

Anna De Domizio

Scuola elementare Zadobrova
anna.dedomizio@gmail.com

UDK 811.131.1'243:[37.091.3:792.28]

DOI: 10.4312/vestnik.7.191-215



Darja Mertelj

Università di Ljubljana
Facoltà di Lettere
darja.mertelj@ff.uni-lj.si

I GIOCHI DIDATTICI NELL'INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO D'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA/ SECONDA

1 INTRODUZIONE

Il presente articolo¹ si propone di analizzare l'uso di attività ludiche durante le lezioni d'italiano nelle scuole secondarie superiori. Il gioco nel senso più ampio del termine ha già da tempi remoti un ruolo importante e particolare nella vita degli individui. Per questo motivo ha suscitato l'interesse scientifico di diversi studiosi del '900 che hanno tentato di definirlo, ma nessuno è riuscito a fornirne un panorama realmente completo. Nonostante le numerose e diverse definizioni del gioco, in generale, si considera che quest'attività stimoli e sostenga lo sviluppo cognitivo, sociale, emozionale e motorio degli individui; ed è proprio per questo motivo che da decenni è oggetto di studio e di attenzione anche da parte di quelle istituzioni che lo utilizzano come metodologia didattica.

Nell'ambiente scolastico si usano principalmente i giochi didattici che sono organizzati in base agli obiettivi formativi. La differenza tra questi e i 'giochi popolari' consiste nel fatto che questi non sono frutto della tradizione popolare o dell'invenzione spontanea dei bambini, ma sono creati e adattati dagli insegnanti stessi, secondo criteri organizzativi e contenutistici che coincidono con gli obiettivi specifici dell'unità didattica. Il vantaggio dei giochi didattici consiste nella loro 'applicabilità': essi possono essere usati in tutte le fasi dell'insegnamento e dell'apprendimento, in quanto permettono agli studenti di partecipare attivamente alle varie fasi della lezione, a patto che ci siano da parte dell'insegnante una programmazione e un piano di svolgimento adeguati.

Diversi studiosi (Zver 1999 in Krumpstar 2014, Boocock 1971 in Bogner 1987, Caon e Rutka 2004 per l'italiano come lingua straniera/seconda, Ur 1996 per l'inglese come lingua

¹ L'articolo è stato preparato in base alla tesi di Laurea Specialistica (Master) del primo Autore e con il sostegno del secondo.

straniera/seconda) hanno percepito e descritto gli effetti positivi dell'uso dei giochi didattici nelle lezioni. Perciò sono sempre più numerosi gli insegnanti e gli autori di libri di testo che decidono di includere questo tipo di tecnica didattica nel processo d'insegnamento. I giochi didattici nelle lezioni di lingue straniere/seconde hanno una notevole versatilità e importanza perché possono essere usati sia per sviluppare le abilità ricettive (lettura e ascolto) che per quelle produttive (parlato e scritto). Un'ulteriore caratteristica potenzialmente positiva dei giochi didattici è che non sono adatti solo per bambini ma anche per adolescenti e adulti, quindi adatti anche per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie superiori e nei corsi di lingua. Nella parte empirica di questo contributo si cerca di chiarire in quale misura si usino i giochi didattici durante le lezioni d'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie superiori slovene (nel nostro caso al liceo linguistico) e come questa tecnica d'insegnamento/apprendimento sia accolta dagli studenti. Nelle scuole superiori si usano spesso le tecniche didattiche 'statiche' nelle quali gli studenti sono meno attivi. Ma se l'insegnante decide di includere gli studenti nel processo d'apprendimento, la maggior parte delle volte lo fa attraverso la conversazione (Merhar *et al.* 2013: 4; Rutar Ilc 2005: 10) e raramente, tranne nel caso dell'insegnamento delle lingue straniere, usando altre tecniche coinvolgenti.

Nelle scuole superiori, inclusi i licei, gli insegnanti spesso tralasciano le attività ludiche e non le vedono come una tecnica adeguata, sebbene i pedagoghi abbiano constatato che il gioco sia una tra le tecniche più efficaci nell'istruzione dei bambini, dei giovani e degli adulti; infatti durante il gioco lo studente attinge alle conoscenze già presenti nella sua mente migliorandole con delle nuove (Merhar *et al.* 2013: 4).

Secondo Pinosa (1994: 94) è possibile descrivere lo studente con cinque dimensioni fondamentali: 1. biologica, che comprende il corpo; 2. intellettuale, che comprende l'intelletto e il pensiero; 3. affettivo-emotiva, che comprende i sentimenti, le sensazioni, i cinque sensi; 4. sociale, che include i rapporti con gli altri e con se stesso (quindi aspetti intra- e interpersonali); 5. psicomotoria, che include il movimento e le azioni.

Se l'insegnante desidera svolgere un insegnamento olistico che prenda in considerazione e allo stesso tempo sviluppi tutte le suddette dimensioni, può scegliere proprio il gioco, una tecnica didattica che lo permette. Inoltre, le attività ludiche influiscono positivamente sull'attenzione degli studenti e hanno di conseguenza un alto effetto sull'apprendimento che si riflette nella durata della conoscenza (Bognar 1987: 69, 88 ed è stato dimostrato nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere/seconde da varie ricerche (Boocock 1971 in Bognar 1987: 46; Zver 1999 in Krumpestar 2014: 32). Questo tipo d'insegnamento è uno dei modi con i quali si può cercare di 'sconfiggere' o diminuire l'alienazione dalla scuola e i conflitti tra l'insegnante e lo studente, poiché pare che il gioco renda l'atmosfera in classe e a scuola più rilassata in generale (Bognar 1987: 72, 88).

Skela (1998: 149) afferma che se volessimo descrivere con una parola la glottodidattica degli ultimi anni la potremmo definire comunicativa, e definisce nel seguente modo il principio base sul quale sono fondati tutti gli approcci comunicativi: *'Lo studente deve, oltre alla capacità di formare frasi grammaticalmente corrette, avere anche la capacità di usare la lingua per portare a termine i compiti che si troverà davanti nella vita'*.

Inoltre, Skela (*ibidem*; 156) sottolinea che l'approccio comunicativo tenta di creare dei processi psicologici nonché spinte e spunti motivazionali, simili a quelli che sono presenti nell'apprendimento della lingua madre e di trasporli nell'insegnamento, nello studio e nell'apprendimento della lingua straniera, includendoli nei programmi scolastici, nelle massime educative e in compiti ed esercizi concreti che potrebbero consolidare questi processi e fenomeni in classe.

1.1 La memoria e la motivazione come fattori nell'apprendimento

Durante l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera la memoria ha un ruolo assai importante. Valutiamo l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera efficace quando lo studente è capace di trovare (quasi) istantaneamente nella memoria le informazioni richieste (parole, verbi, regole grammaticali, ecc.) e applicarle nell'uso. È importante sapere che la capacità di applicazione è dovuta al tipo d'insegnamento, alle capacità di ricordare efficacemente e a un sistema d'informazioni 'precedentemente ottenute' (Razdevšek-Pučko 1999: 21–22).

L'insegnante, durante la lezione, ha il dovere di fornire al meglio le informazioni e questo avviene utilizzando diversi tipi di metodi e tecniche didattiche a cui appartiene anche l'attività ludica. Durante il gioco i contenuti didattici vengono quindi assimilati più facilmente e di conseguenza ce li ricordiamo e più velocemente vengono richiamati alla memoria quando se ne ha bisogno nella comunicazione (Pižorn 2011: 8).

Inoltre, il successo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera dipende molto dalla motivazione che è di importanza chiave per il successo dell'apprendimento, in quanto la lingua target non è presente nel quotidiano dello studente in una misura tale da poter giustificare il suo studio a scuola (Čok 1999: 28).

1.1.1 Varie forme e livelli di motivazione

Quando uno studente desidera studiare una lingua straniera a scopo di identificarsi con la cultura della lingua target e di integrarsi efficacemente in questa cultura, parliamo di motivazione integrativa (Ur 1996: 276). Se lo studente studia una lingua straniera perché tramite la conoscenza di questa potrà raggiungere determinati obiettivi strumentali, parliamo di motivazione strumentale (*ivi*). Gli studiosi contemporanei ritengono che la motivazione della maggioranza degli studenti sia tanto integrativa quanto strumentale (Čok 1999: 34).

Nel caso in cui nello studente si svegli il desiderio, l'interesse, la curiosità e il piacere verso lo studio di una lingua straniera, parliamo di motivazione interiore (Caon e Rutka 2004: 18), spesso denominata anche intrinseca poiché sorge all'interno dello studente stesso (cf. anche Skela 1999 in Čok 1999, 35). Affinché lo studente diventi e rimanga motivato interiormente è importante che l'insegnante sviluppi una piacevole atmosfera nella classe, usando tecniche d'insegnamento differenti che permettano agli studenti di essere attivi e mirati al successo. Infatti, durante l'insegnamento di una lingua straniera è proprio

l'insegnante colui che ha una grande influenza sulla motivazione esteriore degli studenti e che può influire sui seguenti fattori (Ur 1996: 278–279): successo e premiazione, insuccesso e punizione, richieste autoritarie, verifiche della conoscenza, competitività.

Entrambi i tipi di motivazione, interna ed esterna, hanno un significato importante, straordinario nel processo dell'insegnamento/apprendimento, mentre il solo costrutto di motivazione non è l'unico a determinare i risultati nell'apprendimento di una lingua straniera². In sintesi, Brown (2000: 162), Čok (1999: 37) e Ur (1996: 276) distinguono la motivazione globale, la motivazione situazionale e quella legata ad attività e compiti.

- a) Per *motivazione globale* si intende un orientamento generale dello studente verso la lingua straniera (Ur 1996: 276). Su questo tipo di motivazione ha una grande influenza l'insegnante in quanto la può modellare in modo significativo con un rapporto positivo verso i contenuti linguistici e verso gli studenti (Čok 1999: 37).
- b) La *motivazione situazionale* si riferisce al contesto dello studio e cambia in base a questo (per esempio la motivazione legata al lavoro scolastico in confronto all'apprendimento in una situazione naturale (ivi).
- c) La *motivazione sul piano delle attività e dei compiti*, quindi quella legata a attività e a compiti include l'atteggiamento positivo e costruttivo che lo studente applica per lo svolgimento di compiti (Ur 1996: 276).

Durante il percorso d'apprendimento l'insegnante prepara o organizza lo svolgimento di diverse attività o compiti, coinvolgenti ed attraenti, per attirare gli studenti ad una partecipazione attiva alla lezione. Per favorire la partecipazione attiva degli studenti alla lezione Ur (*ibidem*; 281) propone i seguenti modi per stimolare la motivazione sul piano delle attività e dei compiti:

- *Obiettivi didattici chiari*: permettono una migliore comprensione delle attività didattiche.
- *Temi e attività variegati*: devono essere interessanti per la maggior parte degli studenti (i loro gusti e i bisogni individuali si distinguono tra di loro e per questo anche le attività devono essere variegate).
- *Strumenti audiovisivi*: gli studenti si ricordano più facilmente i contenuti se li vedono e sentono.
- *Tensione e sfide*: ad es. i giochi procurano una tensione positiva e fanno sì che gli studenti diventino attivi e coinvolti molto di più rispetto ad uno svolgimento della lezione frontale o centrata su studenti come individui.
- *Divertimento*: durante le attività 'divertenti' (giochi, canzoni, racconti, scherzi) gli studenti si rallegrano, il che stimola ulteriormente la motivazione.
- *Giochi di ruolo (solo semi-guidati o liberi) e attività legate al 'mixed gap-filling'*: questi due tipi di attività richiedono una grande creatività e immaginazione da parte degli

2 Che l'apprendente abbia successo o no nell'acquisizione della conoscenza linguistica dipende anche dal talento che uno ha per le lingue, dall'età, dalle esperienze precedenti che ha con la lingua target e/o con altre lingue, dal tempo che l'apprendente dedica allo studio della lingua, dallo stile di studio dell'apprendente ecc. (Čok 1999: 37).

studenti. All'inizio potrebbero essere intimoriti, successivamente queste attività gli permettono un'esperienza unica.

- *Personalizzazione*: gli insegnanti devono mettere in atto attività che sono collegate con pensieri, gusti, proposte, esperienze ecc. degli studenti. È infatti notoriamente conosciuto (e 'sfruttato' dai libri di testo e insegnanti esperti) che compiti, mirati al coinvolgimento psicologico individuale (ragionamenti, stati d'animo, emozioni ecc.) interessano e motivano di più, anche se svolti in una collaborazione attiva.

Concludendo, Čok *et al.* (1999: 29) afferma che "i giochi non stimolano solo la motivazione esterna, che viene attivata dai contenuti attraenti o dai momenti di sfida, ma anche lo sviluppo di una motivazione interna, che si propaga nel momento autentico della comunicazione con i coetanei". Si è in grado quindi di stimolare la motivazione durante il processo didattico dando importanza all'uso linguistico attraverso attività variegata, pratiche e vicine all'uso autentico e quotidiano della lingua, tra le quali vengono incluse anche le attività ludiche (*ibidem*, 39).

2 RASSEGNA DEI GIOCHI DIDATTICI

Diversi studiosi (Bognar 1987; Bratoš e Turk 2001; Horvat 1997; Sikošek 1993) condividono l'idea che il gioco sia un modo efficace d'insegnamento/apprendimento perché stimola l'attenzione degli studenti e li motiva a *fare* le attività, cioè agire, il che nel contesto della classe di una lingua straniera vuol dire usare la lingua come mezzo, spesso senza rendersene conto. I giochi didattici si differenziano dai giochi liberi in quanto sono creati dagli insegnanti stessi o autori di manuali (glotto)didattici che li sottopongono a determinati obiettivi. Va precisato d'altronde che una definizione preliminare delle regole e delle istruzioni, e il materiale preparato stabiliscono solo parzialmente ciò che succederà durante il gioco.

La caratteristica fondamentale del gioco didattico è quella di dare origine a circostanze dove gli studenti da soli e attivamente collaborano alla risoluzione di un determinato problema (o partecipano ad attività che richiedono spirito di cooperazione al fine di affrontare sfide comuni) invece di limitarsi semplicemente alla sua discussione (Marentič-Požarnik 1987: 93) il che vale in primo luogo se abbiamo in mente i giochi di ruolo che rappresentano una delle numerose forme di gioco didattico. Il vantaggio delle attività ludiche è che le possiamo utilizzare sia per introdurre nuovi contenuti sia nel processo di un progetto di classe con il fine di motivare la continuazione e conclusione del lavoro, o anche alla fine dell'ora come ripetizione (Horvat 1997: 154; Sikošek 1993: 67).

In seguito vengono esposti i risultati di una recente ricerca che prova l'efficacia dell'uso dei giochi didattici durante le lezioni. Zver (1999 in Krumpestar 2014: 32; Župančič 2011: 34) al seminario intitolato *Giochiamo anche durante le lezioni* ha citato i risultati di alcune recenti ricerche che dimostrano che i giochi didattici:

- accrescono la motivazione e l'interesse per lo studio,
- influiscono positivamente su tutti gli studenti e quindi anche su quelli con bisogni educativi speciali o diversamente abili,
- influiscono positivamente sugli studenti con diversi stili di studio,
- contribuiscono a una più veloce e duratura memorizzazione,
- favoriscono lo sviluppo delle principali capacità e dei principali interessi individuali del bambino (con molta probabilità, poco o per niente sviluppati prima) permettendo un lavoro divergente, creativo e approfondito,
- favoriscono una migliore attenzione e un coinvolgimento personale nonché una più forte propensione allo svolgimento di attività psico-motorie accentrate sulle abilità degli studenti,
- rafforzano le capacità legate all'autoorganizzazione e all'indipendenza (grazie alle attività basate sulle interdipendenze reciproche),
- stimolano lo sviluppo delle capacità retoriche e motorie,
- assicurano un rapporto positivo con lo studio,
- fanno dell'apprendimento un processo naturale, interessante e dinamico,
- creano un ambiente stimolante e diminuiscono l'affaticamento degli studenti.

2.1 Classificazione dei giochi didattici

Gli studiosi dividono i giochi didattici secondo diversi criteri ad es. da Bognar (1987: 89–106) vengono divisi in:

- a) **Giochi di ruolo:** sono molto diffusi e utilizzati ampiamente nell'insegnamento/apprendimento. Gli studenti in questo tipo di gioco adottano una prospettiva accordata in precedenza, o il tipo di comportamento di altre persone. Si tratta di una conoscenza realistica in una situazione inventata. Lo studente prende, temporaneamente, l'identità di qualcun altro e agisce come crede che agirebbe questa persona nella situazione data, oppure rimane se stesso e si comporta come si comporterebbe lui stesso in una situazione inventata, non conosciuta. Questi giochi si basano sul parlato e sviluppano conseguentemente il parlato, per questo motivo sono spesso sfruttati anche per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.
- b) **Giochi con le regole:** offrono quasi infinite possibilità di uso durante il processo educativo, perché si prestano alle integrazioni di compiti educativo-istruttivi molto concreti. Questo tipo di gioco è adatto anche alle lezioni di lingua straniera perché contiene diverse forme di giochi linguistici, o con dei contenuti vicini all'esperienza reale nella natura e nella società.³

3 I giochi con le regole sono, nella maggior parte dei casi, quei giochi che prevedono una competizione, quindi l'apprendente viene confrontato con la vittoria e con la sconfitta attraverso le quali riceve anche delle lezioni di vita: come rallegrarsi nel caso della vittoria e come uscire a testa alta dalle sconfitte (Horvat 1997: 154).

Durante il processo educativo è possibile adattare le regole dei giochi, modificarle e adeguarle in base all'età degli studenti e ai bisogni della lezione. Un'esperienza particolare per gli studenti è *la creazione* delle regole, durante la quale gli studenti devono essere molto creativi e capaci di lavorare in gruppo (Marentič-Požarnik 1987: 94).

- c) **Giochi di costruzione tecnica:** sviluppano oltre alla funzione motoria delle mani anche la fantasia e la capacità creativa. I giochi di costruzione tecnica sono i predecessori del lavoro e per questo motivo il loro utilizzo è importante e auspicabile nel processo educativo. Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera un esempio di questo gioco sarebbe la competizione tra due squadre nel comprendere una ricetta e cuocere un semplice piatto o preparare una semplice insalata, o nel costruire con il cartone e la colla un dado da utilizzare di seguito in un quiz.

2.2 Giochi didattici nelle ore di lingua straniera

Considerando specificamente le attività ludiche nelle ore di lingua straniera, si deve precisare che durante lo svolgimento del processo educativo l'insegnante può proporre diversi tipi di giochi, ma sempre con lo scopo di raggiungere gli obiettivi linguistici, cognitivi, culturali, sociali ecc. e di sviluppare le relative capacità degli studenti. Uno dei fini del gioco è anche l'apprendimento e l'acquisizione attraverso il divertimento con il quale si stimola il piacere e la gioia di studiare ed apprendere una lingua straniera (Caon e Rutka 2004: 32).

Le attività ludiche durante le lezioni di una lingua straniera sono state esaminate in maniera approfondita in particolare da alcuni studiosi anglosassoni (Brewster, Ellis e Girard 1992: 180–182), i quali hanno suddiviso le attività ludiche durante le lezioni di lingua seconda/straniera in gruppi sulla base dei seguenti criteri a) il fine del gioco, e b) i mezzi a disposizione.

A seconda del fine è possibile individuare tre gruppi di giochi:

Giochi con il controllo ed esercitazione della lingua (ingl. code-control games) si utilizzano per esercitare il lessico e per sviluppare una pronuncia corretta. Questo tipo d'attività si chiama 'dril nascosto' (ingl. hidden drill) in quanto durante questo tipo d'attività viene ripetuta una parte del testo e aggiunta una nuova informazione, ad es.: *Studente no. 1: "Ieri sono andato alla libreria Oxford Center". Studente no. 2: "Ieri sono andato alla libreria Oxford Center e ho comprato un libro". Studente no. 3: "... un libro che si intitola 'Pinocchio', ecc.* Vince quello studente che dall'inizio alla fine dice tutto quello che è stato detto prima di lui dai suoi compagni e aggiunge a tutta la serie ulteriori informazioni. Questo tipo di gioco viene fatto di solito in gruppi piuttosto grandi (Pižorn 2011: 5) o in gruppi di 4-5 studenti che fanno più di un giro.

Giochi di comunicazione orale (ingl. oral communication games) si utilizzano per migliorare la fluency (scioltezza del parlato). Questo tipo di gioco si basa sui cosiddetti 'vuoti

d'informazione' (ingl. information gap), laddove lavorando in coppia uno degli studenti ha le informazioni che servono all'altro (ad esempio: uno studente ha una foto che deve descrivere all'altro e questo la deve disegnare il più dettagliatamente possibile). Questo tipo di giochi si fanno di solito in coppia. (Brewser *et al.* 1992: 181).

Giochi per sviluppare le quattro abilità (ingl. language practice games) si utilizzano per esercitare le attività produttive, tra cui lo sviluppo delle capacità di scrittura e di dialogo (il parlato e lo scritto), ma anche per esercitare le attività ricettive, tra cui lo sviluppo della comprensione orale e scritta (in breve: l'ascolto e la lettura in lingua straniera), qui di seguito viene riportato qualche esempio per ciascuna delle abilità:

- a) In relazione allo sviluppo lo sviluppo del **parlato** potremmo prendere in considerazione il gioco basato sui sinonimi o contrari. Agli studenti viene assegnato il compito di proporre delle coppie di parole, scegliendo tra quelle presenti nelle immagini, descrivendo oralmente le differenze tra coppie di oggetti, animali o persone, ad es. *La giraffa è alta, il topo invece è basso*. Più efficace dal punto di vista comunicativo potrebbe risultare una competizione tra due o tre squadre che hanno il compito di elencare il maggior numero di funzioni di un cellulare. Vince la squadra che ne elenca di più.
- b) Lo sviluppo dello **scritto** si potrebbe utilizzare come gioco *La storia a catena*. Durante questa attività l'insegnante divide gli studenti in gruppi di 4 o 5 studenti e in ogni gruppo stabilisce l'ordine in cui tutti partecipano alla stesura di un testo collettivo. Tutti i gruppi ricevono lo stesso titolo e devono collaborare con gli altri membri del gruppo all'invenzione, allo sviluppo e alla scrittura di una storia limitandosi però ad aggiungere di volta in volta una sola singola frase, così da continuare e completare il concetto espresso dalla frase del collega precedente. Dopo un tempo prestabilito ogni gruppo legge la propria storia e gli altri (o l'insegnante) assegnano dei punti ad ogni storia per decretare il gruppo vincente.
- c) Per favorire lo sviluppo delle abilità di **ascolto** si potrebbe utilizzare ad es. il gioco *Ascolta e disegna il percorso*, durante il quale l'insegnante consegna agli studenti una cartina e poi (gli) racconta una storia di sua invenzione. Gli studenti durante il racconto tracciano sulla mappa quello che secondo loro è il percorso o disegnano i luoghi immaginati. Analogamente si potrebbe richiedere di disegnare dei mobili sulla piantina della cameretta di un adolescente, o disegnare o colorare un mostro per far paura ai bambini.
- d) Per lo sviluppo delle abilità di **lettura** si potrebbe utilizzare ad es. il gioco *Cerchiamo i mestieri*, durante il quale gli studenti ricevono inizialmente 5 foto di persone che rappresentano diversi mestieri (contrassegnate con le lettere dalla A alla D), successivamente gli studenti ricevono 5 descrizioni di mestieri (contraddistinte dai numeri da 1 a 5). Gli studenti devono individuare la foto corrispondente alla descrizione (Pečjak 2009: 143).

Con lo sviluppo di ognuna delle abilità rafforziamo il sistema linguistico per intero, e vale anche il contrario: le carenze in una qualsiasi delle abilità elencate influiscono

negativamente su altre abilità e di conseguenza su un insufficiente o non funzionale sistema linguistico e su una carente coscienza della lingua (ingl. language awareness).

Considerando il criterio dell'uso di strumenti è possibile dividere i giochi in: (Brewser *et al.* 1992: 181):

- a) i giochi senza mezzi, ad es. la formazione di rime;
- b) i giochi in cui si ha bisogno di pennarello o lavagna (ad es. *l'impiccato*);
- c) i giochi in cui si ha bisogno di cartoncini con foto o parole (ad es. *il bingo*);
- d) i giochi in cui si ha bisogno di un tavolo di gioco, dei dadi, delle pedine (ad es. il gioco *Non t'arrabbiare* o il *Gioco dell'oca*).

Le attività più comuni durante i giochi sono quindi l'espressione verbale e il movimento; le regole in ogni gioco contengono delle norme basilari di collaborazione interpersonale, d'inclusione nel gioco e di scambio dei ruoli tra coloro che giocano. Una parte importante delle attività ludiche viene svolta dalla lingua. Čok (1999: 183) ritiene infatti che la lingua e il gioco siano fondati in modo simile, infatti in entrambi i casi si tratta di un sistema orientato al comportamento dell'uomo. Oltre a questo il gioco è un'attività in cui lo studente è indipendente, libero, creativo, esplora e cerca nuove opportunità, concorre con se stesso, con gli altri, con il tempo e con gli obiettivi (Pečjak 2009: 21), imposti o propri.

2.3 Il ruolo dell'insegnante nella progettazione delle attività ludiche

Prima di 'portare' un gioco in classe è consigliabile che l'insegnante sia in grado di rispondere alle seguenti domande (Merhar *et al.* 2013: 57):

- Che obiettivi desidero raggiungere con le attività ludiche?
- In quale fase del processo didattico utilizzerò il gioco?
- Il gioco permette un collegamento tra il precedente e il nuovo?
- Che esperienze hanno gli studenti con l'uso delle attività ludiche?
- Quanta esperienza ho io con l'utilizzo delle attività ludiche in classe?

Si intraprende la progettazione del gioco quando abbiamo già deciso quali sono gli obiettivi linguistici che vogliamo raggiungere, quando sappiamo in che modo li raggiungeremo, quanti studenti ci sono nella classe, le caratteristiche di questi studenti, dove e quando giocheremo. Per ogni attività ludica è consigliabile preparare anche un 'programma di riserva' che preveda cosa fare se dovesse fallire qualcosa o se il gioco dovesse svolgersi in modo diverso da come lo si aveva progettato (Merhar *et al.* 2013: 60).

Il gioco didattico è efficace quando con esso raggiungiamo gli obiettivi linguistici programmati, quando piace agli studenti e ne soddisfa i bisogni (Pinosa 1993: 12). Una fase difficile della progettazione delle attività ludiche è quella in cui l'insegnante deve pensare e decidere quale gioco deve utilizzare per un raggiungimento ottimale degli obiettivi

linguistici, e come eseguirà le attività mirate al raggiungimento degli obiettivi. Durante la preparazione delle attività ludiche l'insegnante deve prestare attenzione (Caon e Rutka 2004: 54; Merhar *et al.* 2013: 60-61):

- *agli obiettivi linguistici*: gli insegnanti dovrebbero utilizzare attività ludiche adeguate al raggiungimento degli obiettivi linguistici prestabiliti,
- *al luogo*: si è in un luogo interno o esterno? Quanto è grande? Quali sono i limiti spaziali (ad es. dello spazio interno: sedie, panchine, armadietti, attrezzature, altezza del soffitto dell'aula ecc.),
- *al tempo*: l'insegnante deve calcolare quanto tempo ha a disposizione per svolgere l'attività ludica per intero (bisogna calcolare il tempo per dare le istruzioni, il tempo dello sviluppo del gioco stesso, quello per la sua valutazione), e considerare se esiste la possibilità di prolungare il gioco o di poterlo interrompere in qualsiasi momento,
- *al numero degli studenti*: il gioco scelto è limitato a un certo numero di studenti o dobbiamo dividerli in più gruppi? Abbiamo bisogno di un numero pari o dispari di studenti?
- *ai fattori personali degli studenti*: che esperienze hanno gli studenti con le attività ludiche? Hanno già svolto in passato quest'attività? Quanto gli studenti sono legati tra di loro? C'è tra gli studenti qualche disabile (cechi, sordi, con capacità motorie limitate ecc.)? L'argomento dell'attività ludica è adeguato a tutti gli studenti?
- *ai mezzi*: l'insegnante deve essere certo di quali strumenti abbia bisogno e se abbia preparato tutto il necessario prima dello sviluppo del gioco. Deve, inoltre sapere se gli strumenti devono essere creati da lui autonomamente o collaborando con altri studenti, se li può riutilizzare per altri giochi o per lo stesso gioco in un momento successivo, se servono ai fini del gioco e se sono interessanti per i partecipanti.

Una parte importante delle attività ludiche sono le regole del gioco. Spetta all'insegnante decidere quante regole dare in ogni singolo gioco, ma è importante che queste siano brevi, chiare, semplici, dimostrative e uguali per tutti gli studenti (Merhar *et al.*: 62). Nell'utilizzo del gioco l'insegnante deve stare molto attento al modo in cui introduce l'attività ludica nel processo educativo. Pinosa (1994: 13) suggerisce di iniziare con un gioco veloce, facile da eseguire e sconsiglia fortemente l'utilizzo di giochi che prevedono una competizione. Caon e Rutka (2004: 54), Pinosa (1994: 11-12), Merhar *et al.* (2013: 63) indicano le seguenti raccomandazioni agli insegnanti:

a) prima dell'impiego o del gioco didattico in classe:

- durante la progettazione del gioco deve essere chiaro il motivo della scelta e il fine per cui lo si utilizzerà,
- dopo aver progettato e preparato il gioco, lo si deve provare dall'inizio alla fine mentalmente, prevedendo le situazioni che potrebbero verificarsi durante il suo svolgimento in classe e eventualmente il modo per potersi adeguare a ciascuna di esse,
- prima di iniziare la lezione, mentalmente o con l'aiuto degli appunti, si devono ripetere le regole del gioco e il modo in cui si daranno le istruzioni,

- bisogna riflettere se la co-partecipazione dell'insegnante abbia uno scopo ben preciso o possa rappresentare semplicemente un ostacolo alla buona riuscita dell'attività ludica,
- l'insegnante deve avere un approccio positivo al gioco perché solo in questo caso si possono motivare anche gli studenti,
- prima di iniziare il gioco bisogna spiegare agli studenti il fine e gli obiettivi dell'attività ludica,
- ci si deve rendere conto che nessuna modalità e possibilità di svolgimento dell'attività ludica in questione è uguale alle altre, nemmeno se si tratta dello stesso gioco e della stessa classe.

b) durante o dopo l'impiego del gioco didattico in classe:

- l'insegnante prenda nota delle difficoltà linguistico-comunicative e pragmatico-sociali che si verificano, e rifletta su come eliminarle in futuro,
- il gioco va adeguato ai bisogni della classe e lo sviluppo dei singoli studenti va continuamente seguito e controllato,
- ci si deve assicurare che durante il gioco i partecipanti rispettino le regole,
- si deve avere il controllo sul gioco ma va lasciato il controllo su di esso anche agli studenti, in questo modo sarà possibile capire le loro insicurezze,
- si finisca con il gioco quando questo è nel suo apice (non si deve lasciare che il gioco diventi poco interessante perché altrimenti gli studenti non vorranno giocare in futuro),
- si definisca una lista dei giochi preferiti che si sono dimostrati efficaci e che si possono usare sempre, ovunque e con chiunque. Tuttavia si devono sempre aggiungere nuovi giochi.

3 PARTE EMPIRICA

La nostra ricerca riguarda l'uso delle attività ludiche nelle lezioni d'italiano nelle scuole secondarie superiori, nel nostro caso il liceo Poljane di Ljubljana. L'obiettivo principale della ricerca è dimostrare in che misura vengono raggiunti gli obiettivi operativi nelle lezioni che si basano sulle attività ludiche, descrivere quale sia l'atmosfera, definire il livello di collaborazione e comunicazione tra gli studenti, e tra gli studenti e l'insegnante in questo tipo di lezioni, in che misura gli studenti partecipano attivamente durante un gioco didattico e qual è il rapporto tra l'uso dello sloveno e dell'italiano durante l'attività ludica. Abbiamo esaminato anche il parere degli studenti sull'ora di lezione basata sull'attività ludica, sulla frequenza di tali attività nelle ore di lezione e la loro opinione sull'acquisizione dell'italiano tramite attività ludiche. Sono state escluse dal presente articolo anche alcune ipotesi che non riguardano il nostro tema in modo diretto (ipotesi no. 13, 14, e 15).

ipotesi correlate alle DR⁷⁴	domanda di ricerca (DR)
Ipotesi 1: <i>Riguardo alle aspettative, gli studenti affermano che dopo il percorso di studi si aspettano di saper comunicare in italiano.</i>	DR 1: <i>Cosa si aspettano gli studenti dalla lezione d'italiano?</i>
Ipotesi 2: <i>Le attività ludiche e l'uso di materiale audio-visivo sono i mezzi più efficaci per motivarli a partecipare nelle ore di lingua straniera.</i>	DR 2: <i>Quali attività li stimolano maggiormente a partecipare attivamente alla lezione?</i>
Ipotesi 3: <i>La maggior parte degli studenti afferma che l'atmosfera durante tali lezioni è piacevole.</i>	DR 3: <i>Com'è l'atmosfera durante la lezione basata sulle attività ludiche?</i>
Ipotesi 4: <i>La maggior parte degli studenti afferma che durante tali lezioni sono più attivi del solito.</i>	DR 4: <i>In che misura sono attivi gli studenti durante la lezione basata sulle attività ludiche?</i>
Ipotesi 5: <i>La maggior parte degli studenti afferma che durante le lezioni l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici solo raramente.</i>	DR 5: <i>Con quale frequenza l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici durante le lezioni?</i>
Ipotesi 6: <i>La maggior parte degli studenti afferma che i giochi didattici si usano solo occasionalmente.</i>	DR 6: <i>Secondo gli studenti, in che misura si usano i giochi didattici durante le lezioni d'italiano?</i>
Ipotesi 7: <i>Gli studenti con "ambizioni alte"⁷⁵ in lingua italiana ritengono di aver avuto abbastanza tempo a disposizione per eseguire l'attività ludica durante la lezione, e al contrario, gli studenti con "ambizioni minori"⁷⁶ ritengono di non aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività durante l'attività ludica.</i>	DR 7: <i>Gli studenti hanno avuto abbastanza tempo per eseguire le attività pianificate?</i>
Ipotesi 8: <i>La maggior parte degli studenti sostiene che durante l'attività ludica utilizza prevalentemente la lingua italiana, a differenza di quanto accade durante le altre attività svolte in classe.</i>	DR 8: <i>Durante l'attività ludica prevale l'utilizzo della lingua slovena o italiana?</i>

4 Nella parte supplementare della nostra ricerca (usando un questionario di auto-riflessione pedagogica, non presentato in questo contributo) abbiamo analizzato anche in che misura vengono raggiunti gli obiettivi operativi nelle lezioni che si basano sulle attività ludiche, come si sviluppano la collaborazione tra studenti, la comunicazione e l'attività in questo tipo di lezioni. In questa sorte di diario di riflessione pedagogica abbiamo constatato che i giochi didattici sono utili per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, poiché gli obiettivi operativi sono stati raggiunti con successo, e inoltre gli studenti partecipano e interagiscono attivamente tra loro e con l'insegnante. Abbiamo notato che gli studenti sono più attivi del solito il che conferma le parole di Caon e S. Rutka (2004: 26–27) che il gioco didattico coinvolge lo studente direttamente nell'apprendimento e lo coinvolge in una collaborazione particolare con i coetanei.

5 Si intendono gli studenti del liceo che hanno o si aspettano un voto finale ottimo o distinto in lingua italiana.

6 Si intendono gli studenti del liceo che hanno o si aspettano un voto finale buono, sufficiente o insufficiente.

ipotesi correlate alle DR ⁷⁴	domanda di ricerca (DR)
Ipotesi 9: <i>Gli studenti con "ambizioni alte" ritengono che durante la lezione con i giochi didattici la loro collaborazione è migliore e maggiore, rispetto agli studenti con "ambizioni minori".</i>	DR 9: <i>Qual è, secondo il punto di vista degli studenti, la qualità della collaborazione tra di loro durante le lezioni in cui si utilizzano giochi didattici?</i>
Ipotesi 10: <i>Gli studenti con "ambizioni alte" ritengono di aver raggiunto un più elevato livello di comprensione delle istruzioni trasmesse con i giochi didattici, rispetto a studenti con "ambizioni minori".</i>	DR 10: <i>Quale livello di comprensione delle istruzioni trasmesse durante la lezione con i giochi didattici hanno raggiunto gli studenti?</i>
Ipotesi 11: <i>Gli studenti al primo e secondo anno ritengono che con un utilizzo frequente dei giochi didattici in classe apprenderebbero meglio la lingua italiana, mentre gli studenti al terzo e quarto anno ritengono che con l'utilizzo più frequente dei giochi didattici il loro apprendimento della lingua italiana non cambierebbe.</i>	DR 11: <i>Gli studenti ritengono che un utilizzo dei giochi didattici più frequente contribuirebbe ad un migliore apprendimento dell'italiano?</i>

3.1 Campione e elaborazione dati

Nella nostra ricerca ci siamo avvalsi del campione composto da tutti gli studenti della scuola secondaria superiore Poljane di Lubiana ($N = 76$) che nell'anno scolastico 2013/2014 hanno frequentato le lezioni d'italiano. I risultati ottenuti risultano arricchiti per effetto dell'applicazione della statistica delle scienze umanistiche su un'ipotetica popolazione in Slovenia composta da studenti simili a quelli del nostro campione.

Abbiamo svolto ore di lezione basate sulle attività ludiche in tutte e sei le classi del liceo Poljane. Dopo ogni lezione tutti gli studenti presenti hanno riempito un questionario anonimo riguardante lo svolgimento della lezione appena conclusa. I dati sono stati elaborati con il programma per la statistica SPSS 14.0. Le ipotesi sono state verificate con il test χ^2 e se il risultato è stato statisticamente significativo, si è rifiutata sia l'ipotesi di equiprobabilità⁷ sia l'ipotesi di indipendenza⁸ in favore dell'ipotesi di ricerca (con l'ipotesi di equiprobabilità si afferma che tutte le risposte di un'ipotetica popolazione hanno uguali probabilità, invece, con l'ipotesi di indipendenza si afferma che le variabili di un'ipotetica popolazione sono indipendenti).

7 Siccome il nostro campione aveva un numero relativamente basso di studenti di scuola secondaria superiore ($N = 76$), per presentare meglio gli esiti delle ipotesi 2, 4 e 7 (che precedentemente includevano categorie distinte come 'sono completamente d'accordo', 'sono d'accordo', 'non sono d'accordo' e 'non sono affatto d'accordo') abbiamo unito le suddette categorie in solo due categorie 'sono d'accordo' e 'non sono d'accordo'.

8 Benché le categorie siano state unite (come descritto nella nota precedente), le condizioni del test χ^2 non sono state soddisfatte, e di conseguenza abbiamo utilizzato il test di Kullback per dimostrare che le variabili di un'ipotetica popolazione sono dipendenti.

Nella nostra ipotesi 8 il valore del test χ^2 non è stato statisticamente significativo e perciò non possiamo affermare che le variabili di un'ipotetica popolazione sono indipendenti. Anche se l'ipotesi di indipendenza non è stata statisticamente significativa abbiamo presentato i risultati della ricerca, visto che l'ipotesi probabilmente sarebbe stata statisticamente significativa, se il campione fosse stato più grande. Per tutte le altre ipotesi di equiprobabilità vale che il valore del test χ^2 è stato statisticamente significativo su diversi livelli. Perciò è stata rifiutata l'ipotesi di equiprobabilità in favore dell'ipotesi di ricerca che afferma che anche le risposte di un'ipotetica popolazione possono avere o non avere una frequenza simile o uguale.

3.2 Esiti della ricerca e la loro discussione

In base alla nostra verifica dell'ipotesi 1, la maggior parte degli studenti si aspetta di comunicare in italiano alla fine del percorso di studi. Ci aspettavamo proprio questo risultato in quanto tra gli studenti si sta rafforzando sempre più la coscienza che si debba avere una conoscenza attiva di almeno una lingua straniera oltre all'inglese, se vogliono avere successo nella vita professionale o privata.

Gli studenti entrano in contatto con la lingua straniera in numerose situazioni (multimediali, scambi all'estero, professori ospiti ecc.) nelle quali dovrebbero essere capaci di capire il discorso per poter comunicare con persone che parlano altre lingue. Per questo motivo gli studenti ritengono la capacità di comunicare in lingua straniera una condizione necessaria: l'acquisizione di tale capacità rientra, quindi, tra i loro obiettivi principali.⁹

A proposito dell'ipotesi 2 gli studenti considerano i materiali audiovisivi e le attività ludiche il miglior mezzo di motivazione. Risultato prevedibile, in quanto l'uso di materiali audio-visivi motiva gli studenti nello studio di una lingua straniera, poiché questi rappresentano oltre la figura dell'insegnante la fonte più importante per avere un contatto 'vivo' con la lingua straniera durante la lezione.

Questo tipo d'insegnamento è per la maggior parte degli studenti attraente e stimolante, perché con l'aiuto delle fonti video e audio si entra in contatto diretto con la lingua straniera e la relativa cultura proprio grazie all'ausilio delle immagini e dell'audio; per questo motivo gli insegnanti usano il materiale audio-visivo come mezzo d'insegnamento e come mezzo di motivazione con cui stimolare e spronare gli studenti allo studio e all'uso attivo della lingua target (Ur 1996: 191). Qui di seguito sono elencate tutte le altre attività in ordine calante che motivano gli studenti : a) uso di quadri, fotografie e cartine, b) preparazione di presentazioni (in gruppo), c) discussioni

⁹ Le altre aspettative (tutte le aspettative sono presumibilmente concordi con il curriculum nazionale, cioè con gli obiettivi del programma degli studi per l'italiano come lingua straniera nelle scuole superiori, per il livello B1 secondo il QCEL (2001, traduzione slovena 2011) degli studenti, in ordine calante sono: sviluppare una vasta conoscenza lessicale, capacità di comprendere i parlanti madrelingua, capacità di leggere autonomamente in lingua straniera, capacità di ampliare le conoscenze sulla cultura italiana, capacità di scrivere nella lingua straniera e saper usare con correttezza le strutture grammaticali.

condotte dall'insegnante, d) preparazione individuale di presentazioni, e) lettura di testi, f) potenziamento delle conoscenze lessicali, g) scrittura di testi, h) consolidazione della grammatica.

L'ipotesi 3 si riferisce specificatamente al ruolo delle attività ludiche per l'atmosfera in classe. La maggior parte degli studenti afferma che il clima durante la lezione basata sulle attività ludiche è gratificante. La nostra opinione è che l'ambiente e l'atmosfera che si creano durante il gioco didattico contribuiscano ad una condizione favorevole per una migliore acquisizione della lingua straniera che nel corso del tempo potrà dare dei risultati durevoli, perciò incoraggiamo gli insegnanti ad usare questa tecnica didattica durante l'insegnamento di una qualsiasi lingua straniera.

Un clima favorevole influisce sul livello dell'attiva partecipazione dei ragazzi e a proposito dell'ipotesi 4 la maggior parte degli studenti afferma che durante la lezione basata sulle attività ludiche sono attivi più del solito. Il risultato ottenuto non ci sorprende, visto che il gioco didattico secondo Caon e S. Rutka (2004: 26–27) coinvolge lo studente direttamente nell'apprendimento collegandolo con i coetanei. Tra l'altro questa tecnica didattica coinvolge attivamente lo studente e lo motiva direttamente all'uso autentico della lingua straniera.

Pertanto, con le ipotesi 5 e 6 si è voluto ricercare la frequenza d'uso dei giochi didattici. La maggior parte degli studenti afferma che durante le lezioni l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici raramente. Siamo dell'opinione che in molti insegnanti è ancora radicata una distinzione netta (anche se non del tutto giustificata) tra gioco e studio. Secondo Caon e S. Rutka (2004: 22) alcuni insegnanti attribuiscono al gioco soltanto una funzione 'riempitiva', cioè il gioco rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per consentire un recupero di energia e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio.

Nel nostro caso si tratta di una decisione professionale di breve durata, sperimentata nell'arco di un paio di settimane ed è piuttosto un caso studio che un ricerca. Invece ad es. in Canada (cf. Mady et al. 2009) è stata svolta una vasta ricerca longitudinale che esaminava in maniera comparata gli effetti di attività di insegnamento che presentavano l'utilizzo frequente di elementi ludici e quelli portati avanti in gruppi in cui questi risultavano essere prevalentemente assenti (i vasti campioni di ricerca erano studenti di scuole elementari e medie canadesi bilingui inglese e francese).

Gli esiti ovvero gli effetti sulla conoscenza linguistica dopo un arco di tempo di quasi dieci anni non hanno dimostrato che i ragazzi esposti alla ludicità sono diventati più abili nelle conoscenze linguistiche (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta in francese L2) in modo statisticamente significativo. L'unica differenza significativa che è apparsa era una più alta percezione del successo degli studenti nelle classi 'ludiche' e il loro più positivo atteggiamento nei confronti del francese L2: erano più sciolti nel esprimersi, più pronti e disponibili a comunicare oralmente (cf. Mady et al. 2009).

Nella nostra analisi la maggior parte degli studenti afferma che i giochi didattici si usano solo molto occasionalmente durante le lezioni d'italiano. Crediamo che gli insegnanti non usino i giochi didattici in larga misura, perché per l'uso di queste tecniche

d'insegnamento/apprendimento è necessario prepararsi molto bene, in quanto è richiesta una preparazione particolare che comporta un notevole impegno temporale al fine di approfondire la conoscenza delle tecniche e degli obiettivi preposti. Inoltre, l'uso dei giochi didattici come tecnica d'insegnamento/apprendimento presenta le seguenti difficoltà (Caon e Rutka 2004: 56):

- controllo dei tempi: è praticamente impossibile progettare dettagliatamente le attività ludiche, perché lo svolgimento del gioco dipende da molti fattori, i quali nella maggior parte dei casi non dipendono dall'insegnante,
- problemi disciplinari legati alle attività più movimentate,
- accettazione da parte dei genitori di una metodologia che può creare sorpresa e diffidenza,
- rispetto del programma da svolgere
- individuazione di parametri di verifica e valutazione.

Tutti questi ed altri problemi minori impediscono agli insegnanti, anche se favorevoli all'utilizzo dei giochi didattici, di usarli frequentemente durante le lezioni di lingua straniera. Tuttavia, crediamo che l'uso dei giochi didattici almeno per il consolidamento del lessico sia molto importante e per questa ragione incoraggiamo gli insegnanti a superare i summenzionati problemi con impegno maggiore e creatività perché pare che questo contribuisca a rafforzare l'interesse degli studenti e a sviluppare in loro una motivazione maggiore (sebbene superficiale e di breve respiro).

Con la seguente ipotesi (no. 7) si torna all'aspetto pratico di esecuzione del gioco in classe: era sufficiente il tempo per eseguire le attività pianificate. Qui gli studenti con alte ambizioni (ovvero alti voti) ritengono di aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività previste dall'attività ludica, e al contrario, gli studenti con basse ambizioni (ovvero voti bassi) ritengono di non aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività durante l'attività ludica.

Secondo noi questi risultati evidenziano il disagio degli studenti 'deboli' che generalmente non vanno così bene a scuola (o forse solo nelle ore d'italiano) e di conseguenza hanno bisogno di più tempo per utilizzare i mezzi linguistici richiesti (lessico, strutture grammaticali ecc.) e per articolarli in un messaggio coerente (produzione orale o scritta). Per gli studenti che non padroneggiano bene la lingua d'arrivo, il gioco può rappresentare una situazione stressante, non disponendo degli strumenti necessari per utilizzare con successo i mezzi linguistici opportuni.

Questi studenti potrebbero sviluppare una tensione psicologica e un atteggiamento sfavorevole verso i giochi didattici e in futuro potrebbero rifiutare la partecipazione a queste attività (Ur 1996: 279). Proprio per tale motivo è importante che l'insegnante progetti il gioco didattico adeguatamente, in particolare dal punto di vista temporale, tenendo conto della trasmissione delle istruzioni agli studenti, dell'esecuzione e della valutazione del gioco, della possibilità che il gioco possa protrarsi ecc.

La seguente ipotesi (no. 8) aveva come obiettivo di stabilire quanto si usi la lingua target (e non la lingua madre) durante le attività ludiche, paragonandolo anche con altre attività in classe. Gli studenti del liceo Poljane che frequentano le lezioni di lingua italiana hanno dato risposte diverse da quelle che ci aspettavamo. La maggior parte degli studenti, infatti, ritiene che durante l'attività ludica non utilizza l'italiano più frequentemente che in altre attività. Da ciò si può dedurre che il gioco didattico non è una delle tecniche d'insegnamento/apprendimento che sviluppa l'uso dell'oralità in lingua straniera e che la lingua straniera durante il gioco didattico viene utilizzata solo dagli studenti con discrete conoscenze linguistiche e di conseguenza solo da quelli che sono più sicuri di sé e sono convinti di conoscere bene la lingua d'arrivo.

Contrariamente all'ipotesi precedente (ipotesi no. 8) riguardante l'utilizzo (prevalente) della lingua straniera durante il gioco, l'ipotesi 9 sul coinvolgimento attivo degli studenti esplicita che la maggior parte degli studenti del nostro campione che alla fine dell'anno scolastico si aspetta un voto ottimo o distinto in lingua italiana, sostiene di percepire la loro collaborazione come migliore e maggiore (durante la lezione con i giochi didattici), rispetto alla lezione durante la quale si utilizzano altre tecniche d'insegnamento/apprendimento. Anche la maggior parte degli studenti con aspirazioni meno alte o con conoscenze linguistiche piuttosto basse (quindi che si aspetta un voto finale buono, sufficiente o insufficiente) è altresì dell'opinione che durante questa lezione abbiano collaborato meglio tra di loro.

D'altronde, nelle risposte degli studenti del liceo Poljane relative all'ipotesi 10 (sulla comprensione delle istruzioni), possiamo notare la differenza tra i due gruppi. Gli studenti che hanno più successo a scuola hanno anche capito meglio le istruzioni trasmesse, rispetto agli studenti che non vanno tanto bene in generale e/o con l'italiano. Riteniamo che gli studenti con ambizioni minori (che hanno anche conoscenze e voti meno alti) spesso siano meno attenti mentre l'insegnante dà le istruzioni. Dalle ipotesi precedenti risulta che i giochi sono coinvolgenti anche per loro e forse molte volte l'attività ludica per loro pare meno interessante soltanto perché il loro livello linguistico sia troppo basso. L'autrice ricorda di aver notato che alcuni studenti 'deboli' hanno addirittura ignorato le istruzioni.

Può infatti dispiacere a tutti i coinvolti che questi studenti nel processo d'apprendimento della lingua italiana abbiano sviluppato meno conoscenze linguistiche in generale che poi ostacolano seriamente la loro attiva partecipazione al gioco, sia inizialmente per comprendere le istruzioni sia nello svolgimento del gioco, benché forse altamente desiderata. E' qui che pare nascondersi un ottimo motivo per inserire il gioco sin dagli inizi d'apprendimento della lingua straniera: per innalzare la motivazione per un apprendimento efficace.

E con l'ultima ipotesi (no. 11) si mirava appunto alla percezione studentesca a proposito dell'efficacia del gioco per sviluppare maggiormente la lingua target, bensì i risultati ottenuti in base al nostro campione sono sorprendenti. Ci aspettavamo, in verità, l'esatto contrario, ossia che una percentuale più alta di studenti che studia l'italiano da appena uno o due anni, sarebbe stata più favorevole all'utilizzo dei giochi didattici durante la lezione. E viceversa ci aspettavamo che una percentuale più bassa di studenti che studia l'italiano da tre o quattro anni sarebbe stata meno favorevole ai giochi.

Invece circa la metà di tutti gli studenti compresi nel nostro campione ritiene che con questa tecnica d'insegnamento/apprendimento apprenderebbe di più, l'altra metà degli studenti ritiene invece che apprenderebbe all'incirca lo stesso.

Riteniamo che esista la possibilità che molti studenti non si rendano conto di quanto potrebbero apprendere durante le lezioni con i giochi didattici poiché non lavorano spesso con questa tecnica d'insegnamento/apprendimento e non ne conoscono gli effetti positivi. D'altra parte il risultato ottenuto potrebbe essere una conseguenza dell'opinione diffusa tra gli studenti, in merito alle tecniche di studio 'divertenti', tra le quali c'è anche il gioco didattico. Gli adolescenti spesso non accettano bene le tecniche d'insegnamento/apprendimento ludiche perché ritengono che queste tecniche di studio siano infantili e perciò rendono impossibile lo sviluppo delle loro capacità e del loro potenziale (Caon e Rutka 2004: 39; Pinosa 1994: 5). Se invece fossero informati sul contrario, cioè sugli effetti rafforzativi sulla conoscenza linguistica, forse le loro barriere mentali diminuirebbero. Indubbiamente, in merito sarebbe da indagare ulteriormente.

4 CONCLUSIONI

Nella parte empirica ci siamo interrogati sul perché gli studenti decidono di intraprendere un indirizzo di studio linguistico, con quali aspettative affrontano le lezioni di lingua italiana e quali attività li stimolino maggiormente per partecipare attivamente alla lezione. Abbiamo (ri)costatato che gli studenti condividono l'opinione diffusa che è necessario capire e parlare al minimo un'altra lingua straniera oltre l'inglese se si vuole avere successo nella vita professionale.

Per raggiungere quest'obiettivo è necessaria la partecipazione attiva degli studenti in classe, perché l'abilità di comunicare è molto complessa e richiede lo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche (ascoltare e parlare, leggere e scrivere). Quali sono le attività che maggiormente motivano gli studenti per partecipare attivamente alla lezione? Il materiale audio-visivo e i giochi didattici. Perché la prima risposta? Con l'aiuto delle fonti audio-visive (ad es. spezzoni video, brani dei film e simile) si entra più facilmente in contatto con la lingua, i madrelingua e la loro cultura. Perché la seconda? I giochi didattici, approfittando della curiosità degli studenti, rafforzano i loro interessi e il loro desiderio di essere coinvolti in momenti divertenti in classe.

A tal fine abbiamo verificato il parere degli studenti sulle lezioni incentrate sull'attività ludica, sulla frequenza delle attività ludiche nelle lezioni 'regolari' (svolte dall'insegnante d'italiano) e il loro parere su una possibile migliore acquisizione dell'italiano attraverso l'utilizzo delle attività ludiche. Possiamo concludere che gli studenti sono favorevoli all'uso dei giochi didattici durante le lezioni di lingua straniera e desiderano che il loro insegnante li utilizzi di più, anche se solo la metà degli studenti del nostro campione ritiene che l'uso di questa tecnica d'insegnamento favorisca un migliore apprendimento di contenuti linguistici.

Comunque la ricerca ha i suoi limiti, dal numero troppo basso dei rispondenti, limitati solo a quelli che studiano l'italiano come lingua straniera nello stesso liceo. La ricerca e i suoi esiti lasciano quindi ancora desiderare, ed uno dei casi in cui è necessario prestare maggiore attenzione è l'uso della lingua d'arrivo durante l'attività ludica. Come abbiamo sostenuto già più volte, il gioco didattico richiede al "giocatore" un uso attivo della lingua straniera, il che (almeno ai livelli iniziali) in alcuni punti non è fattibile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOGNAR, Ladislav (1987) *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- BRATOŠ, Olgica/Mateja TURK (2001). Didaktične igre pri pouku kemije. *Didakta* 11(60/61), 104–105.
- BREWSTER, Jean/Gail ELLIS/Denis GIRARD (1992) *The primary English teacher's guide*. London [etc.]: Penguin Books.
- BROWN, H. Douglas (2000) *Principles of language learning and teaching*. White Plains (NY): Longman: Pearson Education, cop.
- CAON, Fabio/Sonia RUTKA (2004) *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- ČAMPA, Jožica/Marjeta KEPEC/Judita KEŽMAN-POČKAJ/Manica SKOK (2000) Didaktična igra pri pouku. A. Zupan e M. T. Škraba (a cura di), *Zbornik prispevkov 2000: Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 101–103.
- ČOK, Lucija (a cura di)/Janez SKELA/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK – PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- ČOK, Lucija (1999) Igralne dejavnosti pri pouku tujega jezika na razredni stopnji. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 182–186.
- HORVAT, Mateja (1997) Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja* 12(3/4), 149–155.
- Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre: učni načrt za gimnazijo. Ministrstvo za šolstvo in šport. 28. marec 2014. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ITALIJANSCINA_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf.
- KOVAČIČ, Irena/Ina FERBEŽAR/Simona KRANJC/Karmen PIŽORN/Janez SKELA/Marko STABEJ/Nataša DETIČ (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo: Urad za razvoj šolstva.

- KRUMPESTAR, Petra (2014) *Vloga igre pri pouku v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MADY, Callie/Stephanie, ARNOTT/Sharon LAPKIN (2009) Assessing AIM: A Study of Grade 8 Students in an Ontario School Board. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 65(5), 703–729.
- MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (1987) *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MERHAR, Irena/Lucija UMEK/Klara VIDMAR (2013) *Uporaba igre v andragoških procesih*. Ljubljana: Salve.
- MERHAR, Irena/Lucija UMEK/Jana JEMEC/Peter REPNIK (2013) *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve.
- PEČJAK, Sonja (2009) *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PINOSA, Rafo (1994) *Igrajmo se*. Ljubljana: Katehetski center-Knjžice.
- PIŽORN, Karmen (2011). *Igra pri pouku tujih jezikov na zgodnji stopnji*. 27. februar 2014. http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/igra_pri_pouku%20tujega%20jezika-pizorn.pdf.
- RUTAR ILC, Zora (2005) Učnocijljni in procesni pristop-izhodišče za didaktično preno-vo gimnazij. T. Rupnik Vec (a cura di), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- SIKOŠEK, Darinka (1993) Metoda didaktičnih iger pri pouku kemije. *Pedagoška obzor-ja* 8(25/26), 65–68.
- SKELA, Janez (1998) Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (r)evolucija?. *Uporabno jezikoslovje* 5, 142–159.
- SKELA, Janez/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO/Lucija ČOK (1999) Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 28–41.
- SKELA, Janez (1999). Komunikacijska metodologija poučevanja tujega jezika. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 176–182.
- SKELA, Janez (2011) Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika* 62(2), 114–133.
- UR, Penny (1996) *A course in language teaching: Practice and theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- ZUPAN, Anka (2000) Sodobni didaktični prijemi poučevanja in učenja. A. Zupan e M. T. Škraba (a cura di), *Zbornik prispevkov 2000: Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 5–10.
- ŽUPANČIČ, Katja (2011) *Vloga didaktičnih iger pri pouku*. Diplomsko delo, Maribor: Pedagoška fakulteta.

POVZETEK

Didaktične igre pri poučevanju in učenju italijanščine kot tujega jezika

Kljub različnim opredelitvam igre na splošno velja, da igra spodbuja in podpira posameznikov miselni, družbeni, čustveni in gibalni razvoj. V šolskem prostoru se uporabljajo učnim ciljem prirejene igre, t. i. didaktične igre. Te igre se od 'običajnih' razlikujejo po tem, da se jih ne domislijo učenci, ampak jih priredijo ali sestavijo učitelji, ki jih vsebinsko in organizacijsko podredijo določenim učnim ciljem. Posledično se vedno več učiteljev in avtorjev učbenikov odloča za vključitev te učne tehnike v pouk.

Velik pomen imajo didaktične igre tudi pri pouku tujih jezikov, saj jih lahko uporabljamo za urjenje tako receptivnih kot produktivnih zmožnosti učencev. Dodatna potencialno pozitivna lastnost didaktičnih iger je, da niso primerne samo za otroke, temveč tudi za mladostnike in odrasle. Didaktična igra je torej primerna tudi za poučevanje in učenje tujega jezika v različnih učnih in šolskih okoljih. Empirični del tega članka zato poskuša osvetliti vprašanja, v kolikšni meri se didaktične igre uporabljajo med poukom italijanščine kot tujega jezika v gimnazijah ter kako dijaki to učno tehniko sprejemajo.

Ključne besede: igra, didaktična igra, tuji jezik, jezikovne zmožnosti, gimnazijci

ABSTRACT

Didactic Games in Teaching and Learning Italian as a Foreign Language

Despite different definitions of play it is generally accepted that it encourages and supports an individual's cognitive, social, emotional and motor development. Games adapted to study aims, the so-called didactic games, are used in the school sphere. These games differ from others in that they are not thought up by the pupils, but are adapted or made by the teachers, who adapt them in terms of contents and organisation to the study aims. Consequently, more and more teachers and authors of study books decide to include these teaching techniques in lessons.

Didactic games also work great in foreign languages lessons, as they can be used to train receptive as well as productive abilities of the students. An additional potentially positive characteristic of didactic games is that they are not appropriate only for children but for youngsters and adults; therefore, for teaching and learning of foreign languages in upper secondary schools as well. The empirical part of this paper tries to shed a light on several aspects of didactic games used during Italian as a foreign language lessons in such schools and on how this teaching technique is accepted by learners.

Key words: play, didactic game, foreign language, language abilities, grammar school students

SINTESI

I giochi didattici nell'insegnamento/apprendimento d'italiano come lingua straniera

Nonostante le numerose e diverse definizioni del gioco, in generale, si considera che il gioco stimoli e sostenga lo sviluppo cognitivo, sociale, emozionale e motorio degli individui. Nell'ambiente scolastico si usano i cosiddetti giochi didattici che sono organizzati in base agli obiettivi formativi. La differenza tra questi e i 'giochi popolari' consiste nel fatto che questi non sono frutto della tradizione popolare o dell'invenzione spontanea dei bambini, ma sono creati e adattati dagli insegnanti stessi, secondo criteri organizzativi e contenutistici che coincidono con gli obiettivi specifici dell'unità didattica. In conseguenza sono sempre più numerosi gli insegnanti e gli autori di libri di testo che decidono di includere questo tipo di tecnica didattica nel processo d'insegnamento.

I giochi didattici nelle lezioni di lingue straniere hanno un'importanza notevole perché possono essere usati sia per sviluppare le abilità ricettive che per quelle produttive. Un'ulteriore caratteristica potenzialmente positiva dei giochi didattici è che non sono adatti solo per bambini ma anche per adolescenti e adulti, quindi adatti anche per l'insegnamento delle lingue straniere in vari contesti d'apprendimento. Nella parte empirica di quest'articolo si cerca di chiarire in quale misura si usino i giochi didattici durante le lezioni d'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie superiori e come questa tecnica d'insegnamento/apprendimento sia accolta tra gli studenti.

Parole chiave: gioco, giochi didattici, lingue straniere, abilità linguistiche, studenti dell liceo

PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK

Sem XY, študentka pedagogike in italijanščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani in delam raziskavo o odnosu dijakov do didaktičnih iger pri pouku italijanščine na gimnaziji. Pred tabo je anonimni anketni vprašalnik, ki mi bo pri tem pomagal. Vljudno te prosim, da ga izpolniš. Za sodelovanje se ti lepo zahvaljujem.

Spol: M / Ž (obkroži)

Letnik: 1. / 2. / 3. / 4. (obkroži)

- 1.) V kateri program gimnazije si vpisan/a?
 - a.) program gimnazije
 - b.) program klasične gimnazije
- 2.) Koliko let že obiskuješ pouk italijanščine na gimnaziji Poljane?
 - a.) 1 leto
 - b.) 2 leti
 - c.) 3 leta
 - d.) 4 leta
- 3.) Predmet *italijanščina* je moj:
 - a.) drugi tuji jezik
 - b.) tretji tuji jezik
- 4.) Bliža se konec šolskega leta in s tem tudi zaključevanje ocen. Kakšno oceno pričakuješ pri italijanščini?
 - a.) odlično
 - b.) prav dobro
 - c.) dobro
 - d.) zadostno
 - e.) nezadostno
- 5.) Če je *italijanščina* tvoj tretji tuji jezik: Za jezikovno usmeritev sem se odločil/odločila, ker (izberi en odgovor, ki najbolje opisuje tvojo odločitev):
 - a.) menim, da sem nadarjen/a za učenje tujih jezikov
 - b.) pričakujem, da mi bo znanje tujih jezikov v prihodnosti koristilo
 - c.) se nasploh rad/a učim tuje jezike
 - d.) so tako želeli moji starši / skrbniki
 - e.) drugo _____

6.) Kaj pričakuješ od pouka italijanščine? Pri vsaki trditvi obkroži eno številko od 4 do 1 (4 - se povsem strinjam, 1 - se sploh ne strinjam).

- | | |
|--|---------|
| a) Pričakujem, da se bom lahko sporazumeval/a v italijanščini. | 4 3 2 1 |
| b) Pričakujem, da bom razumel/a govor prebivalcev italijansko govorečih dežel. | 4 3 2 1 |
| c) Pričakujem, da bom tekoče bral/a v italijanščini. | 4 3 2 1 |
| d) Pričakujem, da bom dobro pisal/a v italijanščini. | 4 3 2 1 |
| e) Pričakujem, da bom obvladal/a slovnična pravila. | 4 3 2 1 |
| f) Pričakujem, da se bom naučil/a veliko besed. | 4 3 2 1 |
| g) Pričakujem, da bom spoznal/a italijansko kulturo. | 4 3 2 1 |

7.) Katere dejavnosti te pri pouku italijanščine najbolj motivirajo? Pri vsaki dejavnosti obkroži eno številko od 4 do 0 (4 - me zelo motivira, 1 - me ne motivira, 0 - ne morem odgovoriti, ker te dejavnosti ne poznam).

- | | |
|---|-----------|
| a.) Didaktične igre. | 4 3 2 1 0 |
| b.) Branje besedil. | 4 3 2 1 0 |
| c.) Pisanje pisnih sestavkov. | 4 3 2 1 0 |
| d.) Utrjevanje slovničnih pravil s pisnimi in ustnimi nalogami. | 4 3 2 1 0 |
| e.) Utrjevanje besedišča s pisnimi in ustnimi nalogami. | 4 3 2 1 0 |
| f.) Diskusija o določeni temi pod vodstvom učitelja. | 4 3 2 1 0 |
| g.) Uporaba slik, fotografij, zemljevidov. | 4 3 2 1 0 |
| h.) Uporaba avdio in video posnetkov. | 4 3 2 1 0 |
| i.) Individualna priprava in izvedba ustnih predstavitev. | 4 3 2 1 0 |
| j.) Skupinska priprava in izvedba ustnih predstavitev. | 4 3 2 1 0 |

8.) Prosim, da izraziš svoje mnenje glede učne ure, ki si ji bil/a pravkar priča. Pri vsaki trditvi obkroži eno številko od 4 do 1 (4 - se povsem strinjam, 1 - se sploh ne strinjam).

- | | |
|---|---------|
| a.) Med učno uro sem se dobro počutil/a. | 4 3 2 1 |
| b.) Med učno uro sem večino časa govoril/a v slovenščini. | 4 3 2 1 |
| c.) Med učno uro sem večino časa govoril/a v italijanščini. | 4 3 2 1 |
| d.) Med učno uro sem uporabljal/a več italijanščine kot sicer. | 4 3 2 1 |
| e.) Med učno uro sem s sošolci, sošolkami sodeloval/a na bolj kakovosten način kot sicer. | 4 3 2 1 |
| f.) Učna ura je v splošnem spodbudila moje razmišljanje. | 4 3 2 1 |
| g.) Med poukom italijanščine sem bil/a bolj aktiven/aktivna kot sicer. | 4 3 2 1 |
| h.) Med učno uro sem se dolgočasil/a. | 4 3 2 1 |
| i.) Navodila sem razumel/a. | 4 3 2 1 |
| j.) Za izvedbo dejavnosti sem imel/a dovolj časa. | 4 3 2 1 |
| k.) Med igro je prihajalo do težav. | 4 3 2 1 |

Če meniš, da so se med didaktično igro pojavile težave, jih na kratko opiši.

- 9.) Kako pogosto uporablja tvoj učitelj pri pouku italijanščine take ali podobne didaktične igre?
- a.) zelo pogosto
 - b.) pogosto
 - c.) redko
 - d.) nikoli
- 10.) Koliko je takšnih ali podobnih didaktičnih iger pri pouku italijanščine?
- a.) preveč
 - b.) ravno prav
 - c.) premalo
- 11.) Imaš občutek, da se pri pouku italijanščine, ki je izveden s pomočjo didaktičnih iger, naučiš več kot sicer?
- a.) da, naučim se več kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger
 - b.) naučim se približno enako kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger
 - c.) ne, naučim se manj kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger