

STRATEGIE NELLA DINAMICA DI APPRENDIMENTO DELLA L2

EDITA PAULIŠIĆ
Rovigno

CDU 371.3:80(497.4/.5-3Istria)“20”
Saggio scientifico originale
Gennaio 2011

Riassunto: Le strategie di apprendimento linguistico rappresentano una fonte di grande aiuto per apprendere e acquisire con più facilità, sia per il docente che per il discente. Nella parte teorica vengono citate le caratteristiche fondamentali della scuola “a nuovo indirizzo”, le caratteristiche di cui sono composte le strategie di apprendimento linguistico, vengono elencati e citati gli autori e gli studiosi più conosciuti nel settore. Inoltre, dato che per la parte pratica è stato preparato un questionario riguardante le sei categorie principali di strategie di apprendimento linguistico presentate da Oxford, ad esse è dedicato un capitolo apposito nella parte teorica.

Parole chiave: strategie di apprendimento linguistico, L2, scuola, acquisizione, sapere dichiarativo e procedurale.

1. La scuola “a nuovo indirizzo” e il ruolo del docente

La scuola tradizionale è stata per lungo tempo caratterizzata da tre elementi:

- a) da uno *stile isolante* (claustrale, inglobante), che ha fatto della scuola un sistema fortificato, impenetrabile alle ventate esterne giudicate profanatorie e inquinanti i riti didattici;
- b) da una *cultura inattuale* ovvero, come afferma Freire (Paulišić 2006) “nel mondo, e non con il mondo e con gli altri”, dove spesso i saperi trasmessi non corrispondono alle conoscenze ed alle abilità necessarie per far fronte ai bisogni della vita reale;
- c) dall'*individualismo didattico*, centrato sull'insegnante e sulle conoscenze.

L'obiettivo della scuola a “nuovo indirizzo”, invece, è quello di supe-

rare i limiti del modello tradizionale, orientandosi verso un sistema democratico, antidogmatico e antiautoritario. Tale scuola è, innanzitutto, una scuola *aperta* che focalizza la propria attenzione sul “fuori” e sul “dentro”, disposta a farsi partecipe della collettività, orientata sulla socializzazione e sulla cooperazione tra docente e allievi e tra i compagni di classe. Essa è, inoltre, una scuola *del curricolo*, improntata sull’informazione, sulla ricerca e sulla creatività, e una scuola della *programmazione* in cui il docente ha il compito di conoscere meglio l’alunno e di cercare di organizzare l’insegnamento in base alle capacità cognitive di partenza degli allievi.

Oggi più che mai la scuola è chiamata a valorizzare le differenze e a potenziare l’autonomia degli studenti grazie a una metodologia didattica variata, flessibile e attenta alla dimensione metacognitiva, sociale e affettiva del processo di apprendimento linguistico (Caon 2008). Un tale cambiamento di prospettiva ci porta necessariamente a riconsiderare in altri termini anche i ruoli dei soggetti dell’apprendimento. La didattica tradizionale, trasmissiva, poggiava su un modello operativo che privilegiava la lezione frontale e la modalità espositiva verbale e monodirezionale (Jurić 2004). Tale modello di insegnamento riduceva drasticamente la possibilità degli alunni di partecipare attivamente alla costruzione del sapere e delle conoscenze, di scambiare e negoziare significati. Al contrario, in una scuola dinamica e aperta, capace di tenere il passo con il “respiro del mondo”, alunni e insegnanti hanno abbandonato i modelli di insegnamento tradizionali, focalizzando la propria attenzione sulle caratteristiche personali di ogni studente, sulle relazioni e le interdipendenze tra studenti e insegnanti, sull’identità (unica e irripetibile) del gruppo-classe (Caon 2008). Spostando al centro del processo di apprendimento gli alunni, questi diventano risorse e origine dell’apprendimento, affidando all’insegnante il ruolo di facilitatore, di colui che orchestra il processo di sviluppo e di crescita (cognitiva, sociale e affettiva) degli alunni (Cappanni 2004).

Nella sua opera “Libertà nell’apprendimento”, Rogers (1973 in Gallo et al. 1991) sintetizza nel seguente modo le caratteristiche dell’apprendimento:

- a) gli esseri umani sono dotati di una naturale tendenza a conoscere, a capire e ad apprendere;
- b) l’apprendimento è significativo quando il contenuto viene vissuto dallo studente come rilevante per la soddisfazione dei suoi bisogni e la realizzazione delle sue finalità personali;

- c) l'apprendimento implica un cambiamento nella percezione di sé e nei propri atteggiamenti, è avvertito come una minaccia e tende a suscitare resistenza;
- d) quando le minacce provenienti dall'esterno sono ridotte al minimo, l'apprendimento avviene più facilmente;
- e) l'apprendimento significativo nasce dall'esperienza e dal saper fare;
- f) l'apprendimento autopromosso è più duraturo;
- g) l'autovalutazione e l'autocritica portano ad uno sviluppo dell'autonomia e dell'autofiducia;
- h) l'apprendimento deriva dal verbo apprendere e ciò vuol dire essere costantemente aperti all'esperienza e integrare il processo di cambiamento.

Secondo Rogers, ogni individuo segue un itinerario di apprendimento personale. L'apprendimento più significativo sarebbe pertanto quello integrato nell'esperienza del singolo. Sul piano didattico ciò comporterebbe:

- a) la conoscenza reciproca dei soggetti dell'insegnamento/apprendimento;
- b) l'analisi dei bisogni e delle aspettative;
- c) la presentazione di tematiche e la messa in atto di metodologie e sistemi di verifica che rispondono ai bisogni e alle aspettative degli alunni;
- d) la definizione di un preciso "contratto" di studio-lavoro;
- e) attività di ricerca e studio: esecuzione assistita del contratto prescelto e concordato;
- f) la verifica esterna (risultati raggiunti) e la verifica interna (apprezzamento dell'esperienza fatta) (Gallo et al. 1991).

2. Strategie di apprendimento linguistico: considerazioni introduttive

Consultando il dizionario della lingua italiana si può leggere che il termine "strategia" indica:

- a) il modo di impostare e condurre le operazioni belliche da parte di un comandante in campo (per esempio: *la strategia napoleonica*);
- b) (*fig.*) l'insieme dei mezzi e dei metodi necessari a conseguire un obiettivo durevole (per esempio: *strategia politica, commerciale* e così via) (Garzanti 1966).

Originariamente legato a quella branca dell'arte militare che studia,

imposta e coordina le operazioni di guerra (Garzanti 1966), il termine ha successivamente allargato il proprio significato. Oggi esso è parte integrante del vocabolario quotidiano e designa, generalmente, l'abilità ad affrontare situazioni più o meno difficili di vario genere. Basti pensare alla moltitudine di contesti in cui se ne fa largo uso. Giornali, televisione e altri mezzi di comunicazione sono sommersi da informazioni legate, per esempio, alle strategie di sviluppo economico, alle strategie di azione politica o di salvaguardia dell'ambiente, per non parlare delle strategie di vendita e promozione a quelle di investimento e intermediazione (Vizek Vidović e Vlahović Štetić 2007). Ciò che accomuna queste ultime con il significato originario del termine è innanzitutto il loro essere un'azione pianificata. Affidarsi ad una strategia oppure elaborarne una significa, infatti, mettere a punto un piano di azione che porterà al raggiungimento di un determinato obiettivo. In questo senso, un'azione strategica è un'azione voluta appositamente che prevede la conscia manipolazione di strumenti, eventi, procedure e azioni, tutti indirizzati verso un traguardo comune.

Nella società globalizzata e tecnologica del XXI secolo, la capacità di mettere in atto soluzioni strategiche e risolvere efficacemente problemi di vario genere, la capacità di autoapprendimento e autogestione del proprio percorso di crescita e maturazione sono diventati un requisito fondamentale per poter essere cittadini attivi, partecipi della conoscenza. Non ci stupisce, pertanto, che anche nell'ambito degli studi legati all'apprendimento linguistico si sia delineata, soprattutto negli ultimi decenni, una corrente di ricerca legata alle strategie di apprendimento linguistico. La cittadinanza attiva di cui si è fatto menzione prevede, tra l'altro, anche la conoscenza, da parte del singolo, di vari codici linguistici. Studiosi e ricercatori interessati al processo di acquisizione di una L2 hanno iniziato ad interessarsi alle operazioni messe in atto dagli apprendenti, con lo scopo di rispondere alla seguente domanda: quali sono le tattiche e i procedimenti usati da chi apprende con facilità una L2/LS¹? Secondo Skehan (1989 in Kostić-Bobanović e Ambrosi-Randić 2008) sarebbero proprio le strategie di apprendimento linguistico uno dei fattori che incidono maggiormente sul processo di acquisizione di una L2/LS. Queste infatti, in quanto "operazioni attuate dagli apprendenti per acquisire, immagazzinare, recuperare e usare un'informazione" (Oxford 1990: 8),

¹ L2 – lingua seconda (lingua dell'ambiente sociale); LS – lingua straniera.

facilitano, velocizzano e rendono l'apprendimento più divertente, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni. In definitiva, le strategie sarebbero quelle tecniche, attività, azioni e processi attuati dall'apprendente per risolvere un determinato problema o per facilitare l'apprendimento. La vasta gamma di strategie che verranno descritte nei capitoli successivi rappresenta, secondo Oxford, uno strumento efficace che non solo agevola l'apprendimento, ma stimola l'apprendente ad acquisire consapevolezza del proprio metodo di studio. Dietro ad ogni strategia si cela, infatti, un meccanismo di risoluzione del problema. Chi fa uso di strategie è consapevole del fatto che ogni difficoltà legata allo studio e all'apprendimento può venir superata mettendo in atto la strategia di risoluzione del problema adeguata. Il percorso di studio tortuoso di molti apprendenti potrebbe, al contrario, essere dovuto all'incapacità dell'apprendente di trovare gli strumenti adeguati che permetterebbero loro di affrontare le difficoltà incontrate (Oxford 1989).

È fondamentale tenere presente che l'apprendimento linguistico è diverso da qualsiasi altro tipo di apprendimento disciplinare poiché implica l'uso del linguaggio stesso per parlare e descrivere la propria esperienza di apprendimento (Menegale 2009). Proprio per questo motivo il punto di partenza per lo sviluppo della competenza linguistica sta nel raggiungimento della consapevolezza, su diversi piani e in diversi ambiti, delle conoscenze e delle competenze che l'alunno possiede. Oltre alla conoscenza dei fenomeni linguistici, alunni e insegnanti dovrebbero acquisire consapevolezza delle abilità e delle strategie usate per affrontare i problemi legati all'apprendimento. In questo modo l'insegnante potrà indirizzare gli alunni alla riflessione metalinguistica e metacognitiva, stimolandoli a farsi carico della responsabilità del proprio apprendimento. Il raggiungimento dell'autonomia è da intendersi come un processo acquisitivo al pari di quanto avviene per altre componenti dell'educazione linguistica (il lessico, la grammatica, le abilità), ed è per questo che sezioni dedicate alle strategie di apprendimento e alle abilità di studio, oltre a percorsi di sensibilizzazione sui processi di apprendimento, sono entrati a far parte dei corsi di lingua più recenti (Mezzadri 2003). L'autonomia dello studente è dunque frutto di un processo d'insegnamento vero e proprio e l'insegnante deve agire in questo ambito nella piena consapevolezza del suo ruolo, sviluppando, in collaborazione con lo studente, gli obiettivi e le strategie per l'apprendimento.

2.1. Tentativi di definizione delle strategie di apprendimento linguistico

Prima di entrare nel vivo della descrizione delle varie strategie di apprendimento, si impone la necessità di definire il concetto di strategia d'apprendimento. Come accennato in precedenza, secondo Oxford (1990) le strategie d'apprendimento linguistico sarebbero azioni specifiche, comportamenti, *step* o tecniche che gli studenti (spesso intenzionalmente) usano per migliorare il loro progresso nello sviluppo delle abilità nella L2. Queste strategie possono facilitare l'interiorizzazione, l'immagazzinamento, il recupero o l'uso delle nuove conoscenze linguistiche (Deepak K. Samida 2004). Anche Anita Wenden (1991) si esprime in modo analogo ritenendo che le strategie di apprendimento si riferiscano ai comportamenti per l'apprendimento linguistico che gli studenti mettono realmente in atto per imparare e regolare l'apprendimento di una L2. Un'altra definizione è quella proposta da O'Malley e Chamot (1990) secondo i quali le strategie di apprendimento linguistico sarebbero pensieri e comportamenti specifici che gli individui usano e grazie ai quali possono comprendere, apprendere e trattenere con più facilità nuove informazioni.

Prendendo in esame più in dettaglio le definizioni appena presentate è possibile notare che tutti gli studiosi hanno riconosciuto nelle strategie di apprendimento uno strumento efficace per il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento linguistico. Esse infatti consentirebbero agli alunni di diventare più autonomi e sarebbero dirette alla soluzione dei problemi, coinvolgendo contemporaneamente molti aspetti dell'apprendimento, non solo quelli cognitivi (Mezzadri 2003). D'altro canto, va sottolineato che tra gli studiosi non vi è ancora un consenso unanime sulla natura del solo termine *strategie* (Rahimi, Riazi, Saif 2009). Nelle definizioni poc'anzi menzionate queste vengono infatti definite come *azioni, tecniche, comportamenti e pensieri*.

Un altro tratto comune ai vari tentativi di definizione è la convinzione che la finalità dell'insegnamento/apprendimento di queste strategie non si limita soltanto al miglioramento della competenza comunicativa: è stato infatti suggerito da varie ricerche che un tale addestramento può aiutare i discenti a diventare migliori studenti di lingua, studenti più efficaci (Mezzadri 2003).

Quanto sono numerose, da una parte, le definizioni delle strategie di

apprendimento, tanto lo sono, dall'altra, i sistemi di classificazione proposti da vari studiosi. Le loro caratteristiche essenziali vengono presentate nel capitolo seguente.

2.2. Sistemi di classificazione delle strategie di apprendimento linguistico

Vari studiosi hanno tentato di mettere a punto una classificazione delle strategie di apprendimento linguistico. Benché presentino caratteristiche comuni, le classificazioni esistenti si differenziano a seconda delle categorie individuate dagli studiosi e a seconda delle sottocategorie di cui queste si compongono. Anche in questo caso, ci limiteremo a presentare solo alcune, con lo scopo di evidenziare quanto sia vasto e ricco di sfaccettature il campo di ricerca in questione.

Secondo Anita Wenden (1991) le strategie di apprendimento linguistico andrebbero suddivise in:

- a) *strategie cognitive*, risultato di “connessioni mentali e operazioni che gli apprendenti attuano per accedere al contenuto linguistico e socio-linguistico” (Wenden 1991: 19). L'uso delle strategie cognitive si articolerebbe in 4 stadi: selezione dell'input, comprensione dell'input, immagazzinamento dell'input e recupero dell'input;
- b) *strategie di automonitoraggio/autogestione*, “usate dagli apprendenti per sorvegliare o controllare il proprio apprendimento” (Wenden 1991: 25); l'apprendente che fa uso di tali strategie ha la capacità di pianificare, monitorare e valutare il proprio percorso di apprendimento.

Un'altra classificazione delle strategie è quella proposta da Schmitt (in Segler, Pain e Sorace 2002). Egli suddivide le strategie di apprendimento linguistico in 5 categorie:

- a) *determinazionali* - in questa categoria rientrano strategie quali: saper trovare affinità e analogie, saper indovinare in base al contesto, consultare il dizionario, usare una lista di parole e così via;
- b) *sociali* - includono il saper porre domande all'insegnante o ai compagni di classe e lavorare in gruppo, ma anche saper interagire con i parlanti nativi;
- c) *mnemoniche* - si riferiscono, per esempio, al saper immaginare un concetto da memorizzare, collegare il concetto da memorizzare con altre parole, raggruppare le parole, esercitare la pronuncia, usare

parole chiave, coniare parole e così via;

- d) *cognitive* - includono procedure quali: ripetere, prendere appunti, “visualizzare” ciò che si sta imparando;
- e) *metacognitive* - quelle che riguardano l’uso della L2, il controllo e la pianificazione del proprio studio.

Chamot e O’Malley (1990), invece, hanno classificato le strategie di apprendimento linguistico in quattro categorie: cognitive, metacognitive, sociali ed affettive (Oxford 1990 in Cohen, Weaver e Tao-Yuan 1996). Le strategie *cognitive* di solito includono l’identificazione, la ritenzione, l’immagazzinamento e/o il recupero di parole, frasi o altri elementi della lingua. Chi fa uso di strategie cognitive è capace, per esempio, di usare il sapere già acquisito per comprendere il nuovo materiale da imparare, oppure può applicare le regole grammaticali appena apprese ad un nuovo contesto e così via. Anche Chamot e O’Malley concordano nel ritenere che le strategie *metacognitive* sono quei procedimenti messi in atto dall’apprendente per pianificare, monitorare e valutare il proprio percorso di apprendimento. Infine, le strategie *sociali* sono quelle che riguardano l’interazione dell’apprendente con il docente, con i compagni di classe o altre persone, mentre le strategie *affettive* sono quelle che possono aiutare l’apprendente a regolare le emozioni e l’attitudine allo studio.

La classificazione più elaborata e onnicomprensiva è però quella proposta da Oxford (1990). Essa, infatti, ha fatto da sfondo a innumerevoli ricerche legate all’indagine delle strategie di apprendimento linguistico messe in atto dagli apprendenti di una L2/LS. Anche per il questionario sulle strategie presentato a 68 alunni delle due scuole medie superiori di Rovigno d’Istria, le riflessioni e le considerazioni teoriche dell’autrice sono state il quadro di riferimento dell’indagine condotta. Per questo motivo, nel capitolo che segue verrà presentato e descritto il sistema di classificazione al quale è stato affidato per la costruzione dello strumento di indagine.

3. Classificazione delle strategie di apprendimento secondo Oxford

Oxford (1990) suddivide le strategie di apprendimento linguistico in due categorie principali: *strategie dirette* e *strategie indirette*. Le prime sarebbero, com’è deducibile dal nome stesso, direttamente coinvolte nello

studio di una lingua straniera o di una L2, mentre le seconde corrisponderebbero ad azioni, atteggiamenti e comportamenti il cui impatto sull'apprendimento non avverrebbe in maniera immediata.

Le strategie dirette comprendono 3 sottocategorie: le strategie mnemoniche, quelle cognitive e quelle compensatorie. Le strategie indirette, invece, si suddividono in strategie metacognitive, sociali e affettive. Nel testo che segue verrà presentata la descrizione delle categorie e delle sottocategorie individuate da Oxford.

3.1. Strategie mnemoniche

Esposti, nel processo di apprendimento di una LS/L2, a nuovi input linguistici, gli apprendenti usano spesso (e consapevolmente) vari stratagemmi con lo scopo di agevolare l'immagazzinamento di nuovi elementi. Il ruolo giocato dalla memoria e dalle tecniche di memorizzazione è particolarmente utile nello studio di una lingua straniera: memorizzare regole grammaticali, ampliare il proprio lessico, leggere e comprendere testi in lingua, oltre che scriverne, sono tutte attività in cui la mente e la memoria risultano di primaria importanza. Nella tabella che segue vengono elencate le sottocategorie di cui si compongono le strategie mnemoniche individuate da Oxford (1990).

Tabella 1: Strategie mnemoniche (Oxford 1990).

STRATEGIE DIRETTE: STRATEGIE MNEMONICHE	
CREARE CONNESSIONI MENTALI	<ul style="list-style-type: none"> - raggruppare i contenuti da apprendere in unità significative seguendo vari criteri (argomento, funzione linguistica, sinonimi/contrari) - utilizzare il materiale linguistico appreso in nuovi contesti (dialoghi, simulazioni, role-play, ecc.) - collegare il nuovo materiale linguistico con i concetti già presenti nella memoria
APPLICARE IMMAGINI E SUONI	<ul style="list-style-type: none"> - mettere in relazione il materiale linguistico e i concetti esistenti nella memoria servendosi del canale visivo (video, schede, poster, disegni, ecc.) - organizzare il materiale linguistico graficamente partendo da uno o più concetti chiave (mappe semantiche/concettuali) - immagazzinare nuovi <i>input</i> linguistici servendosi del canale uditivo (video, registrazioni, CD, ecc.)
RIPETERE/RIPASSARE	<ul style="list-style-type: none"> - ripassare il materiale linguistico in intervalli regolari
APPRENDIMENTO CINESTETICO	<ul style="list-style-type: none"> - simulare la pronuncia dei parlanti nativi - muoversi, recitare, esprimere fisicamente il contenuto dell'enunciazione

3.2. Strategie cognitive

Le strategie cognitive sono, secondo molti, le strategie più frequentemente usate dagli apprendenti di una LS/L2. Esse prevedono la manipolazione e la trasformazione del nuovo materiale linguistico ai fini dell'apprendimento e sono al servizio di operazioni mentali complesse quali:

- a) *l'associazione* (ad esempio, richiamare le proprie conoscenze di un argomento prima di leggere un testo);
- b) *la classificazione* (come raggruppare le informazioni di un testo per categorie);
- c) *l'inferenza/deduzione* (ad esempio, utilizzare indizi linguistici ed extra-linguistici per ipotizzare significati);
- d) *l'induzione* (come risalire da elementi particolari alla formulazione di una regola generale);
- e) *il trasferimento* (ad esempio, collegare quanto appreso con la propria realtà quotidiana o con i contenuti di altre aree disciplinari).

Come si intuisce, le strategie cognitive operano direttamente sui contenuti da apprendere ed hanno una portata più "locale", ossia si applicano a precise richieste originate dai compiti.

Una lista completa delle sottocategorie delle strategie cognitive viene presentata nella tabella che segue.

Tabella 2: Strategie cognitive (Oxford 1990).

STRATEGIE DIRETTE: STRATEGIE COGNITIVE	
ESERCITARSI	<ul style="list-style-type: none"> - ripetere/ripassare il materiale linguistico - esercitarsi nelle abilità di pronuncia e scrittura - riconoscere e usare formule, modelli e schemi linguistici ricorrenti (saluti, proteste, scuse, complimenti e così via) - riorganizzare e ricombinare il materiale linguistico in modo diverso - esercitarsi in contesti naturali
RICEVERE E INVIARE MESSAGGI	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere e catturare velocemente le idee chiave - utilizzare risorse e mezzi per ricevere e inviare messaggi
ANALIZZARE E RAGIONARE	<ul style="list-style-type: none"> - ragionare per deduzione - analizzare il significato di frasi ed espressioni - mettere a confronto suoni, vocaboli e strutture grammaticali della LS/L2 con quelli della propria L1 per trovare somiglianze e differenze - tradurre - trasferire parole, concetti e strutture grammaticali dalla L1 alla L2

CREARE STRUTTURE PER L'INPUT E L'OUTPUT LINGUISTICO	<ul style="list-style-type: none"> - prendere appunti - riassumere e sintetizzare - sottolineare ed evidenziare
---	--

3.3. Strategie compensatorie

Le strategie compensatorie permettono agli apprendenti di colmare le proprie lacune nel sapere in modo da “potersela cavare” anche in situazioni comunicative complesse. Grazie ad esse, infatti, l'apprendente può mantenere costante il flusso comunicativo senza causare interruzioni, cercando di ridurre al minimo gli inconvenienti causati dalla limitata competenza linguistica e socioculturale, sfruttando nello stesso tempo al massimo le proprie potenzialità comunicative. Anche in questo caso abbiamo a che fare con modalità di comportamento concrete e operative che corrispondono al *saper fare*. Nella tabella che segue vengono elencate le categorie e le sottocategorie delle strategie compensatorie individuate da Oxford.

Tabella 3: Strategie compensatorie (Oxford 1990).

STRATEGIE DIRETTE: STRATEGIE COMPENSATORIE	
DEDURRE O INDOVINARE IL SIGNIFICATO DI PAROLE E ESPRESSIONI	<ul style="list-style-type: none"> - servirsi del contesto o di altri elementi linguistici per indovinare o dedurre il significato di parole, espressioni e modi di dire - usare tutte le risorse e gli spunti offerti dalla situazione, dalla struttura del testo, dall'intenzione comunicativa, dalle relazioni interpersonali, ecc.
SUPERARE LIMITAZIONI ED IMPEDIMENTI NELL'ESPRESSIONE ORALE E SCRITTA	<ul style="list-style-type: none"> - cambiare codice passando dalla L2 alla L1 - cercare aiuto chiedendo all'interlocutore di suggerirci la parola o l'espressione - usare la mimica e i gesti - scegliere l'argomento della conversazione - coniare parole - usare un giro di parole o un sinonimo

3.4. Strategie metacognitive

Le strategie metacognitive rientrano nella categoria delle strategie indirette e non hanno pertanto un impatto diretto sull'apprendimento linguistico. Esse permettono invece di coordinare consapevolmente il processo di apprendimento, di controllare e monitorare i progressi e di valutare gli esiti di tale processo. Mettendo in atto strategie metacognitive di apprendimento linguistico, l'apprendente potrà, per esempio:

- a) pianificare il proprio percorso di studio (stabilire obiettivi a breve, medio e lungo termine, programmare le condizioni fisico-ambientali dello studio, chiarire le richieste del compito da svolgere e così via);
- b) sorvegliare l'andamento dello studio (identificare problemi, ricercare le possibili cause dei problemi e ipotizzare possibili soluzioni);
- c) autovalutare il proprio apprendimento (confrontare gli obiettivi attesi con i risultati ottenuti, analizzare i propri errori, verificare l'utilità delle strategie utilizzate e così via).

Tabella 4: Strategie metacognitive (Oxford 1990).

STRATEGIE INDIRETTE: STRATEGIE METACOGNITIVE	
TRARRE L'APPRENDIMENTO	- collegare i contenuti appresi con altri saperi e conoscenze - focalizzare consapevolmente la propria attenzione sull'apprendimento - posticipare la produzione orale e indirizzare l'attenzione sull'ascolto attivo
PIANIFICARE E ORGANIZZARE L'APPRENDIMENTO	- fissare obiettivi precisi - capire l'utilità di un esercizio linguistico - pianificare le tappe per la risoluzione di un problema/esercizio - creare nuove opportunità di apprendimento - scoprire e comprendere i meccanismi che regolano il processo di apprendimento linguistico - parlare delle difficoltà di apprendimento
AUTOVALUTARE L'APPRENDIMENTO	- monitorare il proprio percorso di apprendimento - valutare i propri progressi

3.5. Strategie affettive

La dimensione affettiva dell'apprendimento abbraccia concetti quali la stima di sé, l'attitudine, la motivazione, l'ansia, l'inibizione, la disponibilità a correre rischi, la tolleranza dell'ambiguità, ecc. Un alunno consapevole del proprio valore e fiducioso delle proprie capacità, non troverà difficoltà nell'individuare obiettivi e traguardi di studio realistici e non avrà la propensione a dipendere dagli altri. Al contrario, un livello basso di autostima porta l'alunno ad esibire atteggiamenti impulsivi, ad essere vulnerabile ai disturbi d'ansia e ad adottare uno stile comportamentale passivo. Le strategie affettive da mettere in atto per ridurre gli effetti negativi dell'ansia e per assumere un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento vengono sintetizzate nella tabella che riportiamo in seguito.

Tabella 5: Strategie affettive (Oxford 1990).

STRATEGIE INDIRETTE: STRATEGIE AFFETTIVE	
RIDURRE L'ANSIA	- fare uso di tecniche di rilassamento: respiri profondi, meditazione - ascoltare la musica - ridere
AUTOINCORAGGIARSI	- pensare positivamente - rischiare (con saggezza) - ricompensarsi per i traguardi raggiunti
RENDERSI CONTO DEL PROPRIO STATO EMOTIVO	- saper ascoltare il proprio corpo - usare una lista di controllo - tenere un diario - condividere pensieri ed emozioni con qualcuno

3.6. Strategie sociali

L'apprendimento di una LS/L2 è un processo caratterizzato dall'interdipendenza sociale. Buona parte di tale processo infatti si realizza grazie all'interazione, allo scambio comunicativo e alla collaborazione con gli altri soggetti dell'apprendimento: insegnanti, compagni di classe, genitori, parlanti nativi - con cui si condivide l'esperienza dell'apprendimento. Un alunno che fa uso di strategie sociali sarà in grado, per esempio, di ricorrere all'aiuto di amici o di altre figure di sostegno, di tenere sotto controllo i propri interventi in un lavoro di gruppo, di chiedere e accettare di essere corretto e di ricevere un feedback da altri sulle proprie prestazioni. Le risorse che il contesto di apprendimento offre all'alunno in termini di strategie vengono elencate nella seguente tabella.

Tabella 6: Strategie sociali (Oxford 1990).

STRATEGIE INDIRETTE: STRATEGIE SOCIALI	
FARE DOMANDE	- chiedere chiarimenti - chiedere all'interlocutore di correggere i nostri errori - chiedere all'interlocutore di suggerirci il vocabolo, l'espressione o la struttura grammaticale adeguata
COOPERARE CON GLI ALTRI	- instaurare un rapporto di collaborazione con i compagni di classe e con l'insegnante - collaborare con utenti esperti
INSTAURARE UN RAPPORTO EMPATICO CON GLI ALTRI	- mostrare interesse per le differenze culturali - mostrare interesse e curiosità per i pensieri e le emozioni altrui

3.7. Cenni sulle indagini legate alle strategie di apprendimento linguistico

È difficile dare un quadro completo delle ricerche legate alle strategie di apprendimento linguistico. Tale difficoltà nasce in primo luogo dal fatto che non vi è, come accennato precedentemente, un consenso unanime riguardo alla definizione del concetto *strategia*. In secondo luogo, gli studiosi interessati a questo campo di ricerca non sembrano aver risposto ad una domanda fondamentale: le strategie di apprendimento linguistico sono operazioni consapevoli oppure vi è la possibilità che il singolo ne faccia uso a livello inconscio? Alcune strategie vengono applicate consciamente per cui l'apprendente decide intenzionalmente di compiere un determinato atto. D'altro canto, è altrettanto vero che le strategie possono essere utilizzate in modo inconscio e l'apprendente le può utilizzare senza rendersene conto. A ciò si aggiungono, infine, le difficoltà legate all'osservazione dell'uso delle strategie. Una strategia, infatti, può essere osservata (come nel caso della ripetizione ad alta voce), ma spesso accade che l'apprendente elabora le strategie nella propria mente. Tutto ciò rende particolarmente problematico ogni tentativo di indagine legato a quest'area di ricerca.

Da quanto detto è possibile dedurre che quello delle strategie è un terreno di ricerca ancora da esplorare. La mancanza di un quadro teorico consolidato potrebbe infatti spiegare i risultati contrastanti di molte ricerche svolte in questo campo. Vi sono infatti ricerche che hanno dimostrato il considerevole apporto delle strategie in termini di sviluppo della competenza comunicativa. Altre, invece, hanno dimostrato il contrario.

Le ricerche condotte in questo ambito possono venir suddivise in tre grandi categorie: “studi che definiscono e classificano le strategie, studi che le descrivono nei dettagli e che indagano l'efficacia delle strategie di apprendimento nei compiti effettuati e studi condotti per validare l'influenza delle strategie nel corso di apprendimento” (Vidal 2002: 40). Le discipline che maggiormente si sono occupate delle strategie di apprendimento sono la psicologia cognitiva e gli studi sull'acquisizione della L2 (SLA²). Questi ultimi erano particolarmente indirizzati verso l'indagine delle strategie usate dagli apprendenti avanzati di una L2, basandosi su studi descrittivi. Nell'ambito della psicologia cognitiva, invece, sono state

² Second language acquisition.

condotte ricerche sperimentali atte a rilevare l'influenza delle strategie sulla lettura e sulla soluzione dei problemi legati all'apprendimento (Kovačević 1999). Le due discipline sono accomunate, però, dall'interesse per i processi mentali di coloro che apprendono con facilità una L2.

Per quanto concerne le teorie cognitive sull'apprendimento, è opportuno menzionare le riflessioni di J. R. Anderson, autore della teoria dei sistemi di produzione (ingl. *production system*). Si deve ad Anderson la famosa dicotomia tra *sapere dichiarativo* e *sapere procedurale* (Anderson 1983, 1985 in Kovačević 1999), le cui caratteristiche vengono illustrate nella tabella che segue.

Tabella 7: Binomio concettuale (sapere dichiarativo e sapere procedurale) introdotto da J. R. Anderson.

Sapere dichiarativo	Sapere procedurale
sapere statico	sapere dinamico
sapere <i>materiale</i> (legato, per esempio, alle regole grammaticali)	sapere <i>esecutivo</i> (saper fare qualcosa come, per esempio, saper usare la lingua, saper usare le strategie e così via)
nella memoria a lungo termine	nella memoria a lungo termine
si può acquisire in tempi brevi	per l'acquisizione e la messa c'è bisogno di più tempo

Il sapere dichiarativo si compone di tutta quella serie di informazioni e regole che un apprendente conosce, a differenza del sapere procedurale che presuppone la capacità di mettere in atto comportamenti e operazioni mentali specifiche. La capacità del singolo di comprendere e produrre il linguaggio, la capacità di applicare una regola per risolvere un problema oppure la capacità di usare strategie di apprendimento adeguate sono solo alcuni esempi di quello che viene definito sapere procedurale. La dicotomia introdotta da Anderson ha segnato una svolta significativa nell'ambito degli studi sull'apprendimento. Gli studi sull'acquisizione della L2 hanno infatti ripreso tale dicotomia per indagare l'uso delle strategie di apprendimento tra gli apprendenti.

Una delle prime ricerche condotte in quest'area è quella di Rubin (1975 in Griffiths 2004). Dai risultati è emerso che gli apprendenti più avanzati hanno un bisogno più forte di comunicare, sono più propensi a cercare di indovinare e dedurre i significati di parole e espressioni che non conoscono, si preoccupano meno degli errori commessi e non hanno timore di essere derisi o presi in giro. Rubin ha inoltre notato che l'uso

delle strategie da parte degli apprendenti in questione dipende da variabili quali il livello di competenza linguistica, l'età, il contesto e le differenze culturali.

I risultati della ricerca condotta da Naiman, Frohlich, Stern e Todesco (1978 in Griffiths 2004) hanno dimostrato, tra l'altro, che gli apprendenti avanzati di una L2 sono in grado di adattare il proprio stile di apprendimento alle proprie esigenze, sono coinvolti attivamente nel processo di apprendimento linguistico e sono in grado di concepire la lingua sia come un sistema di regole che come uno strumento che veicola la comunicazione.

Le ricerche di O'Malley et al. (1985 in Griffiths 2004) hanno dimostrato che tutti gli studenti interessati dalla loro ricerca, indipendentemente dal livello di competenza linguistica, fanno uso di varie strategie di apprendimento. È emerso, però, che gli studenti di livello più avanzato usano più frequentemente le strategie metacognitive.

Dalle indagini condotte da Oxford (1993) e Oxford e Crookall (1989 in Kostić-Bobanović e Ambrosi-Randić 2008) sono emersi alcuni dati significativi. Innanzitutto, è stato dimostrato che le strategie vengono usate dagli studenti ad ogni livello di istruzione, un dato questo che ci permette di capire che le strategie sono procedimenti e azioni che non vengono messe in atto soltanto in alcune fasi dell'apprendimento linguistico. Gli studenti più avanzati, inoltre, sono risultati più propensi a usare le strategie in modo organizzato ed efficace, a differenza degli studenti meno avanzati. Un dato significativo è anche quello secondo cui l'uso delle strategie sarebbe in stretta relazione con fattori quali la motivazione, l'etnia e lo stile di apprendimento dell'apprendente. Ultima, ma non meno importante, è l'ipotesi scaturita dai risultati delle ricerche condotte e secondo la quale le strategie potrebbero venir insegnate.

Anche altri studiosi hanno messo in luce la stretta relazione che intercorre tra le strategie e altri fattori legati all'apprendimento. Secondo Palacios (1996) tali fattori sarebbero: i tratti della personalità dell'apprendente (introverso, estroverso), lo stile cognitivo, il livello motivazionale, le aspettative dell'apprendente, gli obiettivi e le aspettative dell'apprendimento, il sesso e l'età dell'apprendente, il background etnico-culturale.

Altre ricerche, come quelle condotte da Ehrman et al. (2003 in Abhakorn 2008) hanno dimostrato che con l'aumento della consapevolezza dei meccanismi che regolano l'apprendimento, aumenta anche la gamma di

azioni che l'apprendente mette in atto per apprendere nuovi contenuti.

Risultati contrastanti sono emersi dalle ricerche condotte per validare l'ipotesi secondo la quale l'uso delle strategie varierebbe a seconda del sesso degli apprendenti. In linea generale è stato dimostrato che maschi e femmine non sembrano differenziarsi nell'uso delle strategie di apprendimento, nel senso che non sono state identificate strategie maggiormente usate da apprendenti maschi, piuttosto che da apprendenti femmine (Griffiths 2004). Un unico dato significativo legato alla variabile *sesso* è quello secondo il quale vi sarebbe, tra gli apprendenti di sesso femminile, la propensione generale a usare maggiormente le strategie di apprendimento.

Benché sommaria, la descrizione delle ricerche dedicate alle strategie di apprendimento appena presentata ci fa capire che vari studiosi hanno riconosciuto nelle strategie di apprendimento linguistico uno strumento che può influenzare notevolmente l'apprendimento di una L2. La maggior parte delle indagini condotte era volta a rilevare le modalità e la frequenza d'uso delle strategie soprattutto da parte di apprendenti avanzati, ovvero da coloro che dimostrano di avere successo nello studio della L2. La lista delle caratteristiche di tali apprendenti, stilata in seguito ai risultati di varie ricerche, verrà presentata nel capitolo seguente.

3.8. Apprendenti avanzati di una L2

Ellis e Sinclair (Brewster, Ellis e Girard 1991) hanno elencato le caratteristiche dell'apprendente avanzato di una L2/LS, e cioè questo sarebbe:

- a) *autocosciente*: interessato a comprendere la propria attitudine verso la lingua che sta imparando e le dinamiche del proprio percorso di apprendimento;
- b) *tollerante e capace di monitorare il proprio percorso di apprendimento*: interessato al funzionamento del linguaggio e capace di implementare il sapere per capire e studiare più facilmente; tollerante delle ambiguità e delle incertezze;
- c) *autocritico*: verifica regolarmente il proprio progresso nello studio di una L2 e valuta se progredire ulteriormente;
- d) *realistico*: cosciente del fatto che l'apprendimento di una L2/LS è un processo che si protrae nel tempo e per questo motivo egli è in grado

di pianificare il proprio studio in termini realistici, procedendo per stadi e valutando il progresso;

- e) *disposto a sperimentare*: conosce e mette in atto diverse tipologie di strategie, optando per quelle che meglio rispondono alle sue esigenze;
- f) *coinvolto attivamente*: indirizza consapevolmente i propri sforzi verso il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento;
- g) *organizzato*: pianifica i tempi e si preoccupa di reperire i materiali necessari per facilitare lo studio della L2/LS.

Alla lista appena descritta potremmo aggiungere anche le considerazioni di Rubin che riconosce negli apprendenti avanzati:

- a) accurati e spontanei indovini con un forte desiderio di comunicare, senza preoccuparsi di commettere errori;
- b) apprendenti capaci di focalizzare la propria attenzione sulla forma e di analizzarne le caratteristiche;
- c) apprendenti abili nel sfruttare le opportunità di studio;
- d) apprendenti capaci di monitorare il proprio modo di esprimersi e quello degli altri e di prestare attenzione al significato delle enunciazioni (Rubin 1975 in Salvisberg 2005).

Per concludere, le caratteristiche dell'apprendente avanzato di una L2/LS appena descritte sono sinteticamente racchiuse nella considerazione espressa da Anita Wenden (1991) secondo la quale gli apprendenti efficaci sarebbero coloro che hanno scoperto e capito come studiare.

4. L'indagine

Le riflessioni e le considerazioni teoriche presentate nei capitoli precedenti sono accomunate dal tentativo di evidenziare l'importanza delle strategie di apprendimento per il processo di apprendimento di una L2. Riassumendo, potremmo dire che gli alunni apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a sviluppare capacità strategiche diversificate e capacità di controllo sulle strategie che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compiti. È indispensabile, inoltre, che l'alunno acquisisca consapevolezza del proprio stile di apprendimento e che sia in grado, attraverso l'adozione di appropriate strategie, di rimediare alle proprie carenze e di potenziare i propri lati forti. Una didattica dell'insegnamento dell'italiano quale L2 che si prefigge lo scopo

di insegnare agli alunni a gestire autonomamente il proprio apprendimento, ovvero a saper apprendere e a saper sfruttare le risorse a loro disposizione, deve necessariamente tener conto dell'importanza delle strategie e degli stili di apprendimento.

La conoscenza delle modalità attraverso cui gli studenti elaborano le informazioni offre all'insegnante la possibilità di conoscere più a fondo i suoi alunni e costituisce un punto di partenza essenziale per porre realmente lo studente al centro della didattica. In secondo luogo, l'insegnante di lingua, conoscendo le propensioni dei suoi alunni, potrà progettare percorsi formativi che da un lato rispettino i diversi stili cognitivi e le differenti strategie e dall'altro li promuovano, in modo tale che ciascuno studente riesca gradualmente ad affrontare con successo anche attività o modalità di lavoro in classe che non sempre rispecchiano il suo personale modo di apprendere. Ciò che ne consegue è un insegnamento che si propone di educare l'allievo alla flessibilità cognitiva, intesa come capacità di interagire anche con persone che posseggono uno stile cognitivo diverso, e disponibilità a modificare – almeno temporaneamente – il proprio stile cognitivo per affrontare al meglio una situazione d'apprendimento.

Alla luce di quanto riportato finora, è stata condotta una ricerca i cui obiettivi principali erano i seguenti:

- a) sondare la frequenza d'uso delle strategie di apprendimento da parte degli alunni impegnati nello studio della lingua italiana presso due istituzioni scolastiche in relazione alle variabili scuola, classe, sesso e voto di italiano;
- b) sondare quali siano le singole strategie più usate dagli alunni impegnati nello studio della lingua italiana presso due istituzioni scolastiche in relazione alle variabili scuola, classe, numero di lingue straniere che conoscono e voto di italiano;
- c) sondare quali siano le singole strategie di apprendimento meno usate dagli alunni impegnati nello studio della lingua italiana presso due istituzioni scolastiche in relazione alle variabili scuola, classe, numero di lingue straniere che conoscono e voto di italiano.

4.1. Strumenti

Per rilevare la frequenza d'uso delle varie strategie di apprendimento è stato costruito un questionario composto da 34 affermazioni o item,

articolato in sei sezioni che corrispondono alla classificazione delle strategie di apprendimento proposte da Oxford (1990), ovvero: strategie mnemoniche, strategie cognitive, strategie compensatorie, strategie affettive, strategie sociali e strategie metacognitive. Le affermazioni presentate in ogni singola sezione corrispondono alle sottocategorie individuate da Oxford per ogni singola strategia di apprendimento. Per le strategie dirette sono state formulate 6 affermazioni relative alle strategie mnemoniche, 6 affermazioni per le strategie cognitive e 5 per le strategie compensatorie, mentre per quanto riguarda le strategie indirette, sono state formulate 6 affermazioni riguardanti le strategie affettive, 6 per le strategie sociali e 5 per le strategie metacognitive. Per la compilazione del questionario gli intervistati sono stati invitati ad esprimere la propria opinione su una scala di valutazione a cinque livelli (dove 1=mai; 2=raramente; 3=a volte; 4=spesso; 5=sempre).

Il questionario era suddiviso in due sezioni. La prima sezione è volta a rilevare le caratteristiche strutturali dei partecipanti: età, sesso, indirizzo di studio, classe, madrelingua, voto di lingua italiana. In questa sezione, inoltre, gli alunni sono stati invitati ad elencare le lingue straniere che conoscono e a valutare quale sia, nella loro percezione, il loro livello di competenza linguistica di tali lingue, su una scala di valutazione crescente a cinque livelli (dove 1=scarso; 2=sufficiente; 3=buono; 4=molto buono; 5=ottimo). La seconda sezione comprendeva il *Questionario sulle strategie di apprendimento*. Una volta compilato il questionario gli alunni vengono invitati a fornire il proprio indirizzo di posta elettronica nel caso fossero interessati a conoscere i risultati delle proprie risposte. A coloro che hanno accolto tale iniziativa è stato chiarito che nell'arco di sette giorni sarebbero stati inviati loro i risultati della ricerca.

Infine, per facilitare agli alunni la comprensione degli items di cui è composto il questionario, questo è stato tradotto in lingua croata. L'analisi delle risposte sono state fatte utilizzando il programma PASW Statistics 18, mentre per rispondere all'alunno interessato, sono stati utilizzati i programmi JpGraph 3.1 e FusionCharts 3.

4.2. Somministrazione del questionario e i partecipanti

La presente ricerca è stata condotta nel mese di giugno dell'anno 2010. Il questionario, presentato in forma anonima, è stato somministrato

on-line, usando il programma LimeSurvey offerto dal servizio inovacije.eu, con l'autorizzazione della dirigenza delle istituzioni scolastiche di Rovigno interessate dalla ricerca, ovvero due scuole medie superiori. Tale servizio offre la possibilità ai partecipanti della ricerca di rispondere al questionario tramite internet (Dobrača 2010). Gli alunni hanno compilato il questionario in presenza di uno dei membri del corpo insegnante.

Alla ricerca hanno partecipato 68 alunni, di cui 37 (54,4%) della Scuola 1 e 31 (45,6%) della Scuola 2. Complessivamente, i rispondenti di sesso femminile sono 46 (67,6%) e quelli di sesso maschile 22 (32,4%). Tra i partecipanti si osserva una notevole prevalenza dei rispondenti di sesso femminile.

Tabella 8: Frequenza e percentuale dei soggetti in base al sesso.

Sesso	Frequenza	Percentuale
Femminile	46	67,6
Maschile	22	32,4
Totale	68	100,0

Anche in relazione alla scuola di appartenenza si nota una distribuzione non uniforme tra rispondenti di sesso maschile e femminile. Nella Scuola 1 infatti, la percentuale delle ragazze (75,7%) supera di gran lunga quella dei ragazzi (24,3%), mentre nella Scuola 2 la predominanza delle ragazze è notevolmente più bassa.

Tabella 9: Frequenza e percentuale dei soggetti in base al sesso e alla scuola di appartenenza.

Scuola	Sesso	Frequenza	Percentuale
Scuola 1	Femminile	28	75,7
	Maschile	9	24,3
	Totale	37	100,0
Scuola 2	Femminile	18	58,1
	Maschile	13	41,9
	Totale	31	100,0

L'età dei partecipanti è compresa tra i 15 e i 18 anni. Nella tabella che segue riportiamo la frequenza e la percentuale degli alunni delle due scuole in base all'età.

Tabella 10: Frequenza e percentuale degli alunni delle due scuole in base all'età.

Scuola	Età	Frequenza	Percentuale
Scuola 1	15	12	32,4
	16	11	29,7
	17	11	29,7
	18	3	8,1
	Totale	37	100,0
Scuola 2	15	10	32,3
	16	5	16,1
	17	14	45,2
	18	2	6,5
	Totale	31	100,0

In entrambe le istituzioni scolastiche il questionario è stato somministrato agli alunni delle classi prime e terze. Per quanto riguarda la Scuola 1, alla ricerca hanno partecipato 23 alunni del primo anno e 14 alunni del terzo anno. Per quanto riguarda invece la Scuola 2, gli alunni del primo anno erano 18 e quelli del terzo anno 13.

Tabella 11: Frequenza e percentuale degli alunni delle due scuole in base alla classe.

Scuola	Classe	Frequenza	Percentuale
Scuola 1	1	23	62,2
	3	14	37,8
	Totale	37	100,0
Scuola 2	1	18	58,1
	3	13	41,9
	Totale	31	100,0

Come segnalato nella tabella 11, la distribuzione dei partecipanti in relazione alla classe e alla scuola di appartenenza è abbastanza equilibrata. Possiamo pertanto dire che vi sia un notevole livello di omogeneità degli alunni interessati dalla ricerca sia per ordine di scuola che per fascia di età.

4.3. Analisi e discussione dei risultati

I risultati ottenuti sono stati sottoposti all'analisi statistica descrittiva usando il programma PASW Statistics 18. Nel testo che segue, i dati verranno presentati, descritti e sintetizzati attraverso delle tabelle. La

prima sezione si occupa dell'analisi e della discussione dei dati riguardanti le strategie di apprendimento, mentre la seconda sezione sarà dedicata all'analisi dei risultati dell'indagine sugli stili di apprendimento.

Il primo obiettivo era quello di sondare quali siano le strategie di apprendimento più usate dagli alunni impegnati nello studio della lingua italiana presso due istituzioni scolastiche.

Tabella 12: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle strategie di apprendimento linguistico in base alla scuola di appartenenza dei partecipanti.

Scuola	Strategie	M	DS
Scuola 1 N=37	mnemoniche	2,80	0,79
	cognitive	3,05	0,69
	compensatorie	3,16	0,76
	affettive	4,28	0,80
	sociali	3,06	0,93
	metacognitive	2,34	0,84
Scuola 2 N=31	mnemoniche	2,63	0,79
	cognitive	2,88	0,49
	compensatorie	3,13	0,83
	affettive	3,62	0,96
	sociali	2,81	0,84
	metacognitive	2,42	0,85

Dai dati ottenuti si evince che in entrambe le scuole le strategie più usate dagli alunni sono quelle affettive (Scuola 1: M=4,28; DS=0,80; Scuola 2: M=3,62; DS=0,96), e le meno usate risultano essere quelle metacognitive (Scuola 1: M=2,34; DS=0,84; Scuola 2: M=2,42; DS=0,85). Dai dati presentati nella tabella è possibile osservare che i valori medi relativi alle altre strategie di apprendimento non si differenziano notevolmente in base alle due scuole.

Come si può notare nella tabella 13, anche in relazione alla variabile *classe* i dati ottenuti mostrano la tendenza degli alunni delle prime e delle terze classi ad usare con maggiore frequenza le strategie affettive (prime classi: M=4,05; DS=1,00; terze classi: M=3,87; DS=0,82) e con minor frequenza le strategie metacognitive (prime classi: M=2,48; DS=0,90; terze classi: M=2,21; DS=0,72).

Tabella 13: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle strategie di apprendimento linguistico in base al I e III anno scolastico dei partecipanti.

Classe	N	Strategie	M	DS
1	41	mnemoniche	2,77	0,75
		cognitive	3,04	0,60
		compensatorie	3,21	0,74
		affettive	4,05	1,00
		sociali	3,00	0,85
		metacognitive	2,48	0,90
3	27	mnemoniche	2,65	0,86
		cognitive	2,87	0,62
		compensatorie	3,04	0,85
		affettive	3,87	0,82
		sociali	2,86	0,96
		metacognitive	2,21	0,72

Per quanto riguarda la differenza tra i sessi nell'uso di determinate strategie, nonostante il numero di femmine sia 46 e 22 quello dei maschi, sono sempre le strategie affettive ad essere tra quelle più usate (femmine: M=3,97; DS=0,91; maschi: M=4,01; DS=2,51) e le strategie metacognitive ad essere tra quelle meno usate da parte di entrambi i sessi (femmine: M=2,31; DS=0,84 ; maschi: M=2,51; DS=0,83). Il tutto viene illustrato nella tabella 14.

Tabella 14: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle strategie di apprendimento linguistico in base al sesso dei partecipanti.

Sesso	N	Strategie	M	DS
F	46	mnemoniche	2,64	0,84
		cognitive	2,88	0,62
		compensatorie	3,10	0,81
		affettive	3,97	0,91
		sociali	2,91	0,87
		metacognitive	2,31	0,84
M	22	mnemoniche	2,89	0,66
		cognitive	3,17	0,54
		compensatorie	3,24	0,75
		affettive	4,01	1,00
		sociali	3,01	0,95
		metacognitive	2,51	0,83

Infine, in relazione alla variabile voto di italiano, gli alunni con profitto sufficiente, buono e molto buono dichiarano di usare spesso le strategie affettive e di usare raramente quelle metacognitive (tabella 15). Gli alunni con profitto ottimo invece dichiarano di usare spesso le strategie affettive ($M=3,84$; $DS=0,90$), e di usare a volte tutte le altre strategie.

Tabella 15: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle strategie di apprendimento linguistico in base al voto di italiano dei partecipanti.

Voto di italiano	N	Strategie	M	DS
2	4	mnemoniche	2,79	0,55
		cognitive	2,88	0,21
		compensatorie	2,90	0,50
		affettive	3,65	0,89
		sociali	2,75	0,73
		metacognitive	2,35	0,81
3	25	mnemoniche	2,79	0,71
		cognitive	3,02	0,56
		compensatorie	3,28	0,74
		affettive	3,81	0,94
		sociali	2,69	0,98
		metacognitive	2,13	0,78
4	16	mnemoniche	2,78	0,76
		cognitive	3,16	0,70
		compensatorie	3,30	0,91
		affettive	4,53	0,84
		sociali	2,78	0,84
		metacognitive	2,30	0,78
5	23	mnemoniche	2,59	0,95
		cognitive	2,82	0,63
		compensatorie	2,94	0,77
		affettive	3,84	0,90
		sociali	3,37	0,72
		metacognitive	2,70	0,89

Complessivamente, possiamo notare che gli alunni dichiarano di usare almeno parzialmente tutte le strategie di apprendimento, tranne quelle metacognitive che vengono usate raramente. Ulteriori ricerche potrebbero aiutarci a comprendere quali siano i fattori che incidono sulla scelta e la messa in atto delle varie strategie. L'uso di determinate strategie è

infatti fortemente influenzato dai tratti della personalità del soggetto, dalla sua motivazione allo studio di una L2, dalle convinzioni sul processo di apprendimento e così via.

Il secondo obiettivo era quello di sondare quali siano le sottocategorie delle strategie di apprendimento più e meno usate dagli alunni impegnati nello studio della lingua italiana presso due istituzioni scolastiche in relazione al numero di lingue straniere che conoscono, alla classe che frequentano e al voto di lingua italiana. Analizzando i dati relativi alle singole affermazioni di cui si compone il gruppo delle strategie affettive, è emerso che quelle più usate sono quelle concernenti le emozioni.

Tabella 16: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie affettive in base alla scuola e alla classe di appartenenza dei partecipanti.

Affermazioni	Scuola 1 (N=37)		Scuola 2 (N=31)		1 classe (N=41)		3 classe (N=27)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Prima dell'esame faccio alcuni respiri profondi per rilassarmi e concentrarmi.	2,92	1,52	2,48	1,15	3,12	1,19	2,11	1,42
Prima di iniziare a studiare, ascolto le mie canzoni preferite.	3,22	1,57	2,65	1,47	3,34	1,46	2,37	1,50
Alterno lo studio della lingua italiana con delle pause.	3,19	1,39	2,90	1,42	3,29	1,42	2,70	1,32
Quando ottengo un voto alto in italiano, mi sento felice.	4,51	0,96	3,55	1,34	3,85	1,33	4,41	1,01
Quando capisco e pronuncio perfettamente delle frasi in italiano, mi rallegro.	4,11	1,13	3,61	1,41	3,59	1,36	4,33	1,00
Penso positivamente prima di iniziare un test di lingua italiana.	3,46	1,12	2,90	1,35	3,07	1,27	3,41	1,22

Osservando la tabella 16 possiamo notare che gli alunni dichiarano di usare spesso due delle strategie affettive proposte, ovvero che si sentono felici quando ottengono un voto alto in italiano e che si rallegrano quando capiscano e pronunciano perfettamente delle frasi in italiano.

Tabella 17: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie affettive in base al numero di lingue straniere che i partecipanti studiano.

Affermazioni	2 LS (N=27)		3 LS (N=41)	
	M	DS	M	DS
Prima dell'esame faccio alcuni respiri profondi per rilassarmi e concentrarmi.	2,74	1,61	2,71	1,21
Prima di iniziare a studiare, ascolto le mie canzoni preferite.	3,07	1,66	2,88	1,47
Alterno lo studio della lingua italiana con delle pause.	2,96	1,48	3,12	1,36
Quando ottengo un voto alto in italiano, mi sento felice.	4,52	1,12	3,78	1,24
Quando capisco e pronuncio perfettamente delle frasi in italiano, mi rallegro.	4,07	1,24	3,76	1,30
Penso positivamente prima di iniziare un test di lingua italiana.	3,48	1,12	3,02	1,31

Anche in relazione al numero di lingue straniere che i partecipanti dichiarano di conoscere sono emersi risultati analoghi a quelli appena descritti (tabella 17).

Tabella 18: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie affettive in base alla scuola e al voto di italiano dei partecipanti.

Affermazioni	Voto di italiano							
	2 (N=4)		3 (N=25)		4 (N=16)		5 (N=23)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Prima dell'esame faccio alcuni respiri profondi per rilassarmi e concentrarmi.	2,75	0,50	2,56	1,39	3,06	1,53	2,65	1,37
Prima di iniziare a studiare, ascolto le mie canzoni preferite.	3,25	0,96	2,84	1,57	4,13	1,41	2,22	1,20
Alterno lo studio della lingua italiana con delle pause.	3,75	0,96	3,24	1,16	3,56	1,71	2,39	1,20
Quando ottengo un voto alto in italiano, mi sento felice.	3,75	0,96	3,84	1,43	4,50	0,82	4,09	1,28
Quando capisco e pronuncio perfettamente delle frasi in italiano, mi rallegro.	2,75	1,26	3,88	1,30	3,94	1,06	4,04	1,36
Penso positivamente prima di iniziare un test di lingua italiana.	2,00	0,82	2,68	1,22	3,44	1,09	3,83	1,11

Osservando la tabella 18 possiamo notare che gli alunni con profitto buono e molto buono dichiarano di usare maggiormente le due strategie affettive precedentemente descritte. Gli alunni con profitto sufficiente dichiarano di alternare spesso lo studio della lingua italiana con delle pause e si sentono felici quando ottengono un voto alto (M=3,75; DS=0,96). Gli alunni con profitto ottimo, accanto alle due strategie affet-

tive generalmente più usate, dichiarano di pensare spesso positivamente prima di iniziare un test di lingua italiana ($M=3,83$; $DS=1,11$).

L'uso frequente delle strategie affettive (o di alcune di esse) potrebbe essere in stretta relazione con la motivazione, uno dei fattori essenziali per il processo di apprendimento di una L2. Le strategie affettive abbracciano la sfera emotiva da cui si originano emozioni positive che permettono all'alunno di sentirsi più sicuro per affrontare un esame, di rallegrarsi per il voto ottenuto o per aver capito e pronunciato perfettamente delle frasi in italiano. Le strategie descritte sono inoltre sintomo della presenza di vari tipi di motivazione: quella intrinseca (che nasce dall'intimo dell'apprendente ed è legata alla sfera degli affetti e dei desideri), e quella estrinseca (legata a fattori esterni quali il voto e fonte di gratificazione immediata). Un tale stato delle cose potrebbe stimolare gli insegnanti ad esibire più frequentemente, nella concreta pratica didattica, atteggiamenti e comportamenti quali: lodare gli alunni quando ottengono dei buoni risultati, incoraggiarli ad assumere un atteggiamento positivo nei confronti dello studio, congratularsi con loro per i progressi fatti e così via.

Le strategie meno usate da parte dei 68 partecipanti sono le strategie metacognitive. Nelle seguenti tabelle, verranno riportate la media aritmetica, la deviazione standard e il rango delle affermazioni meno usate da parte dei partecipanti, in base alla scuola e classe di appartenenza, in base al numero di lingue straniere che essi studiano e in base al voto di italiano.

Tabella 19: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie metacognitive in base alla scuola e alla classe di appartenenza dei partecipanti.

Affermazioni	Scuola 1 (N=37)		Scuola 2 (N=31)		1 classe (N=41)		3 classe (N=27)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Organizzo i miei impegni in modo tale da poter dedicare più tempo all'apprendimento e allo studio della lingua italiana.	1,92	1,16	2,13	0,99	2,17	1,20	1,78	0,85
Cerco la compagnia di persone con le quali posso parlare in italiano.	1,81	0,91	2,35	1,23	2,20	1,15	1,85	0,99
Cerco di trovare informazioni utili sul processo di apprendimento di una lingua straniera.	2,27	1,31	2,26	1,29	2,39	1,34	2,07	1,21
Presto attenzione quando qualcuno parla in italiano.	3,05	1,41	2,87	1,12	3,17	1,22	2,67	1,33
Cerco di sfruttare tutte le occasioni possibili per usare la lingua italiana.	2,62	1,26	2,48	1,26	2,49	1,33	2,67	1,14

Dai dati presentati nella tabella 19 possiamo concludere che gli alunni mostrano la tendenza generale ad organizzare raramente i loro impegni in modo tale da poter dedicare più tempo all'apprendimento e allo studio della lingua italiana, di cercare raramente la compagnia di persone con le quali posso parlare in italiano, come anche di andare raramente in cerca di informazioni utili sul processo di apprendimento di una lingua straniera. Sia in relazione alla variabile scuola che alla variabile classe, gli alunni dichiarano invece di prestare solo a volte attenzione quando qualcuno parla in italiano e di cercare solo a volte di sfruttare tutte le occasioni possibili per usare la lingua italiana.

Tabella 20: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie metacognitive in base al numero di lingue straniere che i partecipanti studiano.

Affermazioni	2 LS (N=27)		3 LS (N=41)	
	M	DS	M	DS
Organizzo i miei impegni in modo tale da poter dedicare più tempo all'apprendimento e allo studio della lingua italiana.	1,81	1,11	2,15	1,06
Cerco la compagnia di persone con le quali posso parlare in italiano.	1,59	0,80	2,37	1,16
Cerco di trovare informazioni utili sul processo di apprendimento di una lingua straniera.	2,41	1,34	2,17	1,26
Presto attenzione quando qualcuno parla in italiano.	2,96	1,48	2,98	1,15
Cerco di sfruttare tutte le occasioni possibili per usare la lingua italiana.	2,30	1,07	2,73	1,34

Risultati analoghi a quelli appena descritti sono stati ottenuti anche in relazione al numero di lingue straniere che gli alunni dichiarano di conoscere (tabella 20).

Tabella 21: Medie aritmetiche e deviazioni standard delle risposte relative alle affermazioni sulle strategie metacognitive in base al voto di italiano dei partecipanti.

Affermazioni	Voto di italiano							
	2 (N=4)		3 (N=25)		4 (N=16)		5 (N=23)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Organizzo i miei impegni in modo tale da poter dedicare più tempo all'apprendimento e allo studio della lingua italiana.	2,25	0,96	1,80	1,00	2,00	1,10	2,22	1,20
Cerco la compagnia di persone con le quali posso parlare in italiano.	1,50	0,58	1,80	1,00	2,06	1,06	2,43	1,20

Cerco di trovare informazioni utili sul processo di apprendimento di una lingua straniera.	2,75	1,71	2,12	1,30	2,13	1,20	2,43	1,30
Presto attenzione quando qualcuno parla in italiano.	2,75	0,96	2,92	1,29	2,88	1,41	3,13	1,29
Cerco di sfruttare tutte le occasioni possibili per usare la lingua italiana.	2,50	1,29	2,00	1,08	2,44	0,81	3,26	1,39

In relazione al voto di italiano dei partecipanti, dai risultati è emerso che, indipendentemente dal profitto, essi dichiarano di organizzare raramente i loro impegni in modo tale da poter dedicare più tempo all'apprendimento e allo studio della lingua italiana e di cercare raramente la compagnia di persone con le quali possono parlare in italiano (tabella 21).

Gli alunni che hanno partecipato alla ricerca dimostrano di avere una scarsa padronanza delle strategie metacognitive, affermando di dedicarsi raramente alla pianificazione del tempo da dedicare allo studio ed alla ricerca di persone con cui poter approfondire la conoscenza della lingua italiana anche al di fuori del contesto scolastico. I risultati ottenuti sono in linea con le considerazioni teoriche espresse nella prima parte della presente tesi. I processi metacognitivi di riflessione, controllo e guida dei propri meccanismi cognitivi svolgono infatti un ruolo fondamentale nella promozione di uno studio autoregolato (Albanese et al. 2010). Trattandosi di strategie di apprendimento di ordine superiore, esse tendono a maturare più lentamente. Per poter gestire autonomamente il proprio studio, gli alunni devono possedere in primo luogo un ampio repertorio di strategie, ma devono anche acquisire una specifica consapevolezza circa eventuali aspetti carenti del proprio metodo di studio (Albanese et al. 2010). Tornando ai risultati della presente ricerca, possiamo concludere che questi rappresentano una fonte di dati preziosa perché possono servire come punto di partenza per la riflessione metacognitiva sui processi mentali coinvolti nello studio di una L2. Una volta riconosciuta l'importanza delle strategie metacognitive, alunni ed insegnanti potranno infatti sviluppare, attraverso la collaborazione e il confronto, un approccio più critico e funzionale all'apprendimento.

5. Conclusione

Le indagini sulle strategie di apprendimento rappresentano un'occasione importante per avviare una riflessione sulle modalità di apprendimento degli alunni da un lato e sulle modalità di insegnamento degli insegnanti dall'altro. Le strategie di apprendimento linguistico forniscono all'alunno un supporto operativo alla soluzione di tutta una serie di problematiche e difficoltà che accompagnano il processo di apprendimento di una L2. Nel presente saggio vengono pertanto presentate le considerazioni teoriche sulle strategie di apprendimento che hanno fatto da sfondo ad una ricerca il cui obiettivo principale era quello di sondare quali siano le strategie di apprendimento preferiti dagli alunni impegnati nello studio della lingua italiana quale L2. Il *Questionario sulle strategie di apprendimento* è stato somministrato a 68 alunni di due scuole medie superiori di Rovigno. Dalla ricerca è emerso che le strategie di apprendimento più usate dagli alunni sono quelle affettive, mentre quelle meno usate sono le strategie metacognitive. I risultati della ricerca hanno una forte valenza pratica perché stimolano la riflessione tra insegnanti e alunni, aiutano gli alunni a prendere coscienza dei propri punti di forza e dei propri punti deboli e permettono agli insegnanti di operare eventuali cambiamenti nelle dinamiche di insegnamento in modo tale da venire incontro alle esigenze degli apprendenti.

Bibliografia

- AA. VV. (1996), *Dizionario Garzanti della lingua italiana*, Milano, Aldo Garzanti Editore.
- ABHAKORN J. (2008), "The implications of learner strategies for second ore foreign language teaching", in *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences - ARECLS*, Newcastle University, vol. 5, p. 186-204.
- BREWSTER J., ELLIS G., GIRARD D. (1991), *The Primary English Teacher's Guide*, London, Penguin English.
- CAPPANNI I. (2004), "Conversare nelle classi di L2. L'italiano per studenti americani", in *Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati - ILSA* (a cura di), *Didattica e Classe Plurilingue*, Firenze, n. 8 (gennaio-aprile 2004).
- CAON F. (2008), "La Classe ad Abilità Differenziate Multi-etnica: teorie di riferimento e metodologie operative", in Elisabetta JANFRANCESCO (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico e*

gestione della classe ad abilità differenziate, Atti del XVI Convegno nazionale ILSA, Milano, Mondadori Education.

- CHAMOT A. U., O'MALLEY J. M. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COHEN A. D., WEAVER S. J., TAO-YUAN L. (1996), *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*, Research Report, Center for Advanced Research on Language Acquisition - University of Minnesota.
- DEEPAK K. Samida (2004), *Language learning strategies*, internet: <http://libro.do-bunkuyodai.ac.jp/research/pdf/treatises05/01Samidaa.pdf>.
- DELLA PUPPA F., VETTORELLI P. (2007), *Stili di apprendimento e culture in classe*, Venezia, Laboratorio Itals - Dipartimento di scienze del linguaggio - Università Ca' Foscari (Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo - FILIM), internet: <http://venus.unive.it/filim>.
- DOBRAČA I. (2010), *LimeSurvey priručnik*, Rovinj-Rovigno, edizione in proprio.
- GALLO A., GRAZIANI V., SPAZIANI S., SULPRIZIO G. (1991), "Rogers in classe: verso una scuola centrata sulle persone", in *Approccio Centrato sulla Persona - ACP Italia - Rivista di Studi Rogersiani*, Roma, Associazione Europea della Psicoterapia Centrata sul Cliente e dell'Approccio Centrato sulla Persona "Carl Rogers" - Sezione italiana, internet: http://www.acp-italia.it/rivista/1991/A_gallo_v_graziani_s_spaziani_g_sulprizio_rogers_in_classe.pdf.
- GRIFFITHS C. (2004), *Language Learning Strategies: Theory and Research*, School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand, (Occasional Paper, n. 1), internet: http://www.crie.org.nz/research_paper/c_griffiths_op1.pdf.
- KOŠTIĆ-BOBANOVIĆ M., AMBROSI-RANDIĆ N. (2008), "Language learning strategies in different English as a foreign language education levels", in *Društvena istraživanja*, Zagabria, vol. 17, n. 1-2 (93-94), p. 281-300.
- MENEGALE M. (2009), "L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca", in *Studi di Glottodidattica* del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi dell'Università degli Studi di Bari, vol. 3, n. 3, p. 60-73.
- MEZZADRI M. (2003), *I ferri del mestiere: (auto)formazione dell'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra Edizioni.
- OXFORD R. (1989), "The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning", in *ERIC Digest - Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Washington DC, internet: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED317087.pdf>.
- OXFORD R. L. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- PALACIOS I. (1996), "The Importance of language learning strategies in foreign language teaching", in *Cuadernos de Filología Inglesa*, Universidad de Murcia, vol. 5, n. 1, p. 103-120.
- PAULIŠIĆ E. (2006), *Collisione e trasmissione dei valori nella scuola*, seminario non pubblicato.
- SALVISBERG J. (2005), "Cognitive style and learning strategies", in *Issues of International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, n. 183.
- SEGLER T. M., PAIN H., SORACE A. (2002), "Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments", in *Computer Assisted Language Learning*, vol. 15, n. 4, p. 409-422.
- VIDAL R. T. (2002), "Is there a correlation between reported language learning strategy use, actual

strategy use and achievement?” in *Linguagem and Ensino*, vol. 5, n. 1, p. 43-73.

VIZEK VIDOVIĆ V., VLAHOVIĆ ŠTETIĆ V. (2007), “Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj”, in *Ljetopis socijalnog rada*, Zagabria, vol. 14, n. 2, p. 283-310.

WENDEN A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and implementing learner training for language Learners*, Hertfordshire, Prentice-Hall International.

SAŽETAK

STRATEGIJE U DINAMICI UČENJA JEZIKA DRUŠTVENE SREDINE – Strategije učenja jezika su veoma koristan izvor shvaćanja i lakšeg stjecanja znanja, kako za predavače tako i za učenike. U teorijskom dijelu navode se osnovna obilježija škole “novog pravca”, karakteristike koje su sastavni dio strategije učenja jezika te se nabrajaju i citiraju najpoznatiji autori i znanstveni radnici u tom području. Pored toga, s obzirom da je za praktični dio pripremljen upitnik koji obuhvaća šest glavnih strateških kategorija učenja jezika prema oxfordskom, njemu je posvećeno posebno poglavlje u teorijskom dijelu.

Ključne riječi: strategije učenja jezika, jezik društvene sredine, škola, stjecanje, deklarativno i proceduralno znanje.

POVZETEK

STRATEGIJE PRI DINAMIKI UČENJA TUJEGA JEZIKA – Strategije učenja jezika predstavljaju izdaten vir pomoći za lažje učenje in sprejemanje, tako za učitelja kot za učenca. V teoretičnem delu so navedene bistvene lastnosti šole “z novo usmeritvijo”. Te lastnosti so sestavni del strategij učenja jezika; tu so navedeni in citirani priznani avtorji in strokovnjaki s tega področja. Glede na to, da je bil za praktični del pripravljen vprašalnik v zvezi s šestimi poglavitnimi kategorijami strategij učenja jezika, ki jih je predstavil Oxford, je njim namenjeno tudi ustrezno poglavje v teoretičnem delu.

Ključne besede: strategije učenja jezika, tuj jezik, šola, sprejemanje, deklarativno in proceduralno znanje.

SUMMARY

STRATEGIES IN THE DYNAMICS OF IFL (Italian as a Foreign Language) LEARNING – The language learning strategies are a source of great help to learn and acquire (in learning and acquiring) more easily, for both the teacher and the learner. The theoretical part cites the key features of the “new direction” school, the characteristics of which the language learning strategies are made up, cites and lists the authors and the most well-known experts in the field. Moreover, given that a questionnaire related to the six main categories of language learning strategies presented by Oxford was prepared for the practical part, an appropriate chapter is dedicated to them in the theoretical part.

Key words: language learning strategies, IFL (Italian as a Foreign Language) learning, school, acquisition, declarative and procedural knowledge.