

Apprendimento dell'italiano come lingua straniera in età prescolare (DV Maksimir)

Čulo, Daria

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:841183>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-23**



Repository / Repozitorij:

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





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za talijanistiku

Diplomski studij

Apprendimento dell'italiano come lingua straniera in età prescolare (DV Maksimir)

Diplomski rad

Studentica: Daria Čulo

Mentorica: dr. sc. Sandra Mardešić, doc.

Zagreb, studeni 2021.

INDICE:

1. Introduzione

1a parte

2. Termini di base

2.1 Apprendimento precoce

2.2 Differenza tra lingua seconda, etnica e straniera

2.3 *Input e output – The Input Hypothesis*

3. Sviluppo cognitivo del bambino

3.1 Teoria sullo sviluppo cognitivo

3.2 Stadi dello sviluppo cognitivo

4. Documenti sull'insegnamento precoce delle lingue straniere

4.1 Documenti dell'Unione Europea

4.2 Curricolo nazionale croato dell'educazione ed istruzione prescolare e precoce

5. Teoria dell'insegnamento delle lingue straniere e gli approcci

5.1 Sviluppo degli approcci

5.2 *Second Language Acquisition Theory*

6. Particolarità dell'insegnamento di bambini

6.1 Motivazione e il modo di apprendere la lingua straniera

6.2 Periodo di silenzio

6.3 Attività e tecniche glottodidattiche per i bambini dell'età prescolare

6.3.1 Materiale autentico

6.3.1.1. Canzoni, rime e filastrocche

6.4 Giochi

6.5 *Total Physical Response* – TPR (Risposta fisica totale)

6.6 *Code-switching* e l'uso della lingua materna nell'insegnamento

6.7 Atmosfera e l'approccio al bambino

2a parte

7. Ricerca

7.1 Obiettivo

7.2 Metodo

7.3 Campione

7.4 Contesto

7.5 Analisi

7.5.1 *Input* comprensibile

7.5.2 Motivazione

7.5.3 Periodo di silenzio

7.5.4 Materiale autentico

7.5.5 Giochi

7.5.6 Risposta fisica totale

7.5.7 *Code-switching* e l'uso della lingua materna nell'insegnamento

7.5.8 Atmosfera

7.5.9 Attività quotidiane

7.6 Conclusioni

8. Conclusione

9. Bibliografia

10. Sitografia

11. Sažetak

12. Sommario

1. Introduzione

Oggi più che mai è assolutamente indispensabile conoscere almeno una lingua straniera oltre alla lingua materna. Il processo di globalizzazione ha contribuito alla diffusione dell'insegnamento delle lingue straniere e si cerca di migliorare il loro insegnamento già dall'età prescolare. Inoltre, per accettare e capire altre culture e popoli bisogna conoscerli e la conoscenza delle lingue straniere è sicuramente uno degli elementi principali per tali cambiamenti (Silić, 2007:39)¹. “La problematica dell'apprendimento precoce delle lingue straniere nell'ambito della pedagogia prescolare non è ancora stata sufficientemente studiata dal punto di vista scientifico, per quanto riguarda l'insegnamento nella scuola dell'infanzia come parte integrante di un programma di dieci ore” (Silić, 2007:68). Detto ciò, è da rilevare che il periodo della prima infanzia è un periodo cruciale per lo sviluppo cognitivo, essendo esso il più fruttuoso ma anche il più delicato (Silić, 2007:9). Tenendo conto delle caratteristiche di questa fase, ci si deve adattare alle esigenze di bambini per quanto riguarda il loro apprendimento.

La nostra tesi si propone di indagare in che misura il programma scritto per l'apprendimento dell'italiano in età precoce corrisponda alla realtà nella scuola dell'infanzia. Ci soffermeremo maggiormente sugli approcci, teorie e le tecniche usate per l'insegnamento precoce delle lingue straniere.

Suddivideremo la tesi di laurea in due parti: la parte teorica e quella inerente alla ricerca. Per quanto riguarda la parte teorica, nel secondo capitolo si chiariranno i termini di base all'interno della linguistica e della glottodidattica. Nel terzo capitolo sarà presentato un breve *excursus* sullo sviluppo cognitivo del bambino con particolare riguardo allo stadio preoperatorio tra i due e i sette anni. In seguito, saranno presentati i documenti con le relative prescrizioni per l'apprendimento precoce da parte dall'Unione Europea e il Ministero dell'Istruzione croato. Il quinto capitolo tratterà la parte teorica sull'insegnamento e inoltre sarà esposto il quadro storico degli approcci glottodidattici. Alla fine della 1^a parte della tesi, nel sesto capitolo si procederà a presentare le particolarità dell'insegnamento ai bambini, con particolare riguardo alle tecniche e metodi per il loro apprendimento.

La seconda parte della tesi, il settimo capitolo, si occuperà della ricerca del programma prescolare per l'apprendimento della lingua italiana nella Scuola dell'Infanzia Maksimir a

¹ Tutte le traduzioni da questa autrice sono state tradotte dall'autrice della tesi.

Zagabria. La ricerca sarà fatta con una finalità ben precisa: esaminare in che misura coincidono la teoria sull'insegnamento delle lingue straniere ai bambini rispetto alla realtà osservata nella scuola dell'infanzia.

1^a parte

2. Termini di base

2.1 Apprendimento precoce

Con il termine “apprendimento precoce” ci si riferisce all'insegnamento di una lingua straniera in età prescolare. Balboni evidenzia il fatto che la nozione dell'apprendimento precoce non è ben definita e che ci sono varie opinioni tra i diversi autori su cosa indichi l'aggettivo “precoce”. Tuttavia, nell'ambito di psicologia, psicodidattica e psicolinguistica con questo termine viene spesso definito l'insegnamento svolto “in età prescolare, di solito durante la scuola materna se non prima, mentre gli esperti di glottodidattica [...] si riferiscono con questo termine all'insegnamento nelle scuole elementari” (Balboni, 1999:77).

Il termine “precoce” in questa tesi indicherà l'età prescolare, ovvero, il periodo pensato per la scuola dell'infanzia², per i bambini di età compresa tra i tre e i sei anni. Verrà usato anche il sinonimo *prescolare*.

2.2 Differenza tra lingua seconda, etnica e straniera

Poiché la nostra ricerca è stata condotta nell'ambito bilingue è necessario definire anche i termini che useremo in seguito.

Prima di elaborare la teoria di Krashen (1989) si deve fare una distinzione chiara dei concetti di L1, L2, LE e LS, ovvero, di:

- lingua materna (L1)

² In questa tesi il termine *scuola dell'infanzia* sarà usato per indicare “l'istituto di educazione prescolastica di durata triennale, destinato ai bambini di età compresa fra i tre e i sei anni, in passato chiamato anche giardino d'infanzia o scuola materna “; sin. asilo, (Enciclopedia online Treccani, voce *infanzia*, accessibile all'indirizzo <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/scuola-dell-infanzia/>), “fa parte del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita a i sei anni ed è il primo gradino del percorso di istruzione“ (Ministero dell'Istruzione, accessibile all'indirizzo <https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>).

- altra lingua presente nell'ambiente (L2),
- lingua etnica della comunità o della famiglia (LE)
- lingua straniera (LS).

La lingua che ogni persona impara sin dalla nascita si definisce come lingua materna, ovvero, L1. Balboni (2014) evidenzia il fatto che una persona può avere più L1 elencando l'esempio delle famiglie plurilingue e anche l'esempio della lingua standard, come l'italiano e poi come altra L1 la persona conosce il dialetto. L'altra L1 si considera una lingua autonoma, ovvero, in questo caso parliamo del bilinguismo verticale (Jelaska et al., 2005). Balboni spiega che l'acquisizione di L2 avviene spontaneamente e si tratta, per esempio, di una lingua nazionale come l'italiano per i dialettofoni oppure per i cittadini di lingua minoritaria. La LE, invece, si impara a casa da discendenti diretti o quasi diretti, come per esempio, genitori e nonni, e spesso si tratta di una varietà obsoleta come nel caso di due milioni di "italofoni" in Brasile che parlano il dialetto veneto della fine dell'Ottocento. A differenza di L2 e LE, la lingua straniera non è parlata nell'ambiente, ma si apprende in maniera formale, strutturata soprattutto a scuola, e all'apprendimento fa seguito la valutazione (Balboni, 2014:18-19). Questa tesi è basata sull'apprendimento dell'italiano come lingua straniera, e quindi parlata in un ambiente "artificiale".

2.3 Input e output – The Input Hypothesis

All'inizio degli anni Ottanta il linguista americano Stephen Krashen (1985, 1989) ha spiegato che la lingua non può essere appresa attraverso ripetizioni infinite ma, al contrario, la si apprende come risultato di fattori interni. L'esempio di un fattore interno è l'elaborazione, ovvero, il processo cognitivo dell'elaborazione delle caratteristiche linguistiche in base all'*input* che l'apprendente ha ricevuto e alla fine l'*output* come il risultato o la risposta all'informazione ricevuta. Krashen (1989) spiega che l'*input* cioè, il messaggio sia orale che scritto che l'apprendente riceve, deve essere comprensibile allo studente di L2 affinché lui acquisisca la lingua (Krashen, 1989:22). Il miglior metodo per l'apprendimento di una lingua straniera secondo Krashen è quindi quello che fornisce un *input* comprensibile. Questo metodo non forza la produzione immediata della L2, ma consente agli apprendenti di produrre la lingua quando si sentono "pronti". E inoltre, affinché l'acquisizione abbia luogo, deve passare un periodo di tempo che permetta agli studenti di elaborare l'*input* senza alcuna pressione per produrre l'*output*. L'autore riconosce che il miglioramento della competenza linguistica proviene dall'*input* e poi risulta con l'*output*, ovvero, la produzione di una lingua straniera da parte dall'apprendente che può essere sia orale che scritta (Krashen, 1989:22).

3. Sviluppo cognitivo del bambino

Secondo Singer e Revenson (1996) capire lo sviluppo cognitivo dei bambini è indispensabile per poter insegnare in quella fascia di età. Gli autori spiegano il concetto dello sviluppo cognitivo nel modo seguente: “è un termine biologico che si riferisce alla crescita fisica nel tempo. Applicato alla psicologia, lo sviluppo implica la crescita del pensiero, delle emozioni e delle strategie di un individuo per affrontare l’ambiente” (Singer e Revenson 1996:12).

3.1 Teoria sullo sviluppo cognitivo

Jean Piaget, lo psicologo svizzero, è stato uno dei più importanti scienziati nell'ambito della psicologia infantile dello scorso secolo. La sua teoria dello sviluppo cognitivo rimane importantissima anche oggi e viene considerata come la teoria più accreditata della psicologia dello sviluppo cognitivo. La teoria piagetiana è indispensabile per poter spiegare gli ulteriori capitoli di questa tesi per quanto riguarda le abilità linguistiche nell’età prescolare. Sulla base della sua ampia ricerca, Piaget è giunto a determinate conclusioni sulle fasi dello sviluppo del pensiero dei bambini (in Troj, 1972:138). Definisce l’intelligenza come “la capacità di un individuo di affrontare il mondo che cambia attraverso organizzazione e riorganizzazione continua della propria esperienza” (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:13).

Uno dei pilastri principali su cui si fonda la teoria di Piaget (in Singer e Revenson, 1996:15) sullo sviluppo del bambino è l’adattamento, come “continuo processo di utilizzare l’ambiente per imparare ad adattarsi ai cambiamenti nello stesso ambiente”. Piaget sosteneva che gli uomini si adattassero anche ai loro ambienti fisici e sociali nei quali vivevano. Questo processo inizia sin dalla nascita. L’adattamento viene poi suddiviso in due tipi di sviluppo del bambino: l’assimilazione e l’accomodamento. Piaget illustra queste due nozioni con il seguente esempio:

Se un bambino ha sviluppato la nozione di succhiare il biberon, farà lo stesso con qualsiasi altro oggetto davanti a lui, come un sonaglio – ora questo nuovo oggetto diventa parte della sua esperienza e il bambino sarà in grado di riconoscerlo in futuro. Tale operazione corrisponde all’assimilazione. Il bambino prova a capire nuove esperienze usando metodi già acquisiti (assimilazione); però quando fallisce, è costretto a cambiare l’atteggiamento verso il mondo che conosce. Per esempio, se il bambino prova a bere il latte dal sonaglio (assimilazione), capisce presto che fa solo rumore e in questo modo non è più un sostituto per mangiare (accomodamento) (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:15).

Entrambi i processi si sviluppano simultaneamente (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:15).

3.2 Stadi dello sviluppo cognitivo

Inoltre, sono fondamentali le fasi dello sviluppo cognitivo del bambino stabiliti da Piaget. Ogni livello è caratterizzato dall'apprendimento di certi passi predefiniti ed ogni bambino passa tutti gli stadi al fine di raggiungere il pensiero dell'adulto, quello logico, ma il tempo necessario per finire questo passaggio è individuale, e ciò significa che ogni bambino ha un ritmo proprio (in Singer e Revenson, 1996:18).

In seguito riportiamo le descrizioni di tutti e quattro gli stadi piagetiani.

1) stadio sensomotorio (nascita-2 anni)

Nella 1° fase dello sviluppo cognitivo i neonati e bambini piccoli acquisiscono la conoscenza del mondo attraverso esperienze sensomotorie, usando gli oggetti. L'intera esperienza di un bambino fino ai 2 anni avviene attraverso riflessi, sensi e risposte motorie di base. Il segno dell'intelligenza viene mostrato per la prima volta quando questi movimenti e riflessi diventano più raffinati (Piaget 1967, in Singer e Revenson 1996:21).

2) stadio preoperatorio (2-7 anni)

La nostra ricerca è fondata sullo stadio preoperatorio, che va dai 2 fino ai 7 anni. Secondo la teoria di Piaget (in Singer e Revenson, 1996:21,34), nella fase preoperatoria il bambino non ha ancora sviluppato il pensiero logico e impara la lingua, sia la lingua materna sia quella straniera attraverso simboli e immagini mentali, che dipendono solamente dalla sua intuizione e percezione. Una delle caratteristiche più distinte di questa fase è l'egocentrismo infantile: egli è capace di capire e vedere il mondo soltanto da un punto di vista, quello proprio, e in questo modo crede che tutti lo capiscano senza doversi spiegare ulteriormente. Inoltre, in questo stadio i bambini sono molto curiosi e pongono tante domande e si interessano alle nuove informazioni. Anche questa è una caratteristica dell'egocentrismo infantile, che si manifesta attraverso un costante uso di domande, soliloqui e l'uso della lingua senza uno scopo comunicativo (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:21,34).

Le basi dello sviluppo del linguaggio sono state poste nello stadio sensomotorio, ma l'uso del linguaggio in realtà avviene nella fase preoperatoria (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:21,34).

3) stadio operatorio concreto (7-11 anni)

Lo stadio operatorio concreto è caratterizzato dal pensiero più logico e organizzato. Inizia una volta che il bambino è capace di eseguire operazioni mentali. Sebbene il pensiero diventi molto più logico in questa fase, è ancora abbastanza rigido e concreto. I bambini a questo punto dello sviluppo hanno difficoltà nel capire concetti astratti e ipotetici. Durante questo stadio i bambini diventano anche meno egocentrici e iniziano a riflettere sulle emozioni e sui pensieri degli altri (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:22).

4) stadio operatorio formale (11-16 anni)³

Nell'ultimo stadio, il pensiero diventa più flessibile e sistematico e il ragazzo è capace di trovare diverse soluzioni ai problemi. La fase finale della teoria di Piaget comporta lo sviluppo del pensiero logico e astratto, che è la caratteristica principale dello stadio operatorio formale (Piaget 1967, in Singer e Revenson, 1996:26).

Singer e Revenson sostengono che la maggior parte degli studiosi concordino sul fatto che i principi generali di Piaget siano applicabili ancora oggi (Singer e Revenson, 1996:26).

Tuttavia, uno dei più accaniti critici piagetiani, lo psicologo Hans Furth, critica la teoria di Piaget perché essa non si occupa direttamente della creatività, e lascia aperta la questione se possa esserci un periodo al di là dello stadio operatorio formale (Furth 1981, in Singer e Revenson, 1996:26).

4. Documenti sull'insegnamento precoce delle lingue straniere

Utile alla nostra ricerca sarà anche spiegare cosa dicono alcuni degli importanti documenti europei per l'insegnamento precoce nell'Unione Europea.

4.1 Documenti dell'Unione Europea

L'abilità di capire più di una lingua è diventata quasi una necessità nel mondo, caratterizzato dal processo di globalizzazione. Per poter partecipare alla società odierna e “per formare cittadini del mondo, i bambini dovrebbero imparare ad apprezzare la ricchezza di una società multilingue, multiculturale e multietnica” – bisognerebbe insistere su questi punti sin dalla

³ La traduzione di Alessandra Sansavini in Butterworth / Harris (1998) a cura di Alessandra Sansavini.

prima infanzia, e questo è uno degli obiettivi del Consiglio Europeo, ovvero, dell'Unione Europea⁴ (Risoluzione del consiglio 1997/98/C 1/02, 1997).

A questo proposito è indispensabile menzionare alcuni documenti dell'UE riguardanti la politica linguistica, tra i quali il Libro Bianco su Istruzione e Formazione del 1995, nel quale viene proposto che ogni cittadino dell'UE, accanto alla sua lingua materna, dovrebbe conoscere ancora due lingue straniere. Nel documento è particolarmente evidenziata l'importanza dell'apprendimento precoce: "L'apprendimento delle lingue [...] organizzato fin dalla più giovane età risulta un fattore non trascurabile di successo scolastico [...]. Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare..." (Libro Bianco su Istruzione e Formazione, 1995:45).

Nella Risoluzione del Consiglio del 16 dicembre 1997 riguardante l'insegnamento precoce delle lingue dell'UE si mette in evidenza l'importanza del rispetto e promozione della diversità culturale, manifestata tra l'altro nel pluralismo linguistico. La Risoluzione promuove l'insegnamento precoce delle lingue, come un beneficio per tutti gli allievi:

L'apprendimento precoce di una o più lingue oltre alla(e) propria(e) madrelingua(e), e la sensibilizzazione alle lingue, in particolare attraverso un approccio ludico nel momento in cui l'agilità e la ricettività intellettuali sono maggiori, possono creare le condizioni necessarie e propizie per il successivo apprendimento di lingue straniere [...]. Inoltre, l'apprendimento delle lingue sin dalla più tenera⁵ età può favorire una migliore comprensione, un maggiore rispetto reciproco tra i giovani attraverso la conoscenza degli altri, nonché un'apertura alle ricchezze culturali dell'Europa (Risoluzione del consiglio, 1997/98/C 1/02, 1997:2).

È per questo motivo si incoraggiano gli Stati Membri dell'UE ad iniziare l'insegnamento sin dalla scuola dell'infanzia, tenendo conto di tutti i vantaggi che ne derivano (Risoluzione del consiglio, 1997/98/C 1/02, 1997:2).

Più recentemente, nel 2007 La Commissione Europea ha pubblicato un altro documento riguardo la promozione del pluralismo linguistico, la relazione intitolata *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, nella quale viene accentuata l'importanza "dell'apprendimento delle lingue straniere già in età prescolare mediante progetti adeguati". A questo proposito la Commissione Europea offre consigli sulle nuove

⁴ Più avanti nel testo: l'UE

⁵ Nella Risoluzione del Consiglio n. 98/C 1/02 del 16 dicembre 1997 ci si riferisce all'apprendimento delle lingue sin dalla più tenera età", dove il sintagma *tenera età* indica il periodo "dell'infanzia dalla nascita all'età della scuola primaria dell'obbligo" (Commissione europea, accessibile a https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_it).

modalità di apprendimento tramite materiali audio, ovvero, la musica. L'argomento per questa proposta proviene dal fatto che la musica è “il linguaggio comune [...] che unisce gli uomini [...] e funge da tramite nello sviluppo delle competenze linguistiche” (Relazione della Commissione Europea 2003/C 85/126, 2003:2).

L'importanza della musica nell'apprendimento dell'italiano nell'età prescolare sarà approfondita nel paragrafo 6.3.1.1.

Per concludere, il Consiglio europeo (2020) pone l'accento sul valore della formazione multilingue, sottolineando lo sviluppo della competenza comunicativa, che dovrebbe essere lo scopo principale dell'apprendimento (Common European Framework of Reference for Languages, 2020: 22-31).

4.2 Curricolo nazionale croato dell'educazione e istruzione prescolare e precoce

Il curriculum nazionale dell'educazione e istruzione prescolare e precoce⁶ della Repubblica di Croazia è un documento ufficiale adottato in conformità a tutti i documenti nazionali che riguardano l'istruzione prescolare e precoce. Nel curriculum viene determinato lo scopo e gli obiettivi dell'apprendimento (Ministero dell'Istruzione Croato). Nel curriculum pubblicato nel 2015 vengono prescritte otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, che la Croazia ha accettato aderendo all'UE. La seconda di esse è proprio la comunicazione nelle lingue straniere, subito dopo la comunicazione nella lingua materna. Anche questo dato dimostra la rilevanza dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'infanzia (Ministero dell'Istruzione Croato, 2015:12). La competenza della comunicazione nella lingua straniera viene elaborata nel seguente modo: il bambino in età prescolare impara la lingua straniera in un ambiente stimolante, giocando. L'approccio più ideale per l'apprendimento, secondo il curriculum, è l'approccio situazionale. “In questo modo il bambino conosce e comprende la lingua straniera tramite una serie di attività e situazioni diverse”. Per quanto riguarda la metodologia, non vengono sottolineati metodi specifici per insegnare la lingua straniera nella scuola dell'infanzia, ma piuttosto che l'insegnamento debba far parte delle attività educative quotidiane del programma della scuola dell'infanzia (Ministero dell'Istruzione croato, 2015:13).

Quanto sopra riportato è di particolare importanza perché rimarca il ruolo dell'ambiente e le attività stimolanti, perché il bambino, una volta immerso nel gioco, può approfittare anche

⁶ La traduzione italiana è stata presa dalla pagina web della scuola dell'infanzia Girasole a Cittanova (accesso 25 giugno 2021, da <https://sdi-girasole.hr/hr/115-2/>).

delle attività basate sull'insegnamento della lingua straniera, ma tramite attività ludiche. Questo punto sarà esaminato nella seconda parte della tesi, sulla ricerca condotta nella scuola dell'infanzia Maksimir.

5. Teoria dell'insegnamento delle lingue straniere e gli approcci

In seguito si descrivono i principali metodi e approcci della glottodidattica alle lingue straniere.

Lo sviluppo della glottodidattica è avvenuto contemporaneamente con altre scienze che ne fanno parte come pedagogia, linguistica e psicologia. Durante lo scorso secolo sono stati applicati vari approcci, ciascuno con una base teorica di fondo. Come spiega Balboni, l'approccio sottintende "l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento" (Balboni, 2014:26) Inoltre, "costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica (Balboni, 1999:5).

5.1 Sviluppo degli approcci

Balboni (2014) continua affermando che dagli anni Settanta si sono sviluppati ben sei approcci relativi alla glottodidattica: l'approccio formalistico, l'approccio naturale, l'approccio strutturalista, l'approccio comunicativo e infine l'approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2014:29-38). Balboni (2014) non menziona l'approccio integrato, sviluppatosi negli anni Novanta, per cui ci serviremo della breve descrizione che ne fanno Chini e Bosisio (Chini e Bosisio, 2015: 217).

Per ogni approccio ci sarà una breve introduzione, focalizzando l'attenzione sull'approccio umanistico-affettivo con l'esempio di due studiosi, Stephen Krashen e Mary Finocchiaro.

- **L'approccio formalistico** è stato usato fino agli anni Settanta ed è basato sulla forma, ovvero sulle regole di pronuncia e grammatica. La tecnica di base è la traduzione e Balboni aggiunge che da ciò scaturisce anche il nome dell'approccio – approccio grammatico-traduttivo (Balboni, 2014:29).
- **L'approccio naturale** compare verso la fine dell'Ottocento in contrapposizione all'approccio formalistico e all'insegnamento basato sulla grammatica. L'accento viene posto sulla lingua di uso quotidiano al fine di poter comunicare con i madrelingua.

L'approccio è "antigrammaticale", come lo definisce Balboni (2014), per via del fatto che non si presta attenzione all'insegnamento esplicito della grammatica (Balboni, 2014:30).

- **L'approccio strutturalista** nasce negli anni Quaranta ed è caratterizzato dalla tecnologia innovativa per quei tempi – compare il registratore, si aprono i primi laboratori linguistici, vengono usati i materiali audiovisivi. Balboni continua dicendo che questo approccio trova le sue radici nella psicologia comportamentale – “l'apprendimento è il risultato di una serie intensiva e ripetitiva di stimoli e risposte, seguite dalla conferma o dalla correzione: i *pattern drill* o esercizi strutturali” (Balboni, 2014:30).
- **L'approccio comunicativo** si sviluppa a partire dagli anni Sessanta ed è il primo a mettere un accento più forte sulla funzione comunicativa della lingua. Viene evidenziato il fatto che l'apprendente parla per raggiungere uno scopo – la lingua assume una funzione pragmatica. Le competenze comunicative diventano più importanti rispetto alle competenze linguistiche (Balboni, 2014:32).
- **L'approccio umanistico-affettivo** appare negli anni Settanta-Ottanta. Balboni evidenzia il fatto che in quel periodo “la dimensione psicologica diviene sempre più rilevante in glottodidattica”. I due nomi più significativi in Italia sono Renzo Titone e Giovanni Freddi. Questo approccio è il risultato di ricerche nell'ambito della psicolinguistica, la neurolinguistica e la psicodidattica che si intrinsecano nell'ambito dell'approccio. Per la prima volta viene introdotta la componente affettiva o emozionale. Diventa importante anche il basso livello di ansia, che aiuta l'apprendente a imparare la lingua (Balboni, 2014:35-39).
- **L'approccio integrato** nasce negli anni Novanta ed è l'approccio più innovativo in quanto prende idee e tecniche da tutti gli approcci menzionati precedentemente che si considerano utili e applicabili in tempi recenti. Gli autori (2015) spiegano che la componente affettiva che apparve con l'approccio umanistico-affettivo rimane centrale anche oggi – in questo modo l'apprendente è il punto focale dell'apprendimento e si pone molta attenzione verso le sue esigenze (Chini e Bosisio, 2015:218-219).

5.2 *Second Language Acquisition Theory*

Nell'ambito di questa ricerca, ci avvarremo in particolar modo anche della teoria di acquisizione della lingua seconda di Krashen. Di seguito verrà data una descrizione più dettagliata.

Balboni definisce la teoria di Krashen (ing. SLAT, *Second Language Acquisition Theory*) come “una delle principali integrazioni dell'approccio comunicativo con la glottodidattica umanistica” (Balboni, 2014:37). La SLAT si interessa soprattutto della L2, ma può essere applicata pure alla LS e alla LE.

La SLAT si basa su cinque “ipotesi” definite da Krashen (1982) e quelle che interessano la tesi più da vicino saranno approfondite nei dettagli. Le ipotesi sono seguenti:

- acquisizione vs apprendimento,
- il monitor,
- *l'input* comprensibile,
- l'ordine naturale e I+1; interlingua,
- il filtro affettivo (Krashen, 1982:10-32).

1) acquisizione vs apprendimento

La distinzione tra l'acquisizione e l'apprendimento è fondamentale per poter spiegare come imparano i bambini. Su questa distinzione abbiamo fondato la nostra ricerca. L'acquisizione di una lingua straniera è un processo quasi identico al modo in cui i bambini sviluppano l'abilità comunicativa nella loro lingua materna. Questo processo è prevalentemente inconscio – l'acquirente non è consapevole del fatto che sta acquisendo una lingua, ma ha la consapevolezza soltanto del fatto che lo scopo dell'uso di questa lingua è la comunicazione. Perciò succede spesso che la persona non è neanche capace di distinguere e capire le regole della lingua acquisita, ma che uno si crea una “sensazione” per la correttezza. Si sente spesso che l'apprendente usa la lingua in modo corretto, però non può spiegare perché ha usato proprio una forma, e non l'altra, ma le frasi grammaticali gli “suonano” bene o “sembrano essere” giuste. Tuttavia, l'apprendente non sa esattamente che regola sia stata applicata e proprio questo è il risultato del processo dell'acquisizione inconscia. Per questo motivo, spesso vengono utilizzati anche termini come “apprendimento naturale”, “informale” o “implicito” (Krashen, 1982:10).

Al contrario, sviluppare la competenza in una seconda lingua apprendendola, sottintende “conoscerla”, cioè saper applicare le regole grammaticali. L'apprendente è consapevole del processo ed è capace di spiegare le regole. L'apprendimento è noto anche come “conoscenza formale di una lingua” o “apprendimento esplicito” (Krashen, 1982:10). Per quanto riguarda gli apprendenti dell'età prescolare, la componente dell'insegnamento delle regole grammaticali non è applicabile. Prima dell'insegnamento a scuola, i bambini non sono in grado di capire concetti astratti (v. paragrafo 3.2) di cui le regole grammaticali fanno parte. L'insegnamento della grammatica avviene spontaneamente e i bambini imparano giocando, ma non sono in grado di spiegare la regola applicata nell'*input*.

Krashen spiega che alcuni teorici del linguaggio sostengono che soltanto i bambini possono acquisire una lingua straniera, mentre gli adulti la imparano, ma la sua teoria, invece, prova che l'abilità di acquisire una lingua spontaneamente non sparisce dopo la pubertà, ma rimane attiva in modo che pure gli adulti possano impararla in modo naturale allo stesso modo di come fanno i bambini (Krashen, 1982:10). Per finire, questa tesi cercherà di mostrare quanto l'acquisizione di una lingua straniera, in questo caso l'italiano, corrisponda alle linee guida per l'età prescolare.

2) Il monitor

La distinzione tra acquisizione e apprendimento implica che esistono due processi diversi, ma l'ipotesi del monitor spiega che l'acquisizione e l'apprendimento hanno funzioni diverse, ovvero, che i due processi si svolgono in modi differenti. Grazie all'acquisizione il bambino diventa fluente nella lingua, mentre l'apprendimento ha la funzione dell'editore, ovvero, del monitor. Secondo Krashen, la L2 o LS che il bambino ha appreso ha il ruolo di un monitor. L'apprendente monitora il proprio *output* spontaneo, applicando quello che ha già imparato. In questo caso l'apprendente applica l'autocorrezione – dopo aver prodotto un *output* in lingua straniera modifica la forma. “L'apprendimento entra in gioco solo per apportare modifiche alla forma dell'*output*. Questo può accadere prima di parlare o dopo (autocorrezione)” (Krashen 1982:15). Quest'ipotesi implica che l'apprendimento cosciente ha solo un ruolo limitato nell'apprendimento di una LS o L2 (Krashen 1982:15-16). Lo schema di sotto mostra il processo di acquisizione e l'apprendimento della LS o L2 e il ruolo dell'ipotesi del monitor (Krashen 1982:16).

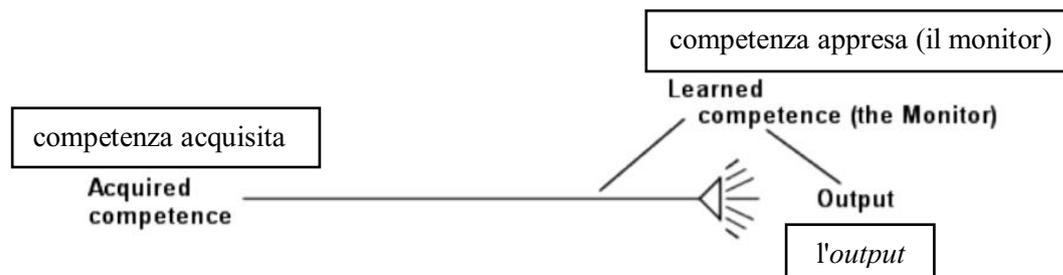


Immagine 1: Acquisizione e apprendimento nella produzione di una lingua seconda o straniera (Krashen 1982:16)

3) *l'input* comprensibile

Krashen sottolinea particolarmente il ruolo dell'*input* comprensibile, sostenendo che “il modo migliore e forse l'unico modo, di insegnare una lingua è di fornire un *input* comprensibile” (Krashen, 1982:22). Il bambino inizierà a parlare in L2/LS solo quando si sente pronto, e tale circostanza avviene in momenti diversi per ogni apprendente. Per rendere l'*input* più comprensibile ai bambini Krashen sostiene che gli insegnanti utilizzano vari sussidi pedagogici come immagini e *realia*, cioè, gli oggetti veri e propri, come per esempio la bottiglia, il libro, ecc. (Krashen, 1982:25).

Inoltre, Balboni spiega l'ipotesi di *input* comprensibile di Krashen affermando che l'acquisizione può aver luogo se nel processo dell'acquisizione si pone l'accento sul significato dell'*input* anziché sulla forma, come per esempio la forma fonologica, morfologica e sintattica e altre (Balboni, 2014:30,38).

4) l'ordine naturale, I+1; interlingua

L'ipotesi dell'ordine naturale di acquisizione non è una novità krasheniana, ma viene menzionata già negli anni Trenta dallo psicologo Lev Semyonovich Vygotsky, con il termine “area di sviluppo potenziale” (Vygotsky, 2012:49). L'ipotesi viene presentata sotto forma della formula I + 1; ed è il concetto fondamentale per spiegare l'apprendimento del bambino con l'aiuto del docente, ovvero, nel nostro caso dell'età prescolare, con l'aiuto della maestra o/e i genitori. Si tratta di un insieme di elementi linguistici che sono I+1, ovvero, gli elementi nuovi vicini a quello che è stato già acquisito o appreso (Krashen, 1982:21). Krashen spiega l'ipotesi ulteriormente: “Una condizione necessaria, (ma non sufficiente), per passare dallo stadio I allo stadio I+1 è che l'apprendente capisce l'*input* +1. Per farlo, l'apprendente si concentra sul significato, anziché sulla forma del messaggio” (Krashen 1982:21).

5) Il filtro affettivo

Krashen nota che l'ipotesi del filtro affettivo mostra la relazione tra i fattori affettivi e il processo di acquisizione della seconda lingua. Il concetto è stato introdotto da Dulay e Burt nel 1977 (Burt et al., 1977:95-126) ed è compatibile con la teoria krasheniana. Secondo Krashen (1982) esiste una varietà di variabili affettive correlate al successo nell'acquisizione della seconda lingua. L'autore elenca la maggior parte delle variabili in una delle tre categorie:

- motivazione: “gli apprendenti motivati generalmente ottengono risultati migliori nell'acquisizione della seconda lingua (ma questo non è sempre il caso)”
- fiducia in se stesso: quanto cresce la fiducia in se stesso e l'immagine positiva di sé, tanto più si ottengono risultati migliori nell'acquisizione di L2 e LS
- ansietà: “un basso livello di ansia sembra favorire l'acquisizione di L2 e LS, sia quella personale che l'ansietà in aula” (Krashen 1982:31).⁷

Krashen (1982) sostiene che *l'input* rimane la variabile primaria nell'acquisizione della lingua, ma le variabili affettive possono impedire o facilitare l'elaborazione dell'*input*. Inoltre, Balboni spiega l'effetto del filtro affettivo con nozioni neurobiologiche: quando si è sereni, il cervello produce e utilizza neurotrasmettitori, che poi facilitano la memorizzazione. Al contrario, se l'apprendente è impaurito e stressato, produce uno steroide il cui compito è quello di bloccare gli stessi neurotrasmettitori, al fine di bloccare le parti del cervello responsabili del processo di memorizzazione. Quindi, il filtro affettivo non è altro che “un meccanismo di autodifesa che si attiva una volta soddisfatti i criteri di una delle tre categorie” sopra esposte (Balboni 2019:39).

⁷ Termini tradotti dall'autrice della tesi.

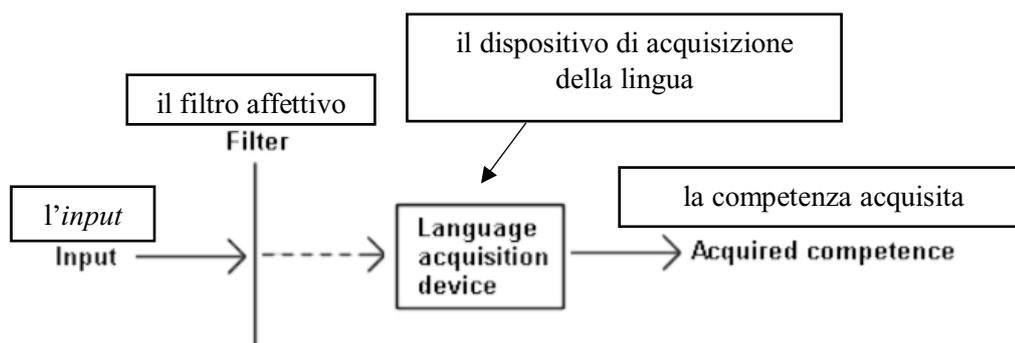


Immagine 2: Lo schema del filtro affettivo chiarita da Dulay e Burt (1977) (in Krashen 1982:32)

Nello schema di Dulay and Burt (1977) è chiarito il processo dell'*input* impedito, cioè, dell'impossibilità di acquisire la lingua se è attivato il filtro affettivo. Krashen sostiene che gli apprendenti con i risultati migliori hanno il filtro "basso", il cui merito è del docente che promuove un basso livello di ansia tra i suoi studenti. L'autore sostiene che il compito principale dell'insegnante è non solo quello di creare l'*input* comprensibile, ma anche quello di creare un'atmosfera incoraggiante che abbassi il filtro affettivo (Krashen 1982:32).

6. Particolarità dell'insegnamento di bambini

Il modo in cui i bambini imparano è specifico, se comparato all'apprendimento degli adulti (Gopnik, 2003 in Silić, 2007:13). Il tratto particolare del loro apprendimento è il divertimento – i bambini imparano dalle situazioni quotidiane, più spesso giocando. In questo capitolo verranno elaborati alcuni tratti specifici dell'insegnamento e dell'apprendimento dei bambini nella scuola dell'infanzia, con particolare riguardo all'insegnamento delle lingue straniere (Silić, 2007:13).

6.1 Motivazione e il modo di apprendere la lingua straniera

Quasi tutto ciò che circonda i piccoli apprendenti potrebbe servire come materiale didattico necessario per l'apprendimento, tenendo conto del fatto che dovrebbero, prima di tutto, essere interessati al tema o all'oggetto proposto. Il principio di base per ogni tipo di insegnamento nella scuola dell'infanzia, secondo Silić, è analizzare bene gli interessi dei bambini e anche "gli oggetti che portano, raccolgono o che si trovano intorno a loro" (Silić, 2007:13).

L'educatore, ovvero, la maestra, è inoltre la persona principalmente responsabile a creare un ambiente stimolante con attività interessanti e giochi appropriati (Silić, 2007:31).

L'autrice spiega che i bambini imparano la lingua, sia la L1 o la L2, simile al modo in cui imparano tutto ciò che li circonda:

I bambini, cercando di comprendere i suoni di una lingua straniera, simile al processo dell'acquisizione della madrelingua, producono costantemente diversi giochi con voci, sillabe, parole e frasi diverse. All'inizio la loro voce assomiglia solo all'intonazione dell'adulto mentre parla in una lingua straniera, ma dopo assume sempre di più la forma e il significato esatto di quello che viene detto (Silić, 2007:16).⁸

6.2 Periodo di silenzio

Silić pone l'accento su un elemento inevitabile durante l'apprendimento di ogni bambino – il cosiddetto periodo di silenzio. Si tratta di un periodo iniziale dell'apprendimento durante il quale il bambino ascolta solamente e, in qualche modo, analizza l'*input* che ha sentito. Le ricerche condotte da Dan Slobin (Savić, 1986 in Silić, 2007:47) hanno mostrato che in ogni parola che sentono, i bambini cercano la radice e poi aggiungono prefissi, suffissi e infissi. In questo modo imparano sia il vocabolario che la grammatica in maniera implicita e connettono le parole alle situazioni. Secondo Reily et al. (1997), l'educatore non deve forzare il bambino che sta trascorrendo il periodo di silenzio di parlare in lingua target (L2), perché tale comportamento potrebbe causare un alto livello di ansietà (Reily et al., 1997:7). L'ansietà legata all'apprendimento della seconda lingua e straniera è elaborata in maniera più approfondita nel paragrafo 5.2.

6.3 Attività e tecniche glottodidattiche per i bambini in età prescolare

La parte inevitabile del processo di insegnamento di una lingua straniera in età precoce sono le tecniche glottodidattiche. La scelta delle tecniche dipende soprattutto dell'età degli apprendenti, in questo caso i bambini tra i 3 e i 7 anni. Visto che la maggior parte del processo di apprendimento si svolge attraverso il gioco, l'enfasi dell'educatore durante la pianificazione delle "lezioni" dovrebbe essere posta sulle attività tipiche per qualsiasi gruppo nella scuola dell'infanzia. Comunque, le attività scelte dovrebbero essere adatte all'insegnamento di una lingua straniera (Reily et al., 1997:8). Assodato ciò, nei paragrafi successivi verranno presentate canzoni, rime, filastrocche e giochi e, per concludere, verrà

⁸ Traduzione dell'autrice della tesi.

presentata una tecnica glottodidattica chiamata *Total Physical Response*, o risposta fisica totale.

6.3.1 Materiale autentico

Balboni (1999) definisce il materiale autentico come “materiale usato a scopo didattico ma che in origine non aveva tale finalità” (Balboni, 1999:9). Il termine è stato coniato da Wilkins (1975), e si tratta di diversi tipi di materiali pensati per i parlanti nativi (Begotti, 2008:34). Balboni elenca alcuni esempi: “articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, ecc.” (Balboni, 1999:9). I mass media a livello globale hanno facilitato con gli anni la disponibilità di materiali autentici, che si trovano facilmente su Internet.

Comodi (1995) propone una distinzione tra i materiali autentici destinati agli adulti e quelli per i bambini. Nella seconda categoria vi si trovano soprattutto favole, filastrocche, racconti, canzoni, testi teatrali, fotografie, vignette, fumetti [...], poesie, ecc. (Comodi, 1995:8 in Alujević Jukić e Bjelobrk, 2011:78).

Per quanto riguarda i vantaggi dell'uso dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS, servono come ulteriore motivazione per apprendere la lingua (Bonvino, 2004:27 in Alujević Jukić e Bjelobrk, 2011:80). Per di più, rappresentano la testimonianza vera e propria “della cultura e della civiltà italiana e delle relative manifestazioni” (Comodi, 1995:10 in Alujević Jukić e Bjelobrk, 2011:80).

D'altra parte, si riscontra spesso il potenziale aspetto negativo del loro uso: potrebbero essere non adeguati al livello di conoscenza della lingua straniera e possono risultare troppo difficili. Il ruolo dell'educatore nella scelta e nella didattizzazione e adattamento del materiale autentico per i piccoli apprendenti è cruciale (Alujević Jukić e Bjelobrk, 2011:80).

6.3.1.1. Canzoni e filastrocche nell'apprendimento di una lingua straniera

Secondo Štokić (1973), la musica svolge una parte importante della nostra vita in generale. Come tecnica glottodidattica, la musica aiuta a stimolare la creatività e l'immaginazione dei bambini, crea un'atmosfera rilassante e favorevole all'apprendimento e suscita il sentimento dell'appartenenza al gruppo (Štokić, 1993:78).

Per scegliere le canzoni giuste da usare nella scuola dell'infanzia, Štokić (1973) menziona alcuni criteri che dovrebbero essere soddisfatti:

- le canzoni prescelte devono essere interessanti e vicine alle esperienze dei bambini,
- il vocabolario deve essere adattato al livello della loro conoscenza,
- la melodia deve essere semplice,
- non devono esserci troppi elementi linguistici nuovi: al massimo 6 o 7 per canzone,
- è consigliabile che contengano dei ritornelli per facilitare la memorizzazione (Štokić, 1993:78).

Con l'uso delle canzoni ripetitive e le filastrocche il bambino gradualmente inizia a produrre la L2 senza il senso di ansietà di dover parlare individualmente (Reily et al., 1997:7). Inoltre, entrambi hanno una caratteristica comune: i bambini hanno voglia di ripetere molte volte la stessa struttura con le stesse parole, senza annoiarsi.

Un altro vantaggio dell'uso della musica e il ritmo, grazie al quale i piccoli apprendenti migliorano la loro pronuncia inconsciamente, perché si concentrano sui suoni piuttosto che sulle parole. Reily et al. continuano spiegando l'importanza della musica nell'età precoce:

- si estende il vocabolario oltre i limiti delle parole usate per descrivere la quotidianità,
- si sviluppa ulteriormente la lingua straniera (Reily et al., 1997:18).

Oltre ai vantaggi sopra descritti, Peteh elenca ulteriori punti a favore dell'uso di queste tecniche glottodidattiche nell'apprendimento. Secondo l'autrice, le canzoni:

- incoraggiano l'attività linguistica,
- aiutano ad adottare la corretta intonazione, pronuncia e l'accento della lingua straniera,
- aiutano ad aumentare la motivazione (Peteh, 2003:13-15).

6.4 Giochi

Partendo dall'ipotesi che il modo principale per l'apprendimento precoce è il gioco, Roller-Halačev lo definiscono come "un metodo di insegnamento in età prescolare" (Roller-Halačev, 1977 in Zgombić, 1979:75).

Il gioco è una parte importantissima della vita di ogni bambino in età prescolare. Esso favorisce lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino (Singer e Revenson, 1996:52).

Inoltre, ci sono dei vantaggi particolari che ne derivano: man mano che i bambini giocano ad un tipo di gioco linguistico cresce il loro vocabolario. Inoltre, il gioco favorisce lo sviluppo della concentrazione. Infine, il gioco simbolico o di finzione porta all'espansione della creatività e dell'immaginazione del bambino (Singer e Revenson, 1996:54-56). Lombardo descrive un altro punto della teoria krasheniana, legata proprio all'importanza del gioco nell'apprendimento:

Il gioco e la ludicità rispondono bene a tale scopo perché giocare fa abbassare i livelli di ansietà creando così le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda. Grazie alla cosiddetta *Rule of Forgetting* (Krashen, 1983), l'allievo, mentre gioca, dimentica che sta studiando e impara. Partecipare a un'attività ludica distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito poiché l'attenzione si concentra sull'obiettivo immediato del gioco e sulla sua dinamica (Lombardo, 2006).

Luise e Serragiotto ribadiscono il ruolo centrale del gioco per gli apprendenti nella scuola dell'infanzia: “La metodologia ludica è perno intorno al quale deve ruotare tutta la glottodidattica quando si ha a che fare con bambini [...]” (Luise e Serragiotto, 2014:18). La didattica ludica è sostanzialmente una didattica basata sul gioco, che come scopo non ha soltanto quello del divertimento, ma svolge anche la funzione di una delle tecniche di apprendimento di una lingua straniera. Giocando il bambino sviluppa non solo le sue capacità cognitive ma stimola anche le sue abilità sensomotorie (Luise e Serragiotto, 2014:18).

6.5 Total Physical Response – TPR (Risposta fisica totale)

Il *Total Physical Response* (ing. TPR) è una tecnica glottodidattica particolare, creata da Dr. James Asher nel 1965. La tecnica nasce dall'osservazione del comportamento dei bambini durante il periodo dell'apprendimento della L1. I bambini collegano l'*input* verbale all'azione da eseguire (Romano, 2012:24). La strategia del TPR è che l'apprendente ascolta il comando in lingua straniera e immediatamente svolge l'azione fisica a lui richiesta. Ad esempio, l'educatore dice “alzati” e l'apprendente immediatamente si alza. Secondo Asher, ci sono molte possibilità usando gli imperativi ed è anche possibile introdurre, col tempo, una forma sintattica più lunga tramite un comando (Asher, 1969:4-5).

Lombardo descrive il TPR con le seguenti parole: “il suo carattere giocoso elimina lo stress e l'ansietà e conferisce all'apprendimento un aspetto divertente” (Lombardo, 2006).

Reily et al. ribadiscono il ruolo di questa tecnica soprattutto con gli apprendenti in età prescolare. Ci sono diversi modi di incorporare la Risposta fisica totale nell'insegnamento e usarla durante un gioco, una canzone o durante il *role-play* (Reily et al., 1997:8).

FIGURE 2

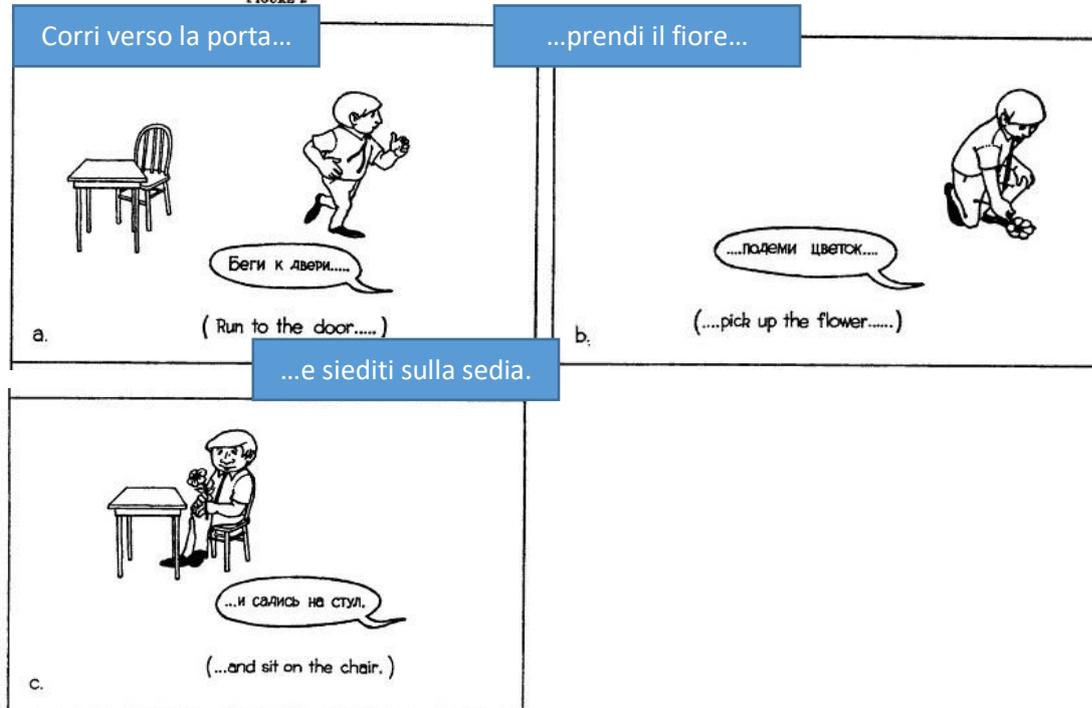


Immagine 3: Rappresentazione dell'uso della tecnica TPR (Asher, 1969:10)

6.6 Code-switching e l'uso della lingua materna nell'insegnamento

Quando si parla dell'apprendimento di una lingua straniera in età precoce, spesso ci si pone la domanda se usare la L1 con la L2, oppure no. Non ci si può aspettare che l'educatore parli sempre in lingua straniera con i bambini, ma ci sono prescrizioni di base su quando usare la L1, se necessaria.

Reily et al. enfatizzano che l'apprendimento precoce non si svolge soltanto tramite attività programmate. I bambini imparano il linguaggio anche attraverso la *routine* quotidiana. Ad esempio, tutte le istruzioni, saluti, lodi ed eventuali critiche possono essere espresse in lingua straniera. All'inizio il bambino sicuramente risponderà all'*input* in L2 con la risposta in L1, ma col tempo è consigliabile che l'educatore incoraggi l'apprendente a produrre l'*output* in L2 (Reily et al., 1997:13).

Le espressioni più comuni usate nella scuola dell'infanzia quotidianamente che, secondo gli autori, dovrebbero essere espresse in L2 sono:

- **istruzioni** (l'educatore):
 - Guardami! / Ascoltami! / Vieni qua!*
 - Mettiti/togliti la giacca.*
 - Non fare questo! / Basta con (...)! /*
 - Silenzio, per favore! / Fai attenzione!*
 - Alza la mano.*
 - Ecco come lo (colori, pieghi, tagli, incollati ecc.).*
- **lodi** (l'educatore):
 - Molto bene! / Bravo/a! / Questo è un bel disegno.*
- **richieste** (bambini):
 - Posso avere un/a...? / Posso andare in bagno? / Posso prestare un/a...?*
- **chiarimenti** (bambini)
 - Come si dice (...) in italiano?*
 - Non capisco.*

Silić problematizza la questione dell'uso della L1 nella sua ricerca condotta in una scuola dell'infanzia con l'esempio dell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera. L'autrice afferma che ci sono delle situazioni in cui l'uso della L1 è "necessario e giustificato" (Silić, 2007:75). Le situazioni elencate sono soprattutto quelle in cui si cerca di creare un legame più stretto con i bambini, quando si parla delle emozioni, dei problemi, ma anche quando l'educatore cercava di condividere una novità importante o fare una battuta. Parlando in L1 in queste situazioni, secondo l'autrice, "si instaura un rapporto più forte con i bambini" (Silić, 2007:75). Inoltre, se in un dato momento durante il dialogo in L2 il bambino non capisce assolutamente nulla, la comunicazione deve continuare in L1 per chiarire ciò che è appena stato detto. Se, invece, qualcosa viene detto prima in lingua materna, si spiega subito dopo in lingua target.

Questo fenomeno dell'alternare le due lingue viene chiamato *code-switching*. Il termine si riferisce al cambio di codice di comunicazione. Più semplicemente, il *code-switching* appare ogni volta quando l'educatore o gli apprendenti cambiano la lingua usata, dalla L1 alla L2 o vice versa con lo scopo di capirsi meglio (Greggio e Gil, 2007:372). Per lo più, Downs (1984) definisce tale processo come "l'uso alternativo di almeno due codici nella stessa situazione conversazionale" (Downs, 1984 in Greggio e Gil, 2007:371).

Silić conclude il rapporto tra l'uso della madrelingua e la lingua straniera:

Affinché i bambini non acquisissero atteggiamenti negativi nei confronti della loro madrelingua o della lingua straniera, abbiamo cercato di incoraggiarli a comunicare sia in una lingua che nell'altra, spiegando sempre i modi e le ragioni per la comunicazione in una di queste lingue in determinate situazioni (Silić, 2007:77).

6.7 Atmosfera e l'approccio al bambino

Con lo sviluppo delle teorie glottodidattiche nel secolo scorso, è nata anche l'idea di glottodidattica come linguistica applicata (Dolci e Celentin, 2000:13), con l'introduzione delle componenti psicologiche a partire dagli anni Settanta (Balboni, 2014:35).

In questo contesto si deve menzionare Mary Finocchiaro, una esperta americana di glottodidattica che si occupava dell'apprendimento delle lingue straniere tra gli Anni '60 e '90 e autrice di numerose pubblicazioni su questo tema. Il suo valore scientifico riguardo la glottodidattica e l'approccio umanistico-affettivo ha avuto anche un grande successo in Italia. Fu proprio lei ad ideare il Progetto Speciale Lingue Straniere degli anni Ottanta:

Tra il 1978 e i primi anni Novanta centinaia di insegnanti italiani sono stati inviati dal ministero della Pubblica Istruzione per lunghi stage all'UCLA e a Harvard per divenire poi formatori dei loro colleghi italiani, in corsi della durata di un anno con possibili *follow up* negli anni successivi (Dolci e Celentin, 2000:14).

È inoltre diventata famosa per la sua teoria basata su due prescrizioni: ricreazione di un'isola culturale e lo stabilimento di rapporti personali gradevoli. Si considera la pioniera della glottodidattica infantile (Finocchiaro, 1964 in Titone 1973:24). Secondo Finocchiaro (1964) è necessario soddisfare due elementi per l'insegnamento di qualsiasi lingua straniera ai bambini integrandole con le attività ludiche:

a) ricreazione di un'isola culturale

b) stabilimento di rapporti personali gradevoli.

a) L'aula all'asilo deve replicare il più possibile l'ambiente straniero – non soltanto che in quell'ambiente si usi soltanto la lingua straniera, ma gli apprendenti devono essere immersi nell'ambiente stimolante che evoca la loro fantasia. A questo proposito la Finocchiaro suggerisce quanto segue:

- **uso del materiale autentico:** canzoni, poesie, giochi del Paese del quale si impara la lingua
- “l'angolo linguistico” con materiali autentici:

- aula dell'asilo, o almeno una parte di essa deve rievocare la vita e l'ambiente del Paese; si possono usare gli elementi adeguati all'età degli apprendenti come per esempio carta geografica, bandiera, monete, cartoline, biglietti di viaggio, menù
- **oggetti e sussidi didattici**: “giocattoli, botteghe in miniatura, un piccolo teatro di burattini”, ecc. (Finocchiaro, 1964 in Titone 1973:25).

Lo scopo principale di tutti gli elementi elencati è, come già menzionato precedentemente, di creare un'atmosfera invitante perché i bambini possano avere la sensazione di essere immersi nella cultura del Paese, con il risultato di invitarli ad applicare i suoi elementi nella loro vita quotidiana della scuola dell'infanzia. L'idea fondamentale è far capire ai bambini che sia la loro lingua materna che quella straniera hanno la stessa funzione. Quello che possono dire in L1, può essere espresso anche in L2; la lingua è soprattutto un mezzo per comunicare e non si tratta di un esercizio scolastico (Finocchiaro, 1964 in Titone 1973:25-26).

Il motto della Finocchiaro era *“You must love your students. If you love them, they'll follow you”*⁹ (Uno deve voler bene ai propri apprendenti. Se gli vuoi bene, ti seguiranno) (Dolci e Celentin, 2000:14). Tra i due prerequisiti elencati, la Finocchiaro ritiene che lo stabilimento di rapporti personali tra la maestra e i bambini sia più importante – se manca questo elemento, mancherà pure il risultato dell'apprendimento della lingua straniera (Finocchiaro, 1964 in Titone 1973:25).

b) A questo proposito l'autrice propone alcuni passi utili:

- **partire dal bambino stesso e da suoi bisogni**: nell'introdurre dei nuovi elementi linguistici si parte dall'età del bambino, i suoi oggetti, l'abbigliamento. Gli elementi principali da imparare sono quelli diretti, dopodiché si può interagire e comunicare (domanda-risposta, i pronomi “io” e “tu”)
- **“il senso di successo”**: motivare il bambino lodandolo per il tentativo o la risposta giusta
- **approccio personale e creativo**: dare compiti di iniziativa, motivare l'apprendente e basare nuovi elementi su quelli già noti
- **apprendimento dinamico**: variare le attività senza pause inutili, non lasciar cadere l'attenzione, coinvolgere tutti e mantenere viva l'energia del gruppo.

⁹ Traduzione dell'autrice della tesi.

L'autrice conclude che per realizzare i suggerimenti sopra elencati è indispensabile avere una maestra motivata e creativa, capace di risolvere eventuali problemi (Finocchiaro, 1964 in Titone 1973:26-27).

2a parte

7. Ricerca

7.1 Obiettivo

Nella seconda parte della tesi viene presentata la ricerca condotta nella scuola dell'infanzia Maksimir presso il gruppo dei bambini che studiano l'italiano "Bambini felici". Questa ricerca è finalizzata a confrontare la realtà nella scuola dell'infanzia con le direttive esistenti per l'insegnamento di lingua straniera, ovvero, dell'italiano nell'età prescolare.

Con la presente ricerca si è voluto verificare quanto vengono applicati gli elementi descritti nel paragrafo 6 durante l'insegnamento all'asilo. Sono stati analizzati l'ambiente e l'atmosfera del gruppo, le tecniche glottodidattiche più usate, la comunicazione tra la maestra e i bambini. Inoltre, si è cercato di vedere se fossero state riscontrate alcune difficoltà nell'insegnamento di una lingua straniera ai bambini. Uno degli obiettivi della ricerca è stato appunto quello di verificare quali tecniche glottodidattiche vengono preferite dai bambini e quali sono considerate utili dalla maestra.

Si è partiti dall'ipotesi che il programma e "le lezioni" in italiano per l'età prescolare sono prevalentemente guidati da linee guida adatte a quell'età. Per concludere, l'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare la seguente ipotesi: il programma pensato per l'apprendimento dell'italiano corrisponde alla realtà dell'asilo e il gruppo "Bambini felici".

7.2 Metodo

Il metodo scientifico per condurre la presente ricerca è stata l'osservazione senza intervento. Osservare senza intervenire consente al ricercatore di vedere in prima persona l'ambiente naturale e in tal modo raccogliere dei dati qualitativi (Tkalac Verčić et al., 2011). Sono state osservate in totale 20 ore. Oltre all'osservazione, è stata condotta un'intervista¹⁰ con la

¹⁰ Domande nell'appendice (v. paragrafo 7.7).

maestra per avere una comprensione approfondita delle condizioni dell'apprendimento. Inoltre, per triangolare la raccolta dati è stato esaminato il programma ufficiale della scuola dell'infanzia Maksimir.

7.3 Campione

La ricerca è stata condotta nel giugno del 2021 su un campione di 14 bambini (otto bambini e sei bambine). Nel periodo dell'osservazione, erano presenti 14 dei 22 bambini iscritti al programma con l'insegnamento dell'italiano, ovvero, il gruppo chiamato "Bambini felici" della scuola dell'infanzia Maksimir a Zagabria. L'età di partecipanti è compresa tra i 4 e i 6 anni, con una sola bambina vicina ai 7 anni. Tutti sono parlanti nativi di lingua croata, inclusa la maestra e nessuno dei bambini ha avuto contatto con l'italiano prima di iscriversi al programma. Anche genitori dei bambini sono madrelingua croati.

7.4 Contesto

La scuola dell'infanzia Maksimir, accanto al programma tradizionale, offre due gruppi con il programma specializzato per l'apprendimento precoce dell'inglese e l'altro gruppo per l'apprendimento precoce dell'italiano. I programmi sono verificati da parte dal Ministero dell'Istruzione croato. Il programma italiano si svolge già da 22 anni. Il gruppo italiano chiamato "Bambini felici" è previsto per i bambini tra i tre e i sette anni. Si svolge ogni giorno per cinque ore, mentre le altre cinque ore sono riservate al programma croato. La maestra è una madrelingua croata con la conoscenza dell'italiano di livello C1 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Il programma segue le linee guida del documento ufficiale approvato dall'asilo e che va sotto il nome di: *Programma speciale dell'apprendimento precoce della lingua straniera – italiano*¹¹ (cro. *Posebni program ranog učenja stranog jezika – talijanskog*). Nel documento vengono elencati i compiti principali per lo svolgimento del programma di apprendimento precoce dell'italiano. In questa sede menzioneremo soltanto quelli che si focalizzano sullo sviluppo delle abilità linguistiche:

- incoraggiare lo sviluppo della sensibilità del bambino per il ritmo, l'intonazione e la pronuncia della lingua italiana come elementi linguistici di base,

¹¹ Traduzione dell'autrice della tesi.

- sviluppare le abilità ricettive (ascolto) e produzione orale in italiano come parte dei bisogni espressivi del bambino nelle situazioni quotidiane,
- introdurre gradualmente la cultura e la tradizione italiana per incoraggiare lo sviluppo e l'interesse per altri paesi e popoli,
- incoraggiare i bambini a reagire spontaneamente in italiano nelle situazioni quotidiane,
- adottare il vocabolario di base e la cultura attraverso abilità comunicative adeguate alle esigenze e capacità dei bambini, tramite gioco e l'interazione spontanea (Bagarić et al., 2015:5-6).

7.5 Analisi

7.5.1 *Input comprensibile*

Per facilitare l'apprendimento, la maestra ha utilizzato vari sussidi didattici, ad esempio immagini, *realia*, le *flashcard* e tutti gli oggetti che si trovano di solito nell'aula del gruppo. Come chiarito da Krashen (v. paragrafo 5.2) e Finocchiaro (v. paragrafo 6.7), l'uso degli oggetti veri e propri facilita la comprensione e l'*input* della maestra. Inoltre, i bambini sono apparsi più motivati quando hanno avuto la possibilità di vedere un'immagine e abbinarla alle parole della maestra. Mezzadri (2003) spiega che le *flashcard* "hanno una funzione simile ai poster didattici", trattandosi di cartoline con immagini che facilitano la comprensione dei bambini (Mezzadri, 2003:74-75).

Per produrre l'*input* comprensibile, la maestra ha utilizzato i seguenti oggetti:

Esempio 1. Uso di *realia* per rendere l'*input* comprensibile

Maestra: *Abbiamo i fiocchi di mais. Li vuoi con il latte (mostra il latte al bambino)?*

Bambino: *No.*

Maestra: *Allora, senza latte (mostra la tazza vuota)?*

Bambino: *Sì.*

Maestra: *Bene, prendi.*

Come si è potuto vedere, il linguaggio della maestra è abbastanza semplice. Ha cercato di non usare frasi troppo lunghe e di essere il più chiara possibile mentre forniva l'*input* in italiano ai bambini.

7.5.2 Motivazione

I bambini hanno mostrato un atteggiamento positivo verso l'insegnamento dell'italiano e sono stati motivati ad apprendere nuovi concetti. La loro motivazione è dipesa in larga parte dalla maestra, che ha creato le attività ludiche e li ha stimolati a produrre l'*output* in italiano. Poiché quasi tutto il programma si svolge attraverso il gioco, essendo questa un'attività molto naturale per ogni bambino, essi hanno preso parte ben volentieri a tutte le attività proposte dalla maestra.

Come confermato da Silić (2007), per mantenere alta la motivazione, l'educatore deve essere capace di interessare gli apprendenti all'argomento (v. paragrafo 6.1). Poiché la maestra ha tenuto conto delle esigenze dei bambini, non è stata notata alcuna difficoltà per quanto riguarda la stimolazione e la motivazione a partecipare ai giochi o alle attività quotidiane.

7.5.3 Periodo di silenzio

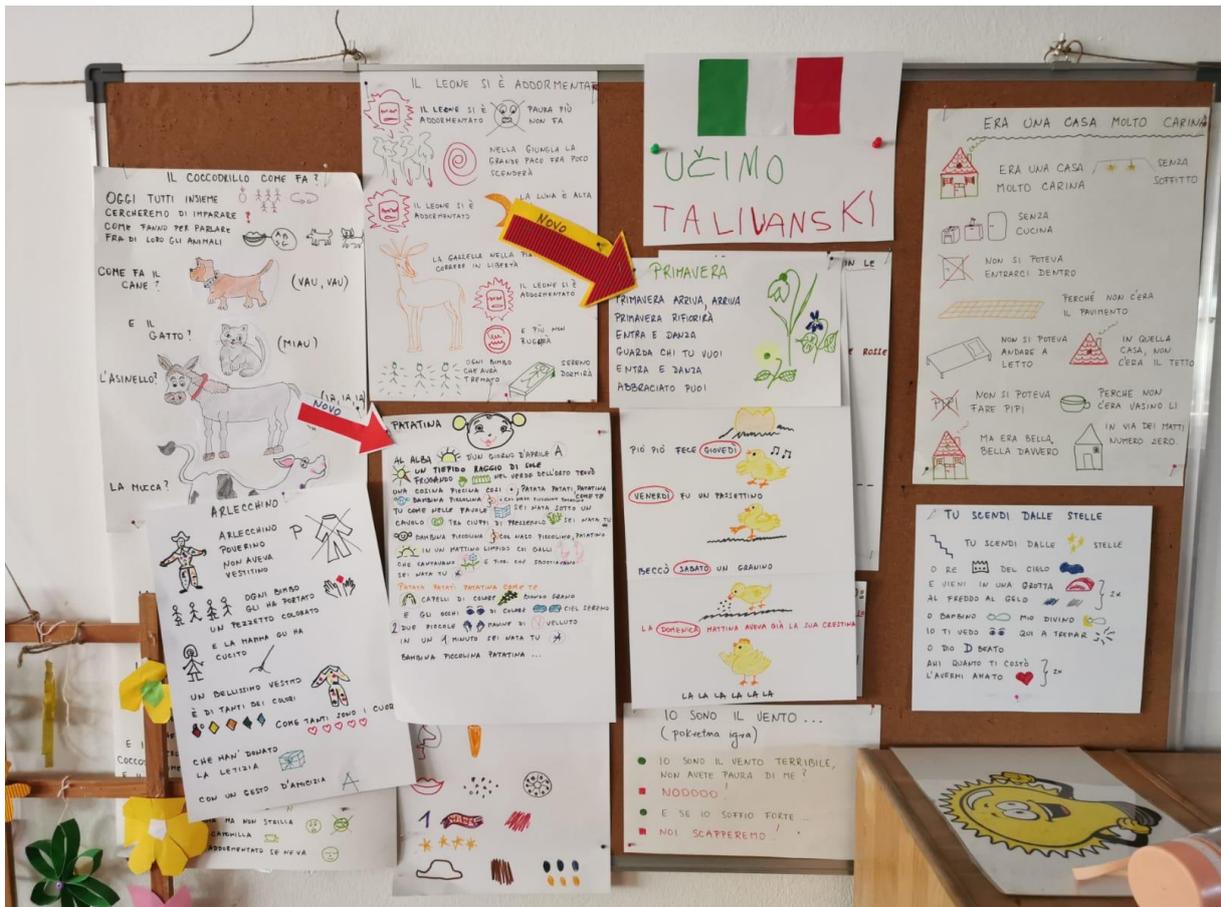
Come detto poc'anzi, il gruppo è formato da bambini tra i 4 e i 6 anni e pertanto, per buona parte di loro, questo è stato il secondo anno dell'italiano mentre per i restanti è stato il loro primo anno. I bambini che hanno iniziato il programma nel settembre del 2020 erano ancora nel loro periodo di silenzio. L'approccio della maestra verso quei bambini è stato più lento rispetto agli altri e quindi includeva più *input* in croato. Essi avrebbero comunque avuto l'opportunità di esprimersi in italiano se avessero saputo la risposta, ma se la domanda risultava essere troppo difficile per loro, la maestra avrebbe ad ogni modo fornito ulteriori spiegazioni in L1. Dei potenziali problemi presenti durante il periodo di silenzio se n'è discusso nella 1° parte della tesi (v. paragrafo 6.2). È stato notato un leggero stato di ansia (Reily et al., 1997) nel caso di un bambino nel suo primo anno di apprendimento. Di conseguenza, è stato più silenzioso degli altri e non ha partecipato attivamente ai giochi di gruppo, specialmente quando tutti insieme hanno cantato le canzoni.

7.5.4 Materiale autentico

L'uso del materiale autentico si è rivelato opportuno per l'apprendimento del gruppo. Infatti, ogni giorno i bambini hanno avuto almeno un'attività che includeva qualche tipo di materiale autentico e le più frequenti erano le canzoni. I bambini conoscevano già moltissime canzoni italiane. Oltre alle canzoni italiane la maestra ha insegnato loro anche le canzoni che lei stessa ha scritto e musicato, come per esempio *Come si prepara la focaccia*.

Dopo la merenda si sono messi tutti in cerchio sul tappeto e hanno scelto le canzoni da cantare quel giorno. I bambini hanno proposto diverse canzoni, come ad esempio, *Il caffè della Peppina*, *Tu scendi dalle stelle*, *Fra Martino Campanaro*, *Patatina*, *Ci vuole un fiore*, *Il cocodrillo come fa*, *Era una casa molto carina*, *Il leone si è addormentato*, ecc. Tutte le canzoni proposte erano adeguate alla loro età. La maestra le ha cantate insieme a loro e ha suonato la chitarra, mentre loro seguivano "il testo" delle canzoni guardando il foglio con i disegni, che rappresentavano i versi delle canzoni.

Per quanto riguarda i vantaggi dell'uso delle canzoni nell'apprendimento della L2, si sono verificati i lati positivi proposti da Štokić (1997) e Reily et al. (1997): si è ampliato il vocabolario oltre alle attività quotidiane, la pronuncia dei bambini è stata molto buona e sono stati altamente motivati. Non sono apparsi affatto annoiati dopo aver cantato parecchie canzoni, anzi! Hanno più volte espresso il desiderio di proseguire con quell'attività. Gli è piaciuto ripetere i ritornelli e hanno imparato quasi tutti i testi a memoria (v. paragrafo 6.3.1.1). I bambini hanno i testi che non conoscevano ancora tramite i simboli e le immagini presenti sui cartoncini. In questo modo hanno potuto capire il significato delle parole e memorizzarle.



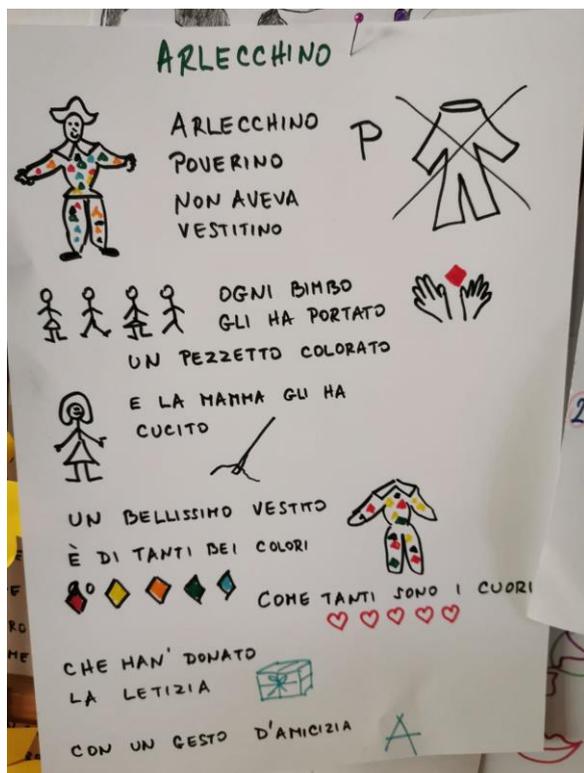
Fotografia 1: Cartelloni con i testi delle canzoni e delle filastrocche e relativi disegni e simboli

L'altro tipo di materiale autentico usato nel gruppo sono state le filastrocche, ad esempio *Lo conoscete il mio papà*, *Arlecchino*, *Bambina piccolina* e *Conta, conta, conta re*. Anche queste sono state realizzate per mezzo di cartelloni con i simboli per facilitarne la memorizzazione e per capirne il significato. Di solito sono state usate per contare i bambini e scegliere qualcuno per il prossimo gioco.

Inoltre, bisogna sottolineare che sono state notate anche determinate difficoltà nella recitazione di interi testi da parte dei nuovi iscritti, cioè di coloro i quali avevano appena cominciato il programma. Dall'intervista con la maestra, è emerso che le filastrocche sono risultate più difficili rispetto alle canzoni per l'assenza di musica e ritmo - per i bambini è stato più facile memorizzare le parole seguendo la melodia e il ritmo della canzone che soltanto recitare una filastrocca. L'unica bambina che conosceva tutte le filastrocche a memoria era la più grande (6 anni e mezzo) che frequentava il programma da tre anni.

L'esempio di questa bambina mostra che con il tempo i bambini imparano sempre di più e quindi che il programma previsto sia adatto all'età.

La maestra ha dichiarato nell'intervista che, oltre alle canzoni e filastrocche, a volte hanno guardato i cartoni animati in italiano o ascoltato le canzoni al computer, nelle giornate in cui era brutto tempo e non potevano giocare all'aperto.



Fotografia 2: Esempio di un cartellone con la filastrocca e relativi disegni e simboli

7.5.5 Giochi

Durante l'intervista la maestra ha confermato che la tecnica più usata nell'apprendimento è il gioco. I bambini passano la maggior parte del tempo nella scuola dell'infanzia giocando e perciò le attività per insegnare l'italiano sono adattate ai giochi tipici per i bambini di tale età.

I giochi applicati si possono categorizzare in due tipi: i giochi senza l'intervento della maestra e i giochi di gruppo pianificati. Per quanto riguarda il primo tipo, i bambini hanno giocato da soli o in coppie, usando di solito la lingua croata per comunicare tra loro. Si è trattato generalmente di *role-play* (dal parrucchiere, dal medico, in cucina, ecc.) e i giochi da tavolo come il *memory* e il *puzzle*. La maestra andava dai bambini e li incoraggiava a parlare in

italiano mentre giocavano, stimolandoli cioè a dire in italiano gli oggetti usati nel gioco (il fon, la spazzola, il mestolo, la pentola, ecc.).

Qualche volta è accaduto che i bambini più grandi hanno utilizzato il *code-switching* per comunicare con altri bambini, spiegando loro che cosa fare nel gioco:

Esempio 2.: Uso del *code-switching* durante il gioco a coppie senza l'intervento della maestra

Bambina 1: Hoćeš íci u *cucinu* sa mnom?

Bambina 2: Može, a što ćemo skuhati?

Dall'esempio si può vedere che la seconda bambina ha capito la domanda della prima bambina, anche se lei ha usato la parola italiana.

Ogni giorno la maestra ha svolto attività di gruppo. Tutti i bambini si radunavano sul tappeto e sceglievano i giochi da fare. Durante l'intervista, la maestra ha raccontato che il programma consiste prevalentemente di giochi a scopo glottodidattico. Si parte sempre dal gioco più difficile e si finisce con quello più semplice, utilizzando sempre i *realia* o le *flaschard*. In ogni gioco si introduce almeno un nuovo elemento, perché al mattino il livello di concentrazione è più alto. Quindi si può concludere che la maestra segue la formula proposta da Krashen I+1.

Sono stati poi osservati alcuni di questi giochi sul tappeto. Si è trattato in sostanza di diversi giochi che avevano tutti lo stesso scopo, e cioè ampliare la conoscenza dell'italiano attraverso attività ludiche. Ai bambini piaceva specialmente il gioco *Che cosa è sotto la coperta?* La maestra ha portato diversi *realia* – una bottiglia, un fiore, un fazzoletto, una corona, le salviette, e tre *flashcard* con la cioccolata, i pantaloni e le scarpe. All'inizio, hanno ripetuto insieme le parole in italiano di tutti gli oggetti. Poi, i bambini avevano circa un minuto di tempo per memorizzare le parole in italiano. In seguito tutti gli oggetti e le *flashcard* sono stati coperti con una coperta e ogni bambino doveva ricordare un oggetto, senza ripetere la parola che qualcuno aveva già detto. Mentre giocavano, uno di loro ha provato a rimuovere la coperta, e la maestra ha subito dato un ordine: *No, non toccare!*

Alla fine del gioco, tutti insieme hanno ripetuto ancora una volta tutte le parole in italiano, focalizzandosi su quelle che erano più difficili (i pantaloni, il fiore).

Durante il gioco tutti i bambini erano concentrati e volevano partecipare, e nessuno di loro sembrava ansioso se non riusciva a ricordare una parola in italiano. Dalle osservazioni risulta che durante queste attività scattava *La Rule of Forgetting* (Krashen, 1983 in Singer e Revenson, 1996), e inoltre i giochi di questo tipo hanno suscitato grande interesse e allo stesso tempo hanno aiutato a sviluppare le capacità cognitive e interpersonali dei bambini (v. paragrafo 6.4).

Un altro gioco, chiamato *Abracadabra, mago magù*, aveva lo scopo di ampliare la conoscenza dei verbi. Un bambino si trovava al centro del cerchio e dava delle istruzioni agli altri. Si trattava del gioco in cui era applicata la tecnica della risposta fisica totale:

Esempio 3.: Gioco con l'uso del TPR per l'apprendimento di verbi

Tutti: *Abracadabra, mago magù...!*

Bambino 1: *Io so ballare, lo sai fare anche tu?*

Tutti: (iniziano a ballare)

Bambino 1: *Fermi tutti! La migliore statua è Faust!*

Maestra: *Bene, vieni, Faust! Adesso tu sei il mago.*

Tutti: *Abracadabra, mago magù...!*

Bambino 2: *Io so correre / cantare / dormire / mangiare, lo sai fare anche tu?*

Dalle osservazioni e dall'intervista è stato notato che i giochi più amati erano i giochi che si svolgevano all'aperto, come ad esempio *Cocodrillo, posso attraversare il fiume, Il gioco del fazzoletto, Mosca cieca, Che colore vuoi, Corri pipistrello, Primavera arriva, ecc.*

Esempio 4.: Gioco all'aperto - Cocodrillo, posso attraversare il fiume

Tutti: *Cocodrillo, cocodrillo, posso attraversare il fiume?*

Bambino: *Solo il gatto / la farfalla / la principessa / il treno può attraversare!*

Durante il gioco un bambino assume il ruolo del cocodrillo, mentre gli altri hanno ognuno un cartoncino con su scritta una parola e l'immagine, per esempio "farfalla" e l'immagine di una farfalla. L'esempio di farfalla sarà usato per spiegare le regole del gioco. Una volta che "il cocodrillo" dice il simbolo presente sul cartoncino di un bambino (ad esempio "farfalla"), il bambino con questo cartoncino inizia a correre e deve passare un ponte immaginario, una

linea disegnata sul pavimento. Se il coccodrillo riesce ad acchiappare la “farfalla”, vince il coccodrillo. Se, invece, la “farfalla” riesce a passare la linea, cioè il “ponte”, il coccodrillo rimane a rincorrere altri bambini finché non ne acchiappa uno.

Durante quest’attività viene combinata la ripetizione del vocabolario, l’attività fisica all’aperto e l’esercizio di comunicazione tra i bambini in italiano.



Fotografia 3: Sussidi didattici (cartoncini) usati per il gioco *Coccodrillo, posso attraversare il fiume*

7.5.6 Risposta fisica totale

Di seguito, verranno esaminati esempi della tecnica TPR, ovvero, la risposta fisica totale. Durante il periodo di permanenza nella classe, è stato osservato che la maestra ha fornito quasi tutte le istruzioni in italiano e ha usato molto spesso la tecnica TPR per rendere l’apprendimento il più divertente e stimolante possibile. Le attività tipiche quotidiane erano seguite dalle istruzioni in italiano, da cui i bambini connettevano il contesto all’*input*:

Esempio 5.: Risposta fisica - le istruzioni (1° situazione)

Maestra: *Siediti qua, capoclasse, per favore!* (il bambino non ha ascoltato) *Dorijane, sjedni ovdje, pogledaj!*

Maestra: *Venite qua, ragazzi!* (i bambini vanno dalla maestra)

Maestra: *Metti le tue forbici al posto.* (il bambino le mette al posto)

Maestra: *Lada, prendi le salviette e distribuiscile a tutti. Reci im da od njih naprave trokut.*

Bambina: (distribuisce le salviette) *Napravi si trokut!* (i bambini lo fanno)

Bambina: *Maestra, vidi što sam napravila.*

Maestra: *Un pesciolino! Ma non è colorato? Colora il pesciolino.* (la bambina prende i colori e inizia a colorarlo)

Anche se i bambini non hanno prodotto l'*output* in italiano, hanno sempre fatto quello che gli è stato chiesto; il che dimostra che hanno capito il messaggio. In questo modo si è svolta in modo preciso la tecnica della risposta fisica totale: dopo l'*input* verbale ha fatto seguito l'azione che il bambino ha eseguito (vedi paragrafo 6.5).

Inoltre, visto che i bambini non conoscevano tutte le espressioni utilizzate dalla maestra, a volte hanno dovuto usare il croato per spiegarsi meglio. Tale situazione è stata osservata sul balcone, dove il gruppo classe ha piantato le fragole e i bambini dovevano innaffiarle ogni giorno. La bambina non ha capito l'*input* della maestra e in seguito non ha fatto quello che le è stato chiesto dalla maestra. Dopo un paio di domande l'*input* è diventato più chiaro e così è stata in grado di innaffiare le fragole.

Esempio 6.: Risposta fisica totale con le attività quotidiane (2° situazione)

Maestra: *Ragazzi, avete innaffiato le fragole?*

Bambini: *Si / No*

Maestra: *Prendi l'acqua e innaffia le fragole.*

Bambina: *Le fragole? Aha, znam, ho capito!* (si trova davanti al balcone e vede a cosa si riferisce la maestra)

Maestra: *Tena, cosa significa innaffia le fragole?* (chiede alla bambina mentre le stanno innaffiando)

Bambina: *Da zalijem jagode.*

7.5.7 *Code-switching* e l'uso della lingua materna nell'insegnamento

Esempio 7. *Code-switching* e uso della L1

Capoclasse: *Che giorno è oggi? Dimmi, Dorijan!*

Bambino: Četvrtak.

Maestra: *Dimmelo in italiano.*

Bambino: *giovedì.*

Maestra: *E dopodomani?*

Bambino: *Jel' to znači koji je jučer bio?*

Maestra: *Ne, dopodomani.*

Bambino: *Aha, znam! Petak! Venerdì.*

Maestra: *Lava le mani...Vai in bagno e lava le mani!*

Bambina: *Ali ja sam već oprala ruke!*

Maestra: *Che cosa vuoi?*

Bambino: *Još.*

Maestra: *Ancora. Si dice ne vorrei ancora. Che cosa? Fiocchi di mais?*

Bambino: *Sì. Ne vorrei ancora.*

Maestra: *Cosa abbiamo dopo il pranzo?*

Tutti: *Kolač!*

Maestra: *Il dolce!*

Maestra: *Lada, prendi le salviette e distribuiscile a tutti. Recì im da od njih naprave trokut.*

Bambina: (distribuisce le salviette) *Napravi si trokut!* (i bambini lo fanno)

Dalle conversazioni è possibile notare che i bambini applicavano il *code-switching*, quando non si ricordavano una parola in L2 e rispondevano nella loro madrelingua, il croato.

Comunque, la maestra continuava a rispondere in italiano, stimolando in questo modo i bambini a usare l'italiano il più possibile. Come Reily et al. hanno già spiegato, all'inizio l'*output* è spesso in L1, ma col tempo e l'apprendimento delle nuove parole, i bambini iniziano a rispondere in italiano.

7.5.8 Atmosfera

Come propone Finocchiaro (1964), per rendere l'atmosfera del gruppo più positiva, l'aula del gruppo "Bambini felici" è decorata con molti sussidi cartacei, con la bandiera italiana, la cartina dell'Italia, ecc. Inoltre, all'entrata dell'aula si trovano i disegni legati alle "lezioni" italiane attuali in quel momento. È stato creato un "angolo linguistico" (Finocchiaro 1964) dove si trovano tutti i materiali che si usano per i diversi giochi e attività.



Fotografia 4: "Angolo linguistico", la bandiera e la cartina dell'Italia

Ogni volta che un bambino ha risposto correttamente ad una domanda della maestra, è stato lodato (*Bravo/a, Bene, Sì*) e in questo modo si è incoraggiato “il senso di successo” dei bambini (Finocchiaro, 1964). Le attività, come suggerisce Finocchiaro, variano ogni tanto perché i bambini a questa età non sono in grado di rimanere concentrati a lungo. Tutti hanno partecipato alle attività e sono apparsi interessati ad ogni argomento proposto dalla maestra. Dall’osservazione è stato notato che il successo dell’insegnamento in l’età prescolare dipende da un’accurata pianificazione delle attività, tenendo conto dei bisogni dei piccoli apprendenti (v. paragrafo 6.7) Il rapporto tra i bambini e la maestra si è mostrato amichevole.

7.5.9 Attività quotidiane

È stato osservato che il gruppo pratica l’italiano tramite la *routine* quotidiana – svolgono lo stesso tipo di attività in determinate ore del giorno, parlando in italiano. Si tratta della tipica *routine* in una giornata alla scuola dell’infanzia.

Ad esempio, i bambini si sono salutati in italiano una volta entrati nel gruppo, si sono uniti per giocare e hanno iniziato pian piano a comunicare in italiano. Inoltre, prima della colazione e del pranzo, i bambini, con l’aiuto della maestra, hanno descritto il cibo presente nel loro piatto:

Esempio 8. Strategia per l’espansione del vocabolario – indicare il nome del cibo durante il pranzo / correzione degli errori

Maestra: *Che cosa abbiamo oggi per pranzo?*

Bambino 1: (non risponde)

Maestra: *Guarda nel piatto. Cosa abbiamo?*

Bambino 1: *Manestra di pasta.*

Maestra: *No, la minestra di patate. E cos’è questa?*

Bambino 2: La carota.

Maestra: *Bene. E questo si chiama il cavolfiore!*

Tutti: *Cavolfiore!*

Maestra: *A to je sve povrće...*

Tutti: *Verdura! Oggi abbiamo per pranzo una minestra di verdure.*

Dall'esempio 8 si nota che la correzione dell'*output* avviene immediatamente. Il bambino che ha risposto "manestra" è stato subito corretto ma non ha ripetuto la parola giusta, e ciò dimostra che la maestra non insiste sull'autocorrezione, al fine di non causare una possibile stato di ansia nel bambino.

La correzione degli errori è avvenuta subito, anche durante la canzone:

Esempio 9. Correzione degli errori e l'apprendimento della grammatica

Bambini: *E io lo so, e tu lo so...* (cantando)

Maestra: *Sai! E tu lo sai!*

Da questo esempio e dall'intervista con la maestra possiamo vedere inoltre che la grammatica si insegna tramite il gioco, in modo induttivo, senza che i bambini siano coscienti di impararla. A questa età non sono nemmeno in grado di capire i concetti metalinguistici e imparano la grammatica e il vocabolario in modo inconsapevole e integrato. Memorizzano le espressioni o anche intere frasi e non distinguono le nozioni grammaticali. La maestra sostiene che i bambini di solito usano soltanto la 1^a e la 2^a persona singolare dei verbi e capiscono inoltre i verbi espressi nella 1^a e nella 2^a persona plurale.

Esempio 10. Strategia per l'espansione del vocabolario – indicare il nome del cibo durante la merenda

Maestra: *Adesso mangiamo le ciliegie.*

Tutti: *Le ciliegie!*

Maestra: (dopo 10 minuti) *Tko je zapamtio, kako se kaže trešnje? Ci... Cili...*

Tutti: *Ciliegie!*

Come afferma Silić (2007:75), in questo caso l'uso della L1 è giustificata perché la maestra ha cercato di verificare se fossero stati in grado di ricordare la parola introdotta qualche minuto prima. Ha deciso di applicare il *code-switching* ponendo la domanda in croato e aiutando i bambini con le prime sillabe della parola in italiano.

Un altro esempio dell'uso dell'italiano nelle situazioni quotidiane è il ruolo del capoclasse. Ogni giorno il gruppo sceglie il capoclasse per il giorno successivo, che avrà responsabilità per alcuni compiti. Il capoclasse apparecchia i tavoli, distribuisce le salviette, controlla se tutti

si hanno lavato le mani, mantiene la disciplina, ecc. Il capoclasse dà inizio anche al gioco prima del pranzo, facendo domande sul tempo atmosferico di quel dato giorno, tenendo nella mano il foglietto “Che tempo fa oggi?” (v. fotografia 6). Inoltre, chiede agli altri bambini di nominare varie forme geometriche, alzando il fogliettino con le forme – il cerchio, il rettangolo, il triangolo, il quadrato (v. fotografia 6). Così essi hanno ripetuto non solo il vocabolario legato al cibo, ma anche altro lessico.

Esempio 11. Il ruolo del capoclasse

Maestra: *Lada, alzati e conta in quanti siamo!* (I bambini sono seduti e aspettano il pranzo)

Capoclasse: (conta fino a 14) *Siamo in quattordici.*

Capoclasse: *Fammi vedere le mani!* (ogni bambino le mostra le mani, la bambina verifica se sono state lavate bene)

Maestra: *Chiedi ai bambini che tempo fa oggi.*

Capoclasse: *C'è il sole / la pioggia / il vento / la nebbia / il temporale? / Nevica? /*

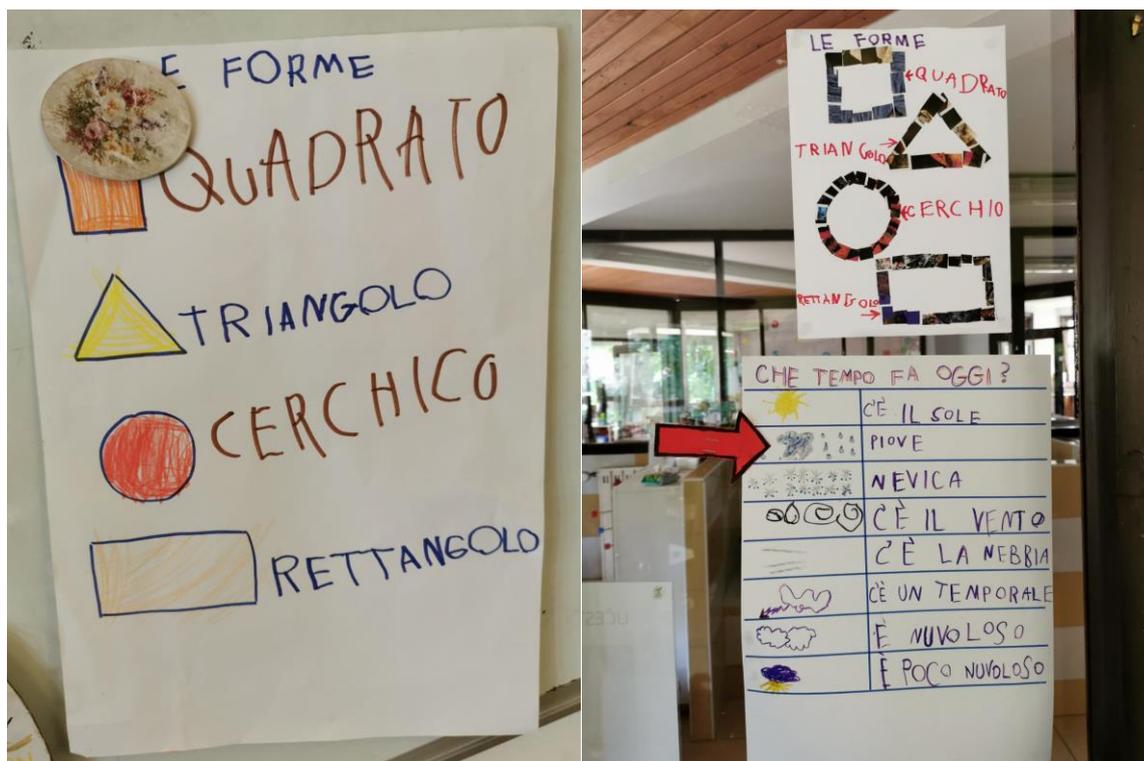
Bambini: *No!*

Capoclasse: *È nuvoloso?*

Bambini: *Sì!*

Maestra: *Poco o tanto?*

Bambini: *Poco.*



Fotografie 5 e 6: Sussidi cartacei fatti dai bambini del gruppo

Dalle fotografie si può notare che i bambini hanno scritto e disegnato i foglietti. Siccome si tratta di un gruppo con i bambini tra i quattro e i sei anni, quelli più grandi iniziano anche a scrivere in italiano con l'aiuto della maestra.

7.6 Conclusione della ricerca

La ricerca condotta nella scuola dell'infanzia Maksimir presso il gruppo "Bambini felici" ha mostrato che la risposta all'ipotesi della tesi è affermativa: l'insegnamento dell'italiano segue le prescrizioni per l'apprendimento di una lingua straniera in età precoce. Dall'osservazione è emerso che l'insegnamento è basato principalmente sui giochi e sulle attività ludiche. La maestra ha cercato di esprimersi lentamente, in modo chiaro, usando i *realia* e le *flashcard*.

Dato che imparano giocando e divertendosi, la motivazione degli apprendenti è risultata essere molto alta. Inoltre, il gruppo era eterogeneo e quindi non tutti i bambini erano allo stesso livello di competenza. Infatti per alcuni di essi quello era il primo anno pedagogico nel gruppo italiano. Comunque, bisogna dire che non venivano forzati in nessun modo a produrre l'*output* prima che si sentissero pronti. Il periodo di silenzio veniva rispettato e sono stati incoraggiati a comunicare in italiano.

Si può concludere che il materiale autentico usato nei giochi è parte integrante di una giornata tipica del gruppo. I bambini conoscono molte canzoni e filastrocche a memoria e hanno anche i sussidi didattici in forma cartacea per essere aiutati a ricordare il testo. Pur essendo in età prescolare e quindi non in grado di leggere, con l'aiuto dei sussidi erano in grado di interpretare i simboli e le immagini per poter cantare o recitare.

Inoltre, possiamo aggiungere che anche la tecnica della risposta fisica totale, usata per la comunicazione o per giocare, è risultata una delle tecniche più importanti per l'apprendimento a questa età.

In riferimento all'uso del croato rispetto all'italiano, è stato notato che la maestra ha incoraggiato i bambini ad usare quanto più possibile l'italiano. Comunque, tra di loro, i bambini hanno usato di solito il croato e solo con l'intervento della maestra hanno iniziato a produrre l'output anche in italiano, utilizzando spesso il *code-switching*. Il *code-switching* è stato registrato anche nelle conversazioni tra la maestra e i bambini, qualora essi non avessero ben capito l'*input*. In altre parole, non è possibile usare soltanto la lingua straniera se si considera l'età degli apprendenti e il loro livello di conoscenza dell'italiano.

Va aggiunto inoltre che l'atmosfera nel gruppo è stata positiva e il rapporto tra la maestra e i bambini è stata assai amichevole grazie all'accento posto sui bisogni dei bambini e i loro interessi, secondo i quali si pianificano le attività. Per di più, l'aula era decorata con tanti sussidi didattici, come per esempio i loro disegni, alcune parole copiate che erano stati creati dalla maestra e dai bambini.

È stato confermato che ai bambini di quest'età piacciono la *routine* e le ripetizioni, realizzate tramite diverse attività quotidiane svolte in lingua italiana. Concretamente, facevano gli stessi giochi nella stessa ora del giorno, dopo la colazione, prima del pranzo, ecc.

Non è stata notata alcuna difficoltà nell'apprendimento, tranne per i principianti, che hanno mostrato una certa insicurezza nella produzione dell'*output*, sia nelle risposte alla maestra, sia nella conoscenza delle canzoni e delle filastrocche.

A ciò, bisogna aggiungere che il programma, oltre alle abilità linguistiche, suscita l'interesse per la cultura e il popolo italiano e crea atteggiamenti positivi verso l'apprendimento di una lingua straniera. Con il programma si incoraggiano anche altre abilità, come ad esempio, la disciplina (il ruolo del capoclasse), il senso di appartenenza al gruppo e le abilità comunicative e sociali.

Per riassumere, dalla ricerca condotta risulta che il programma specializzato per l'apprendimento precoce dell'italiano presso la scuola dell'infanzia Maksimir ha avuto un impatto positivo su molteplici aspetti dello sviluppo cognitivo del bambino in età prescolare e ha offerto una solida base per l'istruzione nella scuola elementare. Allo stesso tempo, è stata confermata l'ipotesi centrale della tesi che le linee guida per l'insegnamento di bambini in età prescolare siano effettivamente applicate nel programma della scuola dell'infanzia.

7.7 Appendice

L'intervista con la maestra del gruppo "Bambini felici" nella scuola dell'infanzia Maksimir – domande:

Quali sono le tecniche e i giochi preferiti dei bambini? C'è qualcosa di più difficile?

Quali tecniche didattiche usa di più nell'insegnamento?

Come pianifica un giorno tipico nel gruppo?

Come pianifica le attività quando non si può uscire fuori?

Quali sussidi usa nel caso fa brutto tempo e non si va fuori?

Insegna la grammatica ai bambini? Se sì, in che modo si svolge l'insegnamento della grammatica in età precoce?

8. Conclusione

Con la presente tesi di laurea si è cercato di illustrare il processo di apprendimento precoce della lingua straniera, ovvero, nel nostro caso dell'italiano. Si è voluto verificare se la letteratura consultata a tal proposito coincidesse con la realtà osservata nella scuola dell'infanzia con il programma per l'apprendimento precoce della lingua italiana nell'asilo Maksimir. Per analizzare lo scopo della tesi abbiamo consultato la bibliografia che si è occupata dell'apprendimento precoce e dello sviluppo del bambino in tale età. Si è cercato di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili per quanto riguarda i vari metodi, le tecniche e le teorie legate all'argomento. L'analisi dei dati raccolti tramite la ricerca è stata svolta comparando la parte teorica con la realtà nella scuola dell'infanzia.

Nella prima parte della tesi ci siamo occupati dei termini generali legati alla glottodidattica e alla linguistica. In seguito abbiamo presentato lo sviluppo cognitivo del bambino al fine di esporre il periodo più importante per la nostra tesi e cioè, il periodo preoperatorio tra i due e i sette anni secondo Piaget (1967). Si è cercato di evidenziare l'importanza dell'apprendimento già dall'età prescolare con le relative prescrizioni e suggerimenti da parte dall'Unione Europea e il Curricolo nazionale croato dell'educazione ed istruzione prescolare e precoce.

Successivamente sono state spiegate le teorie principali sull'insegnamento ai bambini insieme allo sviluppo degli approcci glottodidattici. Sono state chiarite le principali tecniche e i metodi per lo svolgimento dell'insegnamento e ci si è concentrati sugli aspetti particolari dell'apprendimento precoce.

Infine, è stata presentata la ricerca condotta nella scuola dell'infanzia Maksimir, presso il gruppo per l'apprendimento dell'italiano "Bambini felici". Il fine della ricerca è stato quello di analizzare in che modo si è svolto l'insegnamento dell'italiano e se lo stesso ha seguito le linee guida teoriche oltre al documento ufficiale dell'asilo.

Grazie a questa tesi di laurea è stato possibile verificare l'ipotesi e confermare che la risposta all'ipotesi è affermativa. Il programma dell'apprendimento precoce della lingua italiana come lingua straniera segue le prescrizioni teoriche per lo svolgimento di questo tipo di insegnamento. Il lavoro ha mostrato particolare importanza dell'apprendimento in età prescolare di una lingua straniera tramite varie tecniche didattiche, ovvero, l'apprendimento tramite gioco. Si può concludere che il programma dell'asilo ha un influsso positivo sulla

conoscenza della lingua italiana come lingua straniera, ma influisce anche sullo sviluppo cognitivo del bambino. L'atteggiamento verso l'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini è positivo e, allo stesso tempo, incoraggia i bambini ad accettare e capire la cultura e il popolo italiano.

9. Bibliografia

- ALUJEVIĆ JUKIĆ, M., BJELOBRK, M. (2011). *Materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ai croatofoni*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
- ASHER, J. J. (1969). *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. New Jersey: Wiley
- BAGARIĆ, S. et al. (2015). *Posebni program ranog učenja stranog jezika – talijanskog*. Zagreb: Dječji vrtić „Maksimir“
- BALBONI, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, Collana a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri*. Torino: Loescher Editore
- BALBONI, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni
- BEGOTTI, P. (2008). *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, Rivista ITALIS dell'Università Ca' Foscari Venezia, n. XVI. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia
- BURT, M., DULAY, H., FINOOCHIARO, M. (1977). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents
- BUTTERWORTH, G., HARRIS, M. (1998). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo, edizione italiana a cura di Alessandra Sansavini*. Hove: Psychology Press
- CHINI, M., BOSISIO, C. (2015). *Fondamenti di glottodidattica: apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci
- COMODI, A. (1995). *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni
- DOLCI, R., CELENTIN, P. (2000). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore
- DOWNS, W. (1984). *Language and society*. London: Fontana
- GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., KUHL, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa
- GREGGIO, S., GIL, G. (2007). *Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study*. Florianopolis: Universidade Federal de Santa Catarina
- JELASKA, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada

- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and complications*. New York: Longman
- LETICA KREVELJ, S. (2019). *Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke*. Zagreb: Naklada Ljevak
- LUISE, M. C. (2007). *L'insegnamento precoce delle lingue straniere: un excursus nei documenti europei e alcune implicazioni per la scuola primaria italiana*. Firenze: Università degli studi di Firenze
- LUISE, M. C., SERRAGIOTTO, G. (2014). *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti*. Venezia: Università Ca' Foscari
- MEZZADRI, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni
- PETEH, M. (2003). *Zlatno doba brojalice*. Zagreb: Alineja
- ROLLER-HALAČEV, M. (1977). *Upoznavanje predškolske djece s okolinom*. Zagreb: Školska knjiga
- ROMANO, R. (2012). *L'apprendimento della lingua straniera in età precoce: un'esperienza sul campo*. Lecce: Amaltea edizioni
- SAVIĆ, N. (1981). *Razvoj govora kod deteta. Izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- SILIĆ, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor
- SINGER, D.G., Revenson T.A (1996). *A Piaget Primer: How a Child Thinks*. New York: Penguin Books
- ŠTOKIĆ, L. (1993). *Music and verses in teaching English to young learners*, in *Children and foreign languages*, a cura di Mirjana Vilke i Yvonne Vrhovac. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- TITONE, R. (1973). *Bilingui a tre anni*. Roma: Armando Editore
- TKALAC VERČIĆ i sur. (2011). *Priručnik za metodologiju istraživanja u društvenim djelatnostima*. Zagreb: M.E.P.
- TROJ, F. (1972). *Psihologija deteta*. Beograd: Naučna knjiga

VILKE, M. (1999). *Djeca i učenje stranih jezika u osnovnim školama*. Zagreb: Naprijed

VYGOTSKY, L.S. (2012). *Thought and Language: newly revised and edited by Alex Kozulin* (2a ed.). Cambridge: MIT Press

ZGOMBIĆ, R. (1979). *Odgojno-obrazovni rad s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. Priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga

10. Sitografia

Commissione europea. (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione: Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione europea. In [op.europa.eu](https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8) (accesso 25 giugno 2021, da <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>)

Commissione europea. (n.d.). *Istruzione e formazione. Educazione e cura nella prima infanzia*. In [ec.europa.eu](https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_it) (accesso 25 giugno 2021, da https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_it)

Consiglio europeo. (n. d.). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. In [coe.int](https://www.coe.int/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale) (accesso 25 giugno 2021), da <https://www.coe.int/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>)

Consiglio europeo. (2007). *Risoluzione del Consiglio Europeo (EC) n. 98/C 1/02 del 16 dicembre 1997 riguardante l'insegnamento precoce delle lingue dell'Unione europea*. Bruxelles: Gazzetta ufficiale delle Comunità europee. In [eur-lex.europa.eu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=EN) (accesso 25 giugno 2021, da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=EN))

Dizionario Treccani. (n.d.). *Infanzia*. In [treccani.it](https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/scuola-dell'infanzia/) (accesso 25 giugno 2021, da <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/scuola-dell'infanzia/>)

LOMBARDO, M. A. (2006). *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*. In [itals.it](https://www.italy.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico) (accesso 25 giugno 2021, da <https://www.italy.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico>)

Ministero dell'Istruzione. (2018). *Scuola dell'infanzia*. In [miur.gov.it](https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia) (accesso 25 giugno 2021, da <https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>)

Ministero dell'Istruzione croato. *Nacionalni kurikulum*. In mzo.gov.hr (accesso 25 giugno 2021, da <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125>)

Ministero dell'Istruzione croato. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. In mzo.gov.hr (accesso 25 giugno 2021, da <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>)

11. Sažetak

U radu je obrađena tema usvajanja talijanskog kao stranog jezika u predškolskoj dobi. Važnost učenja stranih jezika već od najranije dobi i djetinjstva u današnje je vrijeme tema kojoj se pridaje sve više značaja. Specifičnosti poučavanja djece predškolske dobi uvjetuju način planiranja i ostvarivanja programa učenja, s obzirom na dob, znanja i interese djece. Inkluzija takvih programa u klasične vrtičke programe prepoznata je i od strane raznih institucija Europske unije, Ministarstva znanosti i obrazovanja te mnogih etabliranih znanstvenika iz područja glotodidaktike i lingvistike.

Cilj ovog diplomskog rada je istražiti povezanost teorije i prakse pri poučavanju talijanskog jezika kao stranog jezika u predškolskoj dobi. Detaljnim pregledom relevantnih teorija vezanih uz razvoj djeteta u predškolskoj dobi te teorijama i preporukama poučavanja za tu dob u prvom dijelu rada postavljen je okvir za kvalitetno provođenje istraživačkog dijela rada. U drugom dijelu rada je prikazano istraživanje provedeno u zagrebačkom vrtiću Maksimir u talijanskoj skupini. Promatranjem vrtičke skupine s posebnim programom ranog učenja talijanskog jezika utvrđena je jasna povezanost teorije i prakse u vrtiću te poklapanje programa s konzultiranom literaturom. Dobiveni rezultati upućuju na pozitivne ishode učenja u predškolskoj dobi, ne samo na razvoj vještina stranog jezika, već i na druge dobrobiti razvoja djece te predstavlja kvalitetne temelje za nastavak osnovnoškolskog obrazovanja.

Ključne riječi: predškolska dob, strani jezik, vrtički program, predškolsko učenje, rani razvoj

12. Sommario

La presente tesi di laurea affronta l'argomento dell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera in età prescolare. L'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere fin dall'infanzia è oggi il tema a cui viene data sempre più importanza. Le particolarità dell'insegnamento ai bambini in età precoce determinano il modo di pianificare e svolgere i programmi di apprendimento, considerando l'età, le conoscenze e gli interessi dei bambini. L'inclusione di tali programmi nei programmi delle scuole dell'infanzia è stata riconosciuta da varie istituzioni dell'Unione Europea, dal Ministero dell'Istruzione croato e da molti scienziati affermati nel campo della glottodidattica e della linguistica.

L'obiettivo di questa tesi è quello di indagare la connessione tra teoria e pratica per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Nella prima parte della tesi si stabilisce il quadro teorico con un'elaborazione delle teorie rilevanti allo sviluppo del bambino in età prescolare. Inoltre, si presentano le teorie e raccomandazioni sull'insegnamento per quell'età, necessarie per condurre la seconda parte della tesi, la ricerca. Nella seconda parte viene presentata la ricerca condotta nella scuola dell'infanzia Maksimir di Zagabria nel gruppo con il programma italiano. Osservando il gruppo con il programma speciale di apprendimento precoce della lingua italiana, è stata notata una chiara connessione tra teoria e pratica nell'asilo. Si può concludere che il programma segue la letteratura consultata. I risultati ottenuti con la ricerca indicano gli esiti positivi in età prescolare, non solo per lo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche per altri benefici dello sviluppo dei bambini. I lati positivi dell'apprendimento dell'italiano in età precoce rappresentano una solida base per il proseguimento dell'istruzione nella scuola primaria.

Parole chiave: età prescolare, lingua straniera, programma della scuola dell'infanzia, apprendimento precoce, sviluppo del bambino