



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea Magistrale

—

Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

**Facilitare l'apprendimento dei  
verbi di moto russi**  
Uno studio di caso con apprendenti italofofoni

**Relatrice**

Chiarissima Professoressa Carmel Mary Coonan

**Correlatrice**

Chiarissima Dottoressa Svetlana Nistratova

**Laureando**

Amerigo Zanetti  
matricola 839988

**Anno Accademico**

2012 / 2013

INDICE	1
<i>Abstract</i>	3
INTRODUZIONE	4
<i>PARTE 1. PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA</i>	6
<i>Capitolo 1. L'insegnamento del russo come lingua straniera</i>	6
<i>1.1. Storia della didattica del russo come lingua straniera</i>	6
<i>1.1.1. L'insegnamento della lingua russa in Italia</i>	11
<i>Capitolo 2. L'insegnamento e l'apprendimento dei "verbi di moto": letteratura e stato dell'arte</i>	14
<i>2.1. Apporti della linguistica acquisizionale</i>	15
<i>2.2. La glottodidattica e i verbi di moto russi</i>	17
<i>PARTE 2. LO STUDIO</i>	21
<i>Capitolo 3. Applicare il metodo TPR all'insegnamento dei verbi di moto</i>	21
<i>3.1. Il Total Physical Response Method (TPR)</i>	21
<i>3.2. Le sperimentazioni effettuate</i>	25
<i>Capitolo 4. Lo studio di caso</i>	26
<i>4.1. Domande di ricerca e ipotesi</i>	28
<i>4.2. Partecipanti</i>	29
<i>4.3. Spiegazione dell'attività TPR</i>	30
<i>4.4. Percorso dell'attività TPR</i>	35
<i>4.5. Strumenti</i>	35
<i>4.5.1. Questionario sugli stili d'apprendimento</i>	36

4.5.1.1. <i>Somministrazione</i>	37
4.5.2. <i>Testing</i>	37
4.6. <i>Analisi</i>	40
4.6.1. <i>Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 1</i>	40
4.6.2. <i>Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 2</i>	41
<i>Capitolo 5. I risultati</i>	41
5.1. <i>Confronto con i risultati dello studio di caso originale</i>	41
5.2. <i>Confronto tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo</i>	49
5.3. <i>Confronto dei risultati degli studenti con stile di apprendimento cinestetico</i>	52
<i>Capitolo 6. Discussione</i>	53
<i>CONCLUSIONI</i>	55
<i>Резюме</i>	57
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	66
<i>Appendici</i>	72
<i>Allegati</i>	77

## ABSTRACT

I docenti e gli studenti di russo sanno perfettamente che padroneggiare i verbi di moto russi (VdM) è molto complesso per chi apprende il russo come lingua straniera. Ciononostante, il tema dell'insegnamento e dell'acquisizione dei VdM è stato scarsamente affrontato in letteratura. Questa ricerca si prefigge di verificare gli effetti di tecniche didattiche basate sul Total Physical Response (TPR) sull'acquisizione dei VdM. Seguendo come modello uno studio di caso di studio svolto con apprendenti anglofoni (Elliott, Yountchi, 2009), i soggetti partecipanti sono stati divisi in due gruppi. Il primo gruppo ha ricevuto un insegnamento grammatico-traduttivo tradizionale, il secondo ha affrontato lo studio dei VdM con il supporto di attività TPR. Sebbene la ricerca sia semplicemente di carattere esplorativo, i risultati supportano l'ipotesi che le tecniche TPR possano facilitare la comprensione dei VdM. Al termine del lavoro vengono discusse le implicazioni pedagogiche della ricerca.

## INTRODUZIONE

La crescita economica della Federazione Russa e l'intensificarsi dei rapporti commerciali con l'Italia ha portato negli ultimi anni a un maggiore interesse nei confronti dello studio e dell'apprendimento della lingua russa (Pescatori, 2006).

Tuttavia, se da un lato in Italia è presente una grande tradizione nel campo degli studi di filologia, cultura e letteratura russa, meno corposo è il filone più prettamente linguistico e, in particolare, glottodidattico. Alla progressiva diffusione della lingua russa in Italia – ormai inserita nell'offerta didattica di 38 Atenei – non è seguito uno sviluppo altrettanto significativo della ricerca nella didattica del russo per italofoni. Sebbene negli ultimi anni siano comparsi manuali ispirati al metodo comunicativo o addirittura dei corsi multimediali di lingua russa, come quello sviluppato da Berardi e Buglakova (2002, 2006b, 2007), l'insegnamento della lingua russa fatica ancora a svincolarsi da un'impostazione formalistica e grammaticale-traduttiva.

Il presente lavoro nasce quindi dal desiderio di offrire un contributo concreto, per quanto limitato, alla ricerca nell'ambito della didattica del russo per italofoni.

La tesi si occupa di un argomento largamente dibattuto non solo in Russia ma anche in Italia: l'apprendimento dei cosiddetti “verbi di moto”. L'espressione del movimento in lingua russa è molto complessa e articolata, soprattutto se rapportata all'italiano. La struttura dei verbi di moto si differenzia in modo così netto rispetto al resto del sistema verbale russo che si è arrivati alla creazione di manuali *ad hoc* nei quali vengono spiegate dettagliatamente tutte le forme, gli usi e le funzioni di questi verbi e vengono presentate lunghe serie di batterie di esercizi strutturali per il loro apprendimento (Murav'ëva, 1975; Judina, 1985). Tali proposte didattiche non hanno risolto il problema dell'acquisizione verbi di moto. Vari studiosi concordano sul fatto che prima di poter individuare le strategie più adatte a facilitare l'apprendimento di queste forme verbali sia necessario analizzare in modo più approfondito gli aspetti cognitivi e acquisizionali legati al fenomeno (Hasko, 2009a).

In virtù di quanto detto finora, i verbi di moto rappresentano un aspetto particolarmente ostico per l'apprendente italofono che suscita ansia e demotivazione

(Sottofattori, 2000). La scelta di questo *topic* per il mio lavoro di tesi nasce proprio da qui e vuole essere una risposta all'appello fatto da Hasko nell'introduzione a un numero speciale della rivista "*Slavic and East European Journal*" dedicato interamente all'insegnamento e all'apprendimento dei verbi di moto russi:

"we hope that this forum will achieve its purpose: to help stimulate interest in the under-investigated topic of learning and teaching Russian VoM [*verbs of motion*] and in SLA research. More broadly, we hope to see cultivation of and support for new generations of scholars interested in investigating RL2 learning and teaching" (Hasko, 2009a: 357).

La prima parte di questo lavoro cercherà di fornire un quadro chiaro e possibilmente esaustivo del fenomeno a partire dall'analisi degli studi condotti in glottodidattica, in linguistica cognitiva e in linguistica acquisizionale sull'espressione del movimento in lingua russa e sull'apprendimento dei verbi di moto. Al termine di questa sezione ci si soffermerà sulle implicazioni didattiche di tali ricerche e su uno studio di caso condotto da Elliott e Yountchi (2009) sull'apprendimento dei verbi di moto con il supporto del metodo Total Physical Response.

La seconda parte della tesi presenta i risultati di una replica della sperimentazione di Elliott e Yountchi condotta con apprendenti italofoeni all'interno dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

## PARTE 1. PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA

### Capitolo 1. L'insegnamento del russo come lingua straniera

#### 1.1. Storia della didattica del russo come lingua straniera

Fino alla fine degli anni '80, prima della caduta dell'Unione Sovietica, in Italia si sapeva ben poco della glottodidattica russa. Come afferma Balboni (1988: 146),

“Per la glottodidattica dell'est l'informazione in Italia è limitata all'opera del bulgaro Lozanov (il padre della suggestopedia, assai diffusa anche in America ed in fase di penetrazione in Francia) e alle ricerche di M.N. Vjatjutnev che, con la collaborazione di N.V. Glagolev, ha elaborato una «via russa» al metodo nozionale-funzionale”.

Dagli anni '80 la situazione è sicuramente migliorata, tuttavia la produzione scientifica della glottodidattica russa è entrata in circolazione più nell'ambito della russistica italiana che nel mondo della didattica delle lingue moderne. Per ciò che riguarda la didattica della lingua russa per stranieri (d'ora in poi RKI, ossia *ruskij jazyk kak inostrannyj*) i lavori più interessanti sono stati prodotti dal gruppo di ricerca dell'Istituto Puškin di Mosca guidato dal professor Ščukin. Grazie ai suoi lavori (Bachtijarova, Ščukin, 1988; Ščukin, 2005) è possibile ripercorre la storia della didattica del RKI dalla sua nascita fino ai giorni nostri.

In Europa il primo manuale di lingua russa – *Russkaja grammatika* – viene scritto da Ludolf nel 1696, sebbene siano stati ritrovati manuali manoscritti e materiali didattici risalenti addirittura al XVI secolo, ad esempio il *Kniga russkogo jazyka* di Thomas Schrove (Miloslavskaja, 2001) e il *Parižskij slovar' moskovitov* (Larin, 2002).

I primi veri manuali di RKI appaiono solamente nel XVIII secolo. In modo simile a quanto avveniva in Europa, in essi si riflettono le metodologie d'insegnamento in voga a quell'epoca. Nell'insegnamento della lingua letteraria si susseguivano tre fasi differenti: l'insegnamento della grammatica; l'insegnamento della lettura e della traduzione dei testi; l'insegnamento del discorso scritto e parlato. L'apprendimento della lingua colloquiale si realizzava secondo uno schema diverso: gli studenti facevano conoscenza con esempi di dialoghi, li memorizzavano e poi si esercitavano nell'utilizzo degli elementi grammaticali e lessicali presenti nei dialoghi.

In questo periodo, e pure nel XIX secolo, gli stranieri avevano la possibilità di studiare la lingua russa parlata attraverso diversi dizionari (Weismann, 1731; Kopievskij, 1732; Volčkov, 1755; Gejm, 1803) e frasari (Lange, 1763; Vegelin, 1789, 1792, 1802). Il metodo di acquisizione della lingua orale proposto da questi autori era lo stesso descritto in precedenza: ai discenti stranieri si fornivano parole, frasi e interi dialoghi da memorizzare allo scopo di riutilizzarli in seguito nell'interazione con i russofoni. È interessante notare che al dizionario tedesco-latino-russo di Weismann fu aggiunta una grammatica descrittiva della lingua russa tradotta in tedesco.

Sempre nel XVIII secolo vengono stampati i primi manuali di RKI influenzati dal metodo grammaticale-traduttivo. Tra questi, il testo *Osnovy russkogo jazyka* (Charpentier, 1768), nel quale si propone l'apprendimento del russo attraverso lo studio consequenziale di lettere, suoni e grammatica, la pratica nella lettura e traduzione di testi, lo studio di dialoghi, proverbi e modi di dire. Nello stesso periodo, a supporto del docente, si pubblicano dispense metodologiche che chiariscono le peculiarità dell'insegnamento delle LS per mezzo del metodo grammaticale-traduttivo. In Russia questa metodologia glottodidattica dominò nell'insegnamento delle lingue straniere (e della RKI) lungo tutto il XIX secolo fino all'inizio del XX. Sulla base di tale metodo fu elaborata una moltitudine di manuali, nel cui novero rientrano le dieci edizioni del manuale di lingua russa per germanofoni di Alekseev (1872).

Nella seconda metà del XIX secolo nei paesi dell'Europa Occidentale emerge sempre più la necessità di migliorare l'acquisizione della lingua orale. Vengono elaborati vari metodi di apprendimento intensivo della lingua parlata (*metodo naturale*,



*metodo diretto, metodo visivo, ecc.*). In generale essi portano avanti la tradizione dell'apprendimento della lingua orale sulla base di frasari. Alla fine del XIX secolo anche in Russia l'apprendimento intensivo della lingua orale viene integrato in modo più consistente nel processo di insegnamento delle LS, come dimostrato dalla pubblicazione dei manuali Berlitz (1895).

Nei testi di RKI pubblicati in Europa si registra la tendenza a combinare le principali disposizioni del metodo grammatica-traduzione e del metodo diretto (Kinloch, 1890; Aleškevič, 1891; Semëhoff, 1893): emerge così un “metodo misto” orientato all'apprendimento pratico della grammatica attraverso la lettura di testi scritti e il lavoro sul discorso orale.

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre del 1917, ha inizio l'insegnamento di massa a studenti stranieri. Per loro si creano appositamente le cosiddette università comuniste (*komvuzy*). L'insegnamento in questi istituti di istruzione superiore veniva condotto in lingua russa, pertanto di fronte agli insegnanti si prospettava un impegnativo compito di natura pratica: preparare in tempi brevi gli studenti stranieri alla partecipazione allo studio e all'interazione con gli studenti russofoni. Questa necessità pratica condusse negli anni '20 a una grande diffusione nell'insegnamento del RKI del metodo diretto – orientato all'apprendimento intensivo della lingua parlata – a scapito del metodo grammaticale-traduttivo. Alcuni pedagoghi del periodo furono attratti dalle idee del “Piano Dalton” di Helen Parkhurst e dal *project-based method*, ma i risultati dell'applicazione di tali metodi nell'insegnamento del RKI si dimostrarono poco incoraggianti.

Tra gli anni '30 e '50 del XX secolo in Russia prende piede il *metodo contrastivo-consapevole*<sup>1</sup>, alla cui base sottostavano le ricerche comparative

---

<sup>1</sup>Il *metodo contrastivo-consapevole* ed altri che seguono non hanno corrispondenti nella tradizione glottodidattica occidentale. La traduzione di tali termini è dell'autore. Nel *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij* (Azimov, Ščukin, 2009: 283) il *metodo contrastivo-consapevole* (in russo, *soznatel'no-sopostavitel'nyj metod obučenija*) viene definito in questo modo: “metodo di insegnamento linguistico che prevede da un lato la presa di coscienza da parte dei discenti del significato dei fenomeni linguistici e delle modalità del loro impiego nell'attività linguistica, dall'altro un supporto in lingua madre per una più profonda assimilazione della lingua madre e delle lingue studiate. Si basa su teorie linguistiche e psicologiche comuni al metodo di apprendimento pratico-consapevole. È considerato il

interlinguistiche. Apparvero manuali di RKI fondati sulle teorie di questo metodo (Smirnickij, Svešnikova, 1935; Potapova, 1936, 1945; Friedman, 1955; Cheraskova, 1956). Tuttavia, fin da subito fu evidente che l'attenzione al testo scritto, specifica di questo metodo, restringeva le possibilità di acquisizione della competenza orale. Emerse quindi l'ipotesi di unire a questa metodologia gli aspetti più produttivi del metodo diretto e del metodo traduttivo. Si giunse alla nascita di un "metodo di apprendimento combinato" (Čistjakov, 1941). Malgrado tali innovazioni, nell'insegnamento del RKI continuava ad essere utilizzato quasi esclusivamente il metodo contrastivo-consapevole.

Negli anni '60 nell'Unione Sovietica viene attuata una riorganizzazione del sistema di insegnamento delle LS. Da un lato si studiano la glottodidattica europea ed americana e si introducono le ultime metodologie create all'estero, dall'altro si teorizzano metodi di apprendimento delle LS di matrice russa. L'influenza della glottodidattica straniera si esprime soprattutto in tentativi di applicazione di metodi diffusi all'estero: il *metodo orale* (Palmer), il *metodo audiolinguistico* (Fritz, Lado), il *metodo audio-visivo* (Guggenheim, Rivin, Guberin), il *metodo programmato* (Skinner), la *suggestopedia* (Lozanov). Tuttavia, nonostante si manifestasse grande interesse verso questi metodi, essi non ottennero un'estesa applicazione nel sistema scolastico e universitario. Per ciò che concerne i metodi di matrice russa, bisogna annoverare principalmente il *metodo pratico-consapevole* e alcune varianti applicative dell'*approccio comunicativo*. I fondatori di questi metodi, sebbene avessero apportato idee innovative e originali, nelle loro teorizzazioni si basarono attivamente su varie teorie metodologiche straniere (in particolare, il metodo diretto e le sue modificazioni successive).

La denominazione di *metodo pratico-consapevole*<sup>2</sup>, proposta da (Beljaev, 1965), riflette da un lato l'esigenza di assicurare la comprensione da parte degli

---

principale metodo di insegnamento delle lingue straniere nella scuola russa media e superiore" [traduzione di chi scrive].

<sup>2</sup>Il *metodo di apprendimento pratico-consapevole* (in russo, *soznatel'no-praktičeskij metod obučenija, SPMO*) viene definito da Azimov e Ščukin (2009: 283-284) "uno dei principali metodi di insegnamento delle lingue straniere a livello di formazione universitaria (il nome è stato proposto negli anni '60 dal

studenti del materiale linguistico di studio, dall'altro un impianto finalizzato all'acquisizione pratica della LS. L'assenza di traduzione e l'orientamento pratico del metodo furono le motivazioni della sua ampia diffusione nell'insegnamento del RKI. Il metodo pratico-consapevole veniva applicato nel caso in cui l'insegnante non padroneggiava la L1 degli apprendenti oppure una lingua franca, e quando la classe era composta da studenti provenienti da paesi diversi.

La teoria dell'apprendimento comunicativo, basata fin dal principio sui lavori di studiosi stranieri, si sviluppò in Russia con le opere di Passov, Kostomarov e Mitrofanova. Furono individuati nuovi scopi di apprendimento, come lo sviluppo della competenza comunicativa e furono elaborati il principio della *active communicativeness*<sup>3</sup> (Kostomarov, Mitrofanova, 1973) e un metodo comunicativo per l'apprendimento della lingua orale (Passov, 1985).

Accanto al metodo pratico-consapevole e all'approccio comunicativo, negli anni '60-'80, conservava le sue posizioni anche il metodo comparativo-consapevole. Tuttavia, esso subì una serie di modifiche ispirate all'approccio comunicativo. È interessante notare che gran parte dei manuali di RKI per principianti editi in Russia negli anni '60-'70 era orientata in base alla lingua degli apprendenti: inglese, francese, spagnolo, italiano, mongolo, vietnamita e altri (tali manuali ricevettero la denominazione di “manuali orientati in base alla nazionalità”). Negli anni '80 tale concezione continuò ad essere sviluppata da Vagner, che ha denominato *metodologia orientata alla nazionalità*<sup>4</sup> la sua variante del metodo comparativo-consapevole (Vagner, 1995).

---

noto psicologo e specialista di didattica Beljaev (Beljaev, 1965), che ha fornito le basi psicologiche del metodo. Secondo Beljaev, questo metodo è consapevole, poiché nel corso delle lezioni presuppone la presa di coscienza da parte dei discenti del significato delle forme linguistiche necessarie alla comunicazione, ma allo stesso tempo pratico, in quanto riconosce come fattore decisivo dell'apprendimento la pratica orale in LS. [traduzione di chi scrive].

<sup>3</sup>In russo *aktivnaja kommunikativnost'*.

<sup>4</sup>Azimov e Ščukin (2009: 158) definiscono la *metodologia orientata alla nazionalità* (in russo, *nacional'no-orientirovannaja metodika*) nel modo seguente: “metodologia di insegnamento linguistico che tiene conto delle particolarità linguistiche e culturali della lingua target. Propone la comparazione dei fenomeni simili e dissimili nelle due lingue (L1 e LS) attraverso la selezione e presentazione di materiale didattico in classe. La metodologia orientata alla nazionalità permette di migliorare l'efficacia dell'insegnamento, ossia di ridurre i tempi di apprendimento e aumentare il volume del materiale di

La situazione contemporanea nel campo dei metodi di apprendimento viene descritta e valutata diversamente dagli studiosi di glottodidattica. Alcuni si attengono ancora al punto di vista di Vjatjutnev (1984), il quale ritiene che i metodi di per sé si sono esauriti e al loro posto nel processo di apprendimento bisogna utilizzare un approccio che integri le migliori caratteristiche di diversi metodi. Altri ritengono che negli ultimi decenni si nota principalmente l'applicazione dell'approccio comunicativo nelle sue molteplici varianti (Brown, 2001).

L'idea di *communicativeness* e i principi dell'apprendimento comunicativo hanno esercitato una forte influenza sulla metodologia contemporanea. L'effetto di questa influenza si esprime nel fatto che tutti i metodi contemporanei sono divenuti in parte comunicativi. L'analisi dell'insegnamento del RKI nelle università e nelle scuole di lingua in Russia rivela che attualmente sopravvivono metodi traduttivi e diretti, deduttivi e induttivi, intensivi e non intensivi. Oltre all'integrazione tra differenti metodi di insegnamento, negli ultimi anni ha preso piede anche in Russia l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche e tele-comunicative nel processo di apprendimento (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin, 2009: 26).

#### 1.1.1. L'insegnamento della lingua russa in Italia

All'inizio degli anni '60 in Italia l'insegnamento della lingua e della letteratura russa era presente solamente in 3-4 Atenei, con l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Orientale di Napoli come centri di riferimento. Attualmente ben 38 università italiane offrono agli studenti corsi curricolari di lingua, cultura e letteratura russa.

Per ciò che riguarda la scuola secondaria è invece più complesso delineare il quadro della situazione. Nel 2002 il Consiglio di Barcellona stabilì l'obiettivo di porre in atto tutte le azioni necessarie per garantire ai cittadini europei l'opportunità di

---

studio mediante l'uso della somiglianza interlinguistica e la riduzione dell'influsso dell'interferenza” [traduzione di chi scrive].

conoscere e utilizzare due lingue comunitarie oltre la propria lingua materna<sup>5</sup>. Pertanto, gli spazi per poter inserire la lingua russa nei Piani d’Offerta Formativa rimangono pochi. Ad oggi non sono disponibili i dati ufficiali relativi alla diffusione del russo nelle scuole secondarie. Se ci si attiene ai dati riportati da Pescatori (2006: 41) e a quelli raccolti dall’Associazione Italiana Russisti (AIR)<sup>6</sup>, attualmente la lingua russa è inserita ufficialmente nell’offerta formativa di oltre venti istituti d’istruzione superiore. Il russo è insegnato principalmente come terza lingua nei Licei linguistici. Nel 2008 un gruppo di 25 istituti interessati a migliorare e sviluppare i rapporti già esistenti con le scuole della Federazione Russa ha stipulato l’accordo di rete nazionale “Istituzioni scolastiche di Italia e Russia”. Tra dicembre 2011 e gennaio 2012, la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR ha condotto una rilevazione riguardante la diffusione del russo, dell’arabo, del cinese e del giapponese nelle scuole italiane sia in ambito curricolare che extracurricolare<sup>7</sup>. Tuttavia, i dati di questa rilevazione non sono ancora disponibili al pubblico<sup>8</sup>.

Nonostante la scarsità di dati, la progressiva diffusione dell’insegnamento della lingua russa in Italia è dimostrata dal crescente numero di conferenze, convegni e seminari dedicati alle problematiche dell’insegnamento/apprendimento del russo come LS. Senza andare troppo indietro negli anni, basta citare il Convegno internazionale “CIEURUS – L’Europa delle lingue e il russo: certificazione, istituzioni e strumenti per una nuova mediazione” tenutosi a Forlì nel febbraio del 2008, la “Conferenza metodologica sulla didattica della lingua russa” che ha avuto luogo a Milano nel 2009, e il seminario “La didattica della lingua russa: esperienze a confronto” organizzato nel 2012 dal Centro Linguistico d’Ateneo dell’Università di Padova.

---

<sup>5</sup> “Conclusioni della Presidenza - Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002” – SN 100/1/02 REV 1 (il documento è consultabile all’indirizzo [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf)).

<sup>6</sup> <http://air.cliro.unibo.it/index.php/informazioni/47-insegnamento-della-lingua-russa>.

<sup>7</sup> Nota del MIUR n. 14423 del 7 dicembre 2011 – “A.S. 2011-2012. Diffusione nelle Istituzioni Scolastiche italiane dell’insegnamento della lingua russa, cinese e araba”.

<sup>8</sup> Sul sito del MIUR sono disponibili i dati relativi alla diffusione delle lingue straniere nella scuola italiana fino all’A.S. 2008/2009. Tuttavia, nelle statistiche le lingue diverse da inglese, francese, spagnolo e tedesco vengono raccolte sotto l’etichetta “altre lingue”. Risulta pertanto impossibile quantificare, anche solo approssimativamente, il numero di studenti di lingua russa nel sistema d’istruzione primaria e secondaria.

L'istituzione nel 2012 del Tirocinio Formativo Attivo e la futura attivazione dei corsi di laurea magistrale abilitanti all'insegnamento vengono a colmare le lacune esistenti nella formazione di docenti di qualità che abbiano ottime competenze non solo linguistiche e comunicative, ma anche metodologiche<sup>9</sup>.

Dal punto di vista dei materiali e delle metodologie, spesso la lingua russa viene ancora studiata su grammatiche sovietiche tradotte in italiano o su manuali di tipo contrastivo (Pul'kina, 1991; Cevese, Dobrovol'skaja, Magnanini, 2000; Chavronina, Širočenskaja, 2007). Negli ultimi anni sono apparsi diversi corsi comunicativi di lingua russa in buona parte di origine straniera. In questo ambito è doveroso ricordare il lavoro di Berardi e Buglakova: nell'ottica di un aumento dell'offerta di risorse per l'apprendimento autonomo e l'autoapprendimento della lingua russa, le due studiose del CLIRO dell'Università di Bologna hanno elaborato a partire dai primi anni 2000 dei corsi multimediali di apprendimento della lingua russa per i livelli A1 e A2 (Berardi, Buglakova 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2007). L'aspetto innovativo di questi corsi è soprattutto nella loro impostazione metodologica: le unità sono organizzate per temi di difficoltà crescente, gli esercizi tengono conto dei diversi stili cognitivi, il materiale è orientato allo sviluppo di tutte le competenze linguistiche di base, ogni sezione è ricca di informazioni, supporti e collegamenti esterni.

## Capitolo 2. L'insegnamento e l'apprendimento dei “verbi di moto”: letteratura e stato dell'arte

---

<sup>9</sup> Il Decreto MIUR n. 31 del 14 marzo 2012 “Definizione dei posti disponibili a livello nazionale per le immatricolazioni ai corsi di Tirocinio Formativo Attivo per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, per l'A.A. 2011-12” ha stabilito i posti disponibili per le scuole secondarie di secondo grado in questo modo: inglese 1571 posti, francese 1026, spagnolo 496, tedesco 378, arabo 115, cinese 115, russo 108, neo greco 15, giapponese 5, sloveno 3. I posti disponibili per i corsi di TFA di lingua russa sono stati suddivisi tra 9 Atenei in quantità differenti. Il testo del decreto è disponibile all'indirizzo <http://attiministeriali.miur.it/anno-2012/marzo/dm-14032012.aspx>, l'allegato con la suddivisione dei posti del TFA è consultabile invece al seguente indirizzo [http://attiministeriali.miur.it/media/186125/tabella\\_b.pdf](http://attiministeriali.miur.it/media/186125/tabella_b.pdf). Al termine delle prove di selezione (test d'ammissione, prova scritta, prova orale, valutazione dei titoli) solo poco più di 30 candidati sono stati ammessi al TFA di lingua russa.

Ogni sfera della vita umana è intimamente connessa con il movimento:

“Just as motion is interwoven into our way of life, linguistic expressions of motion events permeate human language. An ability to express and understand motion events as they are encoded in a language is essential for human interaction and conceptualization of the world. It would be virtually impossible to carry out a conversation or tell a story without expressing motion meaning ability to perceive and encode motion meanings is instrumental for learners’ functioning in a new language and for reaching advanced levels of proficiency” (Hasko, 2009a: 352).

Tuttavia, nonostante il movimento sia una costante della vita umana, non esiste una formula universale per descrivere gli eventi di moto a livello lessicale, sintattico e semantico (Berman, Slobin, 1994; Slobin, 1996, 2006). In virtù di questo, l’espressione degli eventi di moto “has gained increasing prominence in the areas of crosslinguistic, cross-typological and acquisitional research and is currently being investigated by theoretical, cognitive and applied linguists working with diverse languages” (Hasko, 2010: 34).

In linguistica slava i verbi di moto russo sono spesso definiti un *unicum* – senza pari in altre lingue – per le intricate caratteristiche strutturali, semantiche e aspettuative che li contraddistinguono (Hasko, Perelmutter, 2010). Se è vero che da un lato esistono un gran numero di manuali e articoli che offrono suggerimenti metodologici connessi all’insegnamento del *motion talk*, dall’altro sono pochi i dati empirici relativi all’acquisizione di queste strutture da parte degli apprendenti di russo come L2. La scarsità di studi empirici sembra quindi indicare che i materiali didattici in commercio non siano guidati dalla ricerca acquisizionale, ma piuttosto dalle intuizioni dei loro autori (Hasko, 2009a: 353-354).

Al fine di colmare questo *research gap*, negli ultimi anni sono stati condotti diversi studi che hanno cercato di individuare, sulla base di dati empirici, quali siano

per gli apprendenti gli aspetti più problematici dei verbi di moto, quali siano gli elementi e le forme che tendono a essere sovra-utilizzate o evitate, e infine se le difficoltà di acquisizione siano legate alla comprensione o alla produzione (Driagina, 2007; Hasko, 2009b, 2010, 2012; Gagarina, 2009; Gor *et al.*, 2009, 2012).

Le risposte a queste domande sono necessarie a stabilire le priorità nella creazione dei *curricula* e dei materiali didattici dedicati ai verbi di moto.

## 2.1. Apporti della linguistica acquisizionale

La questione relativa all'espressione delle relazioni spaziali e del movimento in adulti apprendenti di una L2 è un'area piuttosto trascurata nell'ambito della linguistica acquisizionale (Becker, Carrol, 1997; Cadierno, 2004). Per quanto riguarda gli studi sulla L1 invece sono state condotte ricerche estensive su come i bambini percepiscano ed esprimano le relazioni spaziali nella propria lingua madre (Slobin, 1996, 2006). Recenti approcci contrastivi nell'ambito della linguistica cognitivo-funzionale hanno esaminato i modi in cui bambini con differenti L1 utilizzano le espressioni spaziali (Cadierno, 2004). L'approccio maggiormente condiviso considera le fasi iniziali di acquisizione come un processo di apprendimento alla traduzione da un sistema rappresentazionale a un altro. Bowerman (1996a) sottolinea che l'acquisizione dei morfemi locativi è spesso citata come un esempio paradigmatico di come la lingua sia strutturata su concetti preesistenti. Sebbene l'interazione tra le risorse non-linguistiche e linguistiche nella strutturazione spaziale non sia stata ancora decifrata, recenti studi comparativi suggeriscono che l'*input* linguistico inizia a influenzare il bambino fin dalla primissima infanzia nella formazione delle categorie semantiche spaziali specifiche della propria L1 (Bowerman, 1996a, 1996b; Choi, Bowerman, 1991). Il modo in cui i bambini inizialmente classificano lo spazio sembra essere il risultato di una complessa interazione tra l'abilità non-linguistica di riconoscere somiglianze e differenze tra situazioni spaziali, da un lato, e il modo in cui lo spazio è classificato nell'*input* dei parlanti adulti, dall'altro (Bowerman, 1996b).



Non è stato ancora chiarito se la comprensione non linguistica dello spazio sia uniforme tra le differenti culture. Tuttavia, sul piano formale, le lingue non solo differiscono nel modo in cui classificano le configurazioni spaziali, ma anche nel modo di considerare determinate configurazioni come spaziali e non di altro genere. Nel caso della lingua russa, come abbiamo visto, il lessico legato al movimento nello spazio presenta una strutturazione molto elaborata. La ricerca acquisizionale in questo campo è ancora in una fase embrionale (Gagarina, 2009).

Gli studi sull'acquisizione L1 dei verbi di moto indicano che essi sono tra i primi verbi ad apparire nella produzione dei bambini russofoni e costituiscono il centro del loro lessico verbale (Gvožd'ev, 1949; Gagarina, 2009). Le ricerche comparative tra parlanti russofoni e apprendenti anglofoni hanno messo in evidenza il fatto che questi verbi non presentano difficoltà di acquisizione per gli apprendenti L1 (Gagarina, 2009). I parlanti russofoni non percepiscono i verbi di moto come più complessi rispetto al resto del sistema verbale, mentre gli apprendenti anglofoni riconoscono una particolare salienza semantica nei verbi di moto a causa di una strutturazione lessicale meno ricca in lingua inglese nell'ambito della rappresentazione del movimento (Bondarčuk, Derwing, 2009).

Le difficoltà a livello cognitivo che emergono da questa diversa rappresentazione del movimento si ripercuotono così anche sull'acquisizione. Alcuni studi, effettuati sempre con soggetti anglofoni, confermano che i verbi di moto non sono acquisiti in modo completo nemmeno da apprendenti di livello avanzato (Hasko, 2009b; Gagarina, 2009; Gor *et al.*, 2009, 2012). Il confronto con gli *heritage speakers* ha permesso di evidenziare alcune delle difficoltà specifiche degli apprendenti L2. I problemi attesi – come l'espressione della direzionalità e dei viaggi di andata e ritorno con verbi perfettivi – tendono a persistere anche a livelli alti di competenza. Tuttavia, la tensione esistente tra regolarità, proto-tipicità (nei termini di Nessel, 2000, 2008) e frequenza d'uso nelle coppie di verbi di moto non favorisce l'individuazione di un *set* di previsioni certe riguardo le possibili difficoltà nell'acquisizione da parte di studenti stranieri.

In rapporto all'ordine di acquisizione in soggetti russofoni, i verbi unidirezionali appaiono nella produzione prima dei verbi non-unidirezionali, e inoltre con maggiore accuratezza e frequenza. La stessa tendenza si osserva per i verbi perfettivi con prefisso derivati da radici unidirezionali (Gagarina, 2009). L'uso precoce di forme prefissali nei bambini russofoni e la frequenza di tali forme in rapporto ai verbi senza prefisso si discosta molto dagli approcci didattici utilizzati con gli studenti stranieri. A tal proposito, Gagarina suggerisce di potenziare in classe *l'input* con esempi d'uso significativi e contestualizzati dei verbi di moto: le attività dovrebbero essere focalizzate sul significato dei singoli *item* piuttosto che orientate sulla forma (*meaning-focused vs form-focused*). Ciononostante, prima di poter asserire con certezza che l'insegnamento e l'apprendimento dei verbi di moto possono essere guidati dalle ricerche acquisizionali in L1, è necessario condurre ulteriori investigazioni (Hasko, 2009a).

## 2.2. La glottodidattica e i verbi di moto russi

L'insegnamento dei verbi di moto rappresenta da sempre un punto problematico nella didattica del russo L2. Già negli anni '70-'80 sulle riviste "*Russkij jazyk za rubežom*" e su "*Russian Language Journal*" sono usciti numerosi articoli dedicati alle metodologie per l'insegnamento di questi verbi e a esperienze didattiche sul campo (ad es. Kuper, 1971; Pachomov, 1977, 1979; Šolanke, 1978; Wertz, 1979). Tra gli studiosi che si sono maggiormente dedicati al tema è importante citare Murav'ëva, Judina e Bitechtina. Già allora erano ben chiare le motivazioni che giustificano l'isolamento del tema dei verbi di moto rispetto all'intero sistema linguistico del russo: la complessità e l'unicità di questo sub-sistema verbale comporta difficoltà significative per l'apprendente non russofono; molte lingue non presentano una distinzione semantica così dettagliata del movimento e nemmeno la distinzione tra moto unidirezionale e non-unidirezionale; la conoscenza dei verbi di moto è necessaria nella comunicazione anche al livello base; l'apprendimento dei verbi di moto è essenziale nello sviluppo del

vocabolario dell'apprendente anche in virtù della loro caratteristica polisemia; in lingua russa i verbi di moto sono molto diffusi sia nel discorso orale sia nel discorso scritto (Bitechtina *et al.*, 1972; Bitechtina, Judina, 1985).

Nonostante Murav'ëva e le sue colleghe fossero ben coscienti del fatto che una presentazione sistematica a livello teorico dei verbi di moto non aiuti gli apprendenti di livello base (Bitechtina, Judina, 1985: 6), le proposte didattiche da loro fornite rimangono profondamente influenzate dalla linguistica teorica limitandosi ad offrire una spiegazione formale dei verbi accompagnata da batterie di esercizi strutturali (Murav'ëva, 1975; Judina, 1985).

Il dibattito in questo campo prosegue attualmente. Chaput, ad esempio, ha proposto di legare l'argomento dei verbi di moto all'insegnamento della cultura russa: il contesto culturale può rendere più interessante l'argomento mitigandone l'aspetto prettamente mnemonico (Chaput, 1997). La situazione comunque non sembra essere cambiata molto rispetto al passato. Da un lato si continua a sottolineare l'importanza di migliorare l'insegnamento dei verbi di moto, soprattutto in virtù del loro uso comune anche in frasi ideomatiche (Skripnikova, 2012); dall'altro si evidenzia la perdurante difficoltà degli apprendenti non russofoni a padroneggiare tali forme: si è giunti persino ad affermare che questo tema suscita paura negli studenti (Sottofattori, 2000: 24) e che il mancato reperimento di risposte didattiche concrete non permette di uscire dal circolo vizioso che induce gli apprendenti a rifuggire l'uso dei verbi di moto, soprattutto nella loro forma prefissale (Letzbor, 2009: 195).

Se si vogliono produrre dei materiali didattici efficaci, è quanto mai opportuno prendere in considerazione gli apporti provenienti dalle varie branche della linguistica. Da questo punto di vista, si può sottolineare la pubblicazione di alcuni recenti studi che sembrano seguire questa direzione.

Dagli apporti della linguistica cognitiva nasce la proposta di Driagina (2007). Le sue ricerche, basate su un *corpus* linguistico di parlanti di lingua russa L1 e L2, hanno cercato di fornire descrizioni dettagliate dei *lexicalization patterns* coinvolti nella descrizione di eventi motori in russo e di individuare i verbi di moto e le costruzioni utilizzate più comunemente. A partire da questo *corpus*, Driagina ha creato

un manuale sui verbi di moto focalizzato a sostenere lo studente nel colmare il divario semantico tra russo e inglese nella rappresentazione ed espressione del movimento (Pavlenko, Driagina, 2006).

Elliott e Yountchi (2009) scelgono invece un approccio diverso. I loro sforzi si concentrano nel misurare l'efficacia dell'applicazione di una specifica tecnica didattica all'insegnamento dei verbi di moto. In particolare, le studiose hanno elaborato un'attività basata sul Total Physical Response (TPR) allo scopo di facilitare l'apprendimento dei verbi (non)-unidirezionali in apprendenti di livello base. Il TPR, che connette l'apprendimento linguistico con il movimento fisico, è una scelta logica per presentare e illustrare l'azione fisica del movimento. Inoltre, questo tipo di attività offrono al docente il vantaggio di poter osservare direttamente il grado di comprensione dello studente e le possibili fonti di confusione attraverso la risposta fisica dello studente stesso.

Già in passato si è cercato di legare l'apprendimento dei verbi di moto all'esperienza cinestetica (Kuper, 1971), ma Elliott e Yountchi sono le prime a valutare in moto scientifico la validità di tali tecniche in questo campo. Alla base di questa scelta metodologica vi sono diverse motivazioni scientifiche. Innanzitutto, la scoperta dei neuroni specchio e le ricerche in questo ambito hanno dimostrato che la memoria visiva e la memoria motoria sono particolarmente utili a raffinare la memorizzazione del lessico (Gallese *et al.*, 1996; Rizzolatti *et al.*, 1996).

In secondo luogo, dal momento che l'immagine motoria è considerata parte del significato di molti concetti verbali, l'attuazione e ripetizione di appropriate risposte fisiche può migliorare la specificità con cui questi concetti vengono immagazzinati nella memoria a lungo termine (Saltz, Donnenwerth-Nolan, 1981). Infine, alcune sperimentazioni hanno dimostrato come la rappresentazione motoria del significato di un verbo o l'osservazione di essa conducano a risultati migliori nella memorizzazione dei *manner verbs*, tra cui i verbi di moto (Lindstromberg, 2004; Lindstromberg, Boers, 2005)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Il ruolo dell'osservazione nell'apprendimento è stato largamente studiato da Albert Bandura, il padre della teoria dell'apprendimento sociale, poi teoria sociale cognitiva (Bandura, 1989).

In conclusione, sebbene le attività basate sul TPR siano difficilmente applicabili nell'insegnamento di tutte le particolari sfumature di significato dei verbi di moto, esse sembrano poter rappresentare un valido supporto nell'apprendimento della distinzione tra verbi unidirezionali e non-unidirezionali. Al fine di valutarne l'applicabilità in contesto italofono, nella seconda parte della tesi viene presentata una sperimentazione di questo metodo svolta presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

## PARTE 2. LO STUDIO

## Capitolo 3. Applicare il metodo TPR all'insegnamento dei verbi di moto<sup>11</sup>

### 3.1. Il Total Physical Response Method (TPR)

Il Total Physical Response (TPR) è un metodo glottodidattico che prevede l'insegnamento e l'apprendimento della LS attraverso la “risposta fisica totale” ad una serie di comandi, ossia attraverso l'associazione tra parola e movimento. Il metodo – di sicuro innovativo per l'epoca – è stato ideato negli anni Sessanta da James J. Asher, professore di psicologia all'Università di San José in California.

Alla base del TPR vi è l'idea che combinando l'insegnamento della lingua con attività motorie gli studenti siano capaci di apprendere una lingua più velocemente, in modo più efficace e in un'atmosfera più stimolante. L'obiettivo principale del metodo è il conseguimento di una competenza comunicativa di base nella lingua orale attraverso un percorso di attività basate sulla comprensione orale. L'importanza del coinvolgimento fisico e mentale dell'apprendente era già stata evidenziata da Gouin alla fine del XIX secolo (Gouin, 1880) e da Palmer negli anni Venti del secolo scorso (Palmer, Palmer, 1970). Le strategie sviluppate da questi studiosi prevedevano infatti l'attuazione materiale di sequenze di azioni da parte del discente.

A livello teorico, Asher concepisce l'apprendimento di una LS come un processo simile all'apprendimento della L1 nell'infanzia. Pertanto, la lingua è vista quasi esclusivamente come codice orale e nel programma didattico non viene dato grande spazio alla scrittura, se non come consolidamento finale.

La visione che al centro del sistema linguistico vi siano il lessico e le strutture grammaticali, inserite in frasi con il verbo all'imperativo, svela il legame di questo metodo con lo strutturalismo linguistico e i metodi grammaticali. Tuttavia, nel TPR la grammatica viene insegnata in modo induttivo, poiché il criterio di selezione del lessico e della grammatica si basa sul significato e non sulle forme. La lingua viene suddivisa

---

<sup>11</sup> In questa ricerca si è scelto di utilizzare convenzionalmente la terminologia *metodo TPR* senza approfondire la questione relativa alla definizione del Total Physical Response come metodo o semplice insieme di tecniche didattiche.

in *abstractions* e *nonabstractions*: i sostantivi concreti e i verbi all'imperativo vengono utilizzati fin dalla prima lezione, i sostantivi astratti vengono introdotti in un secondo momento. Inoltre, Asher ritiene che attraverso la sincronizzazione tra parola e movimento, la lingua possa essere assimilata più rapidamente perché si opera a livello di *chunks* (macrostrutture) e non più di singoli elementi lessicali (Asher, Kusudo, De La Torre, 1974).

L'apprendimento linguistico nel TPR si basa essenzialmente su tre ipotesi (Visciola, 1998: 68–69):

1. Il *bio-program*, ossia il fatto che il cervello sia programmato biologicamente ad apprendere la lingua. L'apprendimento della L2 seguirebbe pertanto lo stesso processo di acquisizione della L1; si parte dall'ascolto e dalla comprensione per arrivare alla produzione orale, sincronizzando lo stimolo verbale con il movimento fisico<sup>12</sup>;
2. La teoria della lateralizzazione del cervello che localizza le funzioni inerenti alla lingua nell'emisfero sinistro – sede delle facoltà logico-razionali – e l'insieme delle attività motorie nell'emisfero destro – sede delle facoltà intuitivo-analogiche. Proprio in base a questa teoria e alla mancanza di metodi che coinvolgano l'emisfero destro, Asher propone il suo metodo di risposta fisica totale.
3. E infine, l'attenuazione dello stress che viene garantita dall'utilizzo di attività giocose, dalla creazione di un clima rilassato, dall'attenzione sul contenuto più che sulla forma e dalla precisa volontà di non forzare l'apprendente a parlare fin da subito in LS. Tutti questi elementi eviterebbero l'attivazione del filtro affettivo e il blocco dell'apprendimento. Non a caso, Krashen ritiene che il TPR sia una tecnica idonea a rispettare l'iniziale periodo di silenzio necessario affinché l'acquisizione linguistica si evolva in modo naturale (Krashen, 1985: 31).

---

<sup>12</sup> Visciola qui individua nel TPR un influsso del modello stimolo-risposta della psicologia behaviorista degli anni Cinquanta. Tale affermazione, tuttavia, è in contrasto con l'ipotesi stessa dell'esistenza di un *bio-program* e con la natura delle attività TPR (che non si esauriscono in una semplice ripetizione di stimoli e risposte).

Nella sua guida all'insegnante, Asher illustra anche la struttura di una lezione tipo del metodo TPR (Asher, 1977: 6–10):

a) nella revisione iniziale (*review*) i comandi già conosciuti vengono eseguiti prima in gruppo, poi individualmente;

b) successivamente l'insegnante introduce dei nuovi comandi (*new commands*). La classe disposta in semicerchio assiste in silenzio ai comandi e alle azioni dell'insegnante, che insieme ad uno studente funge da modello. A turno vengono chiamati tutti gli studenti e le sequenze di azioni vengono variate con il procedere dell'attività;

c) quando tutti gli studenti dimostrano di potere eseguire i comandi con facilità, l'insegnante procede a ricombinare gli elementi ormai familiari (*novel commands*);

d) a questo punto vengono introdotti nuovi elementi lessicali (*new material*);

e) segue poi l'ultima fase della lezione in cui l'insegnante ripete i nuovi comandi facendo muovere tutti gli studenti a turno (*review of new material*).

Dopo un certo numero di ore di corso, al termine della lezione, viene inserita anche la fase di lettura e scrittura (*reading and writing*) in cui l'insegnante scrive alla lavagna i nuovi elementi e leggendo illustra l'azione che essi contengono. Gli studenti vengono invitati a riportare le frasi nel proprio quaderno.

Nel TPR le attività ruotano principalmente intorno all'uso di *imperative drills*, privilegiando l'ascolto e la produzione orale. L'uso diffuso del comando si fonda sulla *trace theory of memory* (Katona, 1940), per la quale la capacità di richiamare alla mente un concetto dipende da quanto intensamente esso è stato tracciato nella memoria. Inoltre, come è stato detto, Asher si rifà apertamente alle strategie adottate negli anni Venti del XX secolo da Harold e Dorothée Palmer, i quali sottolineavano che un periodo iniziale in cui gli studenti rispondono ai comandi dell'insegnante è proficuo alla fissazione delle forme linguistiche nella memoria a lungo termine (Palmer, Palmer, 1970: 38).



Non essendoci un manuale di riferimento, nelle fasi iniziali l'insegnante utilizza semplicemente la sua voce e gli oggetti a disposizione nell'aula. Di conseguenza, almeno all'inizio le strutture e il lessico non possono essere selezionati in base alla loro frequenza d'uso o di bisogno nella L2, ma in base alla possibilità del loro uso in classe. Successivamente, per introdurre strutture più complesse si possono utilizzare anche dei supporti visivi e in una fase più avanzata si possono impiegare anche il *role-play* e lo *storytelling* (TPRS).

Vari studiosi hanno espresso perplessità riguardo l'artificialità dei procedimenti che consentirebbero di inglobare l'intero codice di LS nel *format* dell'*imperative drill*, soprattutto per la mancanza di dati in materia (Coppola, 1996). Tuttavia, nonostante l'assenza di solide basi teoriche e l'incompletezza a livello sperimentale, il TPR ha il merito di legare l'insegnamento-apprendimento della LS al gioco. Il divertimento è un elemento decisivo al fine di mantenere vivi l'attenzione e l'interesse, sebbene alcuni discenti potrebbero avere difficoltà ad accettare questo processo di *infantilizzazione*. Se non per un utilizzo estensivo, perlomeno le tecniche TPR possono essere impiegate 10-15 minuti ogni lezione per attuare una verifica della comprensione dei contenuti, anche con attività di *role reversal* o di *role-play* (Celestino, 1993: 902; Mastromarco, 1999). Senza dubbio, l'impiego del TPR può essere utile e motivante con i bambini per una *delayed oral practice*, ma va inserito all'interno di un progetto didattico che includa anche altre tecniche e sia indirizzato all'uso comunicativo della LS (Visciola, 1998: 81; Coppola, 1996: 52). A tale proposito, è importante comunque sottolineare che Asher non ha mai sostenuto che il suo metodo sia esclusivo ed esaustivo. Lo studioso americano considera che non possa esistere un unico approccio che sia in grado di risolvere tutti i problemi di insegnamento-apprendimento di una LS, per questo raccomanda l'utilizzo del TPR in associazione ad altre tecniche didattiche (Asher, Kusudo, De La Torre, 1974). Come sostiene Coppola, facendo riferimento al modello olo dinamico di Titone, il metodo TPR è particolarmente funzionale allo sviluppo delle abilità di "livello tattico", ossia per l'apprendimento degli automatismi verbali, ma necessita di essere affiancato da altre tecniche per sviluppare la riflessione sulla lingua e la sistematizzazione proprie del "livello strategico" (Coppola, 1996: 49).

### 3.2. Le sperimentazioni effettuate

Tra i cosiddetti “metodi clinici”, il TPR è stato uno dei pochi a fornire un contributo significativo alla glottodidattica senza scomparire come una moda passeggera (Balboni, 2012: 52). Tuttavia, in ambito europeo il TPR non risulta essere uno dei metodi più conosciuti e sperimentati, per cui non è semplice valutarne la validità in modo esaustivo (Visciola, 1998: 79). Le sperimentazioni portate avanti da Asher e dal suo gruppo di lavoro negli anni '60 e '70 hanno fornito risultati molto positivi, ma la valutazione sull'efficacia del metodo non va oltre il livello principiante. Tra queste sperimentazioni si annoverano vari studi riguardanti l'apprendimento della lingua russa a livello base (Asher, 1965, 1966, 1969; Asher, Price, 1967; Postovsky, 1974). Tali studi sono stati condotti con soggetti mai esposti prima alla lingua russa. I soggetti del gruppo sperimentale ascoltavano un comando registrato, osservavano il docente compiere l'azione collegata al comando e ripetevano il movimento. L'attività veniva svolta in piccoli gruppi di 4 o 5 persone. I soggetti del gruppo di controllo invece ascoltavano la registrazione e osservavano la rappresentazione dell'azione da parte dell'insegnante. Nei test di ritenzione, il gruppo sperimentale doveva ascoltare la registrazione e compiere l'azione collegata al comando registrato. Per valutare la comprensione del gruppo di controllo sono stati utilizzati vari metodi di valutazione. Tuttavia, dopo numerosi esperimenti, è stato riscontrato che il TPR risultava più efficace se applicato nel *retention test* più che nelle esercitazioni: i soggetti del gruppo di controllo, che avevano semplicemente assistito allo svolgimento dell'azione, hanno ottenuto risultati equivalenti a quelli del gruppo sperimentale quando nei test di verifica della ritenzione è stato utilizzato il TPR al posto della scrittura o della produzione orale. Gli studenti sottoposti a metodi traduttivi hanno sempre avuto risultati inferiori nei test di comprensione.

In Italia il TPR è stato applicato con efficacia nella scuola primaria e, in particolare, nell'insegnamento dell'italiano a immigrati. In tale contesto si registrano

interessanti sperimentazioni di TPR “attenuata”, in cui la dimensione non linguistica è affiancata da un lavoro linguistico non elementare (Caon, Ongini, 2008).

I risultati delle sperimentazioni compiute da Asher indicherebbero che l’efficacia del TPR aumenta in modo proporzionale alla difficoltà del *task* (Asher, 1969: 17). Secondo Elliott e Yountchi, questo è un elemento da tenere in considerazione nel caso in cui si desideri testare la validità del TPR nell’apprendimento di un aspetto complesso come i verbi di moto russi (Elliott, Yountchi, 2009: 432). Alla luce dei punti di forza e di debolezza del metodo di Asher, le due studiose americane propongono nel loro caso di studio un’attività TPR modificata con l’obiettivo ultimo di facilitare l’apprendimento dei verbi di moto da parte di studenti non russofoni. Tale attività non prevede l’uso dell’*imperative drills*; si tratta piuttosto di un *role-play* inserito come tecnica di revisione al termine della lezione: uno studente compie un’azione, scegliendo tra un elenco di frasi contenenti verbi di moto, e i colleghi fanno ipotesi sulla forma verbale performata. Considerato quanto è stato detto finora, potrebbe sembrare utopistico credere che il metodo TPR possa essere applicato per lavori di *focus on form*. Tuttavia, se opportunamente modificato e integrato, il metodo TPR si può applicare anche per il *fine-tuning*, ossia il perfezionamento delle competenze fonologiche, morfologiche e sintattiche della L2 (Winitz, Reeds, 1975). In base a quest’ultima considerazione e ai risultati incoraggianti dello studio di caso di Elliott e Yountchi, abbiamo cercato di replicare questa attività con un numero maggiore di soggetti per verificarne l’efficacia nel migliorare l’acquisizione dei VdM.

#### Capitolo 4. Lo studio

Partendo dalla considerazione che al giorno d’oggi i corsi di lingua russa a livello universitario sono spesso ancora basati sul metodo grammatico-traduttivo, lo scopo della ricerca è capire se sia auspicabile, utile e produttivo integrare nella prassi didattica metodi d’insegnamento di diversa natura per facilitare il raggiungimento degli obiettivi curricolari.

Il nostro studio di caso si occupa dell'insegnamento/apprendimento dei verbi di moto (d'ora in poi, VdM), un gruppo di verbi che, a livello semantico, non ha una categoria corrispondente in lingua italiana e risulta pertanto di difficile comprensione e acquisizione per gli apprendenti italofoeni. Lo scopo generale della ricerca è quello di trovare strumenti adatti a facilitare l'apprendimento dei verbi di moto e, in particolare l'apprendimento di questa categoria grammaticale in studenti con stile cinestetico e/o visivo, in un contesto in cui prevale, come è stato già detto, un insegnamento legato quasi esclusivamente ad attività di lettura e scrittura.

Più nel dettaglio, lo scopo specifico dell'investigazione è verificare se attività basate sul metodo Total Physical Response di Asher possano effettivamente favorire l'apprendimento delle differenze di significato tra i VdM (non)-unidirezionali russi. La scelta di concentrarsi esclusivamente sui VdM senza prefisso è stata fatta sulla base di due considerazioni: a) come evidenziato nella prima parte di questo lavoro, la direzionalità è uno degli aspetti più complessi dei VdM russi per l'apprendente straniero; b) l'inclusione delle forme prefissali non avrebbe facilitato il trattamento e l'analisi dei dati sperimentali.

Lo studio di caso rappresenta una replica di una sperimentazione effettuata con studenti anglofoeni presso la Northwestern University (Elliott, Yountchi, 2009).

A seguito della rivisitazione della letteratura sui VdM e il loro insegnamento/apprendimento, è possibile ipotizzare che una prassi didattica non più basata esclusivamente sul metodo grammatico-traduttivo, ma integrata con altre metodologie didattiche possa essere funzionale all'apprendimento/acquisizione dei VdM.

Per confermare tale ipotesi, sono stati considerati diversi elementi. Innanzitutto, attraverso un questionario sono stati raccolti i dati relativi allo stile d'apprendimento dei partecipanti a due sperimentazioni svolte in periodi diversi con partecipanti diversi. I dati estrapolati dai questionari sono stati poi relazionati con i risultati di un test sui VdM effettuato a breve distanza dalle sperimentazioni (nella prima sperimentazione è stato condotto anche un secondo test a distanza di 5 mesi). Inoltre, si è proceduto al confronto tra i risultati del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale di entrambe le

sperimentazioni, che sono stati successivamente messi in relazione anche con i risultati dello studio di caso originario svolto con studenti anglofoni.

#### 4.1. Domande di ricerca e ipotesi

In base a ciò che è stato appena premesso, le domande cui si cercherà di dare risposta tramite l'analisi dei dati illustrati nei capitoli successivi sono le seguenti:

1. L'utilizzo di attività basate sul metodo TPR è in grado di migliorare l'apprendimento delle differenze di significato tra i VdM (non)-unidirezionali russi in apprendenti italo-foni?

Dallo studio della letteratura fin qui affrontata e dall'analisi dei risultati dello studio di caso di partenza, si ipotizza che gli studenti del gruppo sperimentale beneficeranno, almeno in parte, dell'integrazione del metodo TPR nella prassi didattica. In generale, si prevedono risultati migliori tra gli studenti con stile d'apprendimento cinestesico. Data la durata non estensiva della sperimentazione, si ipotizza che i maggiori benefici si riscontrino soprattutto nel primo test svolto a breve distanza dallo svolgimento dell'attività.

2. Sulla base dello studio di caso originario, quali e che tipo di differenze ci sono nei risultati dell'apprendimento dei VdM tra i soggetti anglofoni e i soggetti italo-foni?

Sulla base degli studi analizzati in letteratura, si ipotizza una sostanziale equivalenza nei risultati dei due studi di caso, nonostante secondo la classificazione tipologica di Talmy l'italiano non sia una lingua *satellite-framed* come l'inglese e il russo (Talmy, 2000). Tuttavia, data la breve

durata di entrambe le sperimentazioni, non si escludono differenze più sostanziali.

#### 4.2. Partecipanti

La ricerca è stata condotta seguendo la metodologia di ricerca utilizzata da Elliott e Yountchi: i soggetti facevano parte di due sezioni parallele del corso di lingua russa del secondo anno (A.A. 2011-2012 per la prima sperimentazione, A.A. 2012-2013 per la seconda).

In media gli studenti iscritti al secondo anno di lingua russa all'Università Ca' Foscari sono circa un centinaio, ma la frequenza al corso non è obbligatoria. Pertanto, il numero degli studenti frequentanti può variare da lezione a lezione. Nei dati riferiti al GC e al GS sono stati considerati solo gli studenti che hanno partecipato alle lezioni e all'attività nella loro interezza. Inoltre, dato il carattere facoltativo dell'attività, è necessario sottolineare che solo una parte dei frequentanti ha dato la propria disponibilità ad compilare il questionario sugli stili d'apprendimento e a sottoporsi al test sui VdM.

Come nello studio di caso originario, i soggetti erano tutti studenti universitari, sia maschi sia femmine, parlanti nativi di italiano di età compresa tra i 19 e i 21 anni. Tutti i soggetti avevano superato con successo l'esame di lingua russa 1 prima di questa sperimentazione.

La Tabella 4.1 illustra la composizione del campione studenti che ha partecipato alla ricerca.

Tabella 4.1: Composizione soggetti partecipanti

Sperimentazione A.A. 2011-2012	GS	GC
1° test + 2° test	n.7	n.6
Questionario + 1° test + 2° test	n.6	n.4

Sperimentazione A.A. 2012-2013	GS	GC
1° test	n.9	n.14
Questionario + 1° test	n.6	n.11

#### 4.3. Spiegazione dell'attività TPR

Lo studio ha seguito la stessa metodologia utilizzata da Elliott e Yountchi nella loro sperimentazione, poiché essa rappresenta l'unico studio finora condotto per testare l'efficacia del metodo TPR nell'acquisizione dei VdM russi. Inoltre, considerato che lo studio persegue anche l'obiettivo di verificare se esistono differenze tra gli apprendenti anglofoni e italofoni nell'apprendimento dei VdM russi, è parso opportuno mantenersi il più possibile aderenti alla metodologia di ricerca adottata dalle due studiose statunitensi per poter comparare i risultati più agilmente e in modo più obiettivo.

L'attività utilizzata da Elliott e Yountchi prende origine dal metodo TPR di (Asher, 1966, 1969, 1977). Le due studiose americane hanno creato un'attività TPR modificata, nella quale agli studenti è richiesto di rappresentare frasi che contengono VdM (non)-unidirezionali. Per il nostro studio di caso abbiamo seguito la stessa metodologia: innanzitutto, sono state individuate una serie di frasi da rappresentare in classe (cfr. Appendice 1); successivamente è stato consegnato agli studenti del GS un *handout* con la spiegazione dell'esercizio sperimentale, le coniugazioni utili e la traduzione in italiano dei termini non conosciuti (cfr. Appendice 2). Sulla lavagna, sono state presentate immagini e parole alle quali gli studenti si dovevano riferire nel rappresentare le frasi, come l'immagine di una biblioteca con il corrispettivo termine russo *библиотека*<sup>13</sup>. Inoltre, gli studenti avevano a disposizione anche degli oggetti

---

<sup>13</sup>L'accento di parola è qui marcato da una sottolineatura; mentre nell'esperimento era segnalato da un accento acuto sulla vocale tonica. Normalmente i materiali didattici di russo per stranieri includono gli accenti di parola, anche se questi comunemente in russo non vengono indicati.

con cui aiutarsi: uno zaino, dei libri, un quotidiano, un passeggino, un orsacchiotto di peluche e una valigia. Con l'aiuto di questi materiali e disegni, uno studente alla volta casualmente sceglieva una frase e la rappresenta in silenzio. Dopo ciò, i compagni venivano stimolati a indovinare quale verbo era stato utilizzato (servendosi della forma alla seconda persona singolare).

Per illustrare il funzionamento dell'esercizio, riprendiamo l'esemplificazione fornita da Elliott e Yountchi.

Partiamo da come potrebbe essere rappresentata la frase: “Ты ездил в аэропорт» [Sei andato (con un mezzo di trasporto compiendo viaggio completo di andata e ritorno) in aeroporto]. Uno studente (studente-1) sceglie la frase, la mostra all'insegnante e poi procede a rappresentarla di fronte ai compagni. Siccome ездил è il passato di un VdM non-unidirezionale, questa frase richiede che lo studente-1 svolga un'azione completa, di andata e ritorno (vedi la funzione 3 nella Tabella 4.3 più avanti). Dopo aver selezionato la frase e averla mostrata al docente, lo studente-1 rappresenta la frase.

Elliott e Yountchi riportano lo svolgimento di una di queste “rappresentazioni”. Lo studente-1, dopo aver scelto la frase e averla mostrata all'insegnante, ha simulato di guidare un'auto e stringere un volante. Lo studente-1 si è poi incamminato verso la lavagna, ha toccato la parola *аэропорт* e poi è tornato indietro al punto di partenza.

Nella trascrizione che segue, viene riportata la reazione degli altri studenti all'azione compiuta dallo studente-1.

**Studente-2** Ты едешь?  
(Stai andando?) (Letteralmente: stai andando con un mezzo di trasporto in una direzione)

**Insegnante** Нет.  
(No)

**Insegnante** Сделайте ещё раз.  
(Ripetilo)

**Studente-1** [Lo studente-1 ripete l'azione]



- Studente-2** Ты едешь?  
(Stai andando?) (Letteralmente: vai con un mezzo di trasporto più volte)<sup>14</sup>
- Insegnante** Ты ез...?  
(Ту...?)
- Studente-3** Ездил.  
(Sei andato) (Letteralmente: sei andato con un mezzo di trasporto, compiendo un moto completo di andata e ritorno)
- Insegnante** Ездил. Замечательно! Ты ездил.  
(Sei andato. Bravo! Tu sei andato)

Come si evince dalla trascrizione, osservando l'azione mimata dallo studente-1, gli altri studenti hanno immediatamente compreso che si trattava di un verbo che indica il movimento con un mezzo di trasporto, e quindi uno tra *ездить* (non-unidirezionale) e *ехать* (unidirezionale). Tuttavia, inizialmente non era chiaro agli studenti se il VdM rappresentato era non-unidirezionale o unidirezionale, e se la forma era al presente o al passato. Solo dopo la successiva ripetizione dell'azione mimata da parte dello studente-1, i colleghi hanno ipotizzato col supporto dell'insegnante che si trattasse di un passato (quando lo studente-3 esclama *ездил*, passato del verbo non-unidirezionale). Il docente poi ha annunciato che l'ipotesi della classe era giusta e ha chiesto allo studente-1 di leggere a voce alta l'intera frase. Dopo di ciò, l'insegnante ha ripetuto la frase in russo, ha rappresentato la frase altra due volte per l'intera classe e spiegato in inglese il motivo per cui la risposta dello studente-3 era corretta, ripetendo che *ездил* convoglia il significato di "un movimento con un mezzo di trasporto", come anche il significato "di viaggio completo di andata e ritorno".

Questa attività da un lato segue il modello di TPR proposta da Asher, dall'altro se ne discosta. A dispetto di Asher, Elliott e Yountchi hanno deciso di utilizzare sia la

---

<sup>14</sup>Elliott e Yountchi parlano in questo caso di significato multidirezionale. In realtà il presente *едешь* indica un'azione che si ripete più volte. Questo è un esempio lampante di quanto sia meno ambiguo utilizzare il termine non-unidirezionale piuttosto che pluri- o multidirezionale.

lingua target sia la L1 degli studenti, utilizzando quest'ultima specialmente nell'handout eseplicativo. Tuttavia, come in Asher, la loro attività prevede che l'*output* degli studenti sia il mimare azioni o eventi il cui input proviene da frasi costruite dagli autori.

Con il gruppo di controllo è stato adottato il metodo grammatico-traduttivo tradizionale, mentre con il gruppo sperimentale è stato adottato il metodo TPR modificato di Elliott e Yountchi. Entrambi i gruppi hanno studiato i VdM elencati nelle prime due colonne della Tabella 4.2.

Tabella. 4.2 I principali verbi di moto russi (basato su Elliott, Yountchi, 2009)

Non-unidirezionali imperfettivi	Unidirezionali imperfettivi	Perfettivi con prefisso	Glosse italiane
ход <u>и</u> ть	ид <u>т</u> и	Пой <u>т</u> и	andare (a piedi)
е <u>з</u> дить	е <u>х</u> ать	по <u>е</u> хать	andare (con un mezzo di trasporto)
но <u>с</u> ить	не <u>с</u> ти	по <u>н</u> ести	portare (a piedi)
во <u>з</u> ить	ве <u>з</u> ти	по <u>в</u> езти	portare (con un mezzo di trasporto)

Presso l'Università Ca' Foscari il corso di lingua russa del secondo anno del corso di laurea triennale è suddiviso tra parte teorica e pratica (lettorato). Il corso teorico dura un semestre (alternativamente il primo o il secondo). Durante le lezioni pratiche di lettorato gli studenti vengono abitualmente divisi in due gruppi gestiti da due lettrici<sup>15</sup>.

Prima dell'inizio della sperimentazione, a tutti gli studenti erano stati impartiti i VdM base attraverso il metodo grammatico-traduttivo. Le funzioni, i significati base e le differenze tra verbi (non)-unidirezionali erano state presentate già al termine del

<sup>15</sup>Nello studio di caso originale, le autrici erano anche le docenti di ruolo del corso di lingua russa. Nella presente ricerca, al contrario, l'autore ha svolto attività didattica con i soggetti partecipanti solo per un breve periodo. Nell'A.A. 2011-2012 l'attività sperimentale ha sostituito alcune lezioni di lettorato, normalmente tenuto da esperti madrelingua. Nell'A.A. 2012-2013 la sperimentazione è stata condotta nell'ambito di un ciclo di attività di tutorato didattico-integrativo – parallelo al lettorato – tenuto dall'autore della ricerca.

primo anno accademico e riprese all'inizio del secondo (con spiegazioni grammaticali simili a quelle utilizzate da Elliott e Yountchi riassunte nella Tabella 4.3).

Tabella 4.3 Funzioni base dei verbi di moto russi (non)-unidirezionali (basato su Elliott, Yountchi, 2009).

Non-unidirezionali imperfettivi ходить; ездить; есс.	Unidirezionali imperfettivi идти; ехать; есс.
1. Movimento in più direzioni. <i>Я хожу по парку.</i> Cammino nel parco/per il parco.	Movimento in una direzione (in corso). <i>Я иду в парк.</i> Vado/Sto andando al parco.
2. Azione ripetuta o abituale. <i>Я всегда хожу домой на обед.</i> Vado sempre a casa per pranzo.	Descrive alcuni aspetti o qualità di un singola azione di movimento unidirezionale. <i>Мы ехали в кино на метро, а они на такси.</i> Siamo andati al cinema in metropolitana, e loro in taxi.
3. Movimenti conclusi nel passato (andata e ritorno). <i>Я ходил в кино.</i> Sono andato al cinema.	Descrive le circostanze dell'azione del verbo principale in periodi complessi. <i>Я его видел, когда шёл в парк.</i> L'ho visto mentre andavo al parco.
4. Descrizioni generiche di movimento. <i>Ребёнок уже ходит.</i> Il bambino già cammina.	Espressioni idiomatiche. <i>Часы идут быстро.</i> L'orologio va veloce.

Le lezioni di lettorato e i compiti a casa sono serviti come supporto per comprendere meglio le differenze e i significati dei VdM.

La prima sperimentazione si è svolta al termine del primo semestre dell'A.A. 2011-2012 a ridosso delle festività natalizie. I VdM sono stati reintrodotti attraverso il metodo TPR in tre lezioni consecutive. La seconda sperimentazione invece si è svolta nel secondo semestre dell'A.A. 2012-2013 prima della sessione d'esami<sup>16</sup>.

Durante questa breve unità sui VdM, sono state utilizzate due metodologie didattiche. Il gruppo di controllo si è esercitato per mezzo del metodo grammatico-traduttivo tradizionale. Con il gruppo sperimentale, si è utilizzato in parte il metodo

<sup>16</sup> Nell'A.A. 2012-2013 è stato offerto agli studenti di lingua russa del secondo anno un servizio di tutorato didattico-integrativo. Tale attività è stata affidata all'autore della presente ricerca. Il tutorato è stato strutturato in un ciclo di lezioni – per un totale di 30 ore – dedicate principalmente all'apprendimento dei VdM.

tradizionale in parte il metodo TPR di Asher. L'attività sperimentale in totale è durata circa 100 minuti suddivisi in tre lezioni.

#### 4.4. Percorso dell'attività TPR

L'attività sperimentale è stata condotta in tre lezioni consecutive. All'interno di ogni lezione sono stati dedicati circa 20 minuti all'attività TPR. Il percorso dell'attività è stato indicativamente il seguente: 1) nelle lezioni che hanno preceduto la sperimentazione sono stati ripetuti gli usi dei verbi di moto senza prefisso ed è stata spiegata l'attività TPR attraverso esempi pratici; 2) durante la prima e la seconda lezione sono stati dati altri esempi dall'autore per permettere agli studenti di familiarizzare con l'attività, poi gli studenti sono stati coinvolti attivamente nell'interpretare azioni contenute in frasi consegnate ai singoli studenti; quando il verbo di moto espresso fisicamente da uno studente veniva compreso dagli altri, allora si procedeva alla ricostruzione della frase di partenza; 3) durante la terza lezione l'attività è stata svolta interamente dagli studenti che hanno potuto a turno interpretare più VdM.

#### 4.5. Strumenti

Prima di entrambe le sperimentazioni è stato somministrato ai soggetti partecipanti un questionario sugli stili di apprendimento. Dopo lo svolgimento dell'attività gli studenti sono stati sottoposti a un test sui VdM (due nella prima sperimentazione).

##### 4.5.1. Questionario sugli stili d'apprendimento

Nello studio di caso originario si è pensato di considerare lo stile di apprendimento degli studenti solo in un momento successivo alla sperimentazione. Nel presente lavoro, invece, prima dello svolgimento della sperimentazione, si è proceduto a somministrare agli studenti un questionario per rilevare il loro stile d'apprendimento.

È stato utilizzato un questionario standardizzato (una traduzione di alcune sezioni del *Learning Style Survey* di Cohen, Oxford, Chi, 2001) che includeva esclusivamente domande chiuse che hanno costituito i principali strumenti di raccolta dati (Allegato A).

Si è deciso di inoltrare i questionari in forma elettronica per due motivi: la volontà di rendere i questionari facilmente accessibili a chi volesse partecipare; la possibilità di poter raccogliere i dati direttamente in formato elettronico. Il questionario è stato quindi creato utilizzando *Google Drive* un programma di composizione fornito dal motore di ricerca *Google*.

La Tabella 4.4 illustra la natura del questionario rispetto alle sezioni interne dello stesso.

Tabella 4.4: N. domande chiuse per sezione

Sezione del questionario	Quantità
Stile visivo	10
Stile uditivo	10
Stile tattile/cinestetico	10
Stile deduttivo	3
Stile induttivo	3
Totale domande: 36	

#### 4.5.1.1. Somministrazione

L'utilizzo di un questionario standardizzato non ha reso necessaria la validazione dello stesso. Tuttavia, nel processo di analisi dei dati si è deciso di escludere alcuni quesiti che risultavano non essere particolarmente rilevanti ai fini della presente ricerca. In virtù di queste modifiche, la forma definitiva del questionario presentava n. 36 domande chiuse (vedi paragrafo 4.5.1).

Il primo contatto con i soggetti è avvenuto in presenza durante una lezione del corso teorico di lingua russa del secondo anno. A seguito della presentazione del progetto di ricerca, è stato inviato ai soggetti un messaggio di posta elettronica nel quale li si invitava a rispondere al questionario seguendo un apposito link.

Alla compilazione di ogni questionario, il programma utilizzato registrava automaticamente i dati in un foglio di lavoro Excel, mantenendo la suddivisione sistematica di ogni quesito.

Il questionario è stato predisposto in forma anonima, sebbene si chiedesse ai soggetti di inserire anche il proprio numero di matricola al fine di poter successivamente comparare i dati del questionario con i risultati dei test sui VdM.

#### 4.5.2. Testing

Nello studio di caso condotto da Elliott e Yountchi i soggetti del GS e del GC sono stati testati sull'acquisizione dei VdM in due sezioni scritte dell'esame finale del primo semestre del secondo anno di lingua russa. Il primo test scritto è stato creato specificamente per lo studio di caso, il secondo test era una sezione standard dell'esame sui VdM.

Creato per testare le differenze tra i VdM (non)-unidirezionali, il primo test consisteva di una breve conversazione tra due amici russi che discutono di un imminente test nella loro università. Agli studenti si richiedeva di scegliere tra due VdM (un verbo unidirezionale e uno non-unidirezionale) in sei frasi differenti. Gli

studenti dovevano scegliere il verbo adatto al contesto della frase, basandosi su ciò che avevano imparato in classe.<sup>17</sup> I verbi venivano forniti nella corretta forma flessa.

Il secondo test includeva due conversazioni in russo. Siccome questa sezione testava gli studenti su tutti i VdM affrontati durante il corso, includeva più differenze rispetto alla sola contrapposizione tra VdM (non)-unidirezionali (per esempio, la differenza tra movimento a piedi o con mezzo di trasporto). Nel secondo test venivano fornite anche delle glosse in inglese dei VdM russi mancanti. Nell'analisi dei dati sono state considerate le parti della seconda sezione rilevanti per lo studio, ossia le domande che richiedevano agli studenti di decidere tra un VdM unidirezionale o non-unidirezionale. Nel valutare la correttezza di una risposta, Elliott e Yountchi non hanno considerato gli errori di compitazione o coniugazione.

Nel primo test, fornendo agli studenti coppie di VdM già coniugati, Elliott e Yountchi speravano che i soggetti concentrassero la loro attenzione esclusivamente sulla differenza tra VdM (non)-unidirezionali. Al contrario, il secondo test prevedeva uno sforzo maggiore da parte degli studenti, che dovevano considerare molte più variabili nella loro scelta. Elliott e Yountchi hanno scelto di utilizzare due test molto differenti con la speranza di poter accertare in modo più completo l'efficacia del metodo TPR per la comprensione e l'acquisizione dei VdM.

Anche per la nostra ricerca sono stati usati due test sui VdM. Tuttavia, abbiamo deciso di seguire solo in parte il metodo di testing utilizzato da Elliott e Yountchi.

Il primo test (cfr. Appendice 3) è stato somministrato esclusivamente nella prima sperimentazione. Il test rappresenta l'identica replica del test somministrato nella ricerca originale<sup>18</sup>. Anche le tempistiche di somministrazione sono state simili (il test a

---

<sup>17</sup>Come chiarito dalle autrici dello studio originale, alcune frasi presenti nei test – dalla prospettiva di un parlante russo nativo – permettono l'utilizzo sia di un VdM unidirezionale sia di un VdM non-unidirezionale, entrambi con significati diversi (cfr. ad es., 1T-1 e 1T-5). Questo fatto però non ha influenzato né lo studio originale né il presente. Agli studenti era richiesto di individuare e riconoscere i significati e gli usi dei VdM affrontati in classe. Pertanto, nella frase 1T-1 l'unica soluzione possibile per gli studenti era *ножы*, poiché a lezione è stato considerato l'utilizzo della preposizione *но* (lungo, per) solo dopo i VdM non-unidirezionali.

<sup>18</sup>Nella sua forma originale, il test contiene 7 frasi con altrettante coppie di verbi tra cui scegliere. Tuttavia, la frase in cui si doveva scegliere tra la forma *носила* e *возила* non è stata considerata in sede di analisi dei risultati, poiché non si focalizza sulla differenza tra moto uni- e non-unidirezionale, ma piuttosto sul movimento a piedi o con mezzo di trasporto. Questa problematica è stata riscontrata già

distanza di circa tre settimane dalla sperimentazione). La scelta di utilizzare il test di Elliott e Yountchi – malgrado i difetti di strutturazione – è stata dettata dalla necessità di poter confrontare in modo obiettivo i risultati degli studenti anglofoni con quelli degli studenti italofofoni.

La seconda prova (cfr. Appendice 4) presenta una struttura simile al primo test. In opposizione con la sperimentazione originale si è deciso di utilizzare nuovamente un testo da completare – una conversazione tra due amici – per non complicare l’analisi dei dati introducendo *task* complessi con molte variabili. Il test è stato scritto dall’autore della sperimentazione e verificato da una docente madrelingua. Per evitare che gli studenti potessero rispondere in modo corretto semplicemente tirando ad indovinare, le opzioni tra cui scegliere erano 4 (o più di 4) in 5 frasi differenti<sup>19</sup>. Il secondo test è stato somministrato ai soggetti di entrambe le sperimentazioni, ma con tempistiche diverse: agli studenti della prima sperimentazione è stato somministrato durante la prova scritta d’esame, al termine della sezione di grammatica, a distanza di 5 mesi dalla sperimentazione; agli studenti della seconda sperimentazione è stato somministrato a breve distanza dalla conclusione dell’attività TPR. Tale discrepanza nelle tempistiche di somministrazione si è resa necessaria sia per questioni logistiche sia per questioni metodologiche che verranno approfondite nel capitolo riguardante i risultati.

#### 4.6. Analisi

La ricerca si basa su un’analisi sviluppata su due livelli, quantitativo e qualitativo. Poiché nel questionario sugli stili d’apprendimento e nei due test sui VdM

---

nello studio originale. In ogni caso, abbiamo deciso di non apporre modifiche al test per non introdurre ulteriori variabili che non avrebbero permesso un agile confronto dei risultati tra i due casi di studio.

<sup>19</sup>Inizialmente, le frasi nella quali bisognava individuare il VdM corretto erano 6. Tuttavia, in una fase successiva alla somministrazione del test, la Dott.ssa Svetlana Nistratova ha notato l’ambiguità di una frase in cui si doveva scegliere tra le forme *едем/ехали/ездим/ездили*. Per tale motivo questa frase non è stata considerata nell’analisi dei risultati. È importante comunque sottolineare che le altre frasi invece non pongono nessun problema di ambiguità o di duplice possibilità di risposta corretta, a differenza di alcune frasi del primo test.



erano presenti esclusivamente domande chiuse a scelta multipla, si è pensato fin da subito di tradurre i dati in percentuali e a ricorrere a tabelle per rappresentare i risultati in modo schematico.

Il primo passaggio propedeutico all'analisi dei dati è stato quello di suddividere i risultati del questionario in base allo stile di apprendimento dei singoli studenti, per individuare quei soggetti su cui concentrare l'attenzione in sede di analisi dei risultati dei test sui VdM. Successivamente si è proceduto all'analisi dei risultati dei test in base alle domande di ricerca.

#### 4.6.1. Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 1

Inizialmente, si è presa in considerazione la domanda di ricerca n. 1: *L'utilizzo di attività basate sul metodo TPR è in grado di migliorare l'apprendimento delle differenze di significato tra i VdM unidirezionali e non-unidirezionali russi in apprendenti italofofi?*

Per rispondere a tale domanda, si è provveduto a suddividere l'analisi dei risultati dei test in diverse sezioni:

- 1) il confronto generale tra i risultati delle due sperimentazioni e lo studio di caso originale;
- 2) il confronto tra i risultati del GC e del GS della prima e della seconda sperimentazione;
- 3) infine, per verificare l'efficacia del metodo TPR in base allo stile d'apprendimento del soggetto, si considereranno i risultati degli studenti con stile d'apprendimento prevalentemente cinestetico, sia in valore assoluto sia rispetto agli altri soggetti.

#### 4.6.2. Analisi rispetto alla domanda di ricerca n. 2

La domanda di ricerca n. 2, *Sulla base dello studio di caso originario, quali differenze ci sono nei risultati dell'apprendimento dei VdM tra i soggetti anglofoni e i soggetti italofofoni?*, ha richiesto invece il confronto dei risultati nel primo test dei GS del presente studio di caso con i risultati del GS di Elliott e Yountchi.

## Capitolo 5. I risultati

### 5.1 Confronto con i risultati dello studio di caso originale

Il primo test effettuato nella prima sperimentazione era l'identica replica del test somministrato nella ricerca originale. Il test è stato effettuato a circa tre settimane dal termine della sperimentazione. L'utilizzo del test di Elliott e Yountchi è stato necessario principalmente per poter rispondere alla seconda domanda di ricerca: *sulla base dello studio di caso originario, quali differenze ci sono nei risultati dell'apprendimento dei VdM tra i soggetti anglofoni e i soggetti italofofoni?*

Il test è una conversazione tra amici che presenta coppie di VdM già coniugati tra i quali bisogna scegliere la forma corretta. Fornendo forme già flesse, Elliott e Yountchi speravano che i soggetti concentrassero la loro attenzione esclusivamente sull'opposizione tra VdM unidirezionali e non-unidirezionali.

Nello studio di Elliott e Yountchi era accaduto che nel primo test il GC aveva avuto risultati migliori del GS, ossia l'80% di risposte esatte contro il 62,5% (vedi Tabella 5.1).

Tabella 5.1 Risultati individuali del primo test di Elliott e Yountchi, 2009.

Elliott, Yountchi, 2009 – primo test (1T) – 6 domande totali							
St.	1T-1	1T-2	1T-3	1T-4	1T-5	1T-6	1T-Totale
E1	1	1	1	1	0	1	5 – 83,3%
E2	1	1	0	1	1	0	4 – 66,7%
E3	0	1	1	0	1	0	3 – 50%
E4	0	1	0	1	0	1	3 – 50%

Tot. Exp.	50%	100%	50%	75%	50%	50%	62,5%
C1	1	1	1	1	1	1	6 – 100 %
C2	1	1	1	1	1	1	6 – 100 %
C3	1	0	1	1	1	1	5 – 83,3%
C4	1	1	1	1	1	1	5 – 83,3%
C5	0	1	1	0	0	0	2 – 33,3 %
Tot. Contr.	80%	80%	100%	80%	80%	80%	80%
Tot.	65%	90%	75%	77,5%	65%	65%	

Nel secondo test invece i risultati migliori erano stati raggiunti dal GS. Nell'analisi di questa discrepanza nei risultati, le studiose erano giunte alla conclusione che tale contraddizione era dovuta al numero ristretto di partecipanti (4 nel GS, 5 nel GC), un problema che ovviamente può essere risolto solo coinvolgendo un numero più grande di partecipanti. Siccome anche la nostra prima sperimentazione ha coinvolto un numero di partecipanti abbastanza piccolo, è utile considerare l'approccio di analisi dei dati utilizzato da Elliott e Yountchi prima di riportare i risultati del nostro primo test.

Le due studiose nel discutere i propri dati si sono concentrate su un'analisi qualitativa dei risultati dei singoli studenti. In questo modo hanno avuto la possibilità di verificare che, sebbene statisticamente i risultati del primo test contraddicevano l'ipotesi iniziale, le risposte individuali la confermavano.

La tabella 5.1 riporta i risultati di entrambi i gruppi di studenti per ogni singolo quesito del test della sperimentazione originale di Elliott e Yountchi. Agli studenti è stato assegnato un numero (da 1 a 4 per i partecipanti del GS e da 1 a 5 per i partecipanti del GC) e un etichetta ("E" per indicare "Experimental group" oppure "C" per il "Control group"). Per poter confrontare i dati, nell'ultima colonna sono stati riportati i risultati totali dei singoli studenti ("1T-Totale").

Lo stesso sistema di analisi è stato utilizzato nel presentare i dati del nostro primo test. Tuttavia, per indicare gli studenti del GS e del GC abbiamo usato rispettivamente l'etichetta "S-1" e "C-1", ossia "primo gruppo sperimentale" e "primo gruppo di controllo", per distinguerli dagli studenti della seconda sperimentazione

svolta nell’A.A. 2012-2013 (pertanto, “1S-1” indica “lo studente 1 del GS della prima sperimentazione”, “1C-1” è “lo studente 1 del GC della prima sperimentazione”, e così via).

I risultati del primo test mostrano una situazione in parte simile a quella emersa nello studio di Elliott e Yountchi. Essi sembrano infatti smentire a prima vista l’ipotesi che le attività TPR siano in grado di facilitare l’apprendimento delle differenze tra VdM (non)-unidirezionali: il GS ha avuto una percentuale dell’88,1% di risposte esatte contro il 91,6% del GC (vedi Tabella 5.2). Tuttavia, rispetto allo studio originario la differenza tra i due gruppi è molto meno marcata (3,5%) ed entrambi i gruppi hanno ottenuto risultati molto buoni.

Tabella 5.2 Risultati individuali del primo test della prima sperimentazione.

Prima sperimentazione – primo test (1T) – 6 domande totali							
St.	1T-1	1T-2	1T-3	1T-4	1T-5	1T-6	1T-Totale
1S-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100%
2S-1	0	1	0	1	1	1	4 – 66,7%
3S-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100%
4S-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100%
5S-1	0	1	1	1	1	1	5 – 83,3%
6S-1	1	1	0	1	0	1	4 – 66,7%
7S-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100%
<b>Tot. Sp.</b>	<b>71,4%</b>	<b>100%</b>	<b>71,4%</b>	<b>100%</b>	<b>85,7%</b>	<b>100%</b>	<b>88,1%</b>
1C-1	0	1	1	1	1	1	5 – 83,3%
2C-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100 %
3C-1	1	1	1	1	0	1	5 – 83,3%
4C-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100 %
5C-1	1	1	1	1	1	1	6 – 100 %
6C-1	0	1	1	1	1	1	5 – 83,3%
<b>Tot. Con.</b>	<b>66,7%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>83,3%</b>	<b>100%</b>	<b>91,6%</b>
<b>Tot.</b>	<b>69,2%</b>	<b>100%</b>	<b>84,6%</b>	<b>100%</b>	<b>84,6%</b>	<b>100%</b>	

Visti questi risultati, sembrerebbe poi che gli italofoeni abbiamo meno problemi nell’acquisizione dei VdM (non)-unidirezionali rispetto agli anglofoeni. Ciononostante,

come è stato detto, il numero esiguo di partecipanti non permette di trarre conclusioni generali.

Inoltre, è opportuno considerare altri due aspetti: 1) il primo test presentava il rischio che gli studenti potessero rispondere in modo corretto semplicemente tirando ad indovinare (poiché si doveva scegliere un elemento all'interno di una coppia); 2) le stesse Elliott e Yountchi hanno sottolineato che alcuni quesiti del test potevano essere ambigui o presentare duplici interpretazioni;

Sulla base di queste considerazioni, è quanto mai opportuno passare all'osservazione dei dati del secondo test. Quest'ultimo, sebbene sia stato effettuato sempre da un numero esiguo di partecipanti, ha il pregio di essere strutturato in modo da aggirare le problematiche del primo test. Per tale motivo, esso potrebbe contribuire a fugare i dubbi sull'utilità del TPR e sulle differenze di apprendimento tra parlanti italofoni e anglofoni.

Nel secondo test agli studenti era richiesto di individuare le forme verbali corrette all'interno di un dialogo tra amici. I quesiti totali erano 5. Per ogni quesito c'erano 4 o più opportunità di scelta. I verbi erano forniti già in forma flessa..

Come si evince dalla Tabella 5.3, anche in questo caso, il GC ha avuto risultati migliori del GS (83,3% contro 80%). La differenza percentuale tra i due gruppi resta praticamente invariata rispetto al primo test (3,3%).

Tabella 5.3 Risultati individuali secondo test – prima sperimentazione (test a 4 opzioni)

Prima sperimentazione – secondo test (2T) – 5 domande totali						
St.	2T-1	2T-2	2T-3	2T-4	2T-5	2T-Totale
1S-1	1	1	1	0	0	3 – 60%
2S-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
3S-1	0	1	1	1	1	4 – 80%
4S-1	0	1	1	1	1	4 – 80%
5S-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
6S-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
7S-1	0	0	1	0	1	2 – 40%
Tot. Sp.	57,1%	85,7%	100%	71,4%	85,7%	80%

1C-1	1	1	1	0	1	4 – 80%
2C-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
3C-1	1	1	1	0	0	3 – 60%
4C-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
5C-1	0	0	1	1	1	3 – 60%
6C-1	1	1	1	1	1	5 – 100%
Tot. Con.	83,3%	83,3%	100%	66,7%	83,3%	83,3%
Tot.	69,2%	84,6%	100%	69,2%	84,6%	

L'ipotesi di effetto benefico del TPR nell'apprendimento dei VdM sembra essere nuovamente smentita. Tra le variabili che possono avere influenzato i risultati, oltre al numero dei partecipanti, c'è da considerare la tempistica di somministrazione. Il secondo test non è stato svolto contestualmente al primo, ma a distanza di 5 mesi dall'attività TPR. Se consideriamo che l'attività si è protratta per tre sole lezioni, si può credere che la sua influenza sull'acquisizione dei VdM (non)-unidirezionali non sia stata particolarmente significativa. Tale supposizione sembra confermata da un calo generalizzato delle prestazioni degli studenti tra il primo e il secondo test: il GC è passato dal 91,6% all'83,3% di risposte corrette, il GS dall'88,1% all'80%<sup>20</sup>.

Tutto ciò sembra ricondurre alla questione al numero dei partecipanti: solo coinvolgendo un numero maggiore di studenti è possibile chiarire i dubbi emersi nei due test della prima sperimentazione.

Durante l'A.A. 2012-2013 è emersa la possibilità di condurre nuovamente l'attività TPR con due gruppi di studenti iscritti al secondo anno di lingua russa presso l'Università Ca' Foscari. La sperimentazione è stata inserita all'interno di un breve ciclo di esercitazioni incentrate esclusivamente sui VdM, a riprova del fatto che essi sono percepiti come un punto critico nell'insegnamento/apprendimento del russo come lingua straniera.

L'attività sperimentale si è sviluppata di nuovo nell'arco di tre lezioni. Non vi è stata la possibilità di prolungare l'utilizzo delle tecniche TPR. Subito al termine di

---

<sup>20</sup> Il calo dei risultati può dipendere anche dal fatto che il primo test prevedeva una scelta tra due elementi, mentre il secondo prevedeva una scelta multipla tra 4 o più elementi.

queste lezioni è stato effettuata una replica del secondo test della prima sperimentazione. In tal modo, oltre ad evitare le problematiche del primo test, si è esclusa la variabile del tempo, intesa come distanza del test dalla sperimentazione.

I risultati del test questa volta mostrano che il GS ha di gran lunga superato il GC: la media del primo è stata 84,4%, quella del secondo 71,4%, con una differenza del 13% (vedi tabella 5.4). Inoltre, c'è da sottolineare che 8 studenti su 9 del GS hanno superato nei risultati la media del GC.

Tabella 5.4 Risultati individuali test – seconda sperimentazione (test a 4 opzioni)

Seconda sperimentazione – Test (T) – 5 domande totali						
Studenti	2T-1	2T-2	2T-3	2T-4	2T-5	T-Totale
1S-2	1	1	1	1	1	100 %
2S-2	1	1	1	0	1	80%
3S-2	0	1	1	1	1	80%
4S-2	1	1	1	0	1	80%
5S-2	1	1	1	0	1	80%
6S-2	1	0	1	0	1	60%
7S-2	1	1	1	1	1	100%
8S-2	1	1	1	0	1	80%
9S-2	1	1	1	1	1	100%
Tot. GS	88,9%	88,9%	100 %	44,4%	100 %	84,4%
1C-2	0	1	1	0	1	60%
2C-2	1	1	1	1	1	100%
3C-2	0	1	1	1	1	80%
4C-2	1	1	1	0	0	60%
5C-2	1	1	1	1	1	100%
6C-2	1	1	0	1	0	60%
7C-2	1	1	1	1	1	100%
8C-2	1	1	1	1	0	80%
9C-2	1	1	1	1	0	80%
10C-2	1	1	1	1	0	80%
11C-2	0	1	1	0	0	40%
12C-2	1	1	1	1	0	80%
13C-2	0	1	1	1	0	60%
14C-2	0	1	0	0	0	20%
Tot. GC	64,3%	100%	85,7%	71,4%	35,7%	71,4%

TOT.	73,9%	95,7%	91,3%	60,9%	60,9%	
------	-------	-------	-------	-------	-------	--

I risultati del GC sono stati significativamente peggiori rispetto alla prima sperimentazione (83,3% contro 71,4% di correttezza). Il calo nei risultati è probabilmente dovuto a due fattori. In primo luogo, i partecipanti al test del GC sono più che raddoppiati (da 6 a 14). In secondo luogo, è importante notare che nella prima sperimentazione il GC di controllo è stato coinvolto marginalmente nella ricerca e solo gli studenti più motivati (e spesso più competenti) hanno deciso di partecipare al test. La seconda sperimentazione è stata invece inserita all'interno di un percorso di tutorato didattico-integrativo volto ad assistere la totalità degli studenti nella preparazione all'esame. Al test quindi hanno partecipato anche studenti con minor interesse e motivazione per l'argomento.

Quest'ultimo test sembra quindi confermare l'ipotesi di partenza, ossia che le attività TPR possono aiutare gli apprendenti nell'acquisire le differenze tra VdM (non)-unidirezionali. Ciononostante, il confronto con i risultati dei test precedenti non permette di trarre conclusioni certe a favore del TPR.

Come è stato accennato in precedenza, anche nello studio di Elliott e Yountchi i risultati dei vari test erano stati contraddittori. Le due studiose hanno inizialmente ipotizzato che tale contraddittorietà potesse dipendere dal fatto che i test utilizzati rispecchiano un metodo d'insegnamento e di *testing* tradizionale e quindi potrebbero non essere adatti a verificare la validità del TPR. Asher nei suoi studi sul TPR ha sempre utilizzato test non convenzionali. Questi test potevano essere di due tipi: in uno gli studenti dovevano collegare un comando scritto o orale con un'immagine che raffigurava l'azione descritta dal comando; nel secondo tipo, ad un comando orale gli studenti dovevano rispondere compiendo l'azione corrispondente oppure scrivendola (Asher, 1966: 80). Purtroppo, per problemi logistici e organizzativi non è stato possibile per questo studio somministrare test di associazioni di immagini o di risposta scritta/fisica a comandi orali. In ogni caso, come notato da Elliott e Yountchi (2009: 442), dal momento che i test di Asher riprendono pedissequamente gli esercizi utilizzati



nelle attività TPR con i gruppi sperimentali e l'autore non specifica mai se i gruppi di controllo siano mai stati esposti a questa tipologia di esercizi prima del *testing* finale, è probabile che i suoi test abbiano favorito i gruppi sperimentali e che non rappresentino pertanto la miglior tipologia di verifica dell'acquisizione.

Per di più, oltre al fatto che la tipologia a risposta multipla utilizzata in questo studio è familiare agli studenti, le stesse Elliott e Yountchi hanno notato che in altri studi lo stesso test di tipo tradizionale hanno condotto a risultati positivi per i gruppi sperimentali. Nel loro studio sui "*mimable manner-of-movement verbs*", Lindstromberg e Boers (2005) hanno utilizzato per il *testing* degli esercizi a riempimento. In questi test ogni frase era riportata direttamente in L2 e gli studenti dovevano inserire la forma verbale corretta senza il supporto di glosse o di opzioni a scelta multipla (Lindstromberg, Boers, 2005: 256). Nei risultati gli apprendenti del gruppo sperimentale hanno sempre mostrato *performance* migliori dei colleghi del gruppo di controllo. In conclusione, quindi, si può affermare che

“Despite the differences and potential problems of each testing method, however, Lindstromberg and Boers and Asher reached similar, if not identical, conclusions: the experimental TPR groups in each study constantly outperformed the control groups. Since Lindstromberg and Boers’s testing method closely parallels the testing we conducted [...], we are left with the suggestion that differences in the type of tests used – conventional or non-conventional – are ultimately not a factor in our split result” (Elliott, Yountchi, 2009: 442).

A tal punto, se la contraddittorietà dei risultati non dipende dal tipo di test somministrato, non resta quindi che scendere maggiormente nel dettaglio dell'analisi dei dati e considerare i risultati degli studenti nei singoli quesiti dei test.

## 5.2. Confronto tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo

La parziale contraddittorietà dei risultati suggerisce di analizzare più approfonditamente le risposte ai singoli quesiti del test.

Analizzando i risultati del primo test della prima sperimentazione (Tabella 5.2), si nota che nei quesiti 1T-2, 1T-4 e 1T-6 la totalità degli studenti ha risposto correttamente. Questi quesiti si concentrano sull'opposizione tra due coppie di verbi (non)-unidirezionali: *идти/ходить* (“andare a piedi”) e *ехать/ездить* (“andare con un mezzo di trasporto”). In 1T-2 e 1T-6 la forma corretta indica un'azione di moto contestuale in una direzione (vedi funzione 1 “movimento in una direzione” dei verbi unidirezionali nella Tabella 4.3). La frase 1T-4 indica invece un'azione di frequenza abituale (vedi funzione 2 dei verbi non-unidirezionali nella Tabella 4.3).

Nello stesso test il quesito 1T-1 appare come il più complesso per gli apprendenti: le risposte corrette sono state il 71,4% per il GS e il 66,7% per il GC. In questo quesito compare un'azione di moto in più direzioni (vedi funzione 1 dei verbi non-unidirezionali nella Tabella 4.3).

Nel secondo test della prima sperimentazione – utilizzato poi come unico test della seconda sperimentazione – emergono altri elementi d'interesse. Anche qui uno dei quesiti è risultato di facile comprensione per gli studenti. Come si nota nelle Tabelle 5.3 e 5.4, al quesito 2T-3 solo due studenti hanno risposto in modo errato nelle due sperimentazioni, cioè solo il 5,5% del totale dei rispondenti. Se si osserva nel dettaglio il quesito 2T-3, si nota che anche in questo caso la forma corretta (*ходить*) indica un'azione di frequenza abituale.

Da quanto è stato visto finora sembrerebbe che le azioni abituali con verbi non-unidirezionali non creino difficoltà negli studenti italofofoni. Sempre nel secondo test i risultati del quesito 2T-4 sembrano contraddire tale ipotesi. La frase 2T-4 – corrispondente a un'azione di movimento abituale (“я *езжу за город так редко!*”, “vado fuori città così raramente!”) – risulta essere la più complessa per gli studenti nel computo generale di entrambe le sperimentazioni: nella prima sperimentazione il GC raggiunge il 66,7% di risposte esatte, mentre il GS raggiunge il 71,4%; nella seconda sperimentazione, il GC arriva al 71,4% e il GS solo al 44,4%. Tuttavia, se si considera

che in tale frase è presente l'espressione “за город” che significa “fuori città”, ma è introdotta da una particella che può anche indicare un movimento con scopo preciso (ad es., “я иду за хлебом”, “vado a prendere il pane”), si può ipotizzare che gli apprendenti di livello base siano stati tratti in inganno da questo aspetto.

In fine concludiamo il confronto dei dati con l'analisi del quesito 2T-5. La frase in oggetto si concentrava sull'opposizione tra *вести/водить* (“condurre, guidare”), *везти/возить* (“portare con un mezzo di trasporto”) e *нести/носить* (“portare, a piedi”). Il quesito richiedeva di scegliere la forma corretta tra sei opzioni. I risultati di questo quesito offrono gli elementi più incoraggianti a sostegno dell'utilità del TPR in questo ambito specifico. Se infatti nella prima sperimentazione i risultati del GC e del GS in questo quesito non riflettono sostanziali differenze (85,7% di risposte corrette per il GS, 83,3% per il GC), nella seconda sperimentazione il divario tra i due gruppi è considerevole: 100% di correttezza per il GS, 35,7% per il GC. Sorgono quindi spontaneamente due domande: 1) quali sono le cause di questa differenza nei risultati della prima e della seconda sperimentazione?; 2) per quale motivo nel test della seconda sperimentazione vi è un divario così netto tra GC e GS?

La risposta a tali domande sembra essere univoca: l'unica variabile che intercorre tra la prima e la seconda sperimentazione è la tempistica di somministrazione del test. Nella prima sperimentazione il test è stato somministrato a 5 mesi di distanza dall'attività TPR, nella seconda sperimentazione invece il test è stato condotto immediatamente dopo la conclusione dell'attività. Sembra quindi che l'attività TPR – per la sua breve durata – abbia avuto un effetto dirompente solo sulla memoria a breve termine degli studenti del GS della seconda sperimentazione.

Più dettagliatamente, il quesito 2T-5 indicava un'azione di moto abituale nel passato (vedi funzione 2 dei verbi non-unidirezionali nella Tabella 4.3): “Раньше мой брат часто возил меня за город, а теперь у него нет машины” (“Un tempo mio fratello mi portava spesso fuori città, ma ora non ha più la macchina”). Nel GC della seconda sperimentazione solo 5 studenti hanno risposto correttamente, gli altri hanno risposto nel seguente modo:

- n.4 apprendenti hanno scelto “*εἶς*”, sbagliando solamente nella scelta della direzionalità del verbo, ma selezionando un verbo semanticamente corretto;
- n.4 apprendenti hanno scelto “*ἑοδῶν*”, sbagliando nella scelta del verbo da un punto di vista semantico, ma non dal punto di vista della direzionalità;
- uno studente ha scelto la forma “*ἑῶν*”, errata sia a livello semantico sia a livello di direzionalità.

Questi dati pertanto sembrano suggerire che l’attività TPR può apportare benefici nell’apprendimento dei VdM (non)-unidirezionali sia per ciò che riguarda la questione della direzionalità sia per ciò che riguarda le differenze semantiche tra i vari VdM. Tuttavia, è necessario sottolineare che nella prima sperimentazione gli studenti del GC hanno avuto dei buoni risultati nel test dopo 5 mesi dall’attività anche senza essere stati coinvolti nell’attività TPR. Ciò significa che gli studenti sono stati capaci di apprendere l’opposizione tra VdM (non)-unidirezionali anche solo attraverso l’insegnamento tradizionale. Rimane comunque significativo l’impatto che il TPR ha avuto sul GS della seconda sperimentazione. A tal punto ci si chiede a quali effetti sull’acquisizione dei VdM potrebbe condurre un uso prolungato di attività TPR.

### 5.3 Confronto dei risultati degli studenti con stile d’apprendimento cinestetico

Nell’analisi dei risultati non sono state ancora considerate le differenze tra studenti con diversi stili d’apprendimento. A tal proposito, in questa sezione si analizzano i dati provenienti dai questionari sugli stili d’apprendimento.

Dai risultati dei questionari è emerso un dato macroscopico particolarmente significativo: nessuno studente tra i partecipanti possedeva uno stile d’apprendimento prevalentemente cinestetico.

Il questionario prevedeva 10 domande riguardanti lo stile uditivo, 10 riguardanti lo stile visivo e 10 riguardanti lo stile cinestetico. Ad ogni domanda si poteva rispondere da 0 (= mai) a 4 (= sempre) a seconda della frequenza d’uso di un determinato stile d’apprendimento da parte del rispondente. Il massimo per ogni

sezione era quindi 40 punti. La media generale delle risposte ai questionari è stata la seguente:

- stile uditivo: 19/40, ossia utilizzato “a volte”;
- stile visivo: 24/40, a metà tra l’essere usato “a volte” e “spesso”;
- stile cinestetico 17/40, compreso tra “raramente” e “a volte”.

Lo stile cinestetico quindi risulta quello più debole in assoluto. In tale contesto, risulta complesso poter comprendere se le attività basate sul TPR possano arrecare benefici a studenti con stile d’apprendimento cinestetico. Inoltre, i pochi studenti che hanno indicato di basarsi “spesso” sullo stile cinestetico, mostrano di affidarsi allo stesso tempo anche ad un altro stile. Pertanto, non vi sono casi specifici che possono essere analizzati singolarmente.

Si può altresì rimarcare che, in ogni caso, le attività TPR non hanno influito negativamente sul rendimento di discenti con stili d’apprendimento diversi da quello cinestetico. È questo ad esempio il caso dello studente 1S-2 (studente 1 del GS della seconda sperimentazione). Il soggetto pur dimostrando di non affidarsi mai allo stile cinestetico (6/40) e di prediligere uno stile prettamente deduttivo (12/12), non ha riscontrato problemi nello svolgimento del test risultando uno dei migliori studenti col 100% di risposte esatte.

Resta interessante il fatto che nessuno studente abbia dimostrato di possedere uno stile d’apprendimento prettamente cinestetico. Probabilmente ciò dipende dalla forte impostazione *ex cathedra* della didattica nei livelli d’istruzione superiore, che limita la componente cinestetica d’apprendimento.

## Capitolo 6. Discussione

Nell’analisi dei risultati sono emersi alcuni elementi che è opportuno riconsiderare per avere un quadro più chiaro e completo dello studio.

Il primo aspetto da prendere in considerazione è la strutturazione dell’attività TPR. La sperimentazione si è ispirata allo studio di Elliott e Yountchi e ne ha seguito la

struttura: un breve ciclo di lezioni sui VdM svolte con il supporto di un'attività ispirata al TPR. Il contesto non ha permesso di proporre una sperimentazione più estensiva dell'attività, che avrebbe permesso di verificare in modo più scientifico la validità del TPR. Una sperimentazione del genere andrebbe progettata e programmata più dettagliatamente integrando il normale percorso didattico. Anche gli *items* proposti negli esercizi dovrebbero essere più curati e non solo legati ai pochi oggetti reperibili nella classe.

Un secondo elemento di rilievo è legato al numero di partecipanti. Le due sperimentazioni sono state condotte all'interno di un corso di lingua russa offerto dall'Università Ca' Foscari che offriva un bacino potenziale di circa 100 partecipanti. Tuttavia, non essendoci la frequenza obbligatoria dei corsi, è molto complicato poter condurre una sperimentazione di lunga durata con un numero stabile di partecipanti all'interno di un corso universitario. Allo stesso tempo, bisogna poi ricordare che le attività TPR non si prestano ad essere utilizzate con gruppi numerosi. È emersa pertanto l'ipotesi di svolgere tali sperimentazioni all'interno di scuole superiori che offrono insegnamenti curricolari di lingua russa.

Il terzo aspetto da considerare riguarda la tipologia di *testing*. I test somministrati agli studenti hanno rivelato diversi problemi strutturali in sede di analisi dei risultati. Innanzitutto, prima di somministrare un test a scelta multipla, è necessario verificare che le opzioni tra cui scegliere non siano ambigue e che il contesto della frase non offra più di una possibilità di risposta. Inoltre, se si sceglie di utilizzare un test a scelta multipla, è consigliabile fornire più di due opzioni di risposta per rendere più attendibile da un punto di vista scientifico (come è stato poi notato da Elliott e Yountchi). Sarebbe poi interessante somministrare al termine della sperimentazione sia un test di tipo tradizionale sia un test non convenzionale, come quelli utilizzati da Asher, per osservare se vi sono differenze nei risultati.

L'ultimo elemento da notare è il fatto che nella seconda sperimentazione 8 studenti su 9 del GS hanno avuto risultati superiori alla media del GC. Sebbene nessuno degli studenti ha dimostrato di possedere uno stile d'apprendimento prevalentemente cinestetico, è stato visto che in media tutti avevano una

predisposizione allo stile visivo. Come avvenuto per le sperimentazioni di Asher, si può ipotizzare quindi che gli studenti abbiano tratto beneficio dall'osservazione dell'attività più che della partecipazione fisica attiva (Lindstromberg, 2004; Lindstromberg, Boers, 2005).

## CONCLUSIONI

Giunti al termine di questo lavoro, è importante ricordare il punto di partenza dello studio stesso.

La necessità di approfondire lo studio del tema dei VdM russi per facilitare l'apprendimento di questo aspetto particolarmente ostico per gli apprendenti stranieri è stato sottolineato da vari studiosi (su tutti Hasko, 2009a). Fin dall'introduzione è stato sottolineato che il presente lavoro rappresenta una prima risposta all'istanza di "fill the gap of SLA research concerning VoM in Russian" (Elliott, Yountchi, 2009: 443).

Dal momento che il nostro studio ha coinvolto un numero limitato di partecipanti non è possibile giungere a generalizzazioni valide per l'intera popolazione di apprendenti italofoeni di russo come lingua straniera. L'ipotesi che il TPR possa facilitare l'apprendimento dei VdM è tuttavia supportata dalla seconda sperimentazione condotta con un numero più rilevante di soggetti (n.23). Per tale motivo, è auspicabile che vengano condotti altri studi – con sperimentazioni di durata maggiore – per chiarire meglio la validità di queste tecniche didattiche.

Viste le caratteristiche del TPR sarebbe interessante effettuare uno studio con principianti assoluti nel quale i VdM vengono introdotti inizialmente solo attraverso il TPR – per strutturare nei discenti la rappresentazione a livello cognitivo del movimento in russo – e poi insegnati con altre metodologie didattiche per sostenerne il riutilizzo e la produzione spontanea. Un luogo dove condurre tali studi potrebbe essere una classe di scuola superiore: i gruppi sarebbero omogenei, non troppo grandi da impedire la partecipazione attiva dell'intera classe, né così piccoli da minare la validità scientifica dello studio.

Inoltre, come suggeriscono Elliott e Yountchi (2009: 444), il TPR potrebbe essere utile per l'apprendimento/insegnamento di altri aspetti della lingua russa, come gli imperativi e gli altri verbi di moto che non sono stati trattati in questo lavoro.

In conclusione, è importante ricordare che, al di là della validità del TPR come facilitatore dell'apprendimento, questa tecnica didattica ha il pregio di permettere ai docenti di osservare i propri studenti



“acting out the different functions of Russian VoM [...and] literally see how learners of Russian interpret and misinterpret VoM. Such knowledge can help in the better teaching and ultimate learning of the VoM. In other words, more broadly speaking [...] TPR exercise is additionally beneficial in that it gives direct insight into LI VoM mapping on L2” (Elliott, Yountchi, 2009: 444).

## РЕЗЮМЕ

В последние годы экономический рост в Российской Федерации и интенсификация торговых отношений с Италией привели к увеличению интереса к изучению и обучению русскому языку в Италии (Pescatori, 2006).

За постепенным распространением русского языка в Италии – где в настоящее время русский язык включен в учебные планы 38 вузов – не последовало столь же показательное развитие исследований в сфере преподавания русского языка для итальянцам.

В нашей дипломной работе, в первую очередь, мы старались внести реальный вклад в исследования в области преподавания русского языка итальянцам.

Диссертация посвящена широко обсуждаемой, как в Италии, так и в России, теме обучения так называемым “глаголам движения”.

Для италоговорящих учащихся глаголы движения представляют собой особенно сложный лингвистический аспект, который нередко вызывает большие трудности: “Глаголы движения остаются в изоляции, студенты их боятся и считают каким-то инородным явлением, которое, к сожалению, нужно понять и использовать” (Sottofattori, 2000:24).

Многие ученые считают, что необходимо более подробно анализировать когнитивные и педагогические аспекты, связанные с этим явлением, чтобы определить наиболее подходящие стратегии для облегчения изучения этих глаголов (например, Hasko, 2009a).

В первой части диссертации мы старались представить четкую и по возможности исчерпывающую картину этого лингвистического явления на основе анализа научных работ, посвященных выражению движения в русском языке и на изучению глаголов движения, выполненных специалистами в области преподавания русского языка как иностранного, а также лингвистами, занимающимися проблемами усвоения языка и когнитивной лингвистики.

Во второй части диссертации представлены данные, полученные в результате воспроизведения эксперимента, проведенного Элизабет Эллиотт и Лизой Юнтчи (Elliott, Yountchi, 2009). В нашем случае исследование проводилось с италоговорящими учащимися второго курса университета «Ка Фоскари» в Венеции.

Хотя движение является постоянным компонентом нашей жизни, не существует универсальной формулы для описания движения на лексическом, синтаксическом и семантическом уровнях (Berman, Slobin, 1994; Slobin, 1996, 2006). Проблема выражения движения получило широкую известность в области межлингвистических и межтипологических исследований, и в настоящее время к ней обращаются ученые, занимающиеся теоретической и когнитивной лингвистикой, а также и методисты, работающие с различными языками (Hasko 2010: 34).

В славистике русские глаголы движения ~~русского языка~~ часто называют “уникальными”, поскольку они не имеют без аналогов в других языках в силу их сложных структурных, семантических и видовых характеристик (Hasko, Perelmutter, 2010). Русский язык типологически является «*satellite-framed language*», в котором образ действия выражается корнем глагола, а способ действий выражается, префиксом (Talmy, 2000). То, что делает выражение движения таким трудным в русском языке, – это семантика глаголов движения.

Недостаток эмпирических исследований показывает, что существующие учебные материалы руководствуются не лингвистическими исследованиями, а, скорее, интуициями их авторов. (Hasko, 2009a: 353-354).

В последние годы были проведены некоторые исследования для того, чтобы восполнить этот пробел (Driagina, 2007; Hasko, 2009b, 2010, 2012; Gagarina, 2009; Gor *et al.*, 2009, 2012). В этих работах на основе эмпирических данных делается попытка определить, какие аспекты глаголов движения являются более проблематичными для учащихся, какие элементы и формы используются часто или абсолютно не используются, и выяснить, связаны ли трудности учащихся с пониманием или с говорением.

Вопрос, связанный с выражением движения и пространственных отношений у взрослых изучающих иностранный язык, является ещё малоизученным в лингвистике (Becker, Carrol, 1997; Cadierno, 2004). В недавних сравнительных исследованиях в сфере когнитивно-функциональной лингвистики были рассмотрены способы, которые дети используют для выражения пространственных отношений в разных языках: на основании этих исследований ~~оказывается~~ было доказано, что с самого раннего детства родной язык ~~начинает~~ влияет на ребенка в формировании семантических категорий пространства, специфических для его языка (Bowerman, 1996a, 1996b; Cadierno, 2004; Choi, Bowerman, 1991). Пока еще не ясно, существует ли нелингвистическое одинаковое понимание пространств в различных культурах. В случае русского языка, лексика, связанная с движением в пространстве, имеет очень сложную структуру. Исследование в этой области все еще находится в зачаточном состоянии (Gagarina, 2009).

Исследования по усвоению глаголов движения русскоговорящими показывают, что эти глаголы – одни из первых глаголов, которые появляются в детской речи, именно они составляют центр их глагольной лексики (Gvoždєv, 1949; Gagarina, 2009).

Сравнительные исследования носителей разных языков показали, что эти глаголы не представляют трудностей только для русскоговорящих (Gagarina, 2009). Когнитивные трудности в представлении движения отражаются в усвоении: даже учащиеся продвинутого уровня не полностью владеют глаголами движения (Gagarina, 2009; Gor *et al.*, 2009, 2012). Студенты продолжают испытывать такие трудности, как выражение направленности, даже на высоких уровнях компетенции.

Раннее использование префиксальных форм русскоговорящими детьми и частота их использования в отношении беспрефиксальных глаголов заметно отличаются от сегодняшних методических подходов к обучению русского языка как иностранного. Поэтому Гагарина рекомендует использовать на занятии

много примеров глаголов движения в определенных контекстах: задания должны фокусироваться на значении каждого элемента, а не на его форме (*meaning-focused vs form-focused*).

Овладение глаголами движения всегда представляло значительные трудности для иностранных учащихся. В 70-80-е годы в журналах «Русский язык за рубежом» и “*Russian Language Journal*” было опубликовано много статей, посвященных методам преподавания этих глаголов и опыту их преподавания (Kuper, 1971; Pachomov, 1977, 1979; Šolanke, 1978; Wertz, 1979).

«Выделение темы “глаголы движения” в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся обусловлено рядом причин лингвистического и методического характера» (Bitechina, 1985: 5): знание глаголов движения необходимо в общении уже на начальном этапе обучения; многие глаголы движения являются распространенными в разных сферах общения и достаточно универсальными в употреблении; изучение префиксальных глаголов существенно расширяет потенциальный словарь учащихся; глаголы движения многозначны, поэтому открывают большие возможности для развития речемыслительных способностей учащихся; во многих языках отсутствует разграничение движения на однонаправленное и неоднаправленное, повторяющееся и однократное (Bitechina *et al.*, 1972; Bitechina, Judina, 1985).

С 70-х годов ситуация не сильно изменилась. С одной стороны, ученые продолжают подчеркивать важность совершенствования методов преподавания глаголов движения, особенно в силу их общего использования в идиоматических фразах (Skripnikova, 2012); с другой стороны, многие ученые свидетельствуют о всё ещё существующих трудностях для нерусскоговорящих учащихся в овладении этими формами: тема глаголов движения даже вызывает страх у студентов (Sottofattori, 2000: 24), а неспособность найти конкретные методические решения этой проблемы не позволяет разорвать порочный круг, который заставляет учащихся «избегать употребления приставочных глаголов, заменяя их на бесприставочные и сводя этим на нет своеобразие и выразительность русского языка» (Letzbor, 2009: 195).

Для создания эффективных учебных материалов-целесообразно принимать во внимание вклад в решение этой проблемы различных областей лингвистики. В связи с этим необходимо отметить появление ряда недавних исследований, следующих этому направлению.

Вторая часть нашей работы сосредотачивается на рассмотрении применения Методики опоры на физические действия (Total Physical Response) в преподавании глаголов движения итальянским учащимся в Университете «Ка' Фоскари» в Венеции. Эксперименты были проведены в соответствии с исследованием Эллиотт и Юнтчи (2009). Они создали упражнение на основе TPR, чтобы облегчить усвоение (не)однонаправленных глаголов движения у учащихся, начинающих изучать русский язык. Этот метод, который соединяет изучение языка с физическим движением, кажется логическим выбором для представления и объяснения физического движения. Таким образом, через ответ студентов, выраженный физическим действием, TPR дает учителю возможность проверить степень понимания студентов и определить возможные источники трудностей. Кроме того, во-первых, открытие зеркальных нейронов показало, что зрительная и двигательная память особенно полезны для запоминания лексики (Gallese *et al.*, 1996; Rizzolatti *et al.*, 1996). Во-вторых, поскольку двигательное изображение является частью значения многих глагольных понятий, реализация и повторение соответствующих физических реакций может улучшить специфичность, с которой эти понятия хранятся в долговременной памяти (Saltz, Donnenwerth-Nolan, 1981). Наконец, исследования показали, что двигательное представление значения глагола и наблюдение его представления приводят к лучшим результатам при запоминании «*manner verbs*», в число которых входят и глаголы движения (Lindstromberg, 2004; Lindstromberg, Voers, 2005).

Основной целью нашего исследования является поиск средств для облегчения изучения глаголов движения, в частности, студентами с кинестетическим или зрительным способом восприятия. В частности, конкретной целью нашего исследования является проверка действенности метода TPR при

изучении различий в значении между однонаправленными и неоднаправленными глаголами движения.

Для подтверждения этой гипотезы были приняты во внимание некоторые факторы. Во-первых, с помощью вопросника были собраны данные, относящиеся к стилю обучения участников, во время двух экспериментов, проведенных в разное время с разными участниками. Затем мы сравнили данные вопросников с результатами тестов на глаголы движения, выполненных в конце экспериментов. После этого мы сравнили результаты контрольной группы и экспериментальной группы. Затем данные нашего исследования были сравнены с результатами исследования Эллиотт и Юнтчи.

После анализа литературы и результатов исследования Эллиотт и Юнтчи, мы пришли к заключению, что студентам экспериментальной группы, по крайней мере частично, принесло пользу использование-метода TPR в обучении глаголам движения.

Исследование было проведено с использованием методологии исследования Эллиотт и Юнтчи. Все участники были студентами второго курса, носителями итальянского языка в возрасте от 19 лет до 21 года.

В начале эксперимента студенты получили раздаточный материал с объяснением упражнения, спряжениями глаголов движения и итальянским переводом незнакомых слов. На доске были представлены образы и слова, к которым студенты должны были обращаться во время упражнения. С помощью этих материалов и предметов, находившихся в классе, один студент выбирал предложение и молча представлял его. После каждого представления остальные студенты должны были угадать, какой глагол должен быть употреблен. Эксперимент проводился в течение трех уроков.

В конце эксперимента студенты выполнили два теста на глаголы движения. Первый тест – точная копия первого теста Эллиотт и Юнтчи. Мы его использовали только со студентами первого эксперимента.

В отличие от исследования Эллиотт и Юнтчи, мы решили использовать два теста с похожей структурой: разговор между друзьями, в котором надо было

выбрать правильный глагол из нескольких представленных вариантов (двух в первом тесте, четырех и более во втором тесте). Второй тест мы провели у студентов обоих экспериментов, но в разное время: у студентов первого эксперимента мы провели тест 5 месяцев спустя после начала цикла уроков TPR; у студентов второго эксперимента – после окончания эксперимента TPR.

В нашем первом эксперименте приняло участие довольно небольшое число студентов. Результаты первого теста дали результат, схожий с результатом на эксперимента Эллиот и Юнтчи. На первый взгляд кажется, что наши данные опровергают исходную гипотезу: контрольная группа продемонстрировала 91,6% правильных ответов, а экспериментальная – только 88,1%. В втором тесте процентная разница между двумя группами остается практически стабильной по сравнению с первым тестом (3,3%). Результаты опять опровергают гипотезу положительного эффекта TPR в изучении глаголов движения.

Среди переменных, которые могли бы повлиять на результаты, кроме количества участников, мы должны учитывать сроки проведения тестирования. Студенты написали первый тест через несколько дней после TPR занятий, а второй тест – через 5 месяцев. Если учитывать, что эксперимент продолжался только три урока, можно предположить, что его влияние на усвоение однонаправленных/неоднонаправленных глаголов движения не было особенно значительным. Общее снижение результатов обеих групп между первым и вторым тестом подтверждает наше предположение: процентное соотношение правильных ответов контрольной группы сократилось с 91,6% до 83,3%, а экспериментальной – с 88,1% до 80%.

Все это снова приводит нас к вопросу о числе участников: только если большое количество студентов вовлекается в тест, тогда можно прояснить сомнения, которые возникли в первых тестах первого исследования.

В апреле 2013 года появилась возможность повторить исследования с большой группой студентов. В этот раз результаты тестирования после эксперимента показывают, что экспериментальная группа превзошла контрольную: 84,4% против 71,4% (и с разницей 13%).



Последний тест подтверждает гипотезу, а именно, что метод TPR может помочь учащимся в процессе усвоения однонаправленных/неоднонаправленных глаголов движения. Тем не менее, сравнение с результатами предыдущих тестов не позволяет сделать однозначные выводы в пользу TPR. Такая противоречивость может зависеть от того, что мы использовали традиционные тесты, а не специальные тесты, придуманные Ашером для метода TPR (Asher, 1966: 80). Однако, другие ученые успешно использовали традиционные тесты для проверки метода TPR с положительными результатами (Lindstromberg, Boers, 2005).

Если противоречивость результатов не зависит от типологии тестирования, надо подробно проанализировать результаты отдельных вопросов. Самые интересные данные связаны с заданием 2Т-5 второго эксперимента, которое касалось разницы между глаголами *вести/водить*, *везти/возить* и *нести/носить*. Это задание дает наиболее обнадеживающие результаты в поддержку полезности TPR в этой области.

Если в первом эксперименте результаты этого задания в экспериментальной и контрольной группе не отражают существенных различий (85,7% против 83,3%), то во втором эксперименте разрыв между двумя группами особенно значительный: 100% правильных ответов для экспериментальной группы, и только 35,7% для контрольной.

Здесь возникают два вопроса: 1) каковы причины этого различия в результатах первого и второго эксперимента? 2) Почему в результатах второго эксперимента существует такой большой разрыв между экспериментальной и контрольной группой?

Единственной переменной, которая существует между первым и вторым исследованием, является срок проведения тестирования: в первом случае мы провели тест 5 месяцев спустя после начала эксперимента; во втором – сразу после окончания цикла занятий TPR.

Таким образом, кажется, что TPR оказал огромное воздействие только на кратковременную память студентов в экспериментальной группе второго

исследования. В частности, задание 2Г-5 указывает на обычное движение в прошлом: «*Раньше мой брат часто возил меня за город, а теперь у него нет машины*». В нашем втором исследовании только 5 студентов контрольной группы ответили правильно, остальные (9) выбрали неправильную, с семантической точки зрения и/или с точки зрения направленности, форму глагола.

Эти данные поддерживают гипотезу о том, что TPR может быть полезно для обучения однонаправленным/неоднонаправленным глаголам движения, но для получения более надежных данных надо проводить дальнейшие исследования.

Для будущих исследований было бы важно иметь в виду следующие аспекты:

1) во-первых, цикл уроков TPR должен продолжаться дольше для того, чтобы проверить эффект, оказываемый этим методом на долговременную память;

2) во-вторых, в конце эксперимента было бы интересно провести тест традиционного типа и нетрадиционный тест, чтобы выяснить, существуют ли различия в результатах;

3) в третьих, из-за характеристик метода TPR было бы интересно провести исследование с начинающими изучать русский язык, в котором вначале глаголы движения вводятся только с помощью этого метода, а потом с помощью традиционных методологий.

В заключении важно отметить, что хотя мы не уверены в эффективности метода TPR, эта техника позволяет преподавателям проверять понимание студентов через их ответ, выраженный физическим действием, на вопросы учителя.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEKSEEV V., 1872. *Neues Lehrbuch Der Russischen Sprache: Mit Beigefügten Sprechübungen Und Lesestücken*, Schmitzdorff, San Pietroburgo.
- ALEŠKEVIČ M., 1891, *Praktičeskoe i teoretičeskoe rukovodstvo po metode F. Ana i skoromu lëgkomu izučeniju russkogo jazyka dlja nemcev*, Varsavia.
- ASHER J. J., 1965, «The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian», in *IRAL*, 3 (4): pp. 291–300.
- , 1966, «The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review», *The Modern Language Journal*, 50 (2): pp. 79–84.
- , 1969, «The Total Physical Response Approach to Second Language Learning», *The Modern Language Journal*, 53 (1): pp. 3–17.
- , 1977, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions, Los Gatos CA.
- ASHER J. J., KUSUDO J. A., DE LA TORRE R., 1974, «LEARNING A SECOND LANGUAGE THROUGH COMMANDS: THE SECOND FIELD TEST», *THE MODERN LANGUAGE JOURNAL*, 58 (1/2): pp. 24–32.
- ASHER J. J., PRICE B. S., 1967, «The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences», *Child Development*, 38 (4): pp. 1219–1227.
- AZIMOV Ė. G., ŠČUKIN A. N., 2009, *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*, IKAR, Mosca.
- BACHTIJAROVA H. Š., ŠČUKIN A. N., 1988, *Istorija metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Vyšča škola, Kiev.
- BALBONI P. E., 1988, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana. Padova.
- , 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BANDURA A., 1989, «Social Cognitive Theory», in *Annals of child Development: Vol. 6. Theories of child development: Revised formulation and current issue*, VASTA R. (a cura di), JAI Press, Greenwich, CT, pp.1-60.
- , 1997, *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York..
- BECKER A., CARROL M., 1997, *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*, John Benjamins, Amsterdam.
- BELJAEV B. V., 1965, *Očerki po psihologii obučenija inostrannym jazykam*, Prosveščenie, Mosca.
- BERARDI S., BUGLAKOVA L. M., 2002, *Kraski: Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A1*, CLUEB, Bologna.
- , 2004, «L'autoapprendimento multimediale del russo per principianti: Kraski», *Studi Slavistici*, 1 (1) (1–12): pp. 253–260.
- , 2006a, *Kraski-A2: Corso di lingua russa di livello A2*, CLUEB, Bologna.
- , 2006b, «Distancionnoe obučenje i èksperimental'nyj proekt: Kommunikativnyj mul'timedijnyj kurs dlja samoobučenija russkomu jazyku kak inostrannomu 'e-Kraski' – bazovyj uroven'», In *Russkij jazyk v Evrope: Metodika, opyt prepodovanija, perspektivy [Atti del Convegno Internazionale*

- “L’insegnamento della lingua e della letteratura russa in Europa: Nuove condizioni e prospettive del XXI secolo” (Verona, 22-24 settembre 2005)], the Coffee House art & adv Milano, pp. 263–266.
- , 2007, *Kraski-A1: Corso di lingua russa di livello A1*, nuova ed., CLUEB, Bologna.
- BERLITZ M. D., 1895, *Metoda Berlitz a dlja prepodavatelej novych jazykov. Russkij jazyk. Prisposobil k ruskomu jazyku L.L. Breitfuss, M. O. Vol’f*, San Pietroburgo.
- BERMAN R. A., SLOBIN D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental Study*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- BITECHTINA G. A., JUDINA L. P., 1985, *Sistema raboty po teme “glagoly dviženija”*, Russkij jazyk, Mosca.
- BITECHTINA G. A., MURAV’ĚVA L. S., JUDINA L. P., 1972, *Upotreblenie glagolov dviženija v ruskom jazyke*, Izdatel’stvo Moskovskogo Universiteta, Mosca.
- BONDARČUK L. A., DERWING B. L., 2009, «The Saliency of the Semantic Features of Russian Verbs of Motion: An Experimental Study», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 409–427.
- BOWERMAN M., 1996a, «Learning How to Structure Space for Language: A Cross-linguistic Perspective», in *Language and Space*, BLOOM P., PETERSON N.A., NADEL L., GARRETT M. F. (a cura di), The MIT Press, Cambridge MA, pp. 387–436.
- , 1996b, «The Origin of Children’s Spatial Semantic Categories: Cognitive Versus Linguistic Determinism», in *Rethinking Linguistic Relativity*, GUMPERZ J.J., LEVINSON S.C. (a cura di), Cambridge University Press, Cambridge MA, pp. 145–176 .
- BROWN H. D., 2001, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman, New York.
- CADIerno T., 2004, «Expressing Motion Events in a Second Language: A Cognitive Typological Perspective», in *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, ACHARD M., NIEMEIER S. (a cura di), Mouton de Gruyter, Berlino/New York, pp. 13–49.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *L’intercultura nel pallone, italiano L2 e intergrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CELESTINO W. J., 1993, «Total Physical Response: Commands Not Control», *Hispania*, 76 (4): pp. 902–903.
- CEVESE C., DOBROVOL’SKAJA J. A., MAGNANINI E., 2000, *Grammatica russa. Morfologia: Teoria ed esercizi*, Hoepli, Milano.
- CHAPUT P. R., 1997, «Culture in Grammar», *The Slavic and East European Journal*, 41 (3): pp. 403–414.
- CHARPENTIER J.-B. J., 1768, *Eléments de la langue russe, ou méthode courte et facile Pour apprendre cette langue conformément à l’usage*, Imperatorskaja Akademija Nauk, San Pietroburgo.
- CHAVRONINA S. A., ŠIROČENSKAJA A. I., 2007, *Il Russo. Esercizi*, Russkij jazyk, Mosca.

- CHERASKOVA E. P., 1956, *Russkij jazyk. Učebnik russkogo jazyka dlja bolgar*, Mosca.
- CHOI S., BOWERMAN M., 1991, «Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-specific Lexicalization Patterns», *Cognition*, 41: pp. 83–121.
- ČISTJAKOV V. M., 1941, *Osnovy metodiki russkogo jazyka v nerusskich školach*, Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo, Mosca.
- COHEN A. D., OXFORD R. L., CHI J. C., 2001, «Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles», <http://www.carla.umn.edu/about/profiles&CohenPapers/LearningStylesSurvey.pdf>.
- COPPOLA D., 1996, «Alzati e cammina! Valenze teoriche, vantaggi e limiti della Total Physical Response nell'insegnamento della L2», *LEND*, 1: pp. 46–53.
- DRIAGINA V. V., 2007, «Crossing and Bridging Spaces in a Second Language: A Corpus-based Investigation of Motion Talk by American Learners of Russian», Tesi di Dottorato, The Pennsylvania State University.
- ELLIOTT E., YOUNTCHI L., 2009, «Total Physical Response and Russian Multi- and Unidirectional Verbs of Motion: A Case Study in Acquisition», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 428–450.
- FRIEDMAN G., 1955, *Učebnik russkogo jazyka dlja čechov*, Mosca.
- GAGARINA N., 2009, «Verbs of Motion in Russian: An Acquisitional Perspective», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 451–470.
- GALLESE V., FADIGA L., FAGASSI L., RIZZOLATTI G., 1996, «Action Recognition in the Premotor Cortex», *Brain*, 119: pp. 593–609.
- GEJM I. A., 1803, *Slovar', soderžaščij upotrebiteľnejšija i nužnejšija slova iz obščej žizni: V pol'zu nižnich francuzskich i nemeckich klassov*, Universitetskaja tipografija, Mosca.
- GOR K., COOK S., MALJUŠENKOVA V., VDOVINA T., 2009, «Verbs of Motion in Highly Proficient Learners and Heritage Speakers of Russian», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 386–408.
- , 2012, «Russian Verbs of Motion: Second Language Acquisition and Cognitive Linguistics Perspectives», in *New Approaches to Slavic Verbs of Motion*, HASKO V., PERELMUTTER R. (a cura di), John Benjamins, Amsterdam, pp. 361–381.
- GOUIN F., 1880, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Librairie Fischbacher, Parigi.
- GVOŽDEV A. N., 1949, *Formirovanie u rebënka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka*, Akademija Pedagogičeskich Nauk, Mosca.
- HASKO V., 2009a, «Introduction: Empirical Investigations into Acquisitional and Pedagogical Issues Associated with Russian Verbs of Motion», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 352–359.
- , 2009b, «The Locus of Difficulties in the Acquisition of Russian Verbs of Motion by Highly Proficient Learners», *The Slavic and East European Journal*, 53 (3): pp. 360–385.
- , 2010, «The Role of Thinking for Speaking in Adult L2 Speech: The Case of (Non)-Unidirectionality Encoding by American Learners of Russian», in

- Linguistic Relativity in Second Language Acquisition: Evidence of First Language Thinking for Speaking*, HAN Z.-H., CADIerno T. (a cura di), Multilingual Matters, Clevedon, pp. 34–58.
- , 2012, «Semantic Composition of Motion in Russian and English: The Case of Intra-Typological Variability», in *New Approaches to Slavic Verbs of Motion*, HASKO V., PERELMUTTER R. (a cura di), John Benjamins, Amsterdam, pp. 197–224.
- JUDINA L. P., 1985, *Idti ili chodit'?* Glagoly dviženija v ruskom jazyke, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, Mosca.
- KAPITONOVA T. I., MOSKOVKIN L. V., ŠČUKIN A. N., 2009, *Metody i tehnologii obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu*, Russkij jazyk, Mosca.
- KATONA G., 1940, *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*, Columbia University Press, New York.
- KINLOCH A., 1890, *Russkaja razgovornaja grammatika s upražnjenijami, razgovornymi frazami i prostrannym anglorusskim slovarëm*, Londra.
- KOPIEVSKIJ I. F., 1732, *Latino-rossijskaja i nemeckaja slovenskaja kniga*, Imperatorskaja Akademija Nauk, San Pietroburgo.
- KOSTOMAROV V. G., MITROFANOVA O. D., 1973, *Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka inostrancam*, Russkij jazyk, Mosca.
- KRASHEN S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- KUPER D. M., 1971, «Odin iz priëmov podači glagolov dviženija», *Russkij jazyk za rubežom*, 3: pp. 75–76.
- LANGE I., 1763, *Škol'nye razgovory*, Imperatorskaja Akademija Nauk, Mosca.
- LARIN B. A., 2002, *Tri inostrannyh istočnika po razgovornoj reči moskovskoj Rusi XVI-XVII vekov*, SpbGU, San Pietroburgo.
- LETZBOR K., 2009, «Glagoly dviženija v ruskom jazyke i ich prepodovanie v ramkakh RKI na primere glagolov «idti-chodit'» i proizvodnych», in *Russkij jazyk i mnogojazyčnaja Evropa: Testirovanie, učreždenija i sredstva dlja novoj mediacii [Atti del Convegno Internazionale "CIEURUS - L'Europa delle lingue e il russo: Certificazione, istituzioni e strumenti per una nuova mediazione" (Forlì, 26-27 febbraio 2008)]*, CLUEB, Bologna, pp. 195–203.
- LINDSTROMBERG S., 2004, «'Memory poster circles' and 'Physical action vocabulary and metaphor'», in *Language Activities for Teenagers*, LINDSTROMBERG S. (a cura di), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 156–60.
- LINDSTROMBERG S., BOERS F., 2005, «From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs», *Applied Linguistics*, 26 (2): pp. 241–261.
- MASTROMARCO A., 1999, «Se faccio capisco... Indicazioni e suggerimenti a partire da un'esperienza didattica», in *Imparare l'italiano, imparare in italiano. alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, FAVARO G. (a cura di), Guerini e Associati, Milano, pp. 137–156.
- MILOSLAVSKAJA S. K., 2001, «Obraz Rossii i russkich v učebnikach russkogo jazyka kak inostrannogo (XVI-XVII Vv.)», *Vestnik MAPRJaL*, 32.
- MURAV'ĚVA L. S., 1975, *Glagoly Dviženija v Ruskom Jazyke*, Russkij jazyk, Mosca.

- NESSET T., 2000, «Iconicity and Prototypes: A New Perspective on Russian Verbs of Motion», *Scando-Slavica*, 46: pp. 105-19.
- , 2008, «Path and Manner: An Image-schematic approach to Russian verbs of motion», *Scando-Slavica*, 54 (1): pp. 135-158.
- PACHOMOV G., 1977, «Bull, Boar, and Orbit/Trajectory: On Presenting the Verbs of Motion», *Russian Language Journal*, 31 (109): pp. 1–6.
- , 1979, «Tense, Aspect and the Verbs of Motion», *Russian Language Journal*, 33 (116): pp. 16–20.
- PALMER H., PALMER D., 1970, *English Through Actions*, Longman Green, London.
- PASSOV E. I., 1985, *Kommunikativnyj metod obučenija inojazyčnomu govoreniju: Posobie dlja učitelej inostrannyh jazykov*, Prosveščenie, Mosca.
- PAVLENKO A., DRIAGINA V. V., (2006), *Advanced-level Narrative Skills in Russian: A Workbook for Students and Teachers*, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research [CALPER], The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- PESCATORI S., 2006, «Russkij jazyk v Italii: Dviženie i perspektivy», in *Russkij jazyk v Evrope: Metodika, opyt prepodovanija, perspektivy [Atti del Convegno Internazionale “L’insegnamento della lingua e della letteratura russa in Europa: Nuove condizioni e prospettive del XXI Secolo” (Verona, 22-24 settembre 2005)]*, The Coffee House art & adv, Milano, pp. 38–44.
- POSTOVSKY V. A., 1974, «Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning», *The Modern Language Journal*, 58 (5/6): pp. 229–239.
- POTAPOVA N. F., 1936, *Russkij jazyk: Dlja lic, govorjaščich na fracuzskom jazyke*. Mosca.
- , 1945, *Russian: Učebnik ruskogo jazyka dlja narodov, govorjaščich na anglijskom*, Mosca.
- PUL’KINA I. M., 1991, *Il russo. Grammatica pratica con esercizi*, Russkij jazyk, Mosca.
- RIZZOLATTI G., FADIGA L., GALLESE V., FOGASSI L., 1996, «Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions», *Cognitive Brain Research*, 3: pp. 131–141.
- SALTZ E., DONNENWERTH-NOLAN S., 1981, «Does Motoric Imagery Facilitate Memory for Sentences? A Selective Interference Test», *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 20: pp. 322–332.
- ŠČUKIN A. N., 2005, *Istorija prepodavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo v očerkach i izvlečenijach*, Filomatis, Mosca.
- SEMĚNOFF E., 1893, *Novaja praktičeskaja grammatika ruskogo jazyka*, Parigi.
- SKRIPNIKOVA I., 2012, «The Main Difficulties When Studying Russian Verbs of Motion in a Figurative Meaning», *Open Journal of Modern Linguistics*, 2 (4): pp. 147–150.
- SLOBIN D. I., 1996, «From ‘Thought and Language’ to ‘Thinking for Speaking’», in *Rethinking Linguistic Relativity*, GUMPERZ J., LEVINSON C. (a cura di), Cambridge University Press, Cambridge MA, pp. 70–96.
- , 2006, «What Makes Manner of Motion Salient?», in *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*, HICKMANN M., ROBERT S. (a cura di), Amsterdam, John Benjamins, pp. 59–81.

- SMIRNICKIJ A. I., SVEŠNIKOVA P. P., 1935, *Učebnik ruskogo jazyka. Élementarnyj kurs*, Mosca.
- ŠOLANKE I. O., 1978, «Glagoly idti-chodit', echat'-ezdit' i ich ekvivalenty», *Russkij jazyk za rubežom*, 5: pp. 73–76.
- SOTTOFATTORI E., 2000, «Obučenie glagolam dviženija s točki zrenija process-resul'tat», *Russkij jazyk za rubežom*, 1: pp. 24–33.
- ŠVEDOVA N. JU. (a cura di), 1980, *Russkaja grammatika*, Izdatel'stvo Akademii Nauk, Mosca.
- TALMY L., 2000, *Toward a Cognitive Semantics. Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*, The MIT Press, Cambridge MA.
- VAGNER V. N., 1995, *Metodika prepodavanja ruskogo jazyka anglogovorjaščim i frankogovorjaščim. Fonetika. Grafika. Časti reči*, RUDN, Mosca.
- VEGELIN Ž. F., 1802. *Novye anglickie i rossijskie razgovory, razdelennye na 130 urokov dlja upotreblenija junošestvui vsem načinajuščim učit'sja sim jazykam*, Nikolaev.
- , 1789, *Novye razgovory francuzskie i rossijskie, razdelennye na 130 urokov dlja upotreblenija junošestvui vsem načinajuščim učit'sja sim jazykam*, Mosca.
- , 1792, *Novye nemeckie i rossijskie razgovory, razdelennye na 130 urokov dlja upotreblenija junošestvui vsem načinajuščim učit'sja sim jazykam*, Mosca.
- VISCIOLA P., 1998, «Total Physical Response», in *C'era una volta il metodo*, SERRA BORNETO C. (a cura di), Carocci, Roma, pp. 65–82.
- VJATJUTNEV M. N., 1984, *Teorija učebnika ruskogo jazyka kak inostrannogo (metodičeskie osnovy)*, Russkij jazyk, Mosca.
- VOLČKOV S. S., 1755, *Novoj leksikon na francuzskom, nemeckom, latinskom i na rossijskom jazykach*, San Pietroburgo.
- WARD D., 1965, *The Russian Language Today. System and Anomaly*, Hutchinson University Library, Londra.
- WEISMANN E., 1731, *Nemecko-latinskij i ruskij leksikon kupno s pervymi načalami ruskogo jazyka k obščej pol'ze pri Imperatorskoj Akademii Nauk pečatiju izdan*, Imperatorskaja Akademija Nauk, San Pietroburgo.
- WERTZ C. A., 1979, «An Alternative Way of Teaching Verbs of Motion in Russian », *Russian Language Journal*, 33 (116): pp. 52–62.
- WINITZ H., REEDS J., 1975, *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*, Mouton de Gruyter, L'Aia.



## APPENDICI

### Appendice 1.

Si riporta un campione di frasi che sono state utilizzate nell'attività sperimentale. Sono state riproposti gli stessi esempi della ricerca originale, creati dalle autrici della ricerca e controllate da un insegnante nativo. L'accento di parola è marcato con una sottolineatura; mentre nell'esperimento era segnalato da un accento acuto sulla vocale tonica.

Ты несёшь книги в библиотеку.

Каждый день ты носишь рюкзак.

Ты везёшь чемодан в аэропорт.

Ты везёшь медвежонка в парк в коляске.

Каждый день ты ходишь по библиотеке.

Ты ходилл(а) в парк.

Ты едешь в библиотеку.<sup>21</sup>

### Appendice 2.

Questo è un handout con le indicazioni per l'attività sperimentale fornito agli studenti del gruppo sperimentale. È stato ripreso quasi totalmente dall'handout della sperimentazione originale e controllato dalla lettrice madrelingua. Il materiale è stato consegnato agli studenti prima dell'esercizio. Agli studenti è stata data la libertà di servirsi dell'handout per poter esprimere correttamente in russo l'azione che veniva

---

<sup>21</sup> Le frasi utilizzate nella sperimentazione sono state in buona parte riprese dall'attività di Elliott e Yountchi. Si è volutamente deciso di inserire solamente dei termini legati a oggetti o immagini direttamente reperibili in aula. Tuttavia, come ha notato la Dott.ssa Nistratova, questa scelta riduce l'utilità comunicativa dell'attività.

“recitata” da un/a compagno/a. Inoltre, prima dell’attività, l’autore della sperimentazione replicata ha mostrato agli studenti le modalità di svolgimento dell’attività stessa.

### Lingua russa 2 – Verbi di moto

Stai per assistere a situazioni in cui i seguenti verbi di moto vengono recitati. Quando cerchi di indovinare ciò che viene recitato, è sufficiente che la tua risposta presenti la forma “ты” più il verbo appropriato coniugato correttamente.

<u>Unidirezionale</u>	<u>Non-unidirezionale</u>
ты несёшь; нёс, несла (нести)	ты носишь; носил, носила (носить)
ты везёшь; вёз, везла (везти)	ты возишь; воил, возила (возить)
ты идёшь; шёл, шла (идти)	ты ходишь; ходил, ходила (ходить)
ты едешь; ехал, ехала (ехать)	ты едешь; ездил, ездила (ездить)

### **Например:**

1. Ты несёшь газету в библиотеку.  
[Porti/Stai portando (unidirezionale) un giornale in biblioteca].
2. (Каждый день) ты ходишь по парку.  
[(Ogni giorno) vai a piedi/cammini (non-unidirezionale) nel parco].

### **VOCABOLARIO UTILE:**

(тележка) - в тележке = nel carrello  
в + Accusativo (куда?) → destinazione  
по + Dativo → movimento in più direzioni  
на/в чём? (Prepositivo) → per mezzi di trasporto  
медвежонок = orsacchiotto  
цветы = fiori  
аудитория = classe

*Agli studenti sono stati dati anche altri esempi ed ulteriori spiegazioni, come ad esempio l'utilizzo di к per parlare del movimento verso una persona, ecc.*

### **Appendice 3.**

Il primo test (1T) sui verbi di moto eseguito a distanza di circa tre settimane dalla sperimentazione. Rappresenta l'identica replica del test somministrato nella ricerca originale. Le etichette di numerazione (1T-1, 1T-2, ecc.) non erano presenti nella versione presentata agli studenti. Agli studenti non è stata fornita la traduzione scritta dei vocaboli che potevano risultare a loro ignoti, come invece è stato fatto nella sperimentazione originale.

#### **ЗАДАНИЕ 1**

*Dopo aver finito questa sezione, consegnala all'insegnante prima di continuare il test.*

**Tanja e Lena stanno parlando al telefono di un test imminente che dovranno svolgere in un corso nella loro Università.**

T. – Лена, привет! Что ты делаешь сейчас?

**1T-1** Л. – **Хожу/Иду** по магазинам. А ты?

- 1Т-2** Т. – А я **хожу/иду** в институт, на занятия. Ты помнишь, что у нас завтра контрольная работа?
- Л. – Нет. Я думала, что контрольная будет на следующей неделе, а не завтра. Я не готовилась, потому что я **носила/возила** гостей к нам на дачу и мы отдыхали. А что ты делала вчера?
- 1Т-3** Т. – Я **ходила/шла** в театр. Смотрела интересный спектакль.
- Л. – Ой, Таня! Что же делать? Я не готова к контрольной!
- 1Т-4** Т. – Ничего, Лена, не волнуйся. Ты – хорошая студентка, каждый день **ходишь/идёшь** на занятия. Всё будет хорошо!
- 1Т-5** Л. – Слушай, Таня, а ты **носишь/несёшь** конспекты с собой?
- Т. – Конечно. А что? Хочешь готовиться вместе? Тогда приезжай быстрее. У нас много работы.
- 1Т-6** Л. – О! Вот автобус! Уже **езжу/еду**. До встречи!
- Т. – Отлично! Жду тебя в библиотеке у входа. До скорого!

#### **Appendice 4.**

Una copia del secondo test (2Т) che è stato somministrato durante la prova scritta d'esame al termine della sezione di grammatica. Il test è stato scritto dall'autore della sperimentazione e controllato da un docente madrelingua. Le etichette di numerazione (2Т-1, 2Т-2, ecc.) non erano presenti nella versione consegnata agli studenti.

*Scegli la forma corretta tra quelle disponibili.*

#### **По улице**

- Анна – Здравствуй, Вова! Какой сюрприз!
- Вова – Привет, Анна! Рад тебя видеть! Ты откуда или куда, если не секрет?

- Анна – Я [2Т-1] (шла/иду/еду/ехала) из библиотеки. Видишь, [2Т-2] (несу/несла/ношу/носила) книги. Ты же знаешь, что я пишу диссертацию и мне нужно часто [2Т-3] (идти/ходить/ехать/ездить) в библиотеку.
- Вова – Помню, помню. А в субботу ты свободна? Как всегда, мы с друзьями едем на дачу.
- Анна – Замечательно! Знаешь, я [2Т-4] (езжу/ездила/еду/ехала) за город так редко! Раньше мой брат часто [2Т-5] (возил/вёз/водил/вёл/носил/нёс) меня за город, а теперь у него нет машины.
- Вова – Если хочешь, поедem с нами.
- Анна – С удовольствием!

## ALLEGATI

### **Allegato A.**

#### **VALUTAZIONE DELLO STILE DI APPRENDIMENTO PERSONALE**

Gentili ragazze e ragazzi, mi chiamo Amerigo Zanetti e sono uno studente iscritto al corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio. In questo periodo sto svolgendo una ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento dei verbi di moto della lingua russa.

Come alcuni di Voi sapranno, non esiste un metodo di insegnamento valido in ogni situazione e per ogni tipologia di studente. Per poter valutare più a fondo i risultati (e quindi la validità) dell'attività che andremo a svolgere in classe, Vi chiedo di compilare il seguente questionario volto a determinare il Vostro personale stile di apprendimento.

La compilazione del questionario richiede circa 10 minuti. Vi ringrazio per la collaborazione.

CODICE IDENTIFICATIVO (MATRICOLA).

#### **Parte 1: COME UTILIZZO I MIEI SENSI QUANDO APPRENDO?**

Per ogni punto scegli una sola risposta che rappresenta al meglio il Tuo approccio. Completa tutti i punti. Quando leggi una frase, cerca di pensare a cosa fai in genere quando apprendi. Non sprecare troppo tempo su ogni punto – indica la Tua sensazione immediata e vai avanti al punto successivo.

#### **Stile visivo.**

Per ogni frase seleziona una sola risposta (0 = mai; 1 = raramente; 2 = a volte; 3 = spesso; 4 = sempre).

	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

Ricordo meglio qualcosa scrivendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendo appunti dettagliati durante le lezioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando ascolto, visualizzo nella mia mente immagini, numeri o parole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferisco imparare con l'aiuto della TV o di video piuttosto che con altri media (radio, supporti audio, ecc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo colori diversi per aiutarmi nello studio o nel lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho bisogno di spiegazioni scritte per svolgere un compito/esercizio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devo guardare le persone per capire cosa dicono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capisco meglio le lezioni quando il professore scrive alla lavagna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I grafici, i diagrammi, e le mappe mi aiutano a capire quello che dice qualcuno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ricordo più facilmente il viso delle persone piuttosto che il loro nome.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Stile uditivo.

Per ogni frase seleziona una sola risposta (0 = mai; 1 = raramente; 2 = a volte; 3 = spesso; 4 = sempre).

	0	1	2	3	4
Ricordo meglio qualcosa se ne discuto con qualcuno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferisco imparare ascoltando una lezione piuttosto che leggendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho bisogno di spiegazioni orali per svolgere un compito/esercizio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I suoni di sottofondo mi aiutano a pensare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace ascoltare musica quando studio o lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riesco a capire cosa dicono le persone anche quando non le posso vedere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ricordo più facilmente il nome di una persona piuttosto che il suo viso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ricordo facilmente le battute o le barzellette che sento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riesco a identificare le persone in base alla loro voce (per es. al telefono).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando accendo il televisore, più che guardare lo schermo, ascolto il suono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Stile tattile/cinestetico.**

Per ogni frase seleziona una sola risposta (0 = mai; 1 = raramente; 2 = a volte; 3 = spesso; 4 = sempre).

	0	1	2	3	4
Preferisco iniziare a fare concretamente qualcosa, piuttosto che prestare attenzione alle istruzioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho bisogno di pause frequenti quando lavoro o studio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho bisogno di mangiare qualcosa quando leggo o studio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se posso scegliere tra stare in piedi o seduto, preferisco stare in piedi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divento nervoso quando sto seduto troppo tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso meglio quando mi muovo (per es. camminando avanti e indietro o battendo con il piede).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gioco o mordicchio la mia penna durante le lezioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manipolare oggetti mi aiuta a ricordare quello che dice qualcuno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando parlo, gesticolo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disegno molte immagini (scarabocchi) sul mio quaderno degli appunti durante le lezioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Parte 2: COME AFFRONTO LE REGOLE GRAMMATICALI?**

Scegli una sola risposta come nella sezione precedente.

**Stile deduttivo.**

Per ogni frase seleziona una sola risposta (0 = mai; 1 = raramente; 2 = a volte; 3 = spesso; 4 = sempre).

	0	1	2	3	4
Nell'apprendimento di una lingua mi piace partire da modelli generali andando verso esempi specifici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace iniziare con le regole e le teorie piuttosto che con esempi specifici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace cominciare con generalizzazioni e poi trovare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



esperienze che si collegano a tali generalizzazioni.					
--	--	--	--	--	--

**Stile induttivo.**

Per ogni frase seleziona una sola risposta (0 = mai; 1 = raramente; 2 = a volte; 3 = spesso; 4 = sempre).

	0	1	2	3	4
Mi piace imparare le regole di una lingua in modo indiretto venendo esposto ad esempi di strutture grammaticali e ad altre caratteristiche della lingua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non faccio molta attenzione quando una regola viene esposta, poiché in genere non ricordo molto bene le regole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendo le regole che stanno alla base di determinate forme linguistiche vedendo come esse si comportano a mano a mano che le incontro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>