maniera soddisfacente. Si potrebbe, addirittura, ipotizzare che la mente dell'adulto che impara una lingua straniera operi secondo il principio di Pareto, ovvero ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo.

Tornando agli obiettivi della facilitazione, essa può, *in primis*, alleggerire compiti difficili in modo tale che lo studente non si demotivi e non interrompa il proprio processo di apprendimento. In secondo luogo, l'insegnante può viziare lo studente facendo percepire semplici i grandi ostacoli di una lingua difficile, la quale con il passare del tempo dovrà essere accettata in quanto tale assumendosi le varie responsabilità relative all'arduo apprendimento. Infine, l'ultimo obiettivo riguarda quello di illudere lo studente che la lingua che sta imparando corrisponda alla lingua reale e non unicamente una lingua semplificata per agevolarlo. (Balboni, 2015).

#### **3.4.1 La figura dell'insegnante e lo "spazio di azione didattica"**

Per "spazio di azione didattica" si intende l'insieme di relazioni che coinvolgono la persona che apprende, la persona che insegna e l'oggetto da apprendere. (Balboni, 2015).

Osservando il seguente diagramma è possibile notare come l'insegnante rivesta un ruolo cruciale nell'apprendimento dell'alunno, ponendo in relazione continua i poli destro e sinistro. (Balboni, 2015).



Docente

Schemi curriculari, basati sui modelli del polo “lingua”  
 Schemi per la programmazione in moduli, unità didattiche, lezioni  
 Procedure didattiche (unità, lezioni) sulla base dei modelli del polo “studente”  
 Format di gestione della classe  
 Modelli di conoscenza, verità ed etica nell'educazione linguistica

(Balboni, 2015, pag. 103)

Il docente, quindi, dev'essere in grado di bilanciare studente e lingua, senza protendere verso un polo, piuttosto che l'altro. Nel concreto “non deve privilegiare lo studente, accettandone gli errori e rallentando appositamente la lingua per facilitarlo ecc..” oppure “proponendo lingua di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice giusto-sbagliato senza tener conto della processabilità e delle sequenze acquisizionali” (Balboni, 2015).

A partire dagli anni Settanta, la figura dell'insegnante gentiliano è stata gradualmente sostituita con quella di un insegnante esperto di didattica disciplinare, il cui ruolo è quello di facilitare il processo di apprendimento linguistico. Nel concreto, l'educatore è divenuto: un facilitatore, un consigliere, un maieuta, un tutore, un regista. (Balboni, 2015). Secondo Dubin e Olshtein, per “facilitatore” si intende colui che stimola gli allievi a raggiungere determinati obiettivi mediante una serie di stimoli e riflessioni. Per “consigliere”, si intende una figura che opera in maniera molto simile ad uno psicoterapeuta. Per “maieuta” si intende una persona che mediante pochi quesiti stimola una riflessione nell'alunno tale da farlo avventurare nella lingua facendo ipotesi e dandosi delle risposte. Con il termine “tutore”, invece, si intende un concetto ritornato in voga a partire dagli anni Novanta, soprattutto all'interno dell'ambito formazione

adulti: esso svolge la funzione di “guida e protettore” durante un percorso. Infine, per “regista”, come nella concezione freddiana, si intende colui che manovra e guida gli studenti-attori, veri protagonisti della lezione. (Balboni, 2015).

## **4 PROGETTO DI RICERCA**

### **4.1 Ipotesi di ricerca e domande di ricerca**

Nel seguente paragrafo si procederà ad illustrare le ipotesi di ricerca ed i relativi quesiti di ricerca. Nonostante siano state condotte numerose ricerche nell’ambito dell’insegnamento agli adulti, attualmente non ci sono ricerche che indaghino come l’adulto recepisca alcuni atteggiamenti da parte del docente, quali siano le difficoltà e gli interessi dell’adulto durante il corso di lingua e quali strategie l’adulto metta in atto al di fuori del corso per praticare quanto appreso a lezione.

L’ipotesi generale della ricerca in oggetto è che non sempre i corsi per adulti risultano essere adeguati ed efficaci come gli adulti vorrebbero. L’ipotesi generale, inoltre, è stata formulata sulla base della propria esperienza acquisita durante le attività di docenza durante la raccolta di opinioni circa l’efficacia dei corsi sia per quanto riguarda la gestione degli stessi, gli strumenti forniti e gli argomenti trattati.

Al fine di analizzare, confermare o disconfermare tale ipotesi, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- 1) I Docenti dei corsi di lingua per adulti propendono a favorire un clima adeguato in classe e forniscono gli strumenti necessari per un corretto apprendimento linguistico?
- 2) Quali sono le principali difficoltà che gli studenti adulti incontrano durante l’apprendimento di una lingua straniera?
- 3) Qual è secondo lo studente adulto la concezione di apprendimento efficace di una lingua straniera? Sa utilizzare autonomamente risorse e strategie?

- 4) Quali sono i momenti di maggiore e minore gradimento di un corso e quali gli argomenti di effettivo interesse per un utente adulto.

Nello specifico, per ogni quesito sono state formulate le seguenti ipotesi:

- 1) Gli studenti adulti si ritrovano in un ambiente adeguato alla loro età, dove i docenti riescono a creare sempre un buon clima di classe in grado di stimolare l'apprendimento dello studente.
- 2) Gli studenti adulti trovano particolarmente difficile l'esprimersi oralmente in lingua e lo studio della grammatica.
- 3) Gli studenti adulti non sempre possiedono una certa autonomia per quanto riguarda lo studio della lingua straniera al di fuori del corso, pertanto non sempre sono in grado di migliorarsi costantemente e raggiungere i propri obiettivi.
- 4) Gli studenti adulti gradiscono solo una parte di limitata di attività proposte durante il corso. Inoltre, tutte le tematiche trattate nei corsi non sempre sono di loro gradimento.

Il presente progetto di ricerca si giustifica in base a tali considerazioni:

- 1) Tentare di individuare qual è la percezione emotiva dell'adulto relativamente al comportamento dei Docenti, affinché essi possano godere di diversi punti di vista e migliorare costantemente la propria performance didattica.
- 2) Tentare di individuare quali aspetti risultano particolarmente ostici durante l'apprendimento di una lingua straniera, in modo tale che i Docenti possano adottare strategie per aiutare l'adulto a superare determinati ostacoli.
- 5) Tentare di individuare in che modo gli studenti adulti affrontano lo studio della lingua al di fuori delle lezioni e che strategie mettano in atto per migliorarsi, affinché ciò possa essere uno spunto di riflessione per i Docenti in modo che questi riescano ad indirizzare i propri alunni verso un apprendimento sempre più efficace.

- 3) Tentare di individuare quali attività didattiche e tematiche risultano essere di gradimento e non tra gli studenti adulti, al fine di avere molteplici punti per i Docenti.
- 4) Proporre un modello di insegnamento per le lingue straniere agli adulti.
- 5) Proporre uno strumento per l'automonitoraggio ai fini di migliorare le proprie competenze linguistiche.

## **4.2 Soggetti dello studio**

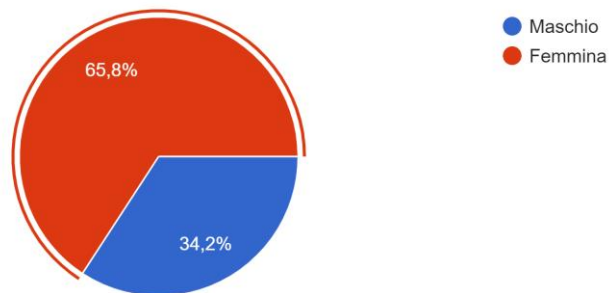
Nel seguente paragrafo si procederà all'illustrazione dei soggetti partecipanti allo studio di ricerca. I partecipanti sono stati informati del progetto e coinvolti nell'indagine da parte del laureando, attingendo nel bacino di utenza di alunni ed insegnanti presso tre realtà del territorio che erogano corsi di lingua straniera per adulti (a tutti i livelli) delle seguenti lingue: inglese, tedesco, francese, spagnolo, portoghese, russo, romeno, serbo-croato, cinese, giapponese, coreano arabo, greco, neogreco. Al fine di proteggere la privacy dei soggetti di studio e degli enti presso i quali è stata condotta la ricerca, è stato deciso di menzionare gli enti attribuendo loro un nome fittizio: *ente 1*, *ente 2*, *ente 3*.

### **4.2.1 I corsisti**

Hanno partecipato al questionario anonimo 231 corsisti che frequentano corsi brevi di lingua per adulti presso *ente 1*, *ente 2*, *ente 3*.

Per motivi di privacy, non è possibile determinare quanto rispondenti appartengano a ciascun ente, tuttavia dallo studio è emerso che:

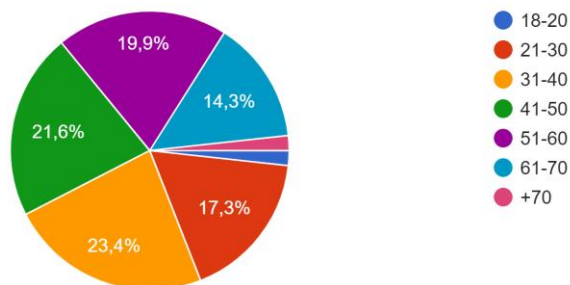
Sesso  
231 risposte



Riguardo al  *sesso*, dallo studio è emerso che:

- 34,2 % risultano essere maschi.
- 68,8 % risultano essere femmine.

Età  
231 risposte



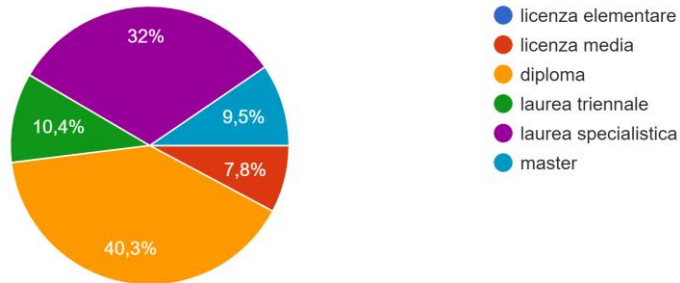
Riguardo all' *età*, dallo studio è emerso che:

- 1,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 18 – 20.
- 17,3 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 21 – 30.
- 23,4 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 31 – 40.
- 21,6 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 41 – 50.
- 19,9 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 51 – 60.
- 14,3 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 61 – 70.
- 1,7 % possiede un'età che rientra nelle fasce oltre 70 +.



### Grado di istruzione

231 risposte

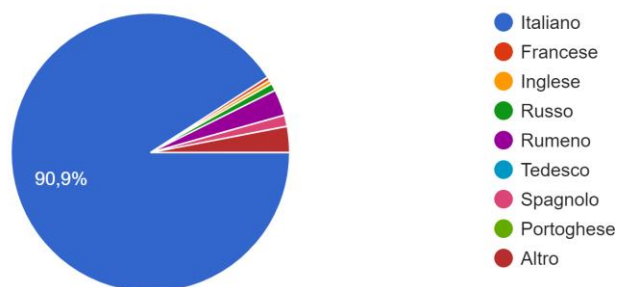


Riguardo all'istruzione scolastica, dallo studio è emerso che:

- 0 % sono in possesso di un diploma di licenza elementare.
- 7,8 % sono in possesso di un diploma di scuola media inferiore.
- 40,3 % sono in possesso di un diploma di scuola media superiore.
- 10,4 % sono in possesso di un diploma di laurea di primo livello.
- 32 % sono in possesso di un diploma di laurea specialistica.
- 9,5 % sono in possesso di un master.

### Madrelingua

231 risposte



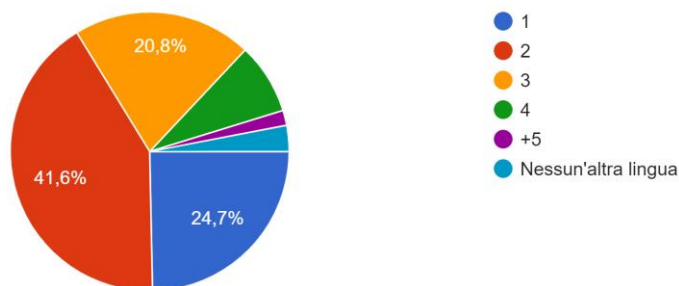
Riguardo alla lingua madre, dallo studio è emerso che:

- 90,9 % risultano essere di madrelingua italiana.
- 0,4 % risultano essere di madrelingua inglese.
- 0,4 % risultano essere di madrelingua francese.
- 0,9 % risultano essere di madrelingua russa.

- 3 % risultano essere di madrelingua romena.
- 1,3 % risultano essere di madrelingua spagnola.
- 3 % risulta essere di altre madrelingua.

Lingue conosciute oltre alla lingua madre:

231 risposte



Riguardo alle *lingue conosciute* dagli intervistati oltre alla propria lingua madre dallo studio è emerso che:

- 24,7 % ne conosce una.
- 41,6 % ne conosce due.
- 20,8 % ne conosce tre.
- 8,2 % ne conosce quattro.
- 1,7 % ne conosce cinque o più.
- 3 % non ne conosce nessuna.

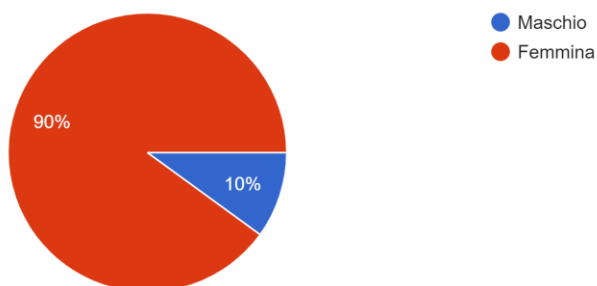
Ai candidati non è stato richiesto di specificare il livello di conoscenza delle varie lingue straniere.

#### 4.2.2 Gli insegnanti

Hanno partecipato al questionario anonimo 60 insegnanti che frequentano corsi brevi di lingua per adulti presso *ente 1*, *ente 2*, *ente 3*.

Per motivi di privacy, non è possibile determinare quanto rispondenti appartengano a ciascun ente, tuttavia dallo studio è emerso che:

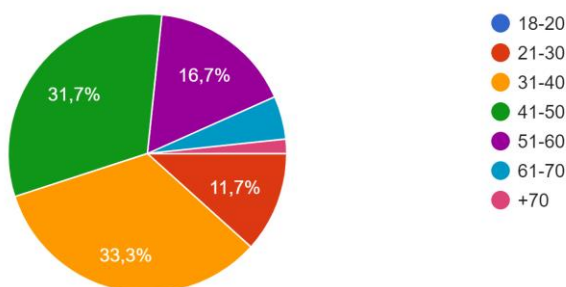
Sesso  
60 risposte



Riguardo al  *sesso*, dallo studio è emerso che:

- 10 % risultano essere maschi.
- 90 % risultano essere femmine.

Età  
60 risposte



Riguardo all' *età*:

- 0 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 18 – 20.
- 11,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 21 – 30.
- 33,3 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 31 – 40.
- 31,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 41 – 50.
- 16,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 51 – 60.

- 5 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 61 – 70.
- 1,7 % possiede un'età che rientra nelle fasce oltre 70 +.

Indichi la Sua formazione:

60 risposte

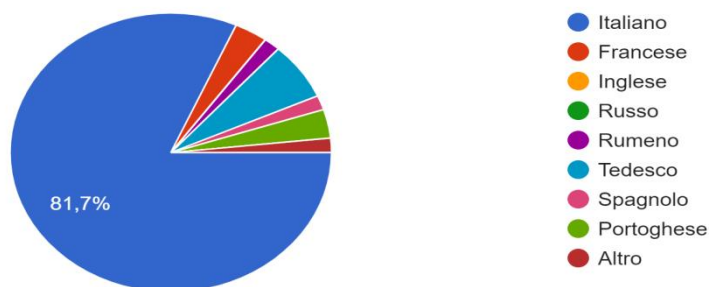


Riguardo alla *formazione*, dallo studio è emerso che:

- 58,3 % possiede una laurea in lingue e di un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere.
- 10 % possiede una laurea in lingue, tuttavia non possiede un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere.
- 1,7 % non possiede né una laurea in lingue, né una formazione didattica adeguata per l'insegnamento, tuttavia insegna una o più lingue straniere.
- 3,3 % possiede certificazione C2 inglese, certificazione C1 francese, certificazione Noryoku shiken N3.
- 1,7 % possiede una laurea in storia e dottorato di ricerca in storia
- 8,3 % è madrelingua della lingua che insegna e possiede una formazione didattica per insegnare la propria madrelingua.
- 3,3 % è madrelingua della lingua che insegna, tuttavia non possiede una formazione didattica per insegnare la propria madrelingua.
- 1,7 % possiede una laurea in lingue e di un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere, inoltre è madrelingua della lingua che insegna.
- 1,7 % possiede una laurea in formazione primaria e CELTA
- 1,7 % possiede una formazione didattica, tuttavia non una laurea in lingue.

- 1,7 % non possiede né una laurea in lingue, né una formazione didattica adeguata per l'insegnamento, tuttavia le è capitato di fare ripetizioni.
- 1,7 % possiede una laurea da università inglese, tuttavia non in lingue né CELTA
- 1,7 % Pädagogische Hochschule Bern, corso di glottodidattica del tedesco e dell'italiano per stranieri.
- 1,7 non possiede una laurea in lingue, tuttavia possiede un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una lingua straniera in quanto certificata CELTA.
- 1,7 % laurea in lettere e formazione didattica per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

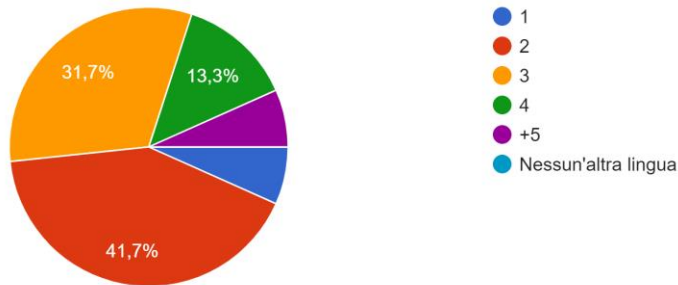
Madrelingua  
60 risposte



Riguardo alla *lingua madre*, dallo studio è emerso che:

- 81,7 % risultano essere di madrelingua italiana.
- 0 % risultano essere di madrelingua inglese.
- 3,3 % risultano essere di madrelingua francese.
- 0 % risultano essere di madrelingua russa.
- 1,7 % risultano essere di madrelingua romena.
- 1,7% risultano essere di madrelingua spagnola.
- 6,7 % risultano essere di madrelingua tedesca.
- 3,3 % risultano essere di madrelingua portoghese.
- 1,7 % risultano essere di altre madrelingua.

Lingue conosciute oltre alla lingua madre:  
60 risposte



Riguardo alle *lingue conosciute* dagli intervistati oltre alla propria lingua madre dallo studio è emerso che:

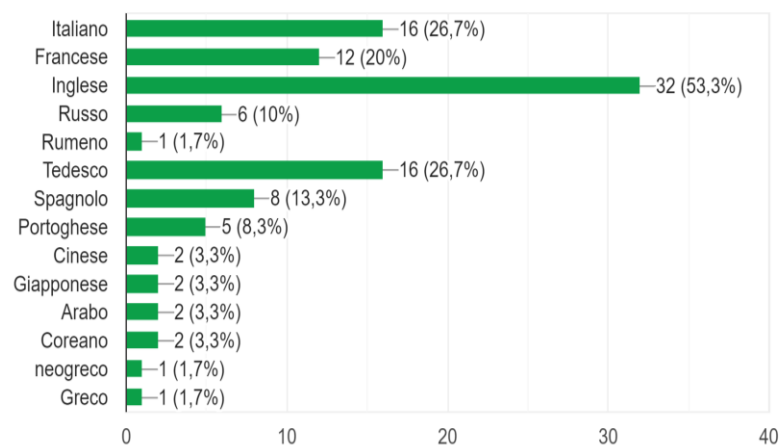
- 6,7 % ne conosce una.
- 41,7 % ne conosce due.
- 31,7 % ne conosce tre.
- 13,3 % ne conosce quattro.
- 6,7 % ne conosce cinque o più.
- 0 % non ne conosce nessuna.

Ai candidati non è stato richiesto di specificare il livello di conoscenza delle varie lingue straniere.

Riguardo alle *lingue di insegnamento* dagli intervistati è emerso che:

Quali sono le Sue lingue di insegnamento per adulti?

60 risposte



- 26,7 % insegna italiano.
- 20 % insegna francese.
- 53,3 % insegna inglese.
- 10 % insegna russo.
- 1,7 % insegna romeno.
- 26,7 % insegna tedesco.
- 13,3 % insegna spagnolo.
- 8,3 % insegna portoghese.
- 3,3 % insegna cinese.
- 3,3 % insegna giapponese.
- 3,3 % insegna arabo.
- 3,3 % insegna coreano.
- 1,7 % insegna greco
- 1,7 % insegna neogreco.

#### 4.3 Metodologia di ricerca

In questo paragrafo si procederà all'illustrazione delle metodologie di ricerca adottate nel corso della stesura dell'elaborato finale.

Al fine di ottenere una grande quantità ed una maggiore accuratezza circa la raccolta dati e conseguentemente, sviluppare un quadro più preciso in seguito all'analisi finale dei dati raccolti, si è deciso di adottare una metodologia mista, ovvero quantitativa e qualitativa.

Grazie al sistema del pluralismo metodologico adottato, è stato possibile , quindi, ottenere numerosi dati; Secondo (Cohen et al. 2011, p 23), tale metodo favorisce la collaborazione e la triangolazione dei dati garantendo una maggiore veridicità circa i risultati finali.

Il progetto di ricerca potrebbe essere definito come un *caso di ricerca esplorativa* nel quale si utilizzano *metodologie miste*.

*In primis*, potrebbe essere definito *esplorativo* (Heigham & Croker, 2009) per i seguenti motivi:

1) Fornisce una panoramica generale relativa al caso in oggetto.

2) Investiga un aspetto a proposito del quale esiste poca ricerca.

In secondo luogo, potrebbe essere definito *un caso di ricerca* (Heigham & Croker, 2011) per i seguenti motivi:

1) Fornisce una profonda descrizione ed analisi di un sistema limitato (Heigham & Croker, 2009, p. 307)

In terzo luogo, lo si potrebbe definire a *metodologie miste* in quanto si è proceduto alla raccolta dati mediante metodologia quantitativa e qualitativa, la quale sostiene il fatto che il mondo può essere indagato con entrambi i metodi poiché “*il mondo non è esclusivamente quantitativo o qualitativo*” (Cohen et al., 2011, p. 22).

#### **4.4 Materiali**

Nel seguente paragrafo si procederà all’illustrazione dei materiali utilizzati per realizzare il presente progetto di ricerca. I materiali che verranno illustrati saranno: il questionario ai corsisti ed il questionario agli insegnanti.

##### **4.4.1 Questionario ai corsisti**

Il Laureando ha provveduto alla stesura del questionario agli studenti in lingua italiana (vedasi **ALLEGATO A**).

Il questionario, interamente anonimo, consiste in un’intestazione e 2 parti per un totale complessivo di 42 quesiti:

1) nell’intestazione si raccolgono informazioni in forma anonima circa l’età dei rispondenti, il loro grado di istruzione e la loro lingua materna.

2) la prima parte del questionario è volta ad indagare gli approcci pedagogici messi in atto dagli insegnanti nei corsi brevi di lingua straniera per adulti. Per esattezza, se gli studenti adulti si ritrovano in un ambiente adeguato alla



loro età, dove i docenti riescono a creare sempre un buon clima di classe in grado di stimolare l'apprendimento dello studente. (quesiti da 1 a 30)

- 3) la seconda parte del questionario è volta ad indagare l'esperienza dei corsisti intervistati e riguarda i seguenti aspetti: esperienza accumulata (quesiti da 1 a 2), le difficoltà incontrate durante lo studio di una lingua straniera (quesiti da 3 a 5), le azioni extra-scolastiche intraprese per migliorare le varie abilità linguistiche (quesiti da 6 a 9), tematiche di loro gradimento (quesiti da 10 a 12).

I quesiti posti nel questionario sono di diverse tipologie.

Nell'*intestazione* del questionario:

- tutti i quesiti circa l'età, il grado di istruzione e la madrelingua sono a risposta multipla, dove solo una risposta era possibile, tranne per quanto concerne la questione della propria madrelingua.

Nella *prima parte* del questionario:

- tutti i quesiti (da 1 a 30) sono a risposta multipla dove solo un'unica risposta è possibile.

Nella *seconda parte* del questionario, i quesiti posti sono di diversa natura (vario tipo):

- Il quesito 1 è a risposta multipla, dove solo una risposta è possibile.
- I quesiti 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12 sono a risposta multipla, dove più risposte sono possibili.
- I quesiti 6, 10 sono a risposta chiusa (scala Likert multi-item)
- Il quesito 9 è a risposta aperta.

#### 4.4.2 Questionario ai docenti

Il Laureando ha provveduto alla stesura del questionario agli insegnanti in lingua italiana (vedasi **ALLEGATO B**).

Il questionario, interamente anonimo e consta di 2 parti per un totale di 40 quesiti:

- 1) nell'intestazione si raccolgono informazioni in forma anonima circa l'età dei rispondenti, il loro grado di istruzione e la loro lingua materna.
- 2) la prima parte del questionario è volta ad indagare gli approcci pedagogici operati dagli insegnanti nei corsi brevi di lingua straniera per adulti in un'ottica di creazione di un ambiente adatto che favorisca l'apprendimento e se e quali strategie forniscono per lo studio di una lingua straniera (quesiti da 1 a 30 della prima parte).
- 3) la seconda parte è volta ad indagare *in primis*, quali strumenti forniscono gli insegnanti circa lo studio di una lingua straniera (quesiti da 1 a 3), le ipotesi dei Docenti circa le possibili difficoltà riscontrate dagli adulti durante l'apprendimento di una lingua straniera (da 4 a 7), le ipotesi del Docente circa le azioni intraprese dall'adulto per migliorare le proprie abilità linguistiche all'esterno del corso (quesito 8), oltre che la percezione del Docente circa le attività di gradimento dell'adulto per quanto concerne gli esercizi e le tematiche affrontate a lezione (quesiti da 9 a 10).

I quesiti posti nel questionario sono di diversa natura:

- nella parte prima, i quesiti da 1 a 30 sono domande a risposta multipla dove solo una risposta è possibile.

- nella parte seconda, i quesiti 1 e 2 sono domande a risposta multipla dove solo una risposta è possibile.

- nella parte seconda, il quesito 3 è a risposta aperta

- nella parte seconda, il quesito 9 è a risposta chiusa (scala Likert multi-item)
- nella parte seconda, i quesiti 4, 5, 6, 7, 8, 10 sono a risposta multipla, dove più opzioni sono possibili.

## **4.5 Procedure raccolta dati**

In questo paragrafo si procederà all'illustrazione circa la raccolta dati nella quale sono stati coinvolti studenti ed insegnanti.

### **4.5.1 Questionario a studenti**

1. I questionari agli studenti sono stati somministrati a numerosi studenti che frequentano corsi brevi di lingue straniere per adulti presso tre enti , i quali, per questioni di *privacy*, verranno qui di seguito verranno nominati *ente 1*, *ente 2*, *ente 3*.
2. I questionari sono stati redatti in lingua italiana. Il Laureando ha provveduto a contattare telefonicamente la Direzione dei suddetti enti, illustrando la propria attività di ricerca e chiedendo il permesso di somministrazione del questionario ai propri docenti, affinché costoro, inoltrassero il questionario a loro volta ai loro studenti. In secondo luogo, le Direzioni dei vari enti hanno accordato il permesso ed inviato al proprio database docenti una mail nella quale si è illustrato brevemente il progetto di ricerca, le modalità di compilazione del questionario per studenti ed i termini di trasmissione dello stesso.  
A tutti i corsisti, inoltre, è stato chiesto di basarsi unicamente sulla loro esperienza accumulata nei corsi brevi di lingua per adulti che hanno frequentato. Infine, il Laureando ha offerto la propria disponibilità mediante contatto telefonico, qualora i quesiti del questionario fossero risultati dubbi o poco chiari.
3. Per la compilazione del questionario è stata richiesta la consegna dello stesso entro una settimana dall'invio per questioni di tempistiche. Tutti gli intervistati contattati hanno puntualmente consegnato il questionario adeguatamente compilato entro i termini richiesti.

4. Nessuno ha provveduto a contattare il sottoscritto per ricevere chiarimenti in merito ai quesiti del questionario.

#### **4.5.2 Questionari ad insegnanti**

1. I questionari agli insegnanti sono stati somministrati a numerosi insegnanti che operano o operavano in corsi brevi di lingue straniere per adulti presso tre enti , i quali, per questioni di *privacy*, verranno qui di seguito nominati *ente 1*, *ente 2*, *ente 3*.
2. I questionari sono stati redatti in lingua italiana. Il Laureando ha provveduto a contattare telefonicamente la Direzione dei suddetti enti, illustrando la propria attività di ricerca e chiedendo il permesso di somministrazione del questionario ai propri docenti. In secondo luogo, le Direzioni dei vari enti hanno accordato il permesso ed inviato al proprio database docenti una mail nella quale si è illustrato brevemente il progetto di ricerca, le modalità di compilazione del questionario ed i termini di trasmissione dello stesso. A tutti gli insegnanti, inoltre, è stato chiesto di basarsi unicamente sulla loro esperienza accumulata nei corsi brevi di lingua per adulti presso i quali hanno insegnato. Infine, il Laureando ha offerto la propria disponibilità mediante contatto telefonico, qualora i quesiti del questionario fossero risultati dubbi o poco chiari.
3. Per la compilazione del questionario è stata richiesta la consegna dello stesso entro una settimana dall'invio per questioni di tempistiche. Tutti gli intervistati contattati hanno puntualmente consegnato il questionario adeguatamente compilato entro i termini richiesti.
4. Nessuno ha provveduto a contattare il sottoscritto per ricevere chiarimenti in merito ai quesiti del questionario.

## **4.6 Metodo analisi dati**

I dati quantitativi ottenuti in seguito alla somministrazione dei questionari sono stati raccolti e rielaborati automaticamente dal sistema Google moduli, in forma di numeri semplici e percentuali.

Per quanto riguarda il calcolo e l'analisi dei dati qualitativi ottenuti, si è deciso di tabulare le risposte in Excel ed analizzare le risposte confrontando la similarità delle risposte fornite.

I risultati ottenuti verranno analizzati nel capitolo 5.

### **4.6.1 Questionari a studenti**

Per quanto riguarda l'analisi dei dati ottenuti relativi ai questionari somministrati agli studenti, si è proceduto come segue:

- 1) I questionari sono stati compilati a mano su Google moduli.
- 2) Successivamente, si è proceduto all'analisi dei dati quantitativi .
- 3) In terzo luogo si è provveduto alla raccolta dei dati qualitativi, generando dei grafici manuali in base alle risposte più frequenti in Excel.
- 4) Infine si è proceduto alla stesura della presente tesi tenendo conto dei risultati ottenuti.

### **4.6.2 Questionari ad insegnanti**

Per quanto riguarda l'analisi dei dati ottenuti relativi ai questionari somministrati agli insegnanti, si è proceduto come segue:

- 5) I questionari sono stati compilati a mano su Google moduli.
- 6) Successivamente, si è proceduto all'analisi dei dati quantitativi .
- 7) In terzo luogo si è provveduto alla raccolta dei dati qualitativi, generando dei grafici manuali in base alle risposte più frequenti in Excel.
- 8) Infine si è proceduto alla stesura della presente tesi tenendo conto dei risultati ottenuti.

## **4.7 Problematiche**

Qui di seguito si procederà all'illustrazione delle problematiche insorte durante lo studio di ricerca.

### **4.7.1 Problematiche circa la raccolta dati**

Per quanto riguarda le tematiche relative alla raccolta dati, l'unico ostacolo rilevato è stato quello di ribadire a più riprese (nonostante tale questione fosse stata esplicitata in termini molto chiari all'inizio del questionario) , che i dati non si riferivano a nessun corso in particolare e che non si sarebbe effettuata la raccolta di nessun dato sensibile.

### **4.7.2 Problematiche circa l'analisi dati**

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, non è stato riscontrato nessun tipo di problematica.

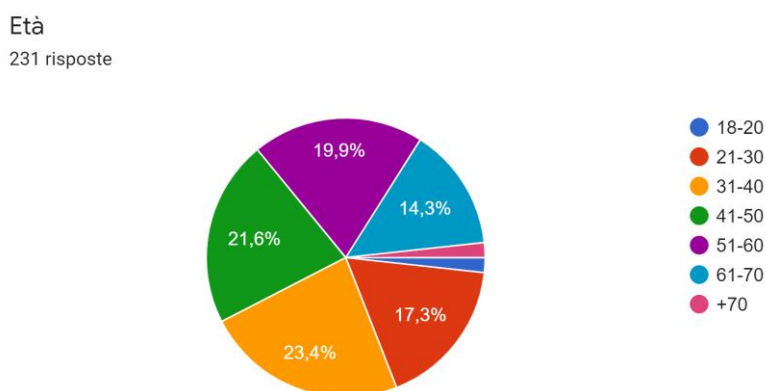
## 5 RISULTATI

### 5.1 Questionari a studenti

Di seguito si procederà all'analisi dei risultati ottenuti nella prima parte del questionario.

Il sottoscritto, inizialmente, ha provveduto ad analizzare la parte relativa alle informazioni riguardanti i candidati circa la loro età, il sesso, il grado di istruzione, le lingue conosciute.

(Grafico n° 1a)

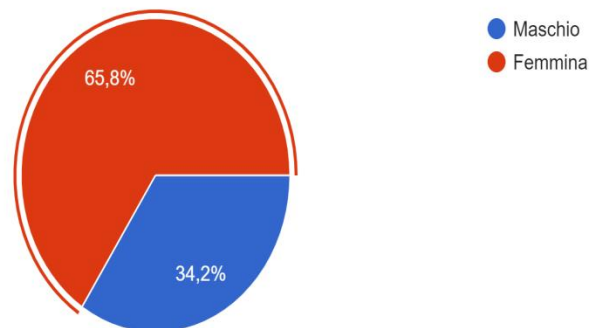


Riguardo all'età, nel grafico n° 1a è emerso che:

Su un campione di 231 intervistati aventi un'età compresa che va dai 18 anni ed oltre i 70, i risultati emersi sono i seguenti: un 1,7 % (4 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 18 – 20, il 17,3 % (40 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 21 – 30, il 23,4 % (54 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 31 – 40, il 21,6 % (50 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 41 – 50, il 19,9 % (46 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 51 – 60, il 14,3 % (33 su 231) possiede un'età che rientra nella fascia tra i 61 – 70, un ulteriore 1,7 % (4 su 231) possiede un'età che rientra nelle fasce oltre 70 +.

(Grafico n° 2a)

Sesso  
231 risposte



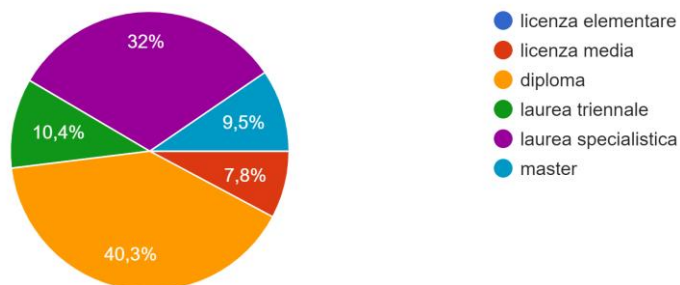
Dal *grafico n° 2a* è interessante osservare come l'intervallo di età di coloro che frequentano corsi di lingua per adulti vada dai 21 ai 70 anni.

Su un campione di 231 rispondenti, i risultati emersi nel *grafico n°2a* sono i seguenti: il 65,8 % degli intervistati sono donne (152 su 231) , il 34,2 % uomini (79 su 231) .

Dal grafico è interessante notare che la maggior parte degli corsisti sono donne.

(Grafico n° 3a)

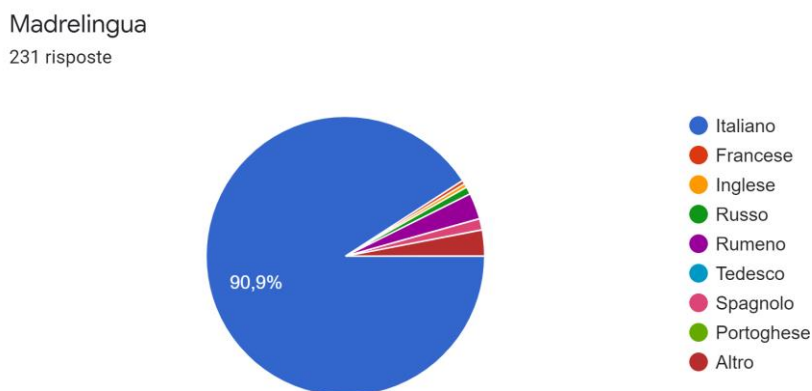
Grado di istruzione  
231 risposte





Riguardo all'*istruzione scolastica*, dal *grafico n° 3a* su un campione di 231 intervistati è emerso che: lo 0 % (0 su 231) è in possesso di un diploma di licenza elementare, il 7,8 % (18 su 231) è in possesso di un diploma di scuola media inferiore, il 40,3 % (93 su 231) è in possesso di un diploma di scuola media superiore, il 10,4 % (24 su 231) sono in possesso di un diploma di laurea di primo livello, il 32 % (74 su 231) sono in possesso di un diploma di laurea specialistica, mentre il 9,5 % (18 su 231) è in possesso di un master. È interessante notare come la maggior parte degli intervistati possieda un titolo di studio che va dal *diploma di scuola media superiore* ad un *diploma di laurea specialistica*. Si potrebbe, dunque, avanzare l'ipotesi che un determinato percorso scolastico favorisca l'interesse per la conoscenza e di conseguenza, anche un possibile interesse verso lo studio delle lingue straniere.

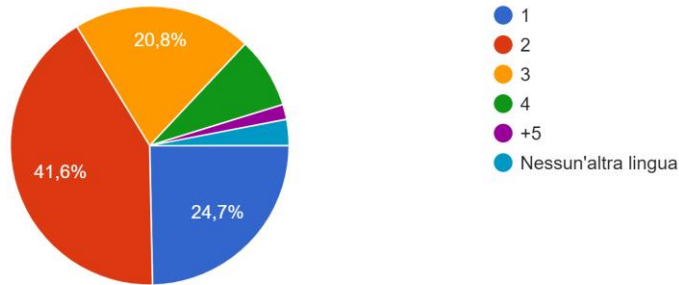
(Grafico n°4a)



Riguardo alla *lingua madre*, dal *grafico n° 4a* su un campione di 231 intervistati è emerso che: il 90,9 % risulta essere di madrelingua italiana, lo 0,4 % risulta essere di madrelingua inglese, lo 0,4 % risulta essere di madrelingua francese, lo 0,9 % risulta essere di madrelingua russa, il 3 % risulta essere di madrelingua romena, il 1,3 % risulta essere di madrelingua spagnola, mentre il 3 % risulta essere di altre madrelingua.

(Grafico n° 5a)

Lingue conosciute oltre alla lingua madre:  
231 risposte



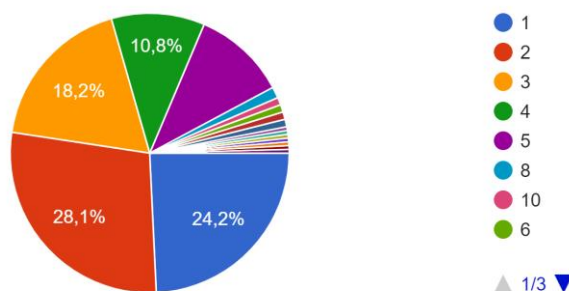
Riguardo alle *lingue conosciute* dagli intervistati oltre alla propria lingua madre dallo studio su un campione di 231 intervistati nel *grafico n° 5a* è emerso che: il 24,7 % ne conosce una, il 41,6 % ne conosce due, il 20,8 % ne conosce tre, il 8,2 % ne conosce quattro, il 1,7 % ne conosce cinque o più, il 3 % non ne conosce nessuna. Ai candidati non è stato richiesto di specificare né le lingue conosciute, né il livello di conoscenza delle varie lingue straniere.

Dal grafico è interessante notare come la maggior parte degli intervistati (96 su 231) conosca due lingue straniere, seguiti da 56 rispondenti che dichiarano di conoscerne una, per concludere con 48 intervistati che affermano di conoscerne tre.

Si potrebbe ipotizzare che coloro che conoscono più di una lingua straniera abbiano una maggiore facilità circa lo studio di una nuova lingua, in quanto già consapevoli degli aspetti relativi allo studio.

(Grafico n° 6a)

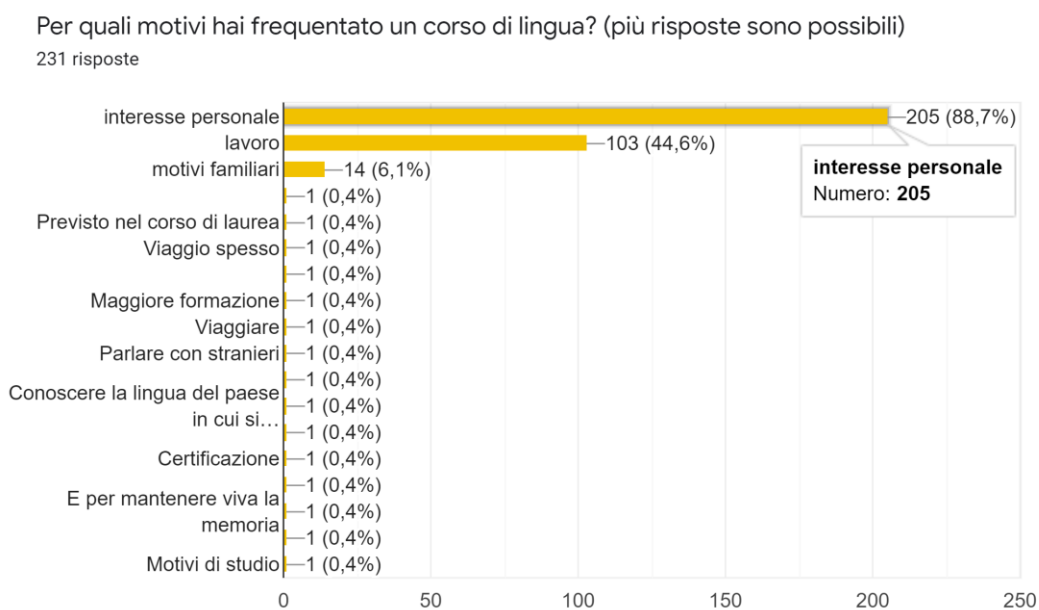
Quanti corsi di lingue per adulti hai frequentato ?  
231 risposte



Riguardo ai *corsi frequentati* dagli intervistati, su un campione di 231 intervistati nel grafico n° 6a è emerso che: 1, 4 % (1 su 231) ne ha frequentati 0, il 24,4% (56 su 231) ne ha frequentati 1, il 28,1 % (64 su 231) ne ha frequentati 2, il 18, 2 % (42 su 231) ne ha frequentati 3, un 10,8 % (25 su 231) ne ha frequentato 4, mentre un altro 10,8 % (25 su 231) ne ha frequentato 5, lo 0,8 % più di cinque (senza specificare). Successivamente, uno 0,9 % (2 su 231) ne ha frequentati 6, l'altro 0,9 % 2 su 231) ne ha frequentati 7. L'1,3 % (3 su 231) ne ha frequentati 8, lo 0,8 % (2) ne hanno frequentati 9. Uno 0,9 % (2) ne ha frequentati 10, uno 0,4 % (1 su 231) ne ha frequentati circa 10 senza specificare. Un ulteriore 0,9 % (2 su 231) ne ha frequentati 15, mentre un altro 0,4 % (1 su 231) ne ha frequentati circa 20 senza specificare.

È interessante osservare come più della metà dei rispondenti (57,8 %) abbia già frequentato un corso di lingua straniera per adulti e di conseguenza si potrebbe rafforzare ulteriormente l'ipotesi avanzata inseguito all'analisi del grafico precedente (vedasi grafico n° 5° a pag. ), ovvero che molti rispondenti conoscono più di una lingua straniera e di conseguenza abbiano una maggiore facilità circa lo studio di una nuova lingua, in quanto già consapevoli degli aspetti relativi allo studio.

(Grafico n° 7a)

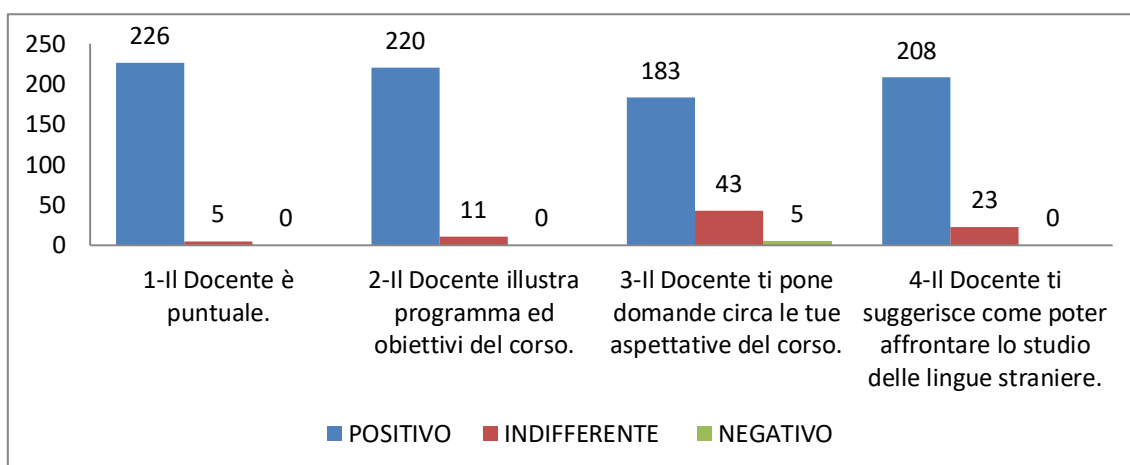


Riguardo ai *motivi per i quali i rispondenti hanno deciso di frequentare corsi di lingua*, nel *grafico n° 7a* è emerso che: 205 hanno frequentato corsi per interesse personale, 107 per motivi di lavoro, 14 per motivi familiari, 2 per mantenere viva la memoria, 3 motivi di studio, 3 viaggi, 1 per conoscere la lingua del paese in cui si vive, 1 per parlare con gli stranieri e 1 per fare amicizie.

Un aspetto interessante che si evince dal grafico è che la maggior parte dei corsisti ha iniziato a studiare una lingua straniera, in primis, in seguito ad un interesse personale e successivamente anche per un interesse lavorativo.

Successivamente, il candidato ha provveduto ad analizzare i risultati ottenuti circa la prima parte del questionario riguardante la percezione degli alunni circa le azioni intraprese dai Docenti.

(Grafico n° 8a)

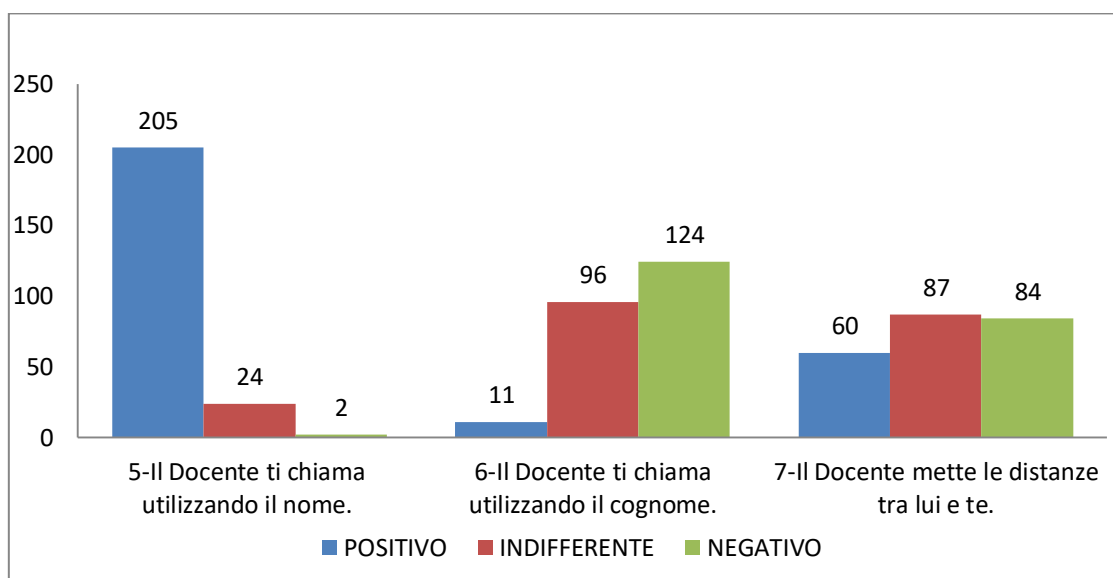


Il seguente grafico è relativo alla *puntualità dei docenti, programma e supporto alunni*.

I risultati relativi al *quesito 1* sono i seguenti: 226 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 5 “indifferente”, 0 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 2* sono i seguenti: 220 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 11 “indifferente”, 0 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 3* sono i seguenti: 183 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 43 “indifferente”, 5 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 4* sono i seguenti: 208 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 23 “indifferente”, 0 “negativo”.

Si potrebbe ipotizzare, dunque, che l'individuo adulto apprezzi la puntualità del Docente in quanto percepita come serietà, oltre che l'illustrazione del programma da parte dello stesso, in quanto l'adulto desidera sapere se una determinato percorso possa soddisfare i propri interessi. Si potrebbe ipotizzare, inoltre, che l'individuo adulto consideri importante che il Docente investighi circa le sue aspettative, oltre al fatto che egli necessiti ricevere suggerimenti relativi allo studio delle lingue straniere in quanto non sempre autonomo nello studio.

(Grafico n° 9a)

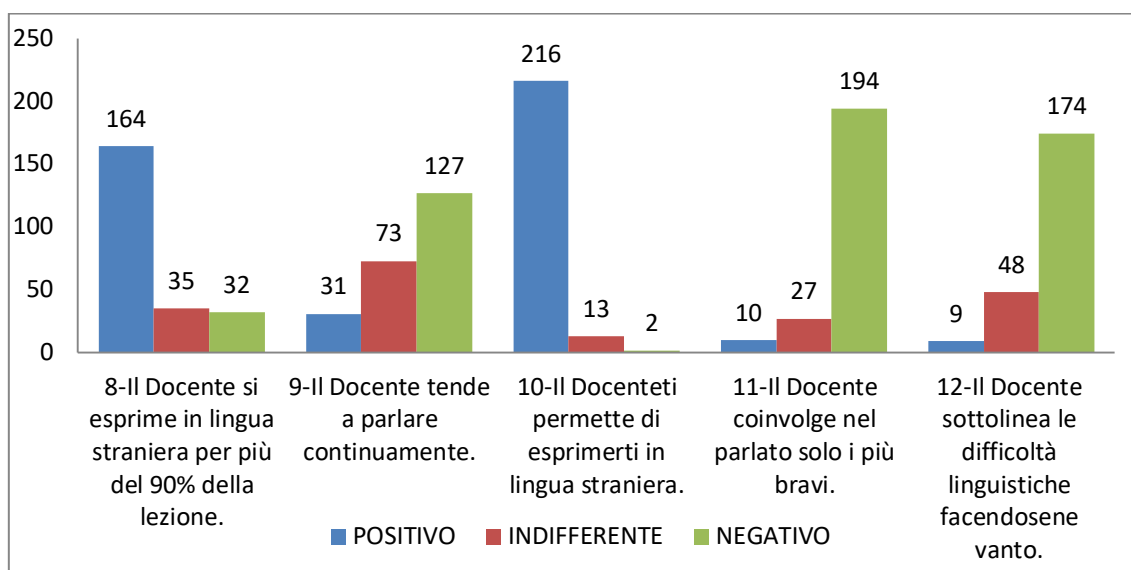


Il seguente grafico è relativo al *rapporto docenti- alunni*.

I risultati relativi al *quesito 5* sono i seguenti: 205 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 24 “indifferente”, 2 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 6* sono i seguenti: 11 alunni hanno considerano tale comportamento “positivo”, 96 “indifferente”, 124 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 7* sono i seguenti: 60 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 87 “indifferente”, 84 “negativo”.

È interessante notare come in tutti e 3 i quesiti emerga che lo studente adulto preferisce un atteggiamento meno formale da parte del Docente.

(Grafico n° 10a)

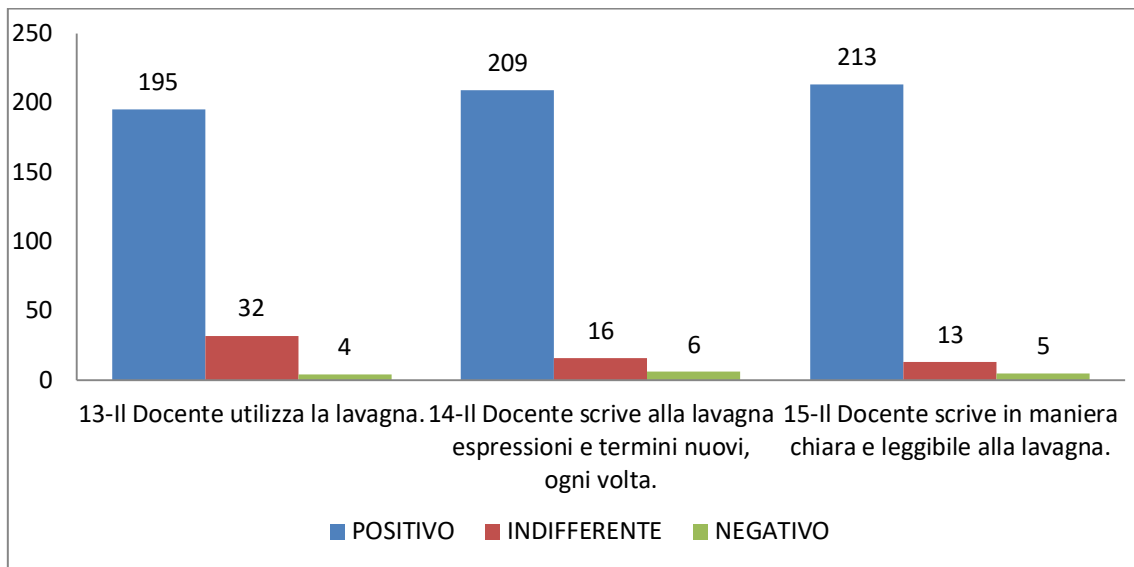


Il seguente grafico è relativo all' *uso lingua straniera in classe*.

I risultati relativi al *quesito 8* sono i seguenti: 164 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 35 “indifferente”, 32 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 9* sono i seguenti: 31 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 73 “indifferente”, 127 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 10* sono i seguenti: 216 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 13 “indifferente”, 2 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 11* sono i seguenti: 10 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 27 “indifferente”, 194 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 12* sono i seguenti: 9 alunni hanno considerato tale comportamento “positivo”, 48 “indifferente”, 174 “negativo”.

Si potrebbe ipotizzare, dunque, che la maggior parte degli individui adulti apprezzi che il Docente interagisca in lingua durante la lezione. Si potrebbe ipotizzare, inoltre, che l'individuo adulto vorrebbe che gli si venga dato dello spazio per esprimersi in lingua e non che sia il Docente ad esprimersi continuamente oppure che coinvolga soltanto i più bravi. Inoltre, l'alunno adulto sembra non gradire che il docente sottolinei le difficoltà linguistiche facendosene vanto.

(Grafico n° 11a)

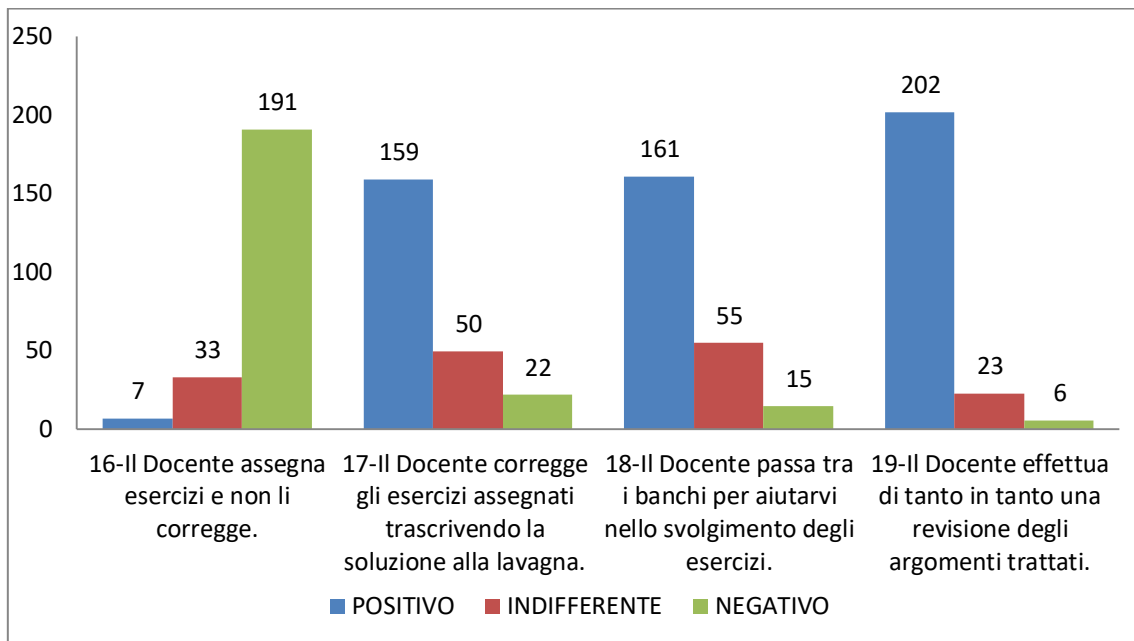


Il seguente grafico è relativo all' *uso della lavagna*.

I risultati relativi al *quesito 13* sono i seguenti: 195 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 32 “indifferente”, 4 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 14* sono i seguenti: 209 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 16 “indifferente”, 6 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 15* sono i seguenti: 69 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 13 “indifferente”, 5 “negativo”.

Dai risultati emersi si potrebbe ipotizzare che per l'alunno adulto sia importante che il Docente utilizzi la lavagna per riportare termini ed espressioni nuove, oltre al fatto che scriva in maniera chiara e leggibile in quanto ciò rappresenta, *in primis*, una maniera per arricchire il proprio sapere in termini linguistici e grammaticali oltre che una fonte di chiarezza mentale alla quale l'adulto può rifarsi in qualsiasi momento.

(Grafico n° 12a)

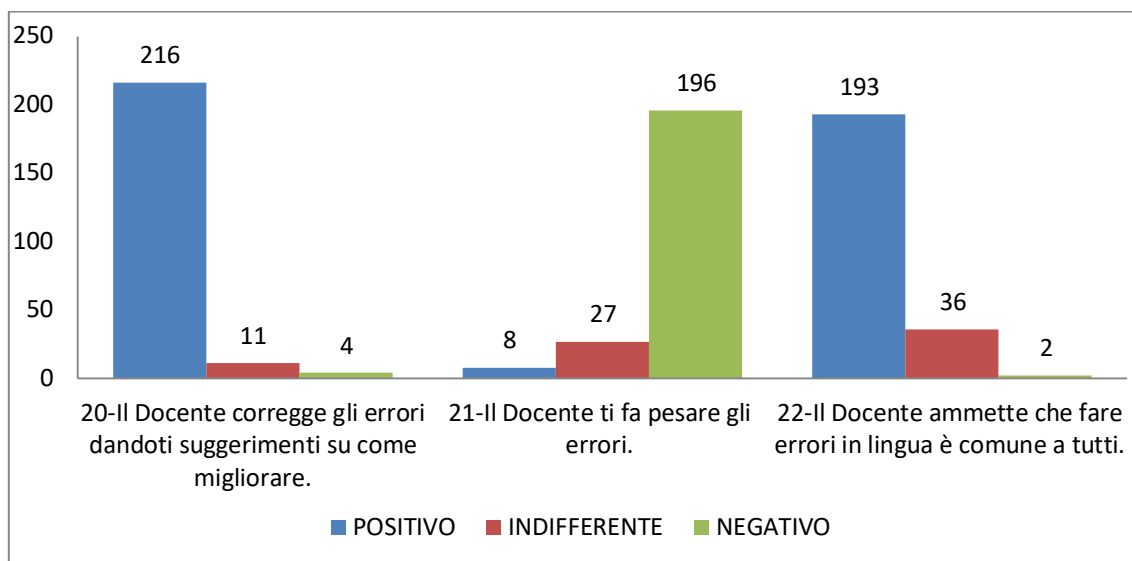


Il seguente grafico è relativo agli *esercizi e revisioni*.

I risultati relativi al *quesito 16* sono i seguenti: 7 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 33 “indifferente”, 191 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 17* sono i seguenti: 159 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 50 “indifferente”, 22 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 18* sono i seguenti: 161 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 55 “indifferente”, 15 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 19* sono i seguenti: 202 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 23 “indifferente”, 6 “negativo”. In base ai risultati emersi, si potrebbe ipotizzare che l’adulto apprezzi che gli esercizi assegnati vengano corretti (magari trascrivendo la soluzione alla lavagna). Inoltre, durante lo svolgimento degli esercizi in classe, sembra che l’adulto apprezzi il fatto che il Docente si interessi all’alunno spostandosi da un banco all’altro ed aiutandolo nello svolgimento dell’esercizio. Infine, anche le revisioni sembrano essere considerate importanti, in quanto, probabilmente, aiutano l’adulto a fissare meglio alcuni concetti, infondendo maggiore sicurezza.



(Grafico n° 13a)

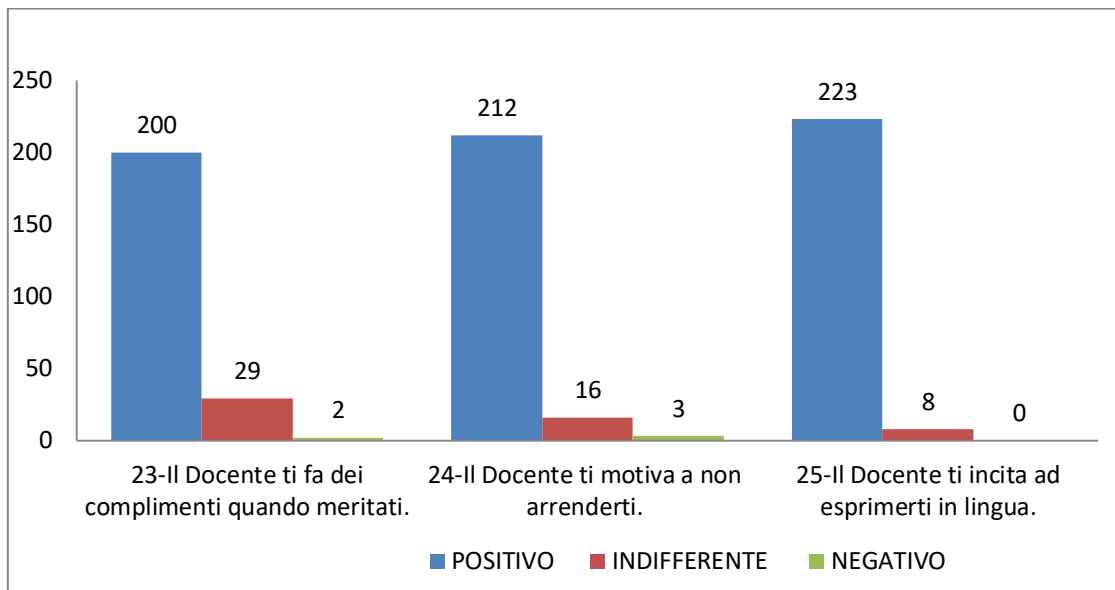


Il seguente grafico è relativo alla *gestione degli errori*.

I risultati relativi al *quesito 20* sono i seguenti: 216 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 11 “indifferente”, 4 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 21* sono i seguenti: 8 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 27 “indifferente”, 196 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 22* sono i seguenti: 193 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 36 “indifferente”, 2 “negativo”.

In base alle risposte emerse nel *grafici 16a* si potrebbe ipotizzare che l’adulto gradisca ricevere suggerimenti su come migliorare i propri errori, senza che questi vengano sottolineati in maniera eccessiva. Inoltre, sembra che l’adulto apprezzi il fatto che il Docente svolga una revisione totale degli argomenti trattati di tanto in tanto e che consideri positivo il fatto che il Docente ammetta che fare errori in lingua straniera è una cosa comune, anche per il Docente stesso.

(Grafico n° 14a)

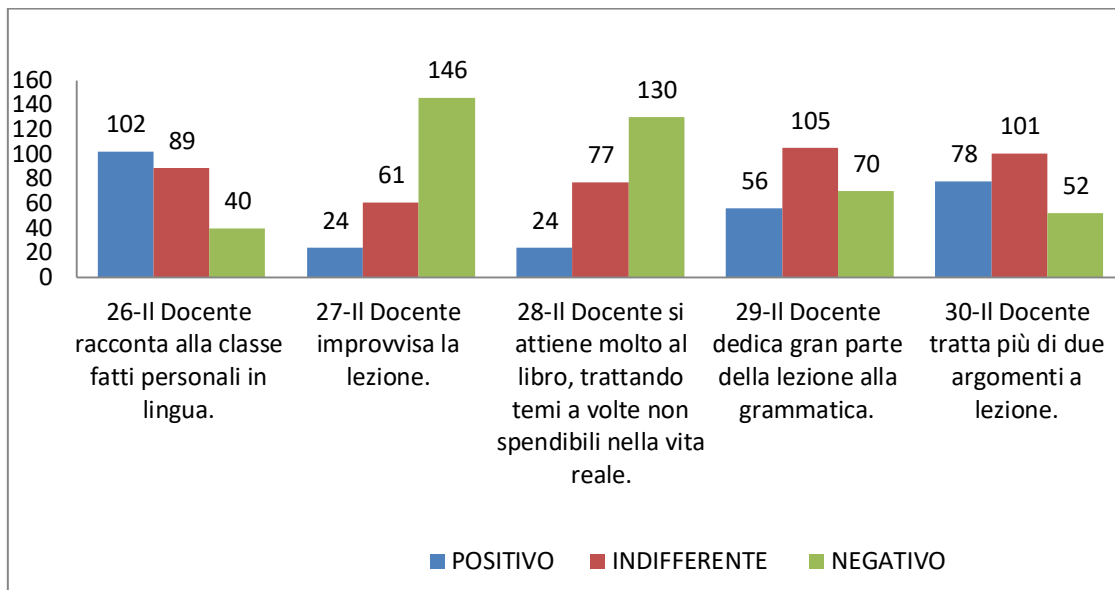


Il seguente grafico è relativo alla *motivazione degli alunni*.

I risultati relativi al *quesito 23* sono i seguenti: 200 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 29 “indifferente”, 2 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 24* sono i seguenti: 212 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 16 “indifferente”, 3 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 25* sono i seguenti: 223 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 8 “indifferente”, 0 “negativo”.

In base ai risultati emersi, si potrebbe ipotizzare che l’alunno adulto gradisca essere incitato ad esprimersi in lingua, oltre che essere motivato a non arrendersi alle prime difficoltà. Infine, è interessante notare come l’alunno adulto affermi di gradire i complimenti da parte del docente, nell’ipotesi che questi possano alimentare la propria motivazione e servire di supporto quando si incontrano ostacoli.

(Grafico n° 15a)



Il seguente grafico è relativo all'efficacia della lezione.

I risultati relativi al *quesito 26* sono i seguenti: 182 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 89 “indifferente”, 40 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 27* sono i seguenti: 24 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 61 “indifferente”, 146 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 28* sono i seguenti: 24 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 77 “indifferente”, 130 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 29* sono i seguenti: 56 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 105 “indifferente”, 70 “negativo”. I risultati relativi al *quesito 30* sono i seguenti: 78 alunni considerano tale comportamento “positivo”, 101 “indifferente”, 52 “negativo”.

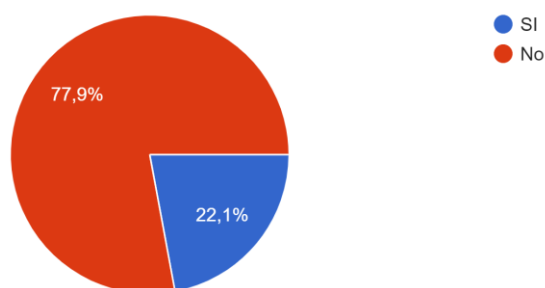
Si potrebbe ipotizzare, dunque, che numerosi alunni adulti non gradiscano il fatto che si segua troppo il libro di testo e che si facciano argomenti poco spendibili nella realtà. Inoltre, si potrebbe avanzare l'ipotesi che l'alunno adulto desideri partecipare ad una lezione ben studiata ed organizzata anche con diversi argomenti, quali ad esempio di grammatica. Infine, si potrebbe ipotizzare che l'alunno adulto gradisca sentire il docente esprimersi in lingua in merito a fatti relativi al proprio vissuto personale.

Di seguito si procederà all'analisi dei risultati ottenuti nella *seconda parte* del questionario.

Nelle pagine a successive, si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione **“Quesiti relativi alla propria esperienza”**.

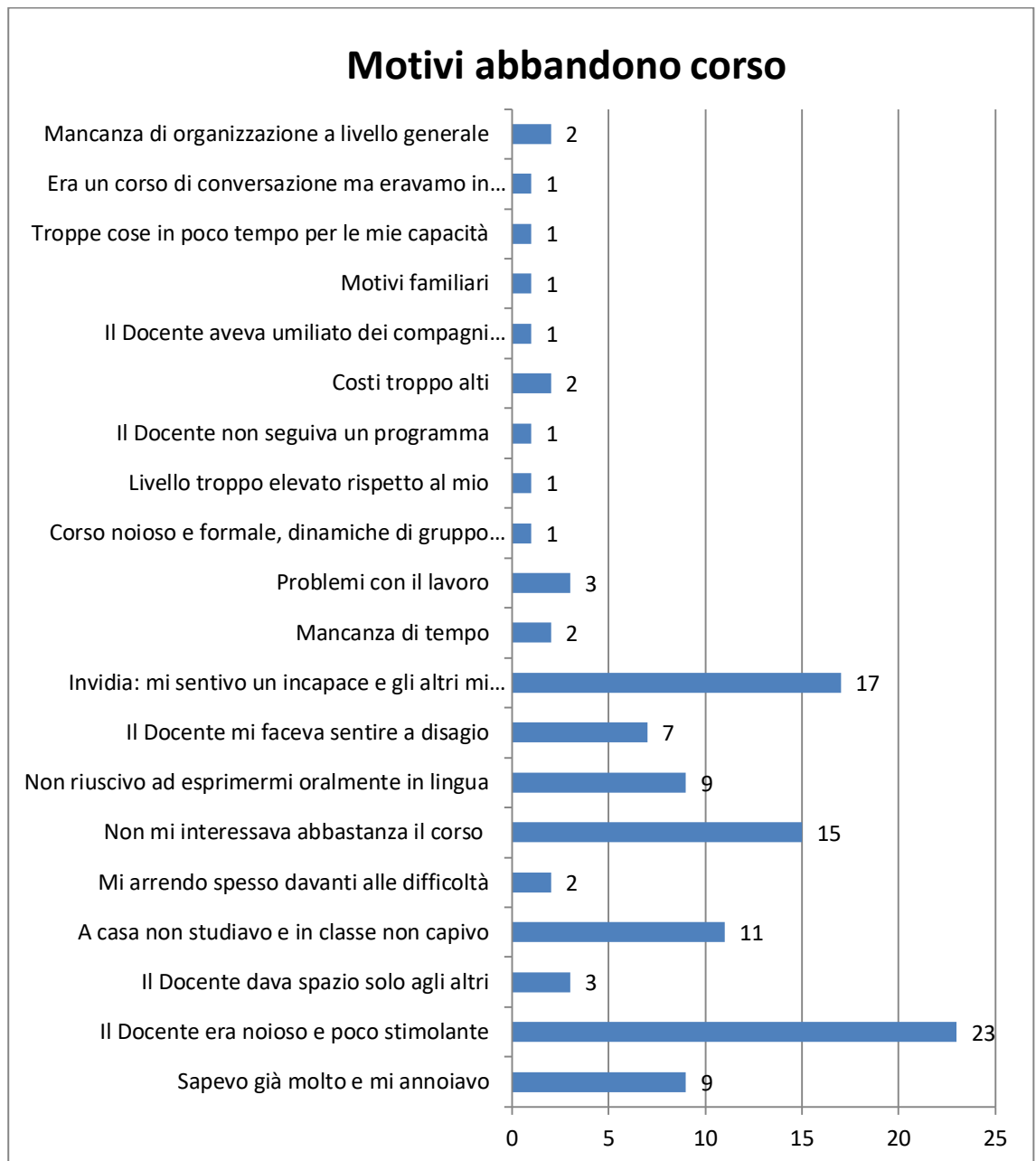
(Grafico n° 1b)

Hai mai abbandonato un corso di lingua?  
231 risposte



Per quanto riguarda il quesito 2 *“Hai mai abbandonato un corso di lingua per adulti?”* (domanda a risposta multipla dove solo una risposta è possibile), nel *grafico 1b* è possibile osservare come su un campione di 231 corsisti, il 77,9% (180) risultano non aver mai abbandonato un corso breve di lingua straniera per adulti, il 22,1 % (51) risultano averne abbandonato uno o più.

(Grafico n° 2b)



Per quanto riguarda il quesito 2 “ *Se hai abbandonato, prova a riflettere se l’hai fatto per i seguenti motivi*” (domanda a risposta multipla con più risposte possibili), nel *grafico 2b* è possibile osservare come su un totale di 231 corsisti siano emersi i seguenti risultati: 2 hanno abbandonato per “*mancanza di organizzazione a livello generale*”, 1 ha abbandonato perché “*Era un corso di conversazione ma eravamo in 25. Avevo il tempo sufficiente per parlare solo 5 minuti. Poca interazione*”, 1 ha abbandonato perché hanno “*fatto troppe cose in poco tempo per le sue capacità*”, 1 ha

abbandonato per “*motivi familiari*”, 1 ha abbandonato perché “*il Docente aveva umiliato dei compagni deridendoli dei loro insuccessi*”, 2 hanno abbandonato perché “*costi troppo alti*”, 1 ha abbandonato perché “*il Docente non seguiva un programma*”, 1 ha abbandonato perché “*livello troppo elevato rispetto al proprio*”, 1 ha abbandonato perché “*corso noioso e formale, dinamiche di gruppo poco piacevoli*”, 2 hanno abbandonato per “*problemi con il lavoro*”, 2 hanno abbandonato per “*manca di tempo*”, 17 corsisti “*provavano invidia verso i compagni: si sentivano incapaci e non accettavano il fatto di non*”, , 7 corsisti hanno affermato che il “*docente li faceva sentire a disagio*”, 9 corsista “*non riuscivano ad esprimersi oralmente in lingua*”, 15 corsisti “*non erano abbastanza interessati al corso*”, 2 corsista “*si arrendono spesso alle prime difficoltà*”, 11 “*a casa non studiavano ed in classe non capivano*”, 3 corsisti hanno affermato che “*il docente dava spazio solo agli altri*”, 23 corsisti trovavano il Docente “*noioso e poco stimolante*”, 9 corsisti “*sapevano già molto e si annoiavano*”.

E' interessante notare come le motivazioni principali che spingono l'adulto ad abbandonare il corso siano per ordine frequenza:

- 1) Il Docente era noioso e poco stimolante
- 2) Invidia: mi sentivo un incapace e non accettavo il fatto di non riuscire
- 3) Non mi interessava abbastanza il corso
- 4) A casa studiavo e in classe non capivo
- 5) Sapevo già molto e mi annoiavo
- 6) Non riuscivo ad esprimermi oralmente in lingua
- 7) Il Docente mi faceva sentire a disagio

Anche se con minor frequenza, è interessante notare che vi è chi ha abbandonato perché numeri troppo elevati di alunni in classe, per mancanza di organizzazione generale e per motivi economici legati al costo del corso economiche (fattori molto importanti nell'adulto).

Si potrebbe dunque avanzare l'ipotesi che l'adulto necessiti, *in primis*, di numerosi *input* e che, ovviamente, essendo portatore di determinati vissuti in classe, possa scontrarsi con dei propri trascorsi interiori che ne condizionano l'apprendimento e di conseguenza i risultati. Inoltre, si potrebbe ipotizzare che il corso necessiti di essere ben

strutturato, con lezioni non improvvisate e che la didattica avvenga in piccoli gruppi permettendo a tutti di esprimersi. Infine, è necessario ponderare adeguatamente il costo dei corsi erogati.

Qui di seguito si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione **“Quesiti relativi alle difficoltà che si riscontrano durante l'apprendimento di una lingua straniera”**.

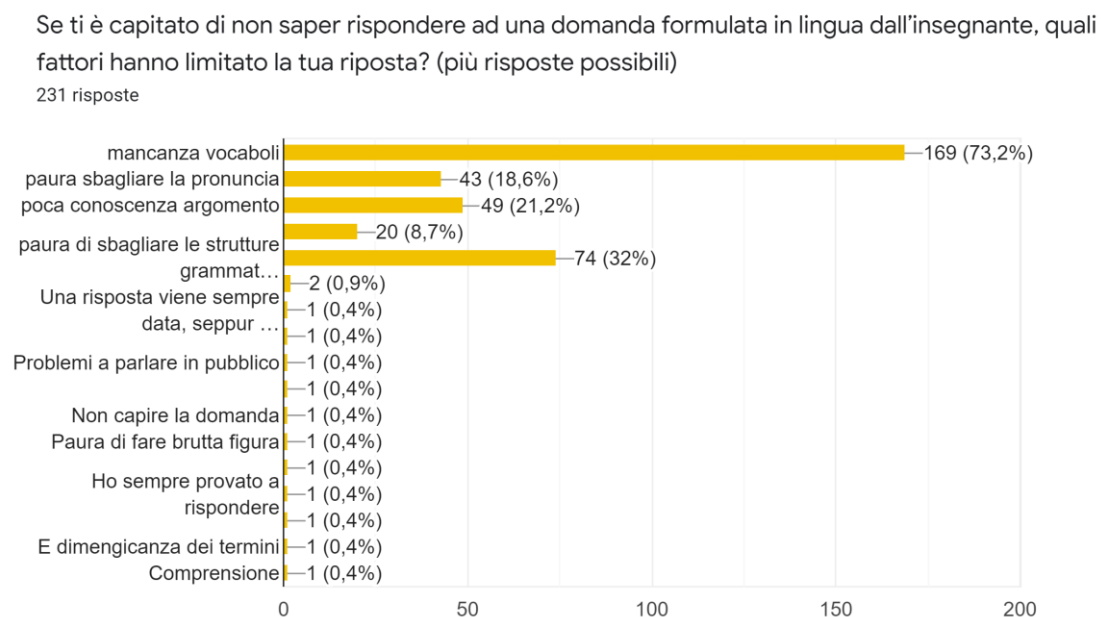
(Grafico n° 3b)



Per quanto riguarda il quesito 3 *“Durante lo studio di una lingua, quali aspetti trovi più ostici?”* (domanda a risposta multipla dove più opzioni sono possibili), nel grafico 3b sono emersi i seguenti risultati: 1 intervistato ha risposto *“creare un buon programma iniziale”*, 1 intervistato ha risposto *“la stanchezza dopo una giornata di lavoro”*, 1 intervistato ha risposto *“timidezza e paura di sbagliare”*, 1 intervistato ha risposto *“trovare il tempo per studiare”*, 117 intervistati hanno risposto *“comprensioni orali”*, 16 intervistati hanno risposto *“comprensioni scritte”*, 106 intervistati hanno risposto *“produzioni orali”*, 44 intervistati hanno risposto *“produzioni scritte”*, 2 intervistati hanno risposto *“la possibile competizione tra i compagni”*, 117 intervistati hanno risposto *“ricordare vocaboli ed espressioni in lingua”*, 86 intervistati hanno risposto *“lo studio della grammatica”*.

È interessante notare come le difficoltà maggiormente riscontrate siano la comprensione orale e il ricordare vocaboli ed espressioni in lingua, seguite dalla produzione orale ed, infine, dallo studio della grammatica.

(Grafico n° 4b)



Per quanto riguarda il quesito 4 “*Se ti è capitato di non saper rispondere ad una domanda formulata in lingua dall’insegnante, quali fattori hanno limitato la tua risposta?*” (domanda a risposta multipla dove una più opzioni sono possibili), nel grafico 4b sono emersi i seguenti risultati: il 73,2 % (169 su 231) degli intervistati ha risposto “*mancanza vocaboli*”, il 18,6% (43 su 231) ha risposto “*paura di sbagliare la pronuncia*”, il 21,2 % (49 su 231) % ha risposto “*poca conoscenza argomento, infatti non avrei saputo rispondere nemmeno nella mia madrelingua*”, il 32 % (74 su 231) “*paura di sbagliare le strutture grammaticali*”, il 0,9 % (2 su 231) “*poca conoscenza strutture grammaticali*”, lo 0,9 % (2 su 231) ha risposto “*paura di parlare in pubblico*”, il 2 % (5 persone su 231) ha risposto “*paura di non aver capito la domanda*”, lo 0,8 % (2 su 231) ha risposto “*ho sempre provato a rispondere*”, 0,4 % “*paura di fare brutta figura*”.

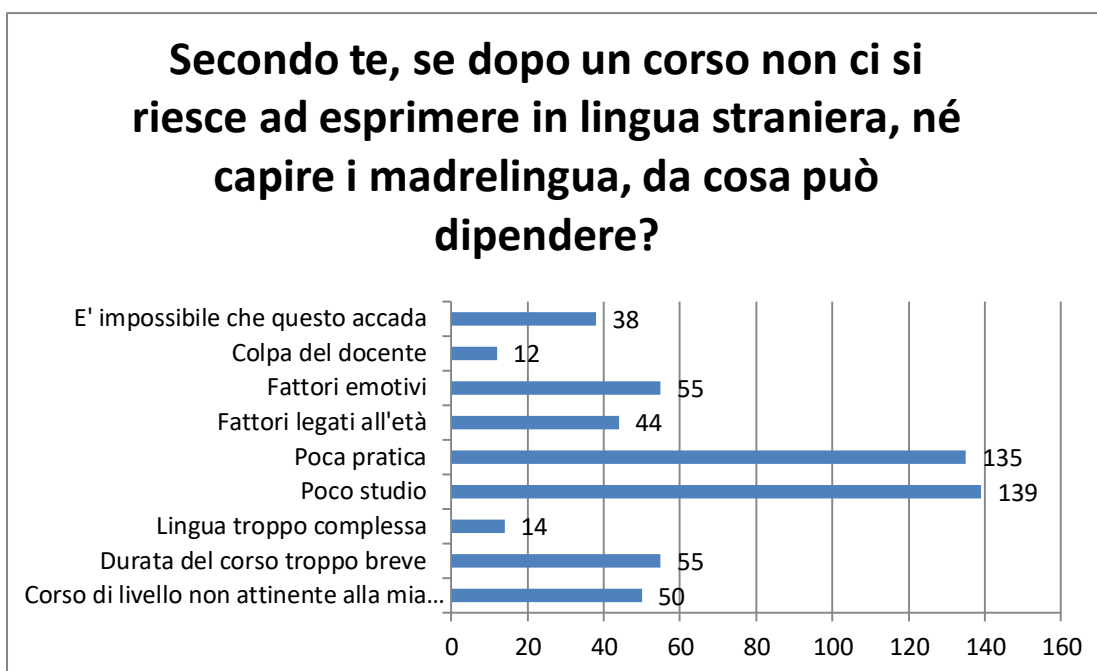


È interessante notare come i quattro fattori che hanno limitato la risposta per ordine di frequenza siano:

- 1) Mancanza vocaboli
- 2) Paura di sbagliare le strutture grammaticali
- 3) Poca conoscenza argomento (non avrei nemmeno saputo rispondere nella mia madrelingua)
- 4) Paura di sbagliare la pronuncia

Si potrebbe ipotizzare, dunque, che l'adulto necessiti, *in primis*, di maggiori esercizi per ricordare il vocabolario in quanto uno dei problemi principali dell'età adulta è la perdita della memoria. In secondo luogo, si potrebbe avanzare l'ipotesi che l'adulto necessiti di esercizi per sentirsi più sicuro a livello di pronuncia (spesso chiedono di essere corretti costantemente). Inoltre, si potrebbe ipotizzare che l'adulto debba essere aiutato a non focalizzarsi sulle strutture grammaticali, bensì sull'uso dei vocaboli, oltre che essere stimolato a riflettere *in primis* nella propria lingua madre circa determinati argomenti.

(Grafico n°5b)



Per quanto riguarda la domanda “*Secondo te, se dopo un corso non ci si riesce ad esprimere in lingua straniera, né a capire in madrelingua, da cosa può dipendere?*” (il quesito è un quesito a risposta multipla dove più risposte sono possibili), nel grafico

5b sono emersi i seguenti risultati: su 231 intervistati, 38 persone hanno risposto “è impossibile che questo accada”, 12 “colpa del docente”, 55 “fattori emotivi”, 44 “fattori legati all’età”, 135 “poca pratica”, 139 “poco studio”, 14 “lingua troppo complessa”, 55 “durata del corso troppo breve”, 50 “corso di livello non attinente alla mia preparazione”.

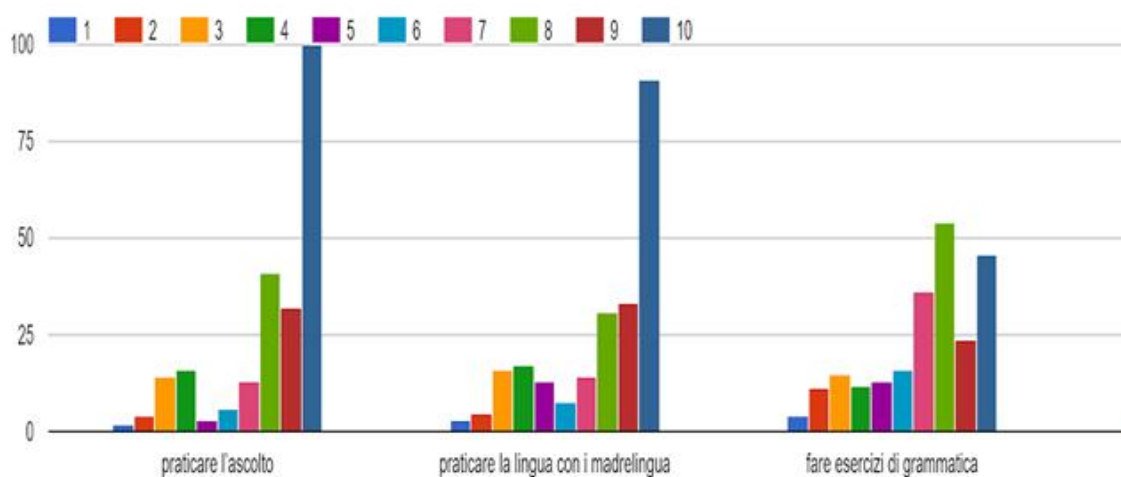
È interessante notare come i due fattori ritenuti responsabili per ordine di frequenza siano il poco studio e la poca pratica. Altri fattori interessanti, seppure apparsi meno frequentemente, sono relativi la possibile breve durata del corso, i fattori emotivi e quelli legati all’età.

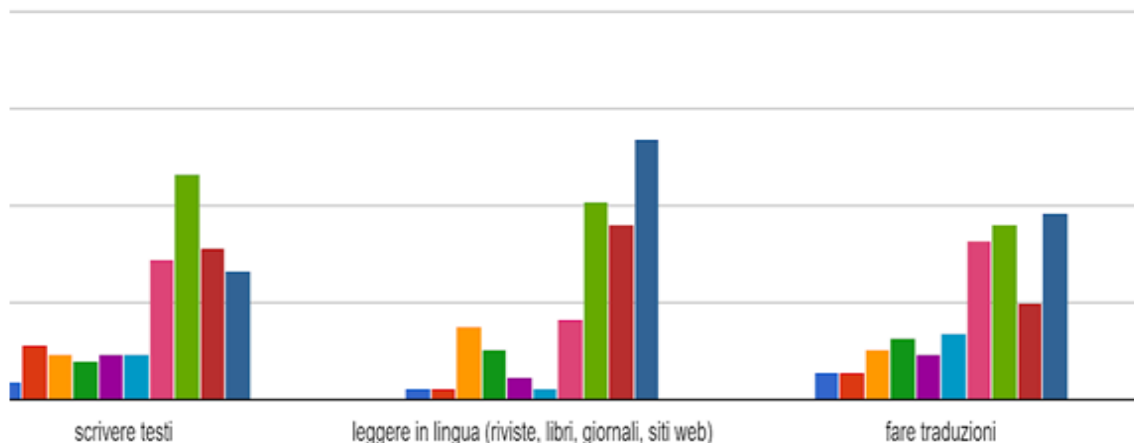
Si potrebbe ipotizzare che gli adulti siano consapevoli del proprio operato e dei conseguenti risultati. Oltre a ciò, si potrebbe ipotizzare che essi riconoscano perfettamente come possono influire l’età e le emozioni durante l’utilizzo di una lingua straniera.

Qui di seguito si procederà all’analisi dei quesiti relativi alla sezione “**Quesiti relativi alle strategie messe in atto per sviluppare le abilità linguistiche**”.

(Grafico n°6b)

Secondo te, per imparare a parlare una lingua straniera, cosa serve fare/studiare? Attribuisci un valore da 1 (inutile) a 10 (utilissimo)





Relativamente al quesito 6 “*Secondo te, per imparare a parlare una lingua straniera, cosa serve fare/studiare?*” (quesito dov’era possibile attribuire 10 valori a ciascuna risposta dove 1 corrisponde ad inutile, 6 utile, 10 utilissimo), in un campione di 231 intervistati nel grafico 6b sono emerse le seguenti risposte:

1) Praticare l’ascolto:

valore 1 → 2 rispondenti  
 valore 2 → 4 rispondenti  
 valore 3 → 14 rispondenti  
 valore 4 → 16 rispondenti  
 valore 5 → 3 rispondenti  
 valore 6 → 6 rispondenti  
 valore 7 → 13 rispondenti  
 valore 8 → 41 rispondenti  
 valore 9 → 32 rispondenti  
 valore 10 → 100 rispondenti

Inutile: 39  
 Utile: 192

2) Conversazione con madrelingua: valore 1 → 3 rispondenti

valore 2 → 5 rispondenti  
 valore 3 → 16 rispondenti  
 valore 4 → 17 rispondenti  
 valore 5 → 13 rispondenti  
 valore 6 → 8 rispondenti  
 valore 7 → 14 rispondenti  
 valore 8 → 31 rispondenti  
 valore 9 → 33 rispondenti  
 valore 10 → 91 rispondenti

Inutile: 54  
 Utile: 177

3) Fare esercizi di grammatica:

- valore 1 → 4 rispondenti
- valore 2 → 11 rispondenti
- valore 3 → 15 rispondenti
- valore 4 → 12 rispondenti
- valore 5 → 13 rispondenti
- valore 6 → 16 rispondenti
- valore 7 → 36 rispondenti
- valore 8 → 54 rispondenti
- valore 9 → 24 rispondenti
- valore 10 → 46 rispondenti

Inutile: 55

Utile: 176

4) Scrivere testi:

- valore 1 → 5 rispondenti
- valore 2 → 14 rispondenti
- valore 3 → 12 rispondenti
- valore 4 → 10 rispondenti
- valore 5 → 12 rispondenti
- valore 6 → 12 rispondenti
- valore 7 → 36 rispondenti
- valore 8 → 58 rispondenti
- valore 9 → 39 rispondenti
- valore 10 → 33 rispondenti

Inutile: 53

Utile: 178

5) Leggere in lingua:

- valore 1 → 3 rispondenti
- valore 2 → 3 rispondenti
- valore 3 → 19 rispondenti
- valore 4 → 13 rispondenti
- valore 5 → 6 rispondenti
- valore 6 → 3 rispondenti
- valore 7 → 21 rispondenti
- valore 8 → 51 rispondenti
- valore 9 → 45 rispondenti
- valore 10 → 67 rispondenti

Inutile: 44

Utile: 187

6) Fare traduzioni:

- valore 1 → 7 rispondenti
- valore 2 → 7 rispondenti
- valore 3 → 13 rispondenti
- valore 4 → 16 rispondenti
- valore 5 → 12 rispondenti
- valore 6 → 17 rispondenti
- valore 7 → 41 rispondenti
- valore 8 → 45 rispondenti
- valore 9 → 25 rispondenti
- valore 10 → 48 rispondenti

Inutile: 55

Utile: 176

In seguito alla somma del totale dei rispondenti (tenendo conto dei valori da 6 a 10), i risultati emersi circa la percezione personale delle attività considerate maggiormente utili per imparare una lingua sono i seguenti. Si specifica che i risultati sono elencati partendo dall'attività ritenuta più utile:

- 1) Praticare l'ascolto (192)
- 2) Leggere in lingua (187)
- 3) Scrivere testi (178)
- 4) Conversazione con madrelingua (177)
- 5) Fare esercizi di grammatica (176)
- 6) Fare traduzioni (176)

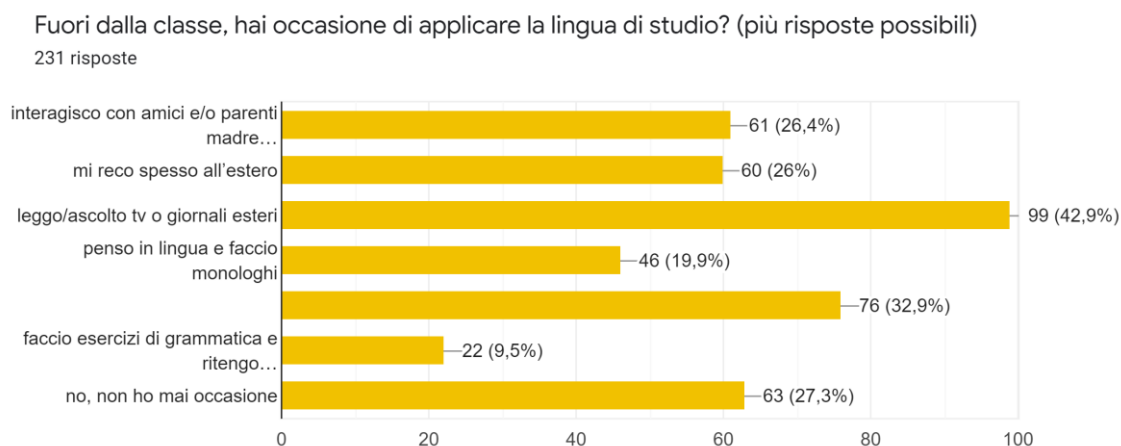
In seguito alla somma del totale dei rispondenti (tenendo conto soltanto dei valori da 1 a 5), i risultati emersi circa la percezione personale delle attività ritenute maggiormente inutili per imparare una lingua sono i seguenti. Si specifica che i risultati sono elencati partendo dall'attività ritenuta più inutile:

- 1) Fare traduzioni (55)
- 2) Fare esercizi di grammatica (55)
- 3) Conversazione con i madrelingua (54)
- 4) Scrivere testi (53)
- 5) Leggere in lingua (44)
- 6) Praticare l'ascolto (39)

Alla luce dei risultati ottenuti, si potrebbe affermare che la maggior parte degli adulti considera fondamentale il confronto linguistico con un madrelingua, praticare

l'ascolto, la lettura e la produzione di testi scritti. Inoltre, è interessante notare come tali risultati coincidano con le attività nelle quali essi riscontrano più difficoltà (comprensione orale, produzione orale).

(Grafico n°7b)



Relativamente al quesito 7 “*Fuori dalla classe, hai occasione di applicare la lingua di studio?*” (più risposte sono possibili). In un campione di 231 intervistati nel grafico 7b sono emersi i seguenti risultati: il 26,4 % (61 su 231) afferma “*interagisco con amici e/o parenti madrelingua*”, il 26 % (60 su 231) “*mi reco spesso all'estero*”, il 42,9% (99 su 231) “*leggo/ascolto tv o giornali esteri*”, 19,9 % (46 su 231) “*penso in lingua e faccio monologhi*”, 32,9 % (76 su 231) “*applico la lingua in contesti lavorativi*”, il 9,5 % (22 su 231) “*faccio esercizi di grammatica e ritengo il tutto sufficiente*”, il 27,3% (63 su 231) “*non ho mai occasione*”.

In primo luogo è interessante notare come la maggior parte degli adulti eserciti attività di *ascolto e/o lettura*. Successivamente è interessante notare come molti applichino la lingua in contesti lavorativi (oppure recandosi all'estero ed interagendo con i madrelingua), e come 1/3 degli rispondenti non abbia mai occasione di mettere in pratica la lingua.

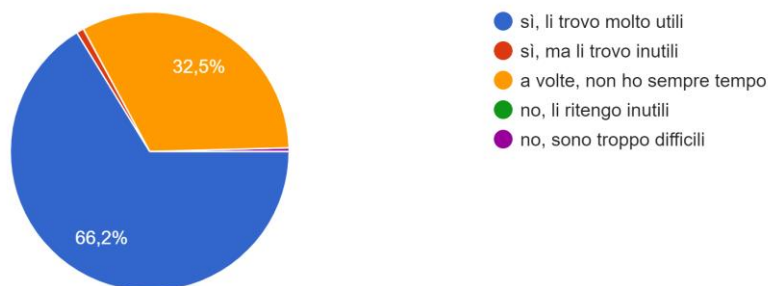
Alla luce di quanto emerso, si potrebbe ipotizzare, dunque, che non tutti riescano ad esercitare tutte le abilità necessarie per un apprendimento globale della lingua straniera. Infine, si potrebbe avanzare l'ipotesi che non a tutti sia chiaro quali azioni sia

necessario intraprendere di fuori di un corso di lingua per favorire un corretto apprendimento della stessa.

(Grafico n°8b)

A casa fai gli esercizi dati dall'insegnante?

231 risposte

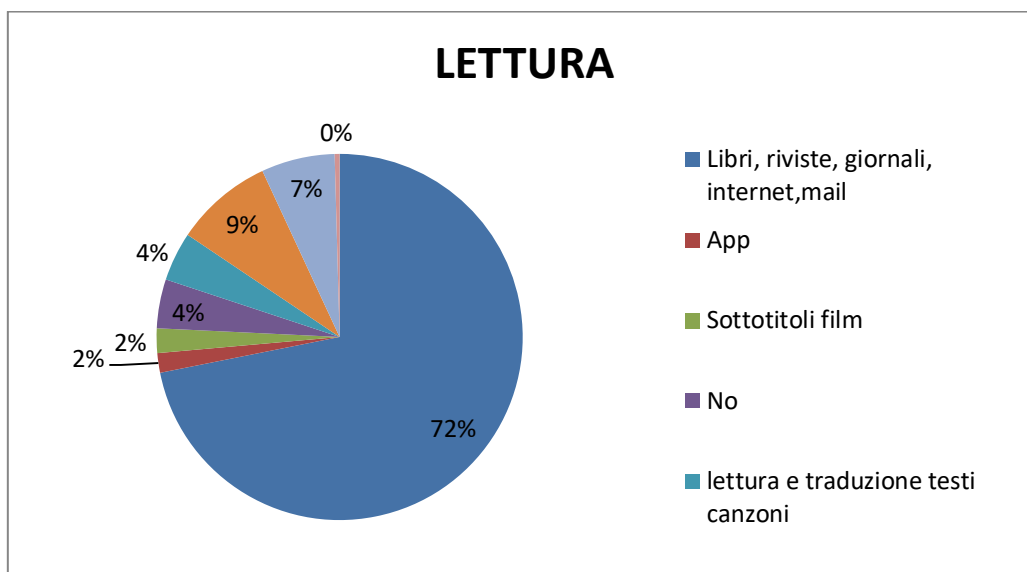


Relativamente al quesito 8 “*A casa fai mai gli esercizi dati dall’insegnante*” (una sola risposta è possibile). In un campione di 231 intervistati nel *grafico 8b* sono emersi i seguenti risultati: il 66,2 % (153 su 231) ha risposto “*sì, li trovo molto utili*”, il 32,5 % (75 su 231) ha risposto “*a volte, non ho sempre tempo*”, lo 0,9 % (2 su 231) ha risposto “*sì, ma li trovo inutili*”.

Secondo i risultati emersi, è interessante notare come la maggior parte degli alunni trovi utile gli esercizi assegnati dall’insegnante e li esegua. Tuttavia, vi è un grande numero di corsisti che afferma di non avere sempre tempo e, anche se in minor misura, chi non li ritiene necessari.

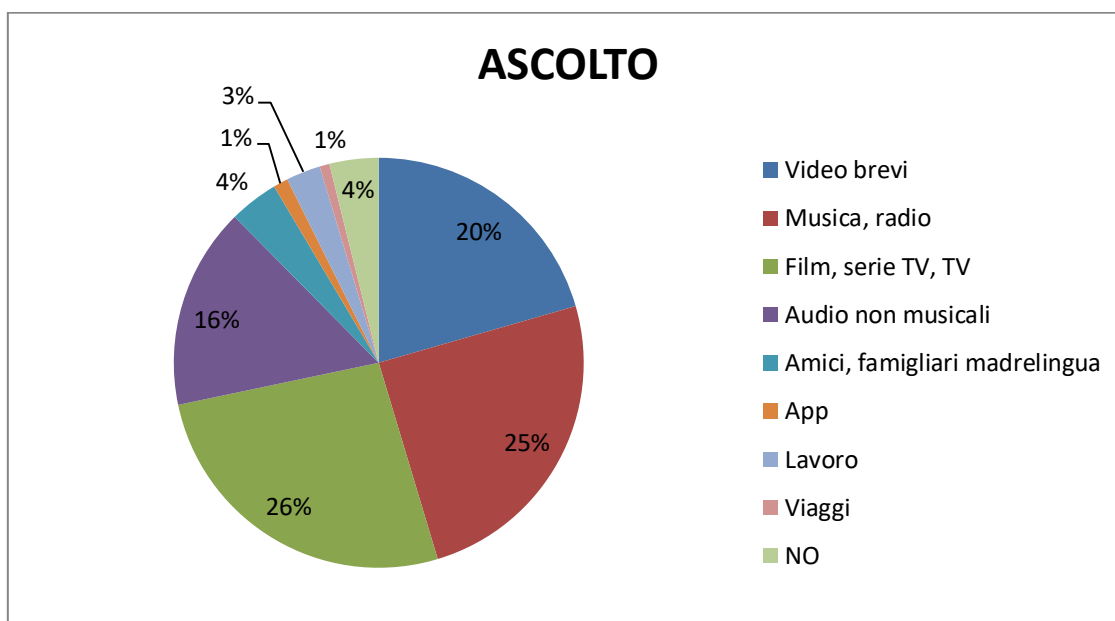
Si potrebbe ipotizzare che l’adulto riconosca l’importanza degli esercizi, tuttavia non sempre possiede il tempo per farli. Inoltre, si potrebbe ipotizzare che talvolta sia il caso di specificare alla classe l’importanza di svolgere gli esercizi, in quanto non tutti sembrano esserne consapevoli.

(Grafico n°9b)



Relativamente al quesito 9 “Fuori dal corso, come eserciti le seguenti abilità?” (domanda a risposta aperta), in un campione di 231 intervistati nel grafico 9 b sono emersi i seguenti risultati: il 72 % legge “libri, riviste, giornali, internet, mail”, il 2 % legge “applicazioni”, il 2 % “sottotitoli film”, il 4 % non esercita tale abilità, il 4 % legge e traduce testi di canzoni, il 9 % rilegge quanto fatto a lezione, il 7% legge testi specifici di lingua straniera, lo 0 % studia con amici.

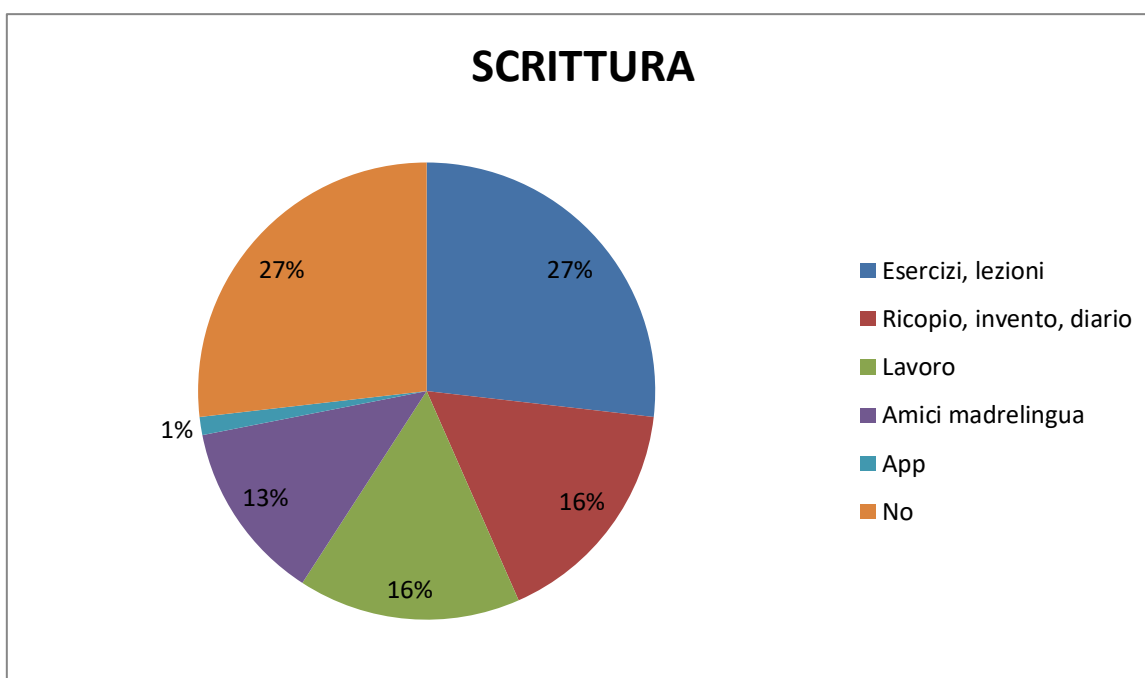
(Grafico n°10b)





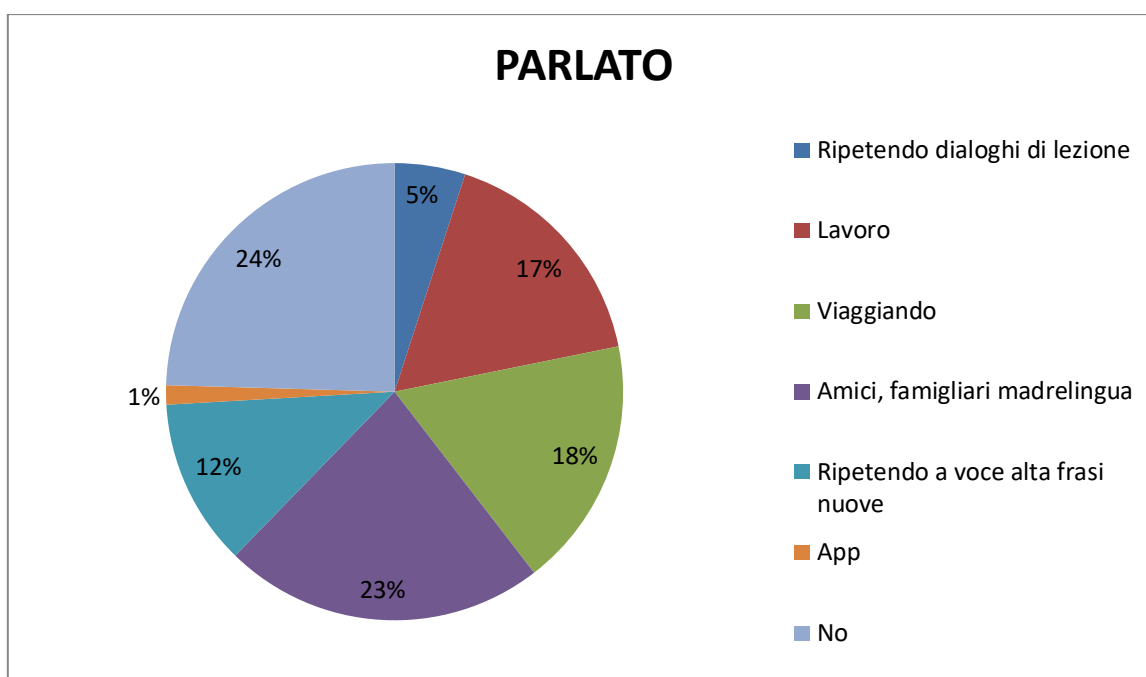
Nel *grafico 10b* sono emersi i seguenti risultati: il 20 % guarda “video brevi”, il 25 % ascolta “musica, radio”, il 26 % “film, serie TV, TV”, il 16 % ascolta “audio non musicali” (per audio non musicali, si intendono soprattutto ascolti del CD del libro o ascolti di dialoghi dati dall’insegnante esclusivamente dal libro, oppure brevi trasmissioni), il 4 % ascolta “amici, famigliari madrelingua”, l’ 1 % ascolta “applicazioni”, il 3 % ascolta “a lavoro”, l’1 % ascolta “durante i viaggi”, il 4 % non esercita tale abilità.

(*Grafico n°11b*)



Nel *grafico 11b* sono emersi i seguenti risultati: il 27 % esercita tale abilità mediante “esercizi e le lezioni”, il 16 % “ricopia lezioni, inventa frasi e tiene diario”, il 16% esercita “a lavoro”, il 13 % “con amici madrelingua”, l’1% mediante “applicazioni”, il 27 % non esercita tale abilità.

(Grafico n° 12b)



Nel *grafico 12b* sono emersi i seguenti risultati: il 77 % esercita “ripetendo i dialoghi della lezione”, il 18 % “durante i viaggi”, il 23% esercita “con amici e/o famigliari madrelingua”, il 12 % “ripetendo a voce alta frasi nuove”, l’1% mediante “applicazioni”, il 24 % non esercita tale abilità.

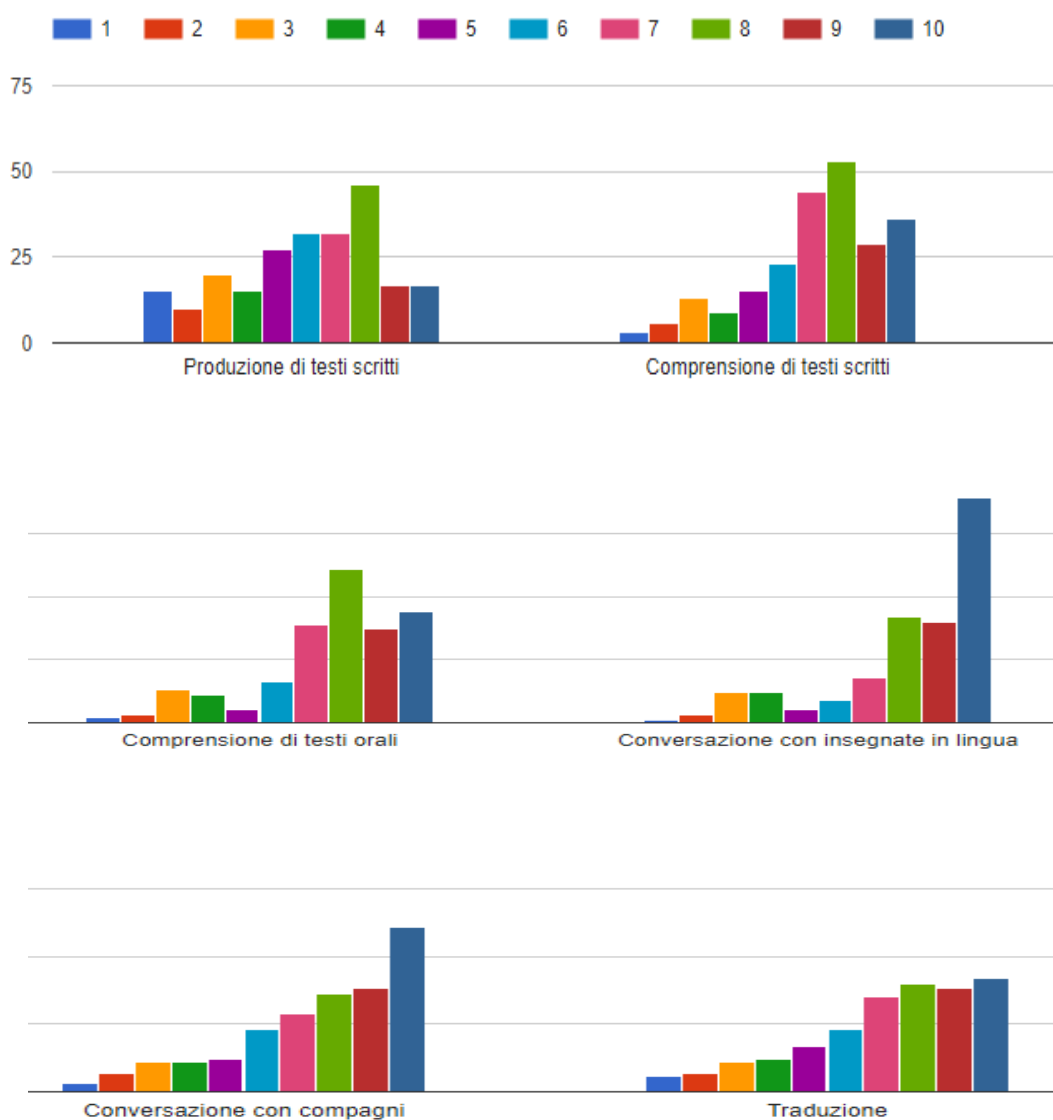
In seguito ai risultati emersi dai grafici precedenti, appare chiaro che la maggior parte degli alunni esercita le varie attività in modalità differenti.

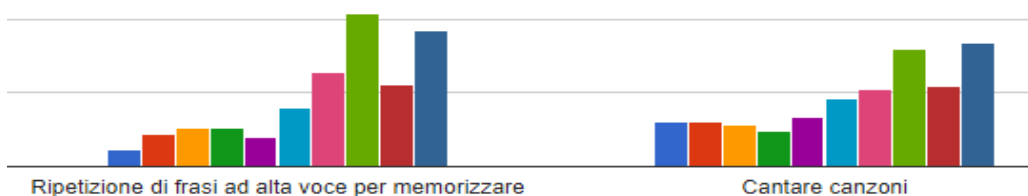
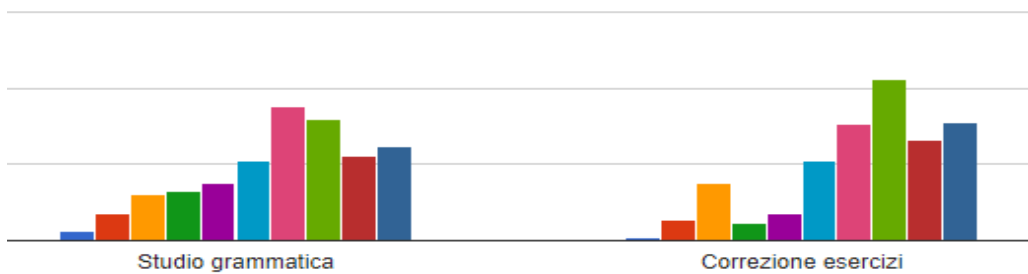
È interessante notare che, tuttavia, non tutti esercitano le 4 abilità: la scrittura ed il parlato sono tra le attività più trascurate. Sarebbe interessante indagare quali fattori portino a non mettere in pratica tali aspetti della lingua straniera e se gli insegnanti forniscano gli strumenti necessari atti a comprendere l’importanza di tali abilità.

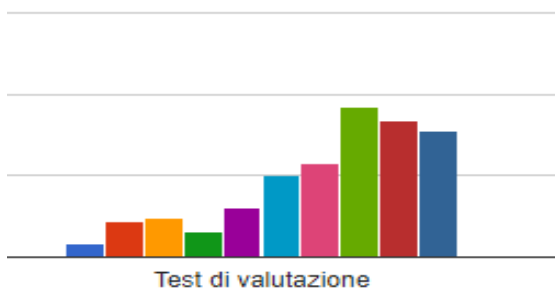
Qui di seguito si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione **“Percezione alunno-docente”**.

(Grafico n° 13b)

In base al tuo gradimento personale, attribuisce un valore da 1 (noioso) a 10 (divertente) alle seguenti attività che si possono fare in classe:







Relativamente al quesito 10 *“In base al tuo gradimento personale, attribuisce un valore da 1 (noioso) a 10 (divertente) alle seguenti attività che si possono fare in classe “(una sola risposta è possibile), in un campione di 231 intervistati nel grafico 13b sono emerse le seguenti risposte:*

- |                                 |                            |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1) Produzione di testi scritti: | valore 1 → 15 rispondenti  |
|                                 | valore 2 → 10 rispondenti  |
|                                 | valore 3 → 20 rispondenti  |
|                                 | valore 4 → 15 rispondenti  |
|                                 | valore 5 → 27 rispondenti  |
|                                 | valore 6 → 32 rispondenti  |
|                                 | valore 7 → 32 rispondenti  |
|                                 | valore 8 → 46 rispondenti  |
|                                 | valore 9 → 17 rispondenti  |
|                                 | valore 10 → 17 rispondenti |

Noioso: 87 rispondenti

Divertente: 144 rispondenti

- |                                   |                            |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 2) Comprensione di testi scritti: | valore 1 → 3 rispondenti   |
|                                   | valore 2 → 6 rispondenti   |
|                                   | valore 3 → 13 rispondenti  |
|                                   | valore 4 → 9 rispondenti   |
|                                   | valore 5 → 15 rispondenti  |
|                                   | valore 6 → 23 rispondenti  |
|                                   | valore 7 → 44 rispondenti  |
|                                   | valore 8 → 53 rispondenti  |
|                                   | valore 9 → 29 rispondenti  |
|                                   | valore 10 → 36 rispondenti |

Noioso: 46 rispondenti

Divertente: 185 rispondenti



valore 5 → 17 rispondenti  
valore 6 → 23 rispondenti  
valore 7 → 35 rispondenti  
valore 8 → 40 rispondenti  
valore 9 → 38 rispondenti  
valore 10 → 42 rispondenti

Noioso: 53 rispondenti

Divertente: 178 rispondenti

7) Studio grammatica:

valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 9 rispondenti  
valore 3 → 15 rispondenti  
valore 4 → 16 rispondenti  
valore 5 → 19 rispondenti  
valore 6 → 26 rispondenti  
valore 7 → 44 rispondenti  
valore 8 → 40 rispondenti  
valore 9 → 28 rispondenti  
valore 10 → 31 rispondenti

Noioso: 62 rispondenti

Divertente: 169 rispondenti

8) Correzione esercizi :

valore 1 → 1 rispondenti  
valore 2 → 7 rispondenti  
valore 3 → 19 rispondenti  
valore 4 → 6 rispondenti  
valore 5 → 9 rispondenti  
valore 6 → 26 rispondenti  
valore 7 → 38 rispondenti  
valore 8 → 53 rispondenti  
valore 9 → 33 rispondenti  
valore 10 → 39 rispondenti

Noioso: 42 rispondenti

Divertente: 189 rispondenti

9) Ascoltare i compagni parlare:

valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 13 rispondenti  
valore 3 → 13 rispondenti  
valore 4 → 8 rispondenti  
valore 5 → 16 rispondenti  
valore 6 → 23 rispondenti  
valore 7 → 39 rispondenti  
valore 8 → 45 rispondenti  
valore 9 → 36 rispondenti  
valore 10 → 36 rispondenti

Noioso: 52 rispondenti

Divertente: 179 rispondenti

10) Giochi di ruolo:

valore 1 → 8 rispondenti  
valore 2 → 9 rispondenti  
valore 3 → 15 rispondenti  
valore 4 → 11 rispondenti  
valore 5 → 13 rispondenti  
valore 6 → 22 rispondenti  
valore 7 → 36 rispondenti  
valore 8 → 39 rispondenti  
valore 9 → 32 rispondenti  
valore 10 → 46 rispondenti

Noioso: 56 rispondenti

Divertente: 175 rispondenti

11) Revisione argomenti acquisiti:

valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 11 rispondenti  
valore 3 → 11 rispondenti  
valore 4 → 7 rispondenti  
valore 5 → 9 rispondenti  
valore 6 → 24 rispondenti  
valore 7 → 30 rispondenti  
valore 8 → 54 rispondenti  
valore 9 → 37 rispondenti  
valore 10 → 46 rispondenti

Noioso: 40 rispondenti

Divertente: 191 rispondenti

12) Lavori di gruppo:

valore 1 → 9 rispondenti  
valore 2 → 11 rispondenti  
valore 3 → 10 rispondenti  
valore 4 → 9 rispondenti  
valore 5 → 15 rispondenti  
valore 6 → 18 rispondenti  
valore 7 → 33 rispondenti  
valore 8 → 48 rispondenti  
valore 9 → 41 rispondenti  
valore 10 → 37 rispondenti

Noioso: 54 rispondenti

Divertente: 177 rispondenti



13) Guardare video:

valore 1 → 4 rispondenti  
valore 2 → 7 rispondenti  
valore 3 → 14 rispondenti  
valore 4 → 7 rispondenti  
valore 5 → 6 rispondenti  
valore 6 → 24 rispondenti  
valore 7 → 29 rispondenti  
valore 8 → 49 rispondenti  
valore 9 → 36 rispondenti  
valore 10 → 55 rispondenti

Noioso: 38 rispondenti

Divertente: 193 rispondenti

14) Studio vocaboli ed espressioni:

valore 1 → 4 rispondenti  
valore 2 → 8 rispondenti  
valore 3 → 10 rispondenti  
valore 4 → 15 rispondenti  
valore 5 → 3 rispondenti  
valore 6 → 11 rispondenti  
valore 7 → 28 rispondenti  
valore 8 → 58 rispondenti  
valore 9 → 38 rispondenti  
valore 10 → 56 rispondenti

Noioso: 40 rispondenti

Divertente: 191 rispondenti

15) Ripetizione frasi ad alta voce:

valore 1 → 6 rispondenti  
valore 2 → 11 rispondenti  
valore 3 → 13 rispondenti  
valore 4 → 13 rispondenti  
valore 5 → 10 rispondenti  
valore 6 → 20 rispondenti  
valore 7 → 32 rispondenti  
valore 8 → 52 rispondenti  
valore 9 → 28 rispondenti  
valore 10 → 46 rispondenti

Noioso: 53 rispondenti

Divertente: 178 rispondenti

16) Cantare canzoni:	valore 1 → 15 rispondenti
	valore 2 → 15 rispondenti
	valore 3 → 14 rispondenti
	valore 4 → 12 rispondenti
	valore 5 → 17 rispondenti
	valore 6 → 23 rispondenti
	valore 7 → 26 rispondenti
	valore 8 → 40 rispondenti
	valore 9 → 27 rispondenti
	valore 10 → 42 rispondenti

Noioso: 73 rispondenti

Divertente: 158 rispondenti

17) Test di valutazione:	valore 1 → 4 rispondenti
	valore 2 → 11 rispondenti
	valore 3 → 12 rispondenti
	valore 4 → 8 rispondenti
	valore 5 → 15 rispondenti
	valore 6 → 25 rispondenti
	valore 7 → 29 rispondenti
	valore 8 → 46 rispondenti
	valore 9 → 42 rispondenti
	valore 10 → 39 rispondenti

Noioso: 50 rispondenti

Divertente: 181 rispondenti

In seguito alla somma del totale dei rispondenti (tenendo conto dei valori da 6 a 10), i risultati emersi circa la percezione personale delle attività in classe considerate divertenti sono i seguenti. Si specifica che i risultati sono elencati partendo dall'attività ritenuta più divertente sino a quella ritenuta meno divertente:

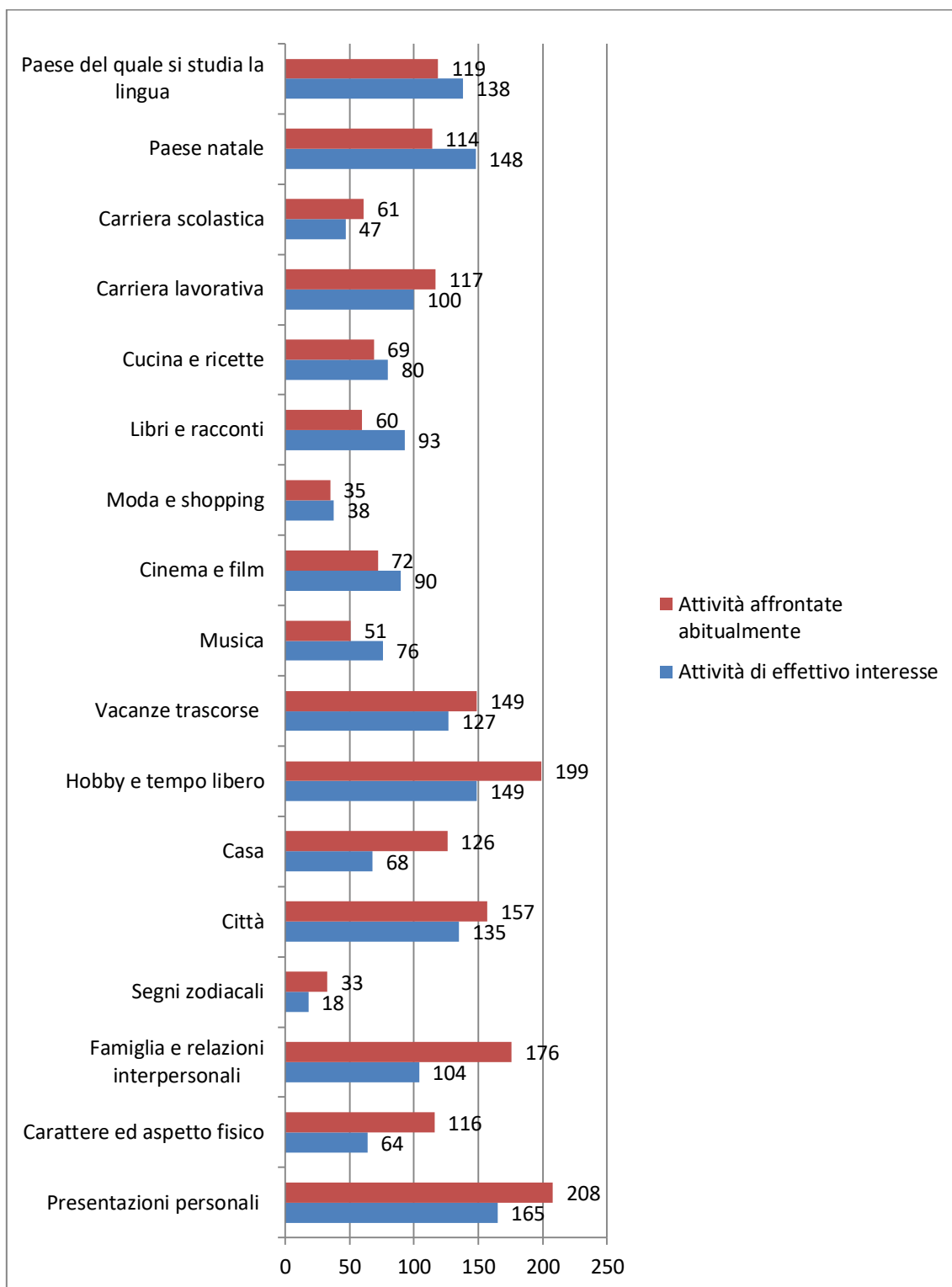
1) Conversazione con insegnante	198
2) Comprensione testi orali	197
3) Guardare video	193
4) Revisione argomenti	191
5) Studio vocaboli ed espressioni	191
6) Correzione esercizi	189
7) Conversazione con compagni	187

8) Comprensione testi scritti	185
9) Test di valutazione	181
10) Ascoltare i compagni parlare	179
11) Ripetere frasi ad alta voce	178
12) Traduzione	178
13) Lavori di gruppo	177
14) Giochi di ruolo	175
15) Studio grammatica	169
16) Cantare canzoni	158
17) Produzione testi scritti	144

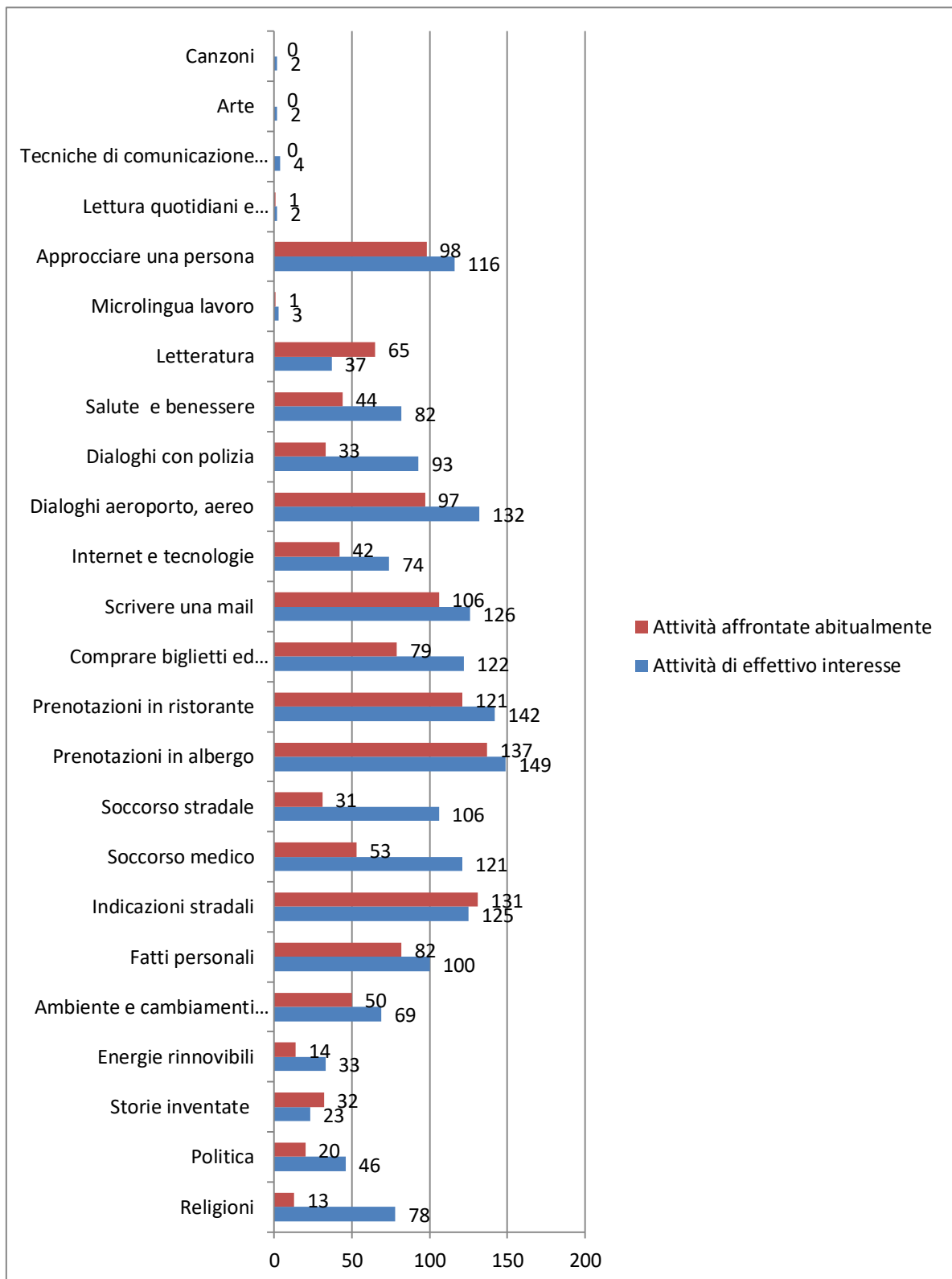
In seguito alla somma del totale dei rispondenti (tenendo conto soltanto dei valori da 1 a 5), i risultati emersi circa la percezione personale delle attività in classe ritenute noiose sono i seguenti. Si specifica che i risultati sono elencati partendo dall'attività ritenuta meno divertente:

In base ai risultati ottenuti, si potrebbe ipotizzare che l'alunno adulto necessiti di un confronto linguistico con l'Insegnante, in quanto unico esperto in grado di fornire una valutazione adeguata ed immediata. Oltre a ciò, l'alunno adulto sembra preferire attività di tipo dinamico che tendono a mettere alla prova le sue conoscenze, facendo scattare una sorta di "istinto di sopravvivenza" (vedasi ad esempio le attività di comprensione orale come video o materiali audio), in quanto l'aspetto dell'iterazione orale si potrebbe ipotizzare sia uno degli scopi primari per chi desidera apprendere una lingua straniera. È interessante notare, inoltre, che tra le attività maggiormente gradite vi siano anche le revisioni (necessarie per fissare alcuni concetti) e i test di valutazione, i quali mettono alla prova conoscenze ed abilità. Si potrebbe ipotizzare, dunque, che l'alunno adulto percepisca un'attività come divertente, tanto più essa sia impegnativa o utile.

(Grafico n° 14b – parte 1)



(Grafico 14b – parte 2)



Per ragioni di dimensioni, il sottoscritto ha deciso di suddividere il grafico 16b in *grafico 14b – parte 1* e *grafico 14b – parte 2* per questioni di dimensioni.

Per quanto riguarda i quesiti 12 “*Quali argomenti vengono abitualmente affrontati a lezione?*” e 13 “*Quali argomenti sono di tuo effettivo interesse?*” (entrambi i quesiti sono a risposta multipla dove più opzioni sono possibili), nel *grafico 14b* in un campione di 231 intervistati sono emersi i seguenti risultati:

- *Presentazioni personali*: 208 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 165 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Famiglia e relazioni interpersonali*: 176 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 104 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Carattere ed aspetto fisico*: 116 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 64 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Segni zodiacali*: 33 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 18 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Città*: 157 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 135 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Casa*: 126 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 68 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Hobby e tempo libero*: 199 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 149 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Vacanze trascorse*: 149 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 127 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Musica*: 51 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 76 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Cinema e film*: 72 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 90 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Moda e shopping*: 35 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 38 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Libri e racconti*: 60 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 93 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Cucina e ricette*: 69 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 80 lo ritengono un tema di effettivo interesse.

- *Carriera lavorativa*: 117 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 100 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Carriera scolastica*: 61 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 47 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Paese natale*: 114 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 148 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Paese del quale si studia la lingua*: 119 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 138 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Religioni*: 13 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 78 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Politica*: 20 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 46 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Storie inventate*: 32 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 23 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Energie rinnovabili*: 14 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 33 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Ambiente e cambiamenti climatici*: 50 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 69 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Fatti personali*: 82 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 100 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Indicazioni stradali*: 131 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 125 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Soccorso medico*: 53 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 121 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Soccorso stradale*: 31 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 106 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Prenotazione albergo*: 137 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 149 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Prenotazione ristorante*: 121 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 142 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Comprare biglietti ed escursioni*: 79 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 122 lo ritengono un tema di effettivo interesse.

- *Scrivere una mail*: 106 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 126 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Internet e tecnologie*: 42 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 74 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Dialoghi in aeroporto e aereo*: 97 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 132 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Dialoghi con polizia*: 33 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 93 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Salute e benessere*: 44 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 82 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Letteratura*: 37 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 65 lo ritengono un tema di effettivo interesse.

Tematiche aggiunte volontariamente dagli alunni senza indicazione da parte del sottoscritto:

- *Micro lingua lavorativa*: 1 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 3 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Approcciare una persona*: 98 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 116 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Lettura quotidiani e commento fatti cronaca*: 1 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 2 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Tecniche di comunicazione*: 0 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 4 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Arte*: 0 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 2 lo ritengono un tema di effettivo interesse.
- *Canzoni*: 0 intervistati hanno affermato che è un tema trattato abitualmente; 2 lo ritengono un tema di effettivo interesse.



Qui di seguito si procederà ad elencare le tematiche in ordine di preferenza:

- *Presentazioni personali*: 165
- *Hobby e tempo libero*: 149
- *Prenotazione albergo*: 149
- *Paese natale*: 148
- *Prenotazione ristorante*: 142
- *Paese del quale si studia la lingua*: 138
- *Città*: 135
- *Dialoghi in aeroporto e aereo*: 132
- *Vacanze trascorse*: 127
- *Scrivere una mail*: 126
- *Indicazioni stradali*: 125
- *Comprare biglietti ed escursioni*: 122
- *Soccorso medico*: 121
- *Approcciare una persona*: 116
- *Soccorso stradale*: 106
- *Famiglia e relazioni interpersonali*: 104
- *Carriera lavorativa*: 100
- *Fatti personali*: 100
- *Libri e racconti*: 93
- *Dialoghi con polizia*: 93
- *Cinema e film*: 90
- *Salute e benessere*: 82
- *Cucina e ricette*: 80
- *Religioni*: 78
- *Musica*: 76
- *Internet e tecnologie*: 74
- *Ambiente e cambiamenti climatici*: 69
- *Casa*: 68
- *Letteratura*: 65
- *Carattere ed aspetto fisico*: 64
- *Carriera scolastica*: 47

- *Politica*: 46
- *Moda e shopping*: 38
- *Energie rinnovabili*: 33
- *Storie inventate*: 23
- *Segni zodiacali*: 18
- *Tecniche di comunicazione*: 4
- *Micro lingua lavorativa*: 3
- *Lettura quotidiani e commento fatti cronaca*: 2
- *Arte*: 2
- *Canzoni*: 2

È interessante notare come alcuni argomenti vengano poco trattati nei corsi di lingua per adulti, tuttavia risultano essere particolarmente graditi dall'utenza. Segue un elenco:

- 1) Dialoghi in aeroporto ed aereo
- 2) Internet e tecnologie
- 3) Salute e benessere
- 4) Dialoghi con polizia
- 5) Comprare biglietti stradali ed escursioni
- 6) Soccorso stradale e soccorso medico

È interessante notare, inoltre, come alcuni argomenti vengano spesso trattati nei corsi di lingua per adulti, tuttavia non risultano essere di particolare interesse tra l'utenza. Segue un elenco:

- 1) Famiglia e relazioni interpersonali
- 2) Carattere ed aspetto fisico
- 3) Hobby e tempo libero
- 4) Parlare della propria casa

Alla luce di quanto emerso, si potrebbe ipotizzare che molti corsi di lingua per adulti vengono progettati attenendosi alle tematiche proposte dai libri di testo. Vi sono

delle tematiche che nonostante siano di particolare interesse del corsista, tuttavia, vengono proposte saltuariamente, ad esempio “*chiedere soccorso medico*”, “*soccorso stradale*”, “*comprare biglietti ed escursioni*”, “*dialoghi con polizia*”. Inoltre, molti libri di testo sembrano non tenere conto delle reali esigenze linguistiche dell’utenza e quindi sarebbe necessaria un’integrazione delle stesse per arricchire l’offerta nei manuali.

13 - Hai dei suggerimenti o qualche informazione che ti piacerebbe condividere che il questionario non tiene conto da suggerire in classe ai Docenti o a chi organizza corsi per adulti? (risposta aperta).

Relativamente al quesito 13 “Hai dei suggerimenti o qualche informazione che ti piacerebbe condividere che il questionario non tiene conto da suggerire in classe ai Docenti o a chi organizza corsi per adulti?” (risposta aperta) sono emersi i seguenti risultati i quali sono stati raggruppati in base in base alla frequenza:

- 1) Mantenere un numero di corsisti non troppo elevato (214)
- 2) Creare dei corsi omogenei a livello di conoscenze e per età (211)
- 3) Effettuare test di collocamento differenti che investighino tutte le abilità (206)
- 4) Utilizzare test di valutazione intermedi o a fine corso (210)
- 5) Usare materiale più avanzato tecnologicamente come filmati (185)
- 6) Utilizzare più grammatica (161)

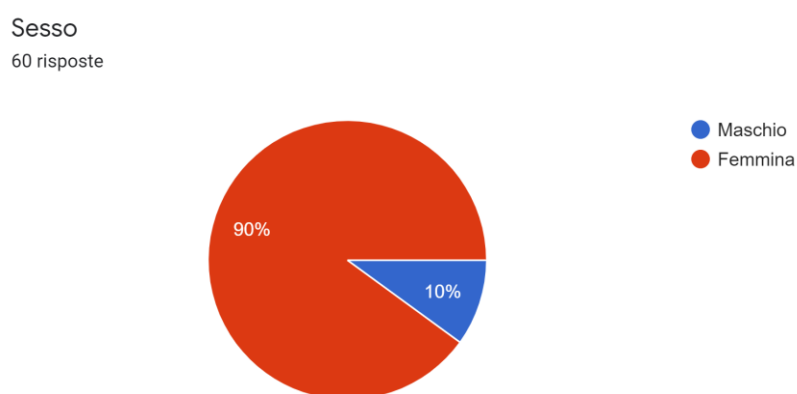
È interessante notare che tra i consigli più forniti vi sono, innanzitutto, quello di non creare classi troppo numerose. In secondo luogo, la necessità di creare classi maggiormente omogenee a livello di età e conoscenze, oltre che effettuare test di collocamento che investighino in maniera più concreta le varie abilità. Inoltre, si consiglia di sottoporre gli alunni ai dei test di intermedi o di fine corso ed utilizzare materiale tecnologicamente più avanzato. Si potrebbe ipotizzare, *in primis*, che spesso le classi siano troppo numerose e disomogenee a livello conoscenze, a causa del fatto che i test di collocamento iniziali sembrano investigare soltanto alcune abilità. Oltre a ciò, che gli adulti necessitino di conoscere il grado del loro apprendimento in modo tale che possano avere un riscontro circa i loro reali progressi. Infine, che spesso si utilizzino materiali desueti per l’insegnamento nonostante i notevoli progressi compiuti dalla tecnologia.

## 5.2 Questionari ad insegnanti

Di seguito si procederà all'analisi dei risultati ottenuti nella prima parte del questionario.

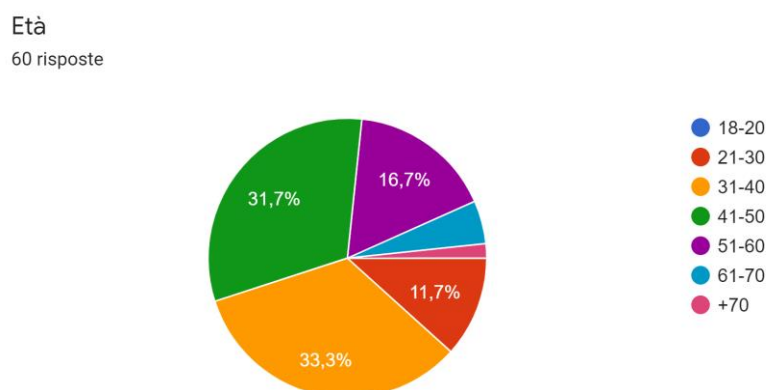
Il sottoscritto, inizialmente, ha provveduto ad analizzare la parte relativa alle informazioni riguardanti i candidati circa la loro età, il sesso, il grado di istruzione, le lingue conosciute e le lingue di insegnamento.

(Grafico n° 1a)



Riguardo al sesso, nel *grafico n° 1a* è emerso che: su un campione di 61 intervistati aventi un'età compresa che va dai 18 anni ed oltre i 70, i risultati emersi sono i seguenti: 10 % risultano essere maschi, 90 % risultano essere femmine. È interessante notare come la maggior parte dei Docenti di lingua straniera siano donne.

(Grafico n° 2a)

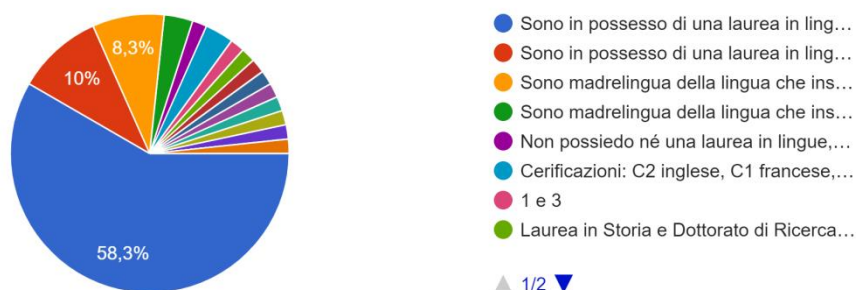


Riguardo all'età, nel grafico n° 2b è emerso che: lo 0 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 18 – 20, il 11,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 21 – 30, il 33,3 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 31 – 40, il 31,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 41 – 50, il 16,7 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 51 – 60, il 5 % possiede un'età che rientra nella fascia tra i 61 – 70, il 1,7 % possiede un'età che rientra nelle fasce oltre 70 +.

(Grafico n° 3a)

Indichi la Sua formazione:

60 risposte



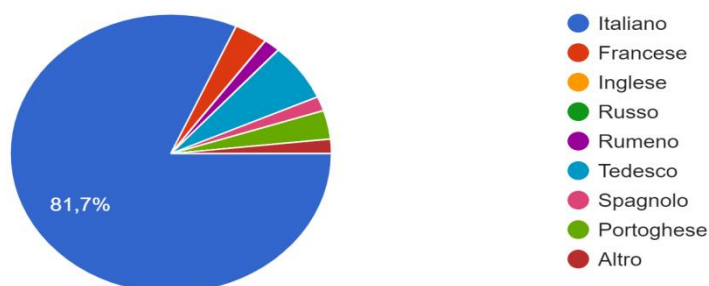
Riguardo alla *formazione*, nel grafico n° 3a è emerso che: il 58,3 % possiede una laurea in lingue e di un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere, il 10 % possiede una laurea in lingue, tuttavia non possiede un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere, il 1,7 % non possiede né una laurea in lingue, né una formazione didattica adeguata per l'insegnamento, tuttavia insegna una o più lingue straniere, il 3,3 % possiede certificazione C2 inglese, certificazione C1 francese, certificazione *Noryoku shiken* N3, il 1,7 % possiede una laurea in storia e dottorato di ricerca in storia, il 8,3 % è madrelingua della lingua che insegna e possiede una formazione didattica per insegnare la propria madrelingua, il 3,3 % è madrelingua della lingua che insegna, tuttavia non possiede una formazione didattica per insegnare la propria madrelingua, il 1,7 % possiede una laurea in lingue e di un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una o più lingue straniere, inoltre è madrelingua della lingua che insegna, il 1,7 % possiede una laurea in formazione primaria e CELTA, il 1,7 % possiede una formazione didattica, tuttavia non una laurea in lingue, il 1,7 % non possiede né una laurea in lingue, né una formazione didattica adeguata per l'insegnamento, tuttavia le è capitato di fare ripetizioni, il 1,7 % possiede

una laurea da università inglese, tuttavia non in lingue né CELTA, il 1,7 % *Pädagogische Hochschule* Bern, corso di glottodidattica del tedesco e dell'italiano per stranieri, il 1,7 non possiede una laurea in lingue, tuttavia possiede un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una lingua straniera in quanto certificata CELTA, il 1,7 % laurea in lettere e formazione didattica per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

È interessante notare come la maggior parte degli insegnanti di lingua possieda un titolo ed una formazione necessaria per l'insegnamento. Oltre a ciò, è interessante notare che non tutti possiedono una formazione adeguata.

(Grafico n° 4a)

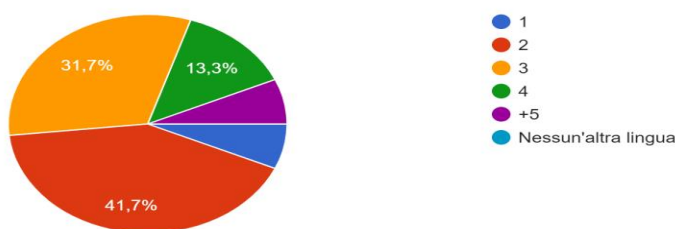
Madrelingua  
60 risposte



Riguardo alla *lingua madre*, nel grafico n° 4a è emerso che: 81,7 % risultano essere di madrelingua italiana, 0 % risultano essere di madrelingua inglese, 3,3 % risultano essere di madrelingua francese, 0 % risultano essere di madrelingua russa, 1,7 % risultano essere di madrelingua romena, 1,7% risultano essere di madrelingua spagnola, 6,7 % risultano essere di madrelingua tedesca, 3,3 % risultano essere di madrelingua portoghese, 1,7 % risultano essere di altre madrelingua.

(Grafico n° 5a)

Lingue conosciute oltre alla lingua madre:  
60 risposte

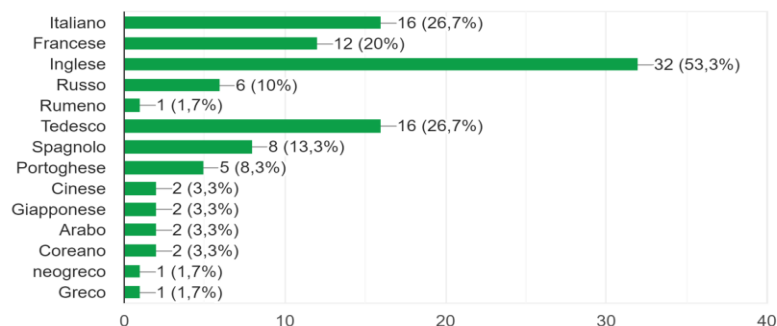


Riguardo alle *lingue conosciute* dagli intervistati oltre alla propria lingua madre nel grafico n° 5a è emerso che: 6,7 % ne conosce una, 41,7 % ne conosce due, 31,7 % ne conosce tre, 13,3 % ne conosce quattro, 6,7 % ne conosce cinque o più, 0 % non ne conosce nessuna. Ai candidati non è stato richiesto di specificare il livello di conoscenza delle varie lingue straniere.

È interessante notare come la maggior parte degli insegnanti intervistati conosca due o più lingue straniere.

(Grafico n° 6a)

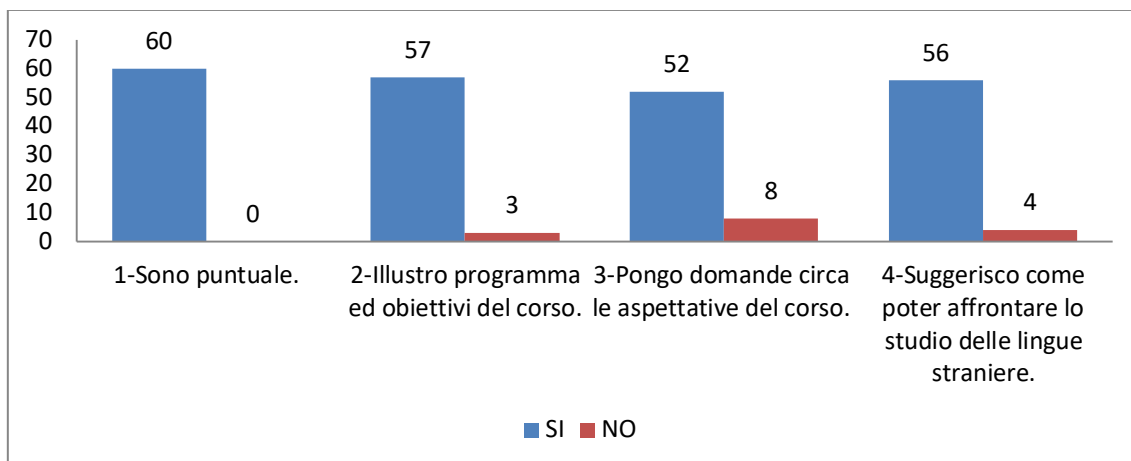
Quali sono le Sue lingue di insegnamento per adulti?  
60 risposte



Riguardo alle *lingue di insegnamento* dagli intervistati nel grafico n° 6a è emerso che: 26,7 % insegna italiano, 20 % insegna francese, 53,3 % insegna inglese, 10 % insegna russo, 1,7 % insegna romeno, 26,7 % insegna tedesco, 13,3 % insegna spagnolo, 8,3 % insegna portoghese, 3,3 % insegna cinese, 3,3 % insegna giapponese, 3,3 % insegna arabo, 3,3 % insegna coreano, 1,7 % insegna greco, 1,7 % insegna neogreco.

Successivamente, il candidato ha provveduto ad analizzare i risultati ottenuti circa la prima parte del questionario riguardante le azioni intraprese dai Docenti durante i corsi di lingua per adulti.

(Grafico n°7 a)

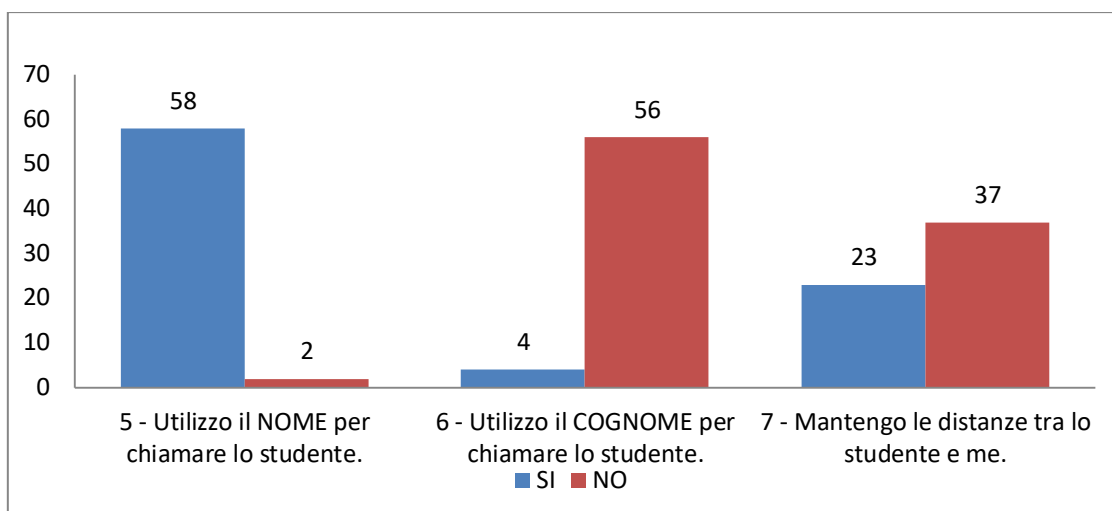


Il seguente grafico è relativo alla *puntualità dei docenti, programma e supporto alunni*. I risultati relativi al *quesito 1* sono i seguenti: 60 intervistati hanno risposto “sì”, 0 “no”. Relativamente al *quesito 2*: 57 hanno risposto “sì”, 3 “no”. Relativamente al *quesito 3*: 52 hanno risposto “sì”, 8 “no”. Relativamente al *quesito 4*: 56 hanno risposto “sì”, 4 “no”.

Dai risultati emersi, si potrebbe ipotizzare che la maggior parte dei Docenti sia puntuale e introduca correttamente corso ed obiettivi, fornendo indicazioni circa lo studio delle lingue straniere. Sarebbe necessario, tuttavia, coinvolgere nella ricerca un maggior numero di Insegnanti.



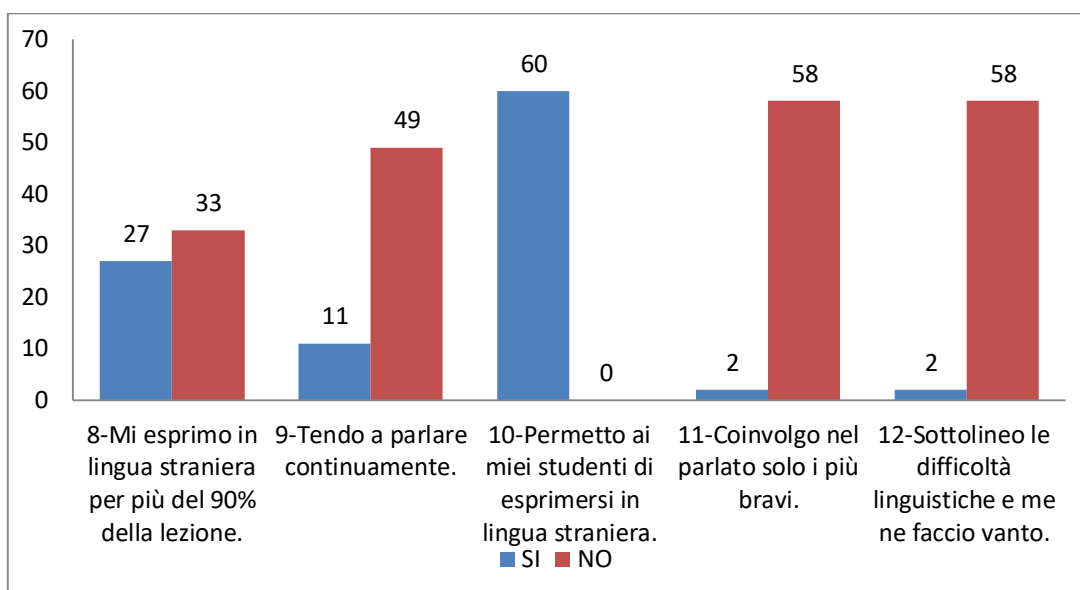
(Grafico n°8 a)



Il seguente grafico è relativo al *rapporto docenti- alunni*.

I risultati relativi al *quesito 5* sono i seguenti: 58 intervistati hanno risposto “sì”, 2 “no”. Relativamente al *quesito 6*: 4 hanno risposto “sì”, 56 “no”. Relativamente al *quesito 7*: 23 hanno risposto “sì”, 37 “no”. È interessante osservare che la maggior parte dei Docenti si rivolge agli adulti in un tono meno formale, contribuendo, probabilmente, alla creazione di un’atmosfera meno formale. Sarebbe necessario, tuttavia, coinvolgere nella ricerca un maggior numero di Insegnanti.

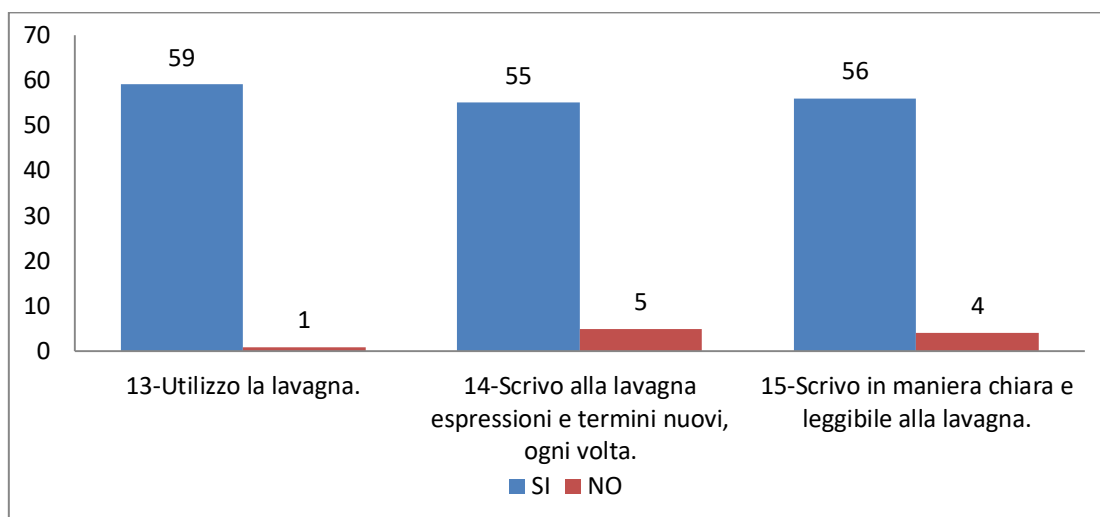
(Grafico n°9 a)



Il seguente grafico è relativo all' *uso lingua straniera in classe*.

I risultati relativi al *quesito 8* sono i seguenti: 27 intervistati hanno risposto “sì”, 33 “no”. Relativamente al *quesito 9*: 11 hanno risposto “sì”, 49 “no”. Relativamente al *quesito 10*: 60 hanno risposto “sì”, 0 “no”. Relativamente al *quesito 11*: 2 hanno risposto “sì”, 58 “no”. Relativamente al *quesito 12*: 2 hanno risposto “sì”, 58 “no”. È interessante notare che la maggior parte dei Docenti si esprime in lingua per oltre il 90 % della lezione (sarebbe interessante indagare anche di che livelli si tratti esattamente), fornendo, inoltre, la possibilità a tutti gli adulti di esprimersi in lingua straniera. Sarebbe necessario, tuttavia, coinvolgere nella ricerca un maggior numero di Insegnanti.

(Grafico n°10 a)

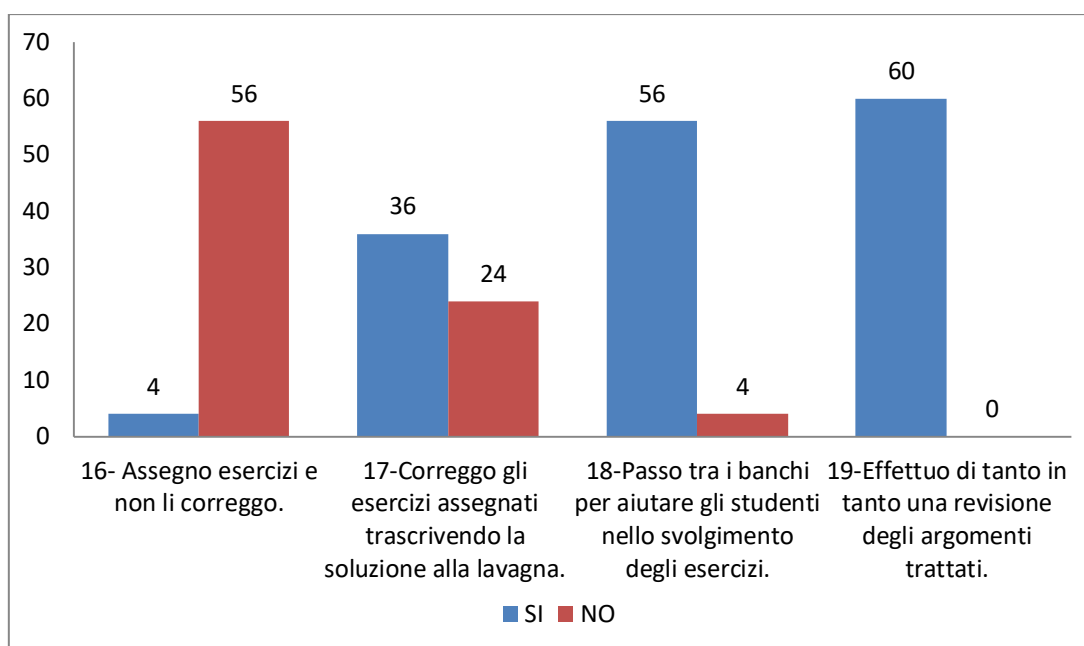


Il seguente grafico è relativo all' *uso della lavagna*.

I risultati relativi al *quesito 13* sono i seguenti: 59 intervistati hanno risposto “sì”, 1 “no”. Relativamente al *quesito 14*: 55 hanno risposto “sì”, 5 “no”. Relativamente al *quesito 15*: 56 hanno risposto “sì”, 4 “no”.

È interessante notare come la maggior parte dei Docenti utilizzi la lavagna, scrivendo termini nuovi ed espressioni con una grafia leggibile, in modo tale che l'alunno possa prendere appunti e seguire in maniera fluida quanto viene spiegato dal Docente.

(Grafico n°11 a)

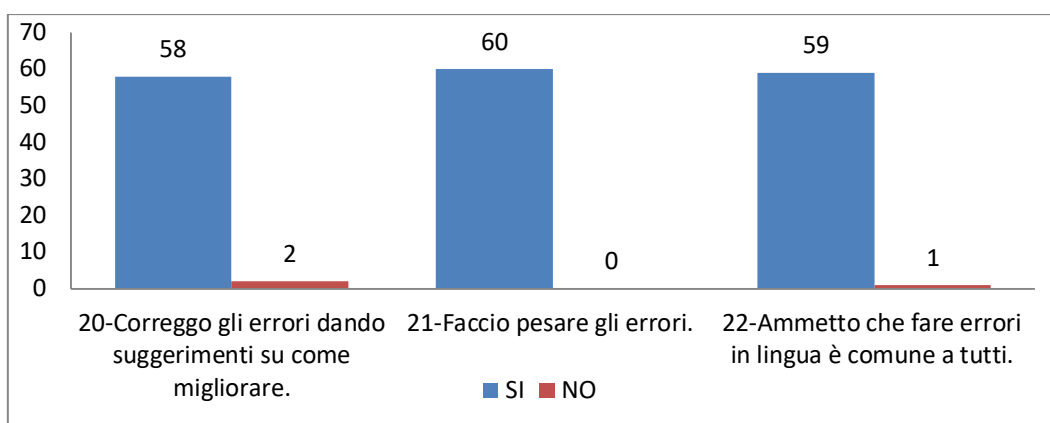


Il seguente grafico è relativo agli *esercizi e revisioni*.

I risultati relativi al *quesito* 16 sono i seguenti: 4 intervistati hanno risposto “sì”, 56 “no”. Relativamente al *quesito* 17: 36 hanno risposto “sì”, 24 “no”. Relativamente al *quesito* 18: 56 hanno risposto “sì”, 4 “no”. Relativamente al *quesito* 19: 60 hanno risposto “sì”, 0 “no”.

È interessante notare che la maggior parte dei Docenti assegna esercizi e circa la metà degli intervistati li corregge trascrivendone la soluzione alla lavagna. Durante lo svolgimento degli esercizi in classe, la maggior parte dei docenti passa tra i banchi per controllare lo svolgimento degli esercizi. Infine, tutti gli intervistati effettuano sistematicamente delle revisioni.

(Grafico n°12 a)

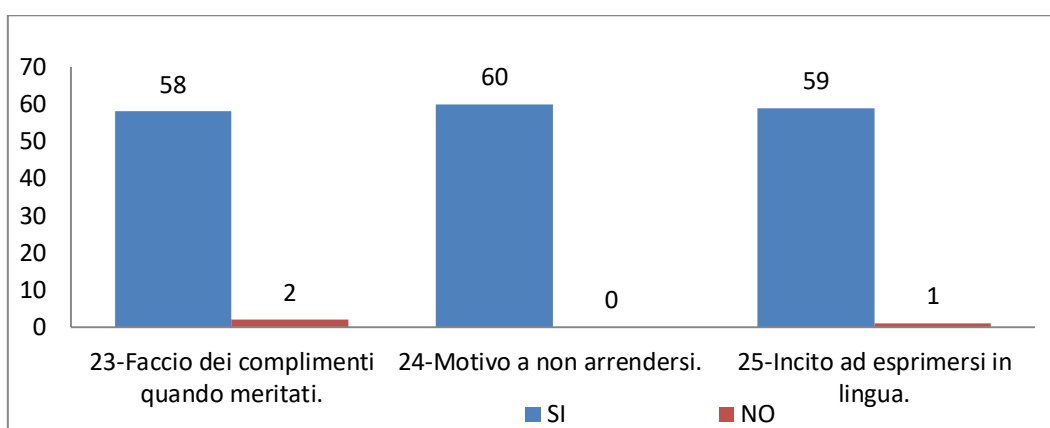


Il seguente grafico è relativo alla *gestione degli errori*.

I risultati relativi al *quesito 20* sono i seguenti: 58 intervistati hanno risposto “sì”, 2 “no”. Relativamente al *quesito 21*: 60 hanno risposto “sì”, 0 “no”. Relativamente al *quesito 22*: 59 hanno risposto “sì”, 1 “no”.

È interessante notare che quasi tutti i Docenti aiutano lo studente nella comprensione dell’errore senza rimarcarlo, ammettendo che chiunque commette degli errori.

(Grafico n°13 a)

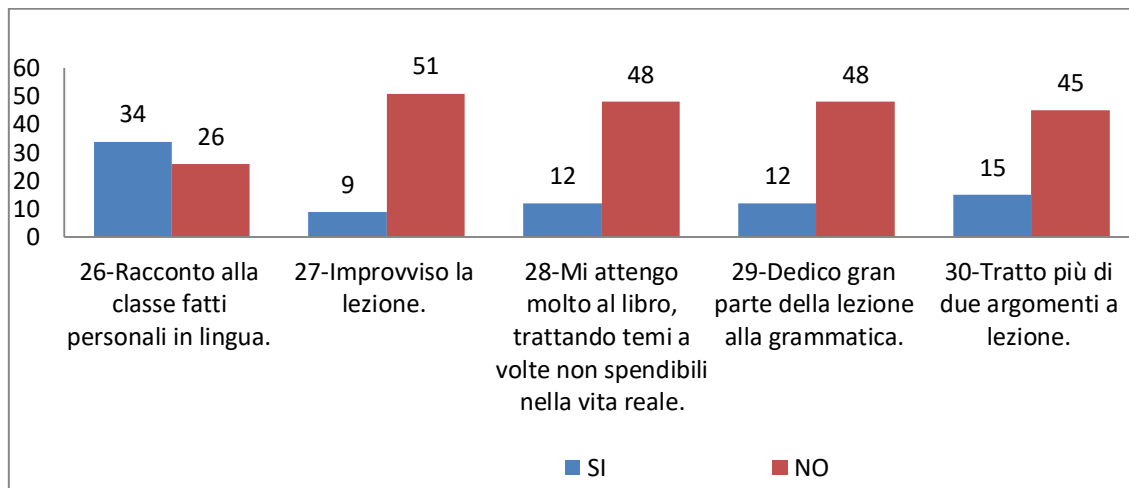


Il seguente grafico è relativo alla *motivazione degli alunni*.

I risultati relativi al *quesito 23* sono i seguenti: 58 intervistati hanno risposto “sì”, 2 “no”. Relativamente al *quesito 24*: 60 hanno risposto “sì”, 0 “no”. Relativamente al *quesito 25*: 59 hanno risposto “sì”, 1 “no”.

È interessante notare che quasi tutti gli Insegnanti fanno dei complimenti e motivano i propri alunni a non arrendersi alle prime difficoltà. Inoltre, essi incitano i corsisti ad esprimersi in lingua.

(Grafico n°14 a)



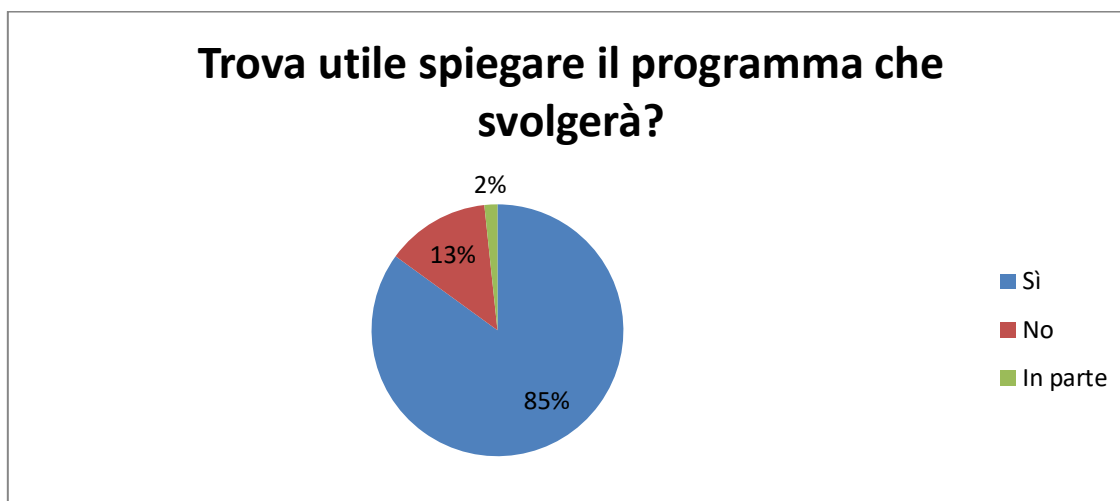
Il seguente grafico è relativo all'efficacia della lezione.

I risultati relativi al quesito 26 sono i seguenti: 34 intervistati hanno risposto “sì”, 26 “no”. Relativamente al quesito 27: 9 hanno risposto “sì”, 51 “no”. Relativamente al quesito 28: 12 hanno risposto “sì”, 48 “no”. Relativamente al quesito 29: 12 hanno risposto “sì”, 48 “no”. Relativamente al quesito 30: 15 hanno risposto “sì”, 45 “no”.

È interessante notare che la maggior parte degli insegnanti non improvvisa la lezione e che cerca di trattare meno di due argomenti a lezione scostandosi dal libro di testo. La maggior parte, inoltre, non focalizza le proprie lezioni principalmente sulla grammatica.

Nelle pagine a successive, si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione “**Strumenti forniti per lo studio**”.

(Grafico n° 1b)



Relativamente al quesito 1, su un campione di 60 intervistati nel *grafico n° 1b* è emerso che: l'85 % lo trova "sì", il 13 % "no", il 2 % "in parte".

Per quanto concerne le motivazioni fornite, si è provveduto ad analizzare le risposte e riassumerle come segue:

**Sì:**

- 1) perché possono esprimere il loro parere
- 2) in questo modo potranno avere degli obiettivi più chiari
- 3) devono sapere cosa li attende
- 4) in tal modo potranno prepararsi in anticipo
- 5) per capire se ci sono esigenze particolari
- 6) sapranno cosa diranno con la lingua

**In parte:**

- 1) porrei gli alunni più in difficoltà in una situazione di disagio
- 2) creerei aspettative negative negli alunni più ambiziosi

**No:**

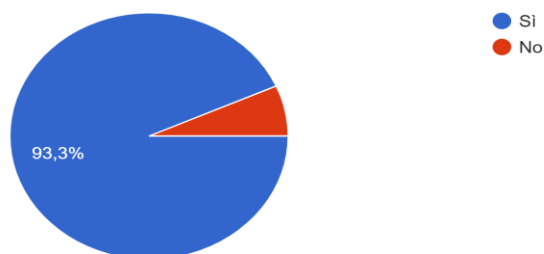
- 1) non se lo ricorderebbero
- 2) no, tuttavia scrivo parole chiave
- 3) faccio didattica intuitiva
- 4) così gli studenti sono più curiosi

È interessante notare come la maggior parte degli Insegnanti ritenga fondamentale illustrare il programma, affinché l'alunno possa esprimere la propria opinione circa quanto verrà affrontato qualora vi siano dubbi o particolari esigenze. Inoltre, anche se in minor percentuale, è interessante osservare che non tutti sono d'accordo, in quanto vi è chi pensa al possibile disagio che verrebbe a crearsi nello studente e chi pensa che sia una perdita di tempo.

(Grafico n° 2b)

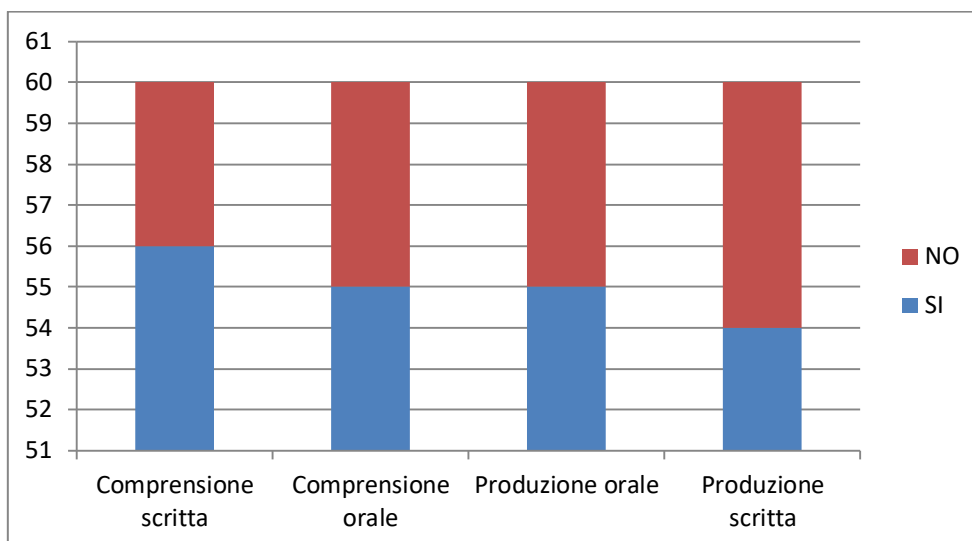
Dà mai dei suggerimenti ai suoi alunni adulti su come affrontare lo studio della lingua straniera che insegna e svilupparne le abilità?

60 risposte



Relativamente al quesito 2, su un campione di 60 intervistati nel *grafico n° 2b* è emerso che: il 93,3 % ha risposto “sì”, il 6,7 % “no”.

(Grafico n° 3b)



Nel dettaglio, nel *grafico n° 3b* è emerso quanto segue: per quanto riguarda la comprensione scritta 56 Docenti forniscono consigli, 4 “no”; comprensione orale 55 Docenti forniscono consigli, 5 “no”; produzione orale 55 Docenti forniscono consigli, 5 “no”; produzione scritta 54 Docenti forniscono consigli, 5 “no”.

È interessante notare come la maggior parte dei Docenti fornisca consigli utili per migliorare le varie abilità. Inoltre, è interessante osservare come la maggior parte dei docenti fornisca maggiori consigli circa la comprensione scritta e minori rispetto alla produzione scritta (abilità meno esercitata dagli apprendenti – vedasi grafico n° 12b a pag. 104). Sarebbe interessante estendere il questionario ad un numero maggiore di Docenti in futuro, in modo tale da approfondire tale aspetto di ricerca.

Relativamente al quesito 3 “Se sì, quali? Indicarne almeno 3 per settore” (risposta aperta), si è provveduto a raggruppare le risposte emerse come segue:

### **Comprensione Scritta**

- 1) rileggere testi già affrontati
- 2) leggere in lingua
- 3) sottolineare e trascrivere le parole non conosciute
- 4) leggere libri graduati
- 5) leggere sottotitoli film
- 6) cercare le parole chiave nella frase
- 7) creare e scrivere più frasi con il nuovo vocabolo
- 8) Webquest
- 9) Non tradurre letteralmente quello che si legge

### **Comprensione Orale**

- 1) segnarsi la corretta pronuncia poiché ci sono parole che si potrebbero confondere
- 2) *phonological chart*
- 3) guardare film
- 4) ascoltare musica
- 5) ascoltare senza interruzioni
- 6) annotare parole non conosciute
- 7) ascoltare gli altri mentre conversano in lingua
- 8) parlare il più possibile per farsi “l’orecchio”
- 9) prestare attenzione all’intonazione



- 10) leggere libri con audio
- 11) aiutarsi con app dedicate come ad esempio *Randall's listening lab*

### **Produzione orale**

- 1) farsi una mappa del discorso
- 2) non soffermarsi sugli errori ma andare sempre avanti
- 3) non pensare nella lingua madre
- 4) esercitarsi in classe
- 5) semplificare le frasi
- 6) esercitarsi anche con amici
- 7) usare piattaforme dedicate come *Etwinning* o *socials*
- 8) inventare informazioni pur di parlare su un argomento
- 9) inizialmente non soffermarsi sugli errori grammaticali
- 10) crearsi un frasario, al cui interno ci siano espressioni pluriargomento

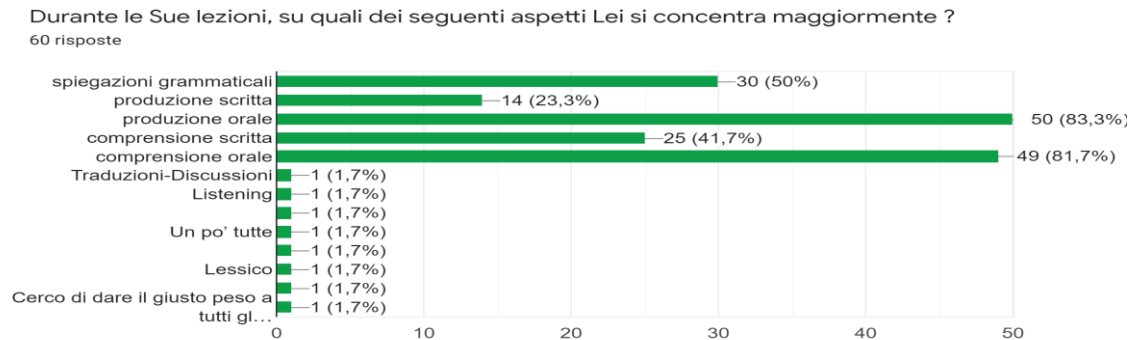
### **Produzione scritta**

- 1) aiutarsi con delle bozze e successivamente rivedere e scrivere in bella
- 2) fare gli esercizi proposti dall'insegnante
- 3) leggere spesso
- 4) scrivere un diario
- 5) scrivere tante frasi di un argomento grammaticale in particolare per fissarlo
- 6) non tradurre alla lettera quello che scriviamo ma utilizzare frasi che si conoscono
- 7) utilizzare supporti internet dedicati come *Grammarly*
- 8) usare strumenti come *Padlet* e *Storytelling*

È interessante osservare, inoltre, quali consigli i Docenti forniscano per esercitare ogni singola abilità: essi sono numerosi, di diversa natura, molti dei quali suggeriscono l'uso delle moderne tecnologie. Oltre a ciò, molti consigli sembrano essere messi in pratica dagli alunni (vedasi Grafico n° 9b, 10b, 11b, 12b pag. 106).

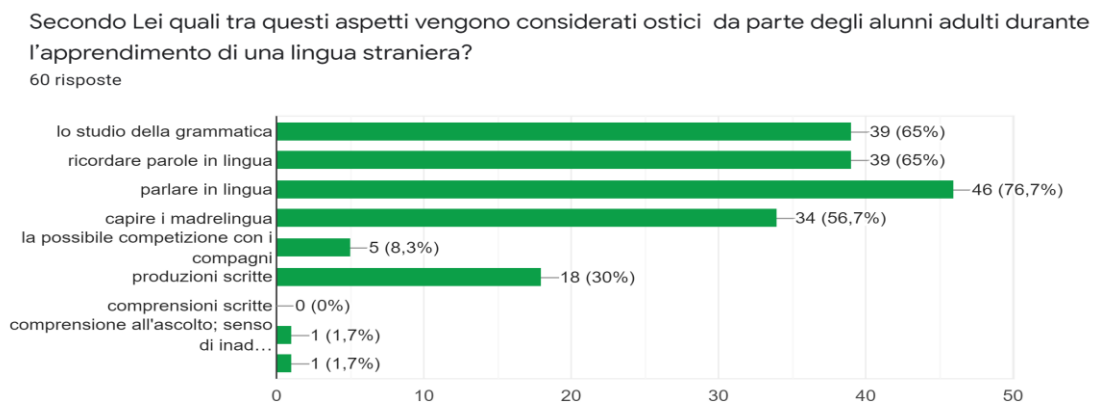
Nelle pagine a successive, si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione **“Percezione Docente circa difficoltà adulto”**.

(Grafico n° 4b)



Relativamente al quesito numero 5 (più risposte sono possibili), dal *grafico n° 4b* è emerso che su un campione di 60 Docenti: il 50 % (30) “spiegazioni grammaticali”, 23,3 % “produzione scritta”, 83,3 % (50) “produzione orale”, 41,7 % (25) “comprensione scritta”, 83,4 % (50) “comprensione orale”, 1,7% (1) “traduzioni-discussioni”, 6,8 % (4) “tutte”, 1,7 % “chiedo *feedback* e ascolto esigenze”, 1,7 % (1) “lessico”. È interessante osservare come gli insegnanti intervistati si concentrino maggiormente su determinati aspetti, i quali coincidono esattamente con le attività di maggior gradimento tra gli adulti (vedasi *Grafico n° 13b* pag. 106).

(Grafico n° 5b)

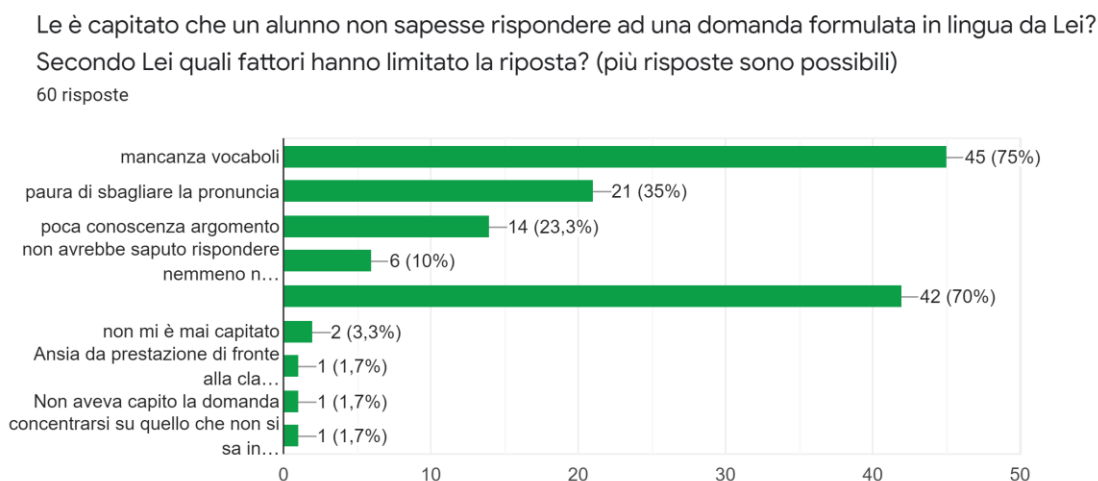


Relativamente al *quesito numero 6* (più risposte sono possibili), dal *grafico n° 5b* è emerso che su un campione di 60 Docenti: il 65 % (39) hanno risposto “lo studio della grammatica”, un ulteriore 65 % (39) “ricordare parole in lingua”, 76,7 % (46) “parlare in lingua”, 56,7 % (34) capire i madrelingua, 8,3 % (5) “la possibile competizione con i compagni”, 30 % (18) “produzioni scritte”, 0 % (0) “produzioni scritte”, 1,7 % (1)

“comprensione all’ascolto; senso di inadeguatezza”, 1,7 % (1) “accettare le regole senza prima averle capite”.

È interessante notare come vi sia una diversità nella percezione della difficoltà tra Insegnanti ed alunni: nel grafico appare chiaro che gli insegnanti ipotizzano che “esprimersi in lingua straniera” sia l’aspetto più ostico per uno studente adulto, seguito da “studio grammatica”, “parlare in lingua” e “capire i madrelingua” . Tuttavia tra gli adulti gli adulti è emerso che l’aspetto più critico è quello di “comprendere i madrelingua” (vedasi grafico n° 3b a pag. 94). Sarebbe interessante approfondire tale aspetto mediante ulteriori ricerche.

(Grafico n° 6b)

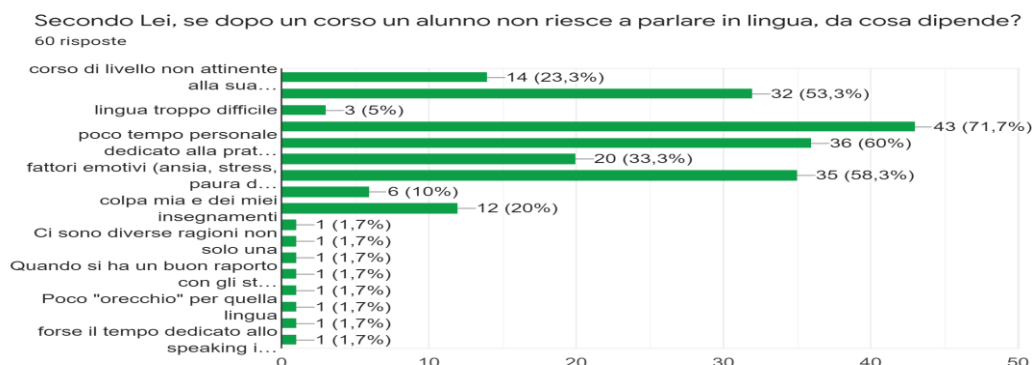


Relativamente al *quesito numero 7* (più risposte sono possibili), dal *grafico n° 6b* è emerso che su un campione di 60 Docenti: il 75 % (45) ha risposto “mancanza vocaboli”, 35 % (21) “paura di sbagliare la pronuncia”, 23,3 % (14) “poca conoscenza argomento”, 10 % (6) “non avrebbe saputo rispondere nella propria madrelingua”, 70 % “paura di sbagliare le strutture grammaticali”, 3,3 % “non mi è mai capitato”, 1,7 % (1) “ansia di prestazione difronte alla classe”, 1,7 % (1) “non aveva capito la domanda”, 1,7% (1) “concentrarsi su quello che non si sa invece che su quello che si conosce”.

Analizzando uno dei punti fondamentali per gli adulti ovvero il parlato, è interessante notare come vi siano alcuni aspetti che non coincidono tra percezione insegnante e difficoltà nell’adulto: adulto ed insegnanti condividono che i maggiori problema risiedono nella mancanza di vocaboli e nel timore di formulare strutture grammaticali errate. In realtà, un ulteriore fattore che maggiormente limita le risposte negli adulti è la poca conoscenza dell’argomento. Si potrebbe ipotizzare, pertanto, che a volte vengano

affrontati argomenti insoliti e che l'adulto debba essere incitato a documentarsi e formulare opinioni rispetto ai temi che verranno affrontati.

(Grafico n° 7b)



Relativamente al *quesito numero 8* (più risposte sono possibili), dal *grafico n° 7b* è emerso che su un campione di 60 Docenti: il 23,3 % (14) ha risposto “corso di livello non attinente alla sua preparazione”, 53,3 % (32) “durata del corso troppo breve”, 5% (3) “lingua troppo difficile”, 71,7% “poco tempo personale dedicato allo studio”, 61,7 % (37) “poco tempo dedicato alla pratica”, 33,3% (20) “fattori legati all’età”, 58,3 % “fattori emotivi (ansia, stress, ecc.)”, 10 % (6) “è impossibile che questo accada, si riesce sempre a dire qualcosa di senso compiuto”, 21,7 % (13) “colpa mia e dei miei insegnanti”, 1,7 % (1) “poco orecchio per quella lingua”, 3,4 % (2) “tutti questi fattori”.

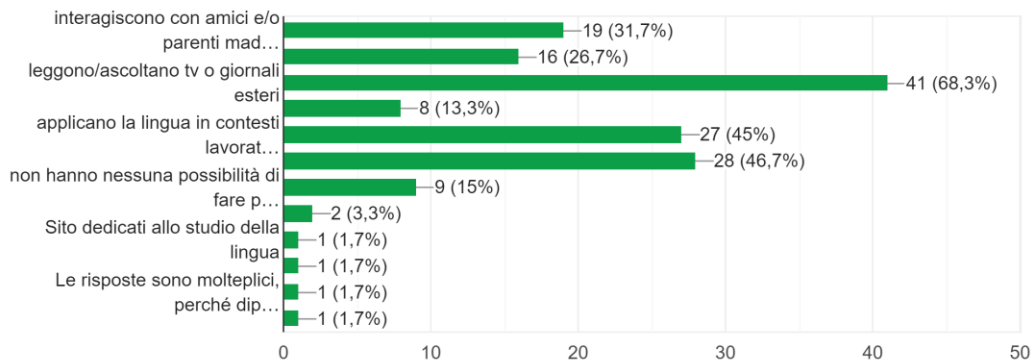
Confrontando il presente grafico con quello delle risposte fornite dagli alunni, è interessante notare che le principali cause relative ad un possibile insuccesso post corso vengano attribuite, *in primis*, al poco studio, poca pratica ed ai fattori emotivi. Successivamente alla durata corso breve, all’età ed al corso non attinente alla preparazione. Si potrebbe ipotizzare, dunque, che tali aspetti siano i fattori responsabili di un possibile insuccesso.

Nelle pagine a successive, si procederà all’analisi dei quesiti relativi alla sezione **“Percezione Docente circa utilizzo risorse per studio autonomo all’esterno del corso”**.

(Grafico n° 8b)

Secondo te cosa fanno gli alunni effettivamente fuori dal corso per assimilare e praticare le cose viste a lezione? (più risposte possibili)

60 risposte



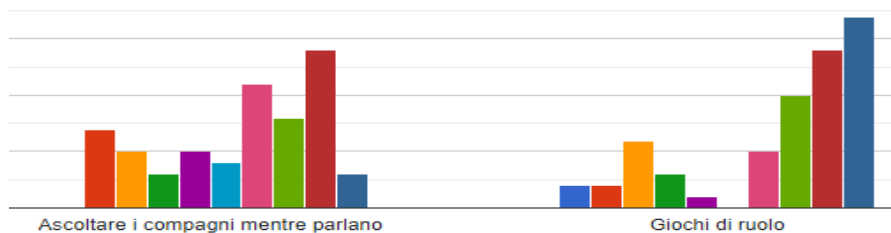
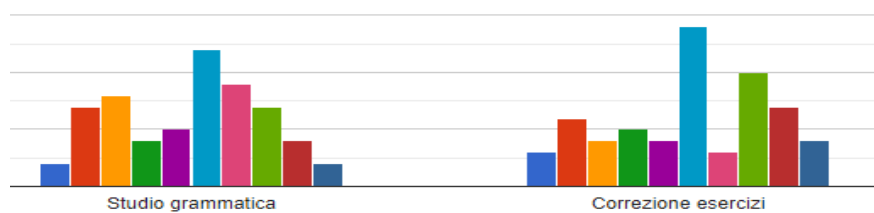
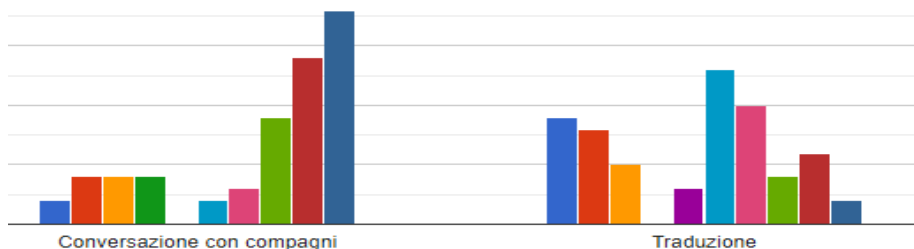
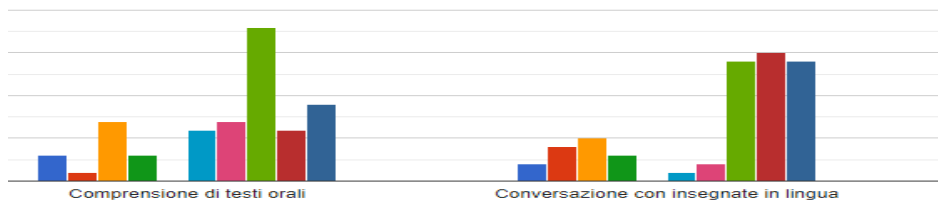
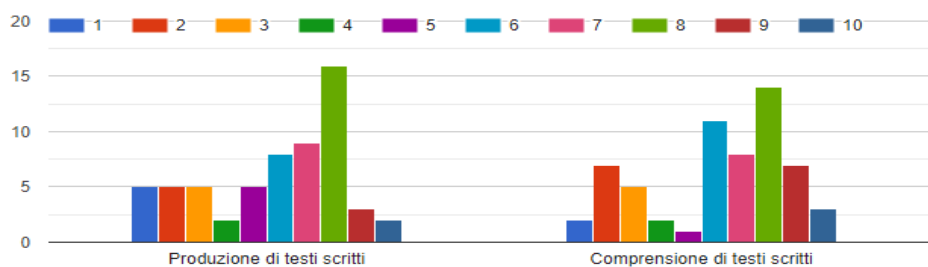
Relativamente al *quesito numero 8* (più risposte sono possibili) sono emersi i seguenti risultati: il 31,7 % (19) ha affermato che gli alunni “interagiscono con amici e/o parenti madrelingua” , 26,7 % (16) “si recano spesso all’estero”, 68,3 % (41) “leggono/ascoltano tv o giornali esteri”, 13 % (8) “pensano in lingua e fanno monologhi”, 45 % (27) “applicano la lingua in contesti lavorativi, 46,7 % (28) “fanno esercizi di grammatica e ritengono il tutto sufficiente”, 16,7 % (10) “non hanno nessuna possibilità di fare pratica”, 3,3 % (2) “dipende dal tipo di scuola”, 1,7 % (1) “hanno poca possibilità di fare pratica”, 1,7 % (1) “siti dedicati alla lingua”, 1,7 % (1) “dipende da vari fattori”.

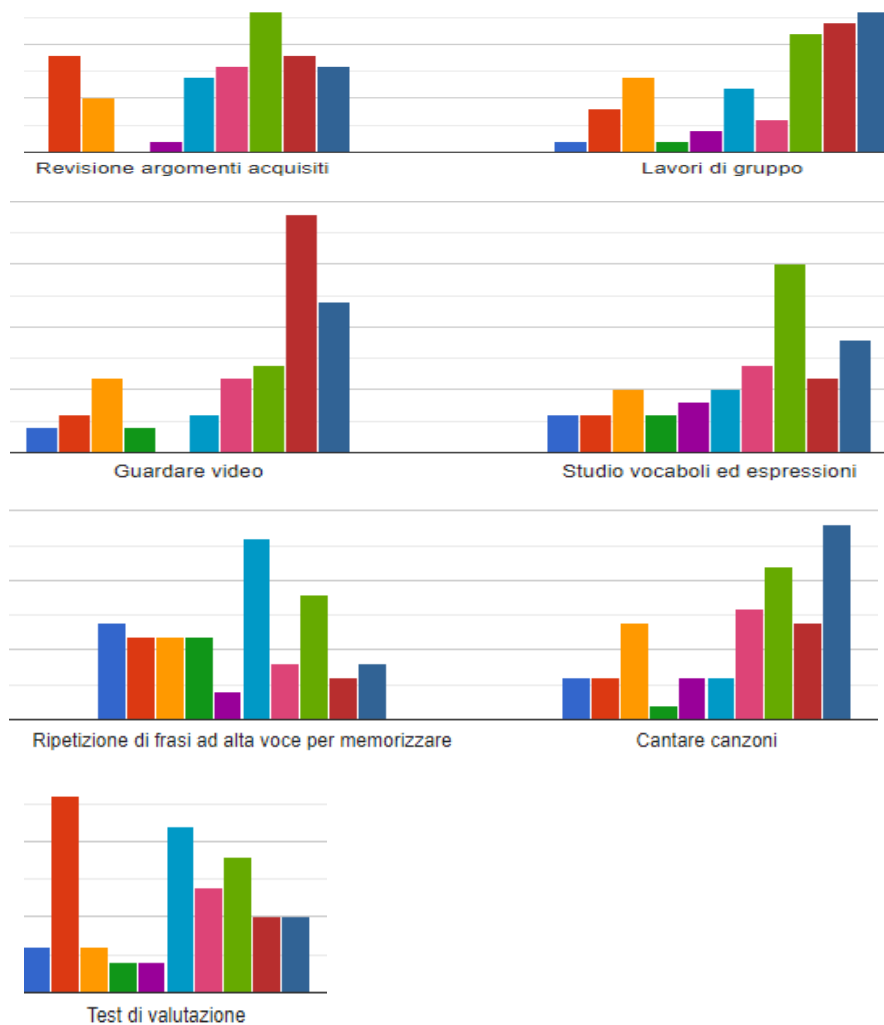
Confrontano i dati ottenuti nel presente grafico con i dati rilevati tra gli studenti (vedasi grafico n°7b a pag. 101) è interessante notare come alcuni valori coincidano, ovvero gli insegnanti ipotizzano che la maggior parte degli studenti leggano ed ascoltino tv/giornali esteri. Un aspetto poco selezionato tra gli insegnanti è “che non hanno nessuna possibilità di fare pratica”, il quale invece risulta essere una delle opzioni più selezionate dagli studenti. Un’ipotesi rilevata frequentemente tra gli insegnanti è che l’adulto faccia semplici esercizi di grammatica e ritenga il tutto sufficiente; in realtà tale opzione è risultata la meno scelta tra gli adulti. Si potrebbe ipotizzare, dunque, che gli insegnanti siano consapevoli di come effettivamente gli adulti esercitino le loro abilità al di fuori dei corsi, tuttavia vi è un grande numero di adulti che non esercita nessuna abilità e sembra che i Docenti non ne siano molto consapevoli. Sarebbe interessante svolgere ulteriore ricerca in tal senso.

Nelle pagine a successive, si procederà all'analisi dei quesiti relativi alla sezione "Percezione Docente circa attività gradite dall'adulto in classe".

(Grafico n° 9b)

In base alla percezione che Lei ha in classe, attribuisca un valore da 1 (noioso) a 10 (divertente) alle seguenti attività che si possono fare:





Relativamente al quesito 10 “*In base alla percezione che Lei ha in classe, attribuisca un valore da 1 (noioso) a 10 (divertente) alle seguenti attività che si possono “(una sola risposta è possibile), in un campione di 60 intervistati nel grafico 9b sono emerse le seguenti risposte:*

1) Produzione di testi scritti:

valore 1 → 5 rispondenti  
 valore 2 → 5 rispondenti  
 valore 3 → 5 rispondenti  
 valore 4 → 2 rispondenti  
 valore 5 → 5 rispondenti  
 valore 6 → 8 rispondenti  
 valore 7 → 9 rispondenti  
 valore 8 → 16 rispondenti  
 valore 9 → 3 rispondenti  
 valore 10 → 2 rispondenti

Noioso: 22 rispondenti

Divertente: 38 rispondenti

2) Comprensione di testi scritti: valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 7 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 2 rispondenti  
valore 5 → 1 rispondenti  
valore 6 → 11 rispondenti  
valore 7 → 8 rispondenti  
valore 8 → 14 rispondenti  
valore 9 → 7 rispondenti  
valore 10 → 3 rispondenti

Noioso: 17 rispondenti

Divertente: 43 rispondenti

3) Comprensione di testi orali: valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 1 rispondenti  
valore 3 → 7 rispondenti  
valore 4 → 3 rispondenti  
valore 5 → 0 rispondenti  
valore 6 → 6 rispondenti  
valore 7 → 7 rispondenti  
valore 8 → 18 rispondenti  
valore 9 → 6 rispondenti  
valore 10 → 9 rispondenti

Noioso: 14 rispondenti

Divertente: 46 rispondenti

4) Conversazione con insegnante in ling.: valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 4 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 3 rispondenti  
valore 5 → 0 rispondenti  
valore 6 → 1 rispondenti  
valore 7 → 2 rispondenti  
valore 8 → 14 rispondenti  
valore 9 → 15 rispondenti  
valore 10 → 14 rispondenti

Noioso: 14 rispondenti

Divertente: 46 rispondenti

5) Conversazione con i compagni: valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 4 rispondenti  
valore 3 → 4 rispondenti  
valore 4 → 4 rispondenti



valore 5 → 0 rispondenti  
valore 6 → 2 rispondenti  
valore 7 → 3 rispondenti  
valore 8 → 9 rispondenti  
valore 9 → 14 rispondenti  
valore 10 → 18 rispondenti

Noioso: 14 rispondenti

Divertente: 46 rispondenti

6) Traduzione:

valore 1 → 9 rispondenti  
valore 2 → 8 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 0 rispondenti  
valore 5 → 3 rispondenti  
valore 6 → 13 rispondenti  
valore 7 → 10 rispondenti  
valore 8 → 4 rispondenti  
valore 9 → 6 rispondenti  
valore 10 → 2 rispondenti

Noioso: 25 rispondenti

Divertente: 35 rispondenti

7) Studio grammatica:

valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 7 rispondenti  
valore 3 → 8 rispondenti  
valore 4 → 4 rispondenti  
valore 5 → 5 rispondenti  
valore 6 → 12 rispondenti  
valore 7 → 9 rispondenti  
valore 8 → 7 rispondenti  
valore 9 → 4 rispondenti  
valore 10 → 2 rispondenti

Noioso: 26 rispondenti

Divertente: 34 rispondenti

8) Correzione esercizi :

valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 6 rispondenti  
valore 3 → 4 rispondenti  
valore 4 → 5 rispondenti  
valore 5 → 4 rispondenti  
valore 6 → 14 rispondenti  
valore 7 → 3 rispondenti  
valore 8 → 10 rispondenti  
valore 9 → 7 rispondenti

Noioso: 22 rispondenti  
Divertente: 38 rispondenti

valore 10 → 4 rispondenti

9) Ascoltare i compagni parlare:

valore 1 → 0 rispondenti  
valore 2 → 7 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 3 rispondenti  
valore 5 → 5 rispondenti  
valore 6 → 4 rispondenti  
valore 7 → 11 rispondenti  
valore 8 → 8 rispondenti  
valore 9 → 14 rispondenti  
valore 10 → 3 rispondenti

Noioso: 20 rispondenti  
Divertente: 40 rispondenti

10) Giochi di ruolo:

valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 2 rispondenti  
valore 3 → 6 rispondenti  
valore 4 → 3 rispondenti  
valore 5 → 1 rispondenti  
valore 6 → 0 rispondenti  
valore 7 → 5 rispondenti  
valore 8 → 10 rispondenti  
valore 9 → 14 rispondenti  
valore 10 → 17 rispondenti

Noioso: 14 rispondenti  
Divertente: 46 rispondenti

11) Revisione argomenti acquisiti:

valore 1 → 0 rispondenti  
valore 2 → 9 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 0 rispondenti  
valore 5 → 1 rispondenti  
valore 6 → 7 rispondenti  
valore 7 → 8 rispondenti  
valore 8 → 13 rispondenti  
valore 9 → 9 rispondenti  
valore 10 → 8 rispondenti

Noioso: 15 rispondenti  
Divertente: 45 rispondenti

12) Lavori di gruppo:

valore 1 → 1 rispondenti  
valore 2 → 4 rispondenti  
valore 3 → 7 rispondenti  
valore 4 → 1 rispondenti  
valore 5 → 2 rispondenti  
valore 6 → 6 rispondenti  
valore 7 → 3 rispondenti  
valore 8 → 11 rispondenti  
valore 9 → 12 rispondenti  
valore 10 → 13 rispondenti

Noioso: 15 rispondenti

Divertente: 45 rispondenti

13) Guardare video:

valore 1 → 2 rispondenti  
valore 2 → 3 rispondenti  
valore 3 → 6 rispondenti  
valore 4 → 2 rispondenti  
valore 5 → 0 rispondenti  
valore 6 → 3 rispondenti  
valore 7 → 6 rispondenti  
valore 8 → 7 rispondenti  
valore 9 → 19 rispondenti  
valore 10 → 12 rispondenti

Noioso: 13 rispondenti

Divertente: 47 rispondenti

14) Studio vocaboli ed espressioni:

valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 3 rispondenti  
valore 3 → 5 rispondenti  
valore 4 → 3 rispondenti  
valore 5 → 4 rispondenti  
valore 6 → 5 rispondenti  
valore 7 → 7 rispondenti  
valore 8 → 15 rispondenti  
valore 9 → 6 rispondenti  
valore 10 → 9 rispondenti

Noioso: 18 rispondenti

Divertente: 42 rispondenti

15) Ripetizione frasi ad alta voce:      valore 1 → 7 rispondenti  
valore 2 → 6 rispondenti  
valore 3 → 6 rispondenti  
valore 4 → 6 rispondenti  
valore 5 → 2 rispondenti  
valore 6 → 13 rispondenti  
valore 7 → 4 rispondenti  
valore 8 → 9 rispondenti  
valore 9 → 3 rispondenti  
valore 10 → 4 rispondenti

Noioso: 27 rispondenti

Divertente: 33 rispondenti

16) Cantare canzoni:      valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 3 rispondenti  
valore 3 → 7 rispondenti  
valore 4 → 1 rispondenti  
valore 5 → 3 rispondenti  
valore 6 → 3 rispondenti  
valore 7 → 8 rispondenti  
valore 8 → 11 rispondenti  
valore 9 → 7 rispondenti  
valore 10 → 14 rispondenti

Noioso: 17 rispondenti

Divertente: 43 rispondenti

17) Test di valutazione:      valore 1 → 3 rispondenti  
valore 2 → 13 rispondenti  
valore 3 → 3 rispondenti  
valore 4 → 2 rispondenti  
valore 5 → 2 rispondenti  
valore 6 → 11 rispondenti  
valore 7 → 7 rispondenti  
valore 8 → 9 rispondenti  
valore 9 → 5 rispondenti  
valore 10 → 5 rispondenti

Noioso: 23 rispondenti

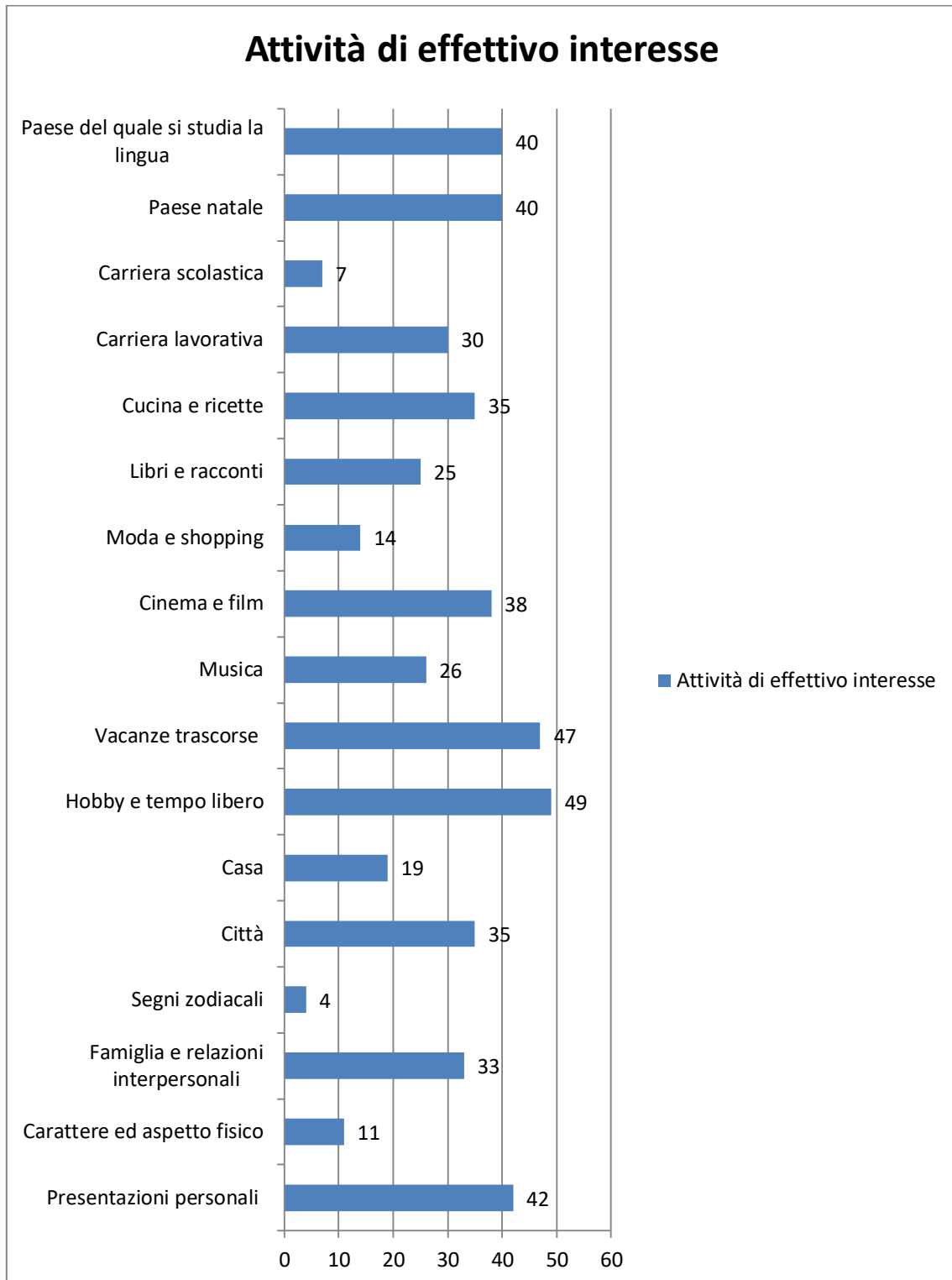
Divertente: 37 rispondenti

In seguito alla somma del totale dei rispondenti (tenendo conto dei valori da 6 a 10), i risultati emersi circa la percezione personale delle attività in classe considerate divertenti sono i seguenti. Si specifica che i risultati sono elencati partendo dall'attività ritenuta più divertente sino a quella ritenuta meno divertente:

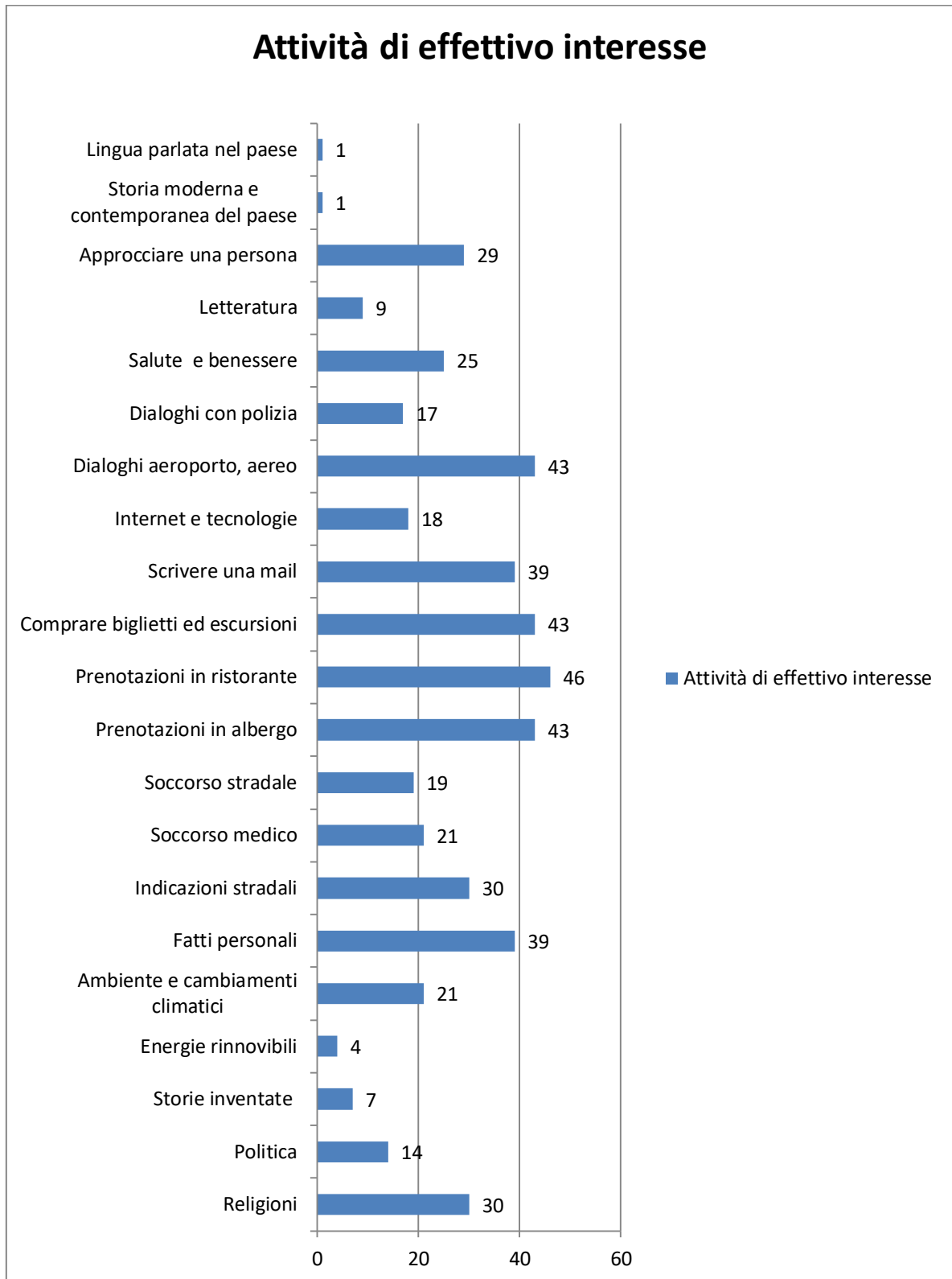
1) Guardare video:	47 rispondenti
2) Giochi di ruolo:	46 rispondenti
3) Comprensione di testi orali:	46 rispondenti
4) Conversazione con insegnante in lingua:	46 rispondenti
5) Conversazione con i compagni in lingua:	46 rispondenti
6) Revisione argomenti acquisiti:	45 rispondenti
7) Lavori di gruppo:	45 rispondenti
8) Cantare canzoni:	43 rispondenti
9) Comprensione di testi scritti:	43 rispondenti
10) Studio vocaboli ed espressioni:	42 rispondenti
11) Ascoltare i compagni parlare:	40 rispondenti
12) Correzione esercizi :	38 rispondenti
13) Produzione di testi scritti:	38 rispondenti
14) Test di valutazione:	37 rispondenti
15) Traduzione:	35 rispondenti
16) Studio grammatica:	34 rispondenti
17) Ripetizione frasi ad alta voce:	33 rispondenti

Confrontando i risultati ottenuti nel grafico precedente con quelli del grafico n° studenti a pagina , è possibile notare come vi sia una percezione differente circa le attività maggiormente gradite in classe. Un aspetto interessante risulta il fatto che gli Insegnanti considerano i giochi di ruolo ed il cantare canzoni tra le attività maggiormente gradite dagli adulti, mentre i test di valutazione tra quelle meno gradite. Gli adulti, invece, considerano le prime due meno divertenti, mentre i test più divertenti. Si potrebbe ipotizzare che in alcuni punti vi sia un divario tra attività proposte ed attività gradite. Sarebbe interessante approfondire tale aspetto mediante ulteriore ricerca.

(Grafico n° 10b – parte 1)



(Grafico 10b – parte 2)



Per ragioni di dimensioni, il sottoscritto ha deciso di suddividere il grafico 10b in *grafico 10b – parte 1* e *grafico 10b – parte 2* per questioni di dimensioni.

Per quanto riguarda i quesiti 12 “Quali di questi argomenti secondo Lei sono di effettivo interesse degli alunni adulti?” (quesito a risposta multipla dove più opzioni sono possibili), nel *grafico 10b* in un campione di 60 intervistati sono emersi i seguenti risultati:

- 1) Hobby e tempo libero (49)
- 2) Vacanze trascorse (47)
- 3) Prenotazione in ristorante (46)
- 4) Gestire dialoghi in aeroporto e aereo (43)
- 5) Comprare biglietti ed escursioni (43)
- 6) Gestire dialoghi in albergo (43)
- 7) Presentazione personale (42)
- 8) Paese del quale si studia la lingua (40)
- 9) Paese natale (40)
- 10) Scrivere una mail (39)
- 11) Raccontare fatti personali (39)
- 12) Cinema e film (38)
- 13) Cucina e ricette (35)
- 14) Città (35)
- 15) Famiglia e relazioni interpersonali (33)
- 16) Indicazioni stradali (30)
- 17) Carriera lavorativa (30)
- 18) Religioni (30)
- 19) Approcciare una persona (29)
- 20) Musica (26)
- 21) Salute e benessere (25)
- 22) Libri e racconti (25)
- 23) Soccorso medico (21)
- 24) Ambiente e cambiamenti climatici (21)
- 25) Soccorso stradale (19)
- 26) Casa (19)



- 27) Internet e tecnologie (18)
- 28) Dialoghi con polizia (17)
- 29) Politica (14)
- 30) Moda e shopping (14)
- 31) Carattere ed aspetto fisico (11)
- 32) Letteratura (9)
- 33) Carriera scolastica (7)
- 34) Storie inventate (7)
- 35) Energie rinnovabili (4)
- 36) Segni zodiacali (4)
- 37) Lingua parlata nel paese (1)
- 38) Storia moderna e contemporanea del paese (1)

Confrontando i risultati del *grafico n° 10b* (parte 1 e 2) ed i risultati ottenuti nel grafico n° 14b (parte 1 e 2) a pag. 115-116.è possibile notare come la percezione degli insegnanti coincida con la maggior parte delle tematiche di interesse selezionate dagli adulti. Si potrebbe ipotizzare che gli Insegnanti riescano ad individuare gli argomenti di maggiore interesse negli adulti. Sarebbe necessario sottoporre la ricerca ad un numero maggiore di Docenti.

## 6 DISCUSSIONE

In questo capitolo si procederà all'analisi dei risultati ottenuti nel capitolo precedente. Innanzitutto, si procederà a rispondere ai quesiti di ricerca tenendo conto dell'ipotesi formulate al 3.1 per ciascun quesito. Durante la discussione, verranno formulate ulteriori ipotesi relative ai dati più rilevanti. Qualora possibile, verrà fatta menzione della parte teorica. In seguito si procederà a comparare il punto di vista dei Docenti con quello dei corsisti. Successivamente si procederà all'illustrazione dei limiti dello studio. Infine, si procederà all'avanzare delle proposte per futuri studi di ricerca in tale ambito.

### 6.1 *Discussione domande di ricerca*

In questa sezione si procederà all'analisi dei quesiti di ricerca uno ad uno.

#### 6.1.1 **Prima domanda di ricerca**

La prima domanda di ricerca è *“I Docenti dei corsi di lingua per adulti propendono a favorire un clima adeguato in classe e forniscono gli strumenti necessari per un corretto apprendimento linguistico durante ed al di fuori del corso?”*. L'ipotesi avanzata è che gli adulti si ritrovino in un ambiente adeguato alla loro età, dove i docenti riescono a creare sempre un buon clima di classe in grado di stimolare l'apprendimento dello studente.

Per quanto riguarda *la puntualità dei docenti, programma e supporto alunni*, confrontando i dati del grafico studenti n° 8a a pag. 83 e grafico insegnanti n° 7a a pag. 127, appare chiaro che la maggior parte dei Docenti risulta essere puntuale ed introduce correttamente corso ed obiettivi, fornendo indicazioni circa lo studio delle lingue straniere. Per quanto concerne gli studenti, l'individuo adulto apprezza la puntualità del Docente poiché si presuppone venga percepita come comportamento serio. Egli apprezza, inoltre, che il Docente investighi circa le sue aspettative ed illustri il programma, poiché con tutta probabilità desidera sapere se un determinato percorso può soddisfare i propri interessi. Infine, secondo i risultati emersi, l'adulto necessita ricevere suggerimenti relativi allo studio delle lingue straniere in quanto, probabilmente, non sempre autonomo nello studio per una serie di fattori. Per quanto riguarda il *rapporto docenti-alunni*, confrontando i dati del grafico studenti n° 9a pag. 84 e grafico

insegnanti n° 8a a pag. 128 appare chiaro che la maggior parte dei Docenti mantiene una distanza molto limitata con l'alunno adulto assumendo dei toni confidenziali che probabilmente creano un'atmosfera rilassata, predisponendo la classe ad un apprendimento meno formale. Secondo i risultati emersi, infatti, l'adulto afferma di preferire un comportamento meno formale da parte del Docente. Per quanto riguarda la *lingua straniera parlata in classe*, confrontando i dati del grafico studenti n° 10a pag. 85 e grafico insegnanti n° 9a a pag. 128 appare chiaro che la maggior parte dei Docenti si esprime in lingua straniera per oltre il 90 % della lezione dando la possibilità anche all'adulto di potersi esprimere. Secondo quanto emerso tra gli adulti, emerge che la maggior parte apprezza il fatto che il Docente interagisca in lingua durante la lezione durante la maggior parte del tempo e che gli venga data una possibilità concreta per potersi esprimere in lingua, sia esso meno o maggiormente competente.

Per quanto riguarda *l'uso della lavagna*, confrontando i dati del grafico studenti n° 11a a pag. 86 e grafico insegnanti n° 10a a pag. 129 è emerso che la maggior parte dei Docenti utilizza la lavagna, scrivendo termini nuovi ed espressioni con una grafia leggibile, in modo tale che l'alunno possa prendere appunti e seguire in maniera fluida quanto viene spiegato dal Docente. Dai risultati emersi nei grafici sottoposti ai corsisti, emerge quanto sia importante per l'alunno adulto che il Docente utilizzi la lavagna per riportare termini ed espressioni nuove in maniera chiara e leggibile. Probabilmente ciò rappresenta, *in primis*, una maniera per arricchire il proprio sapere in termini linguistici e grammaticali oltre che una fonte di chiarezza mentale alla quale l'adulto può rifarsi in qualsiasi momento.

Per quanto riguarda *esercizi e revisioni* confrontando i dati del grafico studenti n° 12a pag. 87 e grafico insegnanti n° 11a a pag. 130 è emerso che la maggior parte dei Docenti assegna esercizi e circa la metà degli intervistati li corregge trascrivendone la soluzione alla lavagna. Durante lo svolgimento degli esercizi in classe, la maggior parte dei Docenti passa tra i banchi per controllare lo svolgimento degli esercizi. Infine, tutti i Docenti effettuano sistematicamente delle revisioni. In base ai risultati emersi tra i corsisti, emerge chiaramente il fatto che l'adulto apprezzi che gli esercizi assegnati vengano corretti (magari trascrivendo la soluzione alla lavagna). Inoltre, durante lo svolgimento degli esercizi in classe, l'adulto percepisce positivamente il fatto che il Docente si interessi all'alunno spostandosi da un banco all'altro ed aiutandolo nello svolgimento dell'esercizio. Infine, anche le revisioni vengono considerate importanti, in quanto, probabilmente, aiutano l'adulto a fissare meglio alcuni concetti, infondendo

maggiore sicurezza. Per quanto riguarda *la gestione degli errori* confrontando i dati del grafico studenti n° 13a pag. 88 e grafico insegnanti n° 12a a pag. 131 è emerso che la maggior parte dei Docenti aiuta gli studenti nella comprensione dell'errore senza rimarcarlo, ammettendo che chiunque commette degli errori. In base alle risposte emerse tra i corsisti è stato rilevato che l'adulto gradisce ricevere suggerimenti su come migliorare i propri errori, senza che questi vengano sottolineati in maniera eccessiva. Inoltre, egli considera positivo il fatto che il Docente svolga una revisione totale degli argomenti trattati di tanto in tanto e che trova altrettanto positivo il fatto che il Docente ammetta che fare errori in lingua straniera è una cosa comune, anche per il Docente stesso. Per quanto riguarda *la motivazione degli alunni* confrontando i dati del grafico studenti n° 14a pag. 89 e grafico insegnanti n° 13a a pag. 131 è emerso che la maggior parte dei Docenti fa dei complimenti e motivano i propri alunni a non arrendersi alle prime difficoltà, incitando i corsisti ad esprimersi in lingua.

In base ai risultati emersi tra i corsisti, l'alunno adulto gradisce essere incitato ad esprimersi in lingua, oltre che essere motivato a non arrendersi alle prime difficoltà. Infine, è interessante notare come l'alunno adulto affermi di gradire i complimenti da parte del docente. Per quanto riguarda *l'efficacia della lezione* confrontando i dati del grafico studenti n° 15a pag. 90 e grafico insegnanti n°14a a pag. 132 è emerso che la maggior parte dei Docenti non improvvisa la lezione e cerca di trattare meno di due argomenti a lezione scostandosi dal libro di testo. La maggior parte, inoltre, non focalizza le proprie lezioni principalmente sulla grammatica. Secondo i risultati emersi tra i corsisti, numerosi alunni adulti non gradiscano il fatto che si segua troppo il libro di testo e che si facciano argomenti poco spendibili nella realtà. Inoltre, la lezione dev'essere organizzata *ad hoc* anche con diversi argomenti, quali ad esempio di grammatica. Per quanto riguarda, invece, *gli strumenti forniti per accrescere le proprie competenze linguistiche al di fuori del corso*, nei grafici 2b e 3b a pag. è stato rilevato che la maggior parte dei Docenti fornisce consigli utili per migliorare le varie abilità, concentrandosi maggiormente sulla comprensione scritta ed in minor misura sulla produzione scritta (abilità meno esercitata dagli apprendenti – vedasi grafico n° 12b a pag. 105). È stato interessante, inoltre, osservare quali consigli i Docenti forniscano per esercitare ogni singola abilità: essi sono numerosi, di diversa natura, molti dei quali suggeriscono l'uso delle moderne tecnologie. Oltre a ciò, molti consigli sembrano essere messi in pratica dagli alunni (vedasi grafici 9b,10b,11b,12b da pag. 103 a pag. 105). In conclusione, alla luce dei dati ottenuti ed analizzati, è possibile

affermare che i Docenti dei corsi di lingua per adulti propendono a favorire un clima adeguato in classe e forniscono gli strumenti necessari per un corretto apprendimento linguistico durante ed al di fuori del corso. Inoltre, gli adulti si ritrovano in un ambiente adeguato alla loro età, dove i Docenti riescono a creare sempre un buon clima di classe in grado di stimolare l'apprendimento dello studente.

### **6.1.2 Seconda domanda di ricerca**

La seconda domanda di ricerca è *“Quali sono le principali difficoltà che gli studenti adulti incontrano durante l'apprendimento di una LS all'interno ed all'esterno dell'aula?”* L'ipotesi avanzata è che gli studenti adulti trovano particolarmente difficile l'esprimersi oralmente in lingua e lo studio della grammatica. Secondo i dati emersi dal grafico n° 5b è interessante notare come vi sia una diversità nella percezione della difficoltà tra Insegnanti ed alunni: nel grafico appare chiaro che gli insegnanti ipotizzano che “esprimersi in lingua straniera” sia l'aspetto più ostico per uno studente adulto, seguito da “studio grammatica”, “parlare in lingua” e “capire i madrelingua”. Tuttavia tra gli adulti gli adulti è emerso che l'aspetto più critico è quello di “comprendere i madrelingua” (vedasi grafico n° 3b pag. 94). Successivamente, gli Insegnanti affermano che tra gli adulti sembra essere ostico il “ricordare vocaboli ed espressioni in lingua”, ai quali seguono la “produzione orale” ed, infine, lo “studio della grammatica”. Per quanto riguarda le attività sulle quali si concentrano maggiormente i Docenti in classe, è interessante osservare come i rispondenti si focalizzino maggiormente su determinati aspetti: 83,4 % (50) “comprensione orale”, 83,3 % (50) “produzione orale”, 41,7 % (25) “comprensione scritta”, 50 % (30) “spiegazioni grammaticali”, 23,3 % “produzione scritta”, 6,8 % (4) “tutte”, 1,7% (1) “traduzioni-discussioni”, 1,7 % (1) “lessico”. Si può chiaramente notare che in classe vengono esercitate numerose abilità, in particolar modo quelle considerate più complesse dagli adulti, anche se sembra che l'aspetto del lessico venga trascurato. Sarebbe necessario, tuttavia, estendere la ricerca ad un maggior numero di Docenti ed indagare come e quanto essi sottopongono gli alunni a tale tipologia di attività. La questione lessico e le problematiche ad essa connesse, sembrano trovare pieno riscontro nei fattori che limitano la produzione orale nell'adulto durante la conversazione con l'insegnante (vedasi grafico Docenti n° 6b pag. 138 e grafico studenti n° 4b pag. 95): adulto ed insegnanti condividono che i maggiori problemi risiedono nella mancanza di vocaboli e

nel timore di formulare strutture grammaticali errate. In realtà, un ulteriore fattore che maggiormente limita le risposte negli adulti è la poca conoscenza dell'argomento. Si potrebbe ipotizzare, pertanto, che a volte vengano affrontati argomenti rispetto ai quali l'adulto non possiede un'opinione precisa, pertanto risulta particolarmente difficile formulare un pensiero in lingua. Infine, per quanto concerne i possibili insuccessi in seguito ad un corso di LS, nel grafico Docenti n° 7b a pag. 139 ed il grafico alunni n° 5b a pag. 96, è interessante notare che le principali cause relative ad un possibile insuccesso post corso vengano attribuite, *in primis*, al poco studio, poca pratica ed ai fattori emotivi. Successivamente alla durata corso breve, all'età ed al corso non attinente alla preparazione. Sarebbe interessante verificare se gli adulti smettano di applicarsi non appena si scontrano con certi aspetti della lingua particolarmente ostici e quale influenza possa avere tale comportamento rispetto al loro apprendimento. In conclusione, alla luce di quanto emerso, si potrebbe disconfermare l'ipotesi avanzata, ovvero che gli adulti incontrino difficoltà nella produzione orale e nello studio della grammatica. Gli aspetti che presentano maggiori complessità sono la comprensione orale, la questione del lessico e la mancanza di opinioni rispetto ad una determinata tematica.

### 6.1.3 Terza domanda di ricerca

La terza domanda di ricerca è “*Qual è secondo lo studente adulto la concezione di apprendimento efficace di una lingua straniera? Sa utilizzare autonomamente risorse e strategie?*” L’ipotesi avanzata è che gli studenti adulti non sempre possiedono una certa autonomia per quanto riguarda lo studio della lingua straniera al di fuori del corso, pertanto non sempre sono in grado di migliorarsi costantemente e raggiungere i propri obiettivi. Alla luce dei risultati ottenuti nel grafico studenti n° 6b a pag. 97, è interessante osservare che la maggior parte degli adulti considera fondamentale il confronto linguistico con un madrelingua, praticare l’ascolto, la lettura e la produzione di testi scritti come fondamentali per poter imparare ad esprimersi in LS. Inoltre, è interessante notare come le prime due attività coincidano con alcune delle attività nelle quali essi riscontrano maggiore difficoltà, ovvero comprensione orale e produzione orale. Per quanto riguarda il modo in cui gli adulti applichino le conoscenze acquisite in classe, confrontano i dati ottenuti nel grafico Docenti n° 8b a pag. 140 con i dati rilevati tra gli studenti (vedasi grafico n°7b pag. 101), tra gli Insegnanti è emersa l’ipotesi che la maggior parte degli studenti leggano ed ascoltino tv/giornali esteri, trascurando il fatto che molti possano non avere nessuna possibilità di fare pratica, il quale invece risulta essere una delle opzioni più selezionate dagli studenti. Un’ulteriore ipotesi rilevata frequentemente tra gli Insegnanti è che l’adulto faccia semplici esercizi di grammatica e ritenga il tutto sufficiente; in realtà tale opzione è risultata la meno selezionata tra gli adulti. Nel grafico studenti n° 7b a pag. 101 è interessante notare come la maggior parte degli adulti eserciti attività di *ascolto e/o lettura*. Successivamente è interessante notare come molti applichino la lingua in contesti lavorativi (oppure recandosi all’estero ed interagendo con i madrelingua), e come 1/3 degli rispondenti non abbia mai occasione di mettere in pratica la lingua. Nel dettaglio, secondo i grafici studenti n° 9, 10, 11, 12 b da pag. 103 a pag. 105 appare chiaro che la maggior parte degli alunni esercita le varie attività in modalità differente: è interessante notare che, tuttavia, non tutti esercitano le 4 abilità: la scrittura ed il parlato sono tra le attività più trascurate. Sarebbe interessante indagare quali fattori portino a non mettere in pratica tali aspetti della lingua straniera. Un aspetto interessante emerso nel grafico studenti n° 8b a pag. 102, è che la maggior parte degli alunni svolga gli esercizi assegnati dall’insegnanti e li consideri utili, nonostante vi sia un grande numero di corsisti che afferma di non avere sempre tempo ed altri (anche in minor misura), che non li ritiene necessari. Si potrebbe

ipotizzare che l'adulto riconosca l'importanza degli esercizi, tuttavia non sempre possiede il tempo per farli. Inoltre, si potrebbe ipotizzare che talvolta sia il caso di specificare alla classe l'importanza di svolgere gli esercizi, in quanto non tutti sembrano esserne consapevoli. Alla luce di quanto emerso, si potrebbe ipotizzare, dunque, che non tutti riescano ad esercitare tutte le abilità necessarie per un apprendimento globale della lingua straniera. Infine, si potrebbe avanzare l'ipotesi che non a tutti sia chiaro quali azioni sia necessario intraprendere di fuori di un corso di lingua per favorire un corretto apprendimento della stessa. In generale, dunque, è possibile affermare che gli Insegnanti siano parzialmente consapevoli di come effettivamente gli adulti esercitino le loro abilità al di fuori dei corsi, in quanto vi è un grande numero di adulti che non esercita nessuna abilità. Sarebbe interessante svolgere ulteriore ricerca in tal senso.

#### **6.1.4 Quarta domanda di ricerca**

La quarta domanda di ricerca è *“Quali sono i momenti di maggiore e minore gradimento circa la didassi di un corso e quali gli argomenti di effettivo interesse per un utente adulto?”*. L'ipotesi avanzata è che gli studenti adulti gradiscano qualsiasi tipo di attività venga proposta durante il corso. Inoltre, tutte le tematiche trattate nei corsi sono di loro gradimento e nessuna tematica viene trascurata. Confrontando i risultati ottenuti nel grafico docenti n° 9b a pag 141 con quelli del grafico studenti n° 13b studenti a pagina 106 , è stato possibile rilevare come vi sia una percezione differente circa le attività maggiormente gradite in classe. Un aspetto interessante risulta il fatto che gli Insegnanti considerano i giochi di ruolo ed il cantare canzoni tra le attività maggiormente gradite dagli adulti, mentre i test di valutazione tra quelle meno gradite. Gli adulti, invece, considerano le prime due meno divertenti, mentre i test più divertenti. Si potrebbe ipotizzare, dunque, che in alcuni punti vi sia un divario tra attività proposte ed attività gradite. Appare chiaro, inoltre, che lo studente adulto predilige attività stimolanti e dinamiche orientate verso la comunicazione e l'ascolto che possano costantemente metterlo alla prova e che riproducano situazioni potenzialmente reali. Inoltre, sembra che gradisca particolarmente il potenziamento del vocabolario, in quanto percepito come ricchezza fondamentale da accumulare e riutilizzare nella pratica. Sembra, inoltre, che l'adulto tenda a non gradire attività che possono rallentare la sensazione di dinamicità, quali ad esempio lo studio della grammatica o la produzione



di testi: si potrebbe ipotizzare che tali attività vengano percepite come “scolastiche” e che rievochino antiche memorie (vedasi ad esempio anche i giochi di ruolo), attivando filtri affettivi e non favorendo, di conseguenza, un apprendimento fluido. Un aspetto sicuramente interessante, è il fatto che molti trovino stimolanti i test di valutazione, i quali vengono proposti raramente durante i corsi di lingua straniera per adulti in quanto si ritiene siano strumenti che possano minare la loro autostima e vanificare gli sforzi ed i sacrifici di anni di studio. Per quanto concerne gli argomenti di effettivo interesse dello studente adulto, confrontando i risultati del grafico Docenti n° 10b (parte 1 e 2) a pag 149 e 150 ed i risultati ottenuti nel grafico studenti n° 14b (parte 1 e 2) a pag 115 e 116 è possibile notare come la percezione degli insegnanti coincida con la maggior parte delle tematiche di interesse selezionate dagli adulti. Tuttavia, è interessante notare come alcuni argomenti vengano poco trattati nei corsi di lingua per adulti, tuttavia risultano essere particolarmente graditi dall’utenza, quali dialoghi in aeroporto ed aereo, internet e tecnologie, salute e benessere, dialoghi con polizia, comprare biglietti stradali ed escursioni, soccorso stradale e soccorso medico. È interessante notare, inoltre, come alcuni argomenti vengano spesso trattati nei corsi di lingua per adulti, tuttavia non risultano essere di particolare interesse tra l’utenza. Segue un elenco: famiglia e relazioni interpersonali, carattere ed aspetto fisico, hobby e tempo libero, parlare della propria casa. Alla luce di quanto emerso, si potrebbe ipotizzare che molti corsi di lingua per adulti vengano progettati attenendosi alle tematiche proposte dai libri di testo. Vi sono delle tematiche che nonostante siano di particolare interesse del corsista, tuttavia, vengono proposte saltuariamente, ad esempio “chiedere soccorso medico”, “soccorso stradale”, “comprare biglietti ed escursioni”, “dialoghi con polizia”. Si potrebbe avanzare l’ipotesi che talvolta i libri di testo non propongano tali tematiche e non tenendo conto delle reali esigenze linguistiche dell’utenza e quindi sarebbe necessaria un’integrazione delle stesse per arricchire l’offerta nei manuali. In conclusione, è possibile disconfermare l’ipotesi avanzata, in quanto gli studenti adulti non gradiscono né qualsiasi tipo di attività venga proposta durante il corso. In fine, le tematiche trattate non sempre risultano essere di loro gradimento ed inoltre, alcune di interesse comune non vengono mai affrontate ora perché non proposte probabilmente nei libri di testo, ora per alteri motivazioni sconosciute che sarebbe interessante indagare mediante ulteriore ricerca.

## 6.2 Limiti dello studio ed ulteriori ricerche

Nonostante in glottodidattica siano stati condotti numerosi studi circa l'apprendimento delle lingue straniere da parte degli adulti (Begotti, 2007), durante la stesura del presente elaborato il laureando è riuscito a reperire soltanto in parte materiale di fondamento teorico che potesse sostenere gli argomenti analizzati. Sembrerebbe esistere poca ricerca nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere da parte degli adulti in contesti non-formali e precisamente riguardo a tali aspetti:

- 1) la percezione dell'alunno relativamente ai comportamenti assunti dal Docente durante le lezioni di lingua straniera.
- 2) gli aspetti più ostici circa l'apprendimento delle LS.
- 3) strategie extra corso per sviluppare le varie abilità.
- 4) le attività e le tematiche di maggiore e minore gradimento durante l'apprendimento delle lingue straniere.

In conclusione, sarebbe auspicabile indagare gli aspetti sopra elencati mediante ulteriore ricerca al fine di migliorare l'apprendimento delle lingue straniere da parte degli adulti in contesti non formali. Inoltre, sarebbe necessario estendere la ricerca ad un numero maggiormente consistente di insegnanti di lingua straniera, in modo tale da reperire dati per una visione più ampia.

## 6.3 Proposte

In seguito ai risultati ottenuti, durante questa parte conclusiva si intende avanzare alcune proposte al fine di migliorare i contesti di apprendimento non formale, oltre che l'apprendimento nei soggetti interessati. Innanzitutto, sarebbe necessario che durante le fasi di accoglienza al corsista, venisse sottoposto ai corsisti un test di posizionamento obbligatorio che preveda la valutazione di tutte le abilità (o almeno produzione e comprensione orale) e, successivamente, che si indaghi età, esperienza e motivazioni che l'hanno spinto ad iscriversi al corso, in modo tale da creare classi maggiormente omogenee (aspetto trascurato completamente poiché quello che prevale è sicuramente l'economico). La disomogeneità nei corsi di lingua straniera per adulti in contesti non formali causata, *in primis*, dai test iniziali non sempre adeguati ed, in secondo luogo, dal

fatto che i corsisti nella stessa classe possano avere un'età che va dai 18 anni in su, è fonte di numerosi problemi dovuti, probabilmente, alle differenti velocità di apprendimento, obiettivi ed interessi. Successivamente, durante la prima giornata di corso sarebbe necessario sottoporre un nuovo test ai fini di accertare il livello degli studenti ed in secondo luogo, sottoporre un questionario iniziale che indaghi gli aspetti più importanti circa l'apprendimento ed i contesti di apprendimento delle lingue straniere nei corsisti (es. esperienze pregresse, opinioni circa test posizionamento iniziali, intermedi e finali, aspetti organizzativi dei corsi, scopo personale, suggerimenti forniti per studio, tematiche ed attività di gradimento durante i corsi, applicazione lingua esterno aula, difficoltà durante e post corso, suggerimenti dei corsisti per strutture organizzative ed insegnanti e questionari di valutazione finali). In seguito, sarebbe necessario fornire indicazioni circa i libri di testo, programmi e suggerimenti su come affrontare lo studio delle LS e l'importanza che riveste lo studio, l'esercitare le varie abilità e lo sviluppare opinioni. In terzo luogo, come affermano Salvalaggio e Serragiotto (Salvalaggio, 2011), sarebbe necessario educare il corsista a pensare alla LS come parte integrante del quotidiano e non come qualcosa avente un mero scopo scolastico. Inoltre, sarebbe necessario creare una maggiore sinergia tra studenti, in modo tale che si sviluppi una sorta di collaborazione interclasse post-corso. Infine, creare ambienti che siano punto di aggregazione e di scambio, con figure tutor che indirizzino gli alunni nella scelta degli strumenti necessari per esercitare e migliorare le proprie abilità, spiegando a più riprese quale importanza rivestano le lingue straniere al giorno d'oggi e del fatto che è necessario esercitarle costantemente.

## **6.4 Esempio modello di insegnamento in presenza**

Qui di seguito verrà presentato un modello di insegnamento in presenza realizzato sulla base dei risultati ottenuti durante l'indagine. Il presente modello è stato pensato per fornire delle linee guida generali su come affrontare le questioni indagate durante la ricerca. Esso non rappresenta un modello assoluto, bensì, come il titolo stesso afferma, un modello proposta, costituita da una serie di punti, ovvero:

- 1) Puntualità Docenti, registro ed appello**
- 2) Programma e supporto alunni**
- 3) Rapporto Docenti-alunni**
- 4) Docenti e uso lingua straniera parlata in classe**
- 5) Docenti e uso lavagna, attività, esercizi, revisioni e test**
- 6) Gestione errore e motivazione**
- 7) Docenti e difficoltà linguistiche, efficacia lezione**
- 8) Gestione risorse linguistiche al di fuori del corso**
- 9) Test di valutazione**
- 10) Questionario di gradimento**

### **Proposta modello di insegnamento in presenza**

#### **1. PUNTUALITÀ DOCENTI, REGISTRO ED APPELLO**

- 1) Il Docente dovrà essere puntuale sin dall'inizio, in modo tale che l'alunno adulto percepisca un clima di serietà.
- 2) Il Docente dovrà procedere all'appello, oppure alla compilazione del registro qualora i nominativi degli alunni non siano stati ancora forniti.

#### **2. PROGRAMMA E SUPPORTO ALUNNI**

- 1) Il Docente dovrà chiedere ad ogni alunno di scrivere ed esporre il proprio nome in maniera ben visibile; successivamente, presentarsi e far presentare ogni singolo studente, chiedendo informazioni circa le motivazioni che l'hanno spinto

a frequentare il corso, se è la prima volta che frequenta un corso di lingua e quali lingue conosce. Procedendo in tal modo, il Docente otterrà una visione più ampia e dettagliata circa gli alunni presenti in aula e le loro possibili conoscenze e competenze. Infine, il Docente dovrà informarsi circa aspettative ed esigenze degli alunni prendendone nota in modo tale da poter integrare o variare il programma del corso qualora possibile. Il Docente, qualora lo ritenesse opportuno, dovrà somministrare un questionario che indaghi tutti i punti precedenti.

- 2) Successivamente, il Docente dovrà fornire una copia cartacea o pdf del programma del corso riportando nell'intestazione anche i propri dati personali per rimanere sempre a disposizione degli alunni e passare all'illustrazione dello stesso, in modo tale che l'alunno sappia cosa verrà affrontato durante il corso e possa chiedere chiarimenti o avanzare altri tipi di richieste. In secondo luogo, il Docente dovrà fornire informazioni circa il libro di testo (se previsto) e l'utilizzo dei vari contenuti (materiali audio, video, ecc..) in modo tale che l'alunno conosca quali risorse avrà a sua disposizione e come utilizzarle.
- 3) Dopo aver affrontato i punti precedenti, il Docente dovrà fornire in copia cartacea (o mediante altri formati) alcuni consigli generali su come affrontare lo studio delle lingue straniere.
- 4) Oltre a ciò egli dovrà spiegare brevemente i livelli proposti dal QCER e le varie abilità che dovranno essere sviluppate per essere in grado di esprimersi in una LS favorendo così una riflessione metalinguistica.
- 5) Il Docente, inoltre, in base alla lingua di insegnamento, dovrà fornire agli alunni un foglio contenente i nomi di alcuni dizionari di riferimento, altri libri di testo, titoli di giornali, programmi radio, canali TV, possibili certificazioni con relativi link, applicazioni per esercitazioni interattive o scambio linguistico, affinché lo studente possa consultarli durante lo studio individuale.
- 6) Il Docente, inoltre, dovrà fornire ai corsisti una tabella di monitoraggio studio e spiegarne l'utilità, la quale verrà utilizzata durante tutta la durata del corso.

### **3. RAPPORTO DOCENTI ALUNNI**

- 1) Durante la prima lezione e per tutto il primo periodo, il Docente dovrà chiedere ai nuovi alunni di esporre un foglio con il proprio nome e cognome, in modo tale

che questi possano essere utilizzati dal Docente o dai compagni in caso di necessità.

- 2) Il Docente dovrà rivolgersi all'alunno utilizzando il nome e non il cognome.
- 3) Il Docente non dovrà in alcun modo rivolgersi all'alunno utilizzando meri pronomi, ad esempio, "Scusa, tu" oppure "Scusi, Lei". Il Docente dovrà rivolgersi sempre utilizzando il nome.
- 4) Infine, il Docente dovrà stabilire regole chiare da rispettare durante le lezioni ed al di fuori del corso, in modo tale da creare una collaborazione proficua.

#### **4. DOCENTI E USO LINGUA STRANIERA PARLATA IN CLASSE**

- 1) L'utilizzo della lingua straniera dovrà variare in base al livello dei discenti.
- 2) Nel caso di livelli principianti, ovviamente, si dovrà introdurre la lingua gradualmente, formulando brevi enunciati oppure dando istruzioni o semplicemente attirando l'attenzione dei corsisti sul nome di alcuni oggetti. Ciò dovrà avvenire in maniera graduata e crescente, fornendo sempre la traduzione di quanto appena detto. Lentamente, quando le informazioni ed il lessico base sono stati acquisiti, si dovrà procedere con l'uso esclusivo della lingua straniera senza operare alcuna traduzione, in modo tale che il corsista si abitui ai soli enunciati in lingua. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.
- 3) Nel caso di livelli elementari, il docente dovrà interagire in lingua per circa 40-50 % della lezione, utilizzando la lingua nazionale solo per veicolare nozioni di grammatica o concetti più complessi. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.

- 4) Nel caso di livelli intermedi, superiori o di conversazione, il Docente dovrà interagire unicamente in lingua straniera, limitando l'uso della lingua nazionale soltanto per veicolare alcune nozioni di grammatica o concetti complessi. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.
- 5) Ogni Docente procederà nella maniera che riterrà più adeguata, in base alla tipologia di allievi.

## **5. DOCENTI E USO LAVAGNA, ATTIVITÀ, ESERCIZI, REVISIONI**

- 1) Il Docente dovrà utilizzare la lavagna durante le proprie lezioni, ordinando e scrivendo vocaboli e frasi in maniera chiara, grande e ben leggibile, facendo ripetere quanto scritto per accertarsi che sia stato compreso da tutti ed aiutare la classe ad esercitare la pronuncia.
- 2) Per quanto concerne le attività, il Docente dovrà innanzitutto considerare la tipologia e le finalità del corso, oltre che l'età e le esigenze degli alunni. Nel caso di corsi brevi, qualora possibile, il docente dovrà concentrarsi sulla produzione orale, comprensione orale e memorizzazione vocaboli in quanto questi aspetti risultano essere tra complessi, tuttavia particolarmente graditi dal pubblico adulto.
- 3) Per quanto concerne la correzione degli esercizi, a seconda della tipologia di esercizio, il Docente deciderà se affrontarla in classe oppure far sì che gli alunni procedano ad una correzione autonoma a casa fornendo loro un foglio soluzioni (o indicarlo nel manuale, se presente). L'insegnante dovrà ricordarsi sempre che per l'alunno adulto la correzione degli esercizi rappresenta un valore importante che l'Insegnante trasmette circa il proprio lavoro.
- 4) Durante lo svolgimento degli esercizi in classe, l'insegnante dovrà recarsi da ciascun alunno o ciascun gruppo per osservare il decorso dell'attività assegnata. Tale comportamento veicola un'idea di interessamento da parte del Docente circa il proprio operato e rispetto a quanto sta svolgendo l'alunno.

- 5) Poiché i corsi per adulti sono di natura breve, il Docente dovrà procedere a delle revisioni totali prima delle vacanze o verso la fine del corso, in modo tale da poter verificare quanto è stato effettivamente appreso ed eventualmente, procedere con un ripasso delle tematiche più ostili.

## **6. GESTIONE ERRORE E MOTIVAZIONE**

- 1) Per quanto riguarda la gestione dell'errore, il Docente dovrà motivare sempre i propri alunni, incoraggiandoli costantemente ed incitandoli a non arrendersi alle prime difficoltà o a soffermarsi troppo sugli errori, ammettendo che è impossibile non fare errori. Inoltre, il Docente dovrà ricordarsi che i complimenti (anche per i minimi traguardi) sono importanti e mantengono viva la motivazione dell'adulto durante il corso.
- 2) Il Docente dovrà, inoltre, fornire indicazioni generali oppure individuali affinché gli alunni possano migliorare i propri errori.

## **7. DOCENTI E DIFFICOLTÀ LINGUISTICHE, EFFICACIA LEZIONE**

- 1) Poiché l'alunno adulto necessita di incoraggiamento, l'Insegnante dovrà veicolare contenuti senza sottolineare troppo le difficoltà della lingua, trovando modi semplici per trasmettere concetti complessi.
- 2) Preparare la lezione e non improvvisare totalmente è un aspetto fondamentale nella didattica per adulti, in quanto essi sono particolarmente attenti a come viene organizzato il tutto. Il Docente dovrà, pertanto, preparare sempre ogni lezione. Improvvisare una lezione veicola un'idea negativa oltre che un certo grado di disinteresse verso il gruppo ed il proprio operato. Qualora questo dovesse accadere per motivi che non dipendono dalla volontà del docente, il Docente dovrà chiarirlo all'inizio della lezione.
- 3) Per quanto riguarda gli argomenti da trattare a lezione, il Docente dovrà tenere conto, *in primis*, del livello degli alunni. Il Docente, inoltre, non dovrà affrontare più di tre argomenti a lezione, in quanto potrebbe verificarsi un calo di attenzione.
- 4) In un corso di lingua per adulti è necessario adottare un supporto cartaceo (dispensa oppure un libro di testo), che dev'essere utilizzato. Qualora ciò non



accadesse, l'adulto potrebbe sottolineare tale mancanza a più riprese: è bene ricordarsi l'alunno adulto ha un chiaro valore del denaro che viene investito per partecipare ad un corso. Inoltre, non sempre i libri di testo affrontano tematiche che interessano agli adulti, quindi, il Docente dovrà chiarire puntualmente che ciò che si sta affrontando potrebbe non essere interessante e spendibile, tuttavia utile per l'apprendimento di certe strutture necessarie per precisi obiettivi linguistici. Infine, essendo gli adulti interessati a tematiche che talvolta non sono trattate nei libri di testo, il Docente dovrà chiedere ai propri studenti se desiderano affrontare tematiche extra ed in quel caso, dedicare delle lezioni o parte, alla trattazione di tali argomenti.

- 5) Durante i corsi di lingua per adulti il Docente dovrà affrontare necessariamente lo studio della grammatica, tuttavia in maniera meno analitica rispetto ai contesti scolastici. Egli dovrà, pertanto, trattarla in maniera più semplice e per breve tempo, in modo tale da non rendere la lezione noiosa.

## **8. TEST DI VALUTAZIONE**

- 1) Il Docente dovrà incitare l'alunno a svolgere dei test iniziali, intermedi e finali, in modo tale che l'alunno possa essere sempre consapevole dei propri risultati. Il Docente dovrà motivare tale scelta, spiegandone l'importanza e ricordando che non vi sarà nessun voto. Quello che emergerà sarà soltanto un interessante spunto di riflessione per il Docente e per gli alunni per una migliore collaborazione.
- 1) L'insegnante dovrà somministrare 4 test durante il corso: all'inizio del corso in modo tale da verificare se gli alunni sono stati inseriti nel corso corretto ed avere una visione più dettagliata delle loro conoscenze.
- 2) Qualora sia prevista un'interruzione del corso ad. esempio durante il periodo natalizio, il Docente dovrà somministrare un test prima dell'inizio delle vacanze per poter verificare le conoscenze acquisite dagli alunni.
- 3) Al termine del corso, il docente dovrà somministrare un test finale che indaghi i punti salienti del programma.
- 4) Per quanto riguarda il test, esso dovrà investigare i progressi ottenuti nelle abilità esercitate durante il corso, oltre che gli argomenti trattati.

- 5) Il test dovrà avere uno scopo puramente formativo, con un'eventuale valutazione globale personalizzata che favorisca la riflessione nell'alunno e che non ne causi una demotivazione.

## **9. QUESTIONARIO DI GRADIMENTO**

- 1) Alla fine del corso, il Docente oppure l'ente organizzatore del corso dovranno ideare un breve questionario di gradimento che permetta di avere una visione complessiva circa il grado di soddisfazione rispetto alla struttura organizzatrice, oltre che rispetto al Docente ed il corso erogato.
- 2) Il questionario potrà essere somministrato in maniera cartacea oppure online e non dovrà contenere nessun dato sensibile.

## **10. FREQUENZA E GESTIONE DELL'ABBANDONO DEL CORSO**

- 1) All'inizio del corso, il Docente dovrà cercare di stabilire una sorta di alleanza alunno-docente, spiegando che la frequenza non è obbligatoria, tuttavia fortemente consigliata soprattutto ai primi livelli.
- 2) Il Docente dovrà tenere un registro cartaceo o interattivo ai fini di monitorare le presenze.
- 3) Il Docente dovrà spiegare all'inizio del corso che durante il corso stesso possono presentarsi vari tipi di situazioni: familiari, lavorative, personali, legate allo studio e che queste potrebbero incidere sul proprio operato tanto che poi vi è la possibilità che qualcuno abbandoni un corso e che se qualora questo accadesse, è bene informare il Docente cercando di trovare una soluzione laddove possibile.
- 4) Il Docente dovrà cercare di monitorare costantemente quanto avviene durante il corso, chiedendo pareri costanti ai propri alunni, in modo tale da creare una solida di alleanza alunno-Docente.
- 5) Qualora un alunno/a dovesse non presentarsi per più di due lezioni il corso, il Docente dovrà immediatamente contattare l'interessato e rinnovare l'alleanza iniziale alunno-Docente cercando di capire i motivi che hanno portato l'alunno/a ad abbandonare il corso.

## **6.5 Esempio modello di insegnamento online**

Qui di seguito verrà presentato un modello di insegnamento in presenza realizzato sulla base dei risultati ottenuti durante l'indagine. Il presente modello è stato pensato per fornire delle linee guida generali su come affrontare le questioni indagate durante la ricerca. Esso non rappresenta un modello assoluto, bensì, come il titolo stesso afferma, un modello proposta, costituito da una serie di punti, ovvero:

- 1) Puntualità Docenti, registro ed appello**
- 2) Utilizzo strumenti interattivi**
- 3) Programma e supporto alunni**
- 4) Rapporto Docenti-alunni**
- 5) Docenti e uso lingua straniera durante la lezione**
- 6) Docenti e uso *chat*, attività, esercizi, revisioni e test**
- 7) Gestione errore e motivazione**
- 8) Docenti e difficoltà linguistiche, efficacia lezione**
- 9) Gestione risorse linguistiche al di fuori del corso**
- 10) Test di valutazione**
- 11) Questionario di gradimento**

### **Proposta modello di insegnamento online**

#### **1. PUNTUALITÀ DOCENTI, REGISTRO ED APPELLO**

- 1) Il Docente dovrà essere puntuale sin dall'inizio, in modo tale che l'alunno adulto percepisca un clima di serietà.
- 2) Il Docente dovrà procedere all'appello, oppure alla compilazione del registro qualora i nominativi degli alunni non siano stati ancora forniti.

## 2. UTILIZZO STRUMENTI INTERATTIVI

- 1) Il Docente dovrà verificare che tutti i microfoni funzionino correttamente, inclusa la *chat*, accertandosi che tutti gli alunni sappiano gestire tali strumenti.
- 2) Il Docente dovrà chiedere a tutti gli alunni di spegnere i microfoni ed attivarli soltanto qualora verrà richiesto, in modo tale da evitare la formazione di eco o altri rumori che potrebbero disturbare lo svolgimento della lezione.
- 3) Il Docente dovrà chiarire che durante il corso verranno inviati dei materiali mediante .pdf o altri formati alle mail degli alunni, oppure caricati in una piattaforma alla quale tutti potranno avere accesso ed illustrare le relative modalità di accesso.
- 4) Il Docente, qualora necessitasse delle mail degli alunni, provvederà a fornire la propria e chiedere che ciascun alunno risponda privatamente per motivi legati alla *privacy*.
- 5) Il Docente dovrà illustrare come avverrà la lezione, accertarsi che tutti abbiano compreso come utilizzare i comandi relativi al microfono, chat e videocamera.

## 3. PROGRAMMA E SUPPORTO ALUNNI

- 1) Il Docente dovrà chiedere ad ogni alunno di presentarsi chiedendo informazioni circa le motivazioni che l'hanno spinto a frequentare il corso, se è la prima volta che frequenta un corso di lingua *online* e quali lingue conosce. Procedendo in tal modo, il Docente otterrà una visione più ampia e dettagliata circa gli alunni presenti nella piattaforma e le loro possibili conoscenze e competenze. Infine, il Docente dovrà informarsi circa aspettative ed esigenze degli alunni prendendone nota in modo tale da poter integrare o variare il programma del corso qualora possibile. Il Docente, qualora lo ritenesse opportuno, dovrà somministrare un questionario che indaghi tutti i punti precedenti.

- 2) Successivamente, il Docente dovrà fornire una copia del programma del corso riportando nell'intestazione anche i propri dati personali per rimanere sempre a disposizione degli alunni e passare all'illustrazione dello stesso, in modo tale che l'alunno sappia cosa verrà affrontato durante il corso e possa chiedere chiarimenti o avanzare altri tipi di richieste. In secondo luogo, il Docente dovrà fornire informazioni circa il libro di testo (se previsto) e l'utilizzo dei vari contenuti (materiali audio, video, ecc..) in modo tale che l'alunno conosca quali risorse avrà a sua disposizione e come utilizzarle oppure altre indicazioni circa possibili altri risorse da utilizzare, quali dispense o presa di appunti.
- 3) Dopo aver affrontato i punti precedenti, il Docente dovrà fornire alcuni consigli generali su come affrontare lo studio delle lingue straniere.
- 4) Oltre a ciò egli dovrà spiegare brevemente i livelli proposti dal QCER e le varie abilità che dovranno essere sviluppate per essere in grado di esprimersi in una LS favorendo così una riflessione metalinguistica.
- 5) Il Docente, inoltre, in base alla lingua di insegnamento, dovrà fornire agli alunni un foglio contenente i nomi di alcuni dizionari di riferimento, altri libri di testo, titoli di giornali, programmi radio, canali TV, possibili certificazioni con relativi link, applicazioni per esercitazioni interattivi o scambio linguistico, affinché lo studente possa consultarli durante lo studio individuale.
- 6) Il Docente, inoltre, dovrà fornire ai corsisti una tabella di monitoraggio studio e spiegarne l'utilità, la quale verrà utilizzata durante tutta la durata del corso.

#### **4. RAPPORTO DOCENTI ALUNNI**

- 1) Il Docente dovrà rivolgersi all'alunno utilizzando il nome e non il cognome.
- 2) Il Docente non dovrà in alcun modo rivolgersi all'alunno utilizzando meri pronomi, ad esempio, "Scusa, tu" oppure "Scusi, Lei". Il Docente dovrà rivolgersi sempre utilizzando il nome.
- 3) Infine, il Docente dovrà stabilire regole chiare da rispettare durante le lezioni ed al di fuori del corso, in modo tale da creare una collaborazione proficua.

## 5. DOCENTI E USO LINGUA STRANIERA

- 1) L'utilizzo della lingua straniera dovrà variare in base al livello dei discenti.
- 2) Nel caso di livelli principianti, ovviamente, si dovrà introdurre la lingua gradualmente, formulando brevi enunciati oppure dando istruzioni o semplicemente attirando l'attenzione dei corsisti sul nome di alcuni oggetti. Ciò dovrà avvenire in maniera graduata e crescente, fornendo sempre la traduzione di quanto appena detto. Lentamente, quando le informazioni ed il lessico base sono stati acquisiti, si dovrà procedere con l'uso esclusivo della lingua straniera senza operare alcuna traduzione, in modo tale che il corsista si abitui ai soli enunciati in lingua. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.
- 3) Nel caso di livelli elementari, il docente dovrà interagire in lingua per circa 40-50 % della lezione, utilizzando la lingua nazionale solo per veicolare nozioni di grammatica o concetti più complessi. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.
- 4) Nel caso di livelli intermedi, superiori o di conversazione, il Docente dovrà interagire unicamente in lingua straniera, limitando l'uso della lingua nazionale soltanto per veicolare alcune nozioni di grammatica o concetti complessi. L'insegnante dovrà incitare tutti gli alunni ad esprimersi in lingua laddove possibile (anche i più reticenti, in modo tale che tutti possano godere di un senso di gratificazione), utilizzando le loro minime conoscenze, in quanto le ore del corso sono un'ottima opportunità per poter avere un riscontro circa le proprie abilità e risultati ottenuti. Inoltre, l'Insegnante dovrà lasciare spazio a ciascun alunno di potersi esprimere.

- 5) Ogni Docente procederà nella maniera che riterrà più adeguata, in base alla tipologia di allievi.

## **6. DOCENTI E USO *CHAT*, ATTIVITÀ, ESERCIZI, REVISIONI**

- 1) Il Docente dovrà utilizzare la *chat* durante le proprie lezioni, ordinando e scrivendo vocaboli, facendo ripetere quanto scritto per accertarsi che sia stato compreso da tutti ed aiutare la classe ad esercitare la pronuncia.
- 2) Il docente dovrà scrivere frasi, vocaboli ed espressioni in chat, in modo tale che l'alunno possa avere un riscontro immediato rispetto a quanto appena udito, soprattutto a causa dei frequenti problemi di connessione.
- 3) Per quanto concerne le attività, il Docente dovrà innanzitutto considerare la tipologia e le finalità del corso, oltre che l'età e le esigenze degli alunni. Nel caso di corsi brevi, qualora possibile, il docente dovrà concentrarsi sulla produzione orale, comprensione orale e memorizzazione vocaboli in quanto questi aspetti risultano essere tra complessi, tuttavia particolarmente graditi dal pubblico adulto.
- 4) Per quanto concerne la correzione degli esercizi, a seconda della tipologia di esercizio, il Docente deciderà se affrontarla in classe oppure far sì che gli alunni procedano ad una correzione autonoma a casa fornendo loro un foglio soluzioni (o indicarlo nel manuale, se presente). L'insegnante dovrà ricordarsi sempre che per l'alunno adulto la correzione degli esercizi rappresenta un valore importante che l'Insegnante trasmette circa il proprio lavoro.
- 5) Poiché i corsi per adulti sono di natura breve, il Docente dovrà procedere a delle revisioni totali prima delle vacanze o verso la fine del corso, in modo tale da poter verificare quanto è stato effettivamente appreso ed eventualmente, procedere con un ripasso delle tematiche più ostili.

## **7. GESTIONE ERRORE E MOTIVAZIONE**

- 1) Per quanto riguarda la gestione dell'errore, il Docente dovrà motivare sempre i propri alunni, incoraggiandoli costantemente ed incitandoli a non arrendersi alle prime difficoltà o a soffermarsi troppo sugli errori, ammettendo che è impossibile non fare errori. Inoltre, il Docente dovrà ricordarsi che i complimenti (anche per i minimi traguardi) sono importanti e mantengono viva la motivazione dell'adulto durante il corso.
- 2) Il Docente dovrà, inoltre, fornire indicazioni generali oppure individuali affinché gli alunni possano migliorare i propri errori.

## **8. DOCENTI E DIFFICOLTÀ LINGUISTICHE, EFFICACIA LEZIONE**

- 1) Poiché l'alunno adulto necessita di incoraggiamento, l'Insegnante dovrà veicolare contenuti senza sottolineare troppo le difficoltà della lingua, trovando modi semplici per trasmettere concetti complessi.
- 2) Preparare la lezione e non improvvisare totalmente è un aspetto fondamentale nella didattica per adulti, in quanto essi sono particolarmente attenti a come viene organizzato il tutto. Il Docente dovrà, pertanto, preparare sempre ogni lezione. Improvvisare una lezione veicola un'idea negativa oltre che un certo grado di disinteresse verso il gruppo ed il proprio operato. Qualora questo dovesse accadere per motivi che non dipendono dalla volontà del docente, il Docente dovrà chiarirlo all'inizio della lezione.
- 3) Per quanto riguarda gli argomenti da trattare a lezione, il Docente dovrà tenere conto, *in primis*, del livello degli alunni. Il Docente, inoltre, non dovrà affrontare più di tre argomenti a lezione, in quanto potrebbe verificarsi un calo di attenzione.
- 4) In un corso di lingua per adulti è necessario adottare un supporto cartaceo (dispensa oppure un libro di testo), che dev'essere utilizzato. Qualora ciò non accadesse, l'adulto potrebbe sottolineare tale mancanza a più riprese: è bene ricordarsi l'alunno adulto ha un chiaro valore del denaro che viene investito per partecipare ad un corso. Inoltre, non sempre i libri di testo affrontano tematiche che interessano agli adulti, quindi, il Docente dovrà



chiarire puntualmente che ciò che si sta affrontando potrebbe non essere interessante e spendibile, tuttavia utile per l'apprendimento di certe strutture necessarie per precisi obiettivi linguistici. Infine, essendo gli adulti interessati a tematiche che talvolta non sono trattate nei libri di testo, il Docente dovrà chiedere ai propri studenti se desiderano affrontare tematiche extra ed in quel caso, dedicare delle lezioni o parte, alla trattazione di tali argomenti.

- 5) Durante i corsi di lingua per adulti il Docente dovrà affrontare necessariamente lo studio della grammatica, tuttavia in maniera meno analitica rispetto ai contesti scolastici. Egli dovrà, pertanto, trattarla in maniera più semplice e per breve tempo, in modo tale da non rendere la lezione noiosa.

## **9. TEST DI VALUTAZIONE**

- 1) Il Docente dovrà incitare l'alunno a svolgere dei test iniziali, intermedi e finali, in modo tale che l'alunno possa essere sempre consapevole dei propri risultati. Il Docente dovrà motivare tale scelta, spiegandone l'importanza e ricordando che non vi sarà nessun voto. Quello che emergerà sarà soltanto un interessante spunto di riflessione per il Docente e per gli alunni per una migliore collaborazione.
- 2) L'insegnante dovrà somministrare 4 test durante il corso: all'inizio del corso in modo tale da verificare se gli alunni sono stati inseriti nel corso corretto ed avere una visione più dettagliata delle loro conoscenze.
- 3) Qualora sia prevista un'interruzione del corso ad. esempio durante il periodo natalizio, il Docente dovrà somministrare un test prima dell'inizio delle vacanze per poter verificare le conoscenze acquisite dagli alunni.
- 4) Al termine del corso, il docente dovrà somministrare un test finale che indaghi i punti salienti del programma.
- 5) Per quanto riguarda il test, esso dovrà investigare i progressi ottenuti nelle abilità esercitate durante il corso, oltre che gli argomenti trattati.
- 6) Il test dovrà avere uno scopo puramente formativo, con un'eventuale valutazione globale personalizzata che favorisca la riflessione nell'alunno e che non ne causi una demotivazione.

## **10. QUESTIONARIO DI GRADIMENTO**

- 1) Alla fine del corso, il Docente oppure l'ente organizzatore del corso dovranno ideare un breve questionario di gradimento che permetta di avere una visione complessiva circa il grado di soddisfazione rispetto alla struttura organizzatrice, oltre che rispetto al Docente ed il corso erogato.
- 2) Il questionario dovrà essere somministrato in modalità online e non dovrà prevedere la raccolta di nessun dato sensibile.

## **11. FREQUENZA E GESTIONE DELL'ABBANDONO DEL CORSO**

- 1) All'inizio del corso, il Docente dovrà cercare di stabilire una sorta di alleanza alunno-docente, spiegando che la frequenza non è obbligatoria, tuttavia fortemente consigliata soprattutto ai primi livelli.
- 2) Il Docente dovrà tenere un registro cartaceo o interattivo ai fini di monitorare le presenze.
- 3) Il Docente dovrà spiegare all'inizio del corso che durante il corso stesso possono presentarsi vari tipi di situazioni: familiari, lavorative, personali, legate allo studio e che queste potrebbero incidere sul proprio operato tanto che poi vi è la possibilità che qualcuno abbandoni un corso e che se qualora questo accadesse, è bene informare il Docente cercando di trovare una soluzione laddove possibile.
- 4) Il Docente dovrà cercare di monitorare costantemente quanto avviene durante il corso, chiedendo pareri costanti ai propri alunni, in modo tale da creare una solida di alleanza alunno-Docente.
- 5) Qualora un alunno/a dovesse non presentarsi per più di due lezioni il corso, il Docente dovrà immediatamente contattare l'interessato e rinnovare l'alleanza iniziale alunno-Docente cercando di capire i motivi che hanno portato l'alunno/a ad abbandonare il corso.



### **6.6.1 Introduzione, destinatari e scopo.**

Il presente strumento è stato pensato principalmente per studenti adulti che frequentano corsi di lingua brevi e non-formali con lo scopo di monitorare quotidianamente quali attività ed abilità esercitano ai fini di una maggiore e più consapevole autogestione. Il presente strumento potrebbe essere utilizzato anche da altre fasce di studenti. Esso non indaga la qualità delle azioni intraprese, bensì la frequenza, in modo tale che lo studente diventi più autonomo e consapevole circa le proprie azioni. Si è pensato ad una struttura facile ed intuitiva con inserimento a crocette affinché l'alunno percepisca la compilazione come un'attività facile e non noiosa. Si potrebbe pensare ad uno strumento che monitori anche la qualità delle azioni intraprese.

### **6.6.2 Struttura**

Il presente strumento consta di un titolo, una consegna, la casella del mese con i relativi giorni, sei sezioni indicanti le seguenti abilità: comprensione scritta, comprensione orale, produzione scritta, produzione orale e due attività, ovvero esercizi di grammatica e memorizzazione vocaboli con casella finale per il calcolo dei vari punteggi. Inoltre, per aiutare lo studente nella compilazione, si è provveduto ad inserire un'indicazione sommaria di cosa corrisponda esercitare una determinata abilità. Infine, si è provveduto a creare una griglia di valutazione con punteggi e riflessioni per una maggiore consapevolezza circa il proprio operato.

### **6.6.3 Modalità di utilizzo**

L'alunno dovrà inserire il mese e, successivamente, una crocetta ogni qual volta che praticherà una determinata abilità o attività. Al termine del mese, egli dovrà sommare le varie X, calcolare il punteggio ottenuto e riflettere su determinati aspetti. Inoltre, potrebbe sottoporre il tutto all'insegnante, in modo tale che il Docente possa consigliare ed esprimere un parere sull'operato, tenendo conto, *in primis*, di alcune caratteristiche dell'alunno, ad esempio: età, stato occupazionale, scopo dello studio della lingua, info circa la "carriera linguistica" dell'alunno: eventuali conoscenze pregresse e, soprattutto, a quando risalgono, le singole attitudini linguistiche dell'alunno. In secondo luogo, della frequenza con cui attività ed abilità vengono esercitate.

## 6.6.4 Attribuzione punteggi per autovalutazione e spunti di riflessione.

Ai fini di una maggiore riflessione metalinguistica, si è deciso di stabilire un punteggio: ogni X corrisponde ad 1 punto. I punti totalizzabili vanno da 0 a 31 e sono divisi in 3 fasce: da 0 a 10 da 11 a 20 e da 21 a 31. Ad ogni fascia corrisponde una valutazione generica abbinata ad un breve spunto di riflessione.

## 6.6.5 Esempi di utilizzo e interpretazione degli ipotetici risultati.

Qui di seguono si riportano due ipotetici casi con relativa interpretazione globale.

### 6.7.5.1

### Esempio A

#### STRUMENTO DI AUTOMONITORAGGIO

Imparare una lingua richiede esercizio costante; questo strumento può aiutarti a monitorare i tuoi sforzi e farti riflettere sul percorso che stai facendo. Segna ogni giorno con una crocetta le abilità e attività a cui ti sei dedicato/a; a fine mese avrai una sintesi semplice e chiara del tuo operato e potrai porti nuovi obiettivi.

MESE: <b>MARZO</b>																															PUNTI ACCUMULATI	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
COMPRESIONE SCRITTA <sup>1</sup>	X	X	X		X			X	X	X					X	X	X					X	X	X	X							14
COMPRESIONE ORALE <sup>2</sup>	X	X	X						X	X	X	X			X	X		X				X	X		X					X	X	15
PRODUZIONE SCRITTA <sup>3</sup>	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X				X	X	22
PRODUZIONE ORALE <sup>4</sup>	X	X	X						X	X	X	X			X	X		X				X	X		X					X	X	15
ESERCIZI DI GRAMMATICA						X	X						X	X							X	X						X	X			8
MEMORIZZAZIONE VOCABOLI						X	X						X	X							X	X						X	X			8

Per aiutarti nella compilazione, ricorda queste semplici indicazioni:

<sup>1</sup> COMPRESIONE SCRITTA:	<sup>2</sup> COMPRESIONE ORALE:	<sup>3</sup> PRODUZIONE SCRITTA:	<sup>4</sup> PRODUZIONE ORALE:
si intende la lettura e comprensione di semplici frasi, cartelli, articoli di giornale, e-mail, messaggi, menù, descrizioni, istruzioni, storie, testi nel manuale di studio della lingua.	si intende l'ascolto e la comprensione di conversazioni, dialoghi, monologhi, trasmissioni (radio, tv), video, film, canzoni, audiolibri, annunci, audio nel manuale di studio della lingua.	si intende la formulazione scritta di frasi, annunci, sms, lettere, articoli di giornale, descrizioni, email, le consegne nel manuale di studio della lingua da svolgere per iscritto.	si intende "il parlato", ovvero formulare richieste, telefonate, conversazioni, descrizioni, racconti, le consegne nel manuale di studio della lingua da svolgere oralmente individualmente o a coppie.

Griglia di valutazione (una crocetta equivale ad un punto)

QUANTI PUNTI HAI FATTO?	VALUTIAMO INSIEME I RISULTATI	SONO SICURO CHE VUOI MIGLIORARE, PERCIÒ RIFLETTIAMO INSIEME PER UNA MIGLIORE GESTIONE:
Da 0 a 10 punti	Hai dedicato poco tempo all'esercizio, quindi i risultati sono minimi. Con qualche giorno in più di allenamento, migliorerai sicuramente.	Ho avuto poco tempo a disposizione; non conosco abbastanza vocaboli; è un'abilità/attività difficile da migliorare/praticare; non mi è necessario.
Da 11 a 20 punti	Hai praticato un discreto esercizio: qualche risultato è sicuramente già visibile. Sei sulla buona strada, non arrenderti.	Ho avuto poco tempo a disposizione; non conosco abbastanza vocaboli; abilità/attività difficile; non mi è necessario.
Da 21 a 31 punti	Hai praticato molto esercizio e il miglioramento è evidente. Ottimo lavoro, tra poco la lingua non avrà più segreti per te.	Mi sentivo determinato/a a voler perfezionare alcune abilità per motivi lavorativi/personali/familiari;

- 1) **TIPOLOGIA STUDENTE:** lavoratore
- 2) **ETÀ:** 45 anni
- 3) **PROFESSIONE:** commerciale estero
- 4) **CONOSCENZE LINGUISTICHE PREGRESSE:** inglese, francese
- 5) **EPOCA STUDIO LINGUE:** inglese (università), francese (superiori)
- 6) **ATTITUDINI LINGUISTICHE:** produzione orale
- 7) **SCOPO CORSO:** utilizzare lingua a lavoro
- 8) **CORSO e LIVELLO:** tedesco aziendale A1
- 9) **INIZIO CORSO:** ottobre
- 10) **FINE CORSO:** giugno
- 11) **GIORNATA CORSO:** sabato mattina
- 12) **MESE MONITORAGGIO:** marzo
- 13) **PUNTEGGI TOTALI:** comprensione scritta (14), comprensione orale (15), produzione scritta (22). produzione orale (15), esercizi di grammatica (8), memorizzazione vocaboli (8).

**Interpretazione dati:** nell'esempio A, l'alunno ha intrapreso lo studio della lingua tedesca aziendale, livello A1 ad ottobre ed ora svolge il monitoraggio nel mese di maggio. Lo scopo di studio della lingua è puramente lavorativo. L'alunno possiede conoscenze di inglese e francese universitarie e scolastiche.

L'alunno esercita le quattro abilità con una frequenza piuttosto regolare, in particolare la produzione scritta, seguita dalla produzione, comprensione orale e produzione scritta. È chiaro che l'alunno possiede numerose occasioni per esercitare le varie abilità linguistiche, in particolare la produzione scritta in quanto potrebbe intrattenere un grande volume di corrispondenza commerciale con i partner tedescofoni.

Lo studio della grammatica e la memorizzazione del lessico, invece, avvengono con minore frequenza, probabilmente tali attività coincidono all'incirca con i giorni del corso. A livello di punteggio, esse non sarebbero "sufficienti", tuttavia l'alunno ha occasione di esercitare numerosi altri aspetti della lingua, mettendo probabilmente in pratica nuovi vocaboli e nuove strutture. Nel complesso, il giudizio globale è decisamente positivo.

## 6.6.5.2

## Esempio B

## STRUMENTO DI AUTOMONITORAGGIO

Imparare una lingua richiede esercizio costante; questo strumento può aiutarti a monitorare i tuoi sforzi e farti riflettere sul percorso che stai facendo. Segna ogni giorno con una crocetta le abilità e attività a cui ti sei dedicato/a; a fine mese avrai una sintesi semplice e chiara del tuo operato e potrai porti nuovi obiettivi.

MESE: <b>OTTOBRE</b>																																	PUNTI ACCUMULATI			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
COMPRESIONE SCRITTA <sup>1</sup>	X	X		X				X			X						X						X													7
COMPRESIONE ORALE <sup>2</sup>	X										X						X						X													4
PRODUZIONE SCRITTA <sup>3</sup>	X	X		X							X						X						X													6
PRODUZIONE ORALE <sup>4</sup>	X										X						X							X												4
ESERCIZI DI GRAMMATICA	X	X	X	X			X	X	X																											7
MEMORIZZAZIONE VOCABOLI		X										X																								2

Per aiutarti nella compilazione, ricorda queste semplici indicazioni:

<sup>1</sup> COMPRESIONE SCRITTA:	<sup>2</sup> COMPRESIONE ORALE:	<sup>3</sup> PRODUZIONE SCRITTA:	<sup>4</sup> PRODUZIONE ORALE:
si intende la lettura e comprensione di semplici frasi, cartelli, articoli di giornale, e-mail, messaggi, menu, descrizioni, istruzioni, storie, testi nel manuale di studio della lingua.	si intende l'ascolto e la comprensione di conversazioni, dialoghi, monologhi, trasmissioni (radio, tv), video, film, canzoni, audiolibri, annunci, audio nel manuale di studio della lingua.	si intende la formulazione scritta di frasi, annunci, sms, lettere, articoli di giornale, descrizioni, email, le consegne nel manuale di studio della lingua da svolgere per iscritto.	si intende "il parlato", ovvero formulare richieste, telefonate, conversazioni, descrizioni, racconti, le consegne nel manuale di studio della lingua da svolgere oralmente individualmente o a coppie.

Griglia di valutazione (una crocetta equivale ad un punto)

QUANTI PUNTI HAI FATTO?	VALUTIAMO INSIEME I RISULTATI	SONO SICURO CHE VUOI MIGLIORARE, PERCIÒ RIFLETTIAMO INSIEME PER UNA MIGLIORE GESTIONE:
Da 0 a 10 punti	Hai dedicato poco tempo all'esercizio, quindi i risultati sono minimi. Con qualche giorno in più di allenamento, migliorerai sicuramente.	Ho avuto poco tempo a disposizione; non conosco abbastanza vocaboli; è un'abilità/attività difficile da migliorare/praticare; non mi è necessario.
Da 11 a 20 punti	Hai praticato un discreto esercizio: qualche risultato è sicuramente già visibile. Sei sulla buona strada, non arrenderti.	Ho avuto poco tempo a disposizione; non conosco abbastanza vocaboli; abilità/attività difficile; non mi è necessario.
Da 21 a 31 punti	Hai praticato molto esercizio e il miglioramento è evidente. Ottimo lavoro, tra poco la lingua non avrà più segreti per te.	Mi sentivo determinato/a a voler perfezionare alcune abilità per motivi lavorativi/personali/familiari.

- 1) **TIPOLOGIA STUDENTE:** lavoratore
- 2) **ETÀ:** 55 anni
- 3) **PROFESSIONE:** impiegata
- 4) **CONOSCENZE LINGUISTICHE PREGRESSE:** inglese
- 5) **EPOCA STUDIO LINGUE:** inglese (superiori)
- 6) **ATTITUDINI LINGUISTICHE:** produzione scritta
- 7) **SCOPO CORSO:** utilizza lingua per viaggiare
- 8) **CORSO e LIVELLO:** inglese B1
- 9) **INIZIO CORSO:** ottobre
- 10) **FINE CORSO:** giugno
- 11) **GIORNATA CORSO:** lunedì mattina
- 12) **MESE MONITORAGGIO:** ottobre
- 13) **PUNTEGGI TOTALI:** comprensione scritta (7), comprensione orale (4), produzione scritta (6). produzione orale (4), esercizi di grammatica (7), memorizzazione vocaboli (2).

**Interpretazione dati:** nell'esempio B, l'alunna ha intrapreso lo studio della lingua inglese a livello B1 ad ottobre ed ora svolge il monitoraggio durante lo stesso mese. L'alunna è un' alunna lavoratrice che ha deciso di intraprendere lo studio della lingua inglese unicamente per viaggiare. L'alunna possiede già delle conoscenze di inglese pregresse acquisite durante le superiori. Inizialmente, l'alunna concentra l'esercizio nei giorni successivi al corso, in particolare la comprensione scritta, la produzione scritta e

gli esercizi di grammatica. Successivamente, si può notare un brusco calo già a partire dalla seconda settimana, durante la quale l'alunna si concentra maggiormente sull'aspetto grammaticale. A partire dalla terza settimana è possibile notare un'ulteriore riduzione del proprio operato il quale viene limitato soltanto ai giorni del corso.

A livello di punteggio, nessuno degli aspetti esercitati risulta essere "sufficiente". Si potrebbe ipotizzare che all'inizio vi fosse un entusiasmo dovuto alla "novità", il quale è drasticamente calato a causa di alcuni possibili fattori, ad esempio: problemi personali, insorgenza difficoltà nello studio, incompatibilità con l'insegnante, perdita di interesse in quanto il corso è un corso di inglese generico e non è specificatamente mirato ai fini del viaggio. Il giudizio complessivo è negativo. Bisognerebbe aiutare l'alunna a riflettere sull'operato globale.

#### **6.6.6 Limiti dello strumento**

Il limite del presente strumento sta nel fatto che esso è volto ad indagare la frequenza e non la qualità delle azioni intraprese ai fini del miglioramento linguistico. Pertanto, mediante esso, sarà possibile ottenere una semplice panoramica circa l'operato mensile dell'alunno/a, la quale potrà essere sottoposta alla visione dell'insegnante, interpretata e valutata autonomamente oppure assieme all'alunno stesso.



## CONCLUSIONI

Il seguente progetto di ricerca è da intendersi come strumento volto ad indagare alcuni aspetti dell'apprendimento delle lingue straniere da parte degli adulti in corsi di lingua non-formali. Si è ipotizzato che i Docenti intervistati riescano sempre a creare un buon clima di classe che favorisca l'apprendimento linguistico. Oltre a ciò, si era avanzata l'ipotesi che allo studente adulto vengano forniti degli strumenti per lo studio e l'utilizzo delle lingue straniere e che essi siano sempre in grado di utilizzarli autonomamente. Inoltre, si era ipotizzato che durante i corsi la difficoltà principale fosse la produzione orale e che le tematiche linguistiche proposte dai Docenti intervistati fossero tutte di gradimento dello studente. Alla luce di quanto emerso, si è potuto constatare che, innanzitutto, nonostante i test di collocamento iniziali, le classi sono spesso numerose e disomogenee a livello di età e conoscenze, in quanto sembra che i test investighino soltanto alcune abilità. Per quanto riguarda i Docenti, essi sembrerebbero creare un buon clima di classe in grado di favorire un corretto apprendimento; essi, inoltre, forniscono suggerimenti e consigli su come affrontare lo studio delle LS, tuttavia, al di fuori del corso, non tutte le abilità vengono esercitate adeguatamente. Inoltre, gli adulti trovano particolarmente ostico l'aspetto della comprensione orale, la memorizzazione del lessico che influisce, indirettamente, sulla produzione orale, a causa anche della mancanza di opinioni rispetto a determinate tematiche. Per quanto concerne, infine, le tematiche trattate, gli argomenti affrontati a lezione vengono ben accolti, anche se, tuttavia, vi sarebbero dei temi che l'alunno adulto vorrebbe trattare e che i libri di testo propongono molto raramente. In conclusione, il presente studio avente dei limiti dovuti alla poca ricerca condotta in merito, amplia la conoscenza di alcuni aspetti per quanto concerne l'apprendimento delle LS negli adulti in corsi di lingua non-formali, nella speranza di una futura e più approfondita ricerca.

## INDICE BIBLIOGRAFICO

Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Roma, Mondadori.

Alberici, A. (2002a), *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci.

Aldo Moro, (1959), *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*. Disponibile presso: <https://www.camera.it/dati/leg03/lavori/stampati/pdf/18680001.pdf> [Data ultima consultazione: 15/11/2019]

ANILS, Origini. Disponibile presso: <http://www.anils.it/wp/chi-siamo/origini/> [Data ultima consultazione: 10/10/2019]

Baggiani, S. (2017), *L'insegnamento delle lingue straniere a scuola in Europa*. Disponibile presso: <http://eurydice.indire.it/insegnamento-delle-lingue-straniere-a-scuola-in-europa/> su report . Disponibile presso: [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) [Data ultima consultazione: 16/03/2020]

Balboni, P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. UTET Libreria, Torino.

Balboni, P. E. (2006), "Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio", in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università, pp. 21-42.

Balboni, P.E. (2008), *Italiano Lingua Materna. Fondamenti di didattica*. Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino: UTET Università.

Balboni, P. E (2013), *Fare educazione linguistica*, Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 4 ed., Torino: UTET Università.

Begotti, P. (2007), *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*, Università Ca' Foscari, Venezia. Disponibile presso: <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243> [Data ultima consultazione: 25/04/2020]

Bellini, M., Bier, A., Coonan, C. M, (2018), Tesi di laurea magistrale: *Informal Language Learning: A Case Study on English and German Informal Learning in a Middle School on the Mainland of Venice*, Università Ca' Foscari, Venezia. Disponibile presso: <http://dspace.unive.it/handle/10579/13357?show=full> [Data ultima consultazione: 10/03/2020]

- Bertoni, J. D. (1976), *Storia della didattica*, Editori riuniti, Roma.
- Bilotto, A. F. (2009), *Portfolio Europeo delle Lingue ed Autonomia. Esperienze e prospettive nei Centri linguistici*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Bonaiuti, G. (2006), *E-learning 2.0., Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Centro Studi Erickson, Trento
- Bruni, E. M. (2005), *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando editore, Roma, p. 35.
- Cambiaghi, B., Milani, C., Pontani, P. (2005), a cura di, *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Milano, Vita e pensiero.
- Canestri, G., Ricuperati, G. (1976), *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino.
- Cardona, M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET.
- Castellani, A. (1982), <<*Quanti erano gli italiani nel 1861*>>, in *Studi di linguistica italiana*, 8.
- CEDEFOP (2008c), *Terminology of European Education and Training Policy*, Luxembourg. Disponibile presso: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117> [Data ultima consultazione: 26/12/2019]
- Cenerini, M. (2018), *La politica linguistica in Europa. Le origini*. Disponibile presso: <https://eurologos-milano.com/la-politica-linguistica-in-europa/> [Data ultima consultazione: 20/01/2020]
- Cohen, L. and Manion L. and Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, 7th edition, London, Routledge.
- Cohen, D. A, Oxford, L. R., Julie C. Chi, *Language Strategy Use Survey*. Moodle Ca' Foscari. Disponibile presso: <https://moodle.unive.it/mod/folder/view.php?id=43647> [Data ultima consultazione: 20/12/2019]
- Corbi, E., Sarracino, V. (2003), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli.
- Coveri, L. (1981-1982), <<*Dialetto e scuola nell'Italia unita*>>, in *Rivista Italiana di Dialettologia*.
- Cresson, E. (1996) *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo.

Creazzo, E., Lalomia, G., Manganar, *A proposito dello studio delle lingue straniere in epoca fascista, in Letteratura, alterità, dialogicità*, A. © 201 - Rubbettino Editore S.r.l Rivista semestrale, n. s. VIII, 2015, 2 - ISSN 1121-2276 Registrazione presso il Tribunale di Catania n. 559 del 13-12-1980. Variazione del 18-7-2007. Disponibile presso: <http://www.scholarsinarms.it/box/rapisarda2.pdf>. [Data ultima consultazione: 28/12/2019]

Danesi, M. (2015), *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.

Dave, R.H. (1976), *Lifelong Learning*, a cura di, *Foundation of Lifelong Education*, UNESCO, Pergamon Press, Oxford.

Decollanz, G. (2005), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla Riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari.

DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59 - *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31) Disponibile presso: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>. [Data ultima consultazione: 03/12/2019]

Demetrio, D. (1997), *Manuale di educazione agli adulti*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.

Demetrio, D., (1990), *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Demetrio, D. (1991), *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Guerini e Associati, Milano.

Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra.

Diadori, P., Vignozzi, L. (2019), *Approcci e metodi per la didattica della L2*, In (a cura di): Diadori, P (2011), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier.

Di Iorio, F. (1983), A cura di: *L'educazione plurilingue in Italia*, <<Quaderni di Villa Falconieri>>, 2, numero monografico.

Dörnyei, Z. (2002), “*The motivational basis of language learning tasks*”, in Robinson, P. (ed), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007), *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, O.U.P. Oxford.

Erikson, E. H. (1972), *Play and Development*, W. W. Norton, New York.

Erikson, E. H. (1981), a cura di, *L'adulto*, Armando, Roma.

EPALE, *L'insegnamento delle lingue agli adulti: sfide e buone pratiche*. Disponibile presso: <https://epale.ec.europa.eu/it/newsletters/linsegnamento-delle-lingue-agli-adulti-sfide-e-buone-pratiche>. [Data ultima consultazione: 20/12/2019]

EPALE, *La glottodidattica per adulti*. Disponibile presso: <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-glottodidattica-adulti>. [Data ultima consultazione: 12/11/2019]

EPALE, *Teorie cognitive e adult learning*, Disponibile presso: <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-glottodidattica-adulti>. [Data ultima consultazione: 12/11/2019]

Freddi, G. (1967), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo

Freddi, G. (1970), *Metodologia didattica delle Lingue Straniere*, Minerva Italica, Bergamo.

Falanga, R. C. (2007), “*Educazione non formale*”, Collana Ed. “Come si fa”, n° 3, Disponibile presso: <https://istitutoprogettouomo.it/wp-content/uploads/2018/04/Libro-come-si-fa-leducazione-non-formale.pdf> [Data ultima consultazione: 20/4/2020]

Formal’noe, neformal’noe i informal’noe obrazovanie. Disponibile presso: <http://проф-обп.рф/blog/2018-06-04-1232> [Data ultima consultazione: 20/5/2020]

Freddi, G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva italica, Bergamo.

Freddi, G. (1977), *Dei metodi situazionali*, <<Lingue e civiltà>>, 1-2.

Freddi, G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.

Gattullo, M., Visalberghi, A. (1986), *La scuola italiana dal 1945 a oggi*, La Nuova Italia, Firenze.

Genovesi, G. (2006), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Gensini, S. (2005), *Breve storia dell’educazione linguistica dall’Unità a oggi*, Carocci, Roma.

Grace, A.P. (1996), *Taking a Critical Pose: Andragogy – Missing Links*

Harris T. L. and Schwahn W. E. (1961), *Selected Readings On The Learning Process*, Oxford University Press, New York.

Hehmann, G., Ponti, D. (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.

- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford
- Illeris, K. (2013), *L'apprendimento degli adulti*. Disponibile presso: <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/592-lapprendimento-degli-adulti-50745681.html> . [Data ultima consultazione: 10/10/2019]
- Illeris, K. (2014), *Transformative Learning and Identity*, Routledge, London and New York.
- ITALS, *Approcci e metodi della glottodidattica*. Disponibile presso: [www.italis.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica](http://www.italis.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica) [Data ultima consultazione: 29/3/2020]
- ITALS, Bibliografia dell'educazione Linguistica in Italia (parte 1960-1999). Disponibile presso: [www.italis.it/sites/default/files/docs/Bibliografia\\_Educazione\\_Linguistica\\_in\\_Italia\\_1960-1999.pdf](http://www.italis.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_1960-1999.pdf) [Data ultima consultazione: 04/4/2020]
- ISTAT, *Classification of Learning Activities – Manual*. Disponibile presso: [https://www.istat.it/it/files//2012/02/Classification-of-learning-activities\\_Manual.pdf](https://www.istat.it/it/files//2012/02/Classification-of-learning-activities_Manual.pdf) . [Data ultima consultazione: 10/10/2019]
- Jarvis, P. (1987), *Adult Learning in a Social Context*, Croom Helm, London.
- Jitkova, E. (2012), *Akmeologičeskij podchod pri obučenii vroslych inostrannomu kazyku*, LAP Lambert Academic Publishing.
- Johnson, M. J. e Johnson, W. O. (1990), *Cooperation and competition*, Interaction Book, Edina (Min).
- Kabakova, E. N. (2011), *Diskurs v obučenii vsroslych anglijskomu jazyku*, LAP Lambert Academic Publishing
- Knowles, M. S. ( 1950), *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*, Association Press, New York.
- Knowles, M.S. (1970), *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Cambridge Books, New York.
- Knowles, M.S. (1973), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston, Gulf.
- Knowles, M.S. (1975), *Self-directed Learning*, Association Press, New York.
- Knowles, M. S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Books, New York.
- Knowles, M.S. (1984), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf, Houston.

- Knowles M.S. (1989), *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Knowles, M.S. (1996), *The Adult Learner. A Neglected Species*, Merrill, Huston
- Knowles, M.S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles, M.S. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
- Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California. Disponibile presso: [www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf) . [Data ultima consultazione: 05/01/2020]
- Lamdin L., Fugate M. (1997), *Elderlearning: New Frontier in an Aging Society*, Oryx Press, Phoenix, AZ.
- Laslett, P. (1989), *A Fresh Map of Life*, (trad. it. 1992): *Una nuova mappa della vita. L'emergere della terza età*, Il Mulino, Bologna.
- Lengrand P. (1970), *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris.
- Léon, A. (1974), *Psicopedagogia degli adulti*, Editori Riuniti, Roma.
- Lindeman, E. C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York.
- Lo Duca, M. G (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Loewen, S. and Reinders, H. (2011), "Key Concepts in Second Language Acquisition". Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Margiotta, U., balboni, P. E. (2005), *Progettare l'università virtuale*, UTET, Torino.
- Maslow, A. H. (1982), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
- Mast B.T., Zimmerman J., Rowe S.V. (2008), "What Do We Know About the Aging Brain? Implications for Learning in Late Life" in Smith M.C., *Handbook of Research on Adult Learning and development*, Routledge, London.
- Mazzotta, P. (1996), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- Menegale, M. (2015), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Merriam, S. B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L. M. (2006), *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*, 3<sup>rd</sup> ed., San Francisco, Jossey-Bass.

Mezzadri, M. (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra, Perugia.

Mezzadri, M. (2005), *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Guerra, Perugia.

Ministero della Pubblica Istruzione (1997), *Educazione in età adulta – Istruzione e Formazione*, n. 455 /29 luglio 1997.

Missing Values, *International Journal of Lifelong Education*, 15, 5, 382-392.

MIUR (2009), *Schema di Regolamento recante norme generali concernenti la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*, legge 6 agosto 2008, n. 133. Disponibile presso: [http://www.agesc.it/Nuovo%20Sito%20Agesc/Riforma%20Scolastica/Regolam%20istruz%20adulti\\_10giu\\_09.pdf](http://www.agesc.it/Nuovo%20Sito%20Agesc/Riforma%20Scolastica/Regolam%20istruz%20adulti_10giu_09.pdf). [Data ultima consultazione: 06/01/2020]

Nobili, P. (1981), *Motivazione all'apprendimento delle lingue straniere: inchiesta su adulti lavoratori con bassa scolarità*, Il Mulino.

Nunan, D. (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris.

OECD (1997), *Apprendere a tutte le età*, Armando, Roma.

Oxford, L. R (2003), *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. Moodle Ca' Foscari. Disponibile presso: <https://moodle.unive.it/mod/folder/view.php?id=43647> [Data ultima consultazione: 20/12/2019]

Ostenc, M. (1981), *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Bari.

Paparella, N. (2008), *La formazione degli adulti*, in Studi e ricerche, Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche, Università del Salento, Lecce.

Pearson, E., Podeschi, R. (1997), *Humanism and individualism: Maslow and his Critics*, in Nolan, R. Chelesvig, H., (a cura di), *Proceedings of the 38th Annual Adult Education Research Conference*, Oklahoma State University, Stillwater, 203-207.

Piscopo, U. (2006), *La scuola del regime*, Guida, Napoli.

Postnikov, S., Andrienko, A. (2014), *Obučenie vroslych: vzgliad na teoriju i praktiku*, LAP Lambert Academic Publishing.

Piva, C. (2008), *Il Framework europeo per la didattica delle lingue moderne: presentazione e note*, Edizioni Erranti, Cosenza.



Pratt, D. D. (1993), *Andragogy after Twenty-five Years*, in Merriam S.B., a cura di: *An Update on Adult Learning Theory, New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, Jossey-Bass, San Francisco, 15-24.ù

Quartapelle, F., Bertocchi, D. (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La nuova Italia, Firenze.

Raicich, M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri Lischi, Pisa.

Reguzzoni, M. (1971), *Piano della scuola*, Disponibile presso: <http://clmr.infoteca.it/bw5net/ShowFileAS.ashx?Filename=IwNDLXrLT%20d86fddjq1guwjYICFZZAqw9/8JjPuB8lg6LQC2nhMhLSHFJi9TFurd> [Data ultima consultazione: 10/12/2019]

Resnick, L. B. (1987), “*Learning in school and out*”, in <<Educational researcher>>, n. 16

Resolution (69) 2, *On an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe*. Disponibile presso: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804ecaae](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804ecaae) [Data ultima consultazione: 13/02/2020]

Richards, K. (2003), *Qualitative Inquiry* in Tesol, Palgrave Macmillan, New York.

Riforma Gentile: *Ordinamento dell'istruzione media (1923)* [R. D. 6/5/1923, n. 1054: *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 129 del 2/6/1923]. Disponibile presso: [https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054\\_23.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054_23.pdf) [Data ultima consultazione: 12/02/2020]

Riforma Moratti, *Legge 28 marzo 2003 - n° 53*, Disponibile presso: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> . [Data ultima consultazione: 14/03/2020]

Riforma scuola media (1962), *Legge numero 1859 del 31 dicembre 1962*, Disponibile presso: [https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859\\_62.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859_62.pdf) [Data ultima consultazione: 14/03/2020]

Rivista “Rila”, (2016), Disponibile presso: <http://www.reducazionelinguistica.it/sites/default/files/materiali/BALBONI%20vari%20nomi%20della%20glottodidattica.pdf>. [Data ultima consultazione: 11/10/2019]

Rogers, J. (1976), *Adults Learning*, Open University Press

Ryan, R.M and Deci, E. L. (1985), *Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*, The Guilford Press, New York, London.

Scaglioso, M. C. (2001), *L'apprendimento linguistico in età adulta*, Morlacchi Editore, Perugia.

Salvaggio, M., Serragiotto, G., Cinque G. (2011), Dottorato di ricerca: *Apprendere e insegnare la lingua inglese in età adulta*, Università Ca' Foscari, Venezia. Disponibile presso: <http://dspace.unive.it/handle/10579/1085?show=full> [Data ultima consultazione: 25/04/2020]

Serragiotto, G. (2004), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET, Torino.

Serragiotto, G. (2006), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare: dagli atti del convegno Formazione multilinguistica: la voglia di imparare, il piacere di insegnare*. '8 aprile 2005, Palazzo Bonaguro a Bassano del Grappa (VI), La Serenissima editore, Vicenza.

Serragiotto, G. (2007), *La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto*, in <<Scuola e lingue moderne>>, nn. 6-7.

Serragiotto, G. (2017), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci Editore, Torino.

Singleton, D. (1989), *Language Acquisition: The Age Factor, Multilingual Matters*, Clevedon.

Skinner, B. (1957), *Verbal Behavior*, Appleton-Century Crofts, New York.

Susi, F. (1983), *Bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, F. Angeli, Milano.

Susi, F. (1989), *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Tennant, M. (1988), *Psychology and Adult learning*, Routledge, London.

Titmus, C. J. (1996), "Adult Education: Concepts and Principles", in Tuijnman, A.C. (1996), a cura di: *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, New York, Elsevier Science.

Titone, R. (1978), *Didattica delle lingue straniere 1957-77*, Milano, Oxford Institutes, Italia.

Titone, R. (1980), *Psicodidattica*, La scuola, Brescia

Titone, R. (1986), *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Bulzoni, Roma.

Titone, R. (1991), *Il fattore età nell'acquisizione linguistica (L1 e L2): dimensioni di un "meta-problema"*, in "Il quadrante scolastico", 51.

Titone, R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.

Torresan, P. (2015), “*Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi si occupa di educazione linguistica*”, in <<Bollettino ITALS>>, n. 57.

Trim, J.L.M. (2007), *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Disponibile presso: <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>. [Data ultima consultazione: 15/10/2019]

Valguardnera, A. (1986), *Settant'anni di politica linguistica in Italia*, <<Scuola e lingue moderne>>, 11-12.

Zimmerman, M. A. and Rappaport J., (1988), *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in “American Journal of Community Psychology”, n. 16, pp. 725-750.

Wegsten, J. (1995) , *Understanding Adult Learners: Exploring Ways to improve Teacher Qualities and Skills*. Disponibile presso: <http://www.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/wegsten.html> [Data ultima consultazione: 20/11/2019]

## ALLEGATO A

### QUESTIONARIO AI CORSISTI

Il presente questionario è compilabile da qualsiasi persona superiore ad anni 18 che abbia frequentato un corso di lingua straniera per adulti. Le domande non si riferiscono a nessun docente in particolare, ma fanno riferimento a tutti i corsi di lingua straniera per adulti da voi frequentati, nel corso della vostra vita.

- SESSO:**  m  f
- ETÀ:**  18-20  21-30  31-40  41-50  51-60  61-70  +70
- GRADO DI ISTRUZIONE:**
- LICENZA ELEMENTARE
  - LICENZA MEDIA
  - DIPLOMA
  - LAUREA TRIENNALE
  - LAUREA SPECIALISTICA
  - MASTER
  - ALTRO
- MADRELINGUA:**  IT  FR  EN  RU  RO  DE  ES
- PT  ALTRO
- LINGUE CONOSCIUTE:**  1  2  3  4  5+  NESSUNA
- Hai mai frequentato un corso di lingua per adulti?**  sì  no Quanti all'incirca: \_\_\_\_\_

**Per quali motivi hai frequentato un corso di lingua?** (più risposte sono possibili)

- interesse personale
- lavoro
- motivi familiari
- altro

#### Prima parte

**Valuta i seguenti aspetti:**

		POS.	INDIFF.	NEG.
1	Il Docente è puntuale			
2	Il Docente illustra il programma ed obiettivi del corso			
3	Il Docente pone domande circa le tue aspettative del corso			
4	Il Docente ti suggerisce come poter affrontare lo studio delle lingue straniere			
5	Il Docente ti chiama utilizzando il NOME			
6	Il Docente ti chiama utilizzando il COGNOME			
7	Il Docente mantiene le distanze tra lui e te			
8	Il Docente si esprime in lingua straniera per più del 90% della lezione			
9	Il Docente tende a parlare continuamente			

10	Il Docente ti permette di esprimerti in lingua			
11	Il Docente coinvolge nel parlato solo i più bravi			
12	Il Docente utilizza la lavagna			
13	Il Docente scrive alla lavagna espressioni e termini nuovi, ogni volta			
14	Il Docente scrive in maniera chiara e leggibile alla lavagna			
15	Il Docente assegna esercizi e non li corregge			
16	Il Docente corregge gli esercizi assegnati trascrivendo la soluzione alla lavagna			
17	Il Docente passa tra i banchi per aiutarvi nello svolgimento degli esercizi			
18	Il Docente effettua di tanto in tanto una revisione degli argomenti trattati			
19	Il Docente corregge gli errori dandoti suggerimenti su come migliorare			
20	Il Docente ti fa pesare gli errori			
21	Il Docente ammette che fare errori in lingua è comune a tutti			
22	Il Docente ti fa dei complimenti quando meritati			
23	Il Docente ti motiva a non arrenderti			
24	Il Docente ti incita ad esprimerti in lingua			
25	Il Docente sottolinea le difficoltà della lingua e se ne fa vanto			
26	Il Docente racconta alla classe fatti personali in lingua			
27	Il Docente improvvisa la lezione			
28	Il Docente si attiene molto al libro, trattando temi a volte non spendibili nella vita reale			
29	Il Docente dedica gran parte della lezione alla grammatica			
30	Il Docente tratta più di due argomenti a lezione			

### Informazioni riguardanti corsi precedenti.

1) Hai mai abbandonato un corso di lingua?  sì  no Quanti all'incirca: \_\_\_\_\_

2) Se hai abbandonato, prova a riflettere se l'hai fatto per alcuni dei seguenti motivi:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> sapevo già molto e mi annoiavo              | <input type="radio"/> non mi interessava abbastanza il corso      |
| <input type="radio"/> il docente era noioso e poco stimolante     | <input type="radio"/> non riuscivo a spiacciare una parola        |
| <input type="radio"/> il docente dava spazio solo agli altri      | <input type="radio"/> provavo un po' di invidia verso i più bravi |
| <input type="radio"/> a casa non studiavo e in classe non capivo  | <input type="radio"/> il docente mi faceva sentire a disagio      |
| <input type="radio"/> mi arrendo spesso di fronte alle difficoltà | <input type="radio"/> mi sentivo un incapace                      |
| <input type="radio"/> gli altri mi sembravano sempre migliori     | <input type="radio"/> non accettavo il fatto di non riuscire      |

### Quesiti relativi alle difficoltà che si riscontrano durante l'apprendimento di una lingua straniera all'interno della classe.

3) Durante lo studio di una lingua, quali aspetti trovi più ostici?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> lo studio della grammatica | <input type="radio"/> capire i madrelingua                     |
| <input type="radio"/> ricordare parole in lingua | <input type="radio"/> la possibile competizione con i compagni |
| <input type="radio"/> parlare in lingua          | <input type="radio"/> produzioni scritte                       |
| <input type="radio"/> comprensioni scritte       | <input type="radio"/> altro                                    |

4) Se ti è capitato di non saper rispondere ad una domanda formulata in lingua dall'insegnante, quali fattori hanno limitato la tua risposta?

- mancanza vocaboli
- poca conoscenza argomento
- paura sbagliare la pronuncia
- paura di sbagliare le strutture grammaticali
- non avrei saputo rispondere nemmeno nella mia lingua madre e di conseguenza nemmeno in un'altra lingua
- altro \_\_\_\_\_(specifica)

5) Secondo te, se dopo un corso non ci si riesce ad esprimere in lingua straniera, né a capire i madrelingua, da cosa può dipendere?

- corso di livello non attinente alla mia preparazione
- durata del corso troppo breve
- lingua troppo difficile
- poco tempo personale dedicato allo studio
- poco tempo personale dedicato alla pratica
- fattori legati all'età (memoria, ad esempio)
- fattori emotivi (ansia, stress, paura di sbagliare)
- è impossibile che questo accada, si riesce sempre a dire qualcosa di senso compiuto
- colpa del docente e degli insegnamenti impartiti

**Quesiti relativi alle strategie messe in atto per sviluppare le abilità linguistiche all'esterno del corso.**

6) Secondo te, per imparare a parlare una lingua straniera, cosa serve fare/studiare?

Attribuisci un valore da 1 (inutile) a 10 (utilissimo)

- |  |                         |                         |                         |                         |                         |                         |                         |                         |                         |                          |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| fare esercizi di grammatica                            | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |
| praticare la lingua con i madrelingua                  | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |
| praticare l'ascolto                                    | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |
| scrivere testi   | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |
| fare traduzioni  | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |
| leggere in lingua (riviste, libri, giornali, siti web) | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 10 |

7) Fuori dalla classe, hai occasione di applicare la lingua di studio?

- interagisco con amici e/o parenti madrelingua e non
- mi reco spesso all'estero
- leggo/ascolto tv o giornali esteri
- penso in lingua e faccio monologhi
- applico la lingua in contesti lavorativi
- faccio esercizi di grammatica e ritengo il tutto sufficiente
- no, non ho mai occasione

8) A casa fai gli esercizi dati dall'insegnante?

- sì, li trovo molto utili
- sì, ma li trovo inutili
- a volte, non ho sempre tempo
- no, li ritengo inutili
- no, sono troppo difficili

9) Fuori dal corso, come eserciti le seguenti abilità:

Lettura: \_\_\_\_\_  
Ascolto: \_\_\_\_\_  
Scrittura: \_\_\_\_\_  
Parlato: \_\_\_\_\_

### Quesiti relativi al gradimento di un corso

10) In base al tuo gradimento personale, attribuisce a ciascuna voce un valore da 0 (noioso) a 10 (divertente):

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 1) Produzione di testi scritti                        | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 2) Comprensione di testi scritti                      | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 3) Comprensione di testi orali                        | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 4) Conversazione con insegnate in lingua              | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 5) Conversazione con compagni                         | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 6) Traduzione   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 7) Studio grammatica                                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 8) Correzione esercizi                                | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 9) Ascoltare i compagni mentre parlano                | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 10) Giochi di ruolo                                   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 11) Revisione argomenti acquisiti                     | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 12) Lavori di gruppo                                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 13) Guardare video                                    | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 14) Studio vocaboli ed espressioni                    | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 15) Ripetizione di frasi ad alta voce per memorizzare | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 16) Cantare canzoni                                   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 17) Test di valutazione                               | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |

11) Quali argomenti vengono di solito trattati in classe di lingua? (crocetta quelli che ti ricordi)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> fare presentazioni personali                            | <input type="radio"/> parlare del paese del quale si studia la lingua |
| <input type="radio"/> parlare della propria famiglia ed amici                 | <input type="radio"/> parlare di religioni                            |
| <input type="radio"/> parlare del proprio carattere ed aspetto fisico         | <input type="radio"/> parlare di politica                             |
| <input type="radio"/> parlare di segni zodiacali                              | <input type="radio"/> raccontare storie inventate                     |
| <input type="radio"/> parlare della tua città                                 | <input type="radio"/> energie rinnovabili                             |
| <input type="radio"/> parlare della propria casa                              | <input type="radio"/> ambiente e cambiamenti climatici                |
| <input type="radio"/> parlare di hobby e tempo libero                         | <input type="radio"/> raccontare eventi personali vissuti             |
| <input type="radio"/> parlare di vacanze trascorse                            | <input type="radio"/> fornire indicazioni stradali                    |
| <input type="radio"/> parlare di musica                                       | <input type="radio"/> chiedere soccorso medico                        |
| <input type="radio"/> parlare di cinema e film                                | <input type="radio"/> chiedere soccorso stradale                      |
| <input type="radio"/> parlare di moda e shopping                              | <input type="radio"/> prenotare stanza di albergo                     |
| <input type="radio"/> parlare di libri e racconti                             | <input type="radio"/> prenotare ristorante                            |
| <input type="radio"/> parlare di cucina e ricette                             | <input type="radio"/> comprare biglietti o escursioni                 |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera lavorativa               | <input type="radio"/> scrivere una mail                               |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera scolastica               | <input type="radio"/> internet e tecnologie                           |
| <input type="radio"/> parlare del proprio paese (tradizioni, cultura, eventi) | <input type="radio"/> gestire dialoghi in aeroporto e in aereo        |
| <input type="radio"/> gestire dialoghi con la polizia (furti, ecc...)         | <input type="radio"/> salute e benessere                              |
| <input type="radio"/> letteratura   | <input type="radio"/> Come approcciarsi ad una persona                |
| <input type="radio"/> altro (specificare) _____                               |   |

12) Quali argomenti sono di tuo effettivo interesse?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> fare presentazioni personali                            | <input type="radio"/> parlare del paese del quale si studia la lingua |
| <input type="radio"/> parlare della propria famiglia ed amici                 | <input type="radio"/> parlare di religioni                            |
| <input type="radio"/> parlare del proprio carattere ed aspetto fisico         | <input type="radio"/> parlare di politica                             |
| <input type="radio"/> parlare di segni zodiacali                              | <input type="radio"/> raccontare storie inventate                     |
| <input type="radio"/> parlare della tua città                                 | <input type="radio"/> energie rinnovabili                             |
| <input type="radio"/> parlare della propria casa                              | <input type="radio"/> ambiente e cambiamenti climatici                |
| <input type="radio"/> parlare di hobby e tempo libero                         | <input type="radio"/> raccontare eventi personali vissuti             |
| <input type="radio"/> parlare di vacanze trascorse                            | <input type="radio"/> fornire indicazioni stradali                    |
| <input type="radio"/> parlare di musica                                       | <input type="radio"/> chiedere soccorso medico                        |
| <input type="radio"/> parlare di cinema e film                                | <input type="radio"/> chiedere soccorso stradale                      |
| <input type="radio"/> parlare di moda e shopping                              | <input type="radio"/> prenotare stanza di albergo                     |
| <input type="radio"/> parlare di libri e racconti                             | <input type="radio"/> prenotare ristorante                            |
| <input type="radio"/> parlare di cucina e ricette                             | <input type="radio"/> comprare biglietti o escursioni                 |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera lavorativa               | <input type="radio"/> scrivere una mail                               |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera scolastica               | <input type="radio"/> internet e tecnologie                           |
| <input type="radio"/> parlare del proprio paese (tradizioni, cultura, eventi) | <input type="radio"/> gestire dialoghi in aeroporto e in aereo        |
| <input type="radio"/> gestire dialoghi con la polizia (furti, ecc...)         | <input type="radio"/> salute e benessere                              |
| <input type="radio"/> letteratura   | <input type="radio"/> Come approcciarsi ad una persona                |
| <input type="radio"/> altro (specificare)_____                                |   |

13) Hai dei suggerimenti o qualche informazione che ti piacerebbe condividere che il questionario non tiene conto da suggerire in classe ai Docenti o a chi organizza corsi per adulti? (risposta aperta).



## ALLEGATO B

### QUESTIONARIO AI DOCENTI

Il questionario fa esplicito riferimento alla didattica di lingue straniere per adulti, pertanto è compilabile **SOLO** da Docenti di lingue straniere che abbiano tenuto almeno un corso per adulti in contesti non-formali, di qualsiasi durata.

- SESSO:**  m  f
- ETÀ:**  18-20  21-30  31-40  41-50  51-60  61-70  +70
- MADRELINGUA:**  IT  FR  EN  RU  GR  JP  ALTRO
- LINGUE CONOSCIUTE:**  1  2  3  4  5+  NESSUNA
- LINGUE DI INSEGNAMENTO PER ADULTI:**  IT  FR  EN  RU  RO  DE  ES  
 PT  ZH  JP  AR  ALTRO

**FORMAZIONE:**

- Sono in possesso di una laurea in lingue ed un'adeguata formazione didattica per l'insegnamento di una lingua straniera
- Sono in possesso di una laurea in lingue, tuttavia non possiedo una formazione didattica per l'insegnamento
- Sono madrelingua della lingua che insegno e possiedo una formazione didattica adeguata per insegnare
- Sono madrelingua della lingua che insegno, tuttavia non possiedo una formazione didattica per insegnare
- Non possiedo né una laurea in lingue, né una formazione didattica per farlo, tuttavia insegno lingue
- Altro

**Valuti i seguenti aspetti e risponda sì o no a seconda che Lei svolga l'azione per più del 70% delle lezioni ( es. sono puntuale almeno il 70% delle lezioni = sì, sono puntuale)**

		<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>1</b>	Sono puntuale		
<b>2</b>	Illustro il programma ed obiettivi del corso		
<b>3</b>	Pongo domande circa le aspettative del corso		
<b>4</b>	Suggerisco come poter affrontare lo studio delle lingue straniere		
<b>5</b>	Utilizzo il NOME per chiamare lo studente		
<b>6</b>	Utilizzo il COGNOME per chiamare lo studente		
<b>7</b>	Mantengo le distanze tra lo studente e me		
<b>8</b>	Mi esprimo in lingua straniera per più del 90% della lezione		
<b>9</b>	Tendo a parlare continuamente		
<b>10</b>	Permetto ai miei studenti di esprimersi in lingua		
<b>11</b>	Coinvolgo nel parlato solo i più bravi		
<b>12</b>	Utilizzo la lavagna		
<b>13</b>	Scrivo alla lavagna espressioni e termini nuovi, ogni volta		
<b>14</b>	Scrivo in maniera chiara e leggibile alla lavagna		
<b>15</b>	Assegno esercizi e non li correggo		
<b>16</b>	Correggo gli esercizi assegnati trascrivendo la soluzione alla lavagna		
<b>17</b>	Passo tra i banchi per aiutare gli studenti nello svolgimento degli esercizi		

18	Effettuo di tanto in tanto una revisione degli argomenti trattati		
19	Correggo gli errori dando suggerimenti su come migliorare		
20	Faccio pesare gli errori		
21	Ammetto che fare errori in lingua è comune a tutti		
22	Faccio dei complimenti quando meritati		
23	Motivo a non arrendersi		
24	Incito ad esprimersi in lingua		
25	Sottolineo le difficoltà della lingua e me ne faccio vanto		
26	Racconto alla classe fatti personali in lingua		
27	Improvviso la lezione		
28	Mi attengo molto al libro, trattando temi a volte non spendibili nella vita reale		
29	Dedico gran parte della lezione alla grammatica		
30	Tratto più di due argomenti a lezione		

### Strumenti forniti per lo studio

1 - Trova utile spiegare il programma che svolgerà? (una risposta è possibile)

sì  no

Perché: \_\_\_\_\_

2 – Dà mai dei suggerimenti ai suoi alunni adulti su come affrontare lo studio della lingua straniera che insegna e svilupparne le abilità?  sì  no

3 – Se sì, quali? Indicarne almeno 3 per settore (risposta aperta):

Comprensione scritta \_\_\_\_\_

Comprensione orale \_\_\_\_\_

Produzione scritta \_\_\_\_\_

Produzione orale \_\_\_\_\_

### Percezione Docente circa difficoltà adulto

4 - Durante le Sue lezioni, su quali dei seguenti aspetti Lei si concentra maggiormente ? (più risposte possibili)

- spiegazioni grammaticali
- produzione scritta
- produzione orale
- comprensione scritta
- comprensione orale
- altro (specificare)

5 - Secondo Lei quali tra questi aspetti vengono considerati ostici da parte degli alunni adulti durante l'apprendimento di una lingua straniera? (più risposte sono possibili)

- lo studio della grammatica
- ricordare parole in lingua
- la possibile competizione con i compagni

- produzione orale
- comprensione orale
- produzioni scritte
- comprensioni scritte

6 - Le è capitato che un alunno non sapesse rispondere ad una domanda formulata in lingua da Lei? Secondo Lei quali fattori hanno limitato la risposta? (più risposte sono possibili)

- mancanza vocaboli
- paura di sbagliare la pronuncia
- poca conoscenza argomento
- non avrebbe saputo rispondere nemmeno nella propria lingua madre e di conseguenza nemmeno in un'altra lingua
- paura di sbagliare le strutture grammaticali
- non mi è mai capitato
- altro (specificare): \_\_\_\_\_

7 - Secondo Lei, se dopo un corso un alunno non riesce a parlare in lingua, da cosa dipende? (più risposte sono possibili)

- corso di livello non attinente alla mia preparazione
- durata del corso troppo breve
- lingua troppo difficile
- poco tempo personale dedicato allo studio
- poco tempo personale dedicato alla pratica
- fattori legati all'età (memoria, ad esempio)
- fattori emotivi (ansia, stress, paura di sbagliare)
- è impossibile che questo accada, si riesce sempre a dire qualcosa di senso compiuto
- colpa mia e dei miei insegnamenti

**Percezione Docente circa utilizzo risorse per studio autonomo all'esterno del corso**

8 – Secondo Lei cosa fanno gli alunni effettivamente fuori dal corso per assimilare e praticare le cose viste a lezione? (più risposte possibili)

- interagiscono con amici e/o parenti madrelingua e non
- si recano spesso all'estero
- leggono/ascoltano tv o giornali esteri
- pensano in lingua e fanno monologhi
- applicano la lingua in contesti lavorativi
- fanno esercizi di grammatica e ritengono il tutto sufficiente
- non hanno nessuna possibilità di fare pratica

**Percezione Docente circa attività gradite dall'adulto in classe.**

9 - In base alla percezione che Lei ha in classe, attribuisca un valore da 1 (noioso) a 10 (divertente) alle seguenti attività che si possono fare (una solo valore per attività è possibile):

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 18) Produzione di testi scritti                       | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 19) Comprensione di testi scritti                     | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 20) Comprensione di testi orali                       | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 21) Conversazione con insegnate in lingua             | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 22) Conversazione con compagni                        | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 23) Traduzione  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 24) Studio grammatica                                 | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 25) Correzione esercizi                               | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 26) Ascoltare i compagni mentre parlano               | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 27) Giochi di ruolo                                   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 28) Revisione argomenti acquisiti                     | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 29) Lavori di gruppo                                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 30) Guardare video                                    | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 31) Studio vocaboli ed espressioni                    | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 32) Ripetizione di frasi ad alta voce per memorizzare | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 33) Cantare canzoni                                   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |
| 34) Test di valutazione                               | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ |

10 - Quali di questi argomenti secondo Lei sono di effettivo interesse degli alunni adulti? (più risposte possibili)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> fare presentazioni personali                            | <input type="radio"/> parlare del paese del quale si studia la lingua |
| <input type="radio"/> salute e benessere                                      | <input type="radio"/> parlare della propria famiglia ed amici         |
| <input type="radio"/> parlare di religioni                                    | <input type="radio"/> gestire dialoghi con la polizia (furti, ecc...) |
| <input type="radio"/> parlare del proprio carattere ed aspetto fisico         |   |
| <input type="radio"/> parlare di politica                                     |   |
| <input type="radio"/> letteratura   | <input type="radio"/> parlare di segni zodiacali                      |
| <input type="radio"/> raccontare storie inventate                             | <input type="radio"/> Come approcciarsi ad una persona                |
| <input type="radio"/> parlare della tua città                                 | <input type="radio"/> energie rinnovabili                             |
| <input type="radio"/> parlare della propria casa                              | <input type="radio"/> ambiente e cambiamenti climatici                |
| <input type="radio"/> parlare di hobby e tempo libero                         | <input type="radio"/> raccontare eventi personali vissuti             |
| <input type="radio"/> parlare di vacanze trascorse                            | <input type="radio"/> fornire indicazioni stradali                    |
| <input type="radio"/> parlare di musica                                       | <input type="radio"/> chiedere soccorso medico                        |
| <input type="radio"/> parlare di cinema e film                                | <input type="radio"/> chiedere soccorso stradale                      |
| <input type="radio"/> parlare di moda e shopping                              | <input type="radio"/> prenotare stanza di albergo                     |
| <input type="radio"/> parlare di libri e racconti                             | <input type="radio"/> prenotare ristorante                            |
| <input type="radio"/> parlare di cucina e ricette                             | <input type="radio"/> comprare biglietti o escursioni                 |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera lavorativa               | <input type="radio"/> scrivere una mail                               |
| <input type="radio"/> parlare della propria carriera scolastica               | <input type="radio"/> internet e tecnologie                           |
| <input type="radio"/> gestire dialoghi in aeroporto e in aereo                | <input type="radio"/> altro (specificare) _____                       |
| <input type="radio"/> parlare del proprio paese (tradizioni, cultura, eventi) |   |