Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
D.M. 270/2004

Tesi di Laurea Magistrale

Valutazione come (de)motivazione all'apprendimento di lingue straniere

Relatore
Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore
Ch. Prof. Roland Hinterhölzl

Laureando
Srdjan Lukic
841390

Anno Accademico
2016/2017

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Überblick über die Beziehung zwischen Schulnoten und Motivation im Rahmen von Fremdsprachenlernen.

Das Ziel dieser Arbeit war zu verstehen, welche Auswirkungen Zensuren auf die Motivation von Schüler/innen, die Fremdsprachen in der Schule lernen, haben können und inwiefern Lehrer/innen und Schüler/innen von diesen Auswirkungen bewusst sind.

Dazu wurden einhundertzwanzig Schüler/innen und zehn Fremdsprachenlehrer/innen gebeten, einen Fragenbogen auszufüllen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulnoten sowohl positiv als auch negativ die Motivation von Fremdsprachenlernenden beeinflussen können.

An dieser Arbeit können insbesondere Lehrer/innen, die Fremdsprachen unterrichten, Interesse zeigen. Dank dieser Untersuchung können sie besser verstehen, wie ihre Schüler/innen die Noten wahrnehmen und inwiefern diese einen positiven oder negativen Einfluss auf ihre Motivation üben können.

Indice

Einleitung 9

1. Motivation bei Fremdsprachenunterricht 11

1.1 Motivation und Motive: eine Definition 11

1.1.1 Lernmotivation und Lernmotive 12

1.1.2 Leistungsmotivation- und Motive 14

1.2 Die Motivationsarten: intrinsische und extrinsische Motivation 14

1.2.1 Die intrinsische Motivation 14

1.2.2 Die extrinsische Motivation 15

1.2.3 Intrinsische Motivation vs. extrinsische Motivation 16

1.3 Die Fremdsprachenlernmotivation 16

1.4 Motivationsarten beim Fremdsprachenlernen: integrative und instrumentelle Motivation 19

1.4.1 Die integrative Motivation 19

1.4.2 Die instrumentelle Motivation 19

1.4.3 Die integrative Motivation vs. die instrumentelle Motivation 20

1.4.4 Die integrative/instrumentelle Motivation vs. die intrinsische/extrinsische Motivation 20

1.5 Beeinflussende Faktoren der Fremdsprachenlernmotivation 21

1.6 Motivationsstrategien beim Lernen der Fremdsprache 25

2. Die Evaluierung von Schulleistungen 31

2.1 Die Schulleistung: eine Definition 31

2.2 Leistungsmessung vs. Leistungsbewertung 32

2.3 Noten als Leistungsbewertungsinstrument 33

2.3.1 Die Noten 33

2.3.2 Bezugsnormen der Leistungsbewertung 35

2.3.2.1 Die Sozialbezugsnorm 35

2.3.2.2 Die Lernzielbezugsnorm 36

2.3.2.3 Die Individualbezugsnorm 37

2.3.3 Die Notenfunktion 37

2.3.4 Die Leistungsbewertungsgütekriterien 40

2.3.4.1 Die Objektivität der Leistungsbewertung 40

2.3.4.2 Die Reliabilität der Leistungsbewertung 41

2.3.4.3 Die Validität der Leistungsbewertung 42

2.3.5 Notengebungskritikstellen 43

2.3.6 Verbesserungsmöglichkeiten bei der Bewertung der Schülerleistung 45

2.3.7 Neue Leistungsbewertungsmethoden 46

2.3.7.1 Das Portfolio 47

2.3.7.2 Das Lerntagebuch 48

2.3.7.3 Rückmeldebögen 49

2.3.7.4 Beobachtungen im Prozess 50

3. Verifica e valutazione negli apprendimenti linguistici 53

3.1 L'importanza della valutazione nello studio delle lingue 53

3.2 L'oggetto della valutazione linguistica 54

3.3 Il *Common European Framework* 55

3.4 Verifica e valutazione: due momenti dell'apprendimento linguistico a confronto 59

3.4.1 La valutazione 60

3.4.1.1 Le funzioni della valutazione: formativa e sommativa 60

3.4.1.2 Altre funzioni valutative 61

3.4.1.3 Modalità legate alla valutazione 62

3.4.2 L'autovalutazione 63

3.4.3 La verifica 65

3.4.3.1 Gli strumenti utili alla misurazione 65

3.4.3.2 Le prove oggettive e le prove soggettive 66

3.4.3.2.1 Esempi di prove oggettive 68

3.4.3.2.2 Esempi di prove soggettive 70

3.4.3.3 Classificazione dei test linguistici 73

4. L'effetto della valutazione sulla motivazione nello studio delle lingue: ricerca sul campo 75

4.1 Il ruolo della valutazione per la motivazione nello studio delle lingue 75
4.2 La ricerca sul campo 77
4.2.1 Lo strumento di ricerca 78
4.2.2 Il campione di indagine 81
4.2.3 I risultati della ricerca 83
4.2.3.1 Gli studenti 83
4.2.3.1.1 Come gli studenti percepiscono il voto assegnato dal docente e l'importanza che questo ricopre per loro 83
4.2.3.1.2 Le conseguenze di un voto negativo sulla motivazione degli studenti 86
4.2.3.1.3 Le conseguenze di un voto positivo sulla motivazione degli studenti 95
4.2.3.2 I docenti 103
4.2.3.2.1 Come considerano gli insegnanti i voti e come si comportano nel momento della valutazione 103
4.2.3.2.2 Le conseguenze di un voto negativo sulla motivazione degli studenti 107
4.2.3.2.3 Le conseguenze di un voto positivo sulla motivazione degli studenti 110
4.2.3.2.4 Come viene utilizzata la valutazione per evitare che gli allievi si demotivino 112
4.2.3.2.5 Come si comportano gli insegnanti con il valutare un lavoro particolarmente brillante di uno studente con molte difficoltà e un lavoro molto scarso di uno studente che ha sempre ottenuto risultati molto alti 116
4.2.4 Discussione dei risultati e conclusioni 118

Bibliografia 125

Allegati 129

Einleitung

Schulnoten spielen eine wesentliche Rolle für die Eltern, die dank diesen über die Schulleistung von ihren Kindern informiert werden; für die Lehrer/innen, die über die positiven oder negativen Aspekte ihrer Unterrichtführung Informationen erhalten; für die Schüler/innen, die über ihre Leistungssituation informiert werden. Insbesondere sind Noten für die Schüler/innen von geringerer Bedeutung, da sie auch einen großen Einfluss auf ihre Motivation ausüben können.

Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, inwiefern die Schulnoten mit der Motivation der Schüler/innen, die Fremdsprachen lernen, verbunden sind. Hauptaugenmerk wird darauf gelegt, wie sich die Zensuren auf die Lernmotivation von Schüler/innen, die Fremdsprachen lernen, auswirken und inwiefern die Schüler/innen, aber auch der Lehrkörper, davon bewusst sind.

Um das Ziel zu erreichen, wurden die Schüler/innen, die zwischen vierzehn und neunzehn Jahre alt sind und die drei Fremdsprachen unter Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch in einer Schule in der Provinz Venedig lernen und die Fremdsprachenlehrer/innen, die zwischen einundzwanzig und sechzig Jahre alt sind und die obengenannten Fremdsprachen in verschiedenen Schulen in der Provinz Venedig unterrichten, ersucht, einen Fragenbogen auszufüllen.

Im Falle der Schüler/innen werden die erfassten Daten entsprechend dem Alter, dem Geschlecht und den gelernten Fremdsprachen analysiert.

Im Falle der Lehrer/innen werden sie vor allem entsprechend dem Alter analysiert.

Diese Masterarbeit besteht aus zwei Teilen: einem Theorieteil (Kapitel eins bis drei) und einem empirischen Teil (Kapitel vier).

Im ersten Kapitel wird der Begriff *Motivation* im Allgemeinen und auch aus fremdsprachlich-didaktischer Perspektive erläutert.

Im ersten Teil des Kapitels versuche ich die Begriffe *Motivation* und *Motiv* zu definieren und zu erklären. Außerdem kläre ich auch, welche Rolle die Motivation im Lernprozess spielt.

Im Nachhinein wird der Terminus Motivation aus fremdsprachlich-didaktischer Perspektive untersucht: Es wird erklärt, welche Rolle die Motivation beim Lernen einer Fremdsprache hat, welche Motive beim Unterricht der Fremdsprache wichtig sind und wie die Lehrkräfte ihre Schüler/innen motivieren können.

Im zweiten Kapitel beschäftige ich mich mit der Evaluierung von Schulleistungen. Im Mittelpunkt steht insbesondere das Beurteilungssystem, das in deutschsprachigen Raum gültig ist.

Am Anfang dieses Kapitels wird das Wort *Schulleistung* kurz erklärt. Dann werden die *Leistungsmessung* und *Leistungsbewertung* definiert, und ich versuche zu erklären, wo der Unterschied zwischen diesen zwei Begriffen liegt.

Im Nachstehenden spricht man über Noten. Ich versuche die wichtigsten Charakteristika und Funktionen von Noten zu erläutern. Außerdem werden auch die Schwachstellen der Leistungsbewertung erklärt.

Am Ende dieses Kapitels beschäftige ich mich mit den neuen Methoden der Leistungsbewertung: Ich versuche zu erklären, aus welchen Gründen neue Leistungsbewertungsmethoden in der Schule nötig sind und einige von diesen Methoden werden analysiert.

Unter Kapitel drei wird die Evaluierung von Leistungen von Schüler/innen beim Fremdsprachenlernen in Betracht gezogen.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird die Wichtigkeit der Leistungsbewertung im Bereich von Fremdsprachenlernen- und Lehren analysiert und das Objekt der Fremdsprachenbewertung, welches die kommunikative Kompetenz ist, wird beschreibt.

Im Nachstehenden beschäftige ich mich mit der Leistungsprüfung und Leistungsbeurteilung beim Lernen von Fremdsprachen. Ich versuche diese zwei Momente zu vergleichen und die wichtigsten Eigenschaften und Unterschiede, die diese zwei Momente definieren, zu untersuchen.

In dem empirischen Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung erläutert.

Zuerst werden die Daten über die Auswirkungen von Schulnoten auf die Motivation von Fremdsprachenlernenden aus der Perspektive der Schüler/innen und danach aus der Perspektive der Lehrer/innen analysiert.

1. Motivation bei Fremdsprachenunterricht

Motivation ist ein sehr komplexes Konstrukt, das beim Lernen im Allgemeinen von sehr großer Bedeutung ist.
Selbst der talentierteste Schüler/die talentierteste Schülerin, ohne die ausreichende Motivation, keine langfristigen Erfolge erzielen kann.

Lehrer/innen haben die Möglichkeit, durch theoretische sowie praktische Kenntnisse, ihre Schüler/innen im Unterricht zur Interaktion und Motivation zu animieren: Das ist ein sehr wichtiger Teil des Berufs des Lehrers/der Lehrerin.

Besonders beim Lernen von Fremdsprachen spielt die Motivation eine sehr wichtige Rolle, da das Lernen einer Fremdsprache, ohne gute Motivation, keinen Erfolg haben kann.

Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff *Motivation* im Allgemeinen und auch aus fremdsprachlich-didaktischer Perspektive, zu erläutern.

Im ersten Teil des Kapitels versuche ich die Begriffe *Motivation* und *Motiv* zu definieren und zu erklären. Außerdem kläre ich auch, welche Rolle die Motivation im Lernprozess spielt.
Im Nachhinein wird der Terminus *Motivation* aus fremdsprachlich-didaktischer Perspektive untersucht: Es wird erklärt, welche Rolle die Motivation beim Lernen einer Fremdsprache hat, welche Motive beim Unterricht der Fremdsprache wichtig sind und wie die Lehrkräfte ihre Schüler/innen motivieren können.

1.1 Motivation und Motive: eine Definition

Das Phänomen Motivation wird von verschiedenen Bereichen (Philosophie, Psychologie, Biologie, usw.) untersucht und definiert. Aus diesem Grund gibt es keine einheitliche Definition für dieses Phänomen.
Dörnyei (1998) schreibt:

> Although ‘motivation’ is a term frequently used in both educational and research contexts, it is rather surprising how little agreement there is in the literature with regard to the exact meaning of the concept.

Dörnyei (2001a) sieht die Motivation als einen großen Oberbegriff, der verschiedene Bedeutungen einschließt.

Das Wort *Motivation* stamme aus dem lateinischen Verb *movere*, das *bewegen* bedeute (Siebert, 2006).

Heutzutage stellt Motivation ein System dar, welches das Verhalten einer Person zu etwas führt und stimuliert.

Solmecke (1983) hat den Begriff *Motivation* folgendermaßen definiert:

> Unter Motivation versteht man irgendetwas in der Person, was bewirkt, dass sie aus eigenem Antrieb mit hoher Anstrengung auf ein Ziel hinarbeitet und in diesem Zustand anscheinend nichts andere im Kopf hat.

Nach Apeltauer (1997) ist die Motivation ein Konstrukt, welches die Möglichkeit gibt, die Interessen einer Person zu verstehen und zu erklären.

Die Motivation bezeichne den Prozess der Motivaktivierung und den daraus resultierenden Zustand; sie sei ein momentaner Zustand, der durch mehrere Motive verursacht werde (Schiefele, 1978).

Ein Motiv stellt eine heterogene Antriebskraft innerhalb eines Individuums dar, welches aus verschiedenen Gründen ein Ziel erreichen will.

Laut Siebert (2006) sind Motive Beweggründe des Handelns und die Motivation besteht aus einem Bündel von Motiven.

Siebert definiert die Motivation als „eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln“.

1.1.1 Lernmotivation und Lernmotive

Viele Forscher (u.a Dörnyei, 2001b) sehen die Motivation als den wichtigsten Faktor beim Lernen.

Die Motivation spielt eine wichtige Rolle, damit man verstehen kann, aus welchen Gründen eine Person etwas lernt.

Im schulischen Kontext bietet die Motivation eine Erklärung für den Erfolg und die Erfolglosigkeit von Schülern.

Dörnyei (2001b) schreibt:

> This reflects our intuitive […] belief that during the lengthy and often tedious process of mastering a foreign/second language (L2), the lerner’s enthusiasm, commitment and persistence are key determinants of success or failure.

Der Begriff *Lernmotivation* stelle den Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse dar.

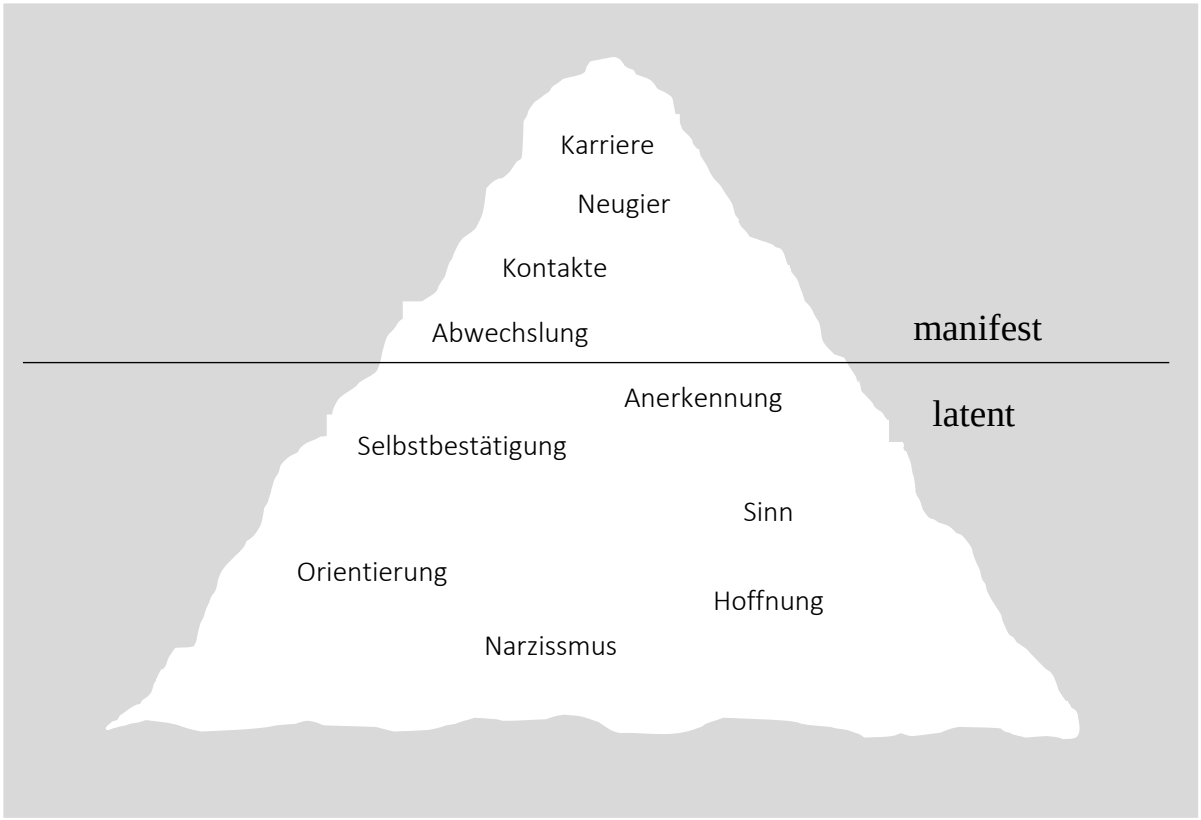
Siebert (2006) behauptet, dass

> Lernmotivation kann zwar nicht fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten. Lernmotivation basiert auf Wertentscheidungen und ist in menschlichen Grundbedürfnissen verankert, und zwar insbesondere in den Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Lernmotive sind kognitiv, emotional und körperlich verankert und neurobiologisch „gespurt".

Nach Siebert gibt es zwei Arten von Lernmotiven:

a. manifeste Lernmotive: diese Motive werden bewusst perzipiert. Dieser Kategorie gehören Neugier, Abwechslung, Karriere, Kontakte an.
b. latente Lernmotive: diese Motive werden nicht bewusst wahrgenommen. Zu dieser Gruppe gehören Selbständigkeit, Sinn, Narzissmus, Anerkennung, Hoffnung.

Er schlägt ein Eisbergmodell der Lernmotivation vor, um diese zu erklären.



Figur 1. Eisbergmodell der Lernmotivation von Horst Siebert

1.1.2 Leistungsmotivation- und Motive

Aus psychologischer Perspektive, könne ein Verhalten nur dann *leistungsmotiviert* werden, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit abziele und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gelte (Rheinberg, 1997).

Nach dieser Definition ist zum Beispiel ein Schüler/eine Schülein, der/die es anstrebt, eine Klausur zu bestehen oder eine gute Note zu bekommen, nicht leistungsmotiviert.

Eine Charakteristik des leistungsmotivierten Benehmens kann der Stolz sein. Ein Ziel, das für eine Person dann Ambition ist, wenn mithilfe ihrer Fähigkeit und ihrer Tüchtigkeit, eine aus ihren Ergebnissen resultierende Freude, entspringt.

Heckhausen (2010) definiert das Leistungsmotiv als Disposition,

> die eigene Tüchtigkeit in jenen Tätigkeiten zu steigern oder hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.

Nach Heckhausen können die Leistungsmotive in zwei Gruppen aufgeteilt werden: die Erfolgsmotive und die Misserfolgsmotive.

1.2 Die Motivationsarten: intrinsische und extrinsische Motivation

Je nachdem, ob das Verhalten einer Person durch innere oder externe Motive geführt wird, kann man die Motivation in zwei verschiedenen Gruppen unterteilen: die intrinsische und die extrinsische Motivation.

1.2.1 Die intrinsische Motivation

Handlungen, welche ausgeführt werden, um die eigenen Interessen zu befriedigen, werden als intrinsisch motivierte Handlungen definiert.

Die intrinsische Motivation definiert einen Mechanismus, bei dem der Schüler/die Schülerin für das Lernen selbst Interesse zeigt. Er/sie lernt aus einer Freude am Lernen, weil Gefallen am Lernen empfunden wird.

Das innere Interesse an etwas ist Bestandteil von dieser Motivationsgruppe.

Bei dieser Motivationsart ist auch das Wohlgefallen am Unterrichtspensum selbst von sehr großer Bedeutung.

Das natürliche Wollen, eine Aufgabe zu lösen, ist auch ein Bestandteil der intrinsischen Motivation.
Kleppin (2001) behauptet, dass die Aufgabe selbst die Belohnung für den Lernenden darstelle.
Schlag (2009) ist der Meinung, dass

> Intrinsisch motivierte Tätigkeiten machen Spaß, sie binden uns – auch wenn niemand anderes davon Notiz nimmt – und man möchte das Ende eher hinauszögern, der Prozess selbst ist befriedigend.

In seinem Buch *Teaching and Researching Motivation* (2001) bezieht sich Dörnyei auf die Theorie von Vallerand (1997). Nach dieser Theorie kann die intrinsische Motivation je nach dem Zweck des Schülers/der Schülerin in drei Kategorien gruppiert werden:

a. Spaß am Lernen: man bezieht sich auf die Neugier, etwas Neues herauszufinden und zu lernen;
b. Abzielen auf Leistung und Erfolg: der Schüler versucht, sich selbst zu realisieren und etwas Neues zu erarbeiten;
c. Erfahren von Stimulation und Anregung: ein Schüler ist intrinsisch motiviert, um etwas Neues zu erfahren.

1.2.2 Die extrinsische Motivation

Man spricht von extrinsischer Motivation, wenn der Beweggrund einer Handlung nicht in der Sache alleine liegt. Das heißt, dass die Motive dieser Motivation nicht zu den persönlichen Interessen des Schülers/der Schèlerin gehören.
Der extrinsisch motivierte Lernende zeigt kein besonderes Interesse am Unterrichtspensum; er bekommt den Stimulus von der Umgebung, das heißt er wird durch externe Faktoren motiviert.

In ihrem Aufsatz *Motivation. Nur ein Mythos?* (2001) bezieht sich Kleppin auf die Unterteilung von Deci von den Aspekten, die die extrinsische Motivation bilden. Deci behauptet, dass die folgenden vier verschiedenen Teile die extrinsische Motivation bilden:

a. die Drohung und die Belohnung;

b. der Druck und die Regeln;
c. die Nützlichkeit;
d. die gänzliche Assimilierung mit Werten und Normen des Schülers/der Schülerin.

1.2.3 Intrinsische Motivation vs. extrinsische Motivation

Wenn man intrinsische und extrinsische Motivation gegenüberstellt, muss man feststellen, dass die intrinsische Motivation fortdauernder als die extrinsische Motivation ist.

Da ein intrinsisch motiviertes Individuum wirklich Interesse am Lernen zeigt und ein extrinsisch motiviertes Individuum etwas nur lernt, um Auszeichnungen zu bekommen, führt die intrinsische Motivation zu einem größeren Erfolg beim Lernen als die extrinsische Motivation.

Apelt (1981) ist der Meinung, dass die intrinsische Motivation alleine nicht ausreichend ist, um eine lernende Person zu motivieren, weil es immer auch externe Faktoren gibt, welche die Motivation beeinflussen können: Die Motivation einer Person, welche eine Fremdsprache lernt, die intrinsisch motiviert ist, kann steigen, wenn sie eine gute Note (extrinsische Motivation) bekommt.

Auch Kleppin (2001) ist dieser Meinung. Sie schreibt, dass es nicht möglich ist, die intrinsische von der extrinsischen Motivation vollständig zu trennen, weil sie einander komplettieren und oft zusammen erscheinen.

1.3 Die Fremdsprachenlernmotivation

Apeltauer (1997) behauptet, dass die Sprachentwicklung entweder durch Lernen oder durch Aneignung stattfinden kann.

Man spricht von Lernen, wenn eine Sprache bewusst gelernt wird (Fremdsprache in der Schule) und man spricht von Aneignung, wenn eine Sprache automatisch von der Umgebung gelernt wird (Muttersprache, Zweitsprache).

Die Motivation spielt eine sehr wichtige Rolle beim Lernen einer Sprache.

Zum Fremdsprachenlernen gehören verschiedene Motive:

a. das gesellschaftliche Motiv, das den Effekt von gesellschaftlichen Aspekten betrifft.

Es stellt eine Art von Pflichtmotiv dar, sich mit den politischen Zielsetzungen und den gesellschaftlichen Normen zu identifizieren.

Für das Gesellschaftsmotiv ist das Alter des Lernenden bedeutungsvoll, weil es nur ab den oberen Schulklassen eine Bedeutung hat.

Dieses Motiv kann entweder intrinsisch oder extrinsisch fungieren;

b. das Elternmotiv, das sich auf die Denkweise von Eltern über das Sprachkennen bezieht.

Nach diesem Motiv lernen Schüler aufgrund ihrer Beeinflussung durch ihre Eltern, da jene Vorbildfunktion besitzen und diese imitieren wollen.

Das Alter des Lernenden und die Einstellungen seiner Eltern der Fremdsprache gegenüber sind von Bedeutung, wenn die Rede über dieses Motiv der Fall ist.

Elternkenntnisse von Fremdsprachen können den Schüler positiv beeinflussen.

Dieses Motiv hat eine extrinsische Funktion bei der Motivation beim Fremdsprachenlernen.

c. das Lehrermotiv, das auf den Wunsch des Schülers/der Schülerin hinweist, seinem Lehrer zu gefallen.

Die Lehrer spielen eine sehr wichtige Rolle, weil Schüler/innen sie (wie die Eltern) als Vorbild sehen.

Wie sich der Lehrer/die Lehrerin verhält beziehungsweise wie er oder sie die Stunde hält, beeinflusst auch die Schüler/innen in ihrer Motivation.

Dieses Motiv fungiert extrinsisch;

d. das Nützlichkeitsmotiv, das das Interesse des Schülers eine gute Note zu bekommen oder einen guten Arbeitsplatz zu finden, betrifft.

Dieses Motiv ist strikt mit dem gesellschaftlichen Motiv verbunden. Der Unterschied zwischen dem Nützlichkeitsmotiv und dem Gesellschaftsmotiv ist, dass das Erste die praktische Komponente unterstreicht.

Dem Nützlichkeitsmotiv gehört auch das Berufsmotiv.

Es ist vor allem für Erwachsene sehr wichtig, weil Schüler normalerweise nicht in der Lage sind, sich ihren späteren Beruf vorzustellen;

e. das Kontaktmotiv, das auf das Interesse des Lerners an der Zielsprache und auf die abzuzielende Kultur Bezug nimmt.

Die Schüler freuen sich immer sehr, wenn sie die Möglichkeit haben, die Fremdsprache mit den Zielsprachemuttersprachlern zu verwenden und mit der Zielsprachekultur konkret zu tun zu haben.

Dieses Motiv kann entweder intrinsisch oder extrinsisch sein;

f. das Motiv der Neugierde, das sich auf das Bedürfnis des Verstehens und Wissens von den Schülern bezieht.

   Normalerweise haben Schüler und Schülerinnen nicht nur an der Sprache, sondern auch an landeskundlichen Auskünften Interesse: Sie wollen immer etwas Neues über die Leute und das Land erfahren, deren Sprache sie lernen.

   Das Motiv der Neugierde ist ein intrinsisches Motiv;

g. das Geltungsmotiv, das das Interesse der Selbstverwirklichung betrifft.

   In diesem Fall stellt die Fremdsprache ein Statussymbol dar: Dank der Fremdsprachekenntnis kann der Schüler/die Schülerin gewisse Anerkennungen bekommen.

Außer diesen Motiven gibt es noch mehrere Motive, wie zum Beispiel das Urlaubsmotiv oder das Freizeit- und Genussmotiv, welche die Motivation beim Fremdsprachenlernen beeinflussen können.

Dörnyei (2001a) behauptet, dass Kontakte zu der Kultur, der Gesellschaft und den Muttersprachlern der Zielsprache das Selbstvertrauen und das Selbstbild des Fremdsprachelerner verstärken und sie auf diese Weise eine positive Wirkung auf die Fremdsprachenlernmotivation haben.

Die Motivation ist eine persönliche Sache, aber trotzdem kann sie durch den sozialen Kontext beeinflusst werden.

Die soziale und die individuelle Motivation seien stark verbunden. Eine soziale Situation könne eine Person individuell motivieren (Dörnyei, 2001a).

1.4 Motivationsarten beim Fremdsprachenlernen: integrative und instrumentelle Motivation

Lambert und Gardner (1972)[1] unterscheiden zwei Arten von Motivation beim Fremdsprachenlernen: die integrative Motivation und die instrumentelle Motivation.

1.4.1 Die integrative Motivation

Ein Individuum, das integrativ motiviert ist, zeigt Interesse an der Sprache, an der Kultur und an der Gesellschaft. Sein Wille ist es, die Sprache zu lernen, damit es sich mit den Muttersprachlern der Zielsprache verständigen kann.
Nach Gardner (1985) gründen drei differente Bestandteile das integrative Motiv, und zwar:

a. Integrativität: diese Komponente bezieht sich auf die Neigung für die Fremdsprache, für das Zielland und das Interesse an der Kommunikation mit den Muttersprachlern der Zielsprache;
b. Haltungen gegenüber der Lernsituation;
c. Motivation.

Wie die Schüler/innen den Lehrer/die Lehrerin und den Kurs sehen, kann das integrative Motiv beeinflussen.

1.4.2 Die instrumentelle Motivation

Im Gegensatz zu der integrativ motivierten Person lernt ein Individuum, das instrumentell motiviert ist, die Sprache, weil es einen Vorteil von den Sprachkenntnissen hat; zum Beispiel braucht es die Fremdsprache für den zukünftigen Beruf (Gardner, 1985).

[1] Die Studien von Lambert und Gardner sind kritisiert worden, weil sie sich auf das Zweitsprachlernen bezeichnen. Einige Forscher, wie Dörnyei, Oxford, Kleppin, etc. unterstreichen, dass der Zweitsprachenerwerb ganz anders als das Fremdsprachenlernen ist.

1.4.3 Die integrative Motivation vs. die instrumentelle Motivation

Lambert und Gardner (1972) sind der Meinung, dass die integrative Motivation zu einem besseren Lernerfolg als die instrumentelle Motivation führt, denn die lernende Person befasst sich intensiv mit der Sprache und analysiert den Lerninhalt bis ins kleinste Detail.
Andere Forscher, wie Dörnyei, haben gezeigt, dass auch eine instrumentell motivierte Person einen guten Erfolg beim Sprachenlernen erreichen kann.

Dörnyei ist der Meinung, dass die instrumentelle Komponente, wie der Wunsch das Zielland zu besuchen, eine große Rolle bei dem Motiv des Fremdsprachenlernens spielen. Außerdem behauptet er, dass die instrumentelle Motivation wichtiger ist, um eine mittlere Sprachkenntnis zu erreichen, während die integrative Motivation wichtiger als die instrumentelle Motivation ist, um eine sehr gute Beherrschung der Fremdsprache zu erreichen.

Kleppin (2001) kritisiert die Differenzierung der Motivation in integrative und instrumentelle Motivation: Einige Forscher/innen, zum Beispiel, definieren das Motiv, ins Zielland zu fahren als integrativen Beweggrund, während andere es als instrumentelles Motiv definieren.

1.4.4 Die integrative/instrumentelle Motivation vs. die intrinsische/extrinsische Motivation

Wenn man über integrative/instrumentelle und intrinsische/extrinsische Motivation spricht, muss klar sein, dass integrativ/intrinsisch und instrumentell/extrinsisch keine Synonyme sind.

Auf der einen Seite ist der Beweggrund einer integrativ motivierten Person, eine Sprache zu lernen, die Integration mit der Zielkultur und die Identifizierung mit den Muttersprachlern dieser Sprache.
Auf der anderen Seite lernt eine intrinsisch motivierte Person eine Fremdsprache, weil sie einfach an der Sprache interessiert ist; sie hat nicht vor, sich unter allen Umständen in der Kultur dieser Sprache zu integrieren.

Ein instrumentell motiviertes Individuum lernt die Sprache, um sich Vorteile zu beschaffen und Belohnungen zu holen, beispielsweise um eine gute Note zu bekommen oder eine gute Arbeit zu finden.
Andererseits können auch andere externe Faktoren die extrinsische Motivation verursachen und unterstützen.

1.5 Beeinflussende Faktoren der Fremdsprachenlernmotivation

Wie wir schon gesehen haben, spielt die Motivation eine sehr wichtige Rolle beim Lernen einer Fremdsprache.

Motivation könne durch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die Führung des Unterrichts, die Lernbücher und – Materialien, die Methode des Lehrenden, aber auch durch soziale Faktoren, wie zum Beispiel den Kontakt zu den Muttersprachlern der Fremdsprache, beeinflusst werden.
Diese Faktoren können in zwei verschiedenen Gruppen unterteilt werden:

a. externe Faktoren, die mit dem Lehrenden und dem Unterricht verbunden sind.
   Laut Dörnyei (2001a, 2001b) ist die Motivation des Lehrkörpers und dessen Persönlichkeit der bedeutendste externe Faktor, aber auch die Lernmaterialien und die Lernumgebung sind nicht zu unterschätzen, wenn die Rede von Motivation beim Fremdsprachenlernen ist.
   Im Folgenden analysieren wir zwei externe Faktoren:

   - die Motivation des Lehrkörpers: Laut Apelt muss der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Leidenschaft für die Fremdsprache durch seine Persönlichkeit manifestieren. Ein Lehrkörper, der arbeite, um nur Geld zu verdienen, und der keine Interessen an seinen Schüler/innen und an der Sprache, die er unterrichte, zeige, könne die Lernmotivation von seinen Schüler/innen reduzieren.

     Ein Lehrkörper sollte daher intrinsisch motiviert sein. Wenn die Rede von Motivation seitens des Lehrenden ist, muss man unterstreichen, dass diese Motivation nicht situationell, sondern lebenslang sei (Dörnyei, 2001a). Normalerweise arbeiten die Lehrer/innen viele Jahre, sie unterrichten immer

das gleiche Fach und sie haben keine Aufstiegsmöglichkeit; All das verursacht Stress und Frustration bei Lehrer/innen und motiviert sie wenig.

Um seine Motivation zu verstärken, müsse der Lehrer/die Lehrerin sich an seinem/ihrem Arbeitsplatz gut fühlen und eine gute Beziehung zu seinen/ihren Kollegen/innen haben. Außerdem müsse die Möglichkeit bestehen, mit neuen Lehrmethoden zu experimentieren und verschiedenartige Kurse zu halten.

Ein intrinsisch motivierter Lehrkörper versucht, seinen Unterricht interessant und vielfältig zu gestalten; auf diese Art und Weise motiviert er auch seine Schüler/innen.

Auch die Schüler/innen können die Motivation des Lehrkörpers beeinflussen. Für einen Lehrkörper ist es sehr wichtig, mit den eigenen Schüler/innen zu interagieren und diese Interaktion zu fördern.

Eine negative Ansicht von den Schüler/innen über die Fremdsprache kann die Motivation des Lehrkörpers vermindern.

Eine gute Beziehung zwischen den Schüler/innen und den Lehrer/innen sowie eine positive Klassenatmosphäre verstärken sowohl die Motivation von den Schüler/innen als auch die Motivation der Lehrenden;

- die Bedeutung der Lehrenden für die lernenden Personen und dessen Motivation zuzüglich dem Lernen von Fremdsprachen: Die Beziehung zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen sei sehr wichtig. Die Art und Weise, in welcher der Lehrende sich im Unterricht verhält, in der er den Unterricht führe, könne die Motivation von den Schüler/innen beeinflussen (Dörnyei, 2001a).

Kleppin behauptet:

> Schüler lasten mangelnde Motivation neben langweiligen Materialien vor allem auch dem Lehrerverhalten an: Sie fühlen sich nicht ernst genommen, durchschauen den Sinn bestimmter Unterrichtsverfahren nicht und haben das Gefühl nichts hinzuzulernen.

Wie der Lehrkörper selbst die Zielsprache- und Kultur sieht, übt eine Wirkung auf die Anschauung der Lernenden einer Fremdsprache und fremden Kultur gegenüber aus und hat einen großen Einfluss auch auf seine Lernmotivation und seinen Lernerfolg.

Auch die Persönlichkeit des Lehrkörpers könne vor allem für die Lernmotivation von jüngeren Schüler/innen wichtig sein, da diese vor allem von ihnen nahestehenden Personen lernen (Apelt, 1976).

Wie der Lehrkörper sich im Unterricht verhält, kann auch die Motivation eines *intrinsisch* motivierten Lernenden absenken oder erhöhen.

Die Motivation von dem Lehrkörper selbst spielt eine sehr bedeutende Rolle bei der Motivation des Lernenden. Dörnyei (2001a) ist der Meinung, dass der Schüler/in perzipiert, ob sein Lehrer/in intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist und ob er/sie wirklich an der Sprache, die er/sie unterrichtet, Interesse hat.

Um die Motivation von seinen Schüler/innen zu verstärken, sollte ein guter Lehrer/in sich um seine Schüler und ihren Lernerfolg kümmern; das heißt, er habe die Pflicht, seinen Schüler/innen zur Verfügung zu stehen, wenn sie Fragen haben und Erklärungen brauchen (Dörnyei, 2001b).

b. interne Faktoren, die direkt mit dem Lernenden selbst verbunden sind. Bestandteile dieser Gruppe sind das Geschlecht, das Alter, der Charakter des Lernenden.

   Außerdem gehören zu dieser Gruppe auch:

   - die Einstellungen: Diese sind von sehr großer Bedeutung für die Motivation beim Lernen der Fremdsprachen: Sie können festlegen, wie gut oder schlecht der Schüler/die Schülerin motiviert ist.

     Beim Lernen von Fremdsprachen sind nicht nur die Einstellungen der Zielsprache- und Kultur gegenüber, sondern auch dem Lehrer/der Lehrerin, den Aufgaben und der Schule gegenüber nicht zu unterschätzen.

     Da die Einstellungen stabil sind, ist es eine Pflicht des Lehrers/der Lehrerin, im erstmaligen Unterrichten die Denkweise und Werte des Schülers/der Schülerin der Zielsprache gegenüber auf eine positive Art und Weise zu prägen.

     Nach Dörnyei (2001b) ist das möglich, wenn der Lehrkörper etwas Interessantes über die Kultur des Landes, die Stereotypen über die Muttersprachler der Zielsprache erzählt oder wenn er über seine persönlichen Erfahrungen mit der Zielsprache- und Kultur berichtet.

Auch die Einstellungen von den Eltern spielen eine sehr bedeutende Rolle. In vielen Fällen denken und verhalten sich die Kinder wie ihre Eltern und wenn die Eltern Aversionen gegen irgendetwas hegen, beeinflussen diese auch die Einstellungen und die Lernmotivation von ihren Kindern (Dörnyei, 2001b).

Eine positive Einstellung der Zielkultur- und Sprache gegenüber kann einen besseren Erfolg beim Fremdsprachelernen garantieren; aber es könnte auch passieren, dass eine sehr gute Beherrschung der Fremdsprache zu negativen Einstellungen der Zielsprache- und Kultur führen;

- das Selbstbild: Unter dem Begriff *Selbstbild* versteht man die Art und Weise, wie sich eine Person in Konfrontation mit den Anderen sieht. Das Feedback, das sich die Person selbst und ihren Aktionen zuschreibt, gestaltet das Selbstbild einer Person.

  Ein negatives Selbstbild könne auch einen Fehlschlag beim Lernen verursachen, weil der Schüler/die Schülerin denken könne, dass er/sie nicht gut genug sei und nicht in der Lage, etwas zu lernen (De Andrés, 1999).

  Das Selbstbild besteht aus drei Stufen: das aufgabenspezifische Selbstbild, das der Schüler/die Schülerin, im Fremdsprachenlernkontext, von sich selbst hat, wenn von spezifischen Aufgaben – wie zum Beispiel schreiben und sprechen – die Rede ist; das spezifische Selbstbild, das nur eine spezifische Fremdsprache in Betracht nimmt; das allgemeine Selbstbild, das definiert, wie sich der Schüler/die Schülerin als Lernende/r von Fremdsprachen sieht.

  Außer diesen Stufen, gründen drei verschiedene Faktoren das Selbstbild: die Selbstachtung, das bewusste Ich und das ideale Ich.

  Die Selbstachtung zeigt, wie eine Person sich selbst im Allgemeinen bewertet. Für den Fall, dass die Selbstachtung einer Person nicht so stark ist, könnte diese Person denken, dass sie nicht in der Lage ist, ihre Ziele zu erreichen.

  Das bewusste Ich wird durch alles, was eine Person im Kontakt mit ihrer Umgebung erfahrt, gegründet und es definiert, wie ein Individuum wirklich ist.

  Das ideale Ich definiert andererseits, wie eine Person sein möchte.

Wenn das ideale Ich und das bewusste Ich ganz anders sind, führe das zur Frustration und Depression der Person. Das könne die Erfolglosigkeit bei Verwirklichung der Ziele verursachen.

Auf der anderen Seite, wenn sie völlig gleich sind, könne die Person ich-bezogen aussehen.

Im Fremdsprachenlernkontext wird das Selbstbild als das *Sprach-Ich* bezeichnet. Das Sprach-Ich wird durch Schüler/innen-Erfahrungen im Lernen von den Fremdsprachen unterstützt.

Das Sprach-Ich kann sowohl positiv als auch negativ sein.

Es kann durch positive Erfahrungen beim Fremdsprachelernen potenziert werden, aber zur gleichen Zeit kann es durch erfolglose Erfahrungen geschädigt werden. Im zweiten Fall gibt es die Möglichkeit, dass der Lernende sich als einen inkompetenten Fremdsprachelerner identifiziert.

Auch was die Eltern und der Lehrkörper über den Lernenden der Fremdsprache denken, ist nicht zu unterschätzen, wenn die Rede über das Sprach-Ich ist.

Auch beim Sprach-Ich spielt die Selbstachtung eine sehr relevante Rolle.

Ein Schüler/eine Schülerin mit einer starken Selbstachtung sieht sich als einen fähigen Sprachelernenden und das ist von großen Bedeutung für den Lernenden, der zu guten Ergebnissen beim Lernen kommen will.

1.6 Motivationsstrategien beim Lernen der Fremdsprache

Durch die Art und Weise, wie sich der Lehrkörper im Unterricht verhält und über dessen diverse Motivationsstrategien, könne der Lehrende das Motivationsniveau von Schüler/innen beeinflussen (Dörnyei, 2001b).

Damit das Motivationsniveau von Schüler/innen steigt, sind gute Lernbedingungen notwendig.

Zu diesen Lernbedingungen gehören eine angstfeie und positive Atmosphäre im Lauf des Unterrichts, eine gute Beziehung zwischen dem Lehrkörper und seinen Schüler/innen und eine gute Gruppenzugehörigkeit.

Der Lehrkörper sei in der Lage, die Motivation von Schüler/innen zu schädigen, im Fall, dass er nur die Lernenden wegen seinen Fehlern kritisiere und gar keine oder nur

negative Feedbacks gebe. Der Feedbackmangel könnte zu Frustration von Schüler/innen führen. Außerdem könne der Lehrkörper die Motivation von Scüler/innen beschädigen, wenn er kein Vertrauen in seine Fähigkeiten habe (Dörnyei, 2001a).

Im Nahstehenden werden die verschiedenen Motivationsstrategien behandelt. Diese können in zwei Gruppen aufgeteilt werden:

a. die Erwartungen an das Lernen von Fremdsprachen: Ein Individuum lerne besser, wenn es Vertrauen in sich selbst und seinen Erfolg habe.

   Außer den positiven Werten können auch die Erfolgserwartungen einen Schüler/eine Schülerin motivieren (Dörnyei, 2001b). Dörnyei ist der Meinung, dass der Lehrkörper seine Schüler/innen auf eine ausführliche Art und Weise auf die Übungen vorbereiten soll. Außerdem soll er ihnen erklären, wie sie bestimmte Aufgaben lösen können und welche Ziele sie erreichen sollten; auf diese Weise kann er die Erfolgserwartung seiner Schüler steigern.

   Dörnyei glaubt auch, dass viele Schüler/innen falsche Vorstellungen und Vorurteile gegenüber der Fremdsprache haben. Einige Schüler/innen sind der Meinung, dass es unmöglich ist, eine Fremdsprache gut zu beherrschen. Andere denken, dass sie eine Fremdsprache in nur wenigen Monaten lernen können.

   Pflicht des Lehrenden ist es, seinen Schüler/innen zu erklären, welchen Schwierigkeiten sie während des Lernens der Fremdsprachen im Allgemeinen und speziell während des Lernens der Zielsprache begegnen können.

   Außerdem soll er ihnen erklären, was erforderlich ist, damit sie Erfolg beim Lernen der Fremdsprache erreichen.

   Die Schüler/innen werden nicht frustriert und demotiviert sein, falls sie gleich am Anfang des Fremdsprachenkurses nicht in der Lage sind, fließend zu sprechen, wenn sie realistische Erwartungen haben (Dörnyei, 2001b).

b. die Lernsituation: Die Schul- und Klasseatmosphäre, die Lernmaterialien, die Räume, in denen Unterrichtsstunden stattfinden, und die Lernstrategien spielen eine wesentliche Rolle beim Fremdsprach-Lernprozess und der Motivation: Sie können die Motivation der Schüler/innen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (Apelt, 1996).

   Im Nachstehenden analysieren wir die oben erwähnten Faktoren:

- die Lernumgebung: diese ist von wesentlicher Bedeutung, wenn die Rede von Lernmotivation ist.

  Pflicht des Lehrenden ist es, alles zu tun, damit seine Schüler/innen sich im Unterricht wohl fühlen und sie in einer angstfreien und gemütlichen Klassenatmosphäre lernen können.

  Wie Schüler/innen einer Klasse im Allgemeinen motiviert sind, ob sie der Leistungsmotivation oder der sozialen Motivation eine große Achtung entgegenbringen, beeinflusst die Motivation der einzelnen Komponenten der Klasse.

  Gardner ist der Meinung, dass die Angst vor dem Scheitern in einer Klasse, in der die Leistungsmotivation hoch geschätzt ist, die Lernmotivation eines Fremdsprachelerners abblocken kann.

  Dörnyei (2001b) ist der Meinung, dass der Lehrende sehr rücksichtsvoll sein muss, wenn er etwas kritisiert und Fehler korrigiert, weil er seine Schüler/innen auf keinen Fall lächerlich machen soll.

  Außerdem fügt Dörnyei hinzu, dass der Lehrende die Pflicht hat, seinen Schüler/innen zu erklären, dass begangene Fehler Teil des Lernprozesses einer Fremdsprache sind.

  Der Lehrende sollte nicht die Fehler automatisch berichtigen, sondern die Selbstverbesserung in seinen Schüler/innen fördern.

  Der Klassenraum stellt vor allem einen sozialen Treffpunkt für die Schüler/innen dar, die in der Lage sein sollen, ihre soziale Rolle zu behalten. Wenn die Schüler/innen zusammenpassen und sich gut verstehen, lernen sie auch mehr und besser. Der Lehrende sollte dafür sorgen, dass seine Schüler/innen sich schon am Anfang gut kennen lernen. Auf diese Art und Weise wird es einfacher, Gruppenarbeiten zu organisieren und sie funktionieren auch besser.

  Die Motivation der Schüler/innen steigt auch, wenn Schüler/innen gemeinsame Ziele haben (zum Beispiel während einer Gruppenarbeit); in diesen Fällen bemühen sie sich mehr und sie arbeiten zur Erreichung des Ziels intensiver.

Apelt (1981) und Dörnyei (2001b) sind der Meinung, dass es dem Schüler/der Schülerin klar sein soll, warum er/sie lernt, respektive welches Ziel zu erreichen ist. Das habe eine positive Wirkung auf die Lernmotivation des Schülers/der Schülerin. Eine fehlende Zielorientierung könne Erfolglosigkeit beim Lernen verursachen (Apelt, 1981).

Dörnyei fügt hinzu, dass die Formulierung der gemeinsamen Klassenziele mithilfe der individuellen Ziele stattfinden sollte.

Damit sich die Schüler/innen-Motivation verstärke und die Gruppenziele erreicht werden, sollten die Schüler/innen bei der Zielformulierung mitmachen.

Dörnyei (2001b) und Kleppin (2001) behaupten, dass es zwei verschiedenen Zielarten gibt: die langfristigen Ziele, wie zum Beispiel mit den Muttersprachlern der Zielsprache sprechen zu können, und die kurzfristigen Ziele, wie zum Beispiel die kursorientierten Ziele, die den Lernenden helfen, motiviert zu bleiben und das Lernen besser zu organisieren.

Wenn die Rede von den Lernumgebungen ist, ist es von wesentlicher Bedeutung, gemeinsame Regeln im Klassenraum zu haben.

Alle Komponente der Gruppenklasse, das heißt sowohl die Schüler/innen als auch des Lehrkörpers, sollten bei der Regelsetzung eine Rolle spielen und an diese Regeln sollten sich die Schüler/innen ebenso wie der Lehrkörper halten.

- Lernmaterial: Die Lernmaterialien spielen eine wesentliche Rolle, wenn die Rede über die Lernmotivation ist.

Apelt (1981) und Dörnyei (2001b) affirmieren, dass die Schüler/innen besser und lieber lernen, wenn man in der Unterrichtstunde über Themen spricht, an deren die Schüler/innen Interesse zeigen und mit denen sie vertraut sind, weil diese Themen zu ihrem alltäglichen Leben gehören.

Sie fügen hinzu, dass Schüler/innen eine aktive Rolle bei der Vorbereitung des Unterrichts haben sollen.

In dem Moment, wo der Lehrkörper den Unterricht vorbereite, solle er/sie die persönliche Ansicht seiner Lerner in Erwägung ziehen (Dörnyei, 2001b).

Auf diese Weise werden die Unterrichtsstunden nach Wunsch von den Schüler/innen geprägt und das führt zu der Erhöhung ihrer Lernmotivation.

Die Lehrkörper haben die Aufgabe, das Interesse, die Neugier und die Fremdsprachenlernmotivation ihrer Schüler/innen zu unterstützen, vor allem in den ersten Unterrichtsstunden. Das ist möglich durch die Verwendung von abwechslungsreichen Aktivitäten und Übungen.

Der Lehrkörper solle so ungebunden wie möglich von den Büchern sein. Durch Gespräche mit seinen Schüler/innen solle er verstehen, was sie wirklich interessant finden und in Übereinstimmung mit ihren Interessen solle er versuchen, angemessene Materialien vorzuschlagen (Dörnyei, 2001b).

Es wirkt sich positiv auf die Motivation von den Lernenden aus, dass authentische Elemente, wie Lieder, Videos, etc. zu den Lernmaterialien gehören.

Schüler/innen finden es sehr motivierend, wenn sie einen direkten Kontakt mit der Zielkultur haben; aus diesem Grund sind Besucher/innen aus dem Zielspracheland im Unterricht besonders geschätzt. Das gibt den Fremdsprachelernenden die Möglichkeit, zahlreiche positive Lernerfahrungen zu sammeln und immer etwas Neues über die Zielkultur zu erfahren (Dörnyei, 2001b).

Kleppin (2001) unterstreicht, dass ein weit verbreiteter Gebrauch im Unterricht von Videos, Liedern, Computern, aber auch von Übungen, die als motivierend definiert werden, ihr Motivationspotenzial vermindern kann.

- Lernstrategien: In ihrem Buch *Einführung in die Sprachlehrforschung* (1993) erläutern Edmondson und House den Begriff *Lernstrategien* als

> […] alle Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln. Klassische Beispiele wären der Gebrauch von mnemonischen Techniken, bewusstes Wiederholen oder Auswendiglernen.

Auch die Lernstrategien können die Motivation und den Lernerfolg der Schüler beeinflussen.

Dank dem Gebrauch von richtigen Lernstrategien lernen die Schüler/innen nicht oberflächlich und sie erzielen bessere Ergebnisse.

Pflicht des Lehrers/der Lehrerin sei es, seinen/ihren Schüler/innen die verschiedenen Lernstrategien zu erläutern; auf diese Weise sind sie in der

Lage, die für sich selbst geeignetste Lernstrategie zu suchen. Das könne auch die Lernmotivation verstärken (Dörnyei, 2001b).

Es gibt zwei Gruppen von Lernstrategien: die direkten Lernstrategien, die direkt mit der Fremdsprache verbunden sind, wie zum Beispiel Kommunikationsstrategien; und die indirekten Strategien, die indirekt mit der Fremdsprache zu tun haben, wie zum Beispiel die sozialen Strategien.

Dörnyei (2001b) und Kleppin (2004) teilen die Meinung, dass es unmöglich ist, alle Mitglieder, einer ganzen Gruppe, mit einer bestimmten Strategie, mit langer Laufzeit, zu motivieren und Lehrende sollten an dieses Faktum denken.

Wenn die Rede von Motivation und Motivationsstrategien ist, kann man zusammenfassend feststellen, dass der Lehrende an seinen Schüler/innen und am Fach, das er unterrichtet, Interesse zeigen sollte. Außerdem sollte er seinen Schüler/innen zeigen, dass er sein Vertrauen in ihre Kompetenzen setzt.

Dörnyei (2001b) behauptet, dass es wichtig ist, dass die Schüler/innen neben den Lernstrategien auch Selbstvertrauen haben.

Der Lehrende müsse seine Schüle/innen motivieren und ihnen Übungen vorschlagen, die sie erfolgreich lösen können; auf diese Art und Weise könne der Lehrende das Selbstvertrauen seiner Schüler verstärken.

Von wesentlichen Bedeutung ist es auch, dass der Lehrende unterstreicht, was seine Schüler/innen schon können und nicht, was sie nicht machen können.

2. Die Evaluierung von Schulleistungen

Die Leistung ist in unserer Gesellschaft vor allem für die Stellung einer Person von sehr großer Bedeutung; man kann sagen, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben.

Im vorangehenden Kapitel haben wir gesehen, dass auch die Leistung eine wesentliche Rolle spielt, wenn die Rede über die Lernmotivation von den Schüler/innen ist.
Die Schule hat die Pflicht, die Leistung von Schüler/innen unter Kontrolle zu halten und zu bewerten.

Am Anfang dieses Kapitels wird das Wort *Schulleistung* kurz erklärt.
Dann werden die *Leistungsmessung* und *Leistungsbewertung* definiert, und ich versuche zu erklären, wo der Unterschied zwischen diesen zwei Begriffen liegt.

Im Nachstehenden spricht man über Noten: Ich versuche die wichtigsten Charakteristika und Funktionen von Noten zu erläutern. Außerdem werden auch die Schwachstellen der Leistungsbewertung erklärt.
Am Ende dieses Kapitel beschäftigen wir uns mit den neuen Methoden der Leistungsbewertung: Ich versuche zu erklären, aus welchen Gründen neue Leistungsbewertungsmethoden in der Schule nötig sind und einige von diesen Methoden werden analysiert.

2.1 Die Schulleistung: eine Definition

Es sei nicht möglich, den Begriff *Schulleistung* auf eine eindeutige Art und Weise zu definieren (Helmke, Schrader, 2001).
Unter diesem Begriff ist eine große Unterschiedlichkeit von Aspekten zu verstehen: Leistung von der Schule, Leistungen von einzelnen Schulklassen oder Schüler/innen, oberflächliches oder fachspezifisches Wissen, etc.
Wie Helmke und Weinert behaupten, bezieht sich der Begriff *Schulleistung* normalerweise auf die Aneignung von kognitiven Leistungen von Schüler/innen. Außerdem versteht man unter diesem Begriff auch die Entwicklung von Leistungsunterschieden zwischen den Lernenden, die sich

> auf den Erwerb bereichsspezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Leistungen sowie auf die damit zusammenhängenden motivationalen Tendenzen bezieht (Helmke, Weinert, 1997).

Nach Kiper, Meyer und Topsch (2002) kann die Schulleistung als eine Formel dargestellt werden:

Schulleistung = Kenntnisse + Fähigkeit + Anstrengung

Heller (1997) definiert die Schulleistung als einen multikausal determinierten Faktor. Außerdem betont er, dass sie aus verschiedenen Grundlagen besteht: Vorwissen, kognitive Denkfähigkeiten, metakognitive Kompetenzen, familiäre Sozialisationseinflüsse, schulische Sozialisationseinflüsse, Peersozialisationseinflüsse, motivationale und nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale des Schülers/der Schülerin und konstitutionelle Entwicklungs- und Leistungsbedingungen.

Die Schulleistung kann durch verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel Sympathie oder Antipathie dem Lehrenden gegenüber, das soziale Umfeld des Lerners, etc. beeinflusst werden.

Teil der Schulleistung sind sowohl Lernprozesse als auch Ergebnisse von Lernprozessen.

2.2 Leistungsmessung vs. Leistungsbewertung

Leistungsmessung und Leistungsbewertung werden oft als Synonyme verwendet, obwohl es einen klaren Unterschied zwischen den zwei Begriffen gibt.
Die wertvollste Unterschiedlichkeit zwischen Leistungsmessung- und Bewertung liegt in den verschiedenen Bezugssystemen.

Neuweg (2009) definiert die Leistungsmessung folgendermaßen:

> Leistungsfeststellung ist das Ermitteln von Schülerleistung durch die Messung von Lernergebnissen unter Anwendung eines Messinstruments (Feststellung der Mitarbeit, besondere mündliche, schriftliche, praktische oder grafische Formen der Leistungsfeststellung). Das Ergebnis der Leistungsfeststellung kommt im Grad der Richtigkeit und Vollständigkeit der Schülerantworten zum Ausdruck, ausgedrückt etwa als Zahl der korrekt gelösten Aufgaben, der bei der Bearbeitung unterlaufenen Fehler oder der erreichten Punkte.

Durch die Leistungsmessung überprüft und kontrolliert der Lehrende, ob seine Schüler/innen alles oder nur einen Teil von dem, was er/sie im Unterricht durchgenommen hat, aufgenommen haben. Durch die Leistungsmessung können die Lernprozesse analysiert werden und die jeweiligen Ergebnisse werden erfasst.

Die Leistungsmessung ist für die Lehrenden (sie definieren die Lernziele anhand von der Leistungsmessung) und die Eltern (sie werden über die Schulleistung von ihren Kindern informiert) sehr wichtig, aber sie spielt eine wesentliche Rolle vor allem für die Schüler/innen, da sie diese motivieren sollte (Lissmann, Urban, 2008).

Neuweg definiert die Leistungsbeurteilung als

> die im Anschluss an die Leistungsfeststellung vorgenommene Bewertung des Messergebnisses durch den Vergleich mit einem Bewertungsmaßstab. Das Ergebnis der Leistungsbeurteilung wird durch die vom Gesetzgeber definierten Beurteilungsstufen (Noten) ausgedrückt.

Für die Leistungsbewertung ist der Gebrauch von Noten- oder Punkteskala sehr wichtig.

Wenn die Rede über Leistungsbewertung ist, spielt das Vorhandensein von Maßstäben eine wesentliche Rolle. Wenn es keine Maßstäbe gibt, ist eine Leistungsbewertung sehr schwierig, fast unmöglich.

Es gibt verschiedene Faktoren, welche die Leistungsbewertung beeinflussen können. Laut Kiper, Meyer und Topsch haben die folgenden Faktoren einen Einfluss auf die Leistungsbewertung:

a. Aspekte, wie Sympathie und Antipathie;
b. die Klassenzusammensetzung;
c. das soziale Umfeld.

2.3 Noten als Leistungsbewertungsinstrument

Eine der Aufgaben der Lehrer/innen ist es, die Arbeiten ihrer Schüler/innen zu beurteilen und dafür Noten zu vergeben.

In Deutschland stellt die *Allgemeine Schulordnung* das gesetzliche Bezugssystem für die Leistungsbewertung von den Schülern dar.

Die Allgemeine Schulordnung schlägt eine Note- und Punkteskala vor, die während der Leistungsbewertung und der Erteilung von Zeugnissen benutzt werden soll.

2.3.1 Die Noten

Wenn die Rede über die Bewertung von Schülerleistungen ist, drückt normalerweise eine Note diese Leistungen in Zeugnissen aus.

Gleich nachdem die Leistungsbewertung durch den Gebrauch von Noten seit Beginn des 19. Jahrhunderts durchgesetzt wurde, wurde sie stark kritisiert.

In Deutschland ist das sechsstufige Notensystem in Kraft. Es ist von der allgemeinen Schulordnung erschaffen worden und ist folgenderweise gegliedert und definiert.

Noten	Beschreibung der Leistungen
Sehr gut (1)	Die Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße.
Gut (2)	Die Leistung entspricht den Anforderungen voll.
Befriedigend (3)	Die Leistung entspricht den Anforderungen im Allgemeinen.
Ausreichend (4)	Die Leistung weist zwar Mängel auf, aber entspricht noch den Anforderungen im Ganzen.
Mangelhaft (5)	Die Leistung entspricht den Anforderungen nicht, lässt jedoch erkennen, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden könnten.
Ungenügend (6)	Die Leistung entspricht den Anforderungen nicht und bei der Leistung sind die Grundkenntnisse so lückenhaft, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können.

Tabelle 1. *Das deutsche sechsstufige Notensystem nach allgemeiner Schulordnung.*

Bei Klausuren, Diktaten, Tests, bei schriftlichen Arbeiten im Allgemeinen, ist es ratsam, nach einem Schlüssel zu bewerten. Er ist nicht obligatorisch, aber der Lehrkörper einer Schule sollte diesen Schlüssel bei der Bewertung verwenden.

2.3.2 Bezugsnormen der Leistungsbewertung

Wenn die Rede über Leistungsbeurteilung ist, sind Bartnitzky und Chistiani (1981) der folgenden Meinung:

> Lehrer beurteilen die Leistungen der Kinder nicht nur bei Klassenarbeiten, Tests oder Zeugnissen. Immer wenn bestätigt, korrigiert, geholfen, ermutigt, angespornt, gelobt, getadelt, gepunktet, zensiert, beraten wird, hat der Lehrer zuvor beurteilt. Oft finden seine Urteile auch gar keinen unmittelbaren Ausdruck, fließen aber – mehr oder weniger bewusst – in seine weiteren Entscheidungen ein.

Wenn die Lehrenden etwas beurteilen, beziehen sie ihr Urteil auf Erwartungen, Kriterien, Erfahrungen; aufgrund bestimmten Maßstaben sind sie in der Lage, eine Leistung positiv oder negativ zu bewerten.
Im Moment, wo die Lehrenden etwas einstufen müssen, ziehen sie unbewusste oder bewusste Bezugssysteme bzw. Bezugsnormen in Betracht.
Nach Jürgens (1998) können diese Bezugsnormen in drei Gruppen aufgeteilt werden:

a. die Sozialbezugsnorm;
b. die Lernzielbezugsnorm;
c. die Individualbezugsnorm.

Im schulischen Kontext ist es wichtig zu unterstreichen, dass nicht ausschließlich eine Bezugsnorm in Betracht gezogen wird, sondern es kann sein, dass Bezugsnormen gemischt werden, wenn die Lehrenden eine Leistung bewerten müssen.
Klauer ist der Meinung, dass alle drei Bezugsnormen zugleich bei der Leistungsbeurteilung verwendet werden sollen und drei Bewertungen für jeden Schüler/jede Schülerin erstellt werden sollen.

2.3.2.1 Die Sozialbezugsnorm

Die soziale Bezugsnorm ist in Schulen intensiv verbreitet. Zumhasch (2001) definiert die Sozialbezugsnorm als eine Vergleichung der individuellen Leistung eines Schülers/einer Schülerin mit den Leistungen einer ausgewählten ‚sozialen' Referenzgruppe.
Es gebe verschiedene Sozialbezugsnormtypen (Zumhasch, 2001):

a. *Klassennorm:* die Leistung des Schülers werde mit den Leistungen einer bestimmten Klasse verglichen;
b. *Jahrgangsnorm:* die Leistung des Schülers werde mit den Leistungen einer bestimmten Jahrgangsstufe verglichen;
c. *Altersnorm:* die Leistung des Schülers werde mit den Leistungen einer Gruppe gleichen Alters verglichen.

Sacher (1996) behauptet, dass eine Leistung, welche der Leistungen einer bestimmten Gruppe entspricht oder diese sogar übertrifft, als gut eingestuft werden kann; im Gegensatz dazu, wenn eine Leistung abfällt, stellt sie eine schlechte Leistung dar.
Üblicherweise zeigt sich die Sozialnorm in Bezugnahme auf die Leistung von der Klasse: Der Durchschnittswert innerhalb einer Klasse ist von wesentlicher Bedeutung für den Wert der eigenen Leistung.

Rheinberg (2001) kritisiert die Sozialbezugsnorm aus drei Gründen:

a. nur ein klasseninterner Vergleichsmaßstab wird in Betracht gezogen;
b. die individuellen Lernzuwächse werden nicht in Betracht gezogen.
c. die Schwankungen in den Lernprogressen der einzelnen Schüler/innen bleiben undeutlich.

Die Anwendung von sozialen Maßstaben wird von vielen als unzulässig definiert, aber trotzdem ist das Sozialbezugssystem bei der Bewertung der Schüler/innen-Leistungen vorherrschend.

2.3.2.2 Die Lernzielbezugsnorm

Die Lernzielbezugsnorm dokumentiert, wie ein/e Lerner/in ein bestimmtes gefordertes Lernziel erreicht hat. Die Schulgesetzgebung schreibe die Anwendung von kriterialen Normen bei der Schulleistungsbewertung vor (Zumhasch, 2001).

Die Lernzielbezugsnorm ist nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für die Lehrer/innen nützlich. Jürgens (1998) schreibt darüber wie folgt:

> Die kriteriumsorientierte Lernerfolgsmessung ist in besonderem Maße darauf angelegt, nicht nur als Leistungskontrolle für die Schüler zu dienen, sondern gleichwohl für eine Überprüfung der pädagogischen und didaktischen Wirksamkeit des Lehrens unterstützend zur Verfügung zu stehen.

Durch die Anwendung von der Lernzielbezugsnorm werden die Schüler/innen-Leistungen mit einer sachlichen Bezugsgröße verglichen. Eine Kriterium-Liste, die unabhängig von der Gruppenleistung formuliert werden muss, dient der Bewertung als Grundlage.
Sacher (1996) behauptet, dass eine Leistung, die dieser Kriterium-Liste entspricht oder sie übertrifft, als gut eingestuft werden kann. Auf der anderen Seite, wenn eine Leistung dieser Kriterium-Liste nicht entspricht, wird sie als eine schlechte Leistung definiert.

Ein negativer Aspekt dieser Norm ist, dass es nicht viele Bereiche gibt, in denen es die Möglichkeit gibt, die Kriterien klar zu formulieren.

2.3.2.3 Die Individualbezugsnorm

Diese Bezugsnorm zeige, welche Fortschritte ein/e Schüler/in seit der letzten Leistungsmessung oder Standortbestimmung erreicht habe (Roos, 2001). Das heißt, dass die Individualbezugsnorm die bisherigen Schulleistungen von einem/r Schüler/in in Betracht zieht und den Lernfortschritt- oder Stillstand des Schülers benotet.
Ziel dieser Bezugsnorm ist zu erklären, wie sich die Leistung eines Schülers im Vergleich zu seinen bisherigen Leistungen verändert hat und welche Leistungsfortschritte er gemacht hat.
In dieser Hinsicht behauptet Jachmann (2003) wie folgt:

> Eine stetige Verbesserung von Leistung würde also in jedem Fall positiv bewertet werden, ganz gleich auf welchem Niveau diese Verbesserung stattfindet. Umgekehrt würde eine Leistung, die – nach anderen Kriterien beurteilt – als ausgezeichnet erscheint, negativ bewertet werden, wenn sie hinter früheren Leistungen zurückbleibt.

Der Nachteil der Individualbezugsnorm ist es, dass gleiche Leistungen von mehreren Schülern/Schülerinnen zu verschiedenen Bewertungen führen, da sie abhängig von den bisherigen Leistungen von jedem/r Schüler/in sind. Das kann einen Widerspruch, dem Gerechtigkeitsgefühl von den Schülern gegenüber, darstellen.

2.3.3 Die Notenfunktion

Nach Wengert können die Funktionen von Noten in zwei Bereichen gruppiert werden:

a. die pädagogischen Funktionen: Teil dieser Gruppe sind alle Aufgabestellungen, Wirkungserwartungen und Zielsetzungen, die einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse haben.

   Zu dieser Gruppe gehören:

   - *Anreiz- und Disziplinierungsfunktion:* Die Schüler/innen sehen die Noten als Grund der Belohnung, wenn man über gute Noten spricht, oder als Angst vor Bestrafung, wenn die Rede über schlechte Noten ist. Dadurch sollte der Lehrkörper seine Schüler/innen dazu bringen, sich mit den Lerninhalten eingehend zu beschäftigen;
   - *Motivationsfunktion:* Die Schüler/innen wissen, dass sie benotet werden; eben deshalb bemühen sie sich, bessere Leistungen abzurufen. Es kann auch sein, dass die Schüler/innen sich gegenseitig motivieren, wenn sie ihre Noten zum Vergleich heranziehen.

     Die Motivationsfunktion von Noten wird auch stark kritisiert, da Zensuren auch eine negative Auswirkung auf die Motivation haben können. Wegen Noten lernen Schüler/innen unter dauerndem Leistungsdruck. Die Angst, eine negative Note zu bekommen, kann die Schulleistung beeinflussen;
   - *Rückmeldefunktion:* Die Schulnoten sind sehr wichtig sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen.

     Jürgens behauptet, dass die Note „sowohl für die Optimierung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern als auch für die inhaltliche Planung und Organisation von Lernprozessen von unverzichtbarer Bedeutung“ ist.

     Die Noten informieren die Schüler/innen über ihre Leistungssituation. Sie geben den Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Leistungsergebnisse mit denen von ihren Klassenkamerad/innen und mit den Erwartungen von den Lehrer/innen zu konfrontieren; gleichzeitig werden diese kontrolliert und eventuell, wenn es nötig ist, können sie auch geändert werden.

     Gleichzeitig bringen die Noten Informationen auch über den Unterricht hervor: Die Lehrer/innen werden über die positiven oder negativen Aspekte ihrer Unterrichtführung informiert;

- *Berichtsfunktion:* Für die Eltern spielen die Noten eine sehr wichtige Rolle, weil sie durch die Noten über die Leistungssituation von ihren Kindern informiert werden. Dank den Noten können die Eltern eine annähernde Voraussicht auf die zukünftigen Abschlusszeugnisse haben.

  Eine bestimmte Note stellt für die Eltern auch den Grund dar, sich mit den Lehrern zu konfrontieren und, in bestimmten schwierigen Fällen, auch Maßnahmen zu treffen, die dem Schüler helfen nachzuholen.

b. die gesellschaftlichen Funktionen: Zeugnisse und die Leistungsbewertung sind von großen Bedeutung für die deutschen Schulen. Durch Zeugnisse werden die Schule mit der Gesellschaft verbunden.

   Zeugnisse und Noten erfüllen verschiedene Funktionen, zu denen auch die folgenden Funktionen gehören:

   - *Sozialisierungsfunktion:* Die Noten sind für Schüler/innen nützlich, da sie ihnen die Möglichkeit geben, sich mit Leistungsnormen zu konfrontieren, die nicht mit den familiären gültigen Normen übereinstimmen.

     Den Schüler/innen wird klar, dass kein gutes Benehmen oder keine Sympathie, sondern nur die Handlungsresultate, eine gute Schulleistung zu einer guten Note führen.

     Dank den Noten lernen die Schüler, sich in einer Gesellschaft zu orientieren, für welche die Rivalität und die Kollaboration von immer größerer Bedeutung sind;
   - *Berechtigungs-, Zuteilungs- und Selektionsfunktion:* Ursprünglich war der Beweggrund, Noten einzuführen, nicht ausschließlich pädagogisch. Die Berechtigungs-, Zuteilungs- und Selektionsfunktion stellt das Fundament unseres heutigen Bewertungssystems dar.

     Es kann aufgrund Noten entschieden werden, welche/r Schüler/in welche Schule besuchen kann, in welche qualifizierte Arbeitsbildung welche/r Schüler/in eintreten kann und welchen Beruf er oder sie ausüben kann oder ob es der Fall ist, eine/n Schüler/in in die darauffolgende Klasse zu versetzen.

     Darüber hinaus können die Noten auch für die Arbeitsgeber/innen nützlich sein. Es kann passieren, dass die Arbeitsgeber/innen die Schulnoten als ein

Kriterium verwenden, wenn sie die Notwendigkeit haben, neues Personal einzustellen.

- *Chancenausgleichsfunktion:* die Noten ermöglichen auch den benachteiligten Schüler/innen, sich durch ihre Schulleistungen unabhängig von ihrer Herkunft und wirtschaftlichen Möglichkeiten abzuheben und mehr Möglichkeiten zu haben, eine gute Arbeitsstelle zu finden.

2.3.4 Die Leistungsbewertungsgütekriterien

Wenn die Lehrer/innen die Schulleistungen ihrer Schüler/innen messen und anschließend bewerten wollen, sollten sie die Messung und die Bewertung planen, durchführen und auswerten. Dabei sollten sie drei Qualitätsmerkmale einhalten, um die Verwertbarkeit von den Ergebnissen garantieren zu können.

Die Kriterien, die bei der Leistungsbewertung von Schüler/innen eingehalten werden sollen, sind die folgenden:

a. die Objektivität;
b. die Verlässlichkeit;
c. die Validität.

Unter diesen drei Kriterien besteht ein enger Zusammenhang: das heißt, dass die Objektivität eines Tests die Voraussetzung für dessen Reliabilität darstellt und ohne diese ist auch die Validität des Tests unmöglich.

2.3.4.1 Die Objektivität der Leistungsbewertung

Nach Ingenkamp (2008) kann eine Messung als objektiv definiert werden, „wenn intersubjektive Einflüsse der Untersuchung möglichst ausgeschaltet werden können.“
Noten können als objektiv definiert werden, wenn die Schulleistungen unter gleichen Bedingungen festgestellt werden, wenn sie mit dem Gebrauch von den gleichen Maßstäben eingestuft werden und wenn die Ergebnisse in gleicher Weise interpretiert werden. Das bedeutet, dass die Ergebnisse einer Prüfung unabhängig von dem Lehrer sind, der den Test durchführt, bewertet und interpretiert.

Es gibt drei Kategorien von Objektivität:

a. *Durchführungsobjektivität:* Unter dieser Kategorie ist zu verstehen, dass die Kenntnisse aller Schüler/innen in einem bestimmten Fach unter gleichen Bedingungen getestet werden sollen. Um das zu ermöglichen, ist die Aufgabe des Lehrerkörpers, die Aufgabenstellungen, die Wahlmöglichkeiten, die Erläuterungen, die räumlichen Rahmen, die Bearbeitungszeiten, die Hilfsmittel, etc. auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen;
b. *Auswertungsobjektivität:* Die Schüler/innen-Prüfungsleistungen müssen bei der Korrektur vereinheitlicht werden.

   Der Lehrkörper muss sich bei der Analysierung von den bearbeiteten Aufgaben auf die für alle Schüler/innen gleichen Kriterien beziehen, die er im Vorfeld festgelegt hat.

   Im Kontext des Fremdsprachenlehren kann die Auswertungsobjektivität ein Problem darstellen.
c. *Interpretationsobjektivität:* Diese Art der Objektivität bezieht sich auf die Interpretation von gemessenen Schüler/innen-Leistungen. Verschiedene Lehrer/innen sollen eine Leistung gleich interpretieren. Um das ermöglichen zu können, sollte der Lehrkörper bestimmte, vorher festgelegte Klassifizierungsregeln befolgen.

   Man kann von Interpretationsobjektivität sprechen, wenn die Note eines Schülers/einer Schülerin unabhängig von dem/der Prüfer/in ist.

2.3.4.2 Die Reliabilität der Leistungsbewertung

Ingenkamp (2008) definiert die Reliabilität der Leistungsbewertung folgendermaßen:

> Unter Zuverlässigkeit oder Reliabilität einer Messung versteht man den Grad der Sicherheit oder Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen werden kann.

Zensuren können als zuverlässig definiert werden, wenn verschiedene Prüfer/innen gleiche Schüler/innen-Leistungen gleich bewerten.

Es gibt verschiedene Faktoren und Fehlerquellen, welche die Zuverlässigkeit von den Messerergebnissen verfälschen können:

a. unklare und nicht genau formulierte Arbeitsvorgaben: der/die Schüler/in ist nicht in der Lage, die Vorgabe erfolgreich zu erfüllen, weil sie nicht klar formuliert sind

und er/sie nicht verstehen kann, was er/sie genau zu tun hat. Das kann vor allem ein Problem bei Fremdsprachenlernen sein, da es oft passiert, dass der/die Schüler/in die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes nicht versteht;

b. Faktoren, die störend wirken. Aufgrund dieser Faktoren kann sich ein/e Schüler/in schlecht konzentrieren; außerdem können sie einen negativen Einfluss auf Schüler/innen-Leistungsfähigkeiten haben.

   Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise Stress, Angst, vergessene Materialien, schlechter gesundheitlicher Zustand des/der Schülers/in, störende Lärmquellen, schlecht beleuchteter Unterrichtsraum etc.

Um eine hohe Zuverlässigkeit von den Messergebnissen garantieren zu können, muss man versuchen, die Fehlerquellen und Störfaktoren zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren.

2.3.4.3 Die Validität der Leistungsbewertung

Ingenkamp (2008) definiert die Leistungsbewertungsvalidität wie folgt:

> Die Gültigkeit oder Validität eines Verfahrens sagt aus, ob tatsächlich das gemessen wird, was man messen will, und nicht irgendetwas anderes.

Noten können als gültig definiert werden, wenn der Lehrkörper die Schüler/innen-Leistungen frei von sachfremden Einflüssen einstuft.
Man spricht über eine gültige Leistungsbewertung nur in dem Fall, wenn die gefasste kritische Schüler/innen-Leistung gerecht wird.

Ingenkamp teilt die Leistungsbewertungsvalidität in folgende vier Kriterien auf:

a. *Inhaltsgültigkeit:* Hier konzentriert man sich auf die Entwicklung von Kompetenzen und die Erfüllung von Lernzielen.

   Die Inhaltsgültigkeit hängt von der Tatsache ab, ob man bei einer Prüfung nur die Kompetenzen bewertet, die im Vorfeld eingeübt wurden.

b. *Übereinstimmungsgültigkeit:* Nach diesem Kriterium stimmen die Ergebnisse überein, auch wenn man verschiedene Untersuchungsmittel verwendet hat.

   Im schulischen Kontext kann die Übereinstimmungsgültigkeitsvalidität folgendermaßen erklärt werden: Die Noten der schriftlichen und mündlichen Schüler/innen-Leistungen sollten nicht weit voneinander abweichen und

hauptsächlich übereinstimmen. Falls das nicht passiert, dann könnte es sein, dass nicht die fachliche Kompetenz, sondern die psychische Belastung während einer Prüfungssituation gemessen wird;

c. *Vorhersagegültigkeit:* Nach diesem Kriterium können zutreffende Schlüsse auf nachfolgende Resultate aus früheren Messresultaten gezogen werden;
d. *Konstruktgültigkeit:* Nach diesem Kriterium gibt es Konstrukte, wie Prüfungsangst und Intelligenztests und anhand von diesen Konstrukten werden die gemessenen Resultaten auf ihre Gültigkeit überprüft.

2.3.5 Notengebungskritikstellen

Die Zensuren werden als ein erforderliches, aber nicht als befriedigendes Instrument des Leistungsfeedbacks betrachtet.

Das gängige Notengebungssystem wurde schon früher, schon in den 60er Jahren stark kritisiert.

Die Unterrichtsforschung hat verschiedene Kritikstellen der Leistungsbewertung durch die Verwendung von Noten konstatiert.

Nach Bovet und Huwendiek (2000) können diese Kritikstellen von der Notengebung in zwei Bereiche aufgeteilt werden:

a. *subjektive Fehlerquellen:* Es gibt eine große Anzahl von Bewertungsfehlern, die einen großen Einfluss auf die Leistungsbewertung haben können.

Diese Bewertungsfehler sind weit verbreitet, weil die Wahrnehmung einer Person durch unbewusste und unkontrollierte Betrachtungsweisen und Erwartungen des Lehrkörpers beeinflusst werden kann.

Unter diesen Fehlerquellen kann man die folgenden finden:

- Einfluss von Vor- und Zusatzinformationen: Sowohl positive als auch negative Zusatzinformationen über eine/n Schüler/in können einen Einfluss auf die Korrektur und die Bewertung von seinen/ihren Arbeiten haben;
- Einfluss von Sympathie und Geschlecht: Eine Untersuchung von Hadley (1971) zeigt, wie Sympathie oder Antipathie des Lehrkörpers einem/r Schüler/in gegenüber eine positive oder negative Bewertung verursachen kann;

- Strengefehler: Der Lehrkörper versucht, die Vergabe von sehr guten Noten zu vermeiden;
- Mildefehler: Der Lehrkörper versucht, die Vergabe von sehr schlechten Noten zu vermeiden;
- Tendenz zur Mitte: Statt zu versuchen bei der Bewertung korrekt zu sein, vergibt der Lehrkörper vor allem mittlere Noten. In diesem Fall werden schwache Schüler/innen bevorteilt und gute Schüler/innen werden benachteiligt;
- Tendenz zu Extremurteilen: Der Lehrkörper vergibt vor allem ganz gute und ganz schlechte Noten. Zu diesen Urteilen sind vor allem Lehrer/innen geneigt, die eine impulsive Persönlichkeit haben;
- Kontrastfehler: Der Lehrer rechnet seinen Schülern seiner Persönlichkeit konträre Merkmale zu;
- Ähnlichkeitsfehler: Der Lehrer ist der Meinung, dass seine Schüler/innen ebenso sein müssen, wie er/sie selbst ist;
- Reihungsfehler: Der Lehrkörper bewertet die Leistung von einem/r Schüler/in gut oder schlecht, in Anhängigkeit zu der vorherigen Arbeit;
- Haloeffekt: Der Gesamteindruck, den ein Lehrkörper über eine/n Schüler/in hat, kann die Einzelleistung von diesem/r Schüler/in beeinflussen. Für den Gesamteindruck spielen Merkmale wie die Mitarbeit, die Sprachfertigkeit, die Ordentlichkeit, etc. des/r Schülers/in eine wichtige Rolle;
- Wissen um die Folgen-Fehler: Eine Bewertung kann durch vermutete Folgen, zu welchen diese Bewertung führen kann, beeinflusst werden. Bewertungen können nach unten korrigiert oder verbessert werden, damit die Übergangsquote für die weiterführenden Schulen erfüllt werden können;

b. systembedingte Schwachstellen: Zu diesem Bereich gehören:

- Skalenqualität: Die Schulnoten sind zu einer Ordinalskala anzusiedeln, weil es bei Schulnoten eine Rangordnung gibt. Wir können sagen, dass die Note *Drei* besser als die Note *Vier* ist, und dass eine *Vier* besser als eine *Fünf* ist, aber wir wissen nicht, ob die Note *Fünf* von der *Vier* gleich weit entfernt ist, wie die *Vier* von der *Drei:* Die Größe von den Abständen zwischen den

einzelnen Noten kann sich auf eine Ordinalskala unterschieden. Aus diesem Grund ist die Bildung von Notendurchschnitten zu vermeiden.

- Klassenbezogener Maßstab: Ingenkamp ist der Meinung, dass die Lehrer/innen ihre Schüler/innen auf eine relativ zuverlässige Art und Weise in eine Rangfolge bringen können. Subjektive Fehler spielen eine nicht sehr große Rolle.

  Der Vergleich der Leistungen von Schüler/innen verschiedener Klassen ist schwer machbar. Da sich die Noten am Leistungsstand einer bestimmten Klasse beziehen, haben sie dafür keine Aussagekraft.

  Eine bestimmte Leistung kann zu besseren Noten in einer schwächeren Klasse als in einer stärkeren Klasse führen.

2.3.6 Verbesserungsmöglichkeiten bei der Bewertung der Schülerleistung

Die Leistungsbeurteilung durch Noten kann durch verschiedene Faktoren verbessert werden. Unter diesen Faktoren finden wir beispielsweise ausführlichere Fähigkeiten im sprachlichen Bereich und in der Beobachtung der Schüler/innen und eine verstärkte methodische Qualifizierung der Lehrer/innen.

Ingenkamp vertritt die Auffassung, dass die Lehrer/innen in Besitz von Instrumenten sein sollten, welche die Erfüllung von ihnen im Bereich der pädagogischen Diagnostik übertragenen Aufgaben ermöglichen. Um diese Instrumente anwenden zu können, brauchen die Lehrer/innen ausreichende Zeit.

Ein anderer Aspekt wird durch die Entlastung des Lehrkörpers von seiner Doppelrolle dargestellt.

Der Lehrkörper nimmt eine Doppelrolle an: die Rolle des Lehrens und die Rolle des Beurteilens. Aufgrund dieser Doppelrolle können Konkurrenzverhalten und Konflikte entstehen. Die Leistungsbewertung stellt die schwierigsten Aufgaben des Lehrkörpers dar, gerade weil Zwiespälte aus seiner Doppelrolle entstehen können. Da diese Rolle Konsequenzen für die Schüler/innen verursachen kann, ist die höchste Sorgfalt geboten. Das Sammeln eigener Erfahrungen ist hier von wesentlicher Bedeutung.

Um die Entlastung von der Doppelrolle des Lehrkörpers zu ermöglichen und eine objektive Leistungsbeurteilung anbieten zu können, sollte die Leistungsbeurteilung an

externe Institutionen ausgelagert werden. Auf diese Weise nimmt der Lehrkörper nicht mehr die Rolle des Anwalts seiner Schüler/innen an.

Laut Ingenkamp ist die Beachtung von Ausgangslage, Lernbedingungen und Anstrengung und deren Abwägung in Bezug auf das Endresultat Teil von einem *gerechten* Urteil.

Es gebe noch mehrere Ansatzpunkte, die zu der Innovation von der Leistungsbewertung führen. Unter diesen Punkten könne man beispielsweise die Ausweitung der Autonomie von Schüler/innen, eine umfassende Durchführung von Bewertung mit Rückmeldung an die Öffentlichkeit und an die Schulen und den Abbau von Verwaltung finden (Döbert, 2005).

2.3.7 Neue Leistungsbewertungsmethoden

Im Laufe der Jahre hat sich die Unterrichtsgestaltung stark verändert: Die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gehören heutzutage zum schulischen Lernen. Die Schüler/innen sollten sich sehr viel individueller und freier mit den Unterrichtsinhalten beschäftigen.
Deswegen sei es notwendig, auch neue Formen der Leistungsbeurteilung zu finden (Bohl, 2004).

Die traditionellen Methoden der Leistungsbewertung, wie beispielsweise schriftliche Klassenarbeiten, Tests, etc. sind nur zum Teil geeignet, Leistungen zu bewerten, die zum Beispiel kommunikative Kompetenzen und Teamfähigkeiten in Betracht ziehen.

Außerdem behauptet Bohl, dass das schulische Lernen heutzutage nicht nur auf eine Wissensvermittlung beschränkt sein kann, sondern es sollte sich auf das Erwerben von determinierten Techniken und Methoden konzentrieren, die bei verschiedenen Situationen hilfreich sein können. Darüber schreibt Bohl wie folgt:

> Die Gesellschaft der Zukunft erfordert einen veränderten Umgang mit Wissen. Während (…) bisher die meisten schulischen Ressourcen vorwiegend zur Vermittlung von Wissen bereitgestellt werden, genügt dies nicht mehr, um Schülerinnen und Schüler auf das künftige Leben in der Wissensgesellschaft vorzubereiten.

Eine Begründung neuer Leistungsbewertungsformen ziele jedoch darauf, auf der Grundlage einer Gesamtkonzeption des Unterrichts, eine unterrichtsmethodische Vielfalt

mit variierenden und klaren Leistungsansprüchen und mit vielfältigen Beurteilungsansprüchen zu realisieren (Bohl, 2004).

Im Nachfolgenden werden einige Beispiele von neuen Methoden von Leistungsbewertung analysiert.

2.3.7.1 Das Portfolio

Diese Leistungsbewertungsmethode hat eine lange Tradition. Architekt/innen und Künstler/innen hatten immer schon im Mittelalter ein Portfolio dabei und damit bewarben sie sich an Akademien. Dank dem Portfolio hatte und hat ein/e Künstler/in noch heute die Möglichkeit, seine/ihre Arbeiten vorzustellen und seine/ihre Entwicklungen zu zeigen.

Heutzutage ist das Portfoliokonzept auch im schulischen Kontext von sehr großem Interesse. Portfolios sind vor allem in den amerikanischen Schulen von Erfolg gekrönt. Vor allem sind Portfolios in der Schreibpädagogik sehr erfolgsreich. Sie werden als eine Alternative zu Schulleistungstests und Klassenarbeiten verwendet.

Im deutschen Sprachraum machte Vierlinger den Vorschlag schon in den 70er Jahren, das Portfolio als Alternative zum Notenzeugnis zu verwenden. Diese habe nur in den letzten Jahren Interesse gezeigt (Winter, 2006).

Laut Winter (2006) gibt es zwei Formen von Portfolio:

a. *Kursportfolio:* In dieser Form des Portfolios werden die Dokumente und Ergebnisse von einem bestimmten Fach zusammengefasst;
b. *Portfolio im Sinne einer Leistungsmappe:* In dieser Leistungsmappe werden alle Dokumente von allen Schulfächern eines/r Schülers/in gesammelt.

   Diese Leistungsmappen können in verschiedenen Teilportfolios aufgeteilt werden, die ein bestimmtes Ziel haben. Unter diesen Teilportfolios können wir beispielsweise die folgenden finden:

   - das Entwicklungsportfolio: Mit diesem Portfolio werden die Entwicklungen eines/r Schülers/in gezeigt;
   - das Vorzeigeportfolio: Der/die Schüler/in wählt seine/ihre besten und bedeutendsten Arbeiten aus seiner/ihrer Leistungsmappe aus und mit diesen Arbeiten bildet er/sie sein/ihre Portfolio;

- das Prüfungsportfolio: Dieses Portfolio steht einer Prüfungskommission zu Verfügung und die Schüler/innen müssen auf der Grundlage dieses Portfolios auf die Fragen antworten;
- das Bewerbungsportfolio: Der/die Schüler/in stellt besonders für eine Bewerbung ein Portfolio, das ihm ermöglicht aufzuzeigen, dass er/sie für diese Arbeit geeignet ist.

Die Verwendung von Portfolios kann die Art und Weise verändern, in der die Leistungen erbracht, festgestellt, bewertet und dokumentiert werden.
Die Portfolios sind von wesentlicher Bedeutung für die Leistungsbewertung, da sie den Lehrer/innen die Möglichkeit geben, Erkenntnisse zu generieren und die Ergebnisse ihrer Schüler/innen zu dokumentieren. Das Portfolio übernimmt die Aufgabe, den Lernschritt des/der Schülers/in zu dokumentieren und etwas über seine/ihre Arbeitsweise auszusagen.
Um Portfolios adäquat bewerten zu können, sollten die Lehrer/innen ein so deutliches wie mögliches Bewertungsraster gestalten. Den Schüler/innen muss es klar sein, welche Kriterien sie für welche Note erfüllen müssen.

2.3.7.2 Das Lerntagebuch

Winter (2006) definiert das Lerntagebuch folgendermaßen:

> Mit Lerntagebüchern werden besondere, eher persönlich gehaltene Formen des Berichtens über eine Arbeit bzw. einen Unterricht angeregt. In einem eigens dafür vorgesehenen Heft werden Beobachtungen, Gedanken und Gefühle festgehalten.

Das Lerntagebuch stellt eine persönliche Art des Schreibens dar, da es hier hauptsächlich um das Festhalten von Gefühlen, Eindrücken, Gedanken, Beobachtungen etc. geht. Das Schreiben kann auch als ein Dialog verstanden werden, wenn der Lehrkörper im Lerntagebuch Kommentare schreibt.

Das Lerntagebuch sei sowohl für den/die Schüler/in als auch für den Lehrkörper sehr wichtig. Die Voraussetzungen und Prozesse der Leistung werden dank dem Lerntagebuch sichtbar. Außerdem bekomme der/die Schüler/in ebenso wie der/die Lehrer/in eine ausführliche Übersicht über den Lernstand durch das Lerntagebuch (Winter, 2006).

Durch die Verwendung von Lerntagebücher ist der Lehrkörper in der Lage, seine Schüler/innen tiefgründiger und unter neuen Bedingungen kennenzulernen. Er hat die

Möglichkeit, einen Einblick in die Gefühlswelt seiner Schüler/innen zu haben. Das Lerntagebuch ermöglicht dem Lehrkörper, seine Schüler/innen individueller zu begleiten und sie gezielter zu fördern.

Zu dem Lerntagebuch gehören unterschiedliche Arbeitsformen, wie zum Beispiel Elemente der Unterrichtsevaluation, der Selbstbewertung, des Arbeitsberichts, des Inhaltsprotokolls.

Das Führen eines Tagebuchs fördert sowie beansprucht den/die Schüler/in auf vielfältige Weise. Jürgens (2005) vertritt die Auffassung, dass der Umgang mit dem Lerntagebuch den „unbestrittenen Vorteil, sowohl alle Aufgaben und alle Unterrichtsinhalte potentiell zum Gegenstand der Selbstüberprüfung machen zu können, als auch eine eigendokumentierte Orientierung und Planung für das Weiterlernen vorliegen zu haben […]“ hat.

Auch für die Leistungsbewertung kann das Lerntagebuch nützlich sein. Der Lehrkörper kann die Lerntagebücher verwenden, um die Leistungen von den Schüler/innen zu überprüfen: Sie können sowohl zur Kontrolle der von Schüler/innen erledigten Arbeiten, als auch der geforderten Leistungen dienen.

2.3.7.3 Rückmeldebögen

Auf einem Rückmeldebogen sei eine Reihe von vorformulierten Kategorien zu finden. Der Lehrkörper kommentiere die Arbeiten von seinen Schüler/innen entsprechend dieser Kategorien. Diese Kommentare dienen den Schüler/innen als Feedback zu der abgegebenen Arbeit. Auf diese Weise können die Schüler/innen Konsequenzen für ihre Weiterarbeit ziehen (Winter, 2006).

Die Rückmeldebögen zielen darauf, differenziert sachliche Aussagen zur Qualität der Arbeit zum Ausdruck zu bringen. Aus diesem Grund soll die Bewertung an die erkennbaren Stärken des Schülers anknüpfen.

Nach Winter (2006) spielt die vorherige Abfassung von Niveaustufen eine sehr wichtige Rolle bei der Bewertung und Einordnung von den Arbeiten der Schüler/innen. Diese Niveaustufen ermöglichen die Beschreibung von der Anforderungsstruktur der Aufgaben und die Analyse von verschiedenen Arbeitsweisen und Arbeitsergebnissen.

Bei den Rückmeldebögen handelt es sich nicht um eine objektive, allgemein gültige Bewertung, sondern um eine subjektive, teilweise sogar auch persönliche Beurteilung.

Winter (2006) ist der Meinung, dass der Rückmeldebogen eine formalisierte Form des Lehrerskommentars darstellt. Er behauptet, dass der Schritt vom Kommentar zum Rückmeldebogen einiges verändert. Der Rückmeldebogen kann die Arbeit des Lehrkörpers auf verschiedenen Ebenen erleichtern:

a. Der Lehrkörper hat ein klar strukturiertes Raster, das ihm die Möglichkeit bietet, in jeweils gleicher Weise an die Arbeiten herangehen zu können. Das Schreiben von Kommentaren wird erleichtert: Die Merkmale der Arbeit müssen kurz vermerkt werden. Mithilfe der Merkmale ist der Lehrende in der Lage, die Leistungen seiner Schüler/innen tiefer zu verstehen und zu analysieren;
b. Die Schüler/innen nehmen einfacher ein in dieser Art und Weise gegliedertes Feedback wahr. Die klare Form der Rückmeldung ermöglicht den Schüler/innen, ihre Arbeit punktuell und merkmalsbezogen analysieren und betrachten zu können. Wenn der Lehrende seinen Schüler/innen den Bogen vor der Erstellung der Arbeit zur Verfügung stellt, haben sie die Möglichkeit, ihre Arbeit an den Merkmalen zu orientieren. Auf diese Weise wird die Angst vor der Leistungsprüfung verringert;
c. Da der Rückmeldebogen eine feste und gegliederte Struktur hat, ermöglicht er den Lehrenden und den Schüler/innen das Einsteigen in einen intensiveren und inhaltlichen Dialog über Leistungskriterien und Aufgabenanforderungen. Auf diese Weise wird der Bogen Gegenstand der Kommunikation über Leistung und er bietet sowohl den Schüler/innen als auch dem Lehrenden die Möglichkeit, ihre weitere Arbeit zu orientieren und zu verbessern.

Normalerweise werden die Kriterien der Leistungsbewertung durch Rückmeldebögen offen gelegt, den Schüler/innen sichtbar gemacht und ihnen vermittelt. Auf diese Weise wird das System von Leistungsbewertung durch die Verwendung von Rückmeldebögen auch für alle andere, wie Eltern und andere Lehrende transparent.

2.3.7.4 Beobachtungen im Prozess

Bei Beobachtungen werden gewissermaßen die Leistungen von Schülerinnen im Prozess des Lernens aufgenommen. Beobachtungen sollten den Lehrkörper darüber

informieren, wie Schüler/innen bei bestimmten Aufgaben vorgehen, welche Lernstrategie sie anwenden und welcher Lösungshandlungen sie sich bedienen.
Prozessbeobachtungen dienen Prozessleistungen zu erfassen und das Lernen zu steuern und auszubilden.

Nach Winter (2006) gibt es verschiedene Formen von Beobachtungen:

a. die wechselseitige Beobachtung der Schüler/innen: Diese Form ist in der Partnerarbeit zu finden. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle lernen die Schüler/innen durch die Beobachtung und Kontrolle anderer Schüler/innen;
b. die Selbstbeobachtung am Handlungsmuster oder Handlungsmodell: Diese setzt voraus, dass die Schüler/innen mit dem Ergebnis etwas machen: Sie können es in einer Klassenkonferenz oder in einer Partnerarbeit besprechen, oder es in einem Lerntagebuch berichten. Auf diese Weise werden die Schüler/innen über ihr eigenes Handeln bewusster;
c. die Beobachtung des Handelns der Schüler/innen durch Lehrende: Bei dieser Beobachtung setzt sich der Lehrende bewusst mit dem Vorgehen der Schüler/innen auseinander. Das ist möglich durch die Verwendung eines speziellen Beobachtungsbogens.

Die Prozessbeobachtung ermöglicht das Rekonstruieren von den individuellen Lernprozessen.
Sie sind von großen Bedeutung vor allem für die Förderung einzelner Schüler/innen. Durch ihre eigenen Beobachtungen werden die Schüler/innen selbständiger im Lernen und sie sind in der Lage, ihr eigenes Handeln zu untersuchen, zu erkennen und, wenn es nötig ist, zu verändern.

3. Verifica e valutazione negli apprendimenti linguistici

In questo capitolo si cercherà di capire il ruolo svolto dalla valutazione nell'ambito degli apprendimenti linguistici.
All'inizio si analizzerà l'importanza della valutazione nello studio e nell'insegnamento delle lingue e si arriverà a descrivere l'oggetto della valutazione linguistica: la competenza comunicativa.
Successivamente si affronterà la distinzione tra valutazione e verifica, con lo scopo di mettere in evidenza le principali caratteristiche e differenze che delineano questi due momenti. Una particolare attenzione verrà dedicata alla cultura dell'autovalutazione. Inoltre, si cercherà di far acquisire una maggiore consapevolezza sulle diverse tipologie di verifica e valutazione.

3.1 L'importanza della valutazione nello studio delle lingue

Il padroneggiamento della competenza comunicativa da parte dei discenti rappresenta uno degli obiettivi principali a cui mira un insegnante di lingue straniere. Per il raggiungimento di codesto obiettivo la valutazione assume un ruolo fondamentale, in quanto svolge la funzione di monitorare che gli obiettivi prefissati vengano raggiunti e non si creino lacune che potrebbero causare la non riuscita della comunicazione.
L'assenza o la scarsa presenza della valutazione in un percorso di acquisizione linguistica può portare al non raggiungimento dell'obiettivo ultimo della disciplina, ossia l'uso della lingua stessa (Novello, 2014). Inoltre, il docente si trova privato di una serie di informazioni essenziali per il potenziamento dell'apprendimento dei suoi allievi e per il miglioramento della propria prassi didattica.

La valutazione ha il compito di fornire al discente un continuo controllo e feedback riguardanti le sue abilità linguistiche; questi ultimi non dovranno essere la causa dell'innalzamento del filtro affettivo[2] dell'apprendente, ma dovranno rappresentare lo stimolo che lo porta a migliorarsi.

[2] L'ipotesi del filtro affettivo è stata proposta da Krashen tenendo conto del fatto che il successo nell'acquisizione delle lingue è condizionato dalla disposizione emotivo-affettiva dell'apprendente, che ne può facilitare o impedire l'acquisizione.

Inoltre, i risultati di una valutazione permettono di ottenere un feedback utile alle diverse persone coinvolte nel mondo della scuola, in quanto il processo valutativo

a. rappresenta un mezzo utile ai genitori per tenere sotto controllo il progresso dell'apprendimento linguistico dei figli;
b. dà modo di autovalutarsi, coinvolgendo gli studenti e rendendoli partecipi, consapevoli e preparati;
c. aiuta gli organismi che si occupano di programmazione curricolare a sviluppare obiettivi più mirati e appropriati;
d. fornisce agli organi decisionali un feedback sui progressi degli alunni; tramite questi feedback è possibile capire se le attività intraprese hanno portato a risultati positivi o meno.

Gli insegnanti, per poter tenere sotto controllo l'impatto che la valutazione provoca sull'insegnamento e per poter trasmettere a genitori e colleghi le informazioni ricavate dalla valutazione e i limiti relativi, devono essere ben informati sui processi di apprendimento e sul contesto socio-culturale in cui si trovano ad operare (Novello, 2014).

3.2 L'oggetto della valutazione linguistica

Da più di cinquant'anni l'insegnamento delle lingue è orientato verso l'approccio comunicativo.
Uno degli obiettivi principali che un insegnante di lingue straniere si prefigge è quello di far acquisire la competenza comunicativa ai propri alunni.
Nell'insegnamento delle lingue straniere ciò che viene continuamente controllato e valutato è la competenza comunicativa.

La teoria della competenza comunicativa è stata elaborata da Hymes nel 1966, come risposta alla teoria della competenza linguistica chomskyana risalente al 1965.
Secondo Hymes, il parlante di una lingua deve possedere la capacità non solo di applicare correttamente le regole grammaticali per produrre enunciati linguistici, ma anche di mettere in uso questi ultimi in modo appropriato a seconda del contesto in cui si trova a comunicare. Hymes (1972), quindi, ritiene che un parlante padroneggia la competenza comunicativa quando è in grado di scegliere il momento adatto per parlare, di cosa parlare con chi, quando, dove e in che modo.

La competenza comunicativa viene vista da Balboni come l'insieme di tre tipi di competenze:

a. *competenza linguistica:* è la conoscenza del codice linguistico, ossia della grammatica e del lessico;
b. *competenze extralinguistiche:* queste comprendono:

    - cinesica: è la capacità di capire e mettere in atto espressioni e gesti del corpo;
    - prossemica: si riferisce alla capacità di valutare l'uso dello spazio e delle distanze interpersonali durante l'atto comunicativo;
    - oggettemica: è la capacità di usare e comprendere il valore comunicativo degli oggetti;
    - vestemica: è la capacità di usare e comprendere il valore comunicativo dei vestiti;

c. *competenze contestuali relative alla lingua in uso:* a questo gruppo appartengono la competenza sociolinguistica, pragmalinguistica e (inter)culturale.

Anche il *Common European Framework* ha dato una definizione di competenze comunicative, definendole come «quelle che permettono ad una persona di agire usando specificatamente strumenti linguistici».

La competenza comunicativa consiste, quindi, nella capacità di comunicare efficacemente in contesti diversi usando tutti gli strumenti e le diverse competenze.
Nel processo di valutazione di una lingua è indispensabile valutare l'uso di quest'ultima in un contesto; questo sta a significare che il docente deve cercare di somministrare delle prove che prevedono l'utilizzo delle diverse competenze con lo scopo di comprendere, produrre o manipolare testi in eventi comunicativi.

3.3 Il *Common European Framework*

Prima di procedere con l'analisi dei due concetti chiave di questo capitolo, ossia *verifica* e *valutazione*, è doveroso soffermarsi su un aspetto che sta alla base di tutto questo: il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (QCER).

Questo documento nasce come risultato del progetto *Language Learning for European Citizenship,* un progetto a lungo termine (1989-1996) all'interno del quale ha avuto luogo un simposio internazionale (*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification).* Durante questo simposio è stato deciso di creare un documento utile a

a. rappresentare un quadro comune di riferimento necessario al coordinamento degli attori del processo educativo;
b. promuovere la collaborazione all'interno dell'Europa tra le istituzioni educative;
c. mettere a disposizione una base comune per l'identificazione delle competenze linguistiche.

Il Consiglio d'Europa rende disponibile una prima versione del QCER nel 1996, e dal 2001 è disponibile quella definitiva.

Lo scopo del QCER è fornire linee guida, comuni in tutta l'Europa, sull'elaborazione di materiali, esami, programmi e tutto ciò che appartiene all'ambito dell'insegnamento linguistico. Inoltre, il *Quadro* descrive le conoscenze che uno studente di lingue straniere deve possedere e le abilità che deve sviluppare per essere in grado di interagire efficacemente.

Il QCER definisce anche i livelli di competenza che rendono possibile la misurazione del progresso dell'apprendimento ad ogni stadio del percorso, avendo come obiettivo l'educazione permanente. Per questa ragione risulta di estrema importanza per un docente di lingue straniere conoscere il *Quadro di riferimento.*

Il QCER suddivide le componenti della competenza comunicativa in:

a. linguistica, alla quale appartengono il lessico, la fonologia, la sintassi;
b. sociolinguistica, la quale si riferisce agli elementi socioculturali dell'uso della lingua;
c. pragmatica, la quale riguarda l'impiego appropriato delle funzioni e degli atti linguistici durante uno scambio comunicativo.

Queste componenti vengono percepite come procedimenti cognitivi organizzati e utilizzati con lo scopo di realizzare attività linguistiche.

Il QCER sostiene che queste ultime sono contestualizzate in diversi domini, suddivisi in:

a. pubblico: comprende tutto ciò che appartiene alla normale interazione sociale;
b. personale: riguarda le relazioni dentro la famiglia e le pratiche sociali appartenenti all'individuo;
c. professionale: si riferisce a tutto ciò che ha a che fare con le attività e le relazioni di un soggetto nell'esercizio della sua professione;
d. educativo: comprende il contesto di apprendimento dove vengono acquisite conoscenze e abilità specifiche.

I domini stanno alla base della situazione in cui ha luogo l'atto comunicativo.
La lingua viene vista dal *Quadro comune europeo di riferimento* come un mezzo di scambio sociale, che è possibile realizzare tramite l'uso di varie competenze, in diversi contesti comunicativi.

Con lo scopo di rendere più semplice l'interpretazione della competenza comunicativa e il suo raggruppamento in stadi di apprendimento, il QCER ha fornito dei *livelli comuni di riferimento*, i quali servono a dare delle descrizioni standard, che svolgono la funzione di guidare la programmazione linguistica e i vari sistemi di valutazione e certificazione delle lingue. Il quadro proposto è così suddiviso:

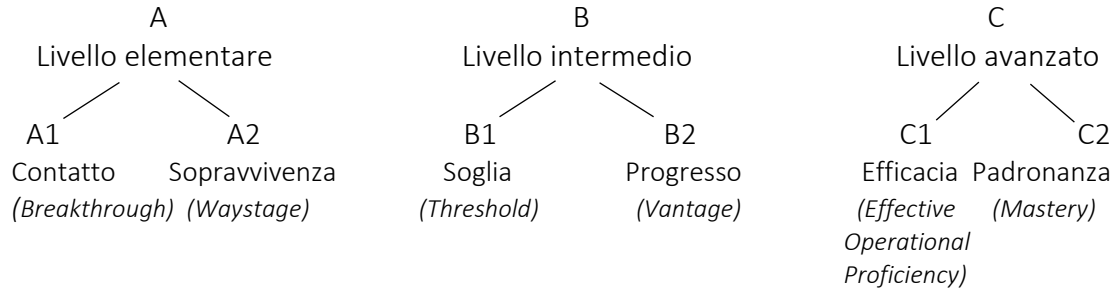


Figura 2. Suddivisione dei livelli comuni di riferimento, *Quadro comune europeo di riferimento*

Con lo scopo di rendere più comprensibili i livelli, sono stati predisposti dei descrittori riferiti alle strategie, attività e competenze comunicative.
I livelli e i descrittori sono organizzati in griglie, che spaziano dalla scala globale a scale più specifiche, divise per diverse abilità linguistiche.

Nella scala globale i parametri che definiscono ogni livello sono scritti con un linguaggio chiaro, che ha lo scopo di descrivere che cosa sa fare un parlante ad ognuno dei sei livelli di riferimento.

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in un modo scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi compressi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali, sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di sapere controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprime un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su

		argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse, è in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 2. Scala globale, *Quadro comune europeo di riferimento.*

3.4 Verifica e valutazione: due momenti dell'apprendimento linguistico a confronto

In tempi non molto lontani l'esperienza valutativa veniva percepita dalla scuola come un processo che univa in modo indissolubile due concetti tra loro diversi: la verifica e la valutazione. Questo avveniva quando la scuola era soltanto sapere – insegnamento – verifica, e la verifica era vista come conclusione di un percorso e non era ancora percepita come risorsa necessaria per l'apprendimento (Serragiotto, 2016).

I termini verifica e valutazione non sono sinonimi, come spesso vengono adoperati, ma hanno un significato diverso e rappresentano due momenti diversi e ben distinti nell'insegnamento delle lingue straniere.

3.4.1 La valutazione

Porcelli (1994) definisce la valutazione come un processo

> che assume i dati raccolti mediante le verifiche e li interpreta tenendo conto di tutto quanto concorra alla formulazione di un giudizio, tra cui: la storia personale dell'allievo (condizioni di salute ed eventuali problemi psicofisici; condizioni sociali, ambientali e familiari, ed eventuali disturbi psicoaffettivi; altri problemi contingenti); e il suo impegno, in termini di partecipazione e rispondenza al progetto educativo della scuola.

In altri termini, valutare significa interpretare i dati raccolti assegnando loro un valore; vuol dire essere in grado di cogliere, tra le informazioni ottenute, gli elementi significativi assegnando loro un valore quantitativo o qualitativo.
Poiché la valutazione è un processo, quando si devono interpretare i dati bisogna considerare l'intero percorso del discente, il livello da cui è partito, le sue caratteristiche psicofisiche, le sue capacità.

3.4.1.1 Le funzioni della valutazione: formativa e sommativa

Per poter spiegare i progressi dei propri allievi, l'insegnante è tenuto a raccogliere informazioni lungo il processo d'insegnamento. Per questa ragione è utile fare una distinzione tra valutazione di tipo formativo e valutazione di tipo sommativo.

La valutazione formativa rappresenta un procedimento ripetuto costantemente con l'obiettivo di ottenere informazioni continue sul processo di apprendimento. Essa affianca il processo di apprendimento e verifica continuamente se gli obiettivi definiti dalla programmazione sono stati raggiunti da tutti gli allievi. I risultati ottenuti permettono al docente di apportare delle correzioni e delle modifiche alla programmazione e allo studente di riconoscere l'errore e di modificarlo.
La valutazione formativa è strettamente legata all'attività didattica, in quanto la valutazione in itinere è fortemente analitica (Vertecchi, La Torre, Nardi, 1994): bisogna assicurarsi che tutti gli obiettivi vengano raggiunti, senza permettere che si creino lacune che potrebbero portare all'insuccesso. Questo vale in modo particolare nel nostro caso, poiché nell'acquisizione linguistica gli obiettivi sono collegati e per questo è

indispensabile tenere sotto controllo il raggiungimento di questi ultimi da parte degli alunni (Novello, 2014).

La valutazione sommativa, invece, verifica l'apprendimento alla conclusione di un processo educativo. È centrata sui contenuti e, generalmente, valuta il profitto, la totalità del programma, più che la competenza.

La valutazione sommativa ha lo scopo di stabilire il livello delle conoscenze finali raggiunto dagli studenti e funge da bilancio dell'attività svolta. Questo tipo di valutazione non è utile all'apprendimento, in quanto non dà la possibilità di intervenire, come avviene, invece, nel caso della valutazione formativa.

I due tipi di valutazione sono complementari: il docente, per capire meglio la valutazione sommativa, può servirsi di parte delle informazioni ottenute nella valutazione formativa; la cosa davvero importante è che le informazioni non vengano utilizzate in modo cumulativo per ottenere un giudizio sommativo, perché, altrimenti, gli studenti potrebbero farsi l'idea che un'attività che non porta a una valutazione finale non è degna di essere svolta.

3.4.1.2 Altre funzioni valutative

La valutazione può svolgere altre funzioni a seconda del momento in cui viene effettuata:

a. *valutazione iniziale o in entrata*: questo tipo di valutazione è funzionale alla verifica dei livelli di partenza e serve per sviluppare interventi di tipo diagnostico delle competenze;
b. *valutazione in itinere o intermedia*: questo tipo di valutazione appartiene alla categoria di valutazione formativa ed è funzionale alla verifica del raggiungimento del livello di competenza necessario per procedere. Inoltre, è utile al docente per ottenere informazioni durante il percorso con lo scopo di adeguare la proposta didattica alle esigenze verificate;
c. *valutazione finale o in uscita*: questo tipo di valutazione appartiene sia alla categoria di valutazione formativa, in quanto fornisce strumenti e dati utili a modificare la programmazione futura, sia alla categoria di formazione sommativa, in quanto delinea e certifica il livello di competenza raggiunto da ogni allievo.

3.4.1.3 Modalità legate alla valutazione

In base alle modalità, la valutazione può essere suddivisa in diverse tipologie (Novello, 2014):

a. *valutazione oggettiva e soggettiva:* nella valutazione oggettiva criteri prestabiliti definiscono il livello di correttezza della prestazione del discente, mentre nella valutazione soggettiva i criteri vengono stabiliti e interpretati in modo soggettivo. La valutazione oggettiva risulta essere più adatta alla valutazione di apprendimenti linguistici, in quanto il progredire dello studente è legato alle attività proposte dall'insegnate, il quale si basa anche sulle informazioni oggettive derivanti dalle verifiche.

   Con la valutazione soggettiva sussiste il rischio che il docente valuti la prestazione dello studente in modo globale, senza soffermarsi su elementi che potrebbero risultare fondamentali per la competenza comunicativa;
b. *valutazione olistica e analitica:* nella valutazione olistica l'insegnante è chiamato a giudicare globalmente la prestazione dello studente, mentre con la valutazione analitica al valutatore viene chiesto di individuare e separare i diversi aspetti appartenenti alle principali competenze osservate;
c. *valutazione normativa e criteriale:* nella valutazione normativa il docente paragona la prestazione di uno studente con quella del gruppo o della classe e assegna il punteggio in base alla prestazione complessiva della classe.

   Invece, nella valutazione criteriale, il valutatore rapporta la prestazione degli alunni con dei criteri sorti dall'osservazione delle prestazioni stesse a livelli diversi, ossia con dei descrittori che collocano lo studente in un preciso livello;
d. *valutazione in base a criteri di padronanza e di progressività:* utilizzando la valutazione in base a criteri di padronanza, i risultati vengono distribuiti a seconda di chi ha raggiunto la sufficienza e chi non l'ha raggiunta. In questo modo si ha un livello di accettabilità relativo all'acquisizione della competenza, ma non si tiene conto della qualità dei risultati.

   Utilizzando, invece, la valutazione in base a criteri di progressività, si tengono in considerazione diversi livelli concernenti la competenza e i dati che si ottengono vengono interpretati riferendosi a una scala progressiva di criteri;

e. *valutazione in base a scale di punteggio e liste di controllo:* utilizzando le scale di punteggio l'alunno viene collocato in un livello o in una fascia a seconda del punteggio ottenuto; in questo caso la valutazione viene espressa tramite un numero e una corrispondente collocazione in una scala.
   Utilizzando, invece, le liste di controllo, ci si riferisce a una serie di elementi importanti per il livello o l'argomento svolto; in questo caso la valutazione fornisce una serie di dati relativi al raggiungimento o meno degli obiettivi indicati.

3.4.2 L'autovalutazione

Uno dei compiti degli insegnanti di lingua è quello di trasmettere ai propri allievi la cultura dell'autovalutazione delle proprie performance.

L'autovalutazione offre la possibilità al discente di:

a. comprendere al meglio il proprio percorso di apprendimento;
b. di sviluppare continuamente metodi di apprendimento che conducono all'autonomia, ma anche all'interpretazione del proprio impegno per quanto concerne il percorso educativo;
c. di essere più motivato e coinvolto nel percorso di apprendimento.

Questa pratica permette allo studente di essere parte attiva dell'apprendimento e questo lo conduce a nutrire un maggiore interesse per la disciplina.
Rispetto al discente che viene continuamente gestito in tutto e per tutto dall'insegnante, il discente che è capace di autovalutarsi sa come coordinare le varie attività, essendo consapevole dei risultati ottenuti e delle proprie strategie e stili di apprendimento.

La pratica dell'autovalutazione giova anche all'insegnante, in quanto lo aiuta a ritrovare la motivazione nel proprio lavoro.
L'autovalutazione conduce l'insegnante a una riflessione critica del proprio lavoro e lo aiuta a comprenderlo meglio. Oltre a ciò, offre ai docenti la possibilità di essere in sintonia con i propri studenti e di conoscere meglio i loro interessi.
Tramite l'autovalutazione il docente è in grado di capire se la metodologia didattica usata fino a quel momento porta realmente all'acquisizione linguistica degli studenti. Basandosi sui dati ottenuti, l'insegnante può apportare delle modifiche e degli

aggiustamenti al proprio percorso didattico, con lo scopo di migliorare gli strumenti utili all'assistenza dei propri allievi.

Come già visto in 3.3, dagli anni Novanta il Consiglio d'Europa si è impegnato a stilare dei programmi indirizzati alla promozione dell'autonomia nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico. Per raggiungere questo scopo sono stati creati degli strumenti operativi indirizzati all'autovalutazione delle competenze linguistiche.

Questo ha portato alla creazione del PEL: Portfolio Europeo delle Lingue.

Quest'ultimo è stato creato con l'obiettivo di accompagnare gli studenti di lingue durante tutto il percorso di apprendimento linguistico.

Tramite l'utilizzo del PEL gli studenti sono in grado di autovalutare la propria competenza comunicativa. Nel Portfolio lo studente può annotare tutto ciò che riguarda il proprio apprendimento linguistico.

Il PEL è composto da tre sezioni:

a. *Passaporto delle lingue:* qui vengono registrate le competenze dello studente nelle diverse lingue, facendo riferimento ai livelli di competenza linguistica descritti dal QCER;
b. *Biografia linguistica:* cerca di promuovere il coinvolgimento dello studente nella progettazione, nella riflessione e nell'autovalutazione del proprio apprendimento linguistico; lo invita a far luce su quello che sa fare con le lingue studiate e gli offre la possibilità di riassumere tutte le esperienze linguistiche e culturali fatte in ambito scolastico ed extrascolastico;
c. *Dossier:* permette al discente di selezionare e raccogliere i documenti che dimostrano i risultati e le esperienze di cui si è parlato nel punto precedente.[3]

Un esempio di strumento utile per l'autovalutazione dei docenti è il PEFIL, *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue,* nato nel 2007 a cura del Consiglio d'Europa.

Quest'ultimo rappresenta uno strumento di riflessione che ha come scopo quello di far riflettere i futuri docenti di lingue straniere sulle proprie competenze professionali.

[3] Per ulteriori approfondimenti sul *Portfolio Europeo delle Lingue* si rimanda al *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*

Il PEFIL supporta i docenti nel tenere sotto controllo i progressi, mettendo in luce sia gli aspetti positivi sia i punti di debolezza della propria competenza.
Anche il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue*, come il PEL, è composto da diverse sezioni:

a. una sezione iniziale (riflessioni personali), dove il docente è invitato a svolgere delle attività che lo fanno riflettere su questioni generali riguardanti l'insegnamento;
b. una sezione (autovalutazione) che riporta dei descrittori che definiscono ciò che il docente sa fare;
c. una sezione (dossier) che raccoglie gli esempi dei lavori più importanti svolti nell'ambito dell'insegnamento;
d. un glossario che sintetizza i termini più significativi presenti nel PEFIL riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue;
e. un riepilogo, nel quale sono presenti i termini usati nei descrittori;
f. una guida per l'uso, che informa dettagliatamente sulle linee guida presenti nel PEFIL.

3.4.3 La verifica

Porcelli (1994) definisce la verifica come

> processo mirante ad accertare che siano stati conseguiti gli obiettivi didattici prefissati controllando quanta e quale parte di materia sia stata appresa, e in che modo, dalla classe nel suo complesso e/o dai singoli allievi.

La verifica viene percepita come reperimento di dati da parte dell'insegnante con lo scopo di accertare il raggiungimento degli obiettivi o di un determinato livello (Balboni, 2011). Questi dati vengono confrontati con dei criteri prefissati; nel momento della verifica vengono comparate le informazioni ricavate con gli obiettivi previsti dal progetto didattico.

3.4.3.1 Gli strumenti utili alla misurazione

Con lo scopo di ricavare informazioni utili riguardanti le performance degli alunni, i docenti hanno la necessità di avere a disposizione strumenti costruiti ad hoc per misurare ciò che hanno intenzione di indagare.

Affinché il docente riesca a comprendere totalmente le abilità di uno studente, deve essere a conoscenza delle diverse tipologie di prove e delle loro caratteristiche.

Una prova inadatta o non costruita in modo appropriato non rivela le reali capacità dell'apprendente e le informazioni che l'insegnante ne ricava possono rivelarsi falsate e quindi non di supporto all'intento valutativo.

Per fare in modo che il momento valutativo venga visto come processo integrante e costante dell'insegnamento, che venga percepito come naturale e necessario dagli studenti e indispensabile dai docenti, i momenti di verifica dovrebbero essere proposti in modo regolare e continuo. In assenza di momenti di verifica regolari e continui lo studente vivrà questi ultimi in modo ansioso (Novello, 2012).

Da fattore ansiogeno per gli studenti funge anche l'assenza di familiarità con le modalità proposte nella prova di verifica. In questi casi la valutazione può essere altamente condizionata dal disorientamento degli studenti causato dalla nuova modalità a loro sconosciuta e che può richiedere tempo per essere compresa.

Tutto ciò tende a influenzare i risultati delle performance degli alunni, non permettendo all'insegnante di avere un feedback affidabile dell'abilità esaminata; inoltre, in questo modo l'insegnante viene privato di informazioni costanti che risultano essere essenziali quando si tratta di insegnamento linguistico (Novello, 2014).

L'uso delle prove è reso maggiormente valido anche dalla somministrazione di diverse tipologie di attività, in modo che non vengano privilegiati alcuni studenti rispetto ad altri, in quanto le diverse intelligenze e stili cognitivi possono fare in modo che una determinata modalità di prova giochi più a favore di alcuni studenti rispetto ad altri.

3.4.3.2 Le prove oggettive e le prove soggettive

Le prove usate generalmente nell'ambito linguistico possono essere suddivise in due gruppi: le prove oggettive e quelle soggettive.

Le prove oggettive sono formate da una serie di stimoli che richiedono risposte chiuse, facilmente quantificabili e valutabili (Novello, 2014). Queste prove, a prescindere da chi vengono corrette, forniscono sempre lo stesso punteggio, in quanto non richiedono scelte personali di giudizio e interpretazioni da parte dell'esaminatore. Inoltre, i candidati ai quali viene sottoposta una prova oggettiva devono trovarsi tutti nelle stesse condizioni e svolgere lo stesso compito.

Una prova, per essere considerata oggettiva, deve possedere i seguenti requisiti (Serragiotto, 2016):

a. *validità:* questo requisito riguarda gli aspetti qualitativi dei test. Le prove possono essere considerate valide dal momento in cui spaziano su aree della conoscenza e verificano le abilità facenti parte del curricolo concretamente svolto;
b. *adeguatezza:* una prova risulta essere adeguata dal momento in cui verifica ciò che intende indagare e gli stimoli risultano essere rappresentativi rispetto alle abilità che sono oggetto della verifica;
c. *attendibilità:* una prova risulta attendibile quando non sono presenti ambiguità nei criteri di interpretazione dei risultati; dal test si devono ottenere dati costanti e indipendenti da fattori soggettivi o spazio-temporali;
d. *funzionalità:* una verifica può essere definita funzionale se le consegne delle varie attività sono chiare, semplici e comprensibili;
e. *correggibilità:* due fattori collegati a questo requisito sono l'economicità, in quanto un test deve essere in grado di fornire dati su ciò di cui si ha bisogno con il minimo dispendio di tempo usando le risorse disponibili, e la praticabilità, in quanto un test deve essere compatibile con le risorse logistiche.

Le prove di verifica soggettive sono formate da domande aperte, che offrono uno spazio più ampio all'attività che lo studente è invitato a svolgere. Queste prove sono strettamente legate a precisi criteri di valutazione, i quali contribuiscono a offrire un risultato il più possibile oggettivo e rendono lo strumento di valutazione più affidabile e valido.

Il giudizio espresso dall'esaminatore sulla performance di uno studente può essere condizionato da fattori personali e emotivi che non hanno nulla a che vedere con la prova. Questi fattori possono essere riassunti nel seguente modo (Domenici, 1993):

a. *effetto di alone:* il giudizio dell'insegnante su una prova viene influenzato dalle valutazioni che lo studente ha preso in precedenza;
b. *effetto di contrasto:* l'insegnante nell'esprimere il suo giudizio viene influenzato da standard ideali di performance, come possono essere le prove corrette precedentemente;

c. *effetto di stereotipia:* il giudizio dell'insegnante viene influenzato dall'opinione che questo ultimo ha dell'allievo;
d. *effetto Pigmalione:* l'influenza del giudizio è causata da aspettative pregiudiziali che l'insegnante ha nei confronti dello studente.

3.4.3.2.1 Esempi di prove oggettive

Le prove oggettive vengono chiamate anche "prove strutturate" e hanno lo scopo di valutare il livello di abilità, competenze e conoscenze.
Questi sono alcuni esempi di prove oggettive:

a. *scelta multipla:* in questa tipologia di esercizio l'apprendente è chiamato a scegliere l'unica risposta corretta tra varie opzioni, solitamente tre o quattro. Questo tipo di test offre la possibilità di verificare diversi aspetti in maniera più controllata rispetto alle domande aperte.
   La scelta multipla viene utilizzata in particolar modo per testare la comprensione orale e scritta.

   Costruire un item a scelta multipla può rivelarsi piuttosto difficoltoso, poiché l'insegnate deve stare attento a proporre tre o quattro alternative di risposta prive di parole con errori o irreali, che non risultino essere assurde e che non permettano allo studente di rispondere per intuizione senza leggere o ascoltare il testo e senza riflettere sulla lingua.

   Come affermano Brown e Hudson (1998), a seconda del numero delle alternative di risposta possibili il discente ha il 33% (se le alternative sono tre), il 25% (se le alternative sono quattro) e il 20% (se le alternative sono cinque) di possibilità di indovinare a caso o per esclusione; per questa ragione il punteggio ottenuto non può essere considerato affidabile al 100% (Brown, Hudson, 1998);
b. *abbinamento:* con questo tipo di prova allo studente viene chiesto di abbinare gli elementi appartenenti a due gruppi diversi.

   Gli elementi da abbinare possono essere immagini, parole, frasi più o meno complesse, in base al livello dell'esaminato e all'abilità testata. È importante che vengano inseriti dei distrattori nel secondo gruppo, per evitare che l'ultimo abbinamento venga svolto per esclusione; inoltre, deve esserci una sola opzione

corretta, le associazioni ambigue devono essere evitate e le opzioni non devono concordare grammaticalmente.

Questa tipologia di esercizio viene usata soprattutto per verificare la conoscenza del lessico ed è piuttosto affidabile, in quanto la probabilità che l'esaminato risponda a caso è molto bassa;

c. *riordino:* questa tecnica consiste nel mettere in ordine parole dentro una frase o parti di testo appartenenti a un brano.

   Il riordino viene prevalentemente usato per la verifica della comprensione, in quanto stimola l'attenzione dell'allievo sulla coerenza e coesione, sul significato e sulla struttura del brano;

d. *completamento:* con questa tecnica allo studente viene chiesto di completare un testo inserendo delle parole mancanti.

   Questo tipo di prova viene solitamente usato per testare la comprensione, la grammatica e il lessico.

   Le prove di completamento hanno diversi vantaggi, tra cui:

   - sono facili da costruire;
   - sono flessibili per quanto riguarda gli ambiti da verificare;
   - sono veloci da somministrare.

   Uno dei limiti che presentano queste prove è dato dal fatto che verificano soltanto singole parole o al massimo brevi frasi e sussiste il rischio che siano possibili più risposte;

e. *vero o falso:* anche questa tecnica viene usata soprattutto per testare la comprensione scritta e orale.

   In questo caso allo studente viene chiesto di indicare se una determinata frase è vera o falsa.

   Questa tecnica non è molto affidabile, in quanto lo studente ha il 50% di possibilità di indovinare la risposta corretta senza nemmeno leggere o ascoltare il testo (Brown, Hudson, 1998). Per far sì che l'affidabilità sia più alta, il docente dovrebbe usare un elevato numero di item e chiedere agli esaminati di correggere le risposte indicate come false;

f. *risposte brevi:* le risposte brevi trovano la loro utilità soprattutto nel controllo della comprensione del testo, poiché contribuiscono ad attivare nel lettore le stesse strategie che vengono impiegate per la comprensione nella vita reale.
   Inoltre, se un allievo ha risposto correttamente è perché ha capito effettivamente il testo e non perché ha effettuato la scelta tra diverse opzioni presentategli.
g. *transfer di informazioni:* con questa tipologia di prova allo studente viene chiesto di riportare delle informazioni verbali in forme non verbali.
   Questa tecnica viene usata per verificare la comprensione scritta e orale;
h. *dettato:* la tecnica del dettato non è molto adatta alla valutazione perché risulta essere difficile da valutare per due ragioni: è un'integrazione della comprensione orale con le abilità di scrittura, quindi gli errori sono difficili da classificare, in quanto possono essere causati sia dalla mancata comprensione, sia dall'incapacità di scrivere la parola; risulta difficile anche assegnare un punteggio, in quanto si possono incontrare parole scritte in modo completamente errato o solo parzialmente.

3.4.3.2.2 Esempi di prove soggettive

Le prove soggettive non sono strutturate e verificano la produzione orale e scritta. Ora esaminiamo alcuni esempi di prove soggettive:

a. *conversazione guidata:* per questo tipo di prova viene dato uno stimolo di partenza che definisce il contesto e fornisce le parole chiave da utilizzare; questo stimolo generalmente è visivo, perché in questo modo non si rischia di compromettere la validità della prova;
b. *role-play:* con il role-play agli studenti viene chiesto di conversare in lingua straniera, seguendo delle indicazioni precise e interpretando determinati ruoli assegnati dal docente.
   Questa tecnica viene utilizzata soprattutto per testare la capacità di interazione orale ed è affidabile e valida.
   I maggiori rischi legati a questa prova sono collegati principalmente agli studenti, in quanto uno studente può sovrastare l'altro, e, inoltre, se c'è poca familiarità con la situazione, questa può portare a un blocco dell'interazione;

c. *information gap:* con questa prova gli studenti, a coppie, sono tenuti a porsi delle domande per ricevere delle informazioni riguardanti il materiale in possesso del compagno che risponde.

   Questa prova non è molto autentica, poiché si assiste a un uso limitato della lingua, in quanto gli studenti tendono ad utilizzare sempre le stesse parole e a porre sempre le stesse domande.

   L'utilità di questa prova risiede in particolare nel fatto che viene esercitato e fissato il lessico;

d. *scrittura guidata:* con questa tecnica la scrittura viene sollecitata dal fatto che il contesto in cui deve essere inserita viene esplicitato tramite grafici, dati e tabelle. In questo modo viene rispettata la validità della prova e non viene fornito troppo input scritto che potrebbe suggerire il lessico utile per lo svolgimento della prova.

   Per fare in modo che il punteggio risulti affidabile, il contesto, gli obiettivi della prova, i destinatari e il numero di parole devono essere comunicati in modo chiaro agli esaminati;

e. *riassunto:* con questa tecnica viene chiesto agli studenti di produrre un testo scritto o orale che contenga i principali nuclei informativi di un altro testo scritto o orale.

   Gli svantaggi del riassunto riguardano soprattutto la correzione e la valutazione, perché se il prodotto finale è povero, risulta difficile capire se ciò è stato causato dalla non comprensione del testo di origine o da scarse abilità di scrittura. Fondamentale per la valutazione di questa tipologia di prove risulta essere l'uso di criteri creati ad hoc;

f. *composizione:* gli studenti hanno molta familiarità con questa tecnica, in quanto rappresenta il metodo più tradizionale per verificare la produzione scritta.

   Lo studente ha il compito di redigere un testo scritto dopo aver ricevuto indicazioni precise sull'argomento.

   Utilizzando questa tecnica le difficoltà maggiori che si incontrano riguardano la correzione, la quale deve essere effettuata usando criteri ben chiari;

g. *osservazione:* la pratica dell'osservazione, non molto diffusa nella didattica di classe, è molto importante per prendere consapevolezza e comprendere al meglio l'andamento del processo di acquisizione dello studente nella sua totalità.

L’osservazione rappresenta un vantaggio sia per gli alunni, ai quali offre l’opportunità di interagire e lavorare tra pari, sia per gli insegnanti, per i quali rappresenta un’occasione di valutazione frequente e continuativa.

Tramite l’osservazione dei propri alunni in classe, il docente è in grado di testare la lingua durante il suo utilizzo, senza dar adito a momenti ansiogeni per gli studenti, i quali è molto importante siano informati sul ruolo di osservatore che l’insegnante ricopre.

L’osservazione fornisce all’insegnante informazioni su elementi che rimarrebbero inosservati con verifiche formali, ma che sono indispensabili al miglioramento dell’apprendimento linguistico dei discenti.

Risulta essere di notevole importanza il fatto che le osservazioni debbano avvenire in modo veloce, costante e mirato: questo è reso possibile tramite l’utilizzo di strumenti adeguati alla raccolta di informazioni in classe.

Questi ultimi devono essere semplici da usare e permettere al docente di prendere nota di elementi e allo stesso tempo focalizzare la propria attenzione su ciò che interessa; per questa ragione dovrebbero includere un ristretto numero di voci da annotare ed avere un linguaggio chiaro e sintetico. Un esempio di questi strumenti sono le griglie o le liste di controllo.

L’osservazione risulta essere utile soprattutto nel momento della produzione orale, quando l’insegnante è chiamato a individuare nel contempo una varietà di aspetti.

L’insegnante, agendo come elemento esterno che raccoglie le informazioni mentre gli alunni operano con la lingua, ha la possibilità di dedicarsi esclusivamente agli aspetti che si è prefissato di osservare, segnandosi gli elementi più importanti, i quali gli torneranno utili successivamente, quando giungerà il momento della valutazione.

Sono presenti diversi tipi di osservazione (Tessaro, 1997):

- osservazione descrittiva: serve per controllare le fasi dell’apprendimento;
- osservazione formativa: ha lo scopo di operare a seguito delle situazioni osservate;
- osservazione valutativo-sistemica: valuta o falsifica un’ipotesi.

Per poter garantire un risultato positivo, l'osservazione necessita di un'attenta pianificazione.

3.4.3.3 Classificazione dei test linguistici

Porcelli (1975) suddivide i test linguistici in diverse tipologie secondo:

a. *l'ampiezza del campo d'indagine:* un test può verificare un campo più o meno ristretto di lingua. A questa tipologia appartengono:

   - i test fattoriali: verificano un singolo problema di apprendimento della lingua;
   - i test di abilità: verificano il grado di acquisizione di una abilità linguistica;
   - i test globali di lingua: verificano il grado di apprendimento complessivo della lingua e comprendono tutte le abilità linguistiche.

b. *i livelli linguistici:* a questa tipologia appartengono:

   - i test fonologici: verificano la padronanza del sistema fonologico della lingua studiata, quindi vengono usati per verificare abilità orali;
   - i test morfologici: verificano l'acquisizione della grammatica e la padronanza delle strutture morfosintattiche;
   - i test lessicali: verificano il grado di acquisizione del lessico, sia attivo che passivo.

c. *il momento di applicazione:* a seconda del momento in cui i test vengono somministrati possiamo distinguere le seguenti tipologie di test:

   - i test intermedi: somministrati alla fine di ogni unità didattica;
   - i test di livello: verificano l'apprendimento globale ad un certo punto del programma;
   - i test di padronanza: sono i test finali e verificano il grado di padronanza della lingua raggiunto alla conclusione di un percorso.

d. *il grado di sistematicità ed elaborazione:* a questa tipologia appartengono:

   - i test episodici: vengono somministrati *una tantum* e i risultati ottenuti non vengono elaborati statisticamente e confrontati;

- i test sperimentali: permettono le rilevazioni statistiche;
- i test standardizzati: vengono costruiti utilizzando le statistiche ottenute tramite la somministrazione di test sperimentali; questi tipi di test sono oggettivi e la loro validità è verificata.

4. L’effetto della valutazione sulla motivazione nello studio delle lingue: ricerca sul campo

Nei capitoli precedenti è stato affrontato il tema della motivazione nello studio delle lingue straniere ed è stato visto che uno dei fattori che possono motivare uno studente nello studio di una lingua straniera è proprio la valutazione.

Risulta difficile pensare che i voti presi possano motivare uno studente a impegnarsi o meno nello studio di una determinata lingua straniera.

Novello (2012) ritiene che

> Motivare attraverso la valutazione può sembrare una sfida, un processo contraddittorio, un obiettivo irraggiungibile considerato che i due momenti non sembrano coesistere, anzi, l’esperienza ci insegna che la valutazione è tutt’altro che motivazione. Motivazione - valutazione, invece, è un binomio esistente, efficace e realizzabile.

In questo capitolo si cercherà di trovare un punto d’incontro tra motivazione e valutazione negli apprendimenti linguistici.

Nella prima parte del capitolo si affronterà il tema della motivazione nella valutazione linguistica. Si proverà a capire in che modo quest’ultima possa motivare o demotivare uno studente nello studio di lingue straniere. Inoltre, verranno proposti alcuni passaggi che l’insegnante dovrebbe seguire per riuscire a motivare i propri alunni tramite la valutazione.

Nella seconda parte del capitolo ci occuperemo della ricerca sul campo condotta presso diversi istituti superiori della provincia di Venezia. Dopo una breve illustrazione dello strumento di ricerca e del campione di indagine, verranno presentati i dati raccolti.

4.1 Il ruolo della valutazione per la motivazione nello studio delle lingue

Sia gli studenti che i docenti percepiscono la valutazione in modo negativo: gli alunni la vedono come “una forzatura, una sorta di passaggio obbligatorio per poter procedere con il percorso formativo” (Novello, 2014); mentre gli insegnanti si trovano spesso in difficoltà nel momento della valutazione, in quanto sono chiamati ad esprimere in modo sintetico con un voto le capacità del discente, il quale ritiene di non avere abbastanza opportunità per dimostrare ciò che sa fare veramente.

Molte volte, entrambe le parti coinvolte nel processo valutativo non sono a conoscenza delle reali possibilità che lo strumento valutativo può offrire. Quest'ultimo rappresenta un potente mezzo comunicativo tra il docente e lo studente e, inoltre, può esercitare un forte influsso sulla motivazione che spinge lo studente ad impegnarsi o meno nello studio della lingua.

Nel suo libro *Teaching Languages to Young Learners* (2001) Cameron scrive: "the process and outocomes of assessment can motivate learners".

Per far sì che ciò avvenga, gli studenti devono capire qual è la vera funzionalità della valutazione. Solo in questo modo quest'ultima non verrà più percepita come oggetto di ansia e paura, ma diventerà un supporto alla motivazione e all'interesse degli alunni nei confronti della lingua studiata.

Affinché la valutazione risulti funzionale alla motivazione, Novello (2012) propone un modello per una valutazione umanistica. Secondo questo modello la valutazione di un docente può essere definita motivante quando viene svolta seguendo queste tappe:

a. *condivisione dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche:* è importante che l'insegnante chiarisca sin dall'inizio i criteri di valutazione adottati, per fare in modo che lo studente possa dirigere la sua preparazione verso gli obiettivi primari.

   È altrettanto importante che l'insegnante condivida i risultati e i feedback con i componenti della classe, per fare in modo che questi ultimi siano costantemente informati sui progressi che stanno facendo nell'apprendimento della lingua.

   La condivisione ha un effetto molto positivo sullo studente, in quanto lo coinvolge e lo rende partecipe al momento valutativo, permettendogli di comprendere al meglio le modalità e le ricadute di questo;

b. *preparazione alle prove:* affinché si possano ottenere delle misurazioni che possano essere ritenute valide, la preparazione alle prove è una tappa fondamentale. Grazie a quest'ultima gli studenti hanno familiarità con gli esercizi proposti e non vengono assaliti dall'ansia per la mancata conoscenza delle modalità di verifica. Tutto questo porta all'ottenimento di risultati per lo più veritieri.

Come afferma Novello (2012), “Momenti per la simulazione sono perciò indicati per accompagnare lo studente in un percorso di studio e preparazione alla valutazione”;

c. *abitudine alla valutazione:* per fare in modo che lo studente non venga assalito dall’ansia e che non si innalzi il filtro affettivo nel momento della valutazione, l’insegnante deve fare in modo che quest’ultimo avvenga spesso, proponendo con frequenza spazi per la verifica.

   In questo modo lo studente riesce a rendersi conto di avere a disposizione diverse occasioni per dimostrare ciò che sa realmente fare e la valutazione non viene vista come un momento isolato di cui aver paura, ma viene percepita come una tappa naturale facente parte del percorso formativo;

d. *possibilità di recupero delle verifiche negative:* è molto importante che lo studente abbia la possibilità di recuperare le prove negative.

   Nel caso in cui questa venga a meno, sussiste il rischio che l’allievo perda la fiducia nel mezzo valutativo e affronti le verifiche successive con ansia.

Grazie a queste tappe la valutazione diventa un percorso circolare e continuo ed è in grado di offrire la possibilità di uno continuo scambio di informazioni tra il docente e lo studente. Queste informazioni possono contribuire a migliorare sia i processi di insegnamento, sia quelli di apprendimento.

4.2 La ricerca sul campo

In che misura i docenti di lingue, che insegnano in scuole superiori, utilizzano la valutazione come strumento utile a motivare i propri alunni e in che misura questi ultimi considerano la valutazione come un mezzo che conduce a un aumento o a una diminuzione della loro motivazione nello studio delle lingue straniere, rappresentano gli aspetti sui quali si concentrerà la trattazione proposta in questo capitolo.

Le riflessioni che verranno proposte hanno origine da un lavoro di indagine, raccolta e analisi dei dati condotto in alcuni istituti tecnici superiori della provincia di Venezia.

Nel corso dei primi paragrafi verranno fornite alcune informazioni riguardanti la conduzione della ricerca che concernono, in modo particolare, lo strumento di indagine e le modalità di raccolta dati (cf. § 4.2.1) e il campione coinvolto (cf. § 4.2.2).

Nei paragrafi successivi verranno presentati i dati raccolti e le conclusioni a cui si è arrivati.

4.2.1 Lo strumento di ricerca

La raccolta dati è stata condotta tramite l'utilizzo di due questionari, uno predisposto per gli studenti di scuole superiori e uno per i docenti di lingue che insegnano nelle scuole superiori (cf. Allegato 1 e Allegato 4), appositamente creati per raccogliere informazioni relative al ruolo che ricopre la valutazione per quanto concerne la motivazione nell'ambito degli apprendimenti linguistici.
Dopo aver raccolto i dati tramite i questionari, sono stati effettuati degli incontri con gli studenti e gli insegnanti partecipanti, con lo scopo di capire meglio il motivo di alcune risposte.

Il questionario sottoposto agli studenti, composto da ventuno item costituiti da domande solamente a risposta chiusa e quindi in grado di raccogliere dati di tipo esclusivamente quantitativo, presenta le seguenti sezioni:

a. *informazioni personali*: in questa prima sezione sono presenti domande che permettono di definire il campione di indagine. Qui troviamo domande utili per ottenere informazioni riguardanti l'origine dei partecipanti, il sesso, l'età e le lingue studiate;
b. *sezione riguardante la valutazione:* qui sono presenti domande che si concentrano in modo specifico sul rapporto esistente tra *valutazione* e *motivazione* e come questo viene percepito dagli studenti.
   Questa sezione è suddivisa a sua volta in altre sottosezioni:

   - *come gli studenti percepiscono il voto assegnato dal docente e l'importanza che questo ricopre per loro*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero cinque alla numero sette (Dai importanza ai voti assegnati dall'insegnante? – Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione? – Quando ti prepari per una verifica scritta o un'interrogazione orale, lo fai pensando al voto che potresti prendere?);
   - *le conseguenze di un voto negativo sulla loro motivazione*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero otto alla numero quindici (Quando

prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi di non essere portato per quella lingua? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, perdi l'interesse per la lingua studiata? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi possa essere una delusione anche per i tuoi genitori? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, ti impegni di più per migliorarlo? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, lo vedi come un ostacolo da superare? – Quando prendi un voto che non ti soddisfa, cerchi di migliorarlo per dimostrare ai tuoi genitori che ti stai impegnando?);

- *le conseguenze di un voto positivo sulla loro motivazione*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero sedici alla numero ventuno (Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce? – Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua? – Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla? – Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta? – Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati? – Quando prendi un voto alto, sei incentivato a impegnarti di più per cercare di raggiungere sempre il massimo?).

Il questionario somministrato ai docenti, composto da ventuno item costituiti prevalentemente da domande a risposta chiusa e soltanto da due domande a risposta aperta, anche questo in grado di fornire informazioni di tipo prevalentemente quantitativo, è suddiviso nelle seguenti sezioni:

a. *informazioni personali*: anche in questo caso in questa sezione sono presenti domande utili a definire il profilo dei partecipanti a questo secondo questionario. Queste ultime riguardano l'età, il sesso, la lingua insegnata e gli anni di servizio;

b. *sezione riguardante la valutazione:* in questa sezione troviamo domande aventi lo scopo di rilevare se i docenti vedono nella valutazione uno strumento utile alla motivazione e in che misura questa viene usata come strumento di motivazione. Questa sezione è composta a sua volta da altre sottosezioni:

- *considerazioni degli insegnanti sui voti e come questi si comportano nel momento della valutazione*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero cinque alla numero otto (Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente? – Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza? – Pensa che il voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua? – Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?);
- *le conseguenze di un voto negativo sulla motivazione degli studenti*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero nove alla numero undici (Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente allo studio della lingua? – Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua? – Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?);
- *le conseguenze di un voto positivo sulla motivazione degli studenti*. Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero tredici alla numero quindici (Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più? – Pensa che assegnando un voto troppo alto porti lo studente a prendere la materia con poca serietà? – Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?);
- *come viene utilizzata la valutazione per evitare che gli allievi si demotivino.* Di questo gruppo fanno parte le domande numero dodici, sedici e diciassette (Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cerca di dargli subito la possibilità di recuperarlo? – Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione? – Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?);
- *come si comportano gli insegnanti con il valutare un lavoro particolarmente brillante di uno studente con molte difficoltà e un lavoro molto scarso di uno studente che ha sempre ottenuto risultati molto alti.* Di questo gruppo fanno parte le domande dalla numero diciotto alla numero ventuno (Le risulta

difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo? – Perché? – Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà? – Perché?).

I partecipanti sono invitati a rispondere a ogni quesito del questionario assegnando uno tra i seguenti valori:

- 0 = per niente;
- 1 = poco;
- 2 = abbastanza;
- 3 = molto.

Solo nel *questionario docenti* sono presenti due domande aperte. In entrambi i casi viene chiesto ai partecipanti di dare una breve spiegazione per la risposta data nella domanda precedente.

Entrambi i questionari sono stati somministrati online, per renderne più semplice la diffusione e per facilitare la raccolta dei dati.

4.2.2 Il campione di indagine

I partecipanti alla ricerca, ai quali sono stati somministrati i due questionari, possono essere suddivisi in due gruppi:

a. *gruppo studenti:* questo gruppo è composto da centotre studentesse e diciassette studenti frequentanti l'Istituto Industriale Statale "8 Marzo – K. Lorenz" di Mirano (Venezia).

   La maggior parte dei partecipanti (il 52,5%) ha un'età compresa tra i sedici e i diciassette anni, il 35% ha tra i diciotto e i diciannove anni e il 12,5% ha un'età tra i quattordici e i quindici anni.

   Il 92,5% dei partecipanti è di nazionalità italiana, il 5% proviene dall'Europa dell'est (Albania, Moldavia, Serbia) e il 2,5% ha origini americane (questi si definiscono italo-americani, italo-canadesi e italo-cubani).

   L'istituto "8 Marzo – K. Lorenz" offre la possibilità ai propri studenti di studiare tre lingue straniere tra: cinese, francese, inglese, russo, spagnolo e

tedesco. I partecipanti a questo questionario hanno le seguenti combinazioni linguistiche:

- cinquantasette di loro studiano inglese, spagnolo e tedesco;
- trenta di loro studiano inglese, francese e tedesco;
- diciotto di loro studiano inglese, spagnolo e russo;
- quindici di loro studiano inglese, spagnolo e cinese.

b. *gruppo docenti:* questo gruppo è composto da nove professoresse e un professore di lingue di diversi istituiti superiori della provincia di Venezia.

Il 30% di loro ha un'età compresa tra i ventuno e i trenta anni, il 20% ha tra i trentuno e i quaranta anni, un altro 20% ha tra i quarantuno e i cinquanta anni e un ulteriore 30% ha tra i cinquantuno e i sessanta anni.

I partecipanti a questo questionario insegnano le seguenti lingue:

- uno di loro insegna cinese;
- uno di loro insegna francese;
- due di loro insegnano inglese;
- uno di loro insegna russo;
- uno di loro insegna spagnolo;
- quattro di loro insegnano tedesco.

Il 50% dei partecipanti a questo questionario svolge l'attività di insegnamento da uno ai dieci anni, il 20% dagli undici ai venti anni e il 30% dai ventuno ai trenta anni.

La ricerca dei partecipanti si è rivelata piuttosto difficile, soprattutto per quel che riguarda i docenti, in quanto risultano essere molto spesso oberati di lavoro e hanno poco tempo da dedicare a questo genere di attività.
Per quel che concerne gli alunni, invece, come si può notare, è presente una notevole differenza tra il numero di studentesse e il numero di studenti che hanno compilato il questionario, in quanto nelle classi a indirizzo linguistico il numero di studentesse è nettamente superiore a quello degli studenti. Questo ha reso difficile confrontare i dati ricavati tramite i questionari compilati dagli studenti e quelli compilati dalle studentesse.

4.2.3 I risultati della ricerca

Dopo aver presentato l'indagine svolta ed aver fornito informazioni di tipo statistico su quest'ultima, di seguito saranno esposti i risultati della ricerca, con la precisa scansione degli stessi sulla base della suddivisione dei questionari in sottosezioni (cf. § 4.2.1).

4.2.3.1 Gli studenti

Nei successivi paragrafi verranno presentati i risultati raccolti tramite il questionario somministrati agli studenti.

4.2.3.1.1 Come gli studenti percepiscono il voto assegnato dal docente e l'importanza che questo ricopre per loro

Dai risultati ottenuti (cf. Grafico 1) emerge che la maggior parte degli studenti (il 60%) dà *molta* importanza ai voti assegnati dall'insegnante. Quasi il 37% pensa che i voti assegnati dai docenti siano *abbastanza* importanti e una piccola parte (rispettivamente il 2,5% e quasi l'1%) è dell'idea che i voti presi siano *poco* o *per niente* importanti.

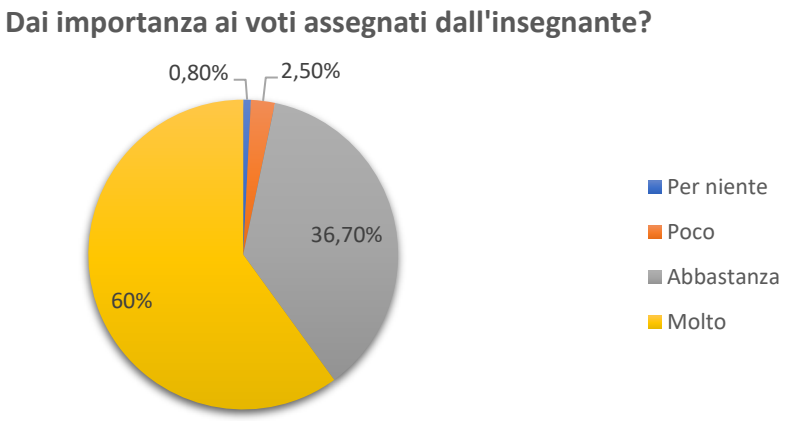


Grafico 1. Percentuale di risposte alla domanda "Dai importanza ai voti assegnati dall'insegnante?"

Confrontando le risposte date dalle studentesse con quelle degli studenti risulta che le prime danno più importanza ai voti assegnati dai docenti rispetto ai secondi: poco più del 98% delle studentesse, rispetto all'88% degli studenti, afferma di dare *abbastanza* o *molta* importanza ai voti ottenuti.

Se si prende in considerazione l'età dei partecipanti si può affermare che i voti assumono meno importanza per gli studenti e le studentesse più giovani, ossia per quelli che frequentano le classi del biennio:

a. quasi il 7 % dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni considera i voti assegnati dai docenti *per niente* o *poco* importanti;
b. poco più del 3% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni considera i voti assegnati dai docenti *per niente* o *poco* importanti;
c. poco più del 2% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni considera i voti assegnati dai docenti *per niente* o *poco* importanti.

Nonostante il 60% dei partecipanti abbia dichiarato di dare molta importanza ai voti assegnati dai docenti, solo poco più del 23% di loro afferma di tenere *molto* in considerazione il voto che potrebbe prendere mentre si prepara per una verifica scritta o un'interrogazione orale. Il 42,5% afferma di pensare *abbastanza* a un futuro voto mentre studia e un significativo 34% dei partecipanti ammette di essere *poco* o *per niente* orientato al voto che potrebbe prendere mentre si prepara alle verifiche scritte o orali.

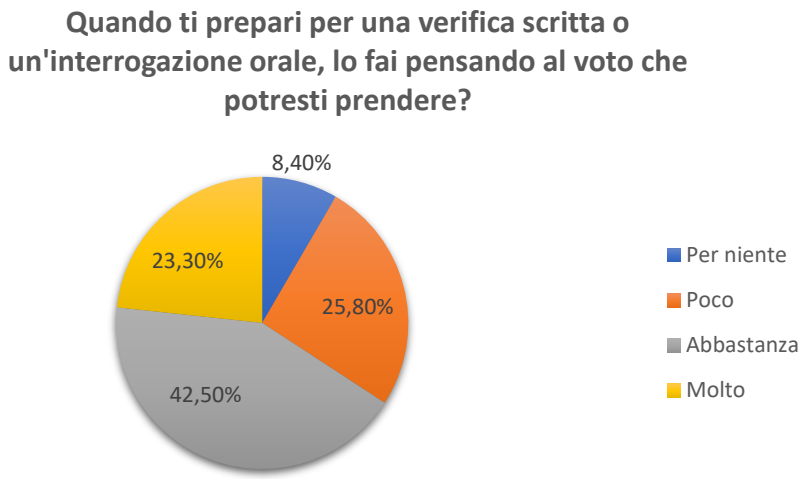


Grafico 2. Percentuale di risposte alla domanda "Quando ti prepari a una verifica scritta o a un'interrogazione orale, lo fai pensando al voto che potresti prendere?"

Dai risultati ottenuti emerge che le studentesse, nel momento in cui si preparano per una verifica scritta o orale, pensano di più, rispetto agli studenti, al voto che potrebbero prendere: il 65% delle studentesse, rispetto al 59% degli studenti, afferma di pensare

abbastanza o *molto* al voto che potrebbe prendere nel momento in cui si prepara per una verifica.
Confrontando i dati ottenuti in base all'età dei partecipanti emerge che:

a. il 60% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni pensa *abbastanza* o *molto* al voto mentre si prepara per una verifica;
b. il 59% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni pensa *abbastanza* o *molto* al voto mentre si prepara per una verifica;
c. il 74% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni pensa *abbastanza* o *molto* al voto mentre si prepara per una verifica.

Per quanto riguarda la domanda "Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione?" i partecipanti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 3): il 6% di loro non lo pensa *per niente*, il 43% è *poco* d'accordo con quest'affermazione, il 48% lo pensa *abbastanza* e il 3% condivide *molto* quest'affermazione.

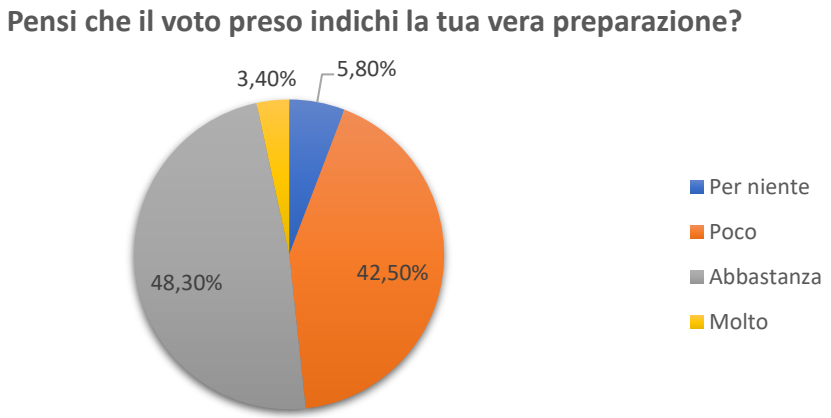


Grafico 3. Percentuale di risposte alla domanda "Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione?"

In questo caso sono di più gli studenti, rispetto alle studentesse, che condividono l'idea che il voto preso indica la loro preparazione. Dai risultati ottenuti emerge che quasi il 60% degli studenti, rispetto a poco meno del 50% delle studentesse, è *abbastanza* o *molto* convinto che il voto preso indica la loro preparazione effettiva.
Confrontando in base all'età dei partecipanti i dati ricavati, è possibile affermare che:

a. poco più del 53% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni è dell'idea che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla loro preparazione effettiva;

b. quasi il 59% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni è dell'idea che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla loro preparazione effettiva;
c. poco più del 38% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni è dell'idea che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla loro preparazione effettiva.

4.2.3.1.2 Le conseguenze di un voto negativo sulla motivazione degli studenti

Dai dati ricavati (cf. Grafico 4) risulta che un voto che non soddisfa le aspettative degli studenti e delle studentesse influisce abbastanza in modo positivo sulla loro motivazione: quasi il 7% dei partecipanti afferma che in caso di un voto negativo la loro motivazione aumenta *molto*, per il 40% di loro la motivazione aumenta *abbastanza*, per poco più del 38% aumenta *poco* e per il 15% non aumenta *per niente*.

Grafico 4. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?"

Dalle informazioni ricavate si può affermare che un voto negativo fa crescere di più la motivazione delle studentesse rispetto a quella degli studenti: un voto negativo spinge *abbastanza* o *molto* più del 48% delle studentesse, rispetto al poco più del 35% degli studenti, a impegnarsi di più nello studio della lingua.
Confrontando i dati raccolti in base all'età dei partecipanti emerge che:

a. il 60% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma che un voto negativo influisce *abbastanza* o *molto* in modo positivo sulla loro motivazione;

b. poco più del 46% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma che un voto negativo influisce *abbastanza* o *molto* in modo positivo sulla loro motivazione;
c. quasi il 43% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma che un voto negativo influisce *abbastanza* o *molto* in modo positivo sulla loro motivazione.

Mettendo a confronto i dati raccolti in base alle lingue studiate risulta che:

a. quasi il 52% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che un voto negativo influisce *abbastanza* o *molto* in modo positivo sulla loro motivazione;
b. poco più del 33% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che un voto negativo influisce *abbastanza* o *molto* in modo positivo sulla loro motivazione.

Dai risultati ottenuti (cf. Grafico 5) emerge che un voto che non soddisfa gli studenti e le studentesse di lingue straniere non influisce molto in modo negativo sulla loro motivazione: solo il 7,5% di loro afferma che, se prende un voto che non li soddisfa, la loro motivazione diminuisce *molto*, per il 22,5% di loro la motivazione diminuisce *abbastanza*, per il 42,5% la motivazione diminuisce *poco* e per il 27,5% la motivazione allo studio della lingua straniera non diminuisce *per niente*.

Grafico 5. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?

I dati raccolti dimostrano che un voto che non soddisfa le aspettative degli studenti e delle studentesse ha una maggiore influenza negativa sulla motivazione delle studentesse, rispetto a quella degli studenti: poco più del 31% delle prime, rispetto al poco più del 23% dei secondi, afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione.
Se si confrontano i dati raccolti in base all'età dei partecipanti, emerge quanto segue:

a. il 20% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione;
b. poco più del 25% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione;
c. poco più del 40% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione.

Confrontando i dati ottenuti in base alle lingue studiate, si può affermare quanto segue:

a. quasi il 28% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione;
b. poco più del 35% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* la loro motivazione;

I dati raccolti (cf. Grafico 6) dimostrano che un voto negativo influisce poco in modo negativo sull'interesse dei partecipanti nei confronti della lingua studiata: quasi il 52% dei partecipanti afferma che non perde *per niente* l'interesse per la lingua quando prende un voto che non è soddisfacente, il 35% afferma che lo perde *poco*, poco più dell'8% afferma che il loro interesse diminuisce *abbastanza* in caso di un voto negativo e il 5% afferma che diminuisce *molto*.

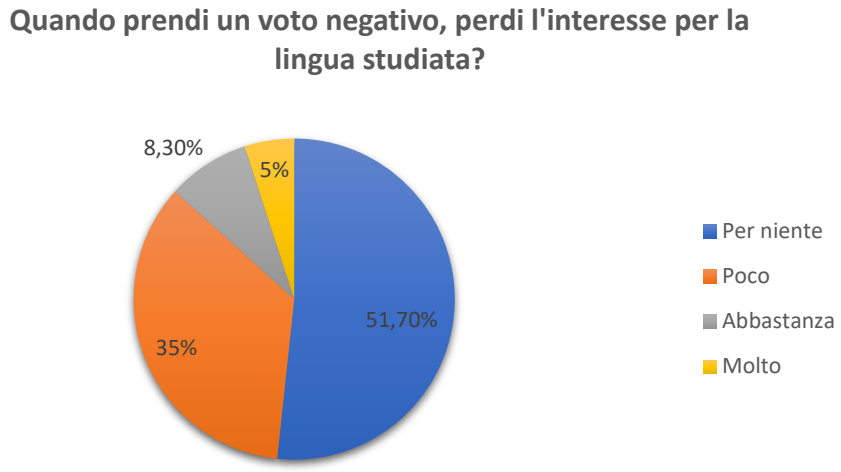


Grafico 6. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, perdi l'interesse per la lingua studiata?"

Dai dati raccolti emerge che un voto negativo esercita un'influenza negativa più sull'interesse delle studentesse che su quello degli studenti: il 15% delle prime afferma che un voto negativo fa diminuire *abbastanza* o *molto* il loro interesse verso la lingua, mentre il 100% dei secondi afferma di non perdere *per niente* o di perdere *poco* l'interesse verso la lingua in caso di un voto negativo.

Confrontando i risultati ottenuti in base all'età dei partecipanti, si può affermare che:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma che non perde *per niente* o perde *poco* l'interesse verso la lingua in caso di un voto negativo;
b. poco più dell'87% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma che non perde *per niente* o perde *poco* l'interesse verso la lingua in caso di un voto negativo;
c. quasi l'81% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma che non perde *per niente* o perde *poco* l'interesse verso la lingua in caso di un voto negativo.

Se si confrontano i dati raccolti in base alle lingue studiate, si ottengono i seguenti risultati:

a. poco più dell'87% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma di non perdere *per niente* o perdere *poco* l'interesse verso la lingua in caso di voto negativo;

b. quasi l'85% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma di non perdere *per niente* o di perdere *poco* l'interesse verso la lingua in caso di voto negativo.

Alla domanda "Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi di non essere portato per quella lingua?" i partecipanti hanno risposto come segue (cf. Grafico 7): quasi il 31% dei partecipanti non pensa *per niente* di non essere portato per la lingua in caso di un voto negativo, poco più del 43% lo pensa *poco*, poco più del 19% lo pensa *abbastanza* e quasi il 7% lo pensa *molto*.

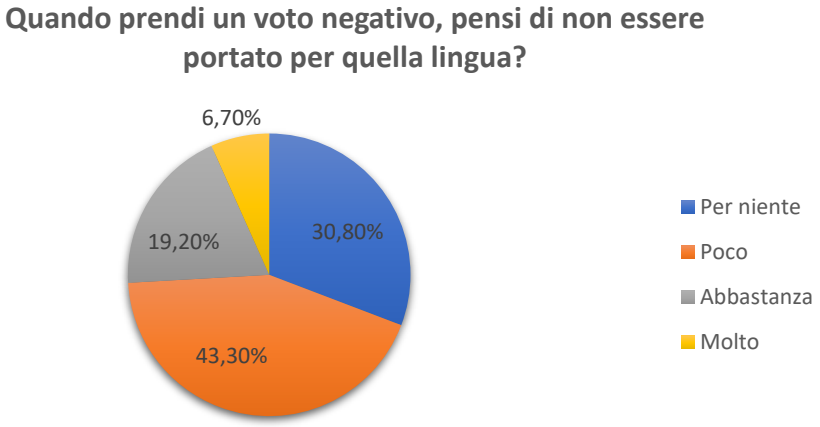


Grafico 7. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, pensi di non essere portato per quella lingua?

Dai risultati ottenuti emerge che, in caso di un voto negativo, sono più le studentesse, rispetto agli studenti, che pensano di non essere portate per la lingua studiata: poco più del 27% delle prime, rispetto al quasi 18% dei secondi, pensa di non essere portato per la lingua studiata quando prende un voto negativo.
Confrontando i dati ottenuti in base all'età dei partecipanti emerge quanto segue:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni non pensa *per niente* o pensa *poco* di non essere portato per la lingua studiata in caso di un voto negativo;
b. poco più del 68% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni non pensa *per niente* o pensa *poco* di non essere portato per la lingua studiata in caso di un voto negativo;

c. poco più del 69% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni non pensa *per niente* o pensa *poco* di non essere portato per la lingua studiata in caso di un voto negativo.

Confrontando i risultati ottenuti con le lingue studiate dai partecipanti si può affermare quanto segue:

a. quasi il 29% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco pensa *abbastanza* o *molto* di non essere portato per la lingua studiata in caso di voto negativo;
b. poco più del 24% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese pensa *abbastanza* o *molto* di non essere portato per la lingua studiata in caso di voto negativo.

Dai dati raccolti (cf. Grafico 8) emerge che, in caso di voto negativo, quasi il 27% dei partecipanti pensa *molto* che questo possa rappresentare una delusione anche per i propri genitori, il 35% lo pensa *abbastanza*, il 23% lo pensa *poco* e il 15% non lo pensa *per niente*.

Grafico 8. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, pensi possa essere una delusione per i tuoi genitori?"

Dai dati raccolti risulta che, in caso di un voto negativo, le studentesse pensano di più, rispetto agli studenti, che questo possa essere una delusione per i genitori: poco più del

62% delle prime, rispetto al quasi 59% dei secondi, pensa che un voto negativo possa essere *abbastanza* o *molto* una delusione per i genitori.
Se si confrontano i dati raccolti in base all'età dei partecipanti emerge quanto segue:

a. poco più del 73% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni pensa che un voto negativo possa essere *abbastanza* o *molto* una delusione per i propri genitori;
b. quasi il 62% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni pensa che un voto negativo possa essere *abbastanza* o *molto* una delusione per i propri genitori;
c. poco più del 57% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni pensa che un voto negativo possa essere *abbastanza* o *molto* una delusione per i propri genitori.

Dai risultati ottenuti (cf. Grafico 9) si evince che il 5% dei partecipanti non vede *per niente* in un voto negativo un ostacolo da superare, il 20% pensa *poco* che un voto negativo sia un ostacolo da superare, il 50% lo pensa *abbastanza* e il 25% lo pensa *molto*.

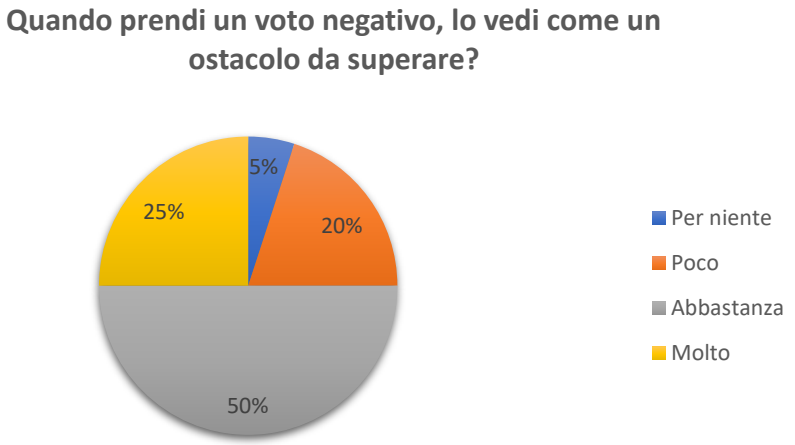


Grafico 9. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, lo vedi come un ostacolo da superare?"

Dai dati raccolti risulta che le studentesse, rispetto agli studenti, vedono di più in un voto negativo un ostacolo da superare: quasi il 76% delle prime, rispetto al quasi 71% dei secondi, pensa *abbastanza* o *molto* che un voto negativo rappresenta un ostacolo da superare.
Confrontando le informazioni ottenute in base all'età dei partecipanti, emerge quanto segue:

a. il 20% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni non vede *per niente* o vede *poco* in un voto negativo un ostacolo da superare;
b. poco più del 22% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni non vede *per niente* o vede *poco* in un voto negativo un ostacolo da superare;
c. quasi il 31% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni non vede *per niente* o vede *poco* in un voto negativo un ostacolo da superare.

Confrontando i risultati ottenuti in base alle lingue studiate emerge che:

a. quasi il 74% dei partecipanti che studia inglese, spagnolo o francese e tedesco vede *abbastanza* o *molto* in un voto negativo un ostacolo da superare;
b. quasi il 79% dei partecipanti che studia inglese, spagnolo e russo o cinese vede *abbastanza* o *molto* in un voto negativo un ostacolo da superare.

Dai dati raccolti (cf. Grafico 10) risulta che un voto negativo porta gli studenti e le studentesse a impegnarsi di più nello studio della lingua per migliorarlo. Il 42,5% dei partecipanti afferma che un voto negativo li spinge *molto* a impegnarsi di più nello studio della lingua, il 52,5% afferma che li spinge *abbastanza* a impegnarsi di più, poco più del 3% afferma che li spinge *poco* a impegnarsi di più e quasi il 2% afferma che non li spinge *per niente* a impegnarsi di più nello studio della lingua.

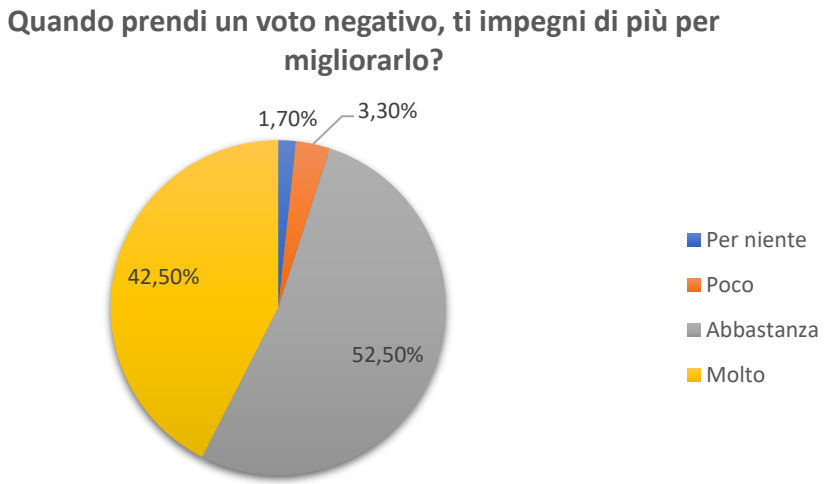


Grafico 10. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, ti impegni di più per migliorarlo?"

Dai risultati ottenuti risulta che le studentesse, rispetto agli studenti, vedono di più in un voto negativo un motivo per impegnarsi maggiormente: quasi il 12% degli studenti, rispetto al poco meno del 4% delle studentesse, afferma di non impegnarsi *per niente* di più o di impegnarsi *poco* di più per migliorare un voto negativo.
Se si confrontano i dati raccolti in base all'età dei partecipanti emerge che:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma di impegnarsi *abbastanza* o *molto* di più quando prende un voto negativo;
b. poco più del 95% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma di impegnarsi *abbastanza* o *molto* di più quando prende un voto negativo;
c. poco meno del 93% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma di impegnarsi *abbastanza* o *molto* di più quando prende un voto negativo.

Confrontando i risultati ottenuti in base alle lingue studiate dai partecipanti risulta che:

a. poco più del 94% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco vedono *abbastanza* o *molto* nel voto negativo un motivo per impegnarsi di più;
b. poco meno del 97% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese vedono *abbastanza* o *molto* nel voto negativo un motivo per impegnarsi di più.

Un motivo che spinge gli studenti e le studentesse a migliorare un voto negativo è per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando (cf. Grafico 11): il 25% dei partecipanti dichiara di provare *molto* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai genitori che si stanno impegnando, quasi il 42% dichiara di provare *abbastanza*, poco più del 24% dichiara di provare *poco* e poco più del 9% dichiara di non provare *per niente* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando.

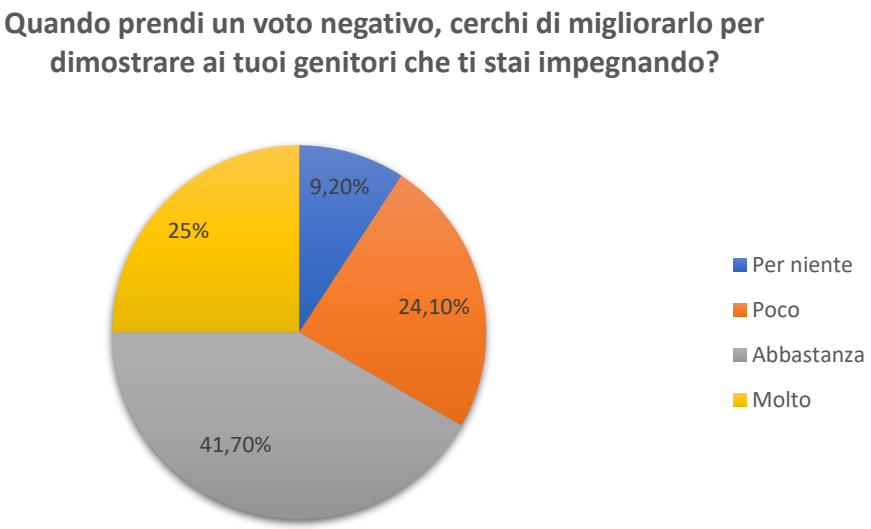


Grafico 11. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto negativo, cerchi di migliorarlo per dimostrare ai tuoi genitori che ti stai impegnando?"

Dai dati raccolti emerge che sono più le studentesse rispetto agli studenti che dichiarano di cercare di migliorare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando: poco più del 47% dei secondi, rispetto al poco meno del 32% delle prime, afferma di non provare *per niente* o di provare *poco* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando.
Confrontando le informazioni ottenute in base all'età degli studenti si può constatare che:

a. poco più del 93% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma di provare *abbastanza* o *molto* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando;
b. quasi il 59% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma di provare *abbastanza* o *molto* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando;
c. poco più del 69% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma di provare *abbastanza* o *molto* a recuperare un voto negativo per dimostrare ai propri genitori che si stanno impegnando.

4.2.3.1.3 Le conseguenze di un voto positivo sulla motivazione degli studenti

Dai dati raccolti (cf. Grafico 12) emerge che un voto alto esercita un'influenza positiva sulla motivazione degli studenti e delle studentesse: poco più del 34% dei partecipanti

afferma che in caso di un voto positivo la loro motivazione aumenta *molto*, per il quasi 41% aumenta *abbastanza*, per il 17,5% aumenta *poco* e per il 7,5% non aumenta *per niente*.

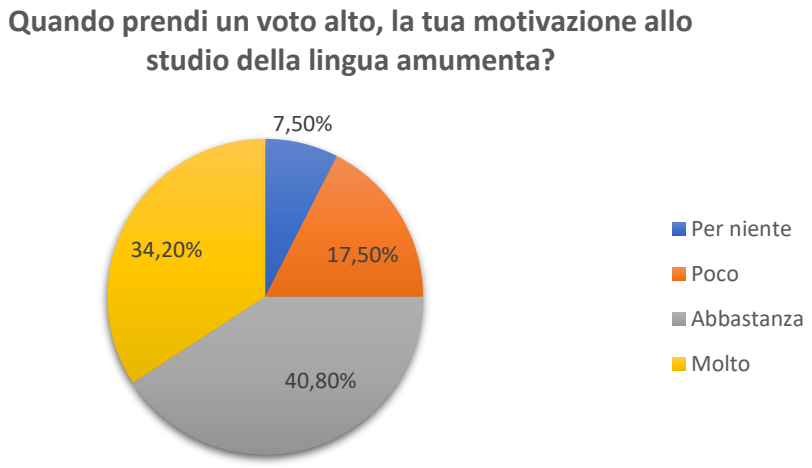


Grafico 12. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?"

Dalle informazioni ottenute risulta che un voto positivo esercita una maggiore influenza positiva sulla motivazione delle studentesse rispetto a quella degli studenti: quasi il 78% delle prime, rispetto al poco meno del 59% dei secondi, afferma che in caso di voto positivo la loro motivazione cresce *abbastanza* o *molto*.
Se si confrontano i risultati ottenuti in base all'età dei partecipanti si può affermare che:

a. quasi l'87% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni dichiara che, in caso di un voto positivo, la loro motivazione aumenta *abbastanza* o *molto*;
b. poco più del 71% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni dichiara che, in caso di un voto positivo, la loro motivazione aumenta *abbastanza* o *molto*;
c. poco più del 76% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni dichiara che, in caso di un voto positivo, la loro motivazione aumenta *abbastanza* o *molto*.

Confrontando i dati ottenuti in base alle lingue studiate risulta che:

a. più del 74% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che, in caso di voto positivo, la loro motivazione aumenta *abbastanza* o *molto*;

b. più del 76% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo cinese afferma che, in caso di un voto positivo, la loro motivazione aumenta *abbastanza* o *molto*.

Alla domanda "Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati?" i partecipanti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 13): poco più del 58% di loro ha risposto *molto*, poco più del 34% ha risposto *abbastanza*, quasi il 7% ha risposto *poco* e poco meno dell'1% ha risposto *per niente*.

Grafico 13. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati?"

Dai dati raccolti emerge che le studentesse, rispetto agli studenti, tendono a studiare più volentieri quando prendono un voto alto, in quanto lo percepiscono come un premio per gli sforzi fatti: poco più del 95% delle prime, rispetto al più del 76% dei secondi, dichiara che, quando prende un voto alto, studia più volentieri, perché vede che gli sforzi sono stati premiati.

Confrontando le informazioni ricavate in base all'età dei partecipanti, risulta che:

a. il 100% di loro tra i quattordici e i quindici anni afferma di studiare *abbastanza* o *molto* più volentieri quando prende un voto alto, perché vede che gli sforzi sono stati premiati;
b. poco più del 95% di loro tra i sedici e i diciassette anni afferma di studiare *abbastanza* o *molto* più volentieri quando prende un voto alto, perché vede che gli sforzi sono stati premiati;

c. quasi l'86% di loro tra i diciotto e i diciannove anni afferma di studiare *abbastanza* o *molto* più volentieri quando prende un voto alto, perché vede che gli sforzi sono stati premiati.

Se si confrontano i risultati ottenuti in base alle lingue studiate emerge che:

a. quasi il 92% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che in caso di un voto positivo studiano *abbastanza* o *molto* più volentieri, perché vedono che gli sforzi sono stati premiati;
b. quasi il 94% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che in caso di un voto positivo studiano *abbastanza* o *molto* più volentieri, perché vedono che gli sforzi sono stati premiati.

Dai dati raccolti (cf. Grafico 14) risulta che un voto positivo incentiva gli studenti e le studentesse a impegnarsi di più, in quanto vogliono raggiungere sempre il massimo: il 47,5% afferma che, quando prende un voto alto, si impegna *molto* di più perché vuole raggiungere sempre il massimo, quasi il 41% afferma di impegnarsi *abbastanza* di più, poco più del 9% si impegna *poco* di più e il 2,5% non si impegna *per niente* di più.

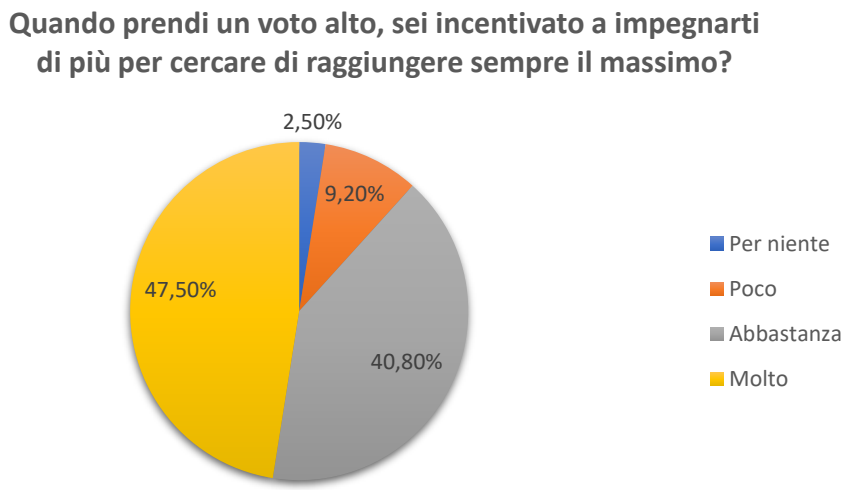


Grafico 14. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, sei incentivato a impegnarti di più per cercare di raggiungere sempre il massimo?"

I voti alti incentivano di più le studentesse, rispetto agli studenti, a impegnarsi di più per cercare di raggiungere sempre il massimo. Più del 93% delle prime, rispetto al quasi 59%

dei secondi, afferma che, quando prende un voto alto, si sente *abbastanza* o *molto* più incentivato a impegnarsi di più per cercare di raggiungere sempre il massimo.
Confrontando i dati raccolti in base all'età dei partecipanti emerge che:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma che, quando prende un voto alto, è *abbastanza* o *molto* incentivato a impegnarsi di più per raggiungere sempre il massimo;
b. quasi l'89% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma che, quando prende un voto alto, è *abbastanza* o *molto* incentivato a impegnarsi di più per raggiungere sempre il massimo;
c. quasi l'84% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma che, quando prende un voto alto, è *abbastanza* o *molto* incentivato a impegnarsi di più per raggiungere sempre il massimo.

Alla domanda se la motivazione allo studio della lingua diminuisce in caso di un voto alto, i partecipanti hanno risposto nel seguente modo (cf: Grafico 15): l'82,5% ha risposto *per niente*, il 15% ha risposto *poco*, il 2,5% ha risposto *abbastanza* e nessuno ha risposto *molto*.

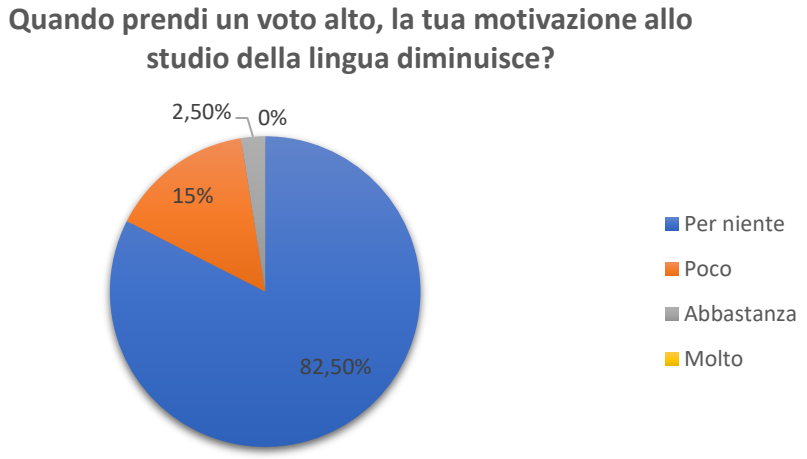


Grafico 15. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?"

Un voto alto influisce di più in modo negativo sulla motivazione degli studenti, rispetto a quella delle studentesse: quasi il 6% dei primi, rispetto al poco meno del 2% delle

seconde, afferma che, in caso di un voto alto, la loro motivazione allo studio della lingua diminuisce *abbastanza* o *molto.*
Confrontando i risultati ottenuti in base all'età dei partecipanti, emerge che:

a. tutti i partecipanti tra i quattordici e i quindici anni affermano che, in caso di un voto alto, la loro motivazione allo studio della lingua non diminuisce *per niente* o diminuisce *poco*;
b. quasi il 97% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma che, in caso di un voto alto, la loro motivazione allo studio della lingua non diminuisce *per niente* o diminuisce *poco*;
c. quasi il 98% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma che, in caso di un voto alto, la loro motivazione allo studio della lingua non diminuisce *per niente* o diminuisce *poco*.

Se si confrontano le informazioni raccolte in base alle lingue studiate, risulta che:

a. poco più del 2% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che, in caso di un voto alto, la loro motivazione diminuisce *abbastanza* o *molto*;
b. quasi il 6% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che, in caso di un voto alto, la loro motivazione diminuisce *abbastanza* o *molto*.

Alla domanda "Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua?" (cf. Grafico 16) i partecipanti hanno risposto come segue: l'85% ha risposto *per niente*, poco più del 13% ha risposto *poco*, quasi il 2% ha risposto *abbastanza* e nessuno ha risposto *molto*.

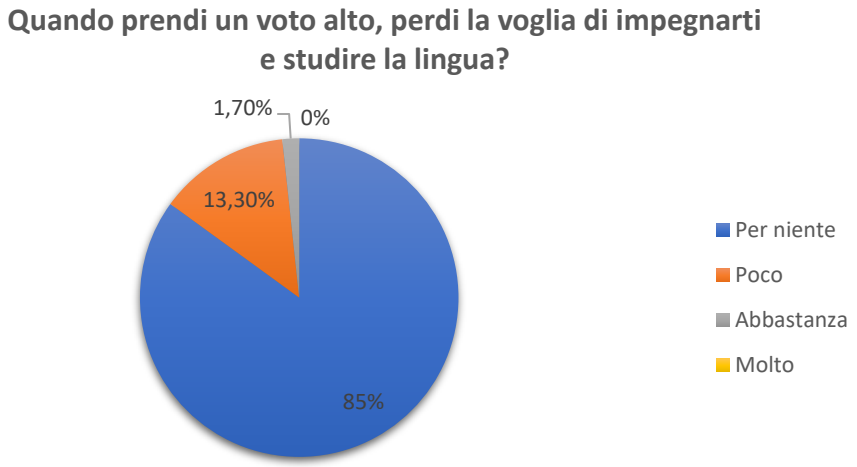


Grafico 16. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua?"

Dai dati raccolti emerge che, in caso di un voto alto, sono più le studentesse, rispetto agli studenti, che affermano di perdere la voglia di impegnarsi e studiare la lingua: quasi il 2% delle prime, rispetto allo 0% dei secondi, afferma di perdere *abbastanza* o *molto* la voglia di impegnarsi e studiare la lingua, quando prende un voto alto.
Confrontando i dati ottenuti in base all'età dei partecipanti, risulta quanto segue:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma di non perdere *per niente* o di perdere *poco* la voglia di impegnarsi e studiare, in caso di un voto alto;
b. poco più del 98% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette anni afferma di non perdere *per niente* o di perdere *poco* la voglia di impegnarsi e studiare, in caso di un voto alto;
c. più del 97% dei partecipanti tra i diciotto e i diciannove anni afferma di non perdere *per niente* o di perdere *poco* la voglia di impegnarsi e studiare, in caso di un voto alto.

Se si confrontano i risultati in base alle lingue studiate, emerge che:

a. più del 3% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che, in caso di un voto alto, perde *abbastanza* o *molto* la voglia di impegnarsi e studiare la lingua;

b. nessuno dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che, in caso di un voto alto, perde *abbastanza* o *molto* la voglia di impegnarsi e studiare la lingua.

Alla domanda "Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla?" i partecipanti hanno risposto nel seguente modo: poco più del 74% ha risposto *per niente*, quasi il 21% ha risposto *poco*, poco più del 4% ha risposto *abbastanza* e nessuno ha risposto *molto*.

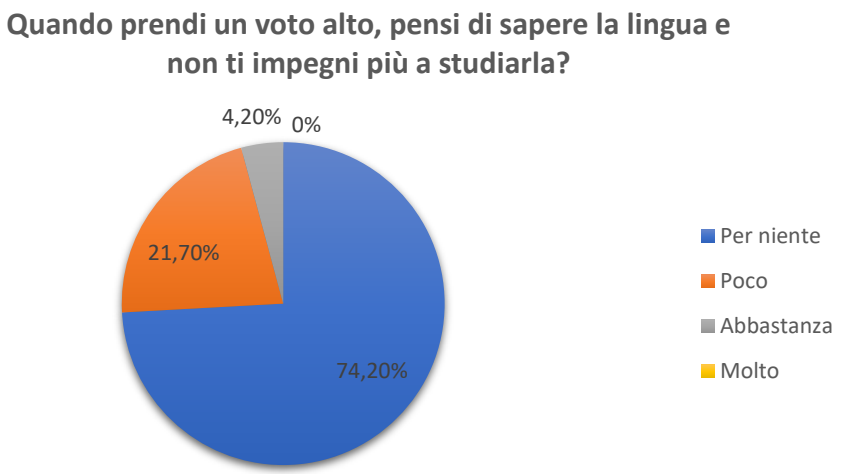


Grafico 17. Percentuale di risposte alla domanda "Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla?"

In caso di un voto alto sono più le studentesse, rispetto agli studenti, che tendono a non impegnarsi più nello studio, perché pensano di sapere già la lingua. Quasi il 5% delle prime afferma che, in caso di un voto alto, pensa *abbastanza* o *molto* di sapere la lingua e tende a non impegnarsi più, mentre il 100% dei secondi afferma di non pensarlo *per niente* o pensarlo *poco.*

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei partecipanti, risulta che:

a. il 100% dei partecipanti tra i quattordici e i quindici anni afferma che, in caso di un voto alto, non pensa *per niente* o pensa *poco* di sapere già la lingua e per questo tende a non impegnarsi più a studiarla;
b. poco più del 95% dei partecipanti tra i sedici e i diciassette e i diciotto e i diciannove anni afferma che, in caso di un voto alto, non pensa *per niente* o pensa *poco* di sapere già la lingua e per questo tende a non impegnarsi più a studiarla.

Se si confrontano le informazioni ottenute in base alle lingue studiate risulta che:

a. poco più del 3% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco afferma che, in caso di un voto alto, pensa *abbastanza* o *molto* di sapere già la lingua e tende a non impegnarsi più nello studio;
b. quasi il 6% dei partecipanti che studiano inglese, spagnolo e russo o cinese afferma che, in caso di un voto alto, pensa *abbastanza* o *molto* di sapere già la lingua e tende a non impegnarsi più nello studio.

4.2.3.2 I docenti

Nei paragrafi seguenti verranno presentati i risultati raccolti tramite il questionario somministrati ai docenti.

4.2.3.2.1 Come considerano gli insegnanti i voti e come si comportano nel momento della valutazione

Dai dati raccolti (cf. Grafico 18) emerge che la maggior parte dei docenti partecipanti al questionario pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente. Alla domanda "Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente?" hanno risposto nel seguente modo: nessuno pensa che non corrisponda *per niente*, il 30% pensa che corrisponda *poco*, il 70% pensa che corrisponda *abbastanza* e nessuno pensa che corrisponda *molto*.

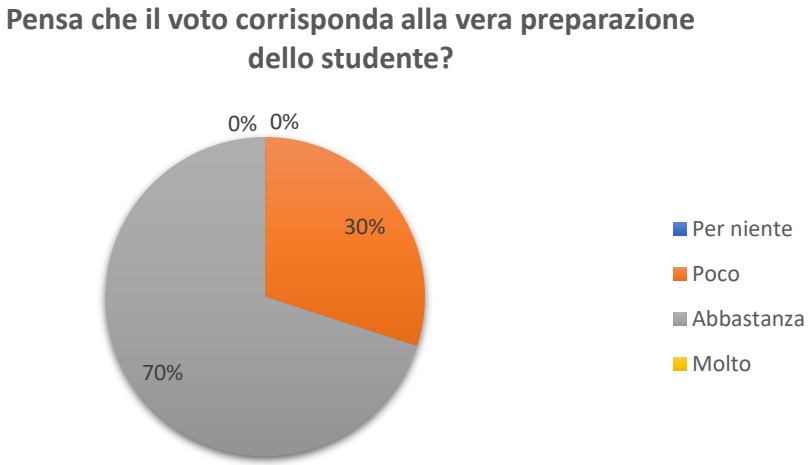


Grafico 18. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente?"

Se si confrontano i dati raccolti in base all'età dei docenti, emerge che:

a. il 60% dei docenti tra i ventuno e i trenta anni ritiene che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla vera preparazione dello studente;
b. l'80% dei docenti tra i trentuno e i sessanta anni ritiene che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla vera preparazione dello studente.

Confrontando i dati in base agli anni di insegnamento, risulta che:

a. quasi il 67% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni ritiene che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla vera preparazione dello studente;
b. il 75% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni ritiene che il voto corrisponda *abbastanza* o *molto* alla vera preparazione dello studente.

Alla domanda "Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza?" i docenti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 19): il 30% ha risposto *per niente*, un altro 30% ha risposto *poco*, un ulteriore 30% ha risposto *abbastanza* e il 10% ha risposto *molto*.

Grafico 19. Percentuale di risposte alla domanda "Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza?"

Confrontando le informazioni ottenute in base all'età dei docenti, emerge che:

a. il 60% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni afferma di tenere *abbastanza* o *molto* in considerazioni i voti presi in precedenza, quando deve valutare uno studente;
b. il 20% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni afferma di tenere *abbastanza* o *molto* in considerazioni i voti presi in precedenza, quando deve valutare uno studente.

Se si confrontano le informazioni ottenute in base agli anni di insegnamento, risulta che:

c. quando devono valutare uno studente, il 50% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni afferma di non tenere *per niente* o di tenere *poco* in considerazioni i voti presi precedentemente;
d. quando devono valutare uno studente, il 75% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni afferma di non tenere *per niente* o di tenere *poco* in considerazioni i voti presi precedentemente.

La maggior parte dei docenti è dell'idea che un voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua studiata. Dai dati raccolti (cf. Grafico 20) risulta che nessuno dei docenti pensa che un voto non possa influenzare *per niente* l'interesse dello studente, il 10% pensa che possa influenzarlo *poco*, il 70% pensa possa influenzarlo *abbastanza* e il 20% è dell'idea che lo possa influenzare *molto*.

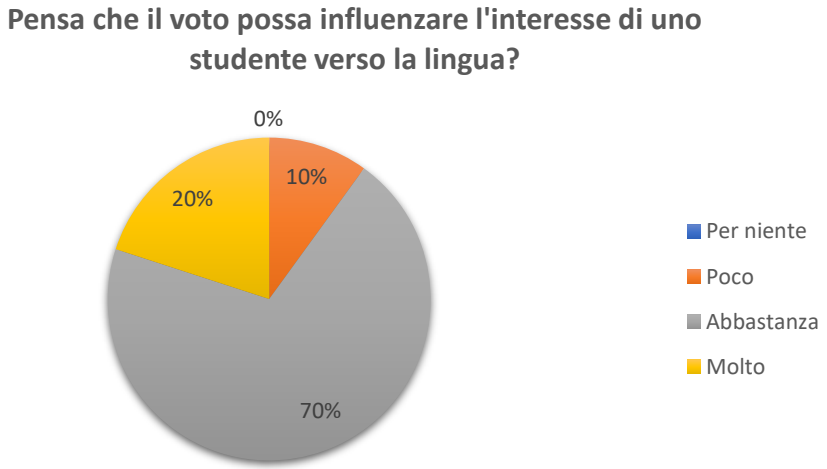


Grafico 20. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che il voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua?"

Confrontando i risultati ottenuti in base all'età degli insegnanti, emerge quanto segue:

a. l'80% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni dichiara di pensare che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* l'interesse di uno studente verso la lingua;
b. il 100% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni afferma di pensare che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* l'interesse di uno studente verso la lingua.

Se si confrontano i risultati in base agli anni di insegnamento dei docenti si può affermare che:

a. poco più dell'83% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni ritiene di essere dell'idea che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* l'interesse dello studente verso la lingua;
b. il 100% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni ritiene di essere dell'idea che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* l'interesse dello studente verso la lingua.

Alla domanda "Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?" i docenti hanno risposto come segue (cf. Grafico 21): nessuno di loro pensa che un voto non possa influenzare *per niente* o possa influenzare *poco* la motivazione di uno studente verso la lingua, il 50% pensa possa influenzarla *abbastanza* e un ulteriore 50% ritiene possa influenzarla *molto*.

Grafico 21. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?"

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei docenti, emerge che il 100% dei partecipanti al questionario afferma di pensare che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* la motivazione dello studente a studiare la lingua.
Anche se si confrontano i dati in base agli anni di insegnamento, risulta che il 100% dei partecipanti è dell'idea che un voto possa influenzare *abbastanza* o *molto* la motivazione dello studente a studiare la lingua.

4.2.3.2.2 Le conseguenze di un voto negativo sulla motivazione degli studenti

Dai risultati ottenuti (cf. Grafico 22 e Grafico 23) emerge che i docenti partecipanti al questionario sono dell'idea che un voto negativo possa influenzare sia positivamente che negativamente la motivazione di uno studente di lingue.
Alla domanda "Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente nello studio della lingua?" i docenti hanno risposto nel seguente modo: nessuno pensa che un voto negativo non possa demotivare *per niente* uno studente, il 30% ritiene possa demotivarlo *poco*, un ulteriore 30% è dell'idea che possa demotivarlo *abbastanza* e il 40% pensa possa demotivarlo *molto*.

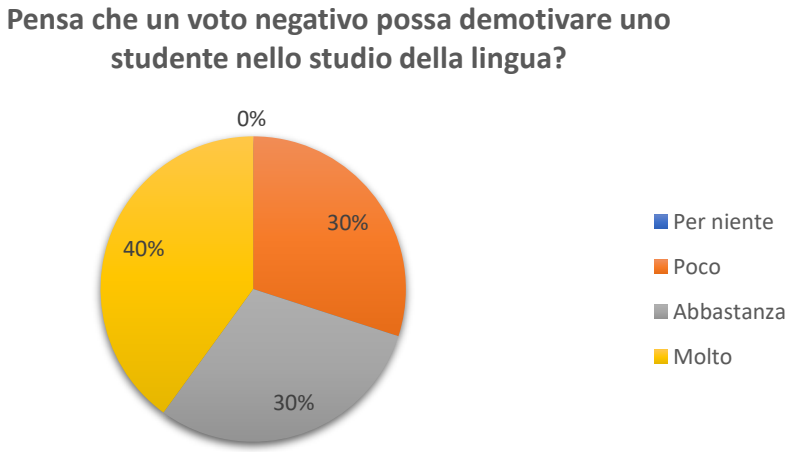


Grafico 22. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente nello studio della lingua?

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei docenti risulta che:

a. il 60% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni ritiene che un voto negativo possa demotivare *abbastanza* o *molto* uno studente;
b. l'80% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni ritiene che un voto negativo possa demotivare *abbastanza* o *molto* uno studente.

Se si confrontano i dati ottenuti in base agli anni di servizio dei docenti si può affermare che:

a. il 50% dei docenti che insegano tra uno e i quindici anni ritiene che un voto negativo possa demotivare abbastanza o molto uno studente;
b. il 100% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni ritiene che un voto negativo possa demotivare *abbastanza* o *molto* uno studente.

Alla domanda "Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua?" i docenti hanno risposto in questo modo: nessuno pensa che un voto negativo non possa motivare *per niente* uno studente, il 30% pensa possa motivarlo *poco*, il 70% pensa possa motivarlo *abbastanza* e nessuno pensa lo possa motivare *molto*.

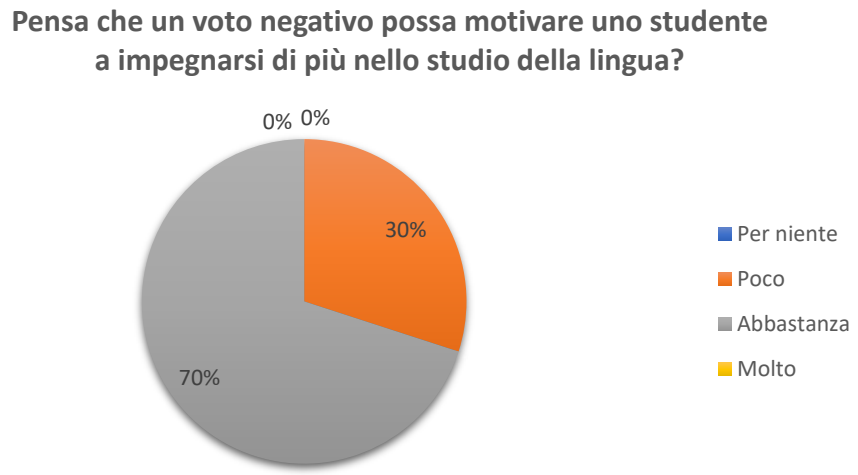


Grafico 23. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua?"

Se si confrontano le informazioni ottenute in base all'età dei docenti risulta che:

a. l'80% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni afferma di pensare che un voto negativo possa motivare *abbastanza* o *molto* uno studente a impegnarsi di più;

b. il 60% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni afferma di pensare che un voto negativo possa motivare *abbastanza* o *molto* uno studente a impegnarsi di più.

Confrontando i risultati ottenuti in base agli anni di servizio emerge che:

a. poco più dell'83% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni ritiene di pensare che un voto negativo possa motivare *abbastanza* o *molto* uno studente a impegnarsi di più;
b. il 50% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni ritiene di pensare che un voto negativo possa motivare *abbastanza* o *molto* uno studente a impegnarsi di più.

Alla domanda "Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?" i docenti hanno risposto come segue (cf. Grafico 24): nessuno di loro non cerca *per niente* di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino, il 40% cerca *poco* di non farlo, il 50% cerca *abbastanza* di non farlo e il 10% cerca *molto* di non farlo.

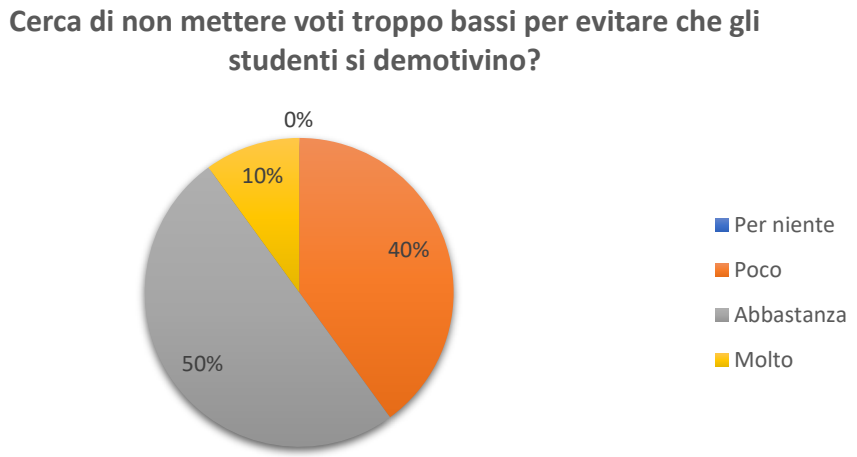


Grafico 24. Percentuale di risposte alla domanda "Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?"

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei docenti emerge che:

a. il 100% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni ritiene di cercare *abbastanza* o *molto* di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli alunni si demotivino;

b. il 20% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni ritiene di cercare *abbastanza* o *molto* di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli alunni si demotivino.

Se si confrontano i dati raccolti in base agli anni di insegnamento emerge che:

a. poco più dell'83% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino;
b. il 25% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino.

4.2.3.2.3 Le conseguenze di un voto positivo sulla motivazione degli studenti

Alla domanda "Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più?" i docenti hanno risposto come segue (cf. Grafico 25): il 20% ritiene che un voto alto non possa essere *per niente* un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più, un altro 20% ritiene possa esserlo *poco*, un ulteriore 20% ritiene possa esserlo *abbastanza* e il 40% ritiene possa esserlo *molto*.

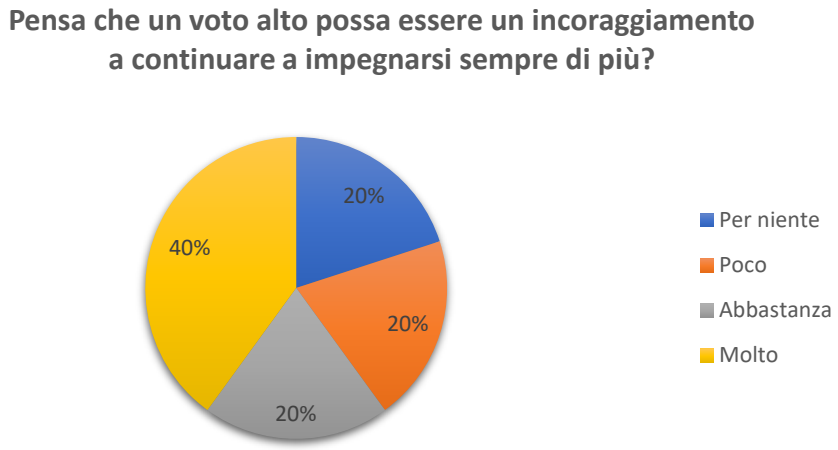


Grafico 25. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più?"

Se si confrontano i dati raccolti in base all'età degli insegnanti si può affermare che il 60% sia dei docenti tra i ventuno e i trenta che tra i trentuno e i sessanta anni ritiene che

un voto alto possa servire *abbastanza* o *molto* da incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più.

Confrontando, invece, i dati raccolti in base agli anni di insegnamento, emerge che:

a. quasi il 67% dei docenti che insegna tra uno e i quindici anni ritiene che un voto alto possa servire *abbastanza* o *molto* da incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più;
b. il 50% dei docenti che insegna tra i sedici e i trenta anni ritiene che un voto alto possa servire *abbastanza* o *molto* da incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più.

Alla domanda se i docenti pensano che assegnando un voto troppo alto possano portare gli studenti a prendere la materia con poca serietà, i partecipanti hanno risposto così (cf. Grafico 26): il 20% non pensa *per niente* che uno studente, ricevendo un voto troppo alto, prenda la materia con poca serierà, un ulteriore 20% lo pensa *poco*, il 40% lo pensa *abbastanza* e un altro 20% lo pensa *molto*.

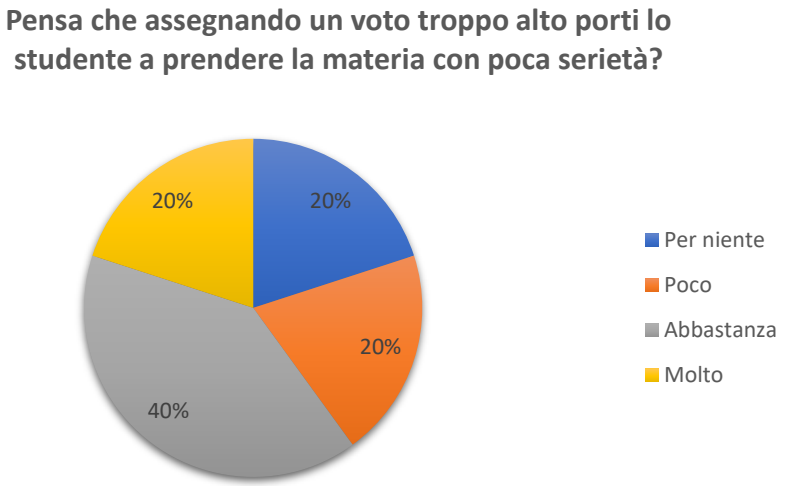


Grafico 26. Percentuale di risposte alla domanda "Pensa che un voto troppo alto porti lo studente a prendere la materia con poca serietà?"

Confrontando i risultati ottenuti in base all'età dei docenti, emerge che il 60% sia dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni, sia dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni ritiene che un voto troppo alto possa portare *abbastanza* o *molto* uno studente a prendere la materia con poca serietà.

Se si confrontano, invece, i risultati ottenuti in base agli anni di insegnamento risulta che:

a. il 50% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni pensa *abbastanza* o *molto* che un voto troppo alto possa portare uno studente a prendere la materia con poca serietà;
b. il 75% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni pensa *abbastanza* o *molto* che un voto troppo alto possa portare uno studente a prendere la materia con poca serietà.

Alla domanda "Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?" i docenti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 27): il 40% ha risposto *per niente*, il 60% ha risposto *poco* e nessuno ha risposto *abbastanza* e *molto*.

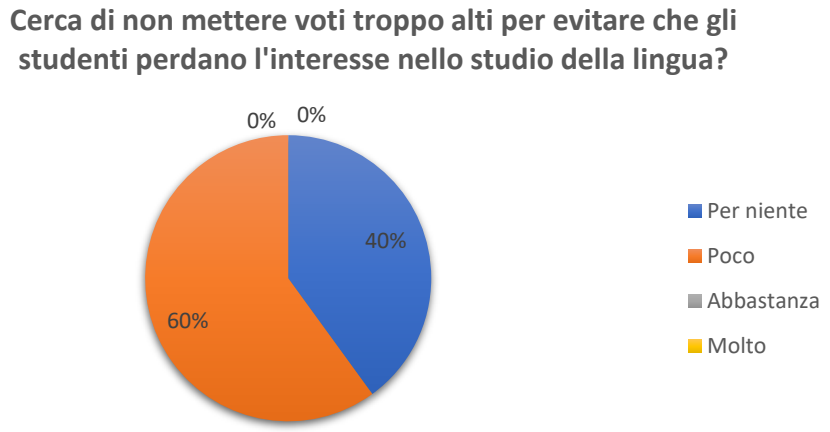


Grafico 27. Percentuale di risposte alla domanda "Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei docenti e agli anni di insegnamento emerge che tutti i partecipanti dichiarano di non avere *per niente* o di avere *poca* difficoltà a mettere voti troppo alti, per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua.

4.2.3.2.4 Come viene utilizzata la valutazione per evitare che gli allievi si demotivino

Alla domanda "Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione?"

i docenti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 28): il 20% ha risposto *per niente*, il 60% ha risposto *poco*, un altro 20% ha risposto *abbastanza* e nessuno ha risposto *molto*.

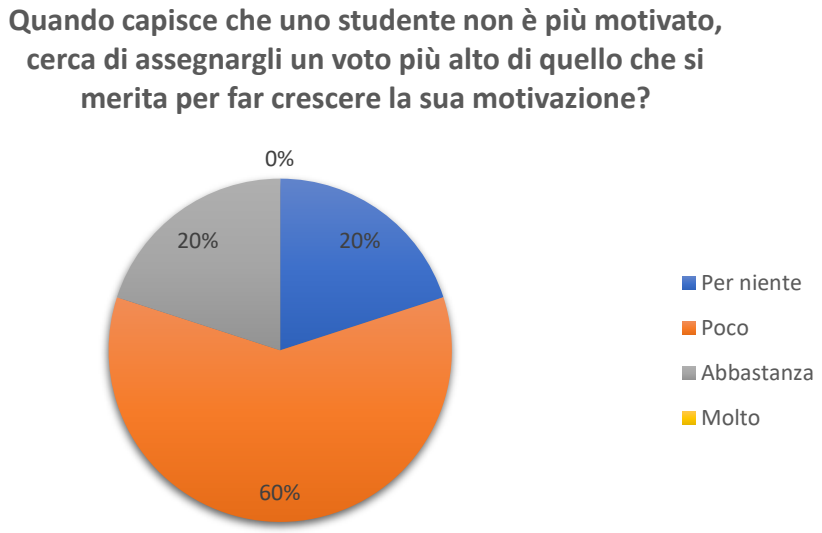


Grafico 28. Percentuale di risposte alla domanda "Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione?"

Confrontando i dati raccolti in base all'età dei docenti emerge che:

a. il 40% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di assegnare un voto più alto di quello meritato a uno studente, il quale non sembra più essere motivato;
b. nessuno dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di assegnare un voto più alto di quello meritato a uno studente, il quale non sembra più essere motivato.

Se si confrontano i dati raccolti in base agli anni di insegnamento emerge che:

a. poco più del 33% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di assegnare un voto più alto di quello meritato a uno studente, il quale non sembra più essere motivato;
b. nessuno dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di assegnare un voto più alto di quello meritato a uno studente, il quale non sembra più essere motivato.

Alla domanda "Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cerca di dargli subito la possibilità di recuperarlo?" i docenti hanno risposto come segue (cf. Grafico 29): nessuno ha risposto *per niente*, il 10% ha risposto *poco*, il 50% ha risposto *abbastanza* e il 40% ha risposto *molto*.

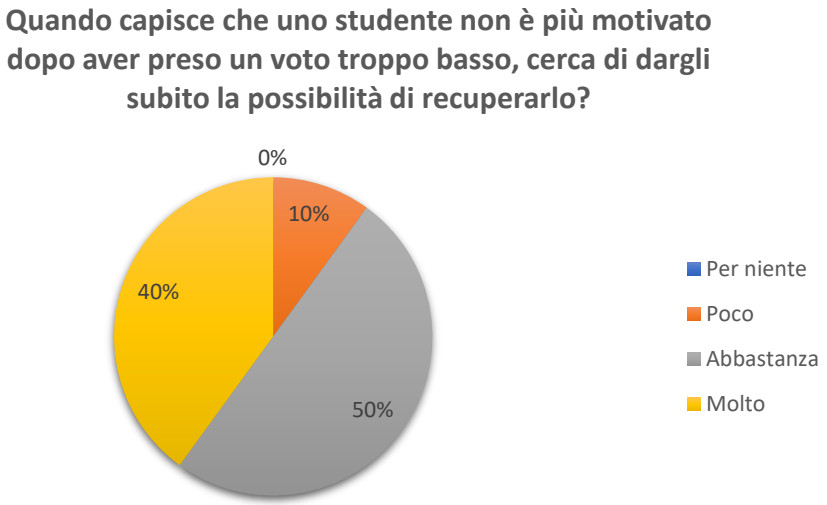


Grafico 29. Percentuale di risposte alla domanda "Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cerca di dargli subito la possibilità di recuperarlo?"

Se si confrontano i dati raccolti in base all'età dei docenti risulta che:

a. il 100% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni cerca *abbastanza* o *molto* di dare a uno studente demotivato, a causa di un voto troppo basso, la possibilità di recuperare subito questo voto;
b. l'80% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni cerca *abbastanza* o *molto* di dare a uno studente demotivato, a causa di un voto troppo basso, la possibilità di recuperare subito questo voto.

Confrontando i dati raccolti in base agli anni di insegnamento emerge che:

a. quasi l'83% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni cerca *abbastanza* o *molto* di dare a uno studente demotivato, a causa di un voto troppo basso, la possibilità di recuperare subito questo voto;
b. il 100% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni cerca *abbastanza* o *molto* di dare a uno studente demotivato, a causa di un voto troppo basso, la possibilità di recuperare subito questo voto.

Alla domanda "Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?" i docenti hanno risposto nel seguente modo (cf. Grafico 30): il 10% ha risposto *per niente*, il 50% ha risposto *poco*, il 40% ha risposto *abbastanza* e nessuno ha risposto *molto*.

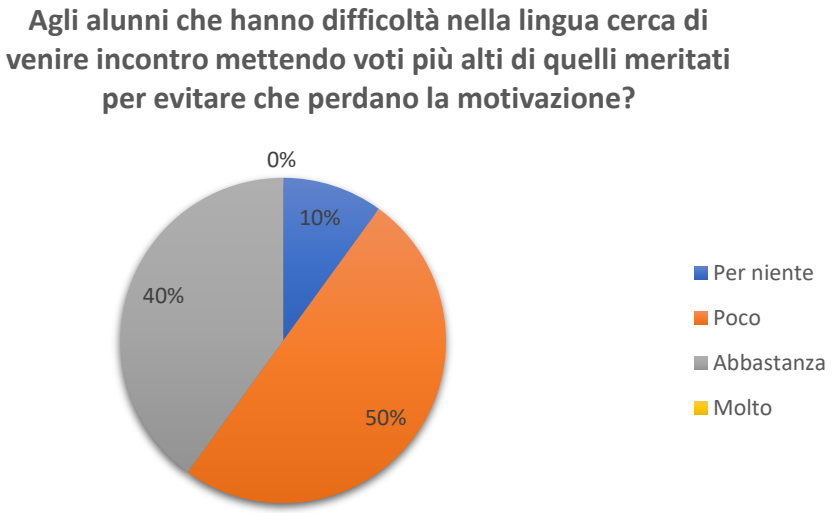


Grafico 30. Percentuale di risposte alla domanda "Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?"

Confrontando le informazioni ottenute in base all'età dei docenti, emerge che il 40% sia dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni, che tra i quarantuno e i sessanta anni dichiara di cercare *abbastanza* o *molto* di venire incontro agli alunni che hanno difficoltà nella lingua, assegnando loro voti più alti di quelli meritati, per evitare che perdano la motivazione.

Se si confrontano le informazioni ottenute in base agli anni di insegnamento risulta che:

a. il 50% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di venire incontro agli alunni che hanno difficoltà nella lingua, assegnando loro voti più alti di quelli meritati, per evitare che perdano la motivazione;
b. il 25% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni afferma di cercare *abbastanza* o *molto* di venire incontro agli alunni che hanno difficoltà nella lingua, assegnando loro voti più alti di quelli meritati, per evitare che perdano la motivazione.

4.2.3.2.5 Come si comportano gli insegnanti con il valutare un lavoro particolarmente brillante di uno studente con molte difficoltà e un lavoro molto scarso di uno studente che ha sempre ottenuto risultati molto alti

Alla domanda "Le risulta difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo?" (cf. Grafico 31) il 20% dei docenti ha risposto *per niente*, il 10% ha risposto *poco*, il 40% ha risposto *abbastanza* e il 30% ha risposto *molto*.

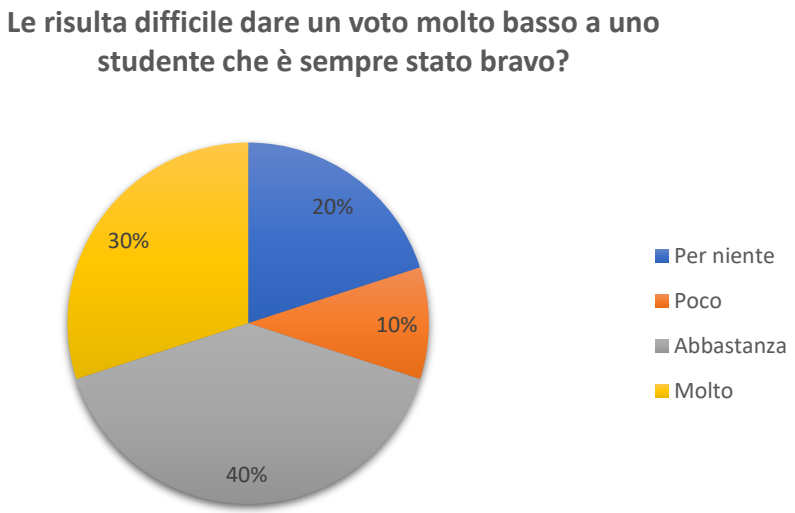


Grafico 31. Percentuale di risposte alla domanda "Le risulta difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo?"

Confrontando i dati in base all'età dei docenti emerge quanto segue:

a. l'80% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni afferma di trovare *abbastanza* o *molta* difficoltà nel dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo;
b. il 60% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni afferma di trovare *abbastanza* o *molta* difficoltà nel dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo.

Se si confrontano i dati in base agli anni di insegnamento risulta quanto segue:

a. poco più dell'83% dei docenti che insegnano tra uno e i quindici anni ritiene di trovare *abbastanza* o *molta* difficoltà a dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo;

b. il 50% dei docenti che insegnano tra i sedici e i trenta anni ritiene di trovare *abbastanza* o *molta* difficoltà a dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo.

Le cause principali che portano i docenti ad avere difficoltà nell'assegnare un voto troppo basso a uno studente che è sempre stato bravo sono le seguenti:

a. non vogliono che lo studente si demotivi e che perda l'interesse verso la lingua;
b. effetto alone: aspettative che condizionano.

In questi casi, tutti i docenti affermano di cercare di comprendere quali sono i fattori che hanno causato prestazioni così negative.
I docenti che dichiarano, invece, di non avere difficoltà, argomentano questo sostenendo che ogni voto è a sé e che può capitare.

Alla domanda "Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà?" i docenti hanno risposto come segue (cf. Grafico 32): il 30% ha risposto *per niente*, il 20% ha risposto *poco*, il 40% ha risposto *abbastanza* e il 10% ha risposto *molto*.

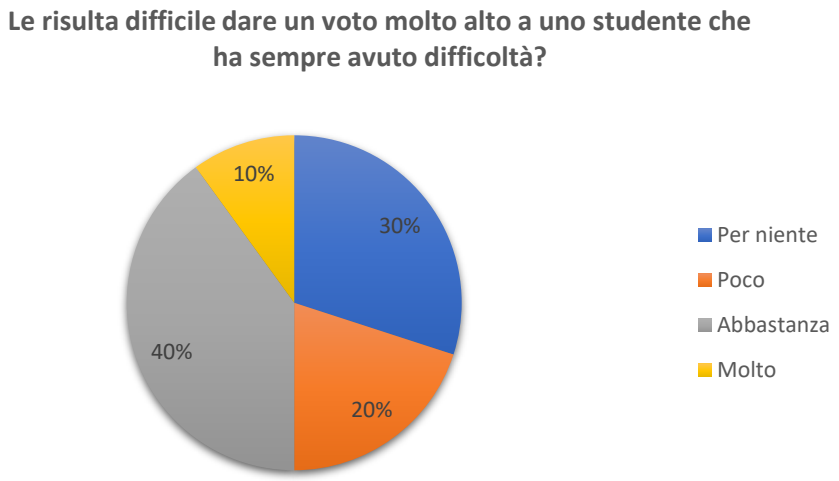


Grafico 32. Percentuale di risposte alla domanda "Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà?"

Se si confrontano i risultati ricavati in base all'età dei docenti risulta che:

a. al 60% dei docenti tra i ventuno e i quaranta anni non risulta *per niente* o risulta *poco* difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà;
b. al 40% dei docenti tra i quarantuno e i sessanta anni non risulta *per niente* o risulta *poco* difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà.

Confrontando i dati in base agli anni di servizio emerge che al 50% di tutti i docenti partecipanti al questionario non risulta *per niente* o risulta *poco* difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà.
Le cause che portano i docenti ad avere difficoltà nell'assegnare un voto alto a studenti che hanno sempre avuto difficoltà nella lingua sono le seguenti:

a. diffidenza: c'è il sospetto che lo studente abbia copiato o sia stato aiutato dai compagni.
   Soprattutto in determinate lingue, particolarmente difficili, come il russo e il cinese, è poco probabile ci sia un così improvviso miglioramento. In queste lingue il miglioramento avviene in modo graduale.
b. effetto alone: aspettative che condizionano.

I docenti che dichiarano, invece, di non avere difficoltà, sostengono che ognuno ha il voto che si merita, ma comunque anche per loro resta il dubbio che lo studente abbia superato la prova non per propri meriti.

4.2.4 Discussione dei risultati e conclusioni

L'indagine di cui si è reso conto nel corso del presente capitolo ha consentito di far emergere, grazie ai questionari utilizzati, dati rilevanti per poter rispondere alla domanda della ricerca sul campo: quale influenza, e in che misura, un voto è in grado di esercitare sulla motivazione degli studenti di lingue straniere, frequentanti una scuola superiore.

Dai dati raccolti emerge che per gli alunni i voti sono importanti, anche se per le studentesse questi ricoprono una maggiore importanza rispetto agli studenti. Questo conferma una cosa da sempre risaputa, ovvero che, generalmente parlando, le studentesse ci tengono di più al rendimento scolastico rispetto agli studenti.

Si può notare anche che l'importanza ricoperta dai voti, oltre ad essere influenzata dal sesso dei discenti, viene influenzata anche dalla loro età: le studentesse e gli studenti più giovani, frequentanti il biennio, si dimostrano essere meno interessati ai voti rispetto ai loro compagni più grandi.

Gli studenti e le studentesse frequentanti l'ultimo anno risultano essere anche quelli più orientati al voto, nel momento in cui si preparano per le prove di verifica: la consapevolezza dell'importanza di quest'ultimo spinge loro a voler prendere voti alti e, di conseguenza, li motiva a studiare e impegnarsi di più per raggiungere l'obiettivo.

Questo può essere giustificato dal fatto che gli ultimi sono quelli più prossimi all'esame di stato e pertanto danno un maggior valore ai voti.

È interessante notare come i partecipanti frequentanti l'ultimo anno, quelli che danno più importanza al voto rispetto agli altri, allo stesso tempo condividono meno l'idea, rispetto ai compagni di scuola più giovani, che quest'ultimo rispecchi la loro preparazione effettiva. Questo può essere spiegato dal fatto che i discenti più grandi, quelli che studiano da più tempo la lingua straniera, sono più consapevoli del loro livello di conoscenza di quest'ultima e del fatto che, per poter comunicare in lingua, bisogna combinare tutte le abilità linguistiche, e una prova di verifica non può testare tutte le abilità, ma si concentra solo su una o due di esse.

Analizzando i dati raccolti si può affermare che un voto negativo esercita più un'influenza positiva che negativa sulla motivazione degli studenti e delle studentesse.

Un voto negativo fa crescere di più la motivazione allo studio della lingua dei partecipanti frequentanti il biennio. Questo si collega con quanto menzionato sopra, ossia che le studentesse e gli studenti più grandi sono più consapevoli dell'importanza del voto, di quali ripercussioni questo può avere sulla loro carriera scolastica e per questo, in caso di un voto negativo, la loro motivazione allo studio della lingua diminuisce.

Dai dati emerge anche che un voto negativo influisce più negativamente sulla motivazione di coloro che studiano lingue come russo e cinese, oltre all'inglese e allo spagnolo, rispetto a coloro che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco.

La causa di questo risiede nel fatto che lingue come russo e cinese sono più complesse e richiedono un impegno e uno studio maggiore. In caso di un voto negativo, l'allievo che studia queste lingue è consapevole del fatto che lo recupererà con difficoltà e, per questo motivo, la sua motivazione tende a diminuire.

Per quel che riguarda l'interesse verso la lingua, si può affermare che un voto negativo non ha ripercussioni così negative su quest'ultimo. Come accade con la motivazione, così anche l'interesse dei partecipanti più grandi diminuisce di più in caso di un voto negativo, rispetto a quello dei partecipanti più giovani.

Un voto negativo può portare gli studenti a perdere la fiducia nelle proprie capacità linguistiche. I dati dimostrano come gli studenti più grandi, quando prendono un voto negativo, tendono a pensare di non essere portati per la lingua e anche questo può influire negativamente sulla loro motivazione. Diversamente da ciò che ci si aspetta, dai risultati ottenuti risulta che, in caso di un voto negativo, sono più convinti di non essere portati per la lingua i partecipanti che studiano inglese, spagnolo o francese e tedesco, rispetto a coloro che studiano lingue come russo e cinese, oltre all'inglese e allo spagnolo. Da ciò si deduce che, in caso di voto negativo, non è tanto la difficoltà della lingua che porta lo studente o la studentessa a pensare di non essere portato per quest'ultima, quanto altri fattori come, ad esempio, l'atteggiamento che l'insegnante ha quando comunica i risultati delle prove di verifica.

Quando si tratta di voti negativi entrano in gioco anche i genitori. I dati confermano ciò che è stato detto nel capitolo primo: la motivazione allo studio delle lingue può essere influenzata da ciò che pensano i genitori. Sia gli studenti che le studentesse, quando prendono un voto negativo, si sentono demotivati, in quanto credono di poter rappresentare una delusione per i propri genitori.

Allo stesso tempo, ciò che possono pensare questi ultimi, in caso di un voto negativo, può motivare gli studenti a studiare di più per migliorare questo voto e dimostrare ai genitori che si stanno impegnando. Questo avviene soprattutto negli allievi più giovani, sui quali i genitori esercitano ancora un'influenza abbastanza determinante.

Molti studenti e molte studentesse percepiscono un voto negativo come una sfida, un ostacolo da superare e, per questo, si sentono più motivati a studiare e impegnarsi di più, per superare questo ostacolo e migliorare il voto. Ciò che colpisce è il fatto che sono gli alunni del biennio che vedono maggiormente in un voto negativo un ostacolo da superare e si impegnano di più per migliorarlo, rispetto agli alunni frequentanti l'ultimo anno e che affermano di dare molta importanza ai voti.

Un altro aspetto degno di nota è che, in caso di voto negativo, i partecipanti che studiano lingue come russo o cinese tendono a essere più motivati a studiare e impegnarsi di più

per cercare subito di recuperarlo, rispetto ai partecipanti che studiano tutte lingue dell'Europa occidentale. Questo deriva dal fatto che le prime sono molto più complesse rispetto alle altre lingue e gli studenti si sentono in un certo senso costretti a impegnarsi subito di più per recuperare il voto negativo, in quanto i tempi di recupero potrebbero essere più lunghi e potrebbe sussistere il rischio che le lacune si accumulino.

Per quel che riguarda i voti positivi, si può affermare che questi ultimi esercitano più un'influenza positiva che negativa sulle studentesse e sugli studenti.

I voti alti rappresentano un motivo valido per questi ultimi per impegnarsi di più nello studio della lingua, in quanto vengono percepiti come premi ottenuti per gli sforzi fatti per raggiungere l'obiettivo.

Inoltre, quando uno studente o una studentessa prende un voto alto, la motivazione a impegnarsi di più aumenta, in quanto è incentivato a raggiungere sempre il massimo, anche nelle prove successive.

Tutto ciò si verifica soprattutto nel caso delle studentesse, le quali, come abbiamo già visto, danno più importanza ai voti rispetto agli studenti.

È interessante notare come gli studenti e le studentesse più giovani siano più motivati dai voti alti, rispetto agli studenti e alle studentesse più grandi.

Dai risultati emerge anche che i voti alti motivano più le studentesse e gli studenti che studiano russo o cinese, oltre all'inglese e allo spagnolo, rispetto a quelli che studiano tutte e tre lingue dell'Europa occidentale. Anche in questo caso entra in gioco la complessità della lingua: più la lingua è difficile, più viene vista come una sfida, più un voto alto preso in questa lingua rende soddisfatti le studentesse e gli studenti dei risultati ottenuti e di conseguenza li motiva a continuare a impegnarsi, o per mantenere i risultati raggiunti o addirittura per migliorarli.

Una piccola parte degli studenti e delle studentesse tende a demotivarsi e a perdere la voglia di continuare a impegnarsi a studiare la lingua, una volta preso un voto alto.

Questo avviene perché, in caso di un voto alto, gli studenti e le studentesse pensano di sapere la lingua e di non doversi più impegnare per impararla. Inoltre, quando uno studente o una studentessa ottiene risultati molto alti, perde lo stimolo dato dalla sfida e dal piacere di mettersi alla prova.

Questo si verifica maggiormente nelle studentesse che negli studenti e nelle studentesse e negli studenti più grandi, frequentanti gli ultimi anni, rispetto a quelli più giovani.

Analizzando il punto di vista dei docenti riguardo la valutazione, emerge che questi ritengono che la preparazione e la padronanza della lingua dei loro alunni corrisponda ai voti presi nelle varie prove.

Dai dati raccolti si evince che questo viene confermato dall'esperienza, in quanto i docenti più anziani e con più esperienza nell'insegnamento alle spalle condividono maggiormente quest'idea.

Generalmente parlando, i docenti sono dell'idea che ogni voto è a sé e non si lasciano influenzare dai voti presi in precedenza dall'alunno, anche se questo non è estendibile a tutti i docenti. Una parte di loro afferma che, prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza, soprattutto se si tratta di voti molto negativi, in quanto non vuole influire molto negativamente sulla media finale e portare lo studente a demotivarsi. Questo accade soprattutto nel caso di docenti più giovani e che lavorano da meno tempo nel mondo della scuola.

I docenti, in particolar modo quelli che insegnano da più anni, sono pienamente consapevoli di quanta importanza possa avere un voto per l'interesse e la motivazione delle studentesse e degli studenti nello studio delle lingue.

Una buona parte degli insegnanti, soprattutto giovani, ritiene che un voto negativo possa motivare lo studente a impegnarsi di più nello studio. Tutto dipende dal carattere dello studente e da come questo affronta le sconfitte.

La maggior parte dei docenti, però, ritiene che un voto negativo possa demotivare uno studente nello studio delle lingue, in quanto lo scoraggia e gli fa perdere la fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità.

Per questa ragione una buona parte dei docenti cerca di non mettere voti troppo bassi, proprio per evitare che gli studenti si demotivino.

È interessante notare come i docenti più giovani e quelli più anziani e con più anni di esperienza alle spalle, si comportino in modo diverso tra loro: i primi cercano di evitare voti troppo bassi per non portare i propri alunni a demotivarsi e a perdere l'interesse verso la materia, mentre i secondi sono dell'idea che è giusto che ognuno abbia il voto che si merita, indipendentemente dalle conseguenze che quest'ultimo può provocare.

Questo può essere spiegato dal fatto che gli insegnanti più giovani, data la non molta differenza di età con i propri alunni, sono quelli che riescono di più a mettersi nei panni

di questi ultimi e a comprendere meglio ciò che provano e come si sentono in caso di un voto negativo.

Per quanto concerne i voti alti, i docenti, soprattutto quelli più giovani, sono dell'idea che questi ultimi possano incoraggiare gli studenti a continuare a impegnarsi sempre di più.

Allo stesso tempo gli insegnanti temono che, assegnando voti troppo alti, possa sussistere il rischio che gli alunni sottovalutino la materia e la prendano con poca serietà. Quest'idea è diffusa soprattutto tra gli insegnanti con più esperienza di insegnamento alle spalle, i quali, con gli anni, hanno capito che in molti casi, quando uno studente prende un voto alto, pensa di non essere più in pericolo e che la materia sia. A causa di tutto ciò la sua motivazione a continuare a impegnarsi nello studio tende a diminuire.

I docenti sono consapevoli del fatto che un voto basso può avere conseguenze molto negative sulla motivazione dei loro alunni.

Come abbiamo visto nella prima parte di questo capitolo, Novello (2012) afferma che dare ai propri alunni la possibilità di recuperare voti negativi è molto importante, se non indispensabile, in quanto in assenza di questa è possibile che l'allievo perda la fiducia nel mezzo valutativo e affronti le prove successive con ansia. Per questa ragione la maggior parte dei docenti dà subito la possibilità agli alunni, che hanno preso un voto negativo, di recuperarlo.

Una piccola parte di docenti più giovani e con meno esperienza tende, addirittura, a dare voti più alti di quelli meritati a studenti che fanno intendere di non essere più motivati.

La stessa cosa avviene anche nel caso in cui uno studente ha difficoltà nella lingua straniera: gli insegnanti più giovani cercano di venire incontro a questi assegnando voti più alti di quelli meritati, con lo scopo di far aumentare la loro motivazione, che può essere danneggiata dalle difficoltà che incontrano nello studio della lingua.

Dai risultati ottenuti emerge che a una buona parte degli insegnanti, in particolar modo a quelli più giovani e con meno esperienza nell'insegnamento, risulta difficile valutare in modo molto negativo una prestazione di un alunno che non ha mai avuto problemi ed è sempre stato bravo nella lingua straniera.

Questo può essere spiegato dal fatto che gli insegnanti non vogliono che lo studente si demotivi e perda l'interesse verso la lingua. Un voto basso ha un maggiore effetto negativo e scoraggia maggiormente le studentesse e gli studenti che sono sempre stati

bravi e hanno sempre raggiunto ottimi risultati. Anche l'effetto alone, di cui abbiamo parlato in precedenza, svolge un ruolo importante, in quanto il giudizio dell'insegnante su una prova può essere influenzato dalle valutazioni che lo studente ha preso in precedenza. In ogni caso i docenti cercano di capire quali sono i fattori che hanno causato prestazioni negative.

Agli insegnanti più anziani, rispetto a quelli più giovani, risulta, invece, più difficile dare un voto molto alto ad alunni che hanno sempre avuto difficoltà nella materia. Oltre all'effetto alone, che anche qui entra in gioco, in questi casi nasce una sorta di diffidenza, in quanto c'è sempre il sospetto che lo studente abbia superato la prova non per propri meriti, ma che abbia copiato o sia stato aiutato dai compagni. Questo avviene soprattutto in lingue come il russo e il cinese, poiché, considerata la loro complessità, data dalla grammatica nel caso della prima o dallo studio di ideogrammi nel caso della seconda, quando si tratta di queste lingue risulta essere molto difficile e poco probabile che ci siano miglioramenti così improvvisi; solitamente in queste lingue il miglioramento avviene in modo lento e graduale.

Bibliografia

APELT W., 1981, *Motivation und Fremdsprachenunterricht*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie.

APELTAUER E., 1997, *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*, Langenscheidt, Universität Gesamthochschule Kassel.

ARCURI A., 2012, "Il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, V.4, N. 2, pp. 328-335.

BALBONI P. E., 2011, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

BALBONI P.E., 2014, "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press, pp. 165-178.

BROWN J. D., HUDSON T., 1998, "The alternatives in language assessment", in *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 4, pp. 653-675.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.

DE ANDRÉS V., 1999, "Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies", in ARNOLD J., *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

DOMENICI G., 1993, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza.

DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, pp. 273-284.

DÖRNYEI Z., 1998, "Motivation in second and foreign language learning", in *Language Teaching*, No. 31, pp. 117-135.

DÖRNYEI Z., 2001a, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Pearson Education Limited.

DÖRNYEI Z., 2001b, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

DÖRNYEI Z., CSIZÉR K., 1998, "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study", in *Langage Teaching Research* 2:3, pp. 203-229.

EDMONDSON W., HOUSE J., 1993, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Francke Verlag.

GARDNER R. C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.

GARDNER R. C., LAMBERT W. E., 1972, *Attitudes and Motivation in second language learning*, Rowley, MA, Newbury House.

HECKHAUSEN J., HECKHAUSEN H., 2010, *Motivation und Handeln*, Heidelberg, Springer.

INGENKAMP K., 1976, *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, 6. Auflage, Weinheim, Beltz Verlag.

JÜRGENS E., SACHER W., 2008, *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule*, Stuttgart, W. Kohlhammer.

KIPER H., MEYER H., TOPSCH W., 2002, *Einführung in die Schulpädagogik*, Berlin, Cornelsen.

KLEPPIN K., 2001, "Motivation. Nur ein Mythos?" (I), in *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 38, Nr. 4, pp. 219-225.

LIASMANN U., 2008, *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Eine Einführung*, Lindau, Verlag Empirische Pädagogik.

NEUWEG G. H., 2009, *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*, Linz, Trauner Verlag.

NOVELLO A., 2012, *Motivare alla valutazione linguistica*, EL.LE, 1.

NOVELLO A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.

PORCELLI G., 1998, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Petrini.

RHEINBERG F., 1997, *Motivation*, Stuttgart, Kohlhammer.

SCHIEFELE H., 1978, *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*, München, Ehrenwirth.

SCHLAG B., 2009, *Lern- und Leistungsmotivation*, Wiesbaden, VS Verlag.

SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.

SIEBERT H., 2006, *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studientexte für Erwachsenbildung*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

SOLMECKE G., 1983, *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, Ferdinand Schönigh Verlag.

USHIODA E., 2006, "Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27:2, pp. 148-161.

VERTECCHI B., LA TORRE M., NARDI E., 1994, *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia.

WENGERT H. G., 2014, "Leistungsbeurteilung in der Schule", in BOVET G., HUWENDIEK V., *Leitfaden Schulpraxis*, Berlin, Cornelsen.

WINTER F., 2004, *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49*, Hohengehren, Schneider Verlag.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: QUESTIONARIO STUDENTI

VALUTAZIONE COME (DE)MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO DI LINGUE STRANIERE

Ciao a tutti. Mi chiamo Srdjan e studio Didattica delle Lingue a Ca' Foscari. Chiedo gentilmente a voi studenti di rispondere a questo breve questionario che propongo per raccogliere dati per la mia tesi. Il questionario si compone di due parti: nella prima vi verranno chieste delle informazioni personali, che rimarranno confidenziali e anonime; nella seconda parte trovate una serie di domande (anche queste rimarranno confidenziali e anonime) utili a capire come un voto possa (de)motivare uno studente allo studio di lingue straniere. Il questionario durerà pochi minuti. Ogni contributo è per me prezioso. Grazie.

1) Sesso	M		F	
2) Età				
3) Cittadinanza				
4) Lingue studiate				
Risponda alle seguenti domande assegnando un valore 0 – 3 ad ognuna di esse. 0 = per niente - 1 = poco - 2 = abbastanza - 3 = molto				
5) Dai importanza ai voti assegnati dall'insegnante?	0	1	2	3
6) Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione?	0	1	2	3
7) Quando ti prepari per una verifica scritta o un'interrogazione orale, lo fai pensando al voto che potresti prendere?	0	1	2	3
8) Quando prendi un voto negativo, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	0	1	2	3
9) Quando prendi un voto negativo, pensi di non essere portato per quella lingua?	0	1	2	3
10) Quando prendi un voto negativo, perdi l'interesse per la lingua studiata?	0	1	2	3
11) Quando prendi un voto negativo, pensi possa essere una delusione anche per i tuoi genitori?	0	1	2	3
12) Quando prendi un voto negativo, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	0	1	2	3
13) Quando prendi un voto negativo, ti impegni di più per migliorarlo?	0	1	2	3
14) Quando prendi un voto negativo, lo vedi come un ostacolo da superare?	0	1	2	3
15) Quando prendi un voto negativo, cerchi di migliorarlo per dimostrare ai tuoi genitori che ti stai impegnando?	0	1	2	3
16) Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	0	1	2	3
17) Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua?	0	1	2	3
18) Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla?	0	1	2	3
19) Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	0	1	2	3
20) Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati?	0	1	2	3
21) Quando prendi un voto alto, sei incentivato a impegnarti di più per cercare di raggiungere sempre il massimo?	0	1	2	3

ALLEGATO 2: SINTESI DATI IN VALORE ASSOLUTO – QUESTIONARIO STUDENTI

N.	Domande							TOT.
1	Sesso	M		F				
		17		103				120
2	Età	14-15		16-17		18-19		
		15		63		42		120
3	Cittadinanza	Albanese	Italiana	Moldava	Serba	Altro		
		2	111	3	1	3		120
4	Lingue studiate (3 per studente)	Cinese	Francese	Inglese	Russo	Spagnolo	Tedesco	
		15	30	120	19	90	86	

		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	
5	Dai importanza ai voti assegnati dall'insegnante?	1	3	44	72	120
6	Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione?	7	51	58	4	120
7	Quando ti prepari per una verifica scritta o un'interrogazione orale, lo fai pensando al voto che potresti prendere?	10	31	51	28	120
8	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	33	51	27	9	120
9	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi di non essere portato per quella lingua?	37	52	23	8	120
10	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, perdi l'interesse per la lingua studiata?	62	42	10	6	120
11	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi possa essere una delusione per i tuoi genitori?	18	28	42	32	120
12	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	18	46	48	8	120
13	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, ti impegni di più per migliorarlo?	2	4	63	51	120
14	Quando prendi un voto negativo, lo vedi come un ostacolo da superare?	6	24	60	30	120
15	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, cerchi di migliorarlo per dimostrare ai tuoi genitori che ti stai impegnando?	11	29	50	30	120
16	Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	99	18	3	0	120
17	Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua?	102	16	2	0	120
18	Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla?	89	26	5	0	120
19	Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	9	21	49	41	120
20	Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati?	1	8	41	70	120
21	Quando prendi un voto alto, sei incentivato a impegnarti di più per cercare di raggiungere sempre il massimo?	3	11	49	57	120

ALLEGATO 3: SINTESI DATI IN VALORE PERCENTUALE – QUESTIONARIO STUDENTI

N.	Domande						TOT.
1	Sesso	M		F			
		14,2%		85,8%			100%
2	Età	14-15		16-17		18-19	
		12,5%		52,5%		35%	100%
3	Cittadinanza	Albanese	Italiana	Moldava	Serba	Altro	
		1,7%	92,5%	2,5%	0,8%	2,5%	100%
4	Lingue studiate (3 per studente)	Cinese	Francese	Inglese	Russo	Spagnolo	Tedesco
		12,5%	25%	100%	15,8%	75%	71,7%

		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	
5	Dai importanza ai voti assegnati dall'insegnante?	0,8%	2,5%	36,7%	60%	100%
6	Pensi che il voto preso indichi la tua vera preparazione?	5,8%	42,5%	48,3%	3,4%	100%
7	Quando ti prepari per una verifica scritta o un'interrogazione orale, lo fai pensando al voto che potresti prendere?	8,4%	25,8%	42,5%	23,3%	100%
8	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	27,5%	42,5%	22,5%	7,5%	100%
9	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi di non essere portato per quella lingua?	30,8%	43,3%	19,2%	6,7%	100%
10	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, perdi l'interesse per la lingua studiata?	51,7%	35%	8,3%	5%	100%
11	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, pensi possa essere una delusione per i tuoi genitori?	15%	23,3%	35%	26,7%	100%
12	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	15%	38,3%	40%	6,7%	100%
13	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, ti impegni di più per migliorarlo?	1,7%	3,3%	52,5%	42,5%	100%
14	Quando prendi un voto negativo, lo vedi come un ostacolo da superare?	5%	20%	50%	25%	100%
15	Quando prendi un voto che non ti soddisfa, cerchi di migliorarlo per dimostrare ai tuoi genitori che ti stai impegnando?	9,2%	24,1%	41,7%	25%	100%
16	Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua diminuisce?	82,5%	15%	2,5%	0%	100%
17	Quando prendi un voto alto, perdi la voglia di impegnarti e studiare la lingua?	85%	13,3%	1,7%	0%	100%
18	Quando prendi un voto alto, pensi di sapere la lingua e non ti impegni più a studiarla?	74,2%	21,7%	4,2%	0%	100%
19	Quando prendi un voto alto, la tua motivazione allo studio della lingua aumenta?	7,5%	17,5%	40,8%	34,2%	100%
20	Quando prendi un voto alto, studi più volentieri perché vedi che gli sforzi sono stati premiati?	0,8%	6,7%	34,2%	58,3%	100%
21	Quando prendi un voto alto, sei incentivato a impegnarti di più per cercare di raggiungere sempre il massimo?	2,5%	9,2%	40,8%	47,5%	100%

ALLEGATO 4: QUESTIONARIO DOCENTI

VALUTAZIONE COME (DE)MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO DI LINGUE STRANIERE

Salve, mi chiamo Srdjan e studio Didattica delle Lingue a Ca' Foscari. Chiedo gentilmente a Voi docenti di rispondere a questo breve questionario che propongo per raccogliere dati per la mia tesi. Il questionario si compone di due parti: nella prima Vi verranno chieste delle informazioni personali, che rimarranno confidenziali e anonime; nella seconda parte trovate una serie di domande (anche queste rimarranno confidenziali e anonime) utili a capire come un voto possa (de)motivare uno studente frequentante una scuola superiore allo studio di lingue straniere.
Il questionario durerà pochi minuti. Ogni contributo è per me prezioso. Grazie.

1) Sesso	M		F	
2) Età				
3) Lingua insegnata				
4) Anni di servizio				
Risponda alle seguenti domande assegnando un valore 0 – 3 ad ognuna di esse. 0 = per niente - 1 = poco - 2 = abbastanza - 3 = molto				
5) Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente?	0	1	2	3
6) Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza?	0	1	2	3
7) Pensa che il voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua?	0	1	2	3
8) Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?	0	1	2	3
9) Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente allo studio della lingua?	0	1	2	3
10) Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua?	0	1	2	3
11) Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?	0	1	2	3
12) Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cerca di dargli subito la possibilità di recuperarlo?	0	1	2	3
13) Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più?	0	1	2	3
14) Pensa che assegnando un voto troppo alto porti lo studente a prendere la materia con poca serietà?	0	1	2	3
15) Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?	0	1	2	3
16) Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione?	0	1	2	3
17) Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?	0	1	2	3
18) Le risulta difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo?	0	1	2	3
19) Perché?	*Risponda sul retro del foglio.*			
20) Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà?	0	1	2	3
21) Perché?	*Risponda sul retro del foglio.*			

ALLEGATO 5: SINTESI DATI IN VALORE ASSOLUTO – QUESTIONARIO DOCENTI

N.	Domande							TOT.
1	Sesso	M		F				
		1		9				10
2	Età	21 – 30		31 – 40		41 – 50	51 – 60	
		3		2		2	3	10
3	Lingua insegnata	Cinese	Francese	Inglese	Russo	Spagnolo	Tedesco	
		1	1	2	1	1	4	10
4	Anni di servizio	1-10		11-20		21-30		
		5		2		3		10

		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	
5	Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente?	0	3	7	0	10
6	Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza?	3	3	3	1	10
7	Pensa che il voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua?	0	1	7	2	10
8	Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?	0	0	5	5	10
9	Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente nello studio della lingua?	0	3	3	4	10
10	Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua?	0	3	7	0	10
11	Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?	0	4	5	1	10
12	Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cera di dargli subito la possibilità di recuperarlo?	0	1	5	4	10
13	Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più?	2	2	2	4	10
14	Pensa che assegnando un voto troppo alto porti lo studente a prendere la materia con poca serietà?	2	2	4	2	10
15	Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?	4	6	0	0	10
16	Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione?	2	6	2	0	10
17	Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?	1	5	4	0	10
18	Le risulta difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo?	2	1	4	3	10
19	Perché?	*Per le risposte si rimanda all'allegato 7.*				
20	Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà?	3	2	4	1	10
21	Perché?	*Per le risposte si rimanda all'allegato 8.*				

ALLEGATO 6: SINTESI DATI IN VALORE PERCENTUALE – QUESTIONARIO DOCENTI

N.	Domande							TOT.
1	Sesso	M			F			
		10%			90%			100%
2	Età	21 – 30		31 – 40		41 – 50	51 – 60	
		30%		20%		20%	30%	100%
3	Lingua insegnata	Cinese	Francese	Inglese	Russo	Spagnolo	Tedesco	
		10%	10%	20%	10%	10%	40%	100%
4	Anni di servizio	1-10		11-20		21-30		
		50%		20%		30%		100%

		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	
5	Pensa che il voto corrisponda alla vera preparazione dello studente?	0%	30%	70%	0%	100%
6	Prima di assegnare un determinato voto a uno studente, tiene conto dei voti presi in precedenza?	30%	30%	30%	10%	100%
7	Pensa che il voto possa influenzare l'interesse di uno studente verso la lingua?	0%	10%	70%	20%	100%
8	Pensa che il voto possa influenzare la motivazione di uno studente a studiare la lingua?	0%	0%	50%	50%	100%
9	Pensa che un voto negativo possa demotivare uno studente nello studio della lingua?	0%	30%	30%	40%	100%
10	Pensa che un voto negativo possa motivare uno studente a impegnarsi di più nello studio della lingua?	0%	30%	70%	0%	100%
11	Cerca di non mettere voti troppo bassi per evitare che gli studenti si demotivino?	0%	40%	50%	10%	100%
12	Quando capisce che uno studente non è più motivato dopo aver preso un voto troppo basso, cera di dargli subito la possibilità di recuperarlo?	0%	10%	50%	40%	100%
13	Pensa che un voto alto possa essere un incoraggiamento a continuare a impegnarsi sempre di più?	20%	20%	20%	40%	100%
14	Pensa che assegnando un voto troppo alto porti lo studente a prendere la materia con poca serietà?	20%	20%	40%	20%	100%
15	Cerca di non mettere voti troppo alti per evitare che gli studenti perdano l'interesse nello studio della lingua?	40%	60%	0%	0%	100%
16	Quando capisce che uno studente non è più motivato, cerca di assegnargli un voto più alto di quello che si merita per far crescere la sua motivazione?	20%	60%	20%	0%	100%
17	Agli alunni che hanno difficoltà nella lingua cerca di venire incontro mettendo voti più alti di quelli meritati per evitare che perdano la motivazione?	10%	50%	40%	0%	100%
18	Le risulta difficile dare un voto molto basso a uno studente che è sempre stato bravo?	20%	10%	40%	30%	100%
19	Perché?	*Per le risposte si rimanda all'allegato 7.*				
20	Le risulta difficile dare un voto molto alto a uno studente che ha sempre avuto difficoltà?	30%	20%	40%	10%	100%
21	Perché?	*Per le risposte si rimanda all'allegato 8.*				

ALLEGATO 7: RISPOSTE ALLA DOMANDA N. 19 DEL QUESTIONARIO DOCENTI

Docente 1: Poco, può capitare che ci siano delle prestazioni non particolarmente buone, ma sono difficilmente disastrose.

Docente 2: Abbastanza. Effetto "alone". Aspettative che condizionano

Docente 3: Molto. Perché si tenta di capire le cause che abbiano spinto questo allievo a prendere un voto molto più basso rispetto al solito

Docente 4: Per niente. Può capitare ma certamente non è una tragedia

Docente 5: Per niente. Ogni voto è a sé

Docente 6: Abbastanza. Mi risulta difficile perché non voglio demotivarlo. Comunque cerco di capire il motivo che ha portato a questo voto. In ogni caso è un voto tra tanti, dunque è relativo a una singola prestazione in un determinato momento!

Docente 7: Molto. Mi risulta difficile dare un voto molto basso perché mi domando innanzitutto quali possano essere state le cause di una tale ed improvvisa differenza nel rendimento.

Docente 8: Abbastanza. Di solito gli studenti molto bravi non riescono a prendere voti molto bassi quindi mi sembra altamente improbabile che ciò accada. Da qui deriva la mia difficoltà.

Docente 9: Abbastanza. Sussiste il rischio che perda l'interesse verso la materia e non sia più motivato a studiarla.

Docente 10: Molto. Perché il voto troppo basso può essere dovuto a una serie di fattori non relativi all'effettiva padronanza linguistica/della materia dello studente. Eviterei di mettere un voto drasticamente diverso dalla media dei voti per guadagnare il tempo necessario per osservare le performance successive, in modo da poter valutare oggettivamente l'andamento dello studente, senza demotivarlo

ALLEGATO 8: RISPOSTE ALLA DOMANDA N. 21 DEL QUESTIONARIO DOCENTI

Docente 1: Poco, anche se spesso viene il dubbio che abbia superato la prova non per propri meriti (aiuti dai compagni o altro)

Docente 2: Abbastanza. Idem

Docente 3: Abbastanza. Dipende dal fatto che il miglioramento possa essere graduale o improvviso

Docente 4: Per niente. Sono contenta di questo risultato

Docente 5: Per niente. Se vedo che ha studiato ha il voto che merita

Docente 6: Poco. Se se lo merita non ho problemi a darglielo, anche se c'è sempre un po' di dubbio che possa aver copiato.

Docente 7: Molto. In tal caso, sfortunatamente, se uno studente ha avuto risultati negativi ripetutamente ed improvvisamente ottiene un voto positivo insorge una base di diffidenza.

Docente 8: Abbastanza. Anche in questo caso faccio difficoltà perché è difficile o quantomeno è rarissimo che ciò accada. Lo studio del cinese richiede la conoscenza di parole/ideogrammi/suoni che difficilmente può essere colmata all'improvviso.

Docente 9: Abbastanza. Mi risulta difficile credere che uno studente all'improvviso diventi bravo, soprattutto quando si tratta di una lingua così difficile come il russo.

Docente 10: Per niente. Perché è possibile che si sia preparato particolarmente bene per quella verifica/interrogazione, oppure che abbia superato un determinato ostacolo e fatto il salto di qualità