

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

BARBARA PARGÄTZI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

# **L'APPRENDIMENTO DEI VOCABOLI DI TEDESCO**

**COME OTTIMIZZARE L'APPRENDIMENTO DEI VOCABOLI DI  
TEDESCO DA PARTE DEGLI ALLIEVI DI SCUOLA MEDIA?**

RELATORE

PROF. GÉ STOKS



*Ringrazio il professor Gé Stoks del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI per la disponibilità e i preziosi consigli.*

*Un sentito ringraziamento va anche alla classe 2C della scuola media di Bellinzona 2 per la serietà e l'impegno dimostrati nello svolgimento delle attività proposte.*



## Sommario

|  |    |
|--|----|
| Introduzione .....   | 1  |
| Quadro teorico di riferimento .....                        | 3  |
| Riferimenti teorici .....                                  | 3  |
| Scelta delle attività in relazione al quadro teorico ..... | 5  |
| Contesto della ricerca .....                               | 8  |
| Punto di partenza .....                                    | 8  |
| Campione di riferimento .....                              | 9  |
| Metodologia .....  | 10 |
| Prima fase: conoscere la classe .....                      | 10 |
| Seconda fase: identificare la problematica .....           | 10 |
| Terza fase: la sperimentazione .....                       | 10 |
| Quarta fase: la raccolta dei dati .....                    | 11 |
| Questionario .....   | 12 |
| Analisi dei risultati .....                                | 13 |
| Conclusione .....  | 19 |
| Bibliografia .....   | 20 |
| Allegati .....   | 22 |



## Introduzione

L'esperienza scolastica delle lezioni di lingua straniera è quasi sempre associata allo studio tedioso di lunghe liste di vocaboli. Infatti l'incitamento allo studio è raramente rappresentato dall'amore o per lo meno dall'interesse verso una nuova lingua. Il motore che spinge l'allievo a studiare è solitamente la prossima interrogazione o verifica scritta.

Lo sforzo principale, ma nel contempo quello più appagante del docente all'inizio dell'anno scolastico va incentrato nel far amare la lingua straniera agli allievi. O, subordinatamente, a far comprendere le ragioni e i vantaggi di imparare una nuova lingua.

Perché è importante studiare i vocaboli? Qual è il modo più congeniale a questo tipo di studio?

Se per alcuni allievi di scuola media lo sforzo mnemonico non è particolarmente impegnativo, per altri può invece rivelarsi un ostacolo all'apprendimento. La lingua tedesca, confrontata con il francese e l'inglese, presenta una difficoltà maggiore nell'acquisizione del lessico perché ha tre generi: maschile, femminile e neutro. Dopo qualche settimana dalla verifica i ragazzi confondono gli articoli, si sentono insicuri sull'ortografia o hanno già dimenticato le parole.

Per molti adolescenti è difficile memorizzare i vocaboli. Devono però sempre tener presente che la conoscenza del lessico è una condizione indispensabile per comunicare. L'apprendimento dei vocaboli inizia a scuola con le attività didattiche del docente e si rafforza in seguito nel lavoro personale dello studente. Quali risultati si sono raggiunti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere in Ticino? Quali e quante sono le attività didattiche che il docente propone in classe per incentivare il consolidamento del lessico? Gli allievi di scuola media conoscono o applicano strategie per rendere lo studio dei vocaboli efficace e duraturo?

Alcuni insegnanti di lingue straniere distribuiscono un elenco. Secondo lo studioso Michael Lewis la lista di singoli vocaboli con la traduzione a fronte può essere ritenuta un metodo poco efficace e demotivante perché l'allievo non sa come 'utilizzare' le parole decontestualizzate: "If you want to forget something, put it in a list" (Lewis 1993, pag. 118). Per acquisire i vocaboli Lewis propone l'approccio lessicale; un metodo che pone l'accento sulle necessità comunicative dello studente. In classe l'allievo è continuamente incoraggiato ad usare attivamente la lingua tedesca attraverso degli enunciati non analizzati (i *chunks*).

Quali teorie sull'acquisizione dei vocaboli in lingua straniera ci propone la letteratura scientifica? Come si possono aiutare gli allievi di scuola media a trasferire i vocaboli nella memoria a lungo termine? Con il mio lavoro di diploma provo a dare una risposta a questi interrogativi. Progetto e propongo in classe delle attività per migliorare l'apprendimento del lessico. Con questa ricerca mi avvicino ai bisogni formativi dell'allievo nell'apprendimento del tedesco. Inoltre i risultati della sperimentazione potranno forse fornire un modesto contributo all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere nella scuola media ticinese.



## Quadro teorico di riferimento

### Riferimenti teorici

Le teorie *involvement load hypothesis*, *multi-feature hypothesis* e *depth of processing hypothesis* si focalizzano sull'apprendimento dei vocaboli in lingua straniera. La prima teoria, *involvement load hypothesis*, è stata sviluppata da Batia Laufer e Jan Hulstijn nel 2001 (b). Secondo questa teoria il coinvolgimento dello studente favorisce l'assimilazione incidentale dei vocaboli: più lo studente è coinvolto e più facilmente memorizzerà le nuove parole.

Per coinvolgere lo studente è necessario che le attività si focalizzino su tre aspetti: *bisogno*, *ricerca* e *valutazione* (Hulstijn e Laufer 2001 (a), pag. 14). Il *bisogno* è legato alla motivazione dell'allievo e può essere moderato o forte. Nel primo caso il *bisogno* viene dall'esterno, per esempio dalla consegna dell'insegnante. Nel secondo caso il *bisogno* nasce dallo studente e dalle sue necessità comunicative, per esempio dalla *ricerca* di una parola nel dizionario durante la stesura di un componimento. La *valutazione* mette lo studente a confronto con il significato o l'utilizzo di una parola all'interno di un contesto: egli riflette sul significato specifico di una parola con altri significati possibili e combina la parola con altre parole per creare un senso compiuto. La *valutazione* può essere moderata, per esempio quando la consegna richiede di inserire le nuove parole in frasi già formulate. È invece forte quando si crea una frase con la parola appena appresa.

Gerard Westhoff elabora nel 2004 la *multi-feature hypothesis*. Secondo questa teoria (Westhoff 2005, pag. 5) il processo di apprendimento ha avvio quando si verificano tre condizioni: un processo mentale (per esempio ordinare delle parole per categorie), il contenuto (un elenco di vocaboli) e la consegna (per esempio *quali tra queste parole fanno parte del tema vacanze?*). Westhoff sostiene che un processo di apprendimento è ritenuto tanto più efficace e meglio recepito se le attività didattiche messe in opera implicano “un'elaborazione mentale” e comportano “molteplici riferimenti”, “da parecchie categorie differenti, in combinazioni abituali e frequenti, possibilmente ricorrenti e nel medesimo tempo” (Westhoff 2005, pag. 9).

Fergus Craik e Robert Lockhart formulano nel 1972 la teoria *depth of processing hypothesis*. Secondo questa teoria la differenza tra la memoria di lavoro e quella a lungo termine risiede nel grado di elaborazione dell'informazione nella mente. Nella memoria di lavoro l'elaborazione mentale è superficiale, vale a dire che l'informazione viene dimenticata in breve tempo (Craik e

Lockhart 1972). Nella memoria a lungo termine sono invece racchiuse le informazioni che sono state maggiormente elaborate (Lefrançois 2006). Queste informazioni sono organizzate e si riallacciano ad altre espressioni linguistiche o ad esperienze vissute (Sökmen 1997).

Craik e Lockhart identificano tre livelli di profondità nei quali il cervello umano può elaborare uno stimolo. Il primo livello è ortografico: una parola è registrata nella mente come una successione di lettere scritte con un determinato carattere tipografico (Bilotta, *Tracce e schemi di memoria*). Il secondo livello è fonologico: un vocabolo è codificato in base alle sue proprietà acustiche (Bilotta). Il terzo livello è semantico: un vocabolo è registrato in base al suo significato (Bilotta). I tre livelli di elaborazione sono diversi tra loro per profondità e complessità. Secondo Craik e Lockhart (1972) quanto più l'informazione è elaborata in profondità tanto più è probabile che sia ricordata nel tempo. La profondità non è data dall'investimento di tempo, bensì dal tipo di informazione che si vuole dare e soprattutto dal grado di attenzione rivolto allo stimolo.

Craik e Lockhart hanno verificato queste affermazioni con un esperimento. Gli studiosi hanno presentato un elenco di vocaboli ad un campione. Per ogni parola il ricercatore ha posto una domanda che concerneva uno dei livelli di elaborazione, ad esempio "la parola è scritta in corsivo?" o "la parola fa rima con cane?" o "la parola può essere inserita nella frase *L'uomo mise il ... sul tavolo?*". Dall'esperimento risultò che il campione era in grado (in una verifica successiva) di riconoscere più facilmente le parole legate al campo semantico, quindi quelle per le quali aveva effettuato un'elaborazione più complessa nel processo di apprendimento (Craik e Lockhart 1972).

Questo risultato è suffragato dalla spiegazione scientifica sul funzionamento della mente umana soggetta a stimoli. Il cervello cattura le informazioni dall'ambiente circostante e le rielabora. Gli impulsi possono essere verbali o non verbali. Grazie agli organi sensoriali l'uomo è in grado di percepire le informazioni e di filtrarle. La percezione avviene attraverso un'analisi su vari strati che implica a sua volta un diverso grado di ritenzione. La prima analisi è di tipo sensoriale o fisico, mentre la seconda (più profonda) ha il compito di riconoscere il significato delle parole. (Ghisla 1994/3, pag. 15-22)

A questo punto una domanda sorge spontanea: dopo quanto tempo si comincia a dimenticare le informazioni acquisite? Hermann Ebbinghaus ha tracciato la "curva dell'oblio" che mostra la dinamica delle informazioni memorizzate in relazione al passare del tempo. Gli studi di Ebbinghaus evidenziano un rapido declino dei dati appresi entro il primo giorno. Poi il processo d'oblio diviene più lento, fino a stabilizzarsi col passare dei giorni.

## Scelta delle attività in relazione al quadro teorico

In questo capitolo presento le cinque attività che ho scelto per il campione di riferimento. L'obiettivo è di riuscire a trasferire i nuovi vocaboli visti a lezione dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine. Si tratta di attività brevi, accattivanti e dinamiche affinché il grado di partecipazione della classe resti alto e vi siano i presupposti per una sana competizione. Per coinvolgere gli studenti è importante che le attività suscitino la loro curiosità e il loro interesse. Le attività si svolgono a coppie o a piccoli gruppi poiché il compagno di gioco può rivelarsi una risorsa essenziale in caso di dubbi.

È importante sottolineare che il campione di questa sperimentazione è una classe seconda che ha iniziato a settembre con l'apprendimento della lingua tedesca. Le conoscenze linguistiche degli studenti non permettono ancora di svolgere esercizi elaborati con testi descrittivi o associazioni. Per questa ragione ho deciso di ricorrere alle immagini poiché sono di immediata comprensione e favoriscono il coinvolgimento di tutti gli allievi.

La prima attività che ho proposto agli allievi è il memory<sup>1</sup>. Come indica il nome stesso, il memory è un gioco che stimola la facoltà di memorizzare. Durante il gioco lo studente tiene a mente le immagini e le parole delle carte scoperte come pure la loro posizione. Così facendo egli fissa nella mente i vocaboli. Si può parlare di *tiefe Verarbeitung* (Westhoff). Prima di iniziare a giocare ho invitato gli allievi a disporre le carte scoperte sul tavolo e a provare a formare le coppie. In questo modo i ragazzi non hanno soltanto verificato di avere tutte le carte, ma hanno anche familiarizzato con le immagini. Al termine del gioco l'allievo che ha perso può chiedere la rivincita.

La seconda attività portata in classe è il domino. Agli allievi chiedo di unire le tessere con le parole in tedesco e la rispettiva traduzione in italiano. Gli allievi hanno il compito di trovare la tessera giusta per continuare la sequenza. Nella ricerca della tessera la parola in tedesco resta nella mente del ragazzo fino al ritrovamento del pezzo mancante. Questo gioco richiede concentrazione perché basta una distrazione per non riuscire a completare la sequenza di tessere. In caso di errore gli studenti hanno l'occasione di tornare a riflettere sulle associazioni e di trovare la tessera assegnata in una posizione sbagliata o addirittura mancante. L'autocorrezione è un ulteriore elemento che favorisce il processo di apprendimento.

---

<sup>1</sup> Il memory può anche essere personalizzato con i disegni degli allievi o con le immagini colorate.

Prima di affrontare l'attività *Partnerarbeit* (v. più avanti) ho proposto un breve esercizio. Ho detto agli allievi il nome di un vocabolo in L2 e gli allievi l'hanno disegnato.<sup>2</sup> A questo stadio l'elaborazione del vocabolo nella mente dello studente si trova ancora a un livello superficiale. Per consolidare il lessico a un livello di elaborazione più profondo ho proposto un'attività che s'intitola *Partnerarbeit*. Il passaggio da un'attività che comporta un'elaborazione superficiale a una con un grado di elaborazione più profondo rispecchia la teoria di Westhoff: le attività sono diversificate e presentano un grado di analisi diverso. Ai ragazzi è richiesto di completare una griglia chiedendo le informazioni in tedesco al compagno. L'obiettivo è di riuscire a completare la griglia senza esitazioni. In caso contrario gli allievi hanno a disposizione una tabella con i nomi dei vocaboli e le rispettive immagini che possono consultare due volte nel caso in cui non si dovessero ricordare una parola o fossero insicuri sulla pronuncia.

Anche la quarta attività, *Was fehlt?*, è pensata per consolidare il lessico. I ragazzi formano gruppi composti di tre allievi. Vengono visualizzate delle diapositive, ognuna con sei immagini. Lo scopo è di memorizzare in dieci secondi le immagini della diapositiva e, nella diapositiva successiva, identificare l'immagine mancante che sarà scritta in una tabella. Vince il gruppo che ha riconosciuto tutte le immagini mancanti. Sono dell'opinione che lo svolgimento di questa attività sia funzionale se svolta in gruppo. All'interno del gruppo gli allievi si scambiano le opinioni sull'immagine mancante: dicono la parola in tedesco e poi la scrivono. Il passaggio dall'oralità alla scrittura, e in seguito al controllo all'interno del gruppo della correttezza ortografica, presenta una fase di elaborazione profonda. Grazie a questa attività di ripasso si cerca di diminuire la curva dell'oblio disegnata da Ebbinghaus. Al termine dell'esercizio distribuisco agli studenti un cruciverba con le immagini, da completare in pochi minuti.

Per consolidare il lessico del quarto capitolo *Schule....Schule...Schule* ho proposto agli studenti un *Lückentext* con il loro piano settimanale incompleto e i giorni della settimana. I ragazzi hanno trovato il giorno della settimana mancante in base alla descrizione delle relative materie oppure hanno completato le materie sulla base del giorno dato; per esempio *Am ... habe ich zwei Stunden Italienisch und zwei Stunden Deutsch. Am Mittwoch habe ich ....*

Con i vocaboli del quinto capitolo ho preparato un indovinello. Sulla base di tre indizi scritti in L2 gli allievi avevano il compito di scoprire di quale animale si trattava. Questo gioco riprende il pensiero critico di Westhoff e della *multi-feature-hypothesis*. Agli studenti è chiesta

---

<sup>2</sup> Nel quinto capitolo ho riferito il nome di un animale e loro hanno imitato il verso.

un'elaborazione mentale che comporta l'unione di molteplici informazioni per trovare la parola desiderata. Questa attività è suffragata anche dalla teoria di Craik e Lockhart, secondo la quale gli studenti elaborano lo stimolo a livello semantico.

In un secondo tempo mi sono resa conto che avrei potuto rendere questa attività più stimolante, fornendo gli indizi uno alla volta e lasciando una breve pausa tra un indizio e l'altro affinché la parola per risolvere l'indovinello restasse in sospeso fino all'ultimo indizio. Così facendo il vocabolo sarebbe rimasto più a lungo nella mente dell'allievo e sarebbe stato elaborato in profondità. Ciò è confermato anche da Gerard Westhoff nel suo studio *The Art of Playing a Pinball Machine* (2004). Westhoff paragona le attività proposte dal docente a un flipper con il quale gli allievi hanno la possibilità di raggiungere un punteggio elevato. Le componenti del flipper sono gli stimoli linguistici. Per questo motivo la sequenza di indizi, dal più vago al più specifico, interrotta da una breve pausa, è un metodo efficace perché stimola la mente degli studenti a creare una fitta rete di associazioni per giungere alla parola richiesta.

## Contesto della ricerca

### Punto di partenza

Prima di iniziare questa ricerca mi sono posta la questione: “Che cosa significa per uno studente apprendere una nuova parola di tedesco?” Lo studio del lessico non si limita al significato, all'ortografia e alla pronuncia. Per un allievo di scuola media imparare un vocabolo vuol dire anche saperlo riconoscere durante la lezione o in una situazione reale. Dopo aver trattato il capitolo sul materiale scolastico so che alla frase “Nehmt bitte das Heft und einen Bleistift!” gli allievi di seconda media sono in grado di dar seguito all'invito. Inoltre è importante che l'allievo sappia usare con proprietà la nuova parola all'interno di un contesto. Che cosa può costruire l'allievo con i nuovi vocaboli? Come può relazionare i nuovi vocaboli al lessico che già possiede? Come accennato nel piano di formazione della scuola media ticinese

[...] è importante porre in primo piano la questione del “come” apprendere o meglio dell'imparare ad apprendere. [...] occorre che il docente aiuti l'allievo a sviluppare e a fare proprie capacità strategiche e procedurali consone alle lingue, affinché egli sia in grado di consolidare ed allargare autonomamente le proprie competenze linguistiche. Di conseguenza egli va avviato a prendere coscienza del proprio ruolo attivo nel processo di apprendimento/insegnamento tramite strategie di apprendimento efficaci. (DECS 2004, pag. 41)

Questo tema riveste un ruolo essenziale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere in Ticino. È necessario migliorare l'efficacia dell'apprendimento dei vocaboli attraverso degli esercizi che, senza gravare sul carico scolastico dei ragazzi, aiutino gli allievi della scuola media ad assimilare il lessico di una lingua straniera.

Il ruolo del docente nell'apprendimento dei vocaboli di una lingua straniera è quello di motivare gli allievi, di mostrare loro i vantaggi nell'ampliare il vocabolario, di indicare gli strumenti più confacenti a ogni allievo per raggiungere l'obiettivo. Una buona strategia è far leva sulla competitività, solitamente innata nei giovani.

Questo progetto nasce dalla volontà di offrire agli allievi un metodo per studiare i vocaboli in modo efficace e duraturo. Con questa ricerca intendo dare una risposta ai seguenti interrogativi:

1. Quali attività si possono proporre in classe per ottimizzare l'apprendimento e il consolidamento dei vocaboli di tedesco?
2. Come posso verificare l'efficacia di questo insegnamento presso gli allievi?

### **Campione di riferimento**

La ricerca si svolge in una classe seconda durante la lezione di tedesco del martedì pomeriggio. La classe è composta di 21 allievi, 10 maschi e 11 femmine (tra cui un'allieva di scuola speciale). Tra di loro c'è un allievo bilingue che a casa parla svizzero-tedesco. Gli allievi di seconda hanno iniziato a settembre con l'apprendimento del tedesco. È una classe che lavora con serietà e impegno, segue le lezioni con interesse e partecipa attivamente. In aula c'è un clima sereno e positivo, dove si può sviluppare l'autostima del giovane e promuovere il rispetto verso il prossimo.

## Metodologia

Questo progetto si configura come una ricerca-azione basata su dati quantitativi e si può articolare su quattro punti principali: la classe, la problematica, la sperimentazione e la raccolta dati.

### **Prima fase: conoscere la classe**

Nei primi mesi di scuola ho imparato a conoscere gli allievi di seconda media e le dinamiche all'interno della classe. Ho costruito da subito una solida relazione di fiducia e di rispetto. Come indicato nell'analisi dei risultati, la relazione tra l'insegnante e gli allievi è un aspetto importante perché influisce sulla motivazione e sull'applicazione del giovane.

### **Seconda fase: identificare la problematica**

Alla fine di settembre ho invitato gli allievi a studiare i vocaboli del primo capitolo del manuale scolastico. Ho dato loro il compito di studiare i vocaboli alla pagina 4 del glossario entro una settimana. In classe ho proposto una verifica. Poi ho invitato gli allievi a studiare i vocaboli alla pagina 5 del glossario e dopo una settimana ho presentato un'altra verifica. Infine ho chiesto loro di studiare i vocaboli del primo capitolo alle pagine 6 e 7 del glossario e ho fatto una verifica.

Alla fine di ottobre ho chiesto agli allievi di studiare tutti i vocaboli del secondo capitolo entro due settimane. Ogni allievo li ha studiati come era solito fare con il francese. Ho proposto una verifica, durante la quale ho notato che gli allievi erano incerti. Così li ho invitati a girare il foglio e a rispondere a due domande: "Come è andata la verifica? Perché?" Il feedback ha messo in evidenza due aspetti: la difficoltà di memorizzazione dei vocaboli e la gestione del tempo a disposizione. Ecco alcune risposte: (1) "È andata malissimo perché non mi ricordavo più i vocaboli anche se li avevo studiati!" (2) "Ho avuto difficoltà a memorizzare le parole e non ho avuto tantissimo tempo per studiare." (3) "Ho studiato, ma è andata male perché mi sono bloccata".

### **Terza fase: la sperimentazione**

La sperimentazione è iniziata a novembre e si è conclusa a inizio maggio.

A novembre ho proposto una verifica a sorpresa sui vocaboli del primo capitolo del *Geni@l klick AI* che gli studenti avevano già studiato a fine settembre. Da questa verifica è emerso che gli allievi in un mese avevano già dimenticato parecchi vocaboli e molti erano scritti in modo errato. Questo è



stato lo stimolo per avviare la sperimentazione. I dati raccolti mi servono infatti per un confronto con le verifiche svolte dopo il percorso didattico in classe. In seguito ho distribuito agli allievi un questionario per scoprire come studiano solitamente i vocaboli. Ho discusso con loro sull'apprendimento lessicale e sulle strategie che già conoscono nello studio del francese.

L'obiettivo della mia ricerca era di progettare e applicare in classe delle attività con lo scopo di consolidare il maggior numero di vocaboli nella memoria a lungo termine. Le attività hanno seguito il programma attuale della classe e riguardavano i capitoli tre (*Mein Schulalltag*), quattro (*Schule...Schule...Schule*) e cinque (*Meine Lieblingstiere*) del manuale scolastico. Ho dedicato un'ora settimanale all'attività di memorizzazione dei vocaboli, per un totale di dodici ore di sperimentazione.

Durante quattro lezioni gli studenti hanno svolto delle attività diversificate sui vocaboli di un capitolo<sup>3</sup> e al termine delle lezioni hanno fatto una verifica scritta. Per controllare se la ritenzione dei vocaboli fosse migliorata grazie alle attività proposte in classe ho presentato dopo tre settimane una seconda verifica a sorpresa. Ho valutato le parole con cinque o meno lettere (parzialmente) corrette e acquisite dallo studente se presentavano un solo errore ortografico e per quelle composte da sei o più lettere al massimo due errori.<sup>4</sup> Non ho invece tenuto in considerazione gli articoli poiché non stabiliscono l'acquisizione di una parola. Alla fine della ricerca ho valutato i risultati con una verifica a inizio maggio che comprendeva tutti i vocaboli studiati finora. All'inizio della sperimentazione ho stabilito che questa ricerca avrebbe avuto un esito positivo se il miglioramento della ritenzione dei vocaboli fosse stato uguale o superiore al 15%.

#### **Quarta fase: la raccolta dei dati**

Durante la sperimentazione ho raccolto i dati grazie alle verifiche a sorpresa. Le verifiche servono per controllare quanti vocaboli, tra quelli studiati dagli allievi, sono stati trasferiti nella memoria a lungo termine e quanti sono stati dimenticati. Nella verifica gli studenti erano chiamati a scrivere i vocaboli a partire dalle immagini o dalla traduzione in italiano o in tedesco.

---

<sup>3</sup> Nel lessico da consolidare non ho aggiunto i verbi perché ciò voleva dire saperli coniugare nelle sei forme.

<sup>4</sup> È simile alla procedura applicata da Ana Martinez-Fernandez nel suo studio sulla *Involvement load Hypothesis* (2008) per la Georgetown University.

## Questionario

Per conoscere il modo con il quale i ragazzi di seconda media apprendono i vocaboli di tedesco ho distribuito loro un questionario<sup>5</sup>. Dalla lettura del questionario emerge una comunità multietnica in aula: su venti allievi otto parlano italiano a casa, undici parlano l'italiano e altre lingue, uno solo non parla l'italiano.

Tutti gli allievi hanno riconosciuto l'importanza di imparare i vocaboli nell'apprendimento di una lingua straniera. La motivazione è già presente, basta che all'occasione rammento l'utilità dei vocaboli. Dove occorre invece intervenire è nei modi e nella frequenza dello studio. Per esempio il questionario ha dimostrato che molti allievi studiano solo in vista di una verifica. Uno studio meno intenso e prolungato, ma ripartito su tutto l'arco della settimana produce sicuramente risultati migliori.

Inoltre è interessante notare che la maggior parte delle ragazze trova piacevole e divertente lo studio dei vocaboli, mentre i ragazzi lo trovano noioso e faticoso.

Il metodo di studio usato per imparare i vocaboli di francese consiste nel ripeterli (15), scriverli (11) e farsi interrogare (7). Spesso queste tre modalità sono combinate tra loro. Tredici allievi ritengono efficace il loro metodo di studio. I restanti sette non lo trovano efficace.

La strategia di studio usata per il francese è applicata da diciotto allievi anche per il tedesco. Tutti studiano nella propria camera, la maggior parte in silenzio (15), alcuni ascoltando musica. Il momento scelto per lo studio è principalmente la sera (17). Alcuni studiano anche il pomeriggio (8) e altri la mattina (4). Ovviamente qualche allievo studia in più occasioni.

La chiave del successo nell'apprendimento dei vocaboli, secondo gli allievi, risiede principalmente nel farsi interrogare (18), nel leggerli ad alta voce (16), nel scriverli più volte (16), nel coprire e ricordare la parola (14). Ogni allievo utilizza una combinazione più o meno ampia di queste modalità per raggiungere il risultato voluto.

---

<sup>5</sup> L'allieva di scuola speciale era assente per malattia.

## Analisi dei risultati

Al termine della sperimentazione ho raccolto i seguenti dati:

- la percentuale di vocaboli acquisiti dagli allievi dopo una settimana con uno studio individuale a casa.
- la percentuale di vocaboli acquisiti dagli allievi dopo quattro settimane con uno studio individuale a casa.
- il numero di vocaboli acquisiti dagli allievi al termine del percorso didattico intrapreso in classe.
- il numero di vocaboli acquisiti dagli allievi dopo tre settimane dalle attività svolte in classe.
- la percentuale di vocaboli ritenuti dagli allievi alla fine della sperimentazione.

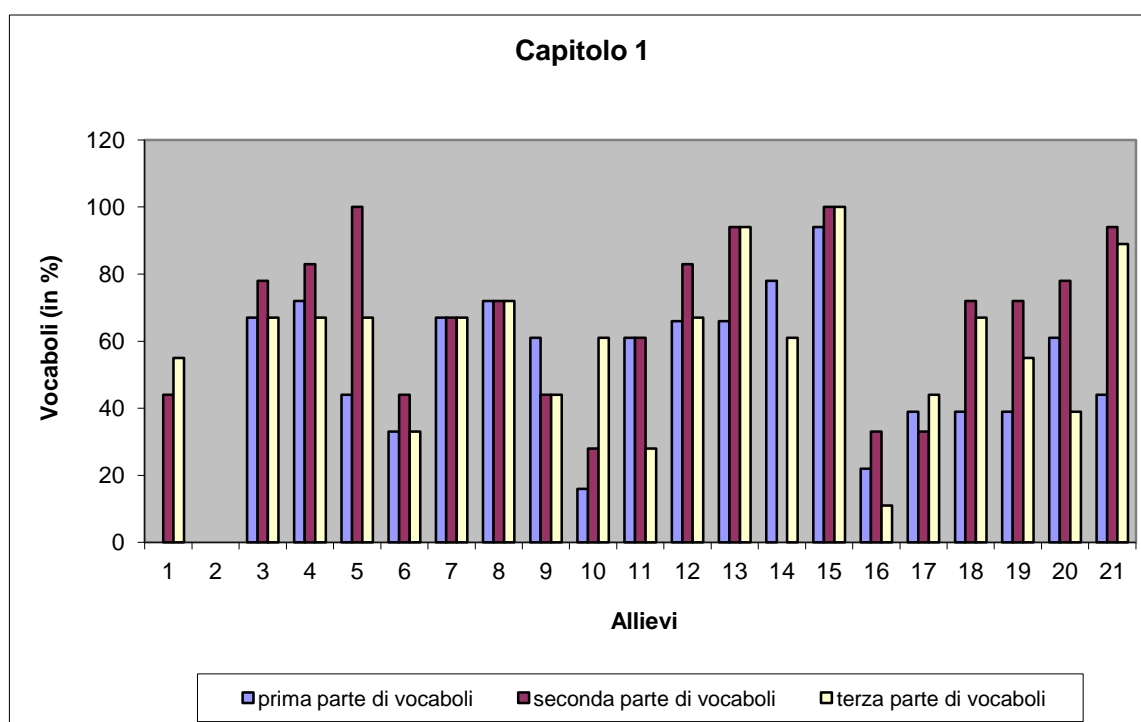


Grafico 1 - Vocaboli acquisiti dopo una settimana con il metodo scelto da ogni studente

Il grafico mostra la percentuale di vocaboli acquisiti dopo una settimana con il metodo scelto da ogni studente. Si può affermare che gli allievi<sup>6</sup> non sono riusciti a ritenere tutti i vocaboli richiesti con lo studio individuale a casa. Inoltre è importante precisare che i ragazzi hanno studiato i

<sup>6</sup> L'allievo 2 era assente per malattia. Ha fatto comunque la verifica dopo quattro settimane (vedi pagina seguente).

vocaboli del primo capitolo del *Geni@l klick A1* di cui molti sono già stati visti a lezione e tra questi sono presenti molte parole internazionali di facile e rapido apprendimento. Lo studio dei vocaboli è stato anche suddiviso in tre momenti. Per raccogliere i dati di questa ricerca mi sono avvalsa del seguente criterio di valutazione: ho considerato le parole con cinque o meno lettere (parzialmente) corrette e acquisite dallo studente se presentano un solo errore ortografico e per quelle composte da sei o più lettere al massimo due errori.

Considerati i tre diversi momenti si può rilevare che l'acquisizione delle parole non è costante. Si può pensare che gli allievi abbiano investito le energie nello studio dei vocaboli in base al carico scolastico della settimana o agli impegni personali.

Il grafico seguente indica la percentuale di vocaboli ritenuti dagli allievi dopo quattro settimane dallo studio individuale del primo capitolo. La ritenzione media dei vocaboli nella classe è attorno al 57%. Escluso lo studente bilingue (allievo 15), nessun allievo ha ritenuto tutti i vocaboli studiati un mese prima. Bisogna anche aggiungere che molti studenti hanno fatto almeno un errore all'interno delle parole: manca la correttezza ortografica.

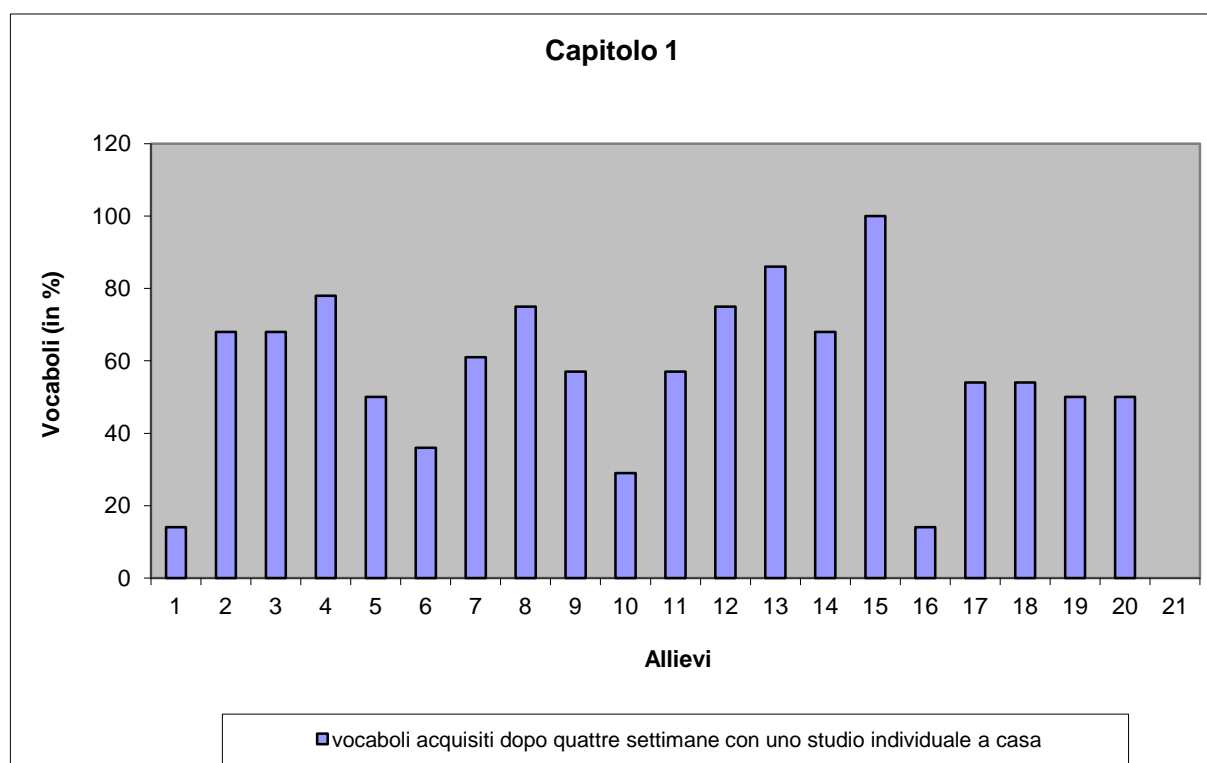


Grafico 2 - Vocaboli acquisiti dopo quattro settimane con il metodo scelto da ogni studente

L'acquisizione del lessico è allarmante per tre allievi: l'allieva 1 (4 vocaboli ritenuti su 28), l'allievo 10 (8 vocaboli) e l'allievo 16 (4 vocaboli). Questi allievi hanno un profitto insufficiente a tedesco. L'allieva 1 parla a casa italiano e albanese, l'allievo 10 parla solo italiano e l'allievo 16

parla italiano e spagnolo. Per gli allievi in difficoltà con la lingua tedesca lo sforzo mnemonico risulta molto impegnativo e lo studio individuale a casa poco efficace.

I successivi tre grafici mostrano il numero di vocaboli acquisiti dagli allievi al termine del percorso didattico intrapreso in classe e durato quattro ore di lezione per ogni capitolo del manuale scolastico. Si può notare che gli studenti hanno ritenuto quasi tutti i vocaboli richiesti nella verifica a sorpresa. Anche i tre allievi con maggiori difficoltà di apprendimento (allieva 1, allievi 10 e 16) hanno raggiunto un ottimo risultato.

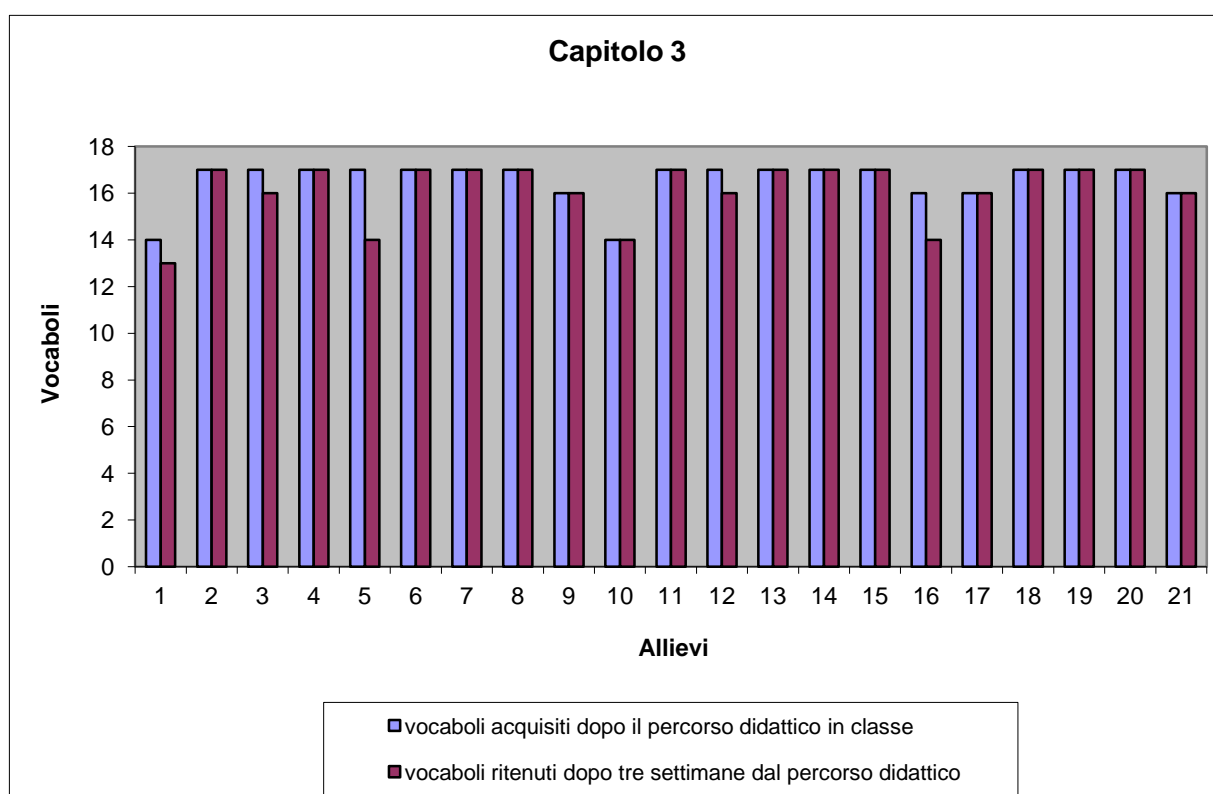


Grafico 3 – Comparazione tra i vocaboli acquisiti dopo il percorso didattico in classe e quelli ritenuti dopo tre settimane

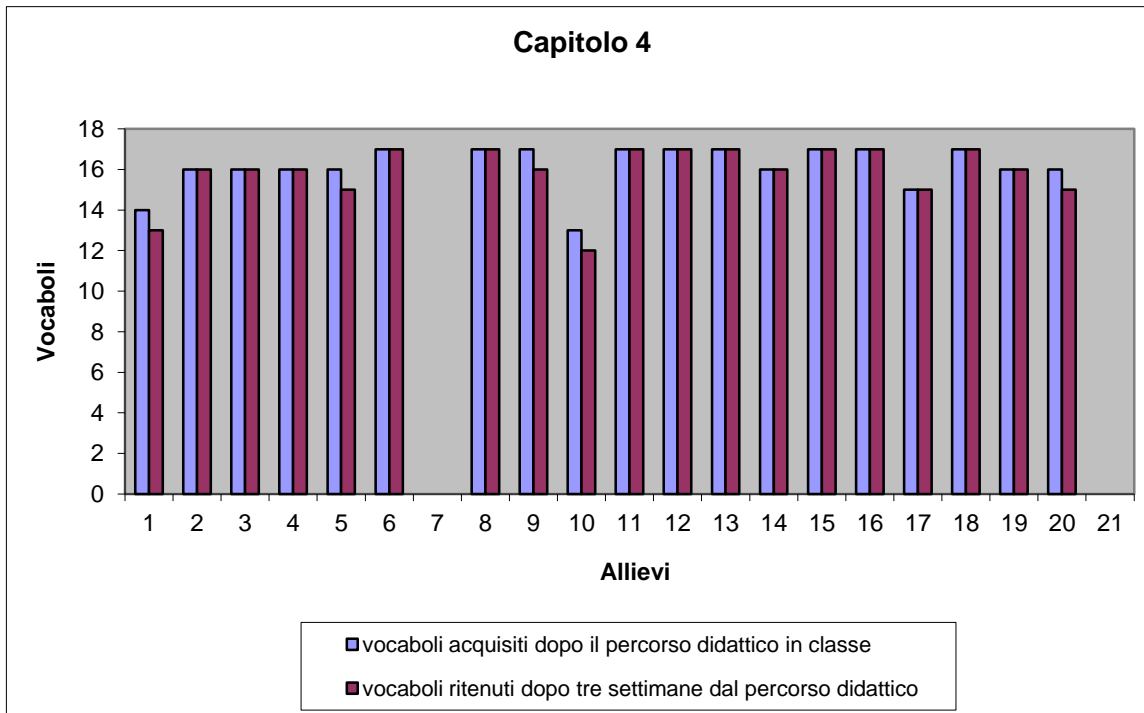


Grafico 4 – Comparazione tra i vocaboli acquisiti dopo il percorso didattico in classe e quelli ritenuti dopo tre settimane

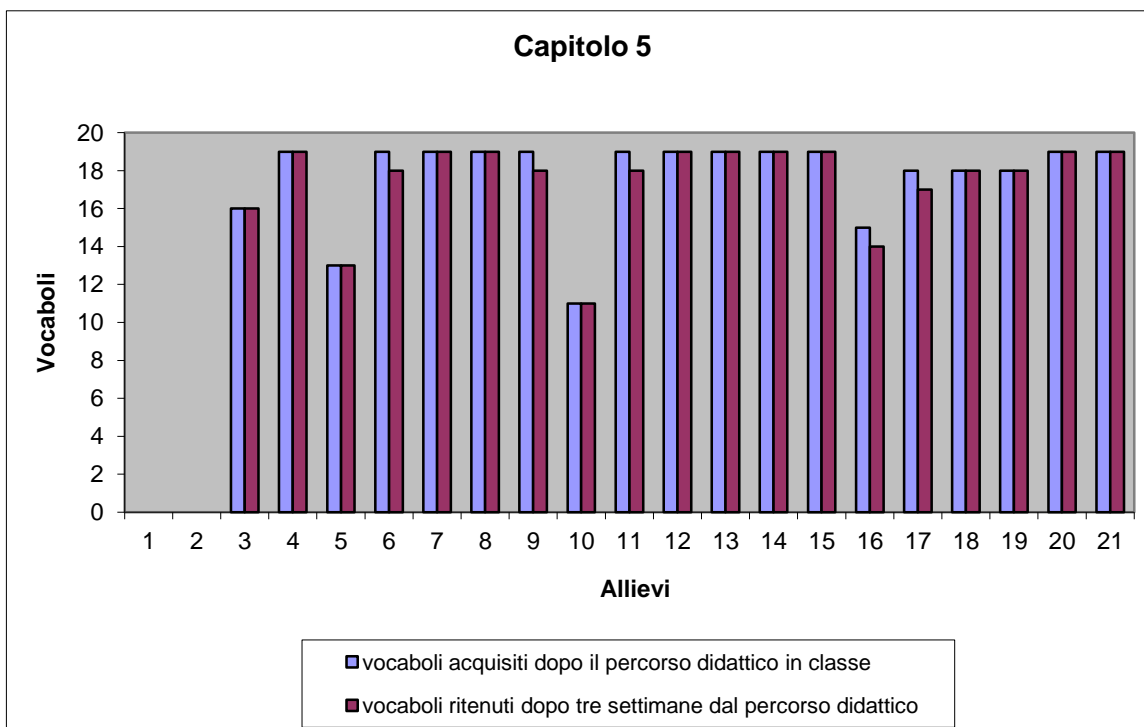


Grafico 5 – Comparazione tra i vocaboli acquisiti dopo il percorso didattico in classe e quelli ritenuti dopo tre settimane

Questi grafici mettono in evidenza il numero di vocaboli acquisiti dagli allievi dopo tre settimane dalle attività svolte in classe. I risultati sono ottimi. Gli studenti non hanno dimenticato il lessico appreso. I risultati di questo progetto confermano dunque l'ipotesi secondo la quale lo studente,

grazie a degli esercizi specifici basati sull'apprendimento e sul consolidamento del lessico, ritiene un numero maggiore di vocaboli nella memoria a lungo termine rispetto a un metodo tradizionale di studio individuale come ripassare le parole da una lista, copiarle su un foglio o farsi interrogare.

A inizio maggio ho proposto agli allievi una verifica con 41 vocaboli scelti tra i capitoli tre, quattro e cinque del manuale scolastico. Il confronto con la verifica svolta a novembre, un mese dopo lo studio individuale dei vocaboli del primo capitolo, evidenzia come gli allievi abbiano trasferito un maggior numero di parole nella memoria a lungo termine grazie al percorso didattico intrapreso in classe. La percentuale media di ritenzione dei vocaboli nella classe al termine della sperimentazione è davvero sorprendente: 91%.

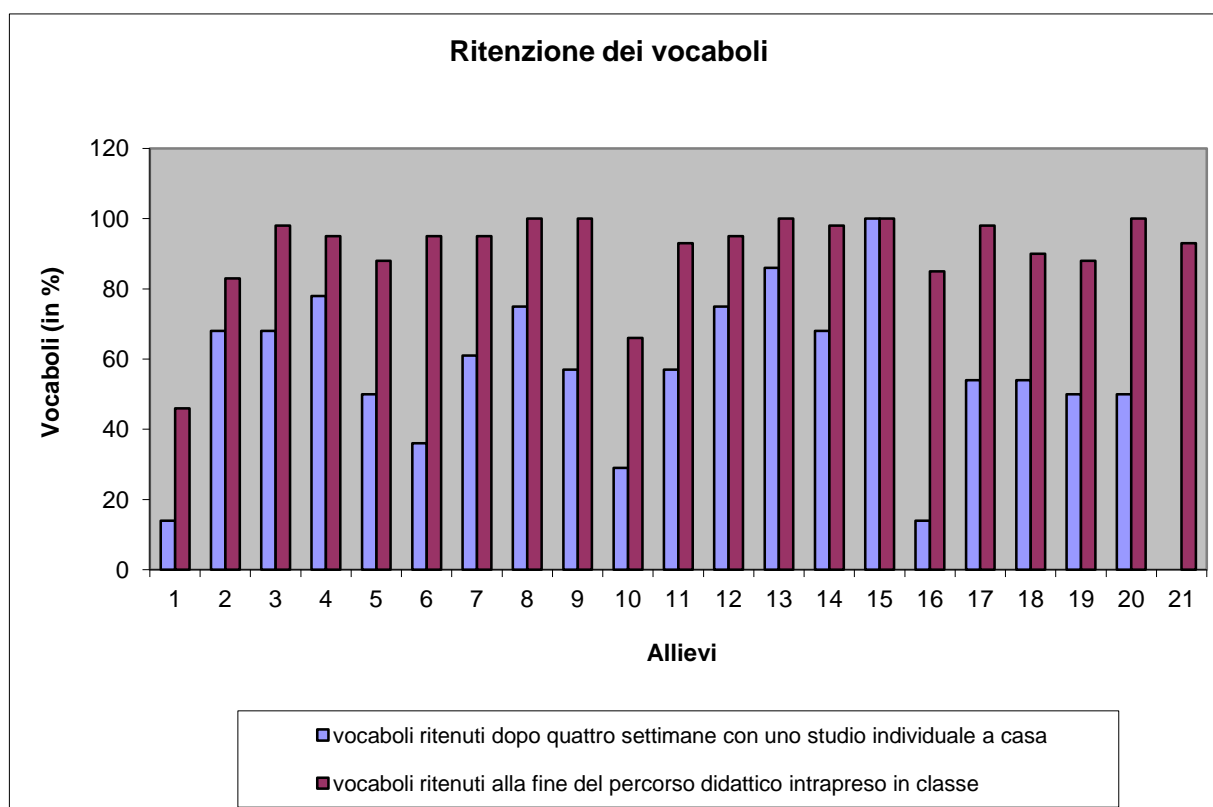


Grafico 6 – Comparazione tra i vocaboli ritenuti dopo quattro settimane con uno studio individuale e quelli ritenuti alla fine del percorso didattico

Anche i tre allievi con difficoltà di apprendimento hanno ritenuto un numero maggiore di vocaboli rispetto a novembre. Le attività hanno aiutato gli studenti a consolidare il lessico visto in classe e a dar loro una base lessicale sulla quale sviluppare le competenze del *saper fare*. Da dicembre ho notato che gli allievi 1 e 16 hanno acquisito una maggiore sicurezza, partecipano attivamente alle lezioni e svolgono i compiti con regolarità. La consapevolezza di aver acquisito il lessico ha rappresentato per questi allievi uno stimolo positivo.

Gli esercizi presentati in classe hanno avuto una ripercussione positiva anche sulla correttezza ortografica. Sono dell'opinione che sia importante avvicinare gli allievi alle particolarità fonetiche della lingua tedesca già a partire dal primo anno di studio. Grazie a delle attività ludiche gli allievi hanno occasione di confrontarsi con i dittonghi, la dieresi, le consonanti composte da due o tre lettere come *st*, *sch*.

Non sorprende che dalle verifiche emerga una difficoltà in particolare: gli studenti confondono gli articoli. Alcuni allievi scelgono l'articolo in base al genere della parola in italiano. È possibile progettare delle attività che non mirino solo al consolidamento dei vocaboli, ma che aiutino anche a ritenere gli articoli?

Questa ricerca è stata svolta in una classe seconda con 21 allievi. Per confermare l'efficacia delle attività sarebbe utile riproporre la sperimentazione su larga scala. Nell'interpretazione dei dati bisogna anche tener presente le variabili. In questa ricerca la figura del docente svolge un ruolo fondamentale. L'insegnante ha infatti il compito di costruire in classe un clima positivo e incoraggiante, dove i ragazzi abbiano piacere ad imparare. Senza il sostegno dell'insegnante ogni teoria può rivelarsi nella pratica fallimentare. La solida relazione di fiducia che sono riuscita a stabilire con gli allievi della 2C costituisce una variabile poiché influisce sulla motivazione e sull'applicazione degli studenti. Questo aspetto ha sicuramente influenzato i risultati della ricerca.

I ragazzi hanno apprezzato le attività, soprattutto il memory e il gioco *Was fehlt?* La preparazione delle attività ha richiesto molto tempo, ma gli ottimi risultati sono un incentivo per proseguire in questa direzione e riproporre le attività anche in futuro, non solo con le classi di seconda media, ma anche con le altre, con particolare riguardo ai livelli base.



## Conclusion

Questo progetto è nato dalla volontà di aiutare gli allievi di scuola media a ottimizzare l'apprendimento e il consolidamento dei vocaboli di tedesco. Tenendo presente questo obiettivo ho progettato delle attività didattiche che ho proposto alla classe. Grazie a questi esercizi la ritenzione dei vocaboli è migliorata: gli studenti di seconda media hanno acquisito i vocaboli imparati durante la lezione e, ciò che più conta, li hanno trasferiti nella memoria a lungo termine.

La parte più impegnativa di questa ricerca è stata la progettazione di attività che avessero un legame con la letteratura secondaria. Non tutte le attività proposte sono fedeli al modello teorico perché sono state influenzate da intuito ed esperienza professionale. Si può comunque affermare che gli allievi hanno svolto le attività con grande entusiasmo e serietà, raggiungendo risultati di spicco.

Questa ricerca ha messo in risalto le molte variabili che entrano in gioco nello studio del lessico di una lingua straniera: la motivazione degli allievi, l'impegno, la concentrazione, la relazione con il docente.

Il presente studio ha contribuito alla mia crescita professionale. Il percorso didattico intrapreso con gli allievi è stato istruttivo e gratificante. È stata l'occasione per rispondere ai bisogni formativi dello studente nell'apprendimento del tedesco.

*Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito.*

Antoine de Saint-Exupéry, *Cittadella*, 1948 (postumo)

## Bibliografia

- Bilotta Eleonora, *La memoria. Tracce e schemi di memoria*, Presentazione PowerPoint. In: Centro interdipartimentale della comunicazione, Calabria, <http://galileo.cincom.unical.it/>
- Craik Fergus e Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*. In: Journal of verbal learning and verbal behavior 11, Università di Toronto, 1972, pag. 671-684.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, *Piano di formazione della scuola media*, Bellinzona, 2004.
- Ghisla Gianni, *Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt...* In: Babylonia 1994/3, pag. 15-22.
- Hulstijn Jan H. e Laufer Batia, *Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement*, Applied Linguistics 22/1, pag. 1-26, Oxford University Press, 2001.
- Hulstijn Jan H. e Laufer Batia (b), *Some empirical evidence for involvement load hypothesis in vocabulary acquisition*, Language Learning, 51, 3, 2001, pag. 539-558.
- Lefrançois G. R., *Theories of Human Learning. What the old woman said*, 5a edizione, Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006.
- Lewis Michael, *The lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- Martinez-Fernandez Ana, *Revisiting the Involvement load Hypothesis: Awareness, type of task and type of item*. Georgetown University 2008. In: [www.lingref.com/cpp/slrf/2007/paper1746.pdf](http://www.lingref.com/cpp/slrf/2007/paper1746.pdf)
- Sökmen A. J., *Current trends in teaching second language vocabulary*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: CUP, 1997.
- Westhoff Gerard, *The art of Playing a Pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks*. In: Babylonia, 2004/3, pag. 58-62.
- Westhoff Gerard, *Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben*. Vortrag bei der XIII. IDT Graz. Agosto 2005.



Questa pubblicazione, L'apprendimento dei vocaboli di tedesco, scritta da Barbara Pargätzi, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

## **Allegati**

Gli allegati comprendono i seguenti documenti:

- Le attività svolte in classe con gli allievi per l'apprendimento e il consolidamento del lessico dei capitoli tre, quattro e cinque del manuale scolastico.
- Le verifiche fatte alla fine del percorso didattico intrapreso in classe.
- Le verifiche dei tre allievi con maggiori difficoltà di apprendimento (allieva 1, allievi 10 e 16): la verifica svolta dopo quattro settimane dallo studio individuale dei vocaboli e quella svolta alla fine della sperimentazione, a inizio maggio.