

# Analisi dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano degli studenti della scuola superiore

---

**Pavlinušić, Petra**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:717086>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-09-01**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za talijanistiku

Diplomski rad

# **Analisi dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano degli studenti della scuola superiore**

Studentica: Petra Pavlinušić

Mentorica: dr. sc. Sandra Mardešić, izv. prof.

Zagreb, travanj 2023.

## Indice

1. Introduzione.....	3
2. Quadro teorico.....	4
2.1.La teoria sull'acquisizione linguistica.....	4
2.2.Interlingua.....	6
2.3.Transfer e sovragereneralizzazione.....	9
2.4.La classificazione delle strategie comunicative.....	10
2.4.1. Strategie comunicative.....	12
2.5.Errorri e l'analisi degli errori.....	14
2.6.Produzione orale e l'ansietà.....	15
3. Ricerca.....	17
3.1.Domanda della ricerca.....	17
3.2.Campione.....	17
3.3.Strumento e procedimento.....	18
4. I risultati della ricerca.....	19
4.1.Analisi degli errori.....	19
4.1.1. Errorri morfo-sintattici.....	20
4.1.2. Analisi degli errori gruppo principianti.....	21
4.1.3. Analisi degli errori gruppo avanzati.....	22
4.1.4. Strategie comunicative.....	25
5. Discussione.....	28
6. Conclusione.....	31
7. Bibliografia e sitografia.....	33
8. Appendici.....	35
8.1.Appendice 1.....	35
8.2.Appendice 2 – la trascrizione.....	36
9. Sažetak.....	46

## 1. Introduzione

Nelle scuole elementari e superiori in Croazia si studiano almeno due lingue straniere. Una lingua straniera è obbligatoria fin dal primo anno delle elementari e l'altra è facoltativa. Nelle scuole elementari l'altra lingua straniera è facoltativa dalla quarta elementare, mentre nelle scuole superiori, secondo il programma, liceale o professionale, un'altra lingua straniera è obbligatoria tra quelle in offerta, e può aumentare anche fino a tre lingue, come ad esempio, nei licei linguistici. Il numero delle ore settimanali di lingua straniera dipende dalla classe e dal tipo di programma. Ad esempio, i licei linguistici hanno più ore settimanali di lingua straniera rispetto al liceo con indirizzo generale. Inoltre, nelle scuole superiori il numero delle ore settimanali di lingua straniera è in calo dalla 1<sup>a</sup> alla 4<sup>a</sup> classe, ovvero la 1<sup>a</sup> classe ha più ore settimanali di lingua straniera rispetto alla 4<sup>a</sup> classe (Ministero dell'Istruzione Croato, 2019: 7).

Le cinque lingue più diffuse nelle scuole elementari e superiori croate, in ordine decrescente rispetto al numero di allievi per ciascuna lingua, sono inglese, tedesco, italiano, francese e spagnolo (Državni zavod za statistiku, 2022). Da una recente ricerca di Kapović (2022: 295) sulle lingue straniere nelle scuole elementari e superiori in Croazia è emerso che l'offerta delle lingue straniere è più vasta nelle scuole superiori. La lingua prevalente, in generale, è l'inglese mentre il tedesco si trova al secondo posto, anche se l'apprendimento del tedesco è in calo negli ultimi anni (Kapović 2022: 283). Il terzo posto per numero di allievi spetta all'italiano e bisogna notare che l'apprendimento dell'italiano mostra anche un calo di apprendenti sia nelle scuole elementari che nelle scuole superiori. Segue il francese, sempre in calo, mentre all'ultimo posto c'è lo spagnolo che, come nuova lingua nelle scuole croate, è sempre più in aumento nell'apprendimento. Lo spagnolo si studia solo nelle scuole superiori come lingua facoltativa. Il calo degli apprendenti delle lingue sopra menzionate è causato anche dalla situazione demografica croata. Ci sono sempre meno alunni nelle scuole elementari e superiori (Državni zavod za statistiku, 2022).

Questa tesi di laurea si occuperà degli studenti delle scuole superiori che studiano l'italiano come seconda lingua straniera (LS). Nella prima parte della tesi si spiegheranno alcuni termini e nozioni che saranno utilizzati nella ricerca. Alcuni di essi sono interlingua come concetto di base di questa ricerca, poi la teoria sull'acquisizione linguistica di Krashen, il *transfer* e la sovragereneralizzazione. Inoltre, sarà esaminato il concetto di errore e di analisi degli errori,

dopodiché si farà la classificazione delle strategie comunicative riscontrate nel campione raccolto per questa ricerca. Nella presente tesi si analizzerà la produzione orale spontanea in italiano degli studenti e in seguito si tratterà l'argomento della produzione orale insieme al concetto di ansietà.

La seconda parte della tesi è dedicata alla ricerca eseguita su un campione di studenti d'italiano delle scuole superiori zagabresi. La ricerca è stata condotta in due scuole superiori, con due gruppi di partecipanti, secondo la durata del loro apprendimento dell'italiano (principianti e avanzati). Gli studenti che studiano l'italiano da un anno solo (quelli della 2<sup>a</sup> classe) sono chiamati principianti, mentre gli studenti che studiano l'italiano da 4 a 8 anni, ossia coloro che l'hanno iniziato a studiare alle elementari (quelli della 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classe), sono chiamati avanzati. Lo scopo di questa tesi è verificare gli errori più frequenti e paragonare le caratteristiche dell'interlingua degli studenti delle superiori con quelle raccolte su un campione di studenti d'italiano a livello universitario.

Infine, i risultati della ricerca saranno confrontati con i risultati di altre ricerche.

## **2. Quadro teorico**

### **2.1. La teoria sull'acquisizione linguistica**

La teoria sull'acquisizione linguistica di Krashen (1982: 9), su cui si baserà la presente tesi, è basata sulle sue cinque ipotesi:

- l'ordine naturale
- l'input comprensibile
- il filtro affettivo
- l'ipotesi di monitor
- la differenza tra acquisizione e apprendimento.

Secondo l'ipotesi dell'ordine naturale, l'acquisizione delle strutture grammaticali avviene attraverso un ordine naturale che è fisso e prevedibile. Questo ordine è uguale per tutti gli apprendenti, a prescindere dell'età. Ci sono alcune strutture che vengono apprese prima e altre che vengono apprese in un secondo momento (Krashen 1982: 12).

Nell'ipotesi dell'input comprensibile Krashen sostiene che l'input (un contenuto scritto, audio o video) deve essere un po' più difficile del livello di conoscenza dell'apprendente (i+1). L'input (i) deve comprendere le strutture che l'apprendente ancora non conosce (+1) cosicché le

può acquisire durante l'esposizione a questo input. Se l'input è troppo facile, ovvero, allo stesso livello di conoscenza dell'apprendente, non si acquisisce nulla. D'altra parte, se l'input è troppo complicato, non si acquisisce nulla ugualmente (Krashen 1982: 21).

L'ipotesi del filtro affettivo riguarda fattori affettivi che influiscono l'acquisizione della lingua seconda<sup>1</sup>. I fattori che possono influire sull'acquisizione sono la motivazione, l'ansietà e la fiducia in sé stessi. Le emozioni dell'apprendente possono favorire o ostacolare l'acquisizione. Ad esempio, un livello alto di motivazione e di fiducia in sé stessi favorisce l'acquisizione, mentre un livello alto di ansietà l'ostacola (Krashen 1982: 31).

Nell'ipotesi di monitor, la funzione di 'monitor' rappresenta il risultato pratico della grammatica che è stata appresa e ha lo scopo di collegare i sistemi acquisiti e appresi. Il 'monitor' pianifica, modifica e fa le correzioni, ma non può essere usato sempre. Per poter usare la funzione di 'monitor' devono essere soddisfatte tre condizioni: 1) gli apprendenti devono avere abbastanza tempo per pensare e per usare le regole che hanno acquisito, poi 2) l'apprendente deve fare attenzione alla forma, e cioè, l'apprendente deve essere attento a come si dice qualcosa (alla forma) e non solo a cosa si dice (al contenuto), e 3) per poter usare le regole, l'apprendente deve conoscerle (Krashen in Selinker, Gass 1993: 147).

L'ipotesi sulla differenza tra l'acquisizione e l'apprendimento distingue due termini, ovvero, due processi attraverso i quali una persona può imparare una lingua: l'acquisizione e l'apprendimento. L'acquisizione si riferisce al processo con cui una lingua si impara in modo spontaneo e inconscio, mentre l'apprendimento si riferisce al processo con cui una lingua si impara in modo guidato e conscio (Pallotti 2006: 191).

Krashen (1982: 10) sostiene che l'ipotesi sulla differenza tra l'acquisizione e l'apprendimento è probabilmente la più fondamentale tra queste cinque ipotesi. In seguito, Krashen spiega che l'acquisizione<sup>2</sup> è un processo simile, se non identico, al modo in cui i bambini imparano la lingua madre da piccoli. Dunque, si tratta di un processo di cui non si è del tutto consapevoli di imparare una lingua. Le persone che acquisiscono una lingua (L2/LS) spesso non sono consapevoli delle regole grammaticali di questa lingua, e perciò le frasi che producono 'suonano' bene o male, ossia, possono essere corrette o scorrette.

---

<sup>1</sup> L2 (la seconda lingua) si riferisce a una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata, mentre LS (lingua straniera) si riferisce a una lingua appresa in contesti scolastici, in un paese dove essa non viene parlata ufficialmente (Palotti 2006: 13).

<sup>2</sup> Nella teoria di Krashen l'acquisizione si riferisce solo alla L2.

D'altra parte l'apprendimento di una L2/LS è un processo conscio, le persone sono consapevoli delle regole grammaticali e sono in grado di parlarne e spiegarle. Infine, bisogna dire che Krashen (1982: 11) non concorda con le affermazioni di alcuni linguisti secondo le quali solo i bambini sono in grado di acquisire una lingua, mentre gli adulti possono solo apprenderla. Secondo l'autore, invece, anche gli adulti possono acquisire una lingua, sebbene in maniera diversa rispetto ai bambini, anche se con maggiore difficoltà e con inferiori possibilità di raggiungimento dei livelli di competenza linguistica, simile a quella dei parlanti nativi.

In questa tesi si applicherà solamente la nozione dell'apprendimento visto che il campione include studenti delle scuole superiori che studiano l'italiano in un contesto guidato, quello scolastico, e quindi con l'aiuto dei professori.

## **2.2. Interlingua**

Nella letteratura esistono varie definizioni della nozione di interlingua. Il primo a introdurre il concetto di interlingua fu Larry Selinker che descrive l'interlingua come “un sistema linguistico separato, che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo” (Selinker 1972: 214).

L'apprendente di una LS in ogni momento dell'apprendimento “possiede una lingua”; all'inizio questa lingua non è tanto sviluppata quanto in un altro momento dell'apprendimento, o come al punto quando una persona è contenta del livello raggiunto, ma bisogna dire che, nella teoria del processo di acquisizione, l'interlingua si descrive con analisi degli errori e in termini linguistici. Questa lingua è chiamata l'interlingua. L'interlingua cambia durante il processo di apprendimento (Corder 1981: 56).

Pallotti (2006: 13) definisce l'interlingua come: “La varietà di lingua d'arrivo parlata da un apprendente: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe.” Dunque, si tratta di una lingua che una persona che studia una lingua LS/L2 utilizza nel processo di apprendimento. Essa contiene alcune caratteristiche della L1, o lingua madre, ovvero la lingua appresa per prima e, allo stesso tempo, possiede alcune caratteristiche della L2, ovvero di un'altra lingua appresa dopo quella materna. Esistono, inoltre,

nell'interlingua, anche alcune caratteristiche che non appartengono né a L1, né a L2 (Pallotti 2006: 13).

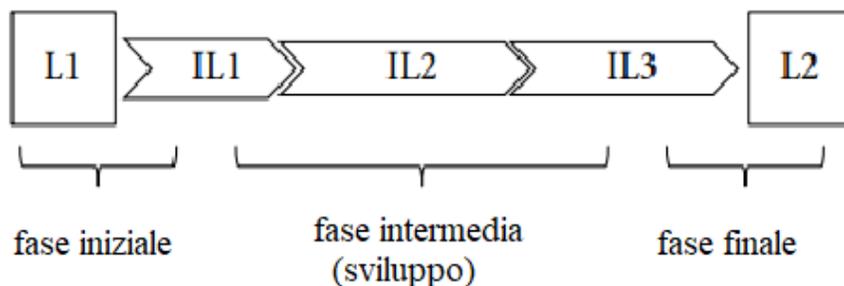


Figura 1: Rappresentazione schematica dell'interlingua (Montrul 2014: 79)

Come si può vedere nella Figura 1 (Montrul 2014: 79), l'interlingua è un sistema linguistico in sviluppo. Secondo Montrul, l'interlingua si può osservare dalla sua fase iniziale, da quella intermedia e da quella finale. Nell'apprendimento di una L2 lo stato iniziale rappresenta il sistema linguistico della lingua madre (L1). Man mano che l'apprendente è esposto all'input della lingua d'arrivo (L2), egli ristruttura e cambia il proprio sistema linguistico durante tutto il processo di sviluppo, creando un nuovo e sempre più sviluppato sistema linguistico. Questo sistema creato durante questo processo di sviluppo viene chiamato l'interlingua, e come è già stato detto in precedenza, ha le caratteristiche della L1 e della L2. In altre parole, guardando la Figura 1, si può asserire che, se lo studente è più vicino allo stato iniziale, la sua interlingua sarà più vincolata dalle caratteristiche della L1. Se invece lo studente è a un livello più avanzato nel processo di sviluppo, le caratteristiche dell'interlingua saranno più vicine alla L2. Nella fase finale non è detto che l'apprendente abbia raggiunto un livello simile a quello di una madrelingua visto che ciò è abbastanza difficile nell'acquisizione della L2 (Montrul 2014: 79).

Inoltre, Selinker (1972: 2016) descrive anche cinque processi fondamentali che appaiono osservando l'interlingua. Essi sono: il transfer, il transfer di insegnamento, le strategie di apprendimento, le strategie comunicative e la sovragereneralizzazione degli elementi della lingua d'arrivo. Alcuni di questi processi saranno descritti nei prossimi sottocapitoli.

Pallotti nel suo libro (2006: 35-40) descrive le seguenti caratteristiche dell'interlingua:

1) “Morfologia assente o molto semplice”

Nelle sue prime fasi, l'interlingua viene detta anche ‘lingua senza grammatica’. Le prime cose che si imparano durante l'apprendimento sono parole isolate o strutture non analizzate. La grammatica e le regole grammaticali si apprendono dopo, in un secondo momento. Gli elementi lessicali si usano in modo invariabile, senza regole morfosintattiche (Pallotti 2006: 35).

Ciò si evince, ad esempio, osservando i verbi, che non si coniugano, ma sono usati con una forma unica. Il verbo può essere sempre usato solo all'infinitivo o in una forma unica per tutte le persone. (*io parlo, lei parlo, io parlare, lui parlare*)

2) “Uso scarso o nullo della copula”

Le relazioni tra il soggetto e il suo predicato sono rappresentate senza copula (Pallotti 2006: 36). Per esempio: *Questo quaderno., Lui bravo.*

3) “Mancanza o uso limitato di articoli e preposizioni”

Gli articoli spesso mancano, specialmente se non esistono nella lingua madre dell'apprendente. Le preposizioni sono anche un grande problema nello studio della lingua italiana poiché ne esistono molte e ciascuna di esse ha diversi modi di essere usata. Gli apprendenti di solito usano solo alcune preposizioni che forse hanno anche nella propria lingua madre o che conoscono da un'altra lingua appresa.

4) “Uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard”

Anche se gli apprendenti di solito omettono gli articoli e le preposizioni, può capitare che talvolta accade il contrario, e cioè, utilizzati abbondantemente ma a sproposito, ossia in contesti in cui di solito non si usano nella lingua d'arrivo (Pallotti 2006: 37). Per esempio, nei casi in cui l'apprendente mette l'articolo prima dell'aggettivo dimostrativo questo, *il questo libro*. In alcuni casi può succedere che gli articoli e le preposizioni si usano solo per imitare il suono della morfologia grammaticale della lingua che si impara.

### 5) “Ordine delle parole”

Ogni lingua ha le proprie regole per quel che concerne l'ordine delle parole. All'inizio dell'apprendimento di una nuova lingua spesso si applicano le regole della lingua madre o di un'altra lingua straniera.

## 2.3. Transfer e sovrageralizzazione

Il transfer viene definito nel *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010: 322) come l'effetto che una lingua ha sull'apprendimento di un'altra lingua. Di solito si tratta dell'influenza della lingua materna su una lingua che si apprende. Il transfer può essere positivo e negativo. Il transfer positivo rende l'apprendimento di nuova lingua più facile. Può succedere, per esempio, quando entrambe le lingue hanno le stesse regole grammaticali o se entrambe le lingue usano la stessa parola o una simile per un determinato concetto. Il transfer negativo, chiamato anche l'interferenza, si verifica quando le regole o i concetti della lingua madre inducono ad errori nella lingua che si apprende. “Il transfer positivo rende l'apprendimento più facile e lo favorisce, mentre il transfer negativo lo ostacola e lo rende più difficile”<sup>3</sup>. Il transfer è una caratteristica prevalente nelle fasi iniziali dell'interlingua, ma a seconda della lingua madre, della lingua d'arrivo e del livello linguistico, è possibile che persista fino alle fasi finali. In questo caso si parla della fossilizzazione (Montrul 2018: 86). Questo termine è stato già introdotto da Selinker. Si tratta di elementi linguistici, di regole e di sottosistemi che il parlante di una certa lingua (L1) tende a mantenere nella propria interlingua relativa a una particolare L2, nonostante l'età dell'apprendente o quantità di spiegazioni e istruzioni che riceve nella lingua d'arrivo (L2) (Selinker 1972: 215).

“Il transfer avviene a tutti i livelli del linguaggio” (Pallotti 2006: 60). Al livello fonologico, il transfer dalla lingua madre è più evidente e più difficile da eliminare. Una persona può imparare una lingua fino alla perfezione, conoscere tutta la grammatica e il lessico, ma l'accento straniero può rimanere. Può anche succedere che l'apprendente ha una pronuncia perfetta quando deve

---

<sup>3</sup> Dizionario Treccani . (n.d.). Interferenza. In [treccani.it](https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/) (accesso 25 gennaio 2023, da [https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/))

produrre una sola parola, ma quando deve fare frasi più lunghe, il suo accento straniero si manifesta inequivocabilmente.

Al livello lessicale i falsi amici possono creare problemi. Si tratta di parole che hanno la stessa forma o una forma simile nelle due lingue, e cioè, si assomigliano a livello fonico o grafico, ma hanno un diverso significato. Questa somiglianza può indurre una persona a utilizzare una parola in modo sbagliato (Richards/Schmidt 2010: 2016).

Il transfer si può accertare anche al livello sintattico. Le regole che riguardano l'ordine delle parole sono diverse in ogni lingua straniera e gli apprendenti, se non ne conoscono le regole della lingua d'arrivo, usano le regole della L1.

Infine, riguardo al discorso nel suo insieme, il transfer si nota nel modo in cui gli apprendenti collegano le frasi e come le utilizzano.

La sovrageralizzazione è l'applicazione delle regole della lingua d'arrivo in contesti e momenti scorretti. In altre parole, si verifica quando una regola della lingua d'arrivo viene applicata in tutti i contesti, anche quando non la si dovrebbe applicare. La sovrageralizzazione può verificarsi in ambito fonetico, morfologico, sintattico e lessicale. Per esempio, l'uso dell'articolo anche nei casi in cui non dovrebbe essere usato. In sostanza, si parla di sovrageralizzazione quando si applica una regola della lingua che si apprende e che si usa al posto di un'altra regola della stessa lingua (Færch e Kasper 1982: 8). Nel caso del transfer, invece, l'apprendente usa una regola dalla lingua materna e la applica alla lingua che apprende.

#### **2.4. Classificazione delle strategie comunicative**

Nella letteratura esistono diverse classificazioni delle strategie comunicative. Nella presente tesi si userà la classificazione di Færch e Kasper. La suddetta classificazione delle strategie comunicative è basata su due modi diversi in cui gli apprendenti potrebbero comportarsi quando si trovano di fronte a un problema di comunicazione. Il primo modo è risolvere il problema con il comportamento di evitamento (ing. *avoidance behaviour*), cercando, cioè, di eliminare il problema, di solito con il cambiamento dell'obiettivo comunicativo. Il secondo modo è affrontare il problema con il comportamento di raggiungimento dell'obiettivo (ing. *achievement behavior*),

cercando di risolvere direttamente il problema sviluppando un piano alternativo. In base a questi due modi di comportamento, le strategie comunicative si dividono in due tipi principali: strategie di elusione, governate dal comportamento di evitamento e strategie di conseguimento governate dal comportamento di raggiungimento. Gli apprendenti usano le strategie di elusione per evitare gli errori e/o aumentare la loro fluenza nel parlare (Færch e Kasper 1982: 36-40). Pertanto, a prescindere da quale delle due strategie si è fatto uso, il piano viene modificato o cambiato e il problema può essere risolto senza problemi. Queste relazioni tra i modi di comportamento e i tipi di strategie comunicative sono presentate nella Figura 2.

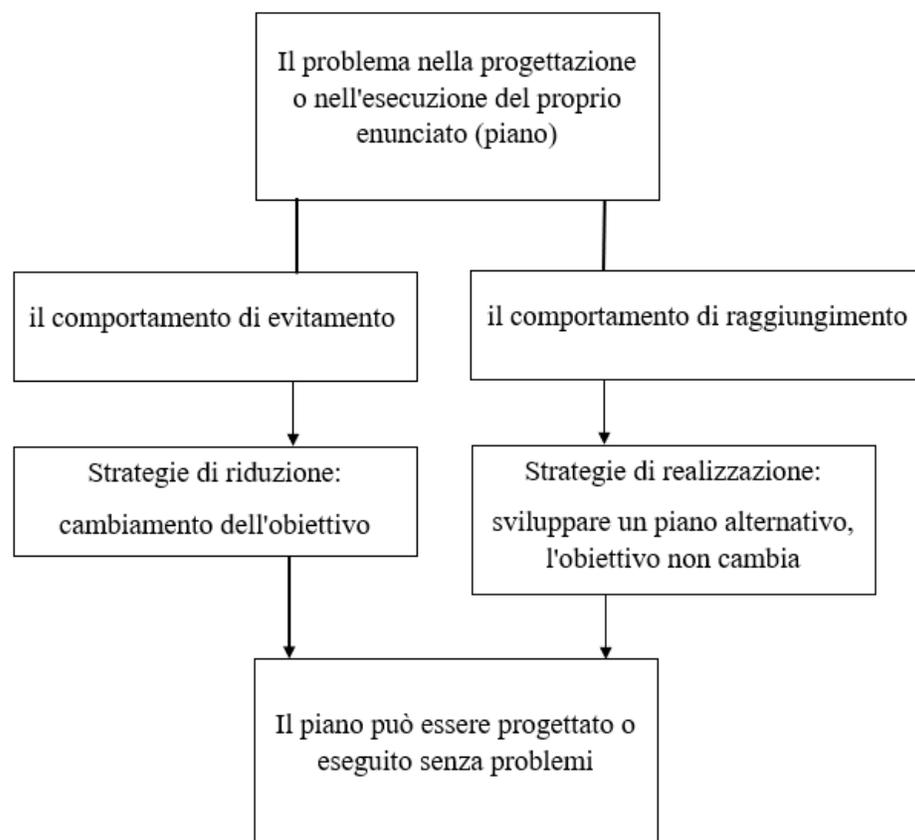


Figura 2: Tipi di comportamenti e tipi di strategie (Færch e Kasper 1983, 37)

Le strategie di riduzione sono: evitamento del tema (ing. *topic avoidance*), evitamento semantico (ing. *semantic avoidance*), abbandono del messaggio (ing. *message abandonment*); mentre le

strategie di realizzazione sono: code-switch, transfer, sovrageralizzazione, parafrasi, creazione di parole nuove e strategie non linguistiche (Tabella 1).

Tabella 1: Tipi di strategie

<b>Strategie di riduzione</b>	<b>Strategie di realizzazione</b>
Evitamento del tema	<i>Code-switch</i>
Evitamento semantico	<i>Transfer</i>
Abbandono del messaggio	Sovrageralizzazione
Diversi tipi di riduzione fonologica, morfologica, sintattica e lessicale	Parafrasi
	Coniazione delle parole nuove
	Strategie non linguistiche

#### **2.4.1. Strategie comunicative**

Tante ricerche sull'acquisizione della seconda lingua hanno mostrato che gli apprendenti usano diverse strategie comunicative per compensare la mancanza di conoscenza della seconda lingua (Letica Krevelj 2012: 113). Si tratta di tecniche usate dagli apprendenti quando si trovano di fronte a una difficoltà e sono componente centrale dell'interlingua (Færch e Kasper 1982: 12).

Færch e Kasper (1982) riportano un elenco e la categorizzazione delle strategie comunicative.

Dopo la spiegazione della sovrageralizzazione e del transfer, Færch e Kasper (1982: 10) elencano diversi tipi di strategie che hanno in comune il fatto che in ognuna si evita qualcosa. Si vogliono evitare alcune regole o alcune forme che l'apprendente non ha ancora imparato bene o non le conosce affatto. Qualche volta l'apprendente mostra di conoscere la regola ma preferisce usare un altro modo in cui esprimere quello che pensa. In seguito, saranno presentate varie strategie comunicative:

- Evitamento del tema (ing. *Topic avoidance*)
- Evitamento semantico (ing. *Semantic avoidance*)
- Richiesta d'aiuto

- Le parafrasi
- Coniazione delle parole nuove
- Abbandono del messaggio (ing. *Message abandonment*)
- Code-switching

- 1) L'evitamento del tema (ing. *Topic avoidance*) si verifica quando si evita completamente di parlare sui di temi che richiedono l'utilizzo delle regole della lingua che si impara e che l'apprendente non conosce ancora bene. La persona può cambiare argomento o non parlare affatto (Færch e Kasper 1982: 10). Per esempio, l'apprendente può evitare di parlare di quello che ha fatto ieri perché questo richiede l'uso del passato prossimo.
- 2) L'evitamento semantico (ing. *Semantic avoidance*) – si verifica quando l'apprendente elude la comunicazione del contenuto per il quale le regole e le forme appropriate della lingua d'arrivo non sono disponibili, parlando di concetti correlati che potrebbero presupporre il contenuto desiderato. In altre parole, l'apprendente dice qualcosa di leggermente diverso da ciò che intendeva dire, ma comunque pertinente al tema del discorso (Færch e Kasper 1982: 10).
- 3) La richiesta d'aiuto si verifica quando l'apprendente chiede a qualcun altro di fornire una forma o un elemento lessicale, chiede se la forma e l'elemento sono corretti, o li cerca da solo nel dizionario. L'apprendente mostra al proprio interlocutore che ha dei problemi e che ha bisogno di aiuto. (Færch e Kasper 1982: 10).
- 4) La parafrasi si verifica quando l'apprendente si esprime usando le costruzioni e le parole più semplici o descrivendo il concetto, evitando le forme e le costruzioni più difficili. Le parafrasi possono essere descrizioni o circonlocuzioni. Oltre a queste, l'apprendente può usare anche esempi o parole simili, iponimi e iperonimi. Per usare la parafrasi, l'apprendente di una LS/L2 deve avere una conoscenza abbastanza ampia del lessico al fine di poter esprimere ciò che vuole (Færch e Kasper 1983, 49).
- 5) La coniazione di parole nuove è quella tecnica di creare nuovi elementi lessicali che non esistono nella lingua d'apprendimento quando non si conosce l'elemento lessicale desiderato (Færch e Kasper 1983: 11).

- 6) L'abbandono del messaggio (ing. *Message abandonment*) è la strategia con la quale una persona inizia a parlare e poi smette nel mezzo di una frase perché incontra difficoltà con una forma o una regola della lingua d'arrivo. La strategia che può essere usata in quel momento è la ristrutturazione, per non smettere di parlare, e trovare un altro modo, un'altra costruzione lessicale per esprimere ciò che si vuole (Færch e Kasper 1983, 11).
- 7) Il *Code-switching* è la strategia con la quale l'apprendente utilizza una parola o un'espressione dalla lingua madre (o da un'altra lingua che conosce) nella lingua d'arrivo. Questa parola resta non tradotta (Færch e Kasper 1983: 46).

Tutte le strategie sopra menzionate sono strategie linguistiche. Færch e Kasper (1983: 52) invece, parlano anche di strategie non linguistiche (non verbali). Nella comunicazione faccia a faccia, gli apprendenti spesso usano i gesti, la mimica e l'imitazione del suono. Una funzione importante è quella di segnalare all'interlocutore che si necessita di aiuto. Qualche volta le strategie non linguistiche sono l'unico modo per risolvere un problema comunicativo, ma sono di sovente usate per accompagnare le strategie linguistiche.

## **2.5. Errori e l'analisi degli errori**

Gli errori sono parte fondamentale del processo di apprendimento e non si possono evitare in questo processo (Miozzo/Garofolin 2016: 434). Corder (1981: 45) sostiene che l'analisi degli errori ha due funzioni principali: una teorica e l'altra pratica. La funzione teorica fa parte della metodologia di indagine del processo di apprendimento della lingua e cerca di scoprire la natura di questo processo. La funzione teorica descrive la conoscenza dell'apprendente di una lingua in ogni momento del suo apprendimento. La funzione pratica dell'analisi degli errori spiega che cosa deve fare l'apprendente e la persona che insegna per correggere questi errori.

L'analisi degli errori ha tre fasi. La prima consiste nell'identificazione degli errori, la seconda, invece, riguarda la descrizione di questi errori e l'ultima consiste nella spiegazione delle possibili cause di questi errori (Corder 1981: 48). L'analisi degli errori è utile "per individuare le strategie che gli studenti utilizzano nell'apprendimento linguistico, per provare a identificare le cause degli errori compiuti e per ottenere informazioni sulle comuni difficoltà incontrate dagli apprendenti" (Miozzo/Garofolin 2016: 434).

Esistono diverse tassonomie descrittive per descrivere gli errori. Possono essere “in base alla categoria linguistica, ai criteri d’uso, alla strategia superficiale e agli effetti comunicativi” (Miozzo, Garofolin 2016: 434). Miozzo e Garofolin (2016) nella loro ricerca hanno usato la classificazione degli errori in base alla categoria linguistica, che applicheremo anche nella presente tesi, adattata all’obiettivo:

- errori fonologici (errori di pronuncia e ortografia)
- errori morfo-sintattici (errori che riguardano la flessione dei nomi, dei verbi, degli articoli e delle preposizioni, il mancato uso degli articoli e delle preposizioni)
- errori sintattici (errori che riguardano l’ordine delle parole)
- errori lessicali (invenzione di parole, uso sbagliato delle parole, uso delle parole della lingua madre)
- errori stilistici (coesione e coerenza del testo, la punteggiatura)

## **2.6. Produzione orale e ansietà**

Lo sviluppo dell’abilità di produzione orale è sempre un’area di grande importanza per i ricercatori ma anche per i professori di lingue (Garbati, Mady 2015: 1). Huszthy sostiene che lo scopo principale degli insegnanti di lingue straniere dovrebbe essere “migliorare l’efficacia comunicativa degli studenti nella lingua straniera” (2018: 261). Anche se nel corso degli anni la situazione è cambiata, (l’accento non si mette più solo sulla grammatica e sugli esercizi scritti), e si tende sempre di più a porre l’accento sulla produzione orale in classe, e questa, purtroppo, è ancora un problema. Il problema che ha individuato anche Huszthy (2018: 266) nella sua ricerca è che, nella classe di lingua straniera, il professore è quello che parla la maggior parte del tempo. Anche durante l’interazione insegnante-studenti, gli studenti rispondono alle domande solitamente usando una o due parole e spesso usano anche la lingua madre. Visto che gli studenti non parlano così tanto, quando viene il momento in cui devono parlare, possono diventare ansiosi (Huszthy 2018: 267).

L’ansietà di lingua ha gli stessi sintomi di qualsiasi altra ansietà. Le persone possono provare apprensione, preoccupazione e paura. Possono anche avere difficoltà con la concentrazione, memorizzazione e possono iniziare a dimenticare le cose. Nel complesso, la

persona può provare un totale blocco mentale nel momento in cui deve utilizzare la lingua straniera. Spesso durante gli esami gli studenti dicono che ‘sanno tutto, ma in quel momento hanno dimenticato tutto’. Drogan (2019: 15) nella sua ricerca sull’ansietà spiega che “maggiore è il livello di ansietà della conversazione, più basso è il livello di successo nell’uso della lingua straniera”. Questo succede di solito durante gli esami orali, quando a causa dell’ansietà lo studente può davvero non essere capace di produrre anche quello che in realtà sa. L’ansietà si può manifestare anche facendo alcuni errori di pronuncia e di sintassi. Gli studenti di solito dopo l’esame si rendono conto che hanno saputo la risposta corretta ma a causa del nervosismo hanno scritto o detto una cosa sbagliata (Horwitz/Horwitz/Cope 1986: 126). Dato che l’ansietà di lingua può avere grandi effetti sui diversi aspetti dell’apprendimento di una lingua straniera, è importante essere in grado di riconoscere tali persone con questo problema in classe (Horwitz/Horwitz/Cope 1986: 128).

Mihaljević Djigunović (2022) spiega che l’ansietà colpisce tutte le abilità linguistiche, ma che è più frequente e più evidente nella produzione orale. La produzione orale è diversa dalla lettura e scrittura in quanto presenta un maggiore potenziale di danneggiare l’autostima della persona in situazioni in cui la persona non sa rispondere alla domanda o se fa alcuni errori e poi viene corretta. Pallotti (2006: 220) sostiene che “le persone con una scarsa stima di sé tenderanno a essere più ansiose di altre persone più sicure”. Durante la produzione orale la persona non ha abbastanza tempo per consultare il dizionario o la grammatica prima di pronunciare quello che vuole, mentre la lettura e la scrittura offrono tempo per organizzare la frase e trovare la soluzione migliore (Kazumata 1999).

Alla fine, è importante, per insegnanti e apprendenti, anche analizzare gli errori durante la produzione orale al fine di poter capire la loro tipologia e di conseguenza, affrontare la loro correzione. Sironić Bonefačić (1990: 71) spiega anche che “per migliorare la competenza linguistica orale degli studenti sarà necessario, in primo luogo, evidenziare gli errori nella loro espressione orale, per poter poi chiarire le condizioni in cui gli errori si sono realizzati e le cause che li hanno determinati”.

### 3. Ricerca

#### 3.1. Domanda della ricerca

La domanda principale della presente ricerca è se l'interlingua degli studenti che apprendono l'italiano nella scuola superiore abbia le stesse caratteristiche come l'interlingua degli studenti d'italiano a livello universitario sulla variabile della durata dello studio d'italiano. L'ipotesi della tesi è che le caratteristiche dell'interlingua saranno simili sia per gli alunni delle superiori sia per gli studenti universitari, ovvero, che gli alunni che hanno studiato l'italiano più a lungo commetteranno meno errori linguistici.

#### 3.2. Campione

Nella presente ricerca hanno partecipato gli studenti di due licei diversi, del XVI liceo linguistico e del II liceo di Zagabria. In totale hanno partecipato 25 studenti volontari della prima, seconda, terza e quarta classe. La prima e la seconda classe frequentavano il XVI liceo linguistico, mentre la terza e la quarta classe frequentavano il II liceo. Con la compilazione di un breve questionario sono stati raccolti i dati che riguardavano le autobiografie linguistiche e le ore settimanali di esposizione all'italiano. La lingua madre di tutti gli studenti era il croato, la prima lingua straniera era l'inglese e la seconda era l'italiano. La durata dell'apprendimento dell'italiano variava da 1 a 8 anni. Gli studenti del II liceo dell'indirizzo generale avevano 2 ore di lezioni d'italiano a settimana, mentre quelli del Liceo linguistico 4 ore a settimana. La maggior parte dei partecipanti (l'88%) in italiano aveva il massimo dei voti, il 5.

Tabella 3: numero di partecipanti

	1° classe	2° classe	3° classe	4° classe
n. di partecipanti	4	6	6	9

Per ulteriori analisi, i partecipanti sono stati divisi in 2 gruppi, secondo gli anni di apprendimento dell'italiano. Il primo gruppo riguardava i principianti, gli studenti della 2<sup>a</sup> classe che studiavano l'italiano solo da un anno. Il secondo gruppo riguardava gli avanzati, gli studenti della 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classe, che studiavano l'italiano da 4 a 8 anni. Dunque, o avevano iniziato a imparare

l'italiano al liceo o l'avevano studiato anche nella scuola elementare, dalla quarta elementare fino all'ottava.

Tabella 4: numero di partecipanti secondo gli anni dell'apprendimento

	Principianti	Avanzati
n. di partecipanti	6	19

### 3.3. Strumento e procedimento

Lo strumento principale della presenta ricerca con cui si voleva stimolare la produzione orale spontanea era un'immagine (Appendice n. 1) utilizzata nel progetto di valutazione linguistica in Ungheria (Fekete-Major-Nikolov 1999) e nelle ricerche condotte sugli studenti universitari croatofoni: Letica Krevelj e Mardešić (2007), Letica Krevelj (2012) e Županović Filipin e Mardešić (2013). L'immagine rappresenta una famiglia in una cucina molto disordinata, in bianco e nero, con tanti oggetti quotidiani che possono essere descritti e menzionati.

I partecipanti dovevano descrivere l'immagine in italiano nel minor tempo possibile per preparare il proprio enunciato. Le indicazioni sono state fornite dalla relatrice della presente tesi in croato: *“Puoi descrivere quest'immagine?”*. Le domande per stimolare un enunciato più lungo erano sempre le stesse: *‘Ti piace questa cucina? Perché no?’*, *‘Puoi comparare questa cucina con la tua cucina? Com'è la tua cucina?’*. Tutte le risposte dei partecipanti venivano registrate con un dittafono e successivamente sono state trascritte (Appendice n. 2).

La durata media delle registrazioni di ciascun partecipante era di 3 minuti. La registrazione più breve era di 1:59 minuti, mentre la registrazione più lunga era di 5:43 minuti. I principianti in media hanno enunciato 8 frasi e gli avanzati hanno enunciato in media 10 frasi. Il numero delle pause era elevato e la loro durata abbastanza lunga, in media 10,25 secondi. La durata delle pause di alcuni partecipanti superava la durata del loro parlato. In altre parole, la maggior parte del tempo è stata assorbita dal guardare l'immagine e eventualmente dando qualche segno che stavano pensando ad una possibile risposta.

## 4. Risultati della ricerca

Dopo la trascrizione di tutte le registrazioni si è proceduto con l'analisi. Prima è stata eseguita l'analisi degli errori in generale, e successivamente gli errori sono stati analizzati secondo i due gruppi di partecipanti, principianti e avanzati. Dopodiché, sono state anche analizzate anche le strategie comunicative registrate dai partecipanti.

### 4.1. Analisi degli errori

Il numero totale degli errori riscontrati nelle trascrizioni è stato di 96. (Tabella 5)

Tabella 5: Numero totale degli errori

	Principianti	Avanzati	In totale
Numero degli errori	24	72	96

Dato che il numero dei principianti era più basso rispetto al numero degli avanzati, risulta che ogni principiante ha commesso in media 4 errori, mentre ogni avanzato ha commesso 3,78 errori. Si può concludere che i principianti hanno commesso più errori rispetto agli avanzati, anche se avevano parlato di meno. Nel computo non sono stati presi in considerazione gli errori che si ripetevano, per esempio, un partecipante ha ripetuto varie volte la parola '*cugina*' invece di '*cucina*' oppure '*lo*' al posto di '*io*'.

Una notevole differenza tra i principianti e gli avanzati è stata rilevata nella lunghezza degli enunciati e nella complessità delle frasi. I principianti parlavano poco, usavano frasi brevi o solo enumeravano le cose che erano presenti nell'immagine. Dato che si sono riscontrate pause piuttosto lunghe nei principianti, di conseguenza, questo gruppo presentava un numero più basso degli errori. Più dettagliatamente, gli enunciati dei principianti consistevano solamente nell'enumerazione di singole parole e di oggetti per cui erano sicuri di saperli dire correttamente. Gli avanzati invece parlavano di più, usavano frasi più lunghe e più complesse.

È importante notare che gli avanzati che frequentavano la prima classe del liceo (gli studenti che studiavano l'italiano da 5 anni), dicevano meno frasi rispetto ai principianti che frequentavano la seconda classe del liceo (e studiavano l'italiano solamente da 2 anni). Questo risultato si potrebbe spiegare attraverso l'effetto dell'ansietà. In effetti, quasi tutti i partecipanti hanno dichiarato di avere paura o l'hanno mostrata in un modo non verbale (tremori

alle mani, voce tremante...). Le insegnanti hanno, dal canto loro, confermato che gli studenti che hanno partecipato alla ricerca, in seguito hanno dichiarato di aver avuto paura e che non erano contenti delle loro prestazioni. I risultati sono paragonabili a quelli di Drogan (2019) sull'effetto dell'ansietà nella produzione orale.

L'altra possibile spiegazione delle peggiori prestazioni degli avanzati potrebbe riguardare la qualità della competenza comunicativa in italiano alle elementari. Il programma liceale è più impegnativo e più spedito in termini della di progressione grammaticale rispetto a quello delle elementari e quindi, è possibile che i principianti abbiano avuto meno difficoltà rispetto quelli avanzati. Inoltre, lo status dell'italiano è quello di una materia facoltativa, mentre nel liceo la seconda lingua straniera è obbligatoria. Per giunta, bisogna considerare anche il fatto che la ricerca è stata condotta all'inizio dell'anno scolastico e che quindi gli allievi avanzati, e cioè coloro che hanno studiato l'italiano anche alle elementari e in quel momento frequentavano la prima classe, erano appena arrivati in una nuova scuola e a un nuovo livello di formazione e che avevano così tanta paura da non poter mostrare quello che in realtà sapevano.

Sicuramente, bisogna prendere in considerazione anche che tutte le interviste sono state condotte dalla relatrice della presente tesi, a uno, e quindi con una persona sconosciuta che poteva causare un maggiore livello dell'ansietà.

#### **4.1.1. Errori morfo-sintattici**

Nel lavoro è emerso che alcuni partecipanti erano consapevoli dei propri errori, con particolare riguardo alla morfologia dei verbi. Ad esempio, quando pronunciavano i verbi si notava che pensavano alle desinenze e quindi il loro uso non era ancora abbastanza automatizzato. Ad esempio, dopo aver pronunciato la desinenza sbagliata, e ci ripensavano e si autocorreggevano. Per esempio, "*il padre cucinare...cucina*", "*i suoi figli gioca...gioca-no*". Oltre ai verbi, gli studenti si autocorreggevano anche in altre circostanze, come per esempio sull'uso dell'aggettivo o dell'avverbio. Un buon esempio era: "*questo non è un design molto...come si dice... molto bene...buono*". Questo dimostra comunque un buon livello di consapevolezza grammaticale, e l'esitare in alcuni casi poteva essere causato dalla scarsità di tempo per preparare il proprio enunciato.

In conclusione, dai risultati dell'analisi degli errori, quelli morfo-sintattici risultano essere quelli più numerosi come riportato nella Tabella 6. A seguire, ci sono poi gli errori sintattici che riguardavano principalmente l'omissione dell'articolo e della preposizione. L'ordine delle parole non è stato un errore frequente visto che le frasi erano brevi. Il minor numero di errori riscontrati sono stati quelli lessicali, con un uso sbagliato di parole o l'utilizzo di parole inesistenti.

Tabella 6: Numero degli errori in base alla categoria linguistica

Tipo dell'errore	Principianti	Avanzati
Morfologico	10	31
Sintattico	8	21
Lessicale	6	20

#### 4.1.2. Analisi degli errori - gruppo principianti

Dall'analisi risulta che l'errore più frequente ha riguardato l'articolo. I principianti hanno usato spesso la forma errata dell'articolo (*“la tavolo”, “gli figli”, “il cucina”*), omettendo talvolta l'articolo (*“X loro cucina”, “X figli e il loro padre”*), oppure, hanno usato l'articolo determinativo insieme all'articolo indeterminativo (*“un l'orologio”*). Il secondo errore per frequenza ha riguardato la concordanza degli aggettivi con i sostantivi: *“molto figli”, “la cucina è grande e molto interessante”*. L'aggettivo *interessanta* è anche un esempio della sovrageeneralizzazione della regola - tutti gli aggettivi femminili finiscono in -a. Un alunno ha mostrato un così alto livello di ansietà che non è riuscito a produrre quasi nulla. A ogni domanda ha risposto solo con una o due parole o ha evitato di rispondere alla domanda. Abbiamo trovato una frase nella quale non era completamente chiaro cosa lo studente volesse dire: *“la mamma è vostra a casa”*.

Tabella 7: Tipi degli errori dei principianti N=24

Tipo di errore	Numero degli errori	Esempio
Forma errata dell'articolo	6	<i>I figlio, la tavolo, il cucina, il cani, il cena, gli figli</i>
Omissione dell'articolo	7	<i>X loro cucina, X figli e il loro padre, i cani e X padre</i>
Uso dell'articolo	1	<i>Un l'orologio</i>
Concordanza aggettivo – nome	2	<i>Molto figli, cucina è grande e molto interessanta</i>
I verbi	1	<i>I figlio mangio</i>
Uso sbagliato della preposizione	1	<i>Sopra a tavolo</i>
Altri errori	6	<i>La cucina è ordina e disordina, lo vedo la famiglia, lo vedo l'orologio, la mamma e vostra a casa</i>

#### 4.1.3. Analisi degli errori - gruppo avanzati

Gli avanzati hanno prodotto enunciati più lunghi, specialmente quelli della quarta classe (N=9). Alcuni (4) di loro avevano un alto livello di competenza linguistica e il numero di errori che hanno commesso è stato minimo (11). Al primo posto, per frequenza, sono stati commessi errori morfosintattici che riguardavano la forma e l'uso dell'articolo (21). Gli esempi sono riportati nella Tabella 8.

Al secondo posto, per frequenza, sono stati fatti errori riguardanti le forme e l'uso delle preposizioni, 12 in totale. Bisogna notare che tutte e due le categorie di errori, forme e uso degli articoli e forme e uso delle preposizioni con il numero massimo registrato, rappresentano un classico esempio di transfer negativo per gli studenti croatofoni anche in altre ricerche (Filipin, Mardešić 2013: 213).

Anche i risultati della presente ricerca confermano queste constatazioni. Un altro esempio, che conferma l'insicurezza dei partecipanti nell'uso della preposizione come determinatore, è il fatto che in alcuni esempi sono stati utilizzati aggettivi dimostrativi insieme alle preposizioni articolate

o con articoli determinativi (6): (“*più piccola della questa cucina*”, “*nella questa cucina*”). D’altra parte, sono stati registrati anche casi d’uso dell’aggettivo dimostrativo senza le preposizioni, solo con l’articolo, per esempio “*la questa cucina*”.

Nonostante si trattasse di alunni avanzati con 7 o 8 anni di studio della lingua italiana, risulta chiaro che la nozione della determinazione di un sostantivo con l’uso dell’articolo o del dimostrativo non è ancora automatizzata nel campione preso in esame, ovvero nella produzione orale spontanea.

È confermato (Sironić Bonefačić 1990: 177) che le preposizioni sono molto difficili per gli apprendenti dell’italiano croatofoni, e quindi si aspettava è consapevole che avrebbero fatto errori di questo tipo.

Nella categoria degli errori morfologici sono stati rilevati tanti errori nell’uso dei verbi ‘piacere’ ed ‘esserci’. Tutti e due questi verbi hanno la stessa regola sul loro uso ed entrambi si usano in due forme sole – una se dopo il verbo segue il singolare e l’altra se dopo il verbo segue il plurale. Si è notato che più volte diversi partecipanti hanno usato il verbo esserci al plurale anche se seguiva il nome al singolare e viceversa (“*c’è molti piatti*”, “*ci sono il pane e i piatti*”, “*c’è troppo oggetti*”).

Analizzando altri verbi, gli errori di solito hanno riguardato le desinenze sbagliate (“*bambini giocono*”, “*tutti è corrano*”) o l’uso del verbo ‘essere’ insieme ad un altro verbo coniugato (“*bambini sono giocare*”). Questi risultati è plausibile che si siano verificati a causa dello scarso tempo a disposizione per elaborare gli enunciati, e magari, se avessero avuto più tempo a disposizione, non sarebbero incorsi in simili errori.

Una volta il verbo ‘giocare’ è stato usato in forma riflessiva (“*i bambini si giocano*”). Questo errore è dovuto al transfer dal croato perché in croato il verbo giocare è un verbo riflessivo.

La concordanza tra l’aggettivo e il nome è un altro errore molto frequente (“*sei personi*”, “*troppo oggetti*”, “*molte genti*”). Questi errori rivelano che i partecipanti non hanno ancora appreso bene come si concordano gli aggettivi con i nomi oppure non erano sicuri a quale genere appartenesse il nome. Un’altra possibile spiegazione per questi errori è quella di mancanza di tempo per la preparazione dell’enunciato.

Tabella 8: Tipi degli errori degli avanzati con gli esempi N=72

Tipo di errore	Numero degli errori	Esempio
Forma errata dell'articolo	5	<i>Un colazione, i cibo, il genitori, il colazione, i molte piantine</i>
Omissione dell'articolo	9	<i>C'è il frigorifero, la luce e X tavolo, ci sono X tavola e il frigo, io vedo cane,</i>
Uso dell'articolo	3	<i>In la cucina, il questo orologio, nella questa cucina</i>
Concordanza aggettivo – nome	5	<i>Cinque persone, sei persone, troppo oggetti, altre elementi, molte genti</i>
I verbi	9	<i>I bambini si giocano, tutti è corrano, i bambini sono giocare, il papa è cucinato, vede quattro persone, i bambini giocono, è 5 di loro, è 11, padre fatto, vido i pianti</i>
Il verbo piacere	3	<i>Non mi piacciono la loro cucina, la mia mamma piace pulire, mi piace bambini,</i>
Il verbo esserci	5	<i>C'è molti piatti, c'è molte cose, c'è troppo oggetti, ci sono tavola, il frigo, ci sono il pane e i piatti</i>
Preposizioni	12	<i>Non è a cucina, più piccola della questa cucina, giocare alla cucina, anche in fotografia si trova, non ho l'orologio in mia cucina, il tavolo sono i bevi...</i>
Altri errori	21	<i>Questo non è bene, tutti hanno la cucina, il tavolo sono i bevi, nella fotografia è la cugina, è preoccupata e disordinata</i>

#### 4.1.4. Strategie comunicative

Nel campione esaminato sono state analizzate anche le strategie comunicative applicando la classificazione di Færch e Kasper (1981).

Dai risultati risulta essere più usata la strategia del *code-switching*. I partecipanti, nelle situazioni in cui non sapevano dire una cosa facevano subito ricorso alla loro lingua madre – il croato. Færch e Kasper (1981) sostengono che questo fenomeno è molto frequente nelle classi di lingue straniere in cui la lingua madre degli insegnanti e degli alunni è la stessa.

Nel caso della nostra ricerca spesso si usa il croato con l'insegnante, sia per chiedere le cose che non sono chiare sia per rispondere alle domande, anche se le domande di solito sono poste in italiano. Questa potrebbe essere la spiegazione per un così grande numero di *code-switching* in questa ricerca (N=79). Oltre al *code-switching* in croato, due volte è stato registrato anche il *code-switching* in inglese, la lingua che tutti i partecipanti studiavano dalla prima elementare. Una volta l'abbiamo registrato da un principiante (“*La cucina è...messy*”), e una volta, da un partecipante avanzato (“*la mia cucina è also, anche più...* ”). Nel caso del partecipante avanzato, dopo aver usato la parola inglese *also*, ha subito usato anche la parola italiana. Dalla registrazione sembra che non abbia usato la parola inglese intenzionalmente, ma per caso, e poi, quando aveva capito di aver usato l'inglese, si è subito autocorretto. D'altra parte, l'uso dell'inglese nel caso del principiante era consapevole e lo studente ha ripetuto un paio di volte la parola *messy* chiedendo all'esaminatrice come si diceva in italiano.

Tutti i partecipanti hanno usato molto spesso il *code-switching* utilizzando il croato. Tutti i partecipanti hanno usato il croato almeno una volta. Il numero totale di *code-switching* in croato è stato complessivamente di 79, di cui 31 volte da parte dei principianti e 48 volte da parte degli avanzati.

Tabella 9: Numero totale di *code-switching*

	Principianti	Avanzati	In totale
<i>Code-switching</i> in croato	31	48	79

Quello che si può notare è che gli studenti della quarta classe hanno usato l'italiano di più, rispetto agli altri. In totale hanno pronunciato più frasi rispetto agli altri partecipanti e anche il soliloquio nei casi di insicurezza si svolgeva in italiano (“non so di che cosa parlare”; “un momento”; “non

sono sicuro”). Inoltre, nelle trascrizioni di tutti i partecipanti si riscontrano numerose esclamazioni e brevi commenti in croato con i quali avrebbero voluto mostrare che non sapevano come superare la difficoltà in italiano e perciò applicavano il *code mixing*. (“*stao mi je mozak*”, “*moram se skoncentrirat da vidim*”, “*ne znam, ima toliko stvari, ne znam gdje da se koncentriram*”, “*jooj, colazione*”, “*doslovno ne znam dalje*”).

Alcuni di questi commenti, come per esempio “*mozak mi je stao*” possono essere segni dell’ansietà. Specialmente dalle persone che non hanno parlato molto e hanno usato solo le espressioni simili a questa (“*mozak mi je stao*”).

Tabella 10: Alcuni esempi di code-switching in croato

“I bambini... <i>a ne znam, trčkaraju okolo.</i> ”
“La mamma è... <i>pa joj, ne znam, iza je tamo, vani.</i> ”
“Il loro padre... <i>tata pere suđe.</i> ”
“La figlia, probabilmente, è sul... <i>stolac.</i> ”
“La mia cucina è grande e ha molti... <i>ormarići</i> ”
“Questo è <i>kolač.</i> ”.
“Ci sono i piatti sulla tavola e sul... <i>na podu.</i> ”
“Mia cucina è molto... <i>čišća nego ova...ne znam kak se to kaže</i> ”
“è molto <i>neuredna</i> ”
“papà lava i... <i>nešto</i> ”

In seguito, sono state notate numerosissime richieste d’aiuto dall’interlocutore, soprattutto da parte di studenti più giovani (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe), mentre quelli della 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classe hanno mostrato più sicurezza.

In totale sono state registrate 23 richieste di aiuto, tutte in croato. Di solito i partecipanti hanno chiesto come si diceva qualcosa o se la ricercatrice avrebbe potuto confermare se quello che avevano detto fosse stato giusto (“*kako se kaže kao tu je*”; “*želim kao reći da im je kuhinja neuredna*”; “*jesu piani tanjuri?*”).

La strategia di evitamento totale del tema è stata registrata solo una volta. Dopo la domanda “*Što još vidiš? Što rade osobe?*” il partecipante non ha risposto nulla, ha guardato l’immagine e

restato in attesa della domanda successiva. Tutti gli altri partecipanti hanno, in un modo o l'altro, risposto alle domande, se non in italiano, in croato.

Abbiamo registrato anche la strategia dell'abbandono del messaggio. I principianti hanno deciso di abbandonare totalmente quello che volevano dire e hanno iniziato una nuova frase che non era collegata a quella che avrebbero voluto dire in precedenza. Uno studente ha espresso esplicitamente, in croato, che avrebbe saltato la cosa perché non sapeva l'espressione giusta (*“to ću preskočit”*). Con gli studenti avanzati è stata notata anche la strategia della ristrutturazione della frase. Dopo che hanno smesso di parlare nel mezzo della frase precedente, si sono presi qualche momento per pensare su come esprimere quello che avrebbero voluto dire in un altro modo o con un altro verbo *“e anche mia cucina è più ordinata e la mia cucina è also, anche più...non ci sono molto cose”*.

Tabella 11: Alcuni esempi di abbandono del messaggio

„ci sono tante cose...che...c'è un frigorifero”
„noi abbiamo un l'orologio e...”
„la cucina è... messy...e noi...”
„e mamma è...šta ona radi? to ću preskočit“
„e bambini sono.. bambini giocano alla cugina“
“lui è ...lui ha la maglietta e le scarpe”
“no, e più...è molto disordinata”
„questo è il...qui si trova un frigorifero e anche...sul tavolo sono i piatti“

Alcuni casi di transfer dal croato sono stati notati a livello lessicale come strategia comunicativa. Nell'immagine c'era un orologio e uno studente ha usato l'espressione *“un'ora”*, la traduzione letterale dal croato perché in croato si dice *“sat”*, e la parola è polisemica sia per l'oggetto che per la quantità del tempo. Anche le frasi *“la bambina in vestito”*, o in croato, *“djevojčica u haljini”* è stata tradotta letteralmente e si trattava di un transfer della preposizione croata. Altri esempi di transfer sono stati, per esempio *“/higienika/, /perfekcionista/, /kulinare”*. Un esempio di transfer dall'inglese può essere *“è 11”* perché in inglese si dice *“it's 11 o'clock”*. *“Non è un tappeto...come si dice...pod”* è un esempio di circonlocuzione. Lo studente ha voluto descrivere la parola *“il pavimento”* usando altre parole che si potevano associare con questa parola.

L'espressione "un'ora" sopra menzionata (p.27) può essere classificata anche attraverso questa strategia.

Inoltre, sono state registrate alcune strategie di coniazione di parole nuove o dell'uso di parole italiane pensando che esse avevano un significato diverso o che avevano un significato simile, ovvero applicando la strategia del riempimento (ing. *filling the gap*). Per la parola 'piatti' è stata usata la parola "piani" e "piovi". Per le bevande è stata usata la parola "bevo" e "bevi". Per gli abbigliamenti è stata usata parola "abbinamenti". Un esempio di creazione di una parola nuova insieme al transfer dall'inglese è "Il papà ha le /mustači/" sul modello del /*mustache*/ in inglese.

## 5. Discussione

Gli errori che riguardano l'articolo sono stati comuni in entrambi i gruppi e anche gli errori della concordanza degli aggettivi con il sostantivo.

Le stesse categorie di errori sono state rilevate anche nella ricerca di Sironić Bonefačić (1990). Nella sua ricerca con gli studenti universitari, sono stati individuati tutti gli errori rilevati durante il tirocinio degli studenti- futuri insegnanti d'italiano, classificati secondo la percentuale della loro frequenza. L'errore più frequente (71,81%) ha riguardato gli articoli determinativi e indeterminativi e, solitamente, attraverso l'omissione degli articoli davanti ai sostantivi e nelle preposizioni articolate (Sironić Bonefačić, 1990: 176). Al secondo posto della sua classifica ci sono i pronomi dimostrativi "questo" e "quello" dopo i quali è presente il verbo essere e un sostantivo (68,18%). L'autrice ha spiegato questo errore come transfer dal croato visto che in croato il pronome dimostrativo "questo" è invariabile (1990: 177). Questo errore non è stato riscontrato nella presente ricerca.

Nella stessa ricerca (Sironić Bonefačić, 1990: 176) al terzo posto ci sono le preposizioni (50%). Anche in questo caso l'autrice ha spiegato che la maggior parte di questi errori è dovuta al transfer del croato.

Anche nella presente ricerca le preposizioni risultano essere un errore molto frequente, specialmente con studenti avanzati, ma non sono stati riscontrati errori la cui causa potrebbe essere il transfer dal croato perché le preposizioni sono state semplicemente sbagliate, ovvero non riconducibili al croato.

Per quanto riguarda gli errori legati alla morfologia del verbo, gli avanzati hanno usato i verbi ‘piacere’ e ‘esserci’ in modo errato, mentre l’uso di questi verbi non è stato riscontrato nei principianti. L’errore ha riguardato l’uso sbagliato delle forme di questi due verbi, ovvero gli studenti hanno usato la forma plurale seguita dal sostantivo al singolare e viceversa.

Nella presente ricerca si nota anche una grande differenza nel numero di errori che riguardano le preposizioni. Solo un errore da parte dei principianti e 12 errori invece commessi dagli avanzati; ma ciò è dovuto al fatto che le frasi dei primi erano molto semplici e quasi senza preposizioni.

Paragonando i risultati ottenuti nella presente ricerca con i risultati della ricerca a livello universitario, con l’uso dello stesso strumento come stimolo alla produzione orale, (Mardešić, Filipin 2013) si può concludere che le caratteristiche dell’interlingua dei due gruppi di partecipanti sono pressappoco simili. Mardešić e Filipin (2013) hanno analizzato le interlingue di 20 studenti universitari d’italiano del 3° e del 4° anno e sono stati individuati 205 errori in totale. Nella presente ricerca il numero totale degli errori è 96.

Ovviamente, gli studenti universitari avevano una competenza linguistica in italiano più alta rispetto a quella degli allievi delle superiori, maggiore abilità di produzione orale e maggiori livelli di conoscenza grammaticale e lessicale. Tuttavia, bisogna notare che alcuni errori e alcune strategie comunicative erano sostanzialmente uguali in entrambi i gruppi, universitari e liceali. Il numero più elevato di errori degli studenti universitari è probabilmente dovuto al fatto che loro frasi erano più complesse rispetto a quelle nella presente ricerca. Di conseguenza, hanno commesso più errori, mentre gli studenti della scuola superiore usavano solo frasi brevi o semplici, qualche volta anche solo l’enumerazione.

Confrontando la tipologia di errori, l’omissione dell’articolo, la forma errata dell’articolo o altri errori che riguardavano l’articolo sono stati gli errori più frequenti in ambedue le ricerche. È da presupporre che questi errori così numerosi a causa del transfer negativo dal croato, come tra l’altro concludono Filipin e Mardešić (2013).

Per quanto riguarda, invece, le strategie comunicative, gli studenti universitari hanno usato spesso le parafrasi (11 volte), mentre tra gli studenti della scuola superiore non è stata registrata alcuna parafrasi. Questo si può anche spiegare con il fatto che il lessico degli studenti universitari è in sostanza più ricco e hanno potuto usare altre parole per spiegare una determinata parola o un

concetto che non conoscevano. Questa conclusione è conforme a quanto sostengono Færch e Kasper (1983, 49). Gli autori sostengono, infatti, che per usare le parafrasi, l'apprendente deve avere una conoscenza abbastanza ampia del lessico per poter esprimere ciò che vuole. D'altra parte gli studenti della scuola superiore hanno avanzato più richieste di aiuto (23) rispetto agli studenti universitari (9).

Per concludere, il quesito posto dalla ricerca attesta che l'interlingua degli studenti delle scuole superiori ha le caratteristiche simili all'interlingua degli studenti universitari nell'ambito dello studio dell'italiano LS in Croazia.

## 6. Conclusione

Lo scopo della presente tesi è stato quello di verificare se l'interlingua degli studenti che apprendono l'italiano nella scuola superiore come LS abbia caratteristiche simili a quelle degli studenti dell'italiano a livello universitario sulla variabile della durata dello studio d'italiano LS. Per questo scopo è stata condotta una ricerca nei due licei zagabresi.

Nella prima parte della tesi è stato presentato il quadro teorico in cui sono stati spiegati alcuni termini e nozioni, elaborati e analizzati in seguito nella ricerca, ad esempio l'interlingua, la teoria sull'acquisizione di lingua seconda e le strategie comunicative. Inoltre, sono stati presentati il concetto dell'errore e dell'analisi degli errori, dopodiché sono stati definiti anche la produzione orale e il concetto dell'ansietà.

Nella seconda parte è stata presentata la ricerca, condotta nei due licei zagabresi a cui hanno partecipato volontariamente 25 studenti dalla prima alla quarta classe. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi, i principianti che hanno studiato l'italiano solo da un anno, e gli avanzati che hanno studiato l'italiano da 4 a 8 anni. Gli enunciati degli avanzati sono stati più lunghi, le frasi sono state più complesse e hanno usato di più le strategie comunicative.

L'analisi degli errori ha mostrato che gli errori morfo-sintattici sono risultati più frequenti in ambedue i gruppi. L'errore più frequente ha riguardato l'uso degli articoli (forma errata dell'articolo, omissione dell'articolo), e ciò può essere spiegato con il transfer negativo dal croato. Al secondo posto, per la frequenza, sono stati riscontrati errori che riguardano i verbi (le desinenze), il che significa che non hanno ancora automatizzato le forme del presente, nonostante le numerose ore di studio previste nel programma del liceo linguistico. Un altro errore molto frequente in entrambi i gruppi è stato l'uso delle preposizioni, non imputabile al transfer dal croato ma causato dalla mancanza di competenza del loro utilizzo nella produzione orale.

Per quanto riguarda le strategie comunicative riscontrate nel campione, risulta che tutti i partecipanti hanno usato il croato, ovvero il *code-switching* in croato è stato registrato 79 volte. Due volte è stato registrato anche il *code-switching* in inglese. In seguito, sono stati registrati alcuni esempi di abbandono del messaggio, evitamento dell'argomento e tantissime richieste d'aiuto da parte dell'interlocutore.

Durante lo svolgimento della presente ricerca, quasi tutti i partecipanti hanno dichiarato di avere paura o l'hanno mostrata in un modo non verbale. I partecipanti della 1<sup>a</sup> classe del liceo hanno mostrato il più alto livello d'ansietà e probabilmente a causa ciò hanno avuto dei problemi

con la produzione orale spontanea, nonostante il fatto che abbiano studiato l'italiano da quattro anni. A causa di ciò, alcuni principianti, che hanno studiato l'italiano solo da un anno, hanno mostrato i risultati migliori.

Paragonando i risultati della presente ricerca con i risultati della ricerca condotta con gli studenti universitari, si può concludere che entrambi hanno commesso errori simili, nonostante il fatto che gli studenti universitari frequentino maggiormente l'italiano (ogni giorno all'università). È interessante notare che gli studenti delle superiori hanno applicato le stesse strategie comunicative degli studenti universitari, anche se gli studenti delle superiori hanno utilizzato maggiormente il croato. Questi risultati attestano che viene fatto un maggiore uso del croato durante le lezioni d'italiano da parte degli studenti delle superiori rispetto agli studenti del livello universitario.

I problemi degli apprendenti d'italiano croatofoni sono riconducibili principalmente ad elementi grammaticali che non esistono in croato, come ad esempio, gli articoli. Oltre agli articoli, hanno creato problemi le preposizioni, dato che si usano in modo diverso rispetto a quelle croate. È probabile che tutti gli errori siano più evidenti nella produzione orale spontanea che nella produzione scritta e negli esercizi grammaticali. Alcuni errori sono sicuramente dovuti alla mancanza di tempo per la preparazione dell'enunciato e all'ansietà. Per l'automatizzazione dell'uso degli articoli e delle preposizioni nella produzione orale spontanea è necessario un periodo più lungo. La stessa cosa è valida anche per l'uso del presente. Si è notato che entrambi i gruppi di partecipanti, anche quelli che studiavano l'italiano da più di 5 anni, hanno ancora problemi con il presente e con le desinenze dei verbi.

D'altra parte, quasi tutti i partecipanti hanno mostrato una carenza di lessico, specialmente il gruppo di principianti. Anche se l'immagine rappresentava una situazione quotidiana, alcuni partecipanti non conoscevano i nomi di alcuni oggetti di base. Questo implica che si dovrebbe lavorare di più sul lessico e sulle descrizioni nelle lezioni d'italiano.

Infine, si può concludere confermata l'ipotesi sulle similarità nelle caratteristiche dell'interlingua delle ricerche precedenti condotte con gli studenti universitari croatofoni.

I dati della presente ricerca testimoniano che durante le lezioni d'italiano si dovrebbe fare maggiore ricorso alla produzione orale spontanea.

## 7. Bibliografia

- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Dizionario Treccani. (n.d.). Interferenza. In treccani.it (accesso 25 gennaio 2023, da [https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/))
- Drogan, O. (2019). *Ansia da lingua straniera e comunicazione orale*. Roma: Sapienza Università di Roma
- Državni zavod za statistiku. (2022) Srednje škole, kraj šk.g. 2020/2021 I početak šk.g. 2021/2022. In <https://podaci.dzs.hr/hr/> (accesso 13 marzo 2023, da <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29008>)
- Državni zavod za statistiku. (2022) Osnovne škole, kraj šk.g. 2020/2021 i početak šk.g. 2021/2022. In <https://podaci.dzs.hr/hr/> (accesso 13 marzo 2023, da <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29006>)
- Fekete, H. / Major, É. / Nikolov, M. (1999). *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*, Budapest: The British Council
- Færch, C. / Kasper, G. (1982). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman Inc
- Horwitz, E. K. / Horwitz, M. B. / Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2, pp. 125-132
- Huszthy, A. (2018). *La Gestione della Classe: Interazioni e Sviluppo della Produzione Orale* (accesso 20 gennaio 2023, da [http://real.mtak.hu/108535/1/Alma\\_Huszthy\\_La\\_gestione\\_della\\_classe1.pdf](http://real.mtak.hu/108535/1/Alma_Huszthy_La_gestione_della_classe1.pdf))
- Kapović, M. (2022). *Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj*. Zadar: Sveučilište u Zadru (accesso 30 gennaio 2023, da <https://hrcak.srce.hr/file/419024>)
- Kazumata, K. (1999). *Roles of self-esteem in second language oral production performance*. Japan (accesso 18 febbraio 2023, da <http://surl.li/detym>)

Letica Krevelj, S. (2012). *Multilingual's Exploitation of Affordances: Evidence from the Use of Compensatory Strategies*. Zagreb: UZRT

Letica, S. / Mardešić, S. (2007). *Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production*. in UPRT 2007: Empirical Studies in English Linguistic, Lingua Franca Csoport, Pecs

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti, Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international

Mihaljević Djigunović, J. (2022). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak

Ministero dell'Istruzione croato. (2019) Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik. In mzo.gov.hr (accesso 16 marzo 2023, da <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/talijanski-jezik/744>)

Miozzo, M. / Garofolin, B (2016). *Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2*. Venezia: Educazione linguistica Language Education EL.LE, Vol. 5 – Num. 3

Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani

Richards, J.C. / Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistic*. Great Britain: Pearson Education Limited

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. in International Review of Applied Linguistic in Language Teaching, 10, 209-231.

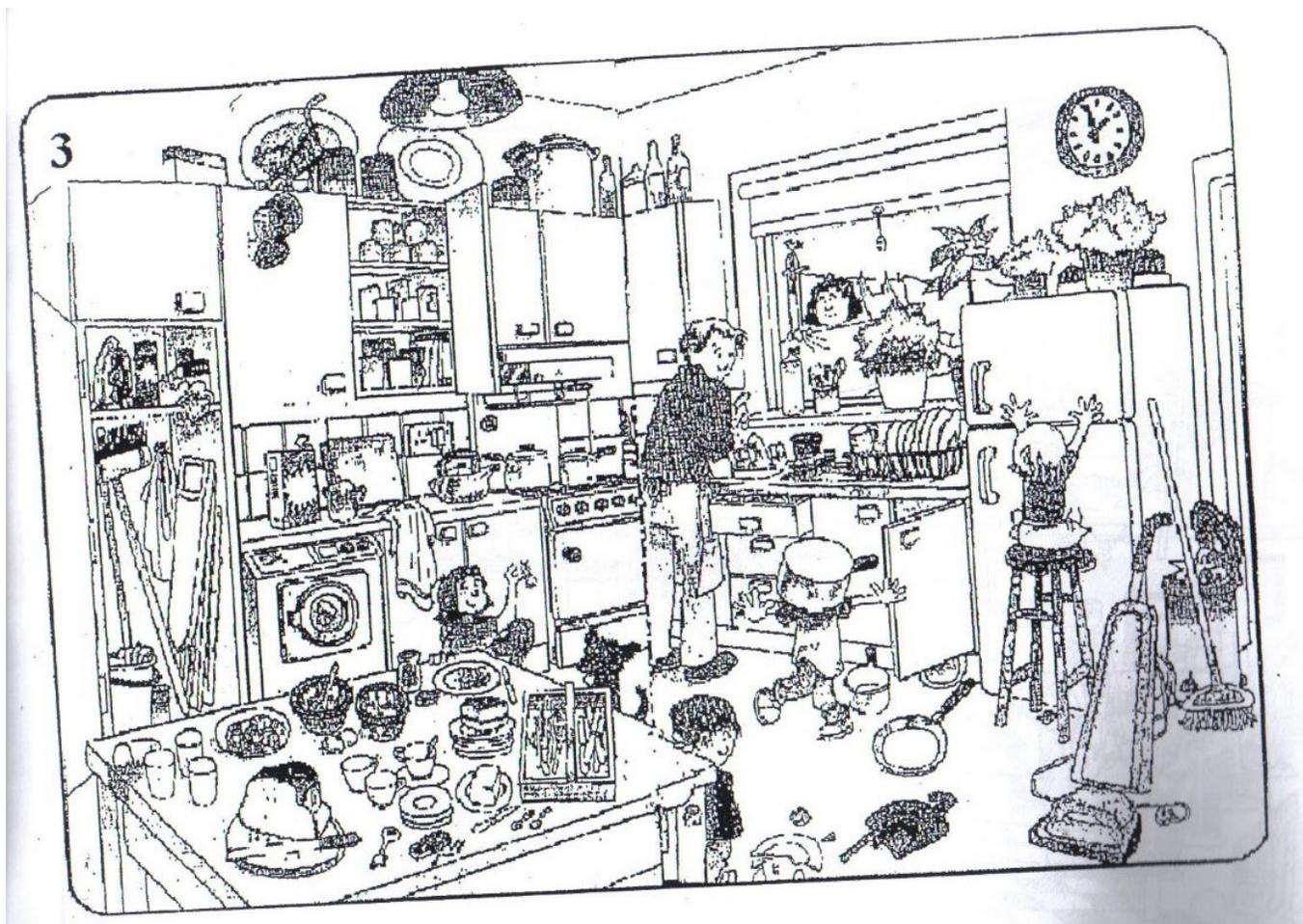
Selinker, L. / Gass, S.M. (1994). *Second Language Acquisition, An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Sironić Bonefačić, N. (1990). *Analasi degli errori nell'espressione orale dell'italiano come lingua straniera*. Zagreb: SRAZ XXXV, 173-181

Županović Filipin, N. / Mardešić, S. (2013). *Analisi dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano a livello universitario*. Zagreb: SRAZ LVII, 201-219

## 8. Appendici

8.1. APPENDICE 1 – L'immagine usata come stimolo per la produzione orale spontanea (Fekete-Major-Nikolov 1999).



8.2. APPENDICE 2 – La trascrizione delle risposte dei partecipanti durante la produzione orale spontanea. Le risposte venivano registrate con un dittafono.

### **I principianti, 2<sup>a</sup> classe**

#### **Persona 1**

Lo vedo la famiglia di...jen,dva,tri...cinque? da. Lo vedo l'orologio, i fiori. Noi sono..loro sono in cucina.. il padre cucina e la mamma è fuori. .... šta... djeca igraju se...giocano..la bambina mangia la colazione. .... doslovno ne znam dalje...

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* Ne, zato što je neuredna. Okej, a na talijanskom? A ne znam na talijanskom..

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Moja...la mia cucina è ordina e questa cucina è disordina. To je to.

I..Undici..ne..è due, okej. Lo vedo...il cibo....le bottiglie..la luce...jesu piani tanjuri? Iii...tavolo...i otprilike sam gotova, to je to.

#### **Persona 2**

Noi siamo in cucina... i figli giocano con i cani e padre.....kak se zove, znala sam...možemo opet?

Noi siamo in cucina i figli giocano con il cani...sono le due....noi abbiamo un l'orologio e...

*Koga sve vidiš na slici?..* okej, znači... figli e il loro padre.....tata pere suđe..zaboravila sam kak se zove...dobro..

Što ovo tu treba bit?.. La loro madre è fuori...e..il loro cane è piccolo.. è bello...e...želim reć kao da im je kuhinja neuredna al sam zaboravila kak se kaže neuredna....

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* No, perché.....è molto neuredna...

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è grande e....molto....interessanta, e loro cucina è...non è molto grande, ma....loro hanno molto figli i zbog tog je malo neuredna.

### Persona 3

Loro sono una famiglia, in una cucina in...loro casa...il padre cucinare...cucina. i bambini giocano con il cane.

In cucina è un orologio. I piatti...un grande...kak se kaže prozor...e un..tavolo. e sul tavolo sono i bicchieri e pane e cereali e una persona è vicino di famiglia e guarda loro.

Un bambino, la figlia, probabilmente, è sul ....stolac.

Il padre porta una camicia e i pantaloni e...in cucina sono bottiglie....e...luce...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, perché è...non è...ne znam kak se kaže čista.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Mia cucina è grande e..ha molti ormarići... e sempre...noi sempre /kučiamo/, /kučiniamo/ in questa cucina...mia famiglia sempre è in cucina...è una..un posto..gdje nas uvijek možete naći

Na frižideru, ne znam kak se kaže frižider, sono i fiori.

### Persona 4

Sono le due, la /familia/ è in cucina, loro preparano il pranzo...

6 osoba..sei...

*Što još vidiš? Što rade osobe? .....*

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* Sviđa... mi piace la cucina.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Questa cucina è grande..... *kakva je tvoja?* Piccola.

### Persona 5

Io vedo una grande famiglia in cucina.... io vedo molti..bože, ovi...djeca...si, si...

La cucina è.... messy...e noi...ne znam šta rade uopće..

*Što tata radi?* Aa... pere suđe, zaboravila sam kak se to kaže... *a djeca?* /đokja.../đojk/ giocano...sì!

Con il cane...e con il frigorifero...e la mamma è vostra a casa...sì...

La tavolo è grande....gli...ovi...piovi è sopra a tavolo...il pane....

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* No, perché ...messy..kak se to kaže? Messy?

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* X Mia cucina è molto...čišća...nego ova..malo štekam...

Pa da..mislim..la mia famiglia è più piccola. Io ho una..ova...sorella e...tu ima puno sorelli...i da...

### **Persona 6**

Il papà....il papà...cuoca il...cena... e gli figli..i suoi figli gioca...giocano...con il cibo e lei..sono loro...parlano con il papà e con..con sua mamma....la sua mamma....po...puu..pulisce la casa e i figlio...mangio..a ne znam šta mogu reć.

*Jel ti se sviđata kuhinja?* No, noi.. no io non preferisco il cucina.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Mia.. la mia cucina è bella e....bianca.

### **Gli avanzati, 1<sup>a</sup> classe**

#### **Persona 1**

Io vedo.... cinque persone. Loro sono una famiglia.....padre, madre e...due bambini....ammm, quattro bambini.

*Gdje se nalaze?* In cucina. Padre la..vo..ro.

Vedo un cane. (pokazuje) to sam zaboravila, un pranzo? un colazione?

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* No, non mi piace.. è ..disordinata.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Mia cucina è più piccola. questa è più grande. E.. mia cucina più ordinata...

#### **Persona 2**

Io..vedo..znači..cinque persone....una, ova, finestra, un frigorifero, una lampada....

*Gdje se nalaze?* In una, ova, cucina...

*Što rade?* Pa...ovaj..i bambini...a ne znam, trčkaraju okolo. Il papà...jooj...

La mamma è..pa joj, ne znam, iza je tamo, vani.

I ovaj, ima.. tante cose posvuda.

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* No, la cucina è sporca e disordinata.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è piccola...e...a ne znam..

### **Persona 3**

Loro sono famiglia..una famiglia. La cucina è sporca.....nisam sigurna kako da se kaže kao..tu je...

*Reci mi koga vidiš?* Padre....il padre...la mamma e....alunni? (nije sigurna, traži mene da potvrdim)

*Što rade?* Lei ha /kuočiona/?

mogu onda usporedit sa svojom kuhinjom? la mia cucina è pulita e piccola, questa è grande e sporca.

*Jel ti se sviđa ta kuhinja?* No.

(Gleda sliku)... jooj..colazione....

### **Persona 4**

Io vedo le cinque persone che sono... in la cucina. La cucina è....disordinata e sporca, non mi piacciono la loro cucina. La mia cucina è più bella e pulita.

Loro sono una famiglia. Io vedo cane. .... a tavola io vedo i cibo...

La ragazza mangia. Loro sono una famiglia. Loro sono disordinati.

Io vedo la mamma che non è a cucina.

### **Gli avanzati, 3<sup>a</sup> classe**

#### **Persona 5**

Vedo una cucina... nella questa cucina c'è una famiglia. Il genitore cucina e i bambini giocano con..piatti. Vedo molte piante ...il cibo sulla tavola...c'è una finestra e...c'è una persona fuori della casa...ne znam.

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace perché non è pulita e è molto disordinata.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è...kako da kažem više? La mia cucina è ordinata e pulita.

## Persona 6

Nella questa cucina ci sono sei persone. Loro sono una famiglia...ancora ci sono tanti oggetti come il questo orologio..o questo pane... *Što rade osobe?* Papà lava i...nešto. E i bambini giocano e...la mamma è dietro la casa e lei si è preoccupata con gli abbinamenti. È molto caotico.

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, non mi piace questa cucina perché... molto caotica...e ci sono...c'è troppo oggetti.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è più piccola di questa cucina e...c'è poco cose...ecco..

## Persona 7

Vede quattro per..ne...da..cinque persone. Due persone..una persona è il...è a cucina e tre persone sono...sono..a ima ih još...tre persone a cucina e..ne znam, ima toliko stvari, ne znam gdje da se koncentriram..

*Što rade osobe?* X Papà è cucinato o..e mamma è...šta ona radi? To ću preskočit. X Cucina ha molti prodotti..ci sono /siriiali/, latte, pane...tè. Il tè...il piatto...i piatti...da, ne znam..

In cucina è un'orologio...e...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace la questa cugina perché è preoccupata e disordinata... e sì.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Mia cucina è molto ordinata e non preoccupata e...ne znam što bi još rekla.

### **Persona 8**

Nella fotografia è la cugina..ci sono tavola, il frigo...frigove..nešto. sul tavolo ci sono il pane, i piatti...nella cugina ci sono molti bambini e una persona...vido i pianti..le piante..una persona che è in cucina e lavata i pianti e bambini sono.. bambini giocano alla cugina.. e una persona fuori la cugina..lei..ne mogu se sjetit kako bih to rekla..

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, non mi piace questa cugina..io sono molto /perfekcionista/..e non mi piace questa situazione in cucina.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Il mia cugina è molto piccola..e questa è molto grande..e mia cugina non ha il tavolo e...sad dalje ne znam kako bih opisala, sve sam zaboravila, ništa.

### **Persona 9**

Tutte le persone sono la cucina..ovaj..padre fatto..il padre fa..fa..... i bambini sono giocare alla cucina...il tavolo sono...pića kao..il bevo? Il tavolo sono i bevi..i dolci.. la persona è kao...izvan prozora..ne znam..

Sati je..jel to kao 5 do 2? cinque alla due..

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace la cucina disordinata.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è ordinata e..čista kao..

### **Persona 10**

Sul tavolo è il cibo e il pane...il genitori è..guardano sul..ne znam.....il bambini è..giocare..giocano. il ovaj..il padre è.. guardano i bambini..e lui è... lui ha la maglietta e le scarpe..la bambina in vestito..le bottiglie è in tavolo e...il....è 4 bambini nella fotografia..ii..tutti hanno la cucina...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, è più...e molto disordinata e...tutti è corrano...non mi piace la cucina.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è disordinata e....cucina è simile...ne znam.

## **Gli avanzati, 4<sup>a</sup> classe**

### **Persona 11**

Allora, queste persone si trovano in cucina. Sono una..isuse..una mamma.. un papà e 2 bambini..questo è magari un quadro, non sono sicuro. Infatti tre bambini, quattro. Ci sono 4 bambini e si giocano in una cucina. E questa cucina non è molto pulita è...disordinata..ci sono tante cose che possiamo vedere come un'ora...sono 2 meno cinque...sì, ci sono tante cose...che...c'è un frigorifero...c'è una tavola con molte cose, probabilmente hanno fatto colazione o..non so cosa.. c'è il pane, c'è probabilmente la marmellata...non so, bicchieri...non so di che cosa parlare...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace, non mi sembra molto moderna..e come avevo già detto è molto disordinata, ci sono troppe persone..c'è anche un cane..come vedo..ci sono anche delle cose che sono..come si dice in..-non è un tappeto..pod. E sì, non mi piace molto.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è molto più ordinata, pulita.. sì', la mia mamma piace pulire, a lei piacciono gli spazi molto puliti e ben organizzati e questa cucina si trova in una stanza insieme al soggiorno e...e sala da pranzo e quindi questo spazio è molto..molto grande...e questo come vedo è solo una cucina..e anche sala da pranzo.. e sì.

### **Persona 12**

Nella fotografia la cucina è molto spaziosa...e ha una finestra. Sulla tavola ci sono molti piatti e..anche..hmm..non so..c'è anche l'aspirapolvere...e quattro bambini..anche un..una donna..e un gatto o un cane..vedo anche un frigorifero e... bibite..anche..

I bambini..giocano con i piatti e con altre..altre elementi della cucina. Sulla..ne znam na talijanskom.

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, non mi piace questa cucina perché non mi piace bambini. E anche la cucina non è /higienika/ con il cane o il gatto e..con tanti bambini.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è più pulita e non è molto spaziosa..ma è meno utilizzata..e sulla mia tavola non ci sono molti piatti, ma c'è la mia gatta e anche non ho lavastoviglie nella mia cucina e il mio frigorifero non è...nešto..ne znam.

### Persona 13

Vedo la cucina, c'è la famiglia...il papà, 4, no, 5 figli...c'è il tavolo, sul tavolo sono il pane...il burro..vedo un gatto nero...il frigorifero...c'è l'orologio, la lampada, una finestra... i bambini giocano, il papà lava i piatti...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, perché c'è molte cose e non è ordinata.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Sì, la mia cucina è ordinata e..è più grande della questa cucina. Non ho l'orologio in mia cucina.

### Persona 14

Ecco..in fotografia vedo un papà e i ragazzi, 2 figli e una..loro sorella. Anche.. questo è una cucina con la lavastoviglie e lavatrice, il lavatrice..la lavatrice..non sono sicuro..oke..questo è il..qui si trova un frigorifero e anche..sul tavolo sono i piatti con...con i cibi, anche, moram se skoncentritat da vidim..anche in fotografia si trova la luce in cucina, sì...e la cucina è disordinata. Kak se kaže.. un momento..anche qui sono 2 bottiglie di vino..non sono sicuro, ma..sì..anche l'orologio..un orologio qui..e anche..questo è, non sono sicuro, ma.. il panettone? è simile, questo è kolač.. sì... un panettone..

I ragazzi giocano, il papà cuoca però... anche qui si trova un'altra donna, ma non sono sicuro chi e' lei..anche loro sono felici. Il papà ha le /mustači/, i /mustači/, non sono sicuro.. aa, sì qui è anche un cane..sì un cane nero..e si'..l papà indossa..non sono sicuro ma questo è..ne znam kak se kaže košulja, sad sam zaboravio..questa è una...ne znam, ali znam to inače okej?... Anche.. *Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, io voglio studiare l'architettura e sì, questo non è un design molto...come si dice..molto bene..buono... è un po' disordinato, troppo complicato, ci sono molte cose..questo non è bene. Non è minimalistico.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Ah sì, la mia cucina è più..come si dice..più...questa cucina è più grande..ne..mia cucina è più...contrario...piccola, sì. E anche mia cucina è più ordinata e la mia cucina è also, anche più..non ci sono molto cose..la mia cucina è piccola è..in mia cucina si trova un frigorifero e noi non abbiamo lavatrice in cucina..la lavatrice in cucina.. e questo è tutto. Il mio papà non è con noi in nostra cucina spesso.

### **Persona 15**

Io vedo una cucina con molti bambini e il papà. Il papà sta lavando gli...le mani e i bambini stanno..stanno andando alla scuola e questo è l'orologio... e sulla tavola stanno molti piatti e...il pranzo....fa bel tempo e il papà sta cucinando e la cucina è molto disordinata e la mamma sta lavorando e...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace questa cucina perché non sta ordinata e...ha più..ha più così..posvuda.

La lampada è bella e..sono le due, to jest, una e cinquantacinque...

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* Nella mia cucina hanno..non hanno..troppe cose...e sta ordinata e non ha molte genti. Il mio papà anche cucina e io non ho bambini nella cucina.

### **Persona 16**

Sulla foto vedo una famiglia che si trova in una cucina. Questo uomo è il papà e lui lava i piatti mentre i bambini giocano in cucina. La cucina è disordinata, ci sono i piatti sul..sulla tavola e sul..na podu.

Questo è una lavastoviglie dove..che lava i piatti..anche possiamo vedere il frigorifero..dove mettiamo il cibo come il latte o il gelato e la carne. Poi, c'è anche un forno e un fornello, i bambini sono piccoli..hanno verso..circa 5 6 anni. Forse è la mattina e hanno appena..fanno il colazione. Sulla tavola vedo i bicchieri e i piatti con il cibo che è rimasto da colazione.

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace molto perché non è in ordine ed è molto disordinata e sporca. E penso che non è...non sia facile..preparare i..il cibo.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è più piccola della questa...è molto.. è ordinata, non ha una lavastoviglie e ha anche molte sedie..questa tavola non ha molte sedie.

### **Persona 17**

Vedo una cucina che è molto grande, molto spaziosa.. c'è il papà con tre bambini..quattro bambini e un cane. Loro giocano e parlano. C'è molti piatti e le tazze e un panino. Vedo anche... i molte piantine e il papà sta cucinando e... un bambino...gioca con il frigorifero e...vedo anche un orologio.. è undici..

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* La cucina è molto spaziosa ma non è molto bella perché non è ordinata e...da..la mamma è a fuori..

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è anche molto grande e noi siamo anche molti bambini.. è 5 di loro ma non è disordinata di questa. Perché mia mamma piace /kulinare/.

### **Persona 18**

Questo è un ragazzo...lui..ne znam...c'è il frigorifero e la luce e tavolo.. è molto..sono molti amici..ragazzi..piccoli..non è organizzato, il spazio è piccolo. I ragazzi giocano e il padre..lui..ne znam kak se kaže pere suđe ili nešto..

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* No, è... non è bella, non è ..il mio preferito..preferita design.

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è organizzata e più grande. È tutto.

### **Persona 19**

C'è un tavolo con i bicchieri, il pane, piatti...c'è il forno...isuse bože...c'è un frigorifero con le piantine...e c'è un cane...c'è...tre bambini..ne, quattro bambini..uno con..kako se kaže, padella.. Il papà pulisca...pulisce..puli..stao mi je mozak...

*Jel ti se sviđa takva kuhinja?* Non mi piace perché non è pulisca ed è molto disordinata...

*Možeš li ju usporediti sa svojom kuhinjom?* La mia cucina è più piccola del..della questa cucina.

## 9. Sažetak

Rad se bavi međujezikom učenika srednjih škola koji uče talijanski kao drugi strani jezik. Cilj rada bio je vidjeti razlikuje li se međujezik srednjoškolaca od međujezika studenata talijanistike te koriste li slične komunikacijske strategije. U svrhu tog cilja provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovalo ukupno 25 učenika. Zbog lakše analize grešaka, učenici su u ovom radu podijeljeni u dvije skupine, ovisno o tome koliko dugo uče talijanski: početnici (oni koji su počeli učiti talijanski u srednjoj školi i uče ga tek jednu godinu) i napredni (oni koji su počeli učiti talijanski još u osnovnoj školi). Učenici su morali usmeno opisati sliku s minimalnim vremenom za osmišljavanje odgovora. Svi odgovori bili su snimani diktafonom i naknadno je napravljen transkript.

Prvi dio rada je teorijski i bavi se pojmovima i konceptima koji se kasnije koriste u analizi istraživanja (međujezik, transfer, komunikacijske strategije, anksioznost,...). Drugi dio posvećen je istraživanju te se analiziraju greške i komunikacijske strategije koje su bile zabilježene u iskazima učenika.

Zaključak je da je međujezik srednjoškolaca sličan međujeziku studenata. Imaju slične greške, a koriste i slične komunikacijske strategije. Još jednom je dokazano da su članovi u talijanskom jeziku jedan od najvećih problema kroatofonih učenika talijanskog. Osim članova, veliki problem predstavljaju i prijedlozi, ali i primjena glagolskih nastavaka i pravila. Sve te greške su vjerojatno više vidljive u spontanom govoru nego u pisanim tekstovima i gramatičkim zadacima jer prilikom spontanog govora učenici nisu imali vremena razmišljati o eventualnim greškama koje su napravili, a i razina anksioznosti je veća za vrijeme spontanog govora.

Dobiveni rezultati upućuju na to da bi se na satovima talijanskog trebalo više posvetiti usmenoj komunikaciji.

Ključne riječi: međujezik, strani jezik, analiza grešaka, hrvatski, talijanski