



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

La motivazione in glottodidattica.

Un'indagine empirica tra gli studenti italiani di lingue.

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Roland Hinterholzl

Laureanda

Margherita Diotalevi

Matricola 872042

Anno Accademico

2019/2020

Abstract

Quando si tratta di apprendere una lingua, che sia seconda o straniera, molteplici sono i fattori che influiscono sulla buona riuscita di tale processo. Tra questi, la motivazione è considerata la forza motrice per l'acquisizione di una lingua, nonché elemento di un'importanza tale da poter sopperire a eventuali mancanze personali e/o contestuali. Dalla metà del secolo scorso, lo studio degli aspetti affettivi dell'apprendimento delle lingue ha acquisito un rilievo non indifferente. In particolare, la motivazione è diventata uno degli elementi più analizzati, in termini di influenza sul processo di apprendimento. Premesso ciò, la seguente ricerca empirica vuole indagare la percezione degli studenti italiani di lingue rispetto alla Motivazione e alle strategie motivazionali, tenendo in considerazione anche l'unicità del periodo storico attualmente in corso. Lo strumento usato per tale indagine è un questionario pensato appositamente per questo scopo. I risultati della ricerca dimostrano che, sulla base dell'importanza che gli studenti italiani di lingue attribuiscono ad esse, strategie motivazionali afferenti a precisi ambiti giocano un ruolo nettamente superiore rispetto ad altre. Inoltre, benché emerga una certa linearità nella frequenza con cui le stesse vengono percepite in classe, i due risultati non possono essere equiparati in termini numerici, né statistici. In altre parole, è chiaro che esiste ancora un divario tra necessità e pratica in ambito motivazionale. In virtù di questi risultati vengono fatte opportune riflessioni, messi in luce i limiti dell'indagine e forniti spunti per ricerche future.

Abstrakt

Wenn es um das Erlernen einer Sprache geht, sei es eine Zweit- oder Fremdsprache, gibt es viele Faktoren, die den Erfolg dieses Prozesses beeinflussen. Unter ihnen wird die Motivation als die treibende Kraft für den Spracherwerb angesehen, aber auch als ein so wichtiges Element, dass sie persönliche und/oder kontextbedingte Unzulänglichkeiten ausgleichen kann. Seit der Mitte des letzten Jahrhunderts hat die Untersuchung der emotionalen Aspekte des Sprachenlernens eine erhebliche Bedeutung erlangt. Insbesondere die Motivation ist zu einem der am meisten analysierten Elemente geworden, was ihren Einfluss auf den Lernprozess betrifft. Vor dem Hintergrund des eben Gesagten zielt diese empirische Untersuchung darauf ab, die Wahrnehmung italienischer Sprachlerner und -Studierenden in Bezug auf Motivation und Motivationsstrategien zu untersuchen, auch unter Berücksichtigung der Einzigartigkeit der aktuellen historischen Periode. Das für diese Umfrage verwendete Instrument ist ein speziell für diesen Zweck entwickelter Fragebogen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass auf der Grundlage der Bedeutung, die italienische Sprachlerner ihnen zuschreiben, Motivationsstrategien, die sich auf bestimmte Bereiche beziehen, eine deutlich höhere Rolle spielen als andere. Obwohl sich eine gewisse Linearität in der Häufigkeit der Wahrnehmung im Klassenzimmer abzeichnet, lassen sich die beiden Ergebnisse weder zahlenmäßig noch statistisch gleichsetzen. Mit anderen Worten: Es ist klar, dass es im Bereich der Motivation noch eine Lücke zwischen Bedarf und Praxis gibt. Anhand dieser Ergebnisse werden entsprechende Überlegungen angestellt, die Grenzen der Umfrage aufgezeigt und Vorschläge für zukünftige Forschung gemacht.

Indice

| | |
|---|-----------|
| INTRODUZIONE | 3 |
| UNA STORIA..... | 3 |
| LA TEORIA | 5 |
| OBIETTIVI | 7 |
| STRUTTURA | 8 |
| 1 STAND DER WISSENSCHAFT | 9 |
| 1.1 ENTWICKLUNG DER MOTIVATIONSFORSCHUNG IN DER GLOTTODIDAKTIK | 9 |
| 1.2 DIE PSYCHOSOZIALE PHASE | 11 |
| 1.2.1 <i>Die Ursprünge des Studiums der Motivation im glottodidaktischen Bereich.....</i> | <i>11</i> |
| 1.2.2 <i>Das sozialpädagogische Modell von Gardner</i> | <i>14</i> |
| 1.2.3 <i>Motivation und Orientierung</i> | <i>18</i> |
| 1.2.4 <i>Einfluss des Gardnerianischen Modells.....</i> | <i>24</i> |
| 1.2.5 <i>Krashens Hypothesen.....</i> | <i>27</i> |
| 1.3 DIE KOGNITIVISTISCHE PHASE | 28 |
| 1.3.1 <i>Die Renaissance der Motivation/ Motivations-Renaissance.....</i> | <i>29</i> |
| 1.3.2 <i>Auf dem Weg zur Erweiterung des L2-Motivationsmodells</i> | <i>33</i> |
| 1.3.3 <i>Die Theorie der Selbstbestimmung in der Glottodidaktik</i> | <i>38</i> |
| 1.3.4 <i>Kim Noels' Untersuchung.....</i> | <i>45</i> |
| 1.4 DIE SOZIODYNAMISCHE PHASE | 48 |
| 1.4.1 <i>Motivation als dynamischer Prozess.....</i> | <i>49</i> |
| 1.4.2 <i>International Posture: Neudefinition des Begriffs der Integrativität</i> | <i>50</i> |
| 1.4.3 <i>Motivation als dynamischer Prozess: Neuausrichtung</i> | <i>55</i> |
| 1.4.4 <i>Jüngste Entwicklungen.....</i> | <i>63</i> |
| 2 METODOLOGIA DELLA RICERCA | 69 |
| 2.1 RICERCHE PRECEDENTI SULLE STRATEGIE MOTIVAZIONALI | 69 |
| 2.2 CONTESTO DELLA RICERCA | 72 |
| 2.3 OBIETTIVI DELLA RICERCA | 74 |
| 2.3.1 <i>Domande di ricerca</i> | <i>76</i> |
| 2.3.2 <i>Ipotesi</i> | <i>76</i> |
| 2.4 STRUMENTI | 77 |
| 2.4.1 <i>Realizzazione del questionario.....</i> | <i>77</i> |
| 2.4.2 <i>Item del questionario</i> | <i>81</i> |
| 2.5 PARTECIPANTI | 90 |
| 2.5.1 <i>Metodo di campionamento</i> | <i>90</i> |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.5.2 | <i>Caratteristiche demografiche dei partecipanti</i> | 91 |
| 2.5.3 | <i>Somministrazione del questionario</i> | 95 |
| 3 | RISULTATI | 97 |
| 3.1 | ANALISI DEI DATI | 97 |
| 3.2 | RISULTATI PER MICROSTRATEGIE | 99 |
| 3.2.1 | <i>Microstrategie importanza</i> | 99 |
| 3.2.2 | <i>Microstrategie frequenza</i> | 102 |
| 3.2.3 | <i>Confronto tra microstrategie</i> | 105 |
| 3.3 | RISULTATI PER DOMINI CONCETTUALI | 109 |
| 3.3.1 | <i>Domini concettuali importanza</i> | 111 |
| 3.3.2 | <i>Domini concettuali frequenza</i> | 114 |
| 3.3.3 | <i>Confronto tra domini concettuali</i> | 117 |
| | CONCLUSIONI | 119 |
| 3.4 | DISCUSSIONE DEI RISULTATI | 119 |
| 3.4.1 | <i>Importanza</i> | 120 |
| 3.4.2 | <i>Frequenza</i> | 125 |
| 3.4.3 | <i>Confronto</i> | 130 |
| 3.5 | LIMITI DELLA RICERCA | 132 |
| 3.6 | SUGGERIMENTI PER ULTERIORI RICERCHE | 134 |
| 3.7 | CONCLUSIONI | 135 |
| | ALLEGATI | 137 |
| | BIBLIOGRAFIA | 143 |

Tesi di Laurea
di
Margherita Diotalevi

La motivazione in glottodidattica.

Un'indagine empirica tra gli studenti italiani di lingue

Introduzione

Una storia

Non al primo, non al secondo, ma al terzo caparbio tentativo ci riuscì. Con tutto quello che comportava. Quando si guardava nel futuro, non si immaginava con addosso altro che non fosse un tailleur grigio o blu, i colori professionali della fiducia, e i capelli raccolti. Nulla doveva esserle d'intralcio. Nulla aveva il permesso d'intralcio quel sogno. Quell'immagine nitida e potentissima, inesauribile benzina. Era finalmente riuscita ad entrare in una delle università per interpreti e traduttori più prestigiose d'Italia e c'era dentro con tutta se stessa.

I primi giorni furono un po' traumatici, del resto, non poteva essere diversamente avendo scelto tedesco e russo come lingue di studio, "le lingue dell'invecchiamento precoce." Qualsiasi tipo di storia macabra girava tra i corridoi, ma nulla bastava a distruggere quella motivazione. Non ancora. Nei mesi seguenti le difficoltà da affrontare non furono poche: ritmi di studio serrati, prove, confronti, sfide. A mano a mano che le cose iniziavano a prendere forma, anche strade diverse cominciavano a delinearsi. E così, la *storia* del titolo diventa ambivalente: una storia d'amore e d'odio, di un bellissimo successo e di un doloroso insuccesso. Infatti, benché all'inizio si sentisse la protagonista di un amore non corrisposto da parte di entrambe le lingue, non perse mai la voglia di conquistare il tedesco. Non senza momenti di scoraggiamento, certo. C'erano giorni in cui avrebbe trasformato volentieri quelle pile di glossari in graziose barchette origami, ma quando entrava in classe sentiva ogni volta un brivido, di paura folle mista a incontenibile esaltazione. Qualcosa le succedeva dentro quando O.B. prendeva le redini del gioco e offriva i suoi occhi per guardare a quella lingua. Ogni volta che usciva da una sua lezione, lo faceva con le tasche gonfie e il cuore pulsante, anche quando le ginocchia sanguinavano. Quei momenti le dicevano che non avrebbe mai smesso di provarci, perché qualcuno credeva in lei. O meglio, le permetteva di credere in lei. La tenacia e la dedizione erano inesauribili, i risultati non tardavano ad arrivare e così il progresso si fece costante e la crescita inarrestabile. Quella lingua del cuore non la saziava mai,

voleva esplorarla e toccarla con mano. Con i suoi meriti si guadagnò due periodi di studio in Germania, che contribuirono non di poco alla sua crescita linguistica e personale. Poco tempo dopo la fine dell'università, due libri avevano stampato sopra il suo nome, accanto alla dicitura *traduttore*. Immaginerete bene che questa sia la storia di successo. Ed è così, poiché ben altre sorti toccarono alla sua difficile relazione con la lingua russa. Non da meno furono, anche in questo caso, le difficoltà iniziali. Lo scontro con una lingua di cui non conosceva suoni né simboli e che già da subito le sembrò ostica da masticare. Il supporto vicendevole e il clima ironico presenti in classe nelle prime lezioni, si trasformarono ben presto in tensione e competitività smisurate. La guida in questo caso non incitava a costruire qualcosa, o meglio, non ci riusciva. Era frustrante e demotivante mettersi sui libri per ore, perché nella lezione successiva ci sarebbe di certo stato un motivo per cui tutti i compagni avrebbero rivolto lo sguardo verso le sue gote infuocate, oppure lo avrebbe rivolto lei verso qualcun altro quello sguardo. Non faceva la differenza, non le piaceva comunque. Alle 12.30 del mercoledì arrivavano puntuali le fitte allo stomaco, e sempre più spesso trovava una scusa per saltare la lezione delle 13. Quando ci andava, fino alle 15 non respirava e il primo sospiro che tirava alle 15.01, serviva ad espellere tutta la cianfrusaglia accumulata in quelle due ore. Le sembrava che il suo cervello non funzionasse bene. Non ci riusciva, era bloccata. Non capiva come fosse possibile che non riuscisse a stabilire una connessione con quella lingua, che, benché le costasse ore di testa china sui libri, le suonava sempre più sgradevole e lontana. I risultati ottenuti le bastavano a sopravvivere, ma la fatica richiesta era spropositata. Si rendeva conto che, nonostante riuscisse a rimanere a galla, non cresceva, non migliorava. "Sembra che questa lingua non aderisca al mio cervello" si diceva. Ed era così. Diventò un'angoscia. Una lotta con se stessa. Finché non raggiunse il traguardo più atteso. Dopo il suo ultimo esame si sentì liberata a tal punto, da decidere di non voler avere più nulla a che fare con quel fardello.

La teoria

Quella studentessa ero io. E a distanza di qualche anno tutto ha avuto senso. Ripercorrendo la mia storia in chiave teorica, ho capito che ciò che muoveva con forza il mio intento ancora prima dell'inizio del percorso di studi era quella motivazione che Renzo Titone¹ definisce negli anni settanta egodinamica, cioè proveniente dall'ego, dall'io, da "dentro". Un'immagine di sé nel futuro, che si vuole inseguire e perseguire. E la scelta di uno specifico percorso universitario non rappresentava altro che la strategia volta all'attuazione di tutto ciò. Poi arriva il momento saliente, chiamato più tecnicamente *tattico*, il contatto con la realtà, con l'università nel mio caso. Qui due scenari hanno lentamente preso forma. Infatti, nonostante in entrambi i casi le difficoltà incontrate nel percorso di studi abbiano rischiato di mettere in discussione la strategia adottata, da un lato l'insegnante è stato in grado di sostenere il piacere di apprendere, mentre dall'altro i feedback negativi arrivati all'ego hanno fatto sì che "il filtro affettivo s'innescasse e il progetto di apprendere la lingua, seppur non nell'immediato, cadesse" (Paolo E. Balboni, 2008, p. 83). In altre parole, se nel primo caso è stata attuata una tattica quotidiana che è riuscita a far scendere in campo una motivazione esterna a supporto dello studente, nel secondo caso invece, le situazioni ripetute di ansia e stress negativo hanno fatto sì che l'organismo si mettesse in un'ottica di difesa. In questi casi infatti viene rilasciato uno steroide volto a fronteggiare le situazioni di pericolo: nasce un conflitto tra l'amigdala, una ghiandola "emozionale" posta al centro del cervello, e l'ippocampo, ghiandola chiave per la memorizzazione a lungo termine. Ne consegue quindi che "le attività didattiche stressanti sono inutili non solo su un piano genericamente psicologico, ma per ragioni di funzionamento del cervello"(ibidem).

Partendo da questa prospettiva, risulta chiaro come l'apprendimento di una lingua straniera non possa essere spiegato solo da fattori cognitivi. Essendo il linguaggio ciò che ci permette di esprimerci e comunicare con gli altri, include senza dubbio un notevole coinvolgimento emotivo. In particolare, come sostiene

¹ Paolo E. Balboni cita il modello di Renzo Titone elaborato negli anni Settanta (2008, p. 87)

Balboni (2008, p.87), "acquisire una lingua è uno sforzo, la mente deve "accomodare" nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello; acquisire richiede ore di lavoro, senza scorciatoie possibili, e l'energia per mettere in moto questi processi viene dalla motivazione.". Sono profondamente convinta di ciò che sostengono molti insegnanti e ricercatori a conferma di quanto appena detto, e cioè che l'apprendimento di una lingua non può essere paragonato ad altri processi di apprendimento (Dörnyei 2003, pp.3-4; Gardner 2007, p. 13; Bernaus et al. 2009, p. 26; Brown 2009, p. 46), poiché si tratta di un procedimento lungo e impegnativo, che comporta l'acquisizione di una visione "diversa" del mondo. Proprio a partire da questo concetto, dalla metà del secolo scorso, lo studio degli aspetti affettivi dell'apprendimento delle lingue ha acquisito una particolare rilevanza. Tra questi aspetti, la motivazione è diventata uno degli elementi più analizzati, in termini di influenza sul processo di apprendimento (Ellis 1994, p. 517 e MacIntyre et al. 2001, p. 462).

Dopo essere arrivati alla ferma consapevolezza che la motivazione sia un elemento essenziale per qualsiasi tipo di apprendimento (vedi Gardner 1985, p. 10, Dörnyei 2001, p. 5 e Brown 2001, p. 72), le ricerche si sono dirottate sull'analisi della percezione della stessa. Si è reputato interessante, in questo senso, capire concretamente quali strategie più di altre potessero essere considerate motivanti.

Allo stato attuale il punto di vista dei docenti risulta quello più frequentemente indagato, nonché l'unico dal quale hanno preso il via le ricerche in questa direzione. Tuttavia, in seguito a esortazioni derivanti dai risultati di ricerche significative, anche il punto di vista degli studenti ha iniziato ad essere indagato. In virtù del fatto che gli studi appena conclusi mi hanno portato alla ferma convinzione che gli studenti siano i veri "attori" del processo formativo, ho deciso di prendere in considerazione in questa sede unicamente la loro percezione. Più precisamente, di comprendere in modo più approfondito quale fosse il grado di soddisfazione derivante dal rapporto tra necessità e realtà.

Obiettivi

Come già accennato, la conoscenza e la consapevolezza dei processi che stanno dietro alla mia esperienza di studentessa di lingue, hanno acceso in me una forte curiosità di indagare oltre sul concetto di motivazione e sull'importanza del suo ruolo nei percorsi formativi di altri studenti italiani di lingue. In particolare, l'unicità di questo momento storico, mi ha spinto a voler osservare più da vicino in che modo la motivazione possa variare e adattarsi a contesti di apprendimento totalmente nuovi.

L'obiettivo generale di questa indagine è quello di prendere in esame la percezione che gli studenti di lingue hanno della motivazione, intesa come "involucro" psicologico applicabile al processo di acquisizione di una lingua straniera.

Grazie ad un questionario elaborato per l'occasione, s'indagherà sulle strategie motivazionali reputate più importanti per gli studenti italiani di lingue e sulla frequenza con cui le stesse vengono quotidianamente percepite in classe. I risultati emergenti dai dati raccolti, avranno come obiettivo ultimo quello di rispondere a tre principali domande di ricerca:

1. Quali sono le strategie motivazionali considerate più importanti dagli studenti italiani di lingue attualmente?
2. Con quale frequenza vengono percepite determinate strategie motivazionali dagli studenti italiani di lingue?
3. In che relazione stanno tra loro importanza e frequenza di percezione? C'è equilibrio?

Struttura

Questa tesi si compone di tre capitoli principali, più introduzione e conclusioni:

Introduzione

In questa sede ci si occuperà di introdurre l'argomento trattato nel presente lavoro di ricerca: partendo da un'esperienza personale, che ha funto da motore, si passerà ad una breve analisi teorica fino a chiarire gli obiettivi dell'indagine.

1. Stato dell'arte

Il secondo capitolo, scritto interamente in lingua tedesca, si propone di delineare il progresso della ricerca sulla motivazione, soffermandosi sui contributi più significativi fino agli sviluppi recenti.

2. Metodologia della ricerca

Nel secondo capitolo si entrerà nel vivo della ricerca: dopo aver fatto breve accenno agli studi precedenti nello stesso ambito e direzione, verrà chiarito il contesto nel quale la presente indagine si colloca. Verranno poi approfonditi gli obiettivi e descritta la metodologia che ha portato allo sviluppo del questionario. Infine, verranno identificati i partecipanti e le modalità con cui lo strumento di ricerca è stato diffuso.

3. Risultati

Nel terzo capitolo verranno raccolti e classificati i dati emersi dalla ricerca. Approfondimenti in merito verranno fatti anche con l'applicazione di specifiche analisi statistiche.

Conclusioni

Nella parte conclusiva verrà sintetizzato ciò che è emerso dai risultati ottenuti, ammessi i limiti e formulate ipotesi per la ricerca futura.

1 Stand der Wissenschaft

1.1 Entwicklung der Motivationsforschung in der Glottodidaktik

Seit etwa fünfzehn Jahren hat sich die Untersuchung der Motivation beim Lernen einer L2/LS rasch erweitert und verändert. Immer mehr Publikationen, Artikel, Bücher, Forschungen sowie Studien konzentrieren sich ausschließlich auf dieses Thema.

Als Ausgangspunkt für die Studien zum Thema Motivation aus glottodidaktischer Sicht wird in der Literatur der 1959 erschienene Artikel *Motivational variables in second language acquisition*² aus der Dissertation von Robert C. Gardner aus dem Jahr 1956 betrachtet, der sich zusammen mit dem Betreuer Wallace E. Lambert mit dem Thema beschäftigte (vgl. Gardner 2009, 2001b). Der kanadische Gelehrte hätte sich sicher nicht vorstellen können, dass diese Forschung später zu einem Meilenstein auf dem Gebiet der angewandten Linguistik werden würde³.

Vor diesem Artikel war die Literatur über die Psychologie des Sprachenlernens alles andere als vielfältig, und unter den in diesem Artikel erwähnten Studien finden wir nur wenige, die die Einstellung des Schülers zur Sprache oder zum Sprachunterricht untersuchen und sie mit der erworbenen Sprachkompetenz in Beziehung setzen⁴.

² Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

³ Vgl. Gardner 2001b «Little did I realize then that it would end up being one of the major interests in my life.» (S.1)

⁴ Einige Beispiele aus Gardner & Lambert (1959 oS. cit.) sind:

Carroll, J. B. (1958). *A Factor Analysis of Two Foreign Language Aptitude Batteries*. *The Journal of general psychology*, 59(1), 3-19.

Dunkel, H. B. (1948). *Second-Language Learning*. Boston: Ginn.

Jordan, D. (1941). The attitude of central school pupils to certain school subjects, and the correlation between attitude and attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 11(1), 28-44.

Dörnyei (2005, S. 66) arbeitet ein Modell aus, in dem sie drei verschiedene Phasen der Forschungsentwicklung in diesem Bereich identifiziert.

Um einen umfassenden historischen Überblick über die Entwicklung der L2-Motivationsforschung zu gestalten, werden diese Phasen mit entsprechenden Ergänzungen als Bezug genommen.

1. Die psychosoziale Phase (*social psychological period*) (etwa 1959~1990), in der das Modell Gardners fast vollständig dominiert. Motivation wird als ein Komplex aus individuellen Unterschieden, früheren Erfahrungen und Faktoren im Zusammenhang mit dem sozialen Kontext gesehen, so dass der Erfolg beim Erlernen einer bestimmten Sprache auch mit der Einstellung des Schülers gegenüber der Sprechergruppe zusammenhängt⁵;
2. Die kognitivistische Phase (*cognitive-situated period*) (etwa 1990~2000), in der das psychosoziale Modell kritisiert wird, von dem es sich löst, um sich den Hauptströmungen der pädagogischen Psychologie (insbesondere der kognitivistischen Betrachtungsweise) anzunähern;
3. Die Sozio-dynamische Phase (*socio-dynamic period*) (seit etwa 2000) die die zeitgenössische Forschung seit Beginn des Jahrtausends charakterisiert und der Motivation als einem sich ständig weiterentwickelnden Prozess, der aus dem Zusammenwirken zahlreicher miteinander verbundener Faktoren entsteht, mehr Aufmerksamkeit schenkt. Es ist aber zu beachten, dass Gardner diese Phase als prozessorientierte Phase bezeichnet⁶, die der Interaktion zwischen Individuen und Kontext und der Motivation als einem verändernden Prozess mehr Aufmerksamkeit schenkt. In der Folge, in Dörnyei & Ushioda 2011 (S. 39-40), wird diese letzte Phase von einer weiteren, sozio-dynamischen Phase begleitet, in der wir ebenfalls beginnen, die Motivation innerhalb eines komplexen dynamischen Systems (*complex*

⁵ Vgl. Gardner 1985 «student's attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language»(S. 6) zit. in Dörnyei 2005 S. 67.

⁶ Die drei Phasen heißen jeweils "the social psychological period", "the cognitive-situated period" und "the process-oriented period" nach Dörnyei's Original (2005, pS.66-67).

dynamic system)⁷ zu beobachten. Es handelt sich um ein System, in dem die linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen nicht in der Lage sind, die wirkliche Komplexität der dynamischen Interaktionen innerhalb des Systems aufzuzeigen und mit einer Unzahl von lerninternen und lernexternen Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen können, verbunden sind. Im Lichte der jüngsten Veröffentlichungen können wir die prozessorientierte Phase als eine Voraussetzung für eine spätere dynamische Entwicklung betrachten.

1.2 Die psychosoziale Phase

Dieser Forschungszeitraum, der sich über drei Jahrzehnte erstreckt, zeichnet sich durch ein besonderes Augenmerk auf die Identifizierung jener Elemente oder Bedingungen aus, die der Motivation zugrunde gelegt werden: Einerseits haben wir Motivationsquellen, die mit der jeweils erlebten Lernsituation zusammenhängen, während es andererseits andere, stärker verwurzelte und dauerhaftere gibt, die mit früheren Erfahrungen und Merkmalen des Lernenden zusammenhängen.

1.2.1 Die Ursprünge des Studiums der Motivation im glottodidaktischen Bereich

Wie wir bereits erwähnt haben, verdankt die Forschung zur Motivation beim Sprachenlernen (auch "Motivation L2") ihren Ursprung in den wissenschaftlichen Erkenntnissen der beiden kanadischen Sozialpsychologen Robert C. Gardner und Wallace E. Lambert (Gardner & Lambert 1959).

Wenn wir den besonderen sprachlichen Kontext Kanadas berücksichtigen, der durch den Vergleich und die Koexistenz von zwei Sprachen und zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften (der englischen und französischen

⁷ Beschrieben von Dörnyei im Buch von 2009 "The psychology of second language acquisition" (Oxford University Press).

Sprachgemeinde)⁸ gekennzeichnet ist, scheint es kein Zufall⁹ zu sein, dass die beiden Autoren beschlossen, Sprache als ein potenzielles Instrument für die Vermittlung und Integration zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften zu betrachten, und folglich der Ansicht waren, dass die Einstellung eines Lernenden gegenüber einer Gruppe von Sprechern einer bestimmten L2 den Erfolg beim Erlernen dieser Sprache beeinflussen würde.

Es ist zu bedenken, dass in den 1950er Jahren affektive Faktoren, d.h. nicht-kognitive Faktoren wie Einstellung, Angst oder Motivation, nicht als relevant für das erfolgreiche Erlernen einer Fremdsprache angesehen wurden. Im Gegenteil, bis in die 1920er Jahre galt die Intelligenz als die einzige diskriminierende Variable¹⁰.

Bis dahin hatten sich die meisten Studien auf kognitive Faktoren (wie Intelligenz, Gedächtnis, Verarbeitungsfähigkeit, Veranlagung usw.) konzentriert, um zu versuchen, die Unterschiede in den Ergebnissen zwischen Individuen beim Erreichen einer guten Beherrschung von L2 zu erklären. Der große Beitrag der Forschung von Gardner und Lambert bestand darin, zu glauben, dass weder diese kognitiven Faktoren noch die Verfügbarkeit von Lernangeboten allein ausreichen würden, um diese Variabilität zu erklären, sondern dass sie sich stattdessen auf nicht-kognitive Elemente (d.h. affektive Faktoren) konzentrierten, insbesondere auf die Motivation.

Gardner selbst (2010) erklärt, wie es zu dieser Hypothese kam:

«At that time, many individuals in our part of the country studied French for up to 13 years in school, and while some claimed to be able to use the language when they graduated, others claimed that they could not. In discussions with these latter individuals, we often heard that they felt that their inability was due to the way the language was taught, or that they had little opportunity to use the language, or that they were too nervous to try to use the language, etc. We noted, however, other classmates felt that they could use the language, sometimes

⁸ Das Konzept des Bikulturalismus kann als dem Charakter der kanadischen Nation innewohnend definiert werden, parallel zu der offensichtlicheren Zweisprachigkeit. Vgl. Dunton, A.D. & Couture, C.. R. *The Canadian Encyclopedia*. (2006). *Biculturalism*.

⁹ Vgl. Dörnyei 2003b, S. 4.

¹⁰Vgl. Gardner 2001b, S. 5.

hesitantly, and they often felt that given the opportunity they could become quite fluent. We reasoned that because these two different types of students often had essentially the same training, and often obtained comparable grades (by their own admission), there must be other factors operating and that the foreign or second language was a school subject unlike most other school subjects. It wasn't simply a matter of the amount of time and training one received that accounted for how much and how well the individual learned the language. There seemed to be other processes operating as well.» (S. 78-79)

Ausgehend von diesen Annahmen begannen Gardner und Lambert (1959) Forschungen, die 1972 zur Veröffentlichung des Buches "*Attitudes and motivation in second-language learning*"¹¹ führten. Darauf basierten weitere Studien von Gardner, die zu einer ersten Definition des "sozio-educativen Modells" (*socio-educational model*) in Garner, Smythe, Kirby und Bramwell (1974)¹² führten, die später in Gardner und Smythe (1975)¹³ und in Gardner 1979¹⁴ modifiziert wurde. In allen Versionen wurde weiterhin der Schwerpunkt auf die Tatsache gelegt, dass "die Vorstellung, dass Sprachen im Gegensatz zu jedem anderen im Klassenzimmer unterrichteten Fach den Erwerb von Fähigkeiten oder Verhaltensmustern beinhalten, die für eine andere Kulturgemeinschaft charakteristisch sind (Gardner 1985, S. 146)¹⁵.

¹¹ Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

¹² Gardner, R. C., Smythe, S. C., Kirby, D. M., & Bramwell, J. R. (1974). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach. Final Report* (Research Bulletin No. 32). Ontario Ministry of Education, London, Ontario, Canada. Zit. in Gardner 2010, S. 82-83

¹³ Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-230. Zit. in Gardner 2001a, S. 4; 2010, S. 83.

¹⁴ Gardner, R. C. (1979). Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. In Giles, H., & Clair, R. N. S. (a cura di) *Language and social psychology* (pp. 193-219). Oxford: B. Blackwell. Zit. in Gardner 2001a, S. 4; 2010, S. 83.

¹⁵ «The idea that languages are unlike any other subject taught in the classroom in that they involve the acquisition of skills or behaviour patterns which are characteristic of another culture community.»

1.2.2 Das sozialpädagogische Modell von Gardner

Gardners Theorie basiert auf einem L2-Erlernungsmodell (*Second Language Acquisition o SLA*), in dem mehrere einzelne Variablen mit den Ergebnissen der L2-Beherrschung in einem Schema in Beziehung gesetzt werden. Dieses berücksichtigt die verschiedenen Facetten des Sprachenlernens, indem es sich auf vier Klassen von Variablen konzentriert:

- Antezedensfaktoren (*antecedent factors*);
- Variablen der individuellen Unterschiede (*Individual Difference variables*);
- Kontexte des Spracherwerbs (*language acquisition contexts*);
- Lernergebnisse (*learning outcomes*).

Die erfahrungsbedingte Antezedensfaktoren beziehen sich auf das kulturelle Umfeld und die persönlichen Meinungen einer Person und können sowohl kognitive als auch emotionale Unterschiede beeinflussen. Sie können sowohl angeborener Art (*biological*) (wie Alter, Geschlecht usw.) als auch empirischer Art (*experiential*) (frühere Lernerfahrungen usw.) sein.

Ursprünglich wurden die Antezedensfaktoren als soziales Milieu (*social milieu*) bezeichnet und betrafen nur die kulturellen Überzeugungen (*cultural beliefs*) des Lernenden.

«Ein zentrales Thema des Modells ist, dass der Erwerb von L2 in einem bestimmten kulturellen Kontext stattfindet, und legt nahe, dass die Meinungen, die die Gemeinschaft über die Bedeutung und den Sinn des Sprachenlernens hat, die Art der erwarteten Kompetenzentwicklung und die Rolle verschiedener individueller Unterschiede während des Lernprozesses, den Erwerb von L2 beeinflussen können.» (Gardner 1985, S. 146)¹⁶.

¹⁶ «A central theme of the model is that second language acquisition takes place in a particular cultural context. It proposes that the beliefs in the community concerning the importance and meaningfulness of learning the language, the nature of skill development expected, and the particular role of various individual differences in the language learning process will influence second language acquisition.»

Im Jahr 1993 wird das Modell revidiert (Gardner & MacIntyre 1993b), und die prägressiven Faktoren treten an die Stelle des sozialen Kontexts, während letzterer (jetzt soziokultureller Kontext oder *Socio-cultural milieu* genannt) eine neue Rolle einnimmt. Diese zielt darauf ab die Bedeutung der Konzentration auf den Kontext, in dem das Lernen eines L2 stattfindet, zu betonen (ebd., S. 7).

Gardner (2010, S. 84) zeigt ein unmittelbares Beispiel auf: In einem soziokulturellen Kontext, «der sowohl die breitere kulturelle Gemeinschaft als auch das nähere häusliche Umfeld umfasst»¹⁷, in dem das Erlernen einer weiteren Sprache oder die Entwicklung von Zweisprachigkeit als normal angesehen wird, ist es viel wahrscheinlicher, dass Einzelpersonen eine bestimmte Fähigkeit in der zweiten Sprache erwerben, als in einem Umfeld, in dem die Kompetenz in einer Fremdsprache als eine ungewöhnliche und "besondere"¹⁸ Fähigkeit angesehen wird.

Es gibt daher sechs Hauptvariablen der individuellen Unterschiede¹⁹, die den Lernenden betreffen. Die ersten drei gelten als kognitive Variablen und werden als grundlegend unabhängig voneinander betrachtet Intelligenz (*intelligence*), Sprachbegabung (*language aptitude*) und Sprachlernstrategien (*language learning strategies*). Die anderen sind stattdessen affektive Variablen: die Einstellung zur Sprache (*language attitude*), die Motivation (*motivation*) und die Angst vor dem Erlernen sowie dem Gebrauch der Sprache (*language anxiety*).

Gardner (1985) schloss nicht aus, dass es Raum für weitere Variablen gibt. Er vertrat die Annahme, dass diese ihre Wirkung immer noch die wichtigsten Variablen entfalten würden (S. 147).

Anders als bei den kognitiven Variablen verhält es sich es bei den affektiven Abhängigkeitsbeziehungen: Die Einstellung beeinflusst die Motivation, da diese affektive Grundlagen braucht, um konstant zu bleiben. Motivation ist immer in wechselseitiger und umgekehrter Abhängigkeit von der Angst: Nach Gardner & MacIntyre (1993b, S. 9) kann ein hohes Maß an Motivation Angst reduzieren,

¹⁷ «which included the larger cultural community as well as the immediate home environment» Gardner 2010, S. 84.

¹⁸ Vgl. Kondo-Brown 2001, S. 436

¹⁹ Siehe die schematische Darstellung des sozio-pädagogischen Modells für den Erwerb von L2, vorgeschlagen in Gardner & MacIntyre 1993b, S.8.

ebenso wie ein hohes Maß an Angst die Motivation negativ beeinflussen kann (Gardner & MacIntyre 1993b, S. 8-10).

Von besonderer Bedeutung sind die Variablen Einstellung zur Sprache und Motivation. Die Einstellung betrifft jede Einstellungsvariable, die in einem Sprachlernkontext involviert sein kann²⁰.

Gardner ist der Ansicht, dass die Einstellung zum Sprachenlernen der beste Prädiktor für das Erreichen einer guten Sprachkompetenz ist (Gardner 1985, S. 40-42 und S. 50).

Motivation hingegen ist «eine innere Eigenschaft, die sich aus einer äußeren Kraft ergibt»²¹ und impliziert mehrere Aspekte, darunter das Vorhandensein eines Ziels. Es ist sehr wichtig darauf hinzuweisen, dass Gardner betont, dass das Ziel nicht das Erlernen einer Sprache ist, sondern vielmehr der Grund, warum eine Sprache gelernt wird (ebd., S. 53).

Die dritte Variable des sozialpädagogischen L2-Modells des Spracherwerbs betrifft die Kontexte des Spracherwerbs und bezieht sich auf die verschiedenen Arten von Szenarien, in denen eine Sprache erlernt werden kann. Einerseits bezieht sich dies auf die Situationen, in denen eine formale Sprachausbildung erhalten wird (*formal*), d.h. in denen das Hauptziel die Sprachausbildung ist (das offensichtlichste Beispiel kann das eines Sprachkurses sein). Andererseits greift er Gelegenheiten auf, in denen die Sprache auf informelle Weise (*informal*) erlebt wird: In solchen Situationen betreffen die Hauptziele nicht das Erlernen einer Sprache, sondern können unterschiedlich sein, auch wenn sie mehr oder weniger die Exposition gegenüber L2 beinhalten (z.B. während eines Auslandsaufenthalts oder während des Sehens einer Fernsehsendung in der Originalsprache)²².

Alle Faktoren (ausgenommen der Einstellung zur Sprache, deren Einfluss immer durch Motivation vermittelt werden soll) wirken sich direkt auf den formalen

²⁰ Siehe insbesondere Kapitel 3 von Gardner 1985, S. 39-61.

²¹ «an internal attribute that is the result of an external force» in MacIntyre et al 2001, S. 463 zit. Gardner, R. C. (1996). "Motivation and second language acquisition: Perspectives." *Journal of the CAAL*, 18(2), 19- 42.

²² Gardner (1985, S. 148) bietet auch andere Beispiele, wie z.B. Radio hören, sprechen, lesen oder einen Film ansehen.

Kontext aus, d.h. sie beeinflussen das gute Lernen. Was den informellen Kontext betrifft, so hat nur die Motivation einen direkten Zusammenhang, da das Vorhandensein von Motivation als Voraussetzung für eine aktive Beteiligung in einem solchen Zusammenhang dient. In jedem Fall sind - sobald Sie sich an dem Kontext beteiligen - auch andere Variablen beteiligt, die das Lernen beeinflussen. Die verschiedenen Arten des Einflusses auf die beiden Kontexte zeigen uns, wie Gardner auch den Wert von Prädiktoren für individuelle Unterschiede in verschiedenen Kontexten unterschiedlich einschätzte. Gleichzeitig fordert er uns auf, den Einfluss, den Kontexte auf individuelle Unterschiede haben, sowie den bereits erwähnten sozialen Kontext zu berücksichtigen.

Sowohl der formelle als auch der informelle Kontext des Spracherwerbs haben einen direkten Einfluss auf die Lernergebnisse, ohne dass das eine über das andere dominiert (in der Tat wird die Bedeutung beider innerhalb des Modells von Gardner selbst unterstrichen²³).

Es gibt zwei Arten von Lernergebnissen:

- Sprachliche Ergebnisse (*linguistic outcomes*), die die Kenntnis einer Sprache und die Fähigkeit sie anzuwenden betreffen, also all jene Teilfaktoren wie Wortschatzkenntnisse, grammatikalische Kompetenz, korrekte Aussprache von Wörtern, Beherrschung der Sprache usw;
- Nicht-sprachliche Ergebnisse (*non-linguistic outcomes*), die für die Reaktion des Studierenden auf die Spracherfahrung relevant sind, d.h. auf all jene Werte und Einstellungen, die er oder sie aus seiner oder ihrer Ausbildung entwickeln wird und die sich unter anderem in den Meinungen und Werten widerspiegeln, die der L2-Sprechergemeinschaft innewohnen.

Gardner und MacIntyre (ibidem) beschlossen auf der Grundlage einiger Studien aus dieser Zeit²⁴, hervorzuheben, wie Sprachresultate den Einsatz von

²³ Vgl. Gardner & MacIntyre 1993b «the model formally recognises the importance of what takes place in both contexts» (S. 9).

²⁴ Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). "Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues." *Modern Language Journal*, 73, 404-19 Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students." *Modern Language Journal*, 75, 292-30

Sprachlernstrategien beeinflussen. Nicht sprachliche Ergebnisse können stattdessen einen direkten Einfluss auf die emotionalen Variablen des Schülers haben, d.h. die Einstellung zur Sprache, die Motivation und die Angst vor dem Sprachenlernen²⁵.

Natürlich muss berücksichtigt werden, dass es zunächst einmal die Ergebnisse (linguistische und nicht-linguistische) sind, die von den Variablen individueller Unterschiede, sowohl kognitiver als auch affektiver Art, beeinflusst werden, und daher stellt Gardner bereits in seinem Buch von 1985 fest, dass es nicht einfach eine Frage der Tatsache ist, dass ein Erfolg in der Erfahrung eine positive Einstellung zu zukünftigen Lernerfahrungen erzeugt, sondern dass das Produkt eines jeden Sprachlernkontextes das Ergebnis eines gegenseitigen dynamischer Einfluss zwischen früheren Erfahrungen und bereits vorhandenen kognitiven und affektiven Merkmalen²⁶. (Gardner 1985, S. 149).

1.2.3 Motivation und Orientierung

Gardner besteht auf dem Konzept, dass sich das Ziel auf den letztendlichen Zweck bezieht, für den eine Sprache studiert wird, und nicht auf das Studium der Sprache selbst. Das Ziel wäre somit nicht, *"Französisch zu lernen"*, sondern *"Französisch zu lernen, um..."*. (ebd.). Genau hierin wird ein Schlüsselement von Gardners Denken hervorgehoben, nämlich die Unterscheidung von Motivation (*motivation*) und Orientierung (*orientation*). Dies stellt eine Unterscheidung dar, die den Forschern manchmal entgangen ist. Genau diese Tatsache betont Gardner mehrmals (vgl. Gardner 1985 und 2001b).

Im Zusammenhang mit dem Erwerb eines L2/LS verwendet Gardner (1985, S. 54) den Begriff Orientierung, um eine Reihe von Gründen für das Erlernen einer Sprache zu thematisieren (bspw. Reisen, Verbesserung der Arbeitsbedingungen,

²⁵ «individuals' reactions to the learning experience will depend to some extent on their relative degree of success.»

²⁶ «it is not a simple matter that success breeds favourable attitudes ([...]). The product of any language learning context is the result of a dynamic interplay of the experiences and the prior cognitive and affective characteristics.»

Zugang zu Dienstleistungen, neue Leute kennenlernen, sich in einem neuen Land integrieren, eine gute Note erhalten, ein Geschenk erhalten usw.), während sich der Begriff Motivation auf alle anderen drei Merkmale bezieht, die nicht notwendigerweise mit irgendeiner Art von Orientierung zusammenhängen: Einstellung zum Sprachenlernen, Bereitschaft zum Erlernen der Sprache und Intensität der Motivation (das oben erwähnte Engagement), die bei einer wirklich motivierten Person unbedingt vorhanden sein sollte.

Die Orientierung ist also ein Element, «das in der Lage ist, die Motivation zu stimulieren und sie auf eine Reihe von Zielen auszurichten»²⁷ (Dörnyei & Ushioda 2013, S. 41): Sie ist nicht Teil der Motivation selbst, sondern eine Prämisse derselben. Der Begriff stammt aus den ersten Studien von Gardner und Lambert (1959) und wird gewöhnlich auf der Grundlage dessen verwendet, was der bekannteste und am besten untersuchte Aspekt des Modells Gardners geworden ist, nämlich der Gegensatz zwischen Integrativer Orientierung und Instrumentaler Orientierung²⁸.

Integrative Orientierung (*integrative orientation*) wird verwendet, um die affektiv-relationale Dimension der Orientierung aufzuzeigen und impliziert eine positive Einstellung gegenüber L2-Sprechern sowie der Bereitschaft, mit ihnen in verschiedenen Graden zu interagieren, die vom einfachen Gespräch bis zum Wunsch reichen, sich in die Gemeinschaft zu integrieren oder den Modellen der Sprecher anzupassen²⁹.

Die instrumentelle Orientierung (*instrumental orientation*) taucht nicht in den frühen Studien von Gardner und Lambert auf. Dies passiert erst später mit der Entwicklung der AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery* von 1985, ein

²⁷ «to help arouse motivation and direct it towards a set of goals».

²⁸ Vgl. Crookes & Schmidt 1991, S.478 «The popularity of the integrative-instrumental contrast, [...], has meant that this particular concept of motivation has tended to dominate all other ways of looking at the idea in the SL field».

²⁹ «willingness to become a member of another language group» in Gardner 1959, S. 12 oder «willingness to be like valued members of the language community» in Gardner & Lambert 1959, S. 271. «Integrative motivation is defined with positive attitudes toward the target language group and the potential for integrating into the group, or at least an interest in meeting and interacting with members of the target language group» in Crookes & Schmidt 1991, S.472~473. Es ist zu beachten, dass sich die Autoren auf Integrative Motivation und nicht auf Integrative Orientierung beziehen.

umfangreicher Fragebogen zu den Komponenten der Motivation, der den Standard seit über einem Jahrzehnt prägt³⁰) und steht nie im Zentrum von Gardners Theorie (Dörnyei 2005, S. 70). Diese Art der Orientierung deutet auf ein pragmatisches Ende hin, bei dem eine Sprache so erlernt wird, dass der Lernende einen praktischen Vorteil erlangt, z.B. bei der Arbeit oder in der persönlichen Entwicklung.

Eines muss jedoch klargestellt werden: Bestimmte Gründe für das Studium einer Sprache auszudrücken bedeutet nicht unbedingt die Existenz einer besonderen Motivation, sondern nur eine Lernorientierung zu haben. Um eine motivierte Person zu definieren, muss die Person Verhaltensweisen zeigen, die die anderen Merkmale der Motivation widerspiegeln, d.h. sie muss Engagement, Bereitschaft, Freude am Lernen, emotionale Beteiligung usw. zeigen.

Gardner selbst (2001b) weist darauf hin, dass es sich hierbei nicht um eine Dichotomie³¹, sondern um eine Reihe von Nuancen handelt. Aus diesem Grund ist er nicht mit der Hypervereinfachung einverstanden, die eine Art der Orientierung die andere ausschließt, im Gegenteil, er stellt sich vor, dass eine Person nach beiden Komponenten orientiert sein kann (z.B.: sie muss eine Sprache lernen um sich zu bewegen, zu arbeiten und mit den Mitgliedern der neuen Gemeinschaft interagieren zu können) oder nach keiner von beiden, d.h. dass es andere Arten der Orientierung geben kann, die für das Studium einer Sprache von Bedeutung sind³².

Aus Gründen wie: "Ich studiere eine Sprache, um eine Prüfung zu bestehen oder gute Noten zu bekommen" wird eine separate Rede gehalten. Tatsächlich, so

³⁰ Zusätzlich zur Instrumentalität soll das AMBT vier weitere Konstrukte messen: Motivation, Integrativität, Einstellung zur Lernsituation und sprachliche Ängste.

³¹ Es gibt viele Autoren, die sich auf das Gardner'sche Modell beziehen und von Dichotomie sprechen, z.B. bezieht sich Brown (1990, S. 384) auf Gardner und stellt fest, dass die Motivation L2 zu komplex ist, um durch eine Dichotomie erklärt werden zu können («Motivation to learn a foreign language is, of course, much too complex to be explained through one dichotomy»).

³² Als Beispiel kann man eine Studie von Gardner, R. C. nehmen (Gardner, R. C. (1968). *A Survey of Attitudes of Educators of American Indian Children*. Research Bulletin N.66, University of Western Ontario, London, Canada.) zit. in Gardner 1985, S. 51, die eine Untersuchung betrifft, die bei einigen Englischlehrern für nordamerikanische Ureinwohner durchgeführt wurde und bei der drei Ausrichtungen untersucht wurden: instrumentell, integrativ und assimilativ.

Gardner, könne dies nicht als wirklicher Grund für das Erlernen einer Sprache angesehen werden, da sich das Endziel von der Kompetenz in der Zielsprache zum einfachen Erreichen einer Note verschiebt. Es kann also als ein Grund («and not a very good one», S.11) angesehen werden, einen Kurs zu besuchen und zu studieren, aber nicht um eine Sprache zu lernen³³.

Durch die Definition einer Orientierung ist es einfacher, die Motivation zu verstehen. Diese kann so vielfältig sein, wie es auch Orientierungsarten gibt, die sie leiten. Unter diesen ist die Integrative Motivation jene, die Forscher in diesem Bereich am meisten interessiert³⁴.

In seinen Studien zum Erlernen der französischen Sprache englischer Muttersprachler in Kanada fand Gardner einen Zusammenhang von dem Erreichen guter Sprachkompetenz und dem Wunsch, Teil der französischsprachigen Gemeinschaft zu werden, anstatt die Sprache nur aus instrumentellen Gründen zu studieren (vgl. Crookes und Schmidt 1991, S. 471). Andererseits liegt dem sozio-pädagogischen Modell die Überzeugung zugrunde, dass «das Erlernen einer Sprache sich von jedem anderen Fach dadurch unterscheidet, dass es den Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensmustern impliziert, die einer anderen kulturellen Gemeinschaft eigen sind» (Gardner 1985, S. 146)³⁵, weshalb die Einstellung gegenüber dieser anderen sprachlich-kulturellen Gemeinschaft den Erfolg beim Sprachenlernen (auch nur teilweise) bestimmt. Dennoch gibt es keine empirischen Belege für die Überlegenheit der integrativen Motivation (Crookes und Schmidt 1991, S. 473). Gardner selbst (1985) räumt ein, dass die Beziehungen zwischen verschiedenen Motivationsvariablen und Lernergebnissen recht instabil sein können. Er stellt fest dass «nicht jeder, der eine Gemeinschaft positiv bewertet, ihre Sprache

³³ Vgl. Gardner 1985, S.51.

³⁴ «It has been without any doubt the most researched and most talked about notion in L2 motivation studies» Dörnyei 2009a, S. 23.

³⁵ «The idea that languages are unlike any other subject taught in the classroom in that they involve the acquisition of skills or behaviour patterns which are characteristic of another culture community.»

lernt» (S. 76)³⁶, und dass Integrative Motivation nicht der Instrumentalen Motivation überlegen ist. Stattdessen fügt er an, dass Individuen mit Integrativer Motivation wahrscheinlich bessere Ergebnisse erzielen als anders Motivierte³⁷. Im Laufe seiner Untersuchungen stellte Gardner fest, dass die wichtigsten Faktoren, die Lernergebnisse beeinflussen, die Sprachprädisposition (*Language Aptitude*) und die integrative Motivation (*Integrative Motivation*) sind, weil er sie als Prädiktoren für Sprachergebnisse betrachtet³⁸. Andere Faktoren³⁹, die sich direkt (oder indirekt durch Motivation) auf die Sprachergebnisse auswirken können, sind z. B. die Angst vor dem Sprachenlernen, Lernstrategien, Sprachunsicherheit, usw.⁴⁰.

Die Integrative Motivation besteht aus drei Hauptelementen⁴¹:

- 1. Integrativität (*Integrativeness*)**, die laut Gardner (2001a, S. 5) «ein echtes Interesse am Sprachenlernen widerspiegelt, um auf die jeweilige Sprechergemeinschaft zugehen zu können; was einerseits Offenheit und Respekt gegenüber Gemeinschaften mit unterschiedlichen Kulturen und Lebensstilen impliziert, und andererseits als Extrem die völlige Identifikation mit der neuen Gemeinschaft (und eine mögliche Weigerung, Teil der eigenen Herkunftsgemeinschaft zu sein) bedeuten kann, aber häufiger eine gute Integration in beiden Gruppen ermöglichen kann»⁴². Die Integration wird auf der Grundlage von drei verschiedenen Faktoren beurteilt: Positive

³⁶ «Not everyone who values another community positively will necessarily want to learn their language.» zitiert von Crookes und Schmidt 1991, S. 474.

³⁷ Vgl. Gardner 1985, S. 54 und Gardner, R. C. (1988). "The Socio Educational - Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues. *Language learning*", 38(1), 101-126. S. 106. zitiert in Crookes und Schmidt 1991, S. 474.

³⁸ Gardner (2001a, S. 7) zitiert die Studie Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). „Expanding the motivation construct in language learning.“ *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.

³⁹ Von Gardner vorgeschlagen (2001a, p. 7).

⁴⁰ Wir können sie in der grafischen Darstellung von Gardners sozialpädagogischem Modell, basierend auf Gardner 2010 (S. 88, Abb. 4.3), sehen.

⁴¹ Diese dreigliedrige Darstellung der Integrativen Motivation findet sich ausgehend von Gardner 1983 (p. 222).

⁴² «Integrativeness reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community. At one level, this implies an openness to, and respect for other cultural groups and ways of life. In the extreme, this might involve complete identification with the community (and possibly even withdrawal from one's original group), but more commonly it might well involve integration within both communities.» Gardner 2001a p. 5.

Einstellungen gegenüber der L2/LS (*Attitudes toward the language group*), Interesse an Fremdsprachen (*Interest in foreign languages*) und integrative Orientierung (*Integrative orientation*)⁴³, was jedoch andere Faktoren, wie z.B. die Offenheit gegenüber anderen Kulturen im Allgemeinen⁴⁴, nicht ausschließt. Wie wir sehen können, kann die Integrative Orientierung daher unter Integrativität subsumiert werden⁴⁵, während Integrativität eine Reihe von Haltungen impliziert, die über die einfachen Gründe, warum Sprache studiert wird, hinausgehen⁴⁶.

2. **Die Einstellung zur Lernsituation betrifft jeden Aspekt des Kontextes** (*Attitudes toward the learning situation*), in dem das Lernen stattfindet, insbesondere die Reaktionen des Lernenden auf die Elemente, die eine formale Lehrsituation bestimmen. Diese Aspekte können daher die Einstellung des/der Studierenden gegenüber dem/der Lehrenden (*Attitudes toward the teacher*) oder gegenüber dem Kurs (*Attitudes toward the course*) betreffen, aber auch andere Aspekte, wie z.B. die Art der Klasse, Sprachlabors, verwendete Texte, andere Lehrmaterialien, Aktivitäten usw.⁴⁷. Sie wird in Beziehung zur Integrativität gesetzt und zusammen beeinflussen sie die Motivation (Gardner 2001a, S. 4).
3. **Motivation** (*Motivation*) ist der treibende Impuls eines motivierten Verhaltens und wird durch ein bestimmtes Ziel (in diesem Fall durch die Integrative Orientierung) ausgelöst.

Motivation setzt sich aus drei grundlegenden Elementen zusammen: Motivationsintensität (*Motivational intensity*), Wunsch, das L2 zu lernen (*Desire to learn the L2*), und Einstellung zum Lernen des L2 (*Attitude toward*

⁴³ s. Gardner & MacIntyre 1993a, S. 159.

⁴⁴ s. Gardner 2001a S. 5.

⁴⁵ Vgl. Dörnyei 2005, S. 68 und Dörnyei & Ushioda 2013, S. 42.

⁴⁶ s. Gardner 2001a S. 5.

⁴⁷ Vgl. Gardner & MacIntyre 1993a, S. 159. und Gardner 2001a S. 5.

learning the L2)⁴⁸; in Gardner (2001a, S. 6) werden diese Elemente wie folgt angegeben:

- die Anstrengung (*Effort o Motivational intensity*), die erforderlich ist, um Übungen durchzuführen, am Unterricht teilzunehmen, nach weiteren Gelegenheiten zum Üben der Sprache zu suchen;
- den Willen (*Desire*), das Ziel zu erreichen, Erfolg zu haben, sich zu verpflichten;
- das positive Gefühl (*Enjoy o Positive affect*) gegenüber Sprachaktivitäten, die Fähigkeit, die angenehme oder anregende Seite des Lernens zu finden und nach Meinung einiger Autoren, das Fehlen von Ängsten vor dem Lernen und der Anwendung der Sprache⁴⁹.

Alle diese Elemente sind für sich genommen notwendig, aber nicht ausreichend, um Motivation zu zeigen. Es ist zum Beispiel möglich, den Wert einer Sprache zu erkennen und Gründe zu haben, sie zu studieren (eine Orientierung), "aber ohne das Engagement und das positive Gefühl zu aktivieren, wird der Einzelne orientiert sein, aber nicht motiviert zu lernen L2" (MacIntyre et al. 2001 S.464).⁵⁰

Integrative Motivation kann daher als eine Reihe von motivierenden, einstellungsbezogenen und zielorientierten Attributen gesehen werden, aber "während Integrativität und Einstellung zur Lernsituation als Unterstützung dienen, ist für die Motivation in erster Linie letztere für die in der L2/LS erzielten Ergebnisse verantwortlich. (Gardner 2001a S. 6).

1.2.4 Einfluss des Gardnerianischen Modells

Dieses Modell hatte einen beträchtlichen Einfluss auf die Forschung und beeinflusste sie im gesamten Zeitraum von Ende der 1950er bis Anfang der

⁴⁸ s. Gardner & MacIntyre 1993a, S.159.

⁴⁹ Vgl. MacIntyre et al. 2001, p. 464.

⁵⁰ «but without activating effort and positive affect, the individual would be oriented but non motivated to learn the L2»

1990er Jahre. Es gelang, den Schwerpunkt vom Individuum (und seinen besonderen Merkmalen wie Erwartungen, Zielen, Bedürfnissen usw.) auf die Beziehung von den L1- und L2-Gemeinschaften zu verlagern und die individualistische Sichtweise mit Aspekten der Psychosozialogie zu integrieren. Die Wahl, die individuellen Unterschiede zusammen mit Faktoren der Vergangenheit, die angeborener Natur sind, sowie mit den Variablen, die dem Lernkontext inhärent sind, in das Modell einzubeziehen, zeigte eine Übersicht, die in der Lage ist, die Zeiten vorwegzunehmen.

Das Konzept, dass die Einstellung des Lernenden gegenüber L2 und seiner Sprechergemeinschaft die Art und Weise beeinflusst, wie L2 gelernt wird und entscheidend für sein gutes Lernen ist⁵¹, kann daher als das Kernkonzept des sozialpädagogischen Modells betrachtet werden. Im Gegensatz zu allen anderen Fächern, in denen ein qualifizierter Lernender derjenige ist, der Begriffe erwirbt und in der Lage ist, sie zu erarbeiten, setzt der Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache voraus. Der Lernende nähert sich der Denkweise einer anderen Gemeinschaft an, um die verschiedenen kulturellen Nuancen, die die Sprache beeinflussen, erfassen zu können.

Dörnyei (2005) greift Gardner und Lambert (1972) auf und stellt fest, dass "eine Fremdsprache im Gegensatz zu mehreren anderen Schulfächern nicht soziokulturell neutral ist, sondern von einer Reihe soziokultureller Faktoren wie der Einstellung zur Sprache, kulturellen Stereotypen oder sogar geopolitischen Überlegungen beeinflusst wird" (S. 67)⁵². In diesem Zusammenhang zitiert Dörnyei (dito, S. 67-68) die Überlegungen von Marion Williams:

«Es besteht kein Zweifel daran, dass das Erlernen einer Fremdsprache sich vom Erlernen anderer Fächer unterscheidet, vor allem wegen des sozialen Charakters der Initiative. Die Sprache hingegen ist Teil des gesamten sozialen Aspekts eines Individuums, bestimmt seine Identität und dient dazu, diese Identität auf andere Menschen zu übertragen. Das Erlernen einer Fremdsprache impliziert viel mehr

⁵¹ Vgl. Gardner 1985, S. 6.

⁵² «a foreign language is not a socioculturally neutral field but is affected by a range of sociocultural factors such as language attitudes, cultural stereotypes, and even geopolitical considerations.» Dörnyei zitiert Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). "Attitudes and motivation in second language learning". Rowley, MA: Newbury House.

als nur die Fähigkeit zu lernen oder ein Regel- oder Grammatiksystem: Es beinhaltet eine Veränderung des Selbstbildes, die Übernahme neuer Verhaltensweisen und Seinsweisen, sowohl in sozialer als auch in kultureller Hinsicht, und hat daher erhebliche Auswirkungen auf den sozialen Charakter des Lernenden» (S. 77)⁵³.

Was wir gerade als Dreh- und Angelpunkt des Gardnerianischen Modells definiert haben, ist heute ein gut etabliertes Konzept, das aber damals nicht nur völlig neu war, sondern die Zeit um mindestens dreißig Jahre vorwegnahm. Denn "erst in den 1990er Jahren begannen Motivationspsychologen, sich aktiv mit den sozialen Kontexten der Motivation zu beschäftigen" (Dörnyei 2005 S. 67).⁵⁴

Obwohl Gardner (1985, S. 166) selbst zugab, dass er das vollständige Modell nicht für das einzig mögliche hielt, wurde es dennoch für mehrere Jahrzehnte zum Referenzmodell. Dieser Erfolg ging jedoch auch mit einer weit verbreiteten Hypervereinfachung einher, da viele Forscher ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf Aspekte der Integration zwischen Mitgliedern verschiedener Sprachgemeinschaften oder auf die bereits erwähnte Dichotomie zwischen integrativer Motivation (oder Orientierung) und instrumenteller Motivation (oder Orientierung) beschränkten. Dies stellt eine Vereinfachung dar, die "in einer Situation erklärt werden kann, in der ein akademisches Feld wie die angewandte Linguistik, die traditionell auf sprachlichen und didaktischen Fähigkeiten basiert, versucht, eine psychologische Variable so komplex wie die Motivation zu machen". (Dörnyei 2005 S. 70).⁵⁵

⁵³ «There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person's whole social being: it is part of one's identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.» in Williams, M. (1994). "Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective". *Educational and Child Psychology*, 11, 77–84.

⁵⁴ «It was only in the 1990s that motivational psychologists started to show an active interest in the social context of motivation»

⁵⁵ «in a situation where an academic field— applied linguistics—that has traditionally drawn on linguistic and educational expertise tries to incorporate such a complex psychological variable as motivation.»

Gardner selbst betont auf den ersten Seiten des Buches *Motivation and Second Language Acquisition* (2010) den Grund, der ihn dazu veranlasst hat, fünfzig Jahre nach seiner Präsentation ein Buch zu schreiben, welches dem sozio-erzieherischen Modell gewidmet ist. Es entstand aus dem Wunsch, "zu versuchen, einige falsche Überzeugungen abzubauen, die im Laufe der Jahre gereift sind. Seit der Veröffentlichung von Gardner & Lambert (1959) bis heute sind mehrere Schlussfolgerungen gezogen worden, die meiner Meinung nach nicht korrekt sind, daher hoffe ich, dass diese Publikation sie so weit wie möglich beheben kann»⁵⁶(S. 2).

1.2.5 Krashens Hypothesen

Der theoretische Beitrag, den die Studien von Stephen D. Krashen zur Erforschung der Mechanismen des Sprachenlernens leisten, ist von solchem Wert, dass er den Autor zu einem der einflussreichsten Wissenschaftler auf diesem Gebiet gemacht hat. Von seinen fünf Hypothesen zum Spracherwerb sind die Input-Hypothese und die affektiver Filter-Hypothese die relevantesten für die hier aufgezeigte Forschung.

Die Input-Hypothese (*input hypothesis*) geht davon aus, dass der bestimmende Faktor des Spracherwerbs das Verstehen ist, welches auch durch außersprachliche Informationen (Kontext, Vorwissen etc.) erfolgen kann. Das Erlernen einer Sprache darf also nicht durch das Lehren eines Codes erfolgen, welcher es erlaubt, die Sprache zu sprechen, sondern durch die Exposition gegenüber einer ausreichenden Menge an verständlichem Input. Mit verständlichem Input meinen wir, dass die einfache Exposition gegenüber der Sprache für ihren Erwerb nicht ausreicht, sondern dass es notwendig ist, dass die Nachricht sprachliche Elemente und Strukturen auf dem gleichen oder einem etwas höheren Niveau als die Kompetenz des Lerners enthält. Dieses Konzept

⁵⁶ «attempt to undo some misconceptions that have grown up over the years» Since the publication by Gardner and Lambert (1959), there have been a number of conclusions drawn about our research that I believe are not correct, and it is my hope that this publication will remedy much of this.»

wird üblicherweise durch die Formel "i+1" ausgedrückt, um auf verständlichen Input (i) hinzuweisen, der etwas höhere linguistische Elemente (+1) enthält⁵⁷.

Die affektive Filter-Hypothese geht davon aus, dass die Prozesse des Spracherwerbs und des Lernens durch emotionale Faktoren des Lerners (positiv oder negativ) beeinflusst werden können, wie z.B. Stimmung, Einstellung, Gefühle usw. Dieser Einfluss wird durch einen theoretischen Filter ausgeübt, der die Aufnahme des Inputs (+1) durch den Spracherwerbsapparat (*language acquisition device oder LAD*)⁵⁸ reguliert, indem er sie bei sehr negativen Emotionen wie Scham oder Angst zulässt, einschränkt oder sogar blockiert (Krashen 1982, S. 31).

Der affektive Filter verdankt seinen Namen also der Tatsache, dass der Mechanismus den Grad der Offenheit⁵⁹ auf der Basis affektiver Variablen reguliert, denn «wenn ein Schüler einer neuen Sprache ausgesetzt wird, werden die ersten Hindernisse, auf die er stößt, durch den emotionalen Zustand und die Motivation des Individuums gestellt »⁶⁰ (Dulay, Burt & Krashen 1982, S. 4). Die von Krashen (1982, S. 31) identifizierten Variablenkategorien sind Motivation, Selbstvertrauen und Ängstlichkeit.

Krashen teilt Gardners Modell zwischen Integrativer Motivation und Instrumenteller Motivation auf und geht davon aus, dass die Effektivität ausschließlich vom Kontext und den Bedürfnissen des Lernenden abhängt (ebenda).

1.3 Die kognitivistische Phase

Im Vergleich zum vorhergehenden Zeitraum ist diese Forschungsphase viel kürzer und umfasst nur das letzte Jahrzehnt des 20. Trotzdem ist in dieser Phase

⁵⁷ Hier verweise ich auf das Video, in dem Krashen selbst das Konzept des Comprehensible Input anhand von zwei kurzen Lektionen veranschaulicht.

⁵⁸ Krashen greift ein von Chomsky ausgearbeitetes Konzept eines angeborenen Mechanismus des Spracherwerbs auf, welches auf der Existenz einer theoretischen Universalgrammatik beruht.

⁵⁹ Die von Krashen verwendete Sprache aufgreifend, beziehen sich mehrere Autoren auf den Affektiven Filter, indem sie die Begriffe "nach oben" verwenden, wenn der Filter aktiv ist, und "nach unten", wenn der Filter nicht vorhanden und der Durchgang völlig offen ist.

⁶⁰ «When a student is exposed to a new language, the first internal hurdles are posed by the individual's emotional state and motivations.»

ein neues Interesse an der L2-Motivation entstanden, Der Forschungsstandpunkt hat eine beachtliche Erweiterung erfahren und es wurden viele Untersuchungen durchgeführt, die die aktuellen Modelle untermauern. Insbesondere ist einer der wichtigsten Aspekte die Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Theorie der Mechanismen. Diese erklären die Motivation hin zu einer Forschung, die sich auf die Praxis konzentriert, d.h. die Anwendung des Wissens über Motivation im Klassenzimmer.

1.3.1 Die Renaissance der Motivation/ Motivations-Renaissance

Im Zusammenhang mit den Studien über die mit dem Erwerb eines L2/LS verbundene Motivation erhielt der Beitrag von Gardners sozialpädagogischem Modell eine unbestreitbare Relevanz. Dies wurde von Dörnyei (2005, S. 95) als "zweifellos der am meisten diskutierte und untersuchte Begriff innerhalb der L2-Motivation⁶¹" definiert.

Dennoch war dieses Modell im Laufe der Jahre nicht frei von direkter Kritik, sowohl theoretischer als auch methodischer Aspekte. Solche Kritiken reichten von terminologischer Unklarheit (Dörnyei 1994a und 2005) bis zur Gültigkeit des AMTB, von der Anwendbarkeit des Modells außerhalb Kanadas (Skehan 1991) bis hin zum übermäßigen Beharren auf zusätzlichen, nicht immer anwendbaren Leitlinien. Unter diesen Kritiken ragt jene von Shun Au (1988) heraus, die vierzehn von Gardner und Kollegen durchgeführte Studien und dreizehn weitere, von anderen Forschern durchgeführte Studien untersucht und in vielen Fällen zu dem Schluss kommt, dass die Ergebnisse bezüglich der Integrativität null, wenn nicht gar negativ sind, und in jedem Fall nicht ausreichen, um Gardners Theorie zu verallgemeinern und eine gewisse kausale Beziehung von Integrität, Motivation und sprachlicher Kompetenz nachzuweisen.

Obwohl Gardners soziale Perspektive in vielerlei Hinsicht als bahnbrechend angesehen werden kann und die hervorgebrachten Erkenntnisse zweifellos entscheidend für die Entwicklung der Forschung auf diesem Gebiet ist, hatte sich

⁶¹ «without any doubt the most researched and most talked about notion in L2 motivation studies»

die Gardner-Theorie bis zum Ende des letzten Jahrhunderts deutlich von der individual-kognitiven Theorie, die die Hauptströmungen der Psychologie⁶² dominierte, abgekoppelt, so dass das Gardner-Modell schließlich in keinem Forschungsstrang innerhalb der Haupttheorien der Motivations- oder Bildungspsychologie ein gleichwertiges Modell aufzeigt (vgl. Dörnyei 2009a, S. 23). Gleichzeitig begann sich ein gemeinsames Gefühl unter den Wissenschaftlern auszubreiten, die nahezu gleichzeitig Ihre Forderungen nach unterschiedlichen Theorien und Perspektiven zu Forschungswegen vorzutragen begannen.

Ein Meilenstein, der den Übergang zu einer neuen Perspektive markiert, wird dem Artikel von Graham Crookes und Richard W. Schmidt aus dem Jahr 1989 zugewiesen, der später 1991 in *Language Learning* wiederveröffentlicht wurde und der, wie der Titel selbst sagt, die Wiederaufnahme der Forschungsagenda fordert («*Reopening the research agenda*»)⁶³.

Die Autoren waren der Ansicht, dass die Arbeit über die Motivation bei der Erwerbung von L2/LS bis dahin von anderen, weiter verbreiteten Theorien isoliert worden war. Crookes und Schmidt (1991, S. 470) stellten fest, dass in der Theorie des Zweitspracherwerbs die Motivation mit anderen Aspekten der Persönlichkeit und Emotionen eingeordnet wird. Von diesen Aspekten nimmt man an, dass sie «eine Rolle beim Erwerb spielen»⁶⁴, und dass es an einer Verbindung zur Forschung über die Lehre im Allgemeinen mangelt.

Die beiden Autoren (S. 470-471) sahen die bisherigen Ansätze durch zwei Aspekte eingeschränkt:

1. Die meisten der bisherigen Ansätze waren fast ausschließlich psychosozial: Die Motivation war regelmäßig mit Einstellungen gegenüber

62 d.h. es konzentrierte sich darauf, wie die mentalen Prozesse eines Individuums (Gedanken, Überzeugungen und Interpretationen von Ereignissen) in Handlungen umgesetzt werden und das Verhalten beeinflussen.

63 Dies ist natürlich kein Einzelfall: Dörnyei (2005, S. 74) weist auch darauf hin, dass "die Notwendigkeit einer Veränderung in der Luft lag", indem er andere Artikel zitiert, die diese Notwendigkeit unterstrichen, darunter den bereits erwähnten Skehan (1991) und Browns leidenschaftlichen Artikel (1990).

64 «affective factors that may play a role in acquisition»

der Gemeinschaft der Sprecher mit einem gewissen Interesse an der Interaktion mit diesen Sprechern und mit einem gewissen Grad an Selbstidentifikation mit der L2/LS-Gemeinschaft verbunden;

2. Trotz der traditionellen Dreiteilung in Kognition, Motivation und Affektivität⁶⁵ haben alle wichtigen Forschungsstränge zum Spracherwerb die Motivation zusammen mit anderen Affekten, insbesondere der Einstellung zur Kultur der Zielsprache, gruppiert.

Diese Versäumnisse wurden daher der fast ausschließlichen Verbreitung des sozialpädagogischen Modells zugeschrieben, das «so dominant ist, dass alternative Konzepte nicht einmal ernst genommen werden»⁶⁶. (ebd., S. 501). Daher wurde die Notwendigkeit, die L2-Motivation näher an die Motivationspsychologie heranzuführen, von der Notwendigkeit flankiert, die Aufmerksamkeit von einer Makro- auf eine Mikroperspektive zu verlagern, die sich auf eine situierte Analyse⁶⁷ der Motivation innerhalb tatsächlicher Lernsituationen (zum Beispiel im Sprachunterricht⁶⁸) beziehen würde. Crookes und Schmidt selbst schließen ihren Artikel von 1991 mit den Worten ab: "Kurz gesagt, wir versuchen, ein Forschungsprogramm zu fördern, das das Konzept der Motivation, das der Lehrer als grundlegend für den L2-Lernerfolg betrachtet, entwickelt und mit ihm kongruent ist"⁶⁹ (S. 502).

In gleicher Weise stellt Peter Skehan (1991) fest, dass der Schwerpunkt der Forschung in diesem Bereich zu lange verweilt hat, indem er fast ausschließlich die Art der Ziele untersucht, ohne auf den motivierenden Effekten, die verschiedene Techniken und Lehrmaterialien haben können (S. 281), oder auf

⁶⁵ Jeweils Cognition, Motivation und Affect s. Crookes & Schmidt (1991), S. 471.

⁶⁶ «so dominant that alternative concepts have not been seriously considered» zitiert in Dörnyei 1994a, S. 273.

⁶⁷ Mit "situierte Analyse "(situated analysis)" und mit dem Adjektiv "situiert" im Allgemeinen, beziehen wir uns auf einen Ansatz, der nicht allgemein und dekontextualisiert ist, sondern stark mit einer bestimmten Situation verbunden ist, jenseits der Art der Forschung (qualitativ oder quantitativ), die man zu verfolgen beabsichtigt.

⁶⁸ Ebenda, aber auch Ushioda & Dörnyei 2012, S. 397.

⁶⁹ «In brief, we seek to encourage a program of research that will develop from, and be congruent with the concept of motivation that teachers are convinced is critical for SL [second language] success».

dem Einfluss von Lernkontexten (vor allem ausserhalb Kanadas) zu verweilen (S. 284).

Ohne die Bedeutung von Gardners Arbeit ablehnen zu wollen, wurde es daher als notwendig erachtet Theorien zu finden, die sowohl Erklärungen liefern können, die an die Realität von Lernsituationen⁷⁰ angepasst sind, als auch die Ursprünge der Motivation zu erforschen, wie Rebecca Oxford und Jill Shearin in ihrem berühmten Artikel von 1994 *“Language learning motivation: Expanding the theoretical framework”* erklären:

«Der Ursprung der Motivation ist aus pragmatischer Sicht sehr wichtig für jene Lehrer, die die Motivation ihrer Schüler erhöhen wollen. Wenn man ignoriert, wo die Wurzeln der Motivation liegen, wie kann ein Lehrer diese Wurzeln bewässern?»⁷¹ (S.15)

Dörnyei (2005) hebt auch die Bedeutung der Verlagerung der Aufmerksamkeit von sozialen auf kontextuelle Faktoren hervor und stellt fest, dass die Forscher auf diese Weise Variablen gefunden haben, die mit dem Lehrprozess selbst zusammenhängen und in der Lage sind, die meisten Unterschiede in der Schülermotivation zu erklären. Diese zeigen, dass "die Motivation in der L2/LS-Klasse kein statisches Konstrukt ist, wie oft durch eine quantitative Methode festgestellt wurde, sondern auch ein zusammengesetztes und relatives Phänomen [...] innerhalb des dynamischen Kontexts der Klasse"⁷² (Kimura 2003, S.78 zitiert in Dörnyei 2005 S. 75).

⁷⁰ Vgl. Dörnyei 1998 S. 124 «conceptualise motivation in such a way that it would have explanatory power with regard to specific language learning tasks and behaviours and not just broad, whole-community-level social tendencies.» und S. 125 «an explicit call for a more pragmatic, education-centred approach to motivation research which would be more relevant for classroom application».

⁷¹ «the source of motivation is very important in a practical sense to teachers who want to stimulate students' motivation. Without knowing where the roots of motivation lie, how can teachers water those roots?».

⁷² «classroom L2 learning motivation is not a static construct as often measured in a quantitative manner, but a compound and relative phenomenon situated in various resources and tools in a dynamic classroom context» in Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. Annual Review of English Language Education in Japan, 14, S. 71–80.

Zur Untermauerung dieser Aussage liefert Dörnyei (ebd.) ein Beispiel für einige Studien, in denen Faktoren, die sich auf die spezifische Lernsituation beziehen (z.B. die Wahrnehmung, die man von der Lehrtätigkeit oder der Qualität des Studienprogramms hat), einen größeren Einfluss als die Einstellung gegenüber L2 oder seiner Sprechergemeinschaft haben.

Die Verlagerung hin zu einer stärkeren Fokussierung auf Prozesse statt auf Produkte und die Entwicklung des Konzepts der Motivation als dynamischer Prozess sind weitere Kennzeichen für die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels, der diese so genannte "Motivations-Renaissance"⁷³ kennzeichnet.

Die Annahme neuer Ansätze, die Einführung neuer Theorien in Verbindung mit den vorherrschenden Tendenzen in der Motivationspsychologie (aber auch in Verbindung mit anderen kleineren Bewegungen, wie den von Oxford & Shearin 1994 vorgeschlagenen oder der von John Schumann eingeführten neurowissenschaftlichen Strömung) haben zu einem Aufblühen neuer Forschungsströmungen und auch hitzigen Diskussionen geführt, wofür die Debatte im *Modern Language Journal* 1994 das beste Beispiel ist.

Gerade die abschließenden Worte einer der Artikel von Gardner und Tremblay (1994b, S.527) aus dieser Debatte vermitteln ein exemplarisches Bild dieser Zeit des Wandels:

«Unserer Meinung nach ähnelt diese Konzentration von Ideen dem Wandel, der sich kurz vor einem Konzert vollzieht, wenn isolierte und dissonante Noten plötzlich zu einer symphonischen Dichtung werden»⁷⁴.

1.3.2 Auf dem Weg zur Erweiterung des L2-Motivationsmodells

Da wir nicht für jede der Meinungen und Theorien, die in dieser Phase entstanden sind, ein detailliertes Bild bieten können, konzentrieren wir uns nachfolgend

⁷³ «Motivational Renaissance», von Gardner und Tremblay (1994b S. 526) so bezeichnet und in der Folge von Dörnyei und anderen Autoren verwendet (Dörnyei 2001b, S. 43; 2003b, S. 11; Lamb 2004, S. 4; Ushioda 2008, S. 20; Dörnyei & Ushioda 2011, S. xi usw.).

⁷⁴ «It is our impression that just such a gathering of ideas is similar to the change that takes place just before a concert when isolated and and dissonant notes suddenly change into a symphonic poem. Pass the wine, please!»

darauf, einen Überblick über die Theorien zu geben, die in der Literatur als die relevantesten bezeichnet werden.

Crookes e Schmidt (1991)

Der Artikel von Crookes und Schmidt (1991) forderte nicht nur eine Überprüfung des Forschungsprogramms zur Motivation und eine Verschiebung des Blickwinkels auf den Klassenraum, sondern enthielt auch eine bemerkenswerte Übersicht über den Stand der Wissenschaft, sowohl im Anschluss an den L2/LS-Lernstrom als auch nach Durchsicht der psychologischen Literatur, wobei die Beziehung zwischen Motivation und Sprachenlernen innerhalb von vier verschiedenen Bereichen der L2-Motivation analysiert wurde: die Mikro-Ebene, die Unterrichtssituations-Ebene, die Curriculum-Ebene und die außerunterrichtliche Ebene (S. 483):

- Die Mikro-Ebene (*micro level*) betrifft den kognitiven Prozess der Stimuli: Die Motivation spiegelt sich in der Aufmerksamkeit wider, die dem Input gewidmet wird, der notwendig ist, um ihn in Aufnahme umzuwandeln.
- Die Unterrichtssituations-Ebene (*classroom level*) bezieht sich auf alle Techniken, Aktivitäten und Materialien, die im Klassenzimmer verwendet werden: Die Motivation hängt mit der Erwartung des Lernenden zusammen, bestimmte Aktivitäten ausführen zu können, mit dem Interesse und der Beteiligung an diesen Aktivitäten, mit der positiven Stärkung und auch Autonomie des Lernenden.
- Die Curriculum-Ebene (*syllabus/curriculum level*) betrifft Entscheidungen über den Inhalt eines Kurses: Da die Inhalte und Materialien, die für einen Kurs geeignet sind, nicht notwendigerweise für jeden geeignet sind, wird die Wahl dieser Elemente die Motivation umso stärker beeinflussen, je mehr der Inhalt mit den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden übereinstimmt.
- Schließlich betrifft die außerunterrichtliche Ebene (*out-of-class*) Faktoren außerhalb der Lernsituation und solche, die das informelle Lernen

betreffen oder Langzeitfaktoren, wie z.B. die Wahl der Endziele, für die die Sprache gelernt wird.

Im Abschnitt über zeitgenössische psychologische Ansätze zur Motivation stellen Crookes und Schmidt (ebd., S. 481) die pädagogisch orientierte Theorie Kellers (*education-oriented theory*)⁷⁵, die gewählt wurde, weil sie weitreichend und spezifisch auf den Unterricht ausgerichtet ist (ebd., S. 503, Nr. 5), als Beispiel für ein Konstrukt vor, welches zur Erklärung der L2-Motivation nützlich ist. Diese Theorie identifiziert vier Bedingungen, die die Motivation bestimmen:

- Das Interesse (*interest*) d.h. die positive Reaktion auf Reize, hängt vor allem mit der Neugierde und dem Wissensdurst des Lernenden zusammen⁷⁶;
- Relevanz (*relevance*) d.h. die notwendige Voraussetzung für die Wahrnehmung, dass das Lernen die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse (unmittelbar und relativ zum Lernen oder zukünftig und außerhalb des Lernens) bestimmt;
- Erwartung (*expectancy*), d.h. die Vorstellung, dass das Lernen von den eigenen Anstrengungen abhängt und daher mit dem Sicherheitsniveau des Lernenden verbunden ist;
- Ergebnisse (*outcomes*)⁷⁷, d.h. Belohnungen und Strafen, die entweder extrinsisch (z.B. Noten oder Auszeichnungen) oder intrinsisch (die Freude am Lernen selbst oder die Befriedigung der eigenen Neugier) sein können.

Dörnyei (1994)

Ausgehend von dem Vorschlag von Crookes und Schmidt nahm der Ungar Zoltán Dörnyei (1994a) an den laufenden Veränderungen in der Forschung zur L2-Motivation teil, um sie aufmerksamer und näher am Unterricht aufzuzeigen⁷⁸. Im

⁷⁵ Keller, J.M. (1983), Motivational design of instruction. In Reigelruth, C.M., Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 383–434.

⁷⁶ Vgl. Dörnyei & Ushioda 2011, S. 50.

⁷⁷ Wird von Dörnyei (1994a S. 280 und seine folgenden Werke) als „satisfaction“ bezeichnet.

⁷⁸ «more “education-friendly”» Dörnyei (1994a, S. 283).

Anschluss an eine in Ungarn durchgeführte Studie skizziert Dörnyei ein Schema der L2-Motivation, welches sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt, die auf drei unterschiedlichen Ebenen organisiert sind⁷⁹. Diese Ebenen decken sich mit den drei Konstituenten an der Basis des Sprachlernprozesses (Dörnyei 1994a, S. 279), die unabhängig voneinander ihren Einfluss auf die Motivation ausüben können⁸⁰:

1. das Sprachniveau (*language level*), bezogen auf die verschiedenen Orientierungen (integrativ und instrumental), die mit dem L2/LS verbunden sind, also auch auf die Kultur, die es vermittelt, auf die Gemeinschaft der Sprecher oder auf die Nützlichkeit der Sprache.
2. die Ebene des Lernenden (*learner level*), die dem Satz kognitiver und affektiver Elemente innewohnt, die die Merkmale des Individuums bilden.
3. die Ebene der Lernsituation (*learning situation level*), die am aufwendigsten ist und deren Komponenten mit verschiedenen, sehr spezifischen Aspekten des Lernens verknüpft sind.
 - die mit dem Kurs verbundenen Komponenten, die sich auf das Programm, die Materialien, die Methode usw. beziehen (sie können durch Kellers Schema (1983) beschrieben werden, das von Crookes und Schmidt übernommen wurde und welches wir zuvor in folgenden Begriffen thematisierten: Interesse, Relevanz, Erwartung und Zufriedenheit;
 - die auf den Lehrer bezogenen Komponenten, die die Persönlichkeit, das Verhalten und den Stil des Lehrers betreffen.
 - Gruppenbezogene Komponenten, die sich auf die Gruppendynamik innerhalb der Klasse beziehen.

⁷⁹ Siehe das Abbild der drei Ebenen der L2-Motivation nach Dörnyei (1994a). Entnommen aus Dörnyei und Ushioda 2011, S. 52 (leicht verändert aus Dörnyei 1994a, S. 280).

⁸⁰ «each of the three levels of motivation [...] has sufficient power to nullify the effects of the motives associated with the other two levels.» Dörnyei & Ushioda 2011 (S. 53)

Dieses Schema hat den Vorteil, dass es die verschiedenen Bereiche umfasst, in denen der Lehrer eingreifen kann: Tatsächlich begleitet der Autor das Schema mit einer geordneten Liste von etwa einhundert Unterrichtsstrategien. Diese sind nützlich, um auf praktische Art und Weise auf Unterrichtsentscheidungen einzuwirken, um die Motivation in der Klasse zu verbessern. Diese Aufmerksamkeit für die aktive Rolle des Lehrers zeigt eine klare Abgrenzung gegenüber früheren Modellen, insbesondere gegenüber dem soziokulturellen Modell. Die Darlegung vieler Strategien, die nur auf der Erfahrung und Forschung des Autors beruhten (Dörnyei 1994a, S. 280), zog jedoch die Kritik von Gardner selbst auf sich. Dieser zögerte nicht, Dörnyei öffentlich einzuladen, die Strategien durch Experimente zu validieren, um nicht mehr als eine bloße Hypothese übrig zu lassen (Gardner & Tremblay 1994a und 1994b).

Tremblay & Gardner (1995)

Ein anderes Ergebnis ist das von Gardner, der als Antwort auf die Anfragen von Crookes & Schmidt (1991), Oxford & Shearin (1994) und (Dörnyei (1994a)⁸¹ nach einer Erweiterung des Modells beschloss, sein Modell zu ergänzen, indem er die Beziehung zwischen seinen eigenen Messungen (von Motivation, Einstellung und Ergebnissen) mit neuen Maßen der Motivation wie Ausdauer, Aufmerksamkeit und spezifischen Zielen untersuchte. Diese Konzepte lassen sich jedoch auf andere Theorien zurückführen, wie z.B. die Attributionstheorie (*attribution theory*), die Zieltheorie (*goal theory*) oder die Erwartungswerttheorie (*expectancy-value theory*).

Die wichtigste Neuerung im Modell von Tremblay und Gardner (1995) ist die Einbeziehung von drei Variablen, die Einstellung und Verhalten integrieren:

1. Die Relevanz des Ziels (*goal salience*), gemessen von Tremblay und Gardner (1995, S. 512) anhand von zwei Skalen, von denen sich die eine auf die Spezifität des Ziels und die andere auf die Häufigkeit des Einsatzes von Lernstrategien (wie z.B. die Organisation der Studie anhand einer Liste oder eines Schemas) bezieht;

⁸¹ s. Tremblay & Gardner 1995, S. 505.

2. Valenz (*valence*), der subjektive Wert, den ein Individuum mit einem bestimmten Ergebnis assoziiert. Im Modell setzt sie sich zusammen aus dem Lernwillen von L2 und der Einstellung zum L2-Lernen, d.h. der Zufriedenheit, die sich daraus ergeben würde;
3. Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*), schließlich bezieht sich auf die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. Im Gegensatz zu Cléments Sicherheit enthält sie auch die Komponente der Angst (ebd., S. 507) und ist mit den persönlichen Erwartungen des Lernenden an die von ihm gesetzten Ziele verknüpft.

Obwohl sich das Modell nicht wesentlich von der ursprünglichen Version⁸² unterscheidet, kann es als beispielhaft für diese Expansionsphase angesehen werden. Gardner zeigt damit, dass seine Theorie mit neuen Variablen kombiniert werden kann, "ohne deren Integrität zu beschädigen"⁸³ (Dörnyei 1998, S. 127).

1.3.3 Die Theorie der Selbstbestimmung in der Glottodidaktik

Das Modell von Deci und Ryan (1985)

Eine der bekanntesten Theorien, und sicherlich eine der einflussreichsten in der Motivationspsychologie, ist die Theorie der Selbstbestimmung (*self-determination theory* o *SDT*) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan⁸⁴. Diese Theorie, ebenso wie die von Gardner, wurde nicht im streng glottodidaktischen, sondern im psychologischen Bereich geboren. Die Autoren sind der Meinung, dass die Qualität der Motivation entscheidender sein kann als ihre Quantität, daher konzentrieren sich auch sie auf die Klassifizierung der verschiedenen Orientierungstypen, d.h. auf die verschiedenen Gründe, die zu einem motivierten Verhalten nach unterschiedlichen Zielen⁸⁵ führen.

⁸² Laut Oxford (1996, S. 6) «This is a very significant expansion, which goes well beyond the previous bounds of the Socio-Educational Model».

⁸³ «the model [...] demonstrates that additional variables can be incorporated into Gardner's socio-educational model of L2 learning without damaging its integrity.»

⁸⁴ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

⁸⁵ Vgl. Ryan & Deci 2000, S. 54.

Deci und Ryan (1985) greifen eine im psychologischen Bereich bereits bekannte Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Arten von Motivation auf und legen sie ihrer Theorie zugrunde:

1. eine intrinsische Motivation (*intrinsic motivation*), die mit der inhärenten Freude an der Ausübung einer an sich angenehmen Tätigkeit verbunden ist,
2. eine extrinsische Motivation (*extrinsic motivation*), für die Handlungen im Hinblick auf einen weiteren instrumentellen Zweck durchgeführt werden.

Laut Deci und Ryan kann die Qualität der Lernerfahrung und der Durchführung von Aktivitäten je nach Art der Orientierung stark variieren.

Den beiden Autoren gebührt das Verdienst, diese beiden Kategorien nicht als Dichotomie behandelt zu haben. In diesem Fall bestünde das Risiko, in die einfache Schlussfolgerung zu verfallen, dass ein Motivationstyp im Gegensatz zum anderen steht, mit der Folge, dass nur die intrinsische Motivation positiv bewertet würde, während die extrinsische Motivation als Motivation zweiter Klasse behandelt würde, bei der der Lernende völlig passiv ist oder sogar der intrinsischen Motivation abträglich sein könnte.

Deci und Ryan hingegen ordnen die verschiedenen Motivationskategorien je nach dem Grad der Autonomie oder externen Kontrolle entlang eines Kontinuums an.

Deci (1975, zitiert von Brown 1990, S. 386) definiert intrinsisch motivierte Aktivitäten als «die, für die es keine Belohnung zu geben scheint, sondern nur die Aktivität selbst. Die Menschen scheinen sich ihnen wegen des Interesses zu widmen, das sie wecken, und nicht, weil sie zu einer extrinsischen Befriedigung führen [...]. Intrinsisch motiviertes Verhalten zielt darauf ab, intern lohnende Konsequenzen zu bringen, d.h. Gefühle von Kompetenz und Selbstbestimmung»⁸⁶ (S. 23).

⁸⁶ «*Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. [...] Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination.*»

Es handelt sich also um eine Motivation, die von einem inneren Antrieb herrührt, der mit der eigenen Zufriedenheit und dem persönlichen Vergnügen verbunden ist, und die die Werte und Bedürfnisse des Betreuers mit der Annehmlichkeit und Attraktivität der Aktivität sowie mit dem Urteilsvermögen, das aus der Erfahrung kommt, verbindet. Eine intrinsisch motivierte Person kann aus Spaß oder um sich selbst auf die Probe zu stellen handeln, aber es ist immer noch eine Wahl, die nicht durch äußere Elemente bedingt ist.

Ryan und Deci (2000, S. 56) verbinden diese Art der Motivation mit dem Verhalten des Menschen selbst, welches sie von Natur aus als "aktiv, interessiert, neugierig und spielerisch"⁸⁷ definieren. Der Drang, die Umwelt um ihn herum zu erforschen, mit ihr zu interagieren und von ihr zu lernen, ist daher seiner Art zu sein inhärent. Diese Art der Motivation ist aus didaktischer Sicht sehr wichtig, da sie "zu Kreativität und Lernen von hoher Qualität führt"⁸⁸ (Ryan & Deci 2000, S. 55). Zu den Umweltfaktoren, die in der Lage sind, die intrinsische Motivation zu "katalysieren", gehören nach der Untertheorie der kognitiven Evaluation (*Cognitive Evaluation theory* oder *CET*) die Wahrnehmung von Kompetenz (*competence*) und der Sinn für Autonomie (*autonomy*). Die Autoren sind daher der Meinung, dass die der Handlung selbst innewohnende Freude aus der Befriedigung dieser beiden angeborenen Bedürfnisse entsteht (siehe Noels et al. 1999, S. 24).

In vielen Fällen (vor allem im Zusammenhang mit dem formellen Unterricht an einer Schule) kann das Interesse fehlen und unter solchen Umständen sind Aktivitäten weder neu noch stimulierend oder ästhetisch ansprechend genug⁸⁹, um intrinsische Motivation zu erzeugen. In diesem Fall ist es die extrinsische Motivation, die uns die Gründe für die Durchführung der Aktivität gibt, deren Funktion genau dazu dient, eine Belohnung zu erhalten oder eine Bestrafung zu vermeiden. Gerade wegen der äußeren Natur des Stimulus ist neben Kompetenz und Autonomie ein drittes Bedürfnis für die Motivation wichtig, das Gefühl der Nähe (*relatedness*) zu anderen Menschen.

⁸⁷ «humans [...] are active, inquisitive, curious and playful creatures».

⁸⁸ «intrinsic motivation results in high-quality learning and creativity»

⁸⁹ Vgl. Ryan & Deci 2000, S. 59-60.

Auch wenn es den Anschein haben mag, dass das Gefühl der Autonomie und das Gefühl der Nähe miteinander in Konflikt stehen, bezieht sich das Gefühl der Autonomie auf das Empfinden, nach den eigenen Entscheidungen und dem eigenen Willen zu handeln. Es weist jedoch nicht ausdrücklich darauf hin, dass die Handlung allein und ohne Rückgriff auf andere Menschen ausgeführt wird (vgl. Little 2007, S. 17), während das Gefühl der Nähe mit der Zuneigung, Aufmerksamkeit und Achtung verbunden ist, die andere für uns empfinden.

Nach der Theorie von Deci und Ryan gibt es verschiedene Formen der extrinsischen Motivation, die je nach dem Grad der Internalisierung der Ziele entlang eines Kontinuums klassifiziert werden können (vgl. Deci & Ryan 2009, S. 442): Abhängig von der mehr oder weniger internen Position des wahrgenommenen Kausalitätsorts (*perceived locus of causality*), dessen Intensität und Qualität beträchtlich variieren kann, von einem Extrem, bei dem die Kontrolle völlig extern ist (und die Aktivitäten mit Desinteresse, Distanz oder sogar mit Groll ausgeführt werden können), bis zum anderen Extrem, bei dem die Wahl völlig autonom ist (und die Aktivitäten stattdessen mit Beteiligung, Leidenschaft und Willen ausgeführt werden). Dies bringt die Motivation in eine Position, die der intrinsischen Motivation viel näher kommt.

Zu diesen beiden Kategorien kommt eine dritte hinzu, nämlich die der Amotivation (*amotivation*), d.h. des Fehlens von Motivation. Diese ist im Vergleich zu den beiden anderen in einer negativen Position: Motivationspersonen betrachten Aktivität als "unabhängig von ihrem eigenen Verhalten"⁹⁰ (Noels 2001a, S. 48) und sehen daher keinen Zusammenhang zwischen ihren Handlungen und deren Folgen (vgl. Noels 2001b, S. 111).

Aus didaktischer Sicht betrifft der interessanteste Aspekt der Theorie die Möglichkeit, die Motivation eines Studenten zu verbessern. Nach einer anderen Untertheorie, der organismischen Integrationstheorie (*organismic integration*

⁹⁰ «independent of how they behave»

theory o OIT), kann die Möglichkeit, von einem Motivationstyp zu einem anderen zu wechseln, durch die Förderung zweier Prozesse erreicht werden:

- Internalisierung (*internalization*), d.h. die Assimilation von Werten oder Normen,
- Integration (*integration*), d.h. die Akzeptanz einer Norm als die eigene.

Die verschiedenen Motivationskategorien (Amotivation, die vier Typen der extrinsischen Motivation und der intrinsischen Motivation) lassen sich daher entlang eines Kontinuums anordnen, welches nach dem Grad der Verinnerlichung sowie nach dem Grad der Autonomie geordnet ist⁹¹.

Auf dem einen Extrem finden wir also die intrinsische Motivation, welche einen hohen Grad an Selbstbestimmung, Autonomie und Internalisierung aufweist (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 62). Auf dem entgegengesetzten Extrem finden wir die Amotivation, bei der es keinen Aspekt der Autonomie oder Verinnerlichung gibt. In der Mitte steht die extrinsische Motivation, die sich entlang der Achsen der Autonomie und der Verinnerlichung in vier verschiedenen Formen entwickelte und sich folgendermaßen darstellt:

1. Externale Regulation (*external regulation*) ist am wenigsten selbstbestimmt und kommt vollständig von außen (z.B. Erlangung eines Preises, Bestehen einer Prüfung, Angst vor Strafe, elterlicher Druck usw.). Es handelt sich um die am wenigsten stabile Art der Regulierung, die nur so lange konstant gehalten wird, solange auch der Druck von außen vorhanden ist. Wenn kein Druck ausgeübt wird (oder sobald den Preis gewonnen worden ist), wird auch die Verpflichtung aufgehoben⁹².
2. Introjierte Regulation (*introjected regulation*): Auch hier gibt es Druck, eine Bestrafung oder eine Belohnung zu vermeiden, aber in diesem Fall ist dieser Druck verinnerlicht worden (z.B. um das Selbstwertgefühl hoch zu halten, um

⁹¹ siehe die Abbildung, die das von Deci und Ryan vorgeschlagene Kontinuum der verschiedenen Motivationskategorien illustriert, entnommen aus Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger and N.L.D. Chatzisarantis *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, IL: Human Kinetics, 8, S. 1-19.

⁹² Vgl. Noels et al 2001, S. 425.

Schuld oder Scham zu vermeiden usw.). Obwohl es vom Individuum selbst auferlegt wird, kann das Verhalten nicht als völlig freiwillig angesehen werden⁹³. Wie in der vorherigen Regelung aufgezeigt, wird davon ausgegangen, dass die Verpflichtung nur so lange besteht, wie auch der Druck andauert.

3. Identifizierte Regulation (*identified regulation*): Hat einen höheren Grad an Selbstbestimmung, da es der Einzelne ist, der die Wahl trifft, sich einer Tätigkeit zu widmen, weil er ihre Bedeutung innerhalb seines eigenen Wertesystems erkennt (z.B. eine Zertifizierung zu erhalten, ohne die er keinen Zugang zu der gewünschten Beschäftigung hätte). In diesem Fall wird die Verpflichtung umso stabiler, je wichtiger das Ziel wahrgenommen wird.
4. Integrierte Regulation (*integrated regulation*) beschreibt jene Regulation, bei der das Verhalten vollständig in die eigene Wert- und Bedürfnisordnung integriert wird. Es teilt einige Aspekte mit der intrinsischen Motivation, wie z.B. die freie Wahl und die totale Selbstbestimmung. Im Gegensatz dazu wird das Verhalten nicht wegen des intrinsischen Vergnügens an der Aktivität umgesetzt, sondern wegen ihres instrumentellen Wertes, obwohl dieser für die Person so entscheidend ist, dass er zum Ausdruck ihrer oder seiner Seinsweise wird (z.B. Englisch lernen, weil es eine notwendige Qualität für die kultivierte und kosmopolitische Person ist, die man sein möchte)⁹⁴.

Anpassung des Modells an den Kontext des Sprachenlernens

Mehrere Wissenschaftler haben die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation von Deci und Ryan für sehr nützlich befunden, um sowohl die Motivation in verschiedenen Bereichen des realen Lebens im Zusammenhang mit Bildung⁹⁵ als auch die damit verbundenen psychologischen Variablen zu verstehen. Grundlage dieser Theorie sind psychologische Mechanismen (die Bedürfnisse von Kompetenz, Autonomie und Nähe), die die Beziehung zwischen der Art der Orientierung und den Ergebnissen erklären

⁹³ Vgl. Noels 2001b, S.110.

⁹⁴ Vgl. Noels 2001a, S. 47-48.

⁹⁵ s. Noels, Clément & Pelletier 1999, S. 25.

können (Noels et al. 2000, S. 63)⁹⁶. Da diese Variablen beim Sprachenlernen jedoch ebenso wichtig sind, gab es im Laufe der Jahre mehrere Wissenschaftler, die daran interessiert waren, diese Theorie in die L2-Motivationsstudie einzubeziehen.

Ein Beispiel ist die Arbeit von H. Douglas Brown (1990 und 2001), der die Bedeutung der intrinsischen Motivation in der Pädagogik besonders hervorhebt und feststellt, dass die von großen Pädagogen wie Maria Montessori oder Rudolf Steiner eingeführten Methoden alle die intrinsisch motivierte Pädagogik fördern. Ganz im Gegenteil, «Traditionell neigen Schulen dazu, extrinsische Motivation durch die Kontrolle der Lehrer über die Klasse zu kultivieren, durch Noten und Tests, die nicht auf die Selbstbestimmung des Schülers eingehen, durch den Druck der Gleichaltrigen, sich an verschiedene "ideale Modelle" anzupassen, und durch ein Bündel institutioneller Zwänge, die nur Inhalt, Produkt, Fairness und Wettbewerb verherrlichen und die den Schüler nicht in einen kooperativen Prozess der Kompetenzbildung einbinden»⁹⁷ (Brown 1990, S. 388).

Die traditionelle Schulumgebung stützt ihre Motivationsanreize fast ausschließlich auf extrinsische Motivation (insbesondere diejenige mit dem geringsten Grad an Autonomie), indem sie den Schülern beibringt, sich beim Lehrer einzuschmeicheln anstatt Fähigkeiten und Erfahrungen zu entwickeln. Auf diese Weise «erzeugt die Verwaltung der Noten und das Lob dafür, ein "gutes Kind" zu sein, eine Abhängigkeit von sofortiger Befriedigung [...]»⁹⁸ (Brown 2001, S. 78), und dies birgt die Gefahr, dass der Schüler sich nur auf die Belohnung konzentriert, die aus seinen Bemühungen resultiert, und nicht auf seine eigene Ausbildung.

Laut Brown ist die Einführung extrinsischer Belohnungen (von ihm als M&M's exemplifiziert) nicht nur an sich schädlich, sondern birgt auch die Gefahr, dass

⁹⁶ «provides psychological mechanisms [...] that can explain and predict how orientations are related to learning outcomes.»

⁹⁷ «Traditionally, schools tend to cultivate extrinsic motivation through teacher directed classrooms, grades and tests that fail to appeal to a student's selfdetermination, peer pressure to conform to various conventional 'ideals', and through a host of institutional constraints that glorify content, product, correctness, competitiveness, and that fail to bring the learner into a collaborative process of competence building.»

⁹⁸ «The administration of grades and praises for being a "good child" builds a dependency on immediate M&M gratification.»

die intrinsische Motivation, die bereits für jene Aktivitäten besteht, die an sich schon stimulierend sind, verringert wird.⁹⁹ Die einzige Art der externen Belohnung von der Brown glaubt, dass sie das Niveau der intrinsischen Motivation erhöhen oder aufrechterhalten kann, ist die Bereitstellung von positivem Feedback, welches den Schüler dazu ermutigt, sich kompetent und autonom zu fühlen.

Um das Gefühl der Autonomie und Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wieder zu steigern, gehört Brown (1990 und insbesondere 2001) zu den ersten, die eine Reihe von Motivationsstrategien vorschlagen, die der Lehrer in L2/LS-Klassen anwenden kann.

1.3.4 Kim Noels' Untersuchung

Einer der wichtigsten Beiträge zur Integration von Theorien zur intrinsischen und extrinsischen Motivation in die Sprachlernforschung ist sicherlich der Beitrag der Kanadierin Kimberly A. Noels zur Jahrtausendwende.

Noels hat eine Reihe methodischer empirischer Untersuchungen durchgeführt, die sich auf das von Deci & Ryan vorgeschlagene Modell konzentrieren (Noels, Clément & Pelletier 1999; 2001; Noels 2001a, 2001b, Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 2000; 2003). Diese Forschung hatte den Vorteil, dass sie sich auf die Anwendung des Modells auf das Sprachenlernen konzentrierte, aber auch ein valides und zuverlässiges Messinstrument für die verschiedenen Elemente, aus denen sich die Theorie der Selbstbestimmung der L2/LS-Studenten zusammensetzt, konzipieren konnte. Dieses Instrument mit der Bezeichnung *Language Learning Orientations Scale – Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amotivation Subscale* (LLOS-IEA) wurde von Noels und Kollegen (2000) entwickelt, indem die im AMS von Vallerand et al. (1989, 1992 und 1993 gegen Stadt) vorhandenen Items modifiziert wurden, um sie an den besonderen Kontext des Sprachenlernens anzupassen, und ein weiteres hinzugefügt wurde (Noels et al. 2000, S. 66).

Die Autoren verwendeten diese Skala der Orientierungen zusammen mit zusätzlichen Skalen für drei Zwecke:

⁹⁹ Hier zitiert Brown (1990, S. 386) auch die von Deci gesammelten Forschungen (1975, op cit., S. 139).

1. die Ergebnisse der Messung der verschiedenen Unterkategorien der Motivation mit mehreren Variablen zu vergleichen, die als wichtige Vorläufer oder Folgen des Sprachenlernens angesehen werden (Angst, Engagement, Absicht, die Sprache weiter zu studieren, Wahlfreiheit, wahrgenommene Kompetenz, Ergebnisse usw., je nach Studie) und bereits umfassend untersucht wurden;
2. einem Vergleich der SDT-Konstrukte, gemessen an der Motivationskala, und anderen Arten von Orientierungen im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen, die von Gardner (1985) und Clement & Kruidenier (1983 op. cit.) vorgeschlagen wurden, vorzunehmen, um zu analysieren, wie diese miteinander in Beziehung stehen;
3. einer Beurteilung, wie der Grad der Selbstbestimmung der Lernenden durch ihre Wahrnehmung einiger präziser Variablen im Zusammenhang mit dem Lernen in einer formalen Umgebung beeinflusst wird (z.B. die Wahrnehmung des Kommunikationsstils des Lehrers, die Kontrolle, die er über die Klasse ausübt, und seine Fähigkeit, positives Feedback zu geben).¹⁰⁰

Die von Noels und Kollegen durchgeführte Forschungslinie stellt einerseits eine gewisse Kontinuität mit den bisherigen Theorien zur L2-Motivation dar, andererseits eine Verschiebung der Aufmerksamkeit, die im Zuge des in der kognitivistischen Phase eingeleiteten Trends zur Analyse des Mikrokontextes des Sprachunterrichts (und insbesondere der Wahrnehmung des Verhaltens des Lehrers) führt.

Hinsichtlich der Analyse der Beziehungen zwischen Motivation und anderen Variablen wurde im Laufe der Untersuchung festgestellt, dass verschiedene Arten von Motivation mit verschiedenen Arten von Antezedenzen und Konsequenzen verbunden sind. Insbesondere leiten Noels und andere Wissenschaftler ab, dass «Diejenigen, die das Gefühl, eine Sprache zu lernen, als angenehm empfinden, fühlen sich nicht unbedingt direkt in den Lernprozess involviert [...] Um kontinuierliches Lernen zu fördern, reicht es vielleicht nicht aus,

¹⁰⁰ S. Noels et al. 1999, Noels 2001b.

die Schüler davon zu überzeugen, dass das Lernen einer Sprache interessant ist und Spaß macht, sondern es kann auch notwendig sein, sie davon zu überzeugen, dass es für jeden von ihnen wichtig sein kann »¹⁰¹ (ebenda).

Was die Antezedenzen der Motivation betrifft, so haben zwei Studien (Noels et al. 1999 e 2000) ergeben, dass je autonomer ein Individuum sich selbst wahrnimmt, desto wahrscheinlicher ist es, dass es selbstbestimmtere Formen der Motivation entwickelt, dass es Freude am Lernen findet, dass es größere Kompetenz entwickelt, dass es die Angst vor der Sprache reduziert (Noels et al. 1999, S. 30) und dass es intentional mit dem Sprachenlernen fortfährt.

Ein weiteres Ziel der Forschung von Noels und ihren Kollegen war es, den Fokus vom breiteren sozialen Kontext auf den Mikrokontext zu verlagern und zu analysieren, wie die Motivation der Lernenden durch Variablen beeinflusst wird. Im Fall von Noels (2001b und Noels et al.1999) betrafen diese Untersuchungen die motivationalen Aspekte, die mit dem Verhalten und dem kommunikativen Stil des Lehrers verbunden sind.

Nach der Kognitive Bewertungstheorie kann der Kontext die Intrinsische Motivation und insbesondere die Wahrnehmung von Kompetenz und Autonomie eines Individuums stark beeinflussen. Diese spielt eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von Selbstbestimmung. Vor diesem Hintergrund kann man den Lehrer als «eine Schlüsselperson, die in der Lage ist, diese Wahrnehmungen zu beeinflussen»¹⁰² (Noels et al. 1999, S.26), betrachten. Folglich kann ein Lehrer, der in der Lage ist, autonomes Verhalten zu fördern und den Schülern nützliches Feedback zu geben, wesentlich dazu beitragen, das Gefühl der Selbstbestimmung und parallel dazu die Freude am Lernen bei S. zu erhöhen, Faktoren, die wiederum zu besseren Ergebnissen bei den Lernenden führen können.

Ein besonders interessanter Aspekt ist, dass es zusätzlich zu diesen Wahrnehmungen, die sich auf den Lehrer beziehen, zwei weitere Aspekte gibt,

¹⁰¹ «those who naturally enjoy the feeling of learning an L2 may not necessarily feel personally involved in the learning process; they may view language learning as a puzzle or a language game that has few repercussions in everyday life. To foster sustained learning, it may not be sufficient to convince students that language learning is interesting and enjoyable; they may need to be persuaded that it is also personally important for them.»

¹⁰² «a key person who affects these perceptions.»

die zu thematisieren sind. Der eine bezieht sich auf die Wahrnehmung des Lehrers als kritische und negative Person (*negativity*) und der andere auf die Wahrnehmung des Lehrers als freundliche Person (*congeniality*). Letzterer scheint jedoch keinen starken Einfluss auf die wahrgenommene Autonomie und Kompetenz auszuüben, außer durch die Vermittlung der ersten beiden Wahrnehmungen. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht so sehr die negative oder positive Wahrnehmung des Lehrers als Person, sondern vielmehr die Art und Weise, wie er/sie sich innerhalb des Lernprozesses zur Klasse verhält, einen Einfluss auf Autonomie und Kompetenz und damit auch auf die Motivation ausübt. Von einem praktischen Standpunkt aus betrachtet, beschreibt dies auch Noel folgendermaßen:

«Dies legt nahe, dass es für Motivationszwecke nicht notwendig ist, dass Lehrer Informationen über sich selbst preisgeben oder ihr histrionisches Temperament zur Schau stellen; stattdessen ist es wesentlich, dass sie zeigen, dass sie sich um die Fortschritte ihrer Schüler kümmern.»¹⁰³ (ebd., S. 136)

1.4 Die soziodynamische Phase

Um die Jahrtausendwende begann sich die Aufmerksamkeit der Forscherinnen und Forscher mehr und mehr den spezifischen Lernkontexten bis hin zum Klassenzimmer zuzuwenden, wobei sie einen Ansatz verfolgten, der die Motivation als einen fortlaufenden Prozess und nicht als schlüssiges Produkt in den Mittelpunkt stellte, die Motivation sowohl qualitativ als auch quantitativ analysierte. Sie berücksichtigte komplexe Faktoren (auch außerhalb von L2/LS), die Motivation und Lernen gleichzeitig beeinflussen und die es ermöglichen, die Motivation der Schülerinnen und Schüler selbst während einer einzigen Unterrichtsstunde zu steigern oder zu senken (vgl. Dörnyei 2005, S. 83).

Ursprünglich wurde diese neue Phase von Dörnyei (2005, Dörnyei & Ushioda 2011) als prozessorientierte Phase (*process-oriented period*) bezeichnet, aber es

¹⁰³ «This suggests that it is not necessary for teachers to disclose personal information or demonstrate their comedic wit to encourage motivation, but that it is essential for instructors to show that they are personally committed to the students' learning progress.»

wurde vorgezogen, diesen Namen nicht zu übernehmen, da die jüngsten Theorien die Motivation als ein komplexes dynamisches System (*complex dynamic system oder CDS*) betrachten¹⁰⁴. Unter komplexem System verstehen wir ein System, in dem die verschiedenen Faktoren in Wechselbeziehung zueinander betrachtet werden und sich gegenseitig beeinflussen können, so dass die Ergebnisse eines bestimmten Verhaltens nicht nach einer linearen Ursache-Wirkungs-Beziehung abgeleitet werden können: Daher berücksichtigt die neue Terminologie sowohl die dynamische Veränderlichkeit der Motivation im Laufe der Zeit als auch ihre Wechselbeziehung mit vielen anderen Elementen.

1.4.1 Motivation als dynamischer Prozess

Der prozessorientierte Ansatz von Dörnyei und Ottó (1998)

Zoltán Dörnyei kam im Anschluss an seine in den 1990er Jahren durchgeführte Forschung der Ansicht, dass die Aufmerksamkeit auf die zeitliche Organisation der Motivation ein potenziell sehr fruchtbarer Aspekt der Forschung ist (Dörnyei 1998, S. 131). Ein erster recht ehrgeiziger Versuch, diesen prozessorientierten Ansatz zu integrieren, ist der von Dörnyei und Ottó (1998), die den Motivationsprozess in kleine Zeitabschnitte unterteilen, die in zwei verschiedenen Achsen entlang dreier Phasen organisiert sind und im folgenden näher diskutiert werden sollen. Auf der einen Seite gibt es die Abfolge der Verhaltensweisen (*action sequence*), die von der Bildung der Ziele bis zur Bewertung der möglichen Ergebnisse führen, auf der anderen Seite beobachten wir die motivierenden Einflüsse (*motivational influences*), die in den verschiedenen Phasen entlang der verschiedenen Segmente unterschiedlich wirken. Diese sind:

1. Die Phase vor der Aktion (*preactional phase*), in der die Motivation entsteht. Hier werden die Ziele gewählt, die Absicht gebildet und der Impuls zur Umsetzung beginnt.
2. Die Phase während der Aktion (*actional phase*), die dann zur Realisierung übergeht. Gleichzeitig werden Teilaufgaben mit kurzfristigen Zielen, einer

¹⁰⁴ s. Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Bewertung der Aktion und einem Kontrollsystem zur Regulierung, Unterstützung und zum Schutz der Motivation erstellt.

3. Die Phase nach der Aktion (*postactional phase*), in der eine rückblickende Untersuchung der Aktion und der möglichen Ergebnisse stattfindet, deren Ergebnisse die motivierende Haltung bei künftigen Aktionen und Entscheidungen bestimmt.¹⁰⁵

Jede Phase ist also mit dem Einfluss verschiedener Motivationstypen verbunden, die durch verschiedene Orientierungsarten (integrativ, kognitiv, intrinsisch usw.) unterstützt werden können, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Bei der Auswahl der Ziele sehen wir eine andere motivierende Orientierung als bei der Durchführung der Aktion oder bei der Auswertung der Ergebnisse.

Später erkennt Dörnyei selbst (2005, S. 86) die Schwächen seines eigenen Modells. Insbesondere (in Dörnyei & Ryan 2015 op. cit., S. 85) gibt er angesichts der mangelnden empirischen Validierung des Modells zu, dass "kein Mosaik von miteinander verbundenen Ursache-Wirkungs-Beziehungen der Komplexität des Motivationssystems gerecht werden kann"¹⁰⁶.

Trotz dieser strengen Beurteilung ist dem Dörnyei- und Ottó-Modell zuzuschreiben, dass es sich auf den Prozess und die Entwicklung von Selbstregulierungsstrategien durch den Lernenden zur Unterstützung seiner eigenen Motivation konzentriert hat (wie Ushioda dies während seines Studiums in den 1990er Jahren tat).

1.4.2 *International Posture*: Neudefinition des Begriffs der Integrativität

Gardner zeigte mehrmals auf, dass «Wörter, Laute, grammatikalischen Prinzipien und all die Dinge, die der Sprachlehrer versucht, darzulegen, sind mehr als nur Aspekte irgendeines sprachlichen Codes: sie sind integrale Bestandteile einer anderen Kultur. Folglich ist die Einstellung des Schülers

¹⁰⁵ s. Dörnyei & Ushioda 2011, S. 65-66

¹⁰⁶ «no patchwork of interwoven cause-effect relationships would be able to do the complexity of the motivation system justice»

gegenüber der spezifischen Sprachgruppe mit seiner Fähigkeit verbunden, Aspekte dieser Sprache zu integrieren¹⁰⁷» (Gardner 1985, S.6).

Wie wir im Laufe dieser historischen Analyse gesehen haben, ist das Konzept der Integrativität zweifellos der einflussreichste, am meisten untersuchte und begehrteste Aspekt des Gardnerianischen Modells (und damit der Integrativen Orientierung und der Integrativen Motivation). Mangels eines Korrespondenten in anderen Bereichen der Motivations- oder Pädagogischen Psychologie (vgl. Dörnyei 2003b, S. 5) und mangels empirischer Evidenz, die der Theorie eine solide Grundlage geben könnte, fehlte es jedoch nicht an Kritik und Alternativvorschlägen, wie z.B. die von Clément und Kruidenier (1983).

Es sind genau diese beiden Autoren (Kruidenier & Clément 1986, S. 66), die darauf hinwiesen, dass Integrität in Verbindung mit anderen Faktoren nur in bestimmten sozialen und kulturellen Kontexten vorhanden ist. Die erste Unterscheidung kann zwischen dem Erlernen (und Unterrichten) einer Fremdsprache (LS) und einer Zweitsprache (L2) getroffen werden. Dörnyei (1990, S. 49) zitiert ein Buch von William Littlewood aus dem Jahr 1984¹⁰⁸, in dem der Autor darauf hinweist, dass es in LS-Situationen, in denen es wenig bis gar keinen Kontakt zu Mitgliedern der Gemeinschaft gibt, die mit der studierten Sprache in Verbindung stehen, schwierig ist, eine Haltung gegenüber LS-Sprechern und eine integrative Orientierung zu entwickeln. Dies gilt "insbesondere im Hinblick auf das Erlernen einer internationalen Sprache, d.h. wenn es nicht so sehr darum geht, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten, sondern mit anderen Menschen zu kommunizieren, die ebenfalls eine Fremdsprache gelernt haben¹⁰⁹, wie dies bei Englisch der Fall sein kann». In

¹⁰⁷ «the words, sounds, grammatical principles and the like that the language teacher tries to present are more than aspects of some linguistic code; they are integral parts of another culture. As a result, students' attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language.» Zitiert in Dörnyei e Csizér 1998, S. 218.

¹⁰⁸ Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge University Press.

¹⁰⁹ «this is particularly true of learning an international language, in which the aim of learning is not so much to get into contact with the native-speaking community, as to communicate with others who have also learned it as a foreign language» in Dörnyei 1990, S. 49.

derselben Studie untersucht Dörnyei (1990) die Orientierungen der Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache, wie sie das Englische in Ungarn sein kann: Die Ergebnisse zeigen nicht nur eine größere Relevanz der instrumentellen Komponente, sondern auch, dass die integrative Ausrichtung verschiedene Facetten annimmt, und dass die Identifikation allgemeiner ist und sich auf die «kulturellen und intellektuellen Werte, die die Sprache vermittelt»¹¹⁰ (S. 49) sowie auf die Sprache selbst und ihre Sprecher bezieht. Vor diesem Hintergrund kann das Erlernen der englischen Sprache nicht nur mit dem Ziel verbunden werden, sich in eine bestimmte Gemeinschaft von Sprechern zu integrieren, sondern auch mit dem Ziel, Weltbürger zu sein und seinen Blickwinkel zu erweitern, indem man sich vom Provinzialismus entfernt (ebd.)¹¹¹.

Die Verwandlung des Englischen in die internationale Verkehrssprache verpflichtet uns, nicht mehr auf das Konzept der Integrität, wie es ursprünglich von Gardner konzipiert wurde, d.h. als eine Motivation, "die durch die Neigung gekennzeichnet ist, ähnlich wie geschätzte Mitglieder der anderen Sprachgemeinschaft zu sein"¹¹², zu verweisen. In einer Studie von Kaylani (1996¹¹³, zitiert von Lamb 2004, S. 5) zur Motivation von Universitätsstudierenden in Jordanien interpretiert der Autor das Vorhandensein integrativer Orientierungen nicht so sehr als auf eine bestimmte angelsächsische Kultur ausgerichtet, sondern eher als "Mitglieder einer internationalen Gemeinschaft englischsprachiger Menschen, die keiner bestimmten Kultur angehören"¹¹⁴.

Vielleicht ist es kein Zufall, dass viele andere Studien, die zu solchen Schlussfolgerungen gekommen sind, aus einem asiatischen Kontext stammen, wo die Möglichkeit des Kontakts mit englischen Muttersprachlern relativ gering ist, aber auch wo die englische Sprache als fremd und nicht als L2 betrachtet

¹¹⁰«the cultural and intellectual values the target language conveys»

¹¹¹ Vgl. Lamb 2004, S. 5 e Dörnyei 2005, S. 97.

¹¹² «*characterized by a willingness to be like valued members of the language community.*» in Gardner & Lambert 1959, S. 271

¹¹³ Kaylani, C., 1996. The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In: Oxford, R.L., Language Learning Strategies Around the World: Cross cultural Perspectives. Honolulu: University of Hawai'i, S. 75–88.

¹¹⁴ «as a member of an international English speaking community, disassociated from any particular culture» S. 87.

wird. Gerade im Falle des Englischen wird die Sprache "als ein Mittel angesehen, um alternative Lebens- und Denkweisen kennen zu lernen"¹¹⁵ (ebd., S. 111).

Jenes Konzept wird später von Yashima (2002) erweitert, die über International Attitude (International Posture) sprechen wird, d.h. die Neigung, sich für ausländische oder internationale Fragen zu interessieren, im Ausland umziehen oder arbeiten zu wollen, bereit zu sein, mit fremden Menschen zu interagieren, und im Vergleich zu anderen Kulturen offen oder nicht ethnozentrisch zu sein¹¹⁶ (ebd., S. 57). Dieses Konzept mag an die positive Einstellung gegenüber der Gemeinschaft der L2/LS-Sprecher erinnern, die einer der Faktoren ist, die die Integration in das sozio-pädagogische Modell bestimmen, aber in diesem Fall richtet es sich nicht an eine bestimmte Gruppe, sondern an die gesamte globale Gemeinschaft.

Dörnyei (2005, S. 97) weist auf eine weitere Ähnlichkeit mit dem bereits von Nakata (1995)¹¹⁷ vorgeschlagenen Konzept der internationalen Orientierung hin, wonach diese Orientierung eine kosmopolitische Mentalität impliziert, die dazu führt, das Studium der englischen Sprache "als Kommunikationsmittel zu betrachten, während man gleichzeitig seine Identität als internationale Person bewahrt"¹¹⁸ (Okazaki 2012, S. 51).

Yashimas Studie ergab, dass die stärkste unter den in das Modell einbezogenen Beziehung jene ist, die die internationale Einstellung mit der Motivation verbindet (ebd., S. 61-62), und ein ähnliches Ergebnis wurde in einer nachfolgenden Studie gefunden (Yashima et al. 2004, S.134). Dies ist eine weitere Bestätigung dafür, dass das Konzept der Integrativität an LS-Kontexte angepasst werden muss, was insbesondere für English gilt, das sich in erster Linie an Mitglieder der globalen Gemeinschaft von Menschen richtet, die in der Lage sind, auf Englisch zu kommunizieren. Diese Orientierung würde daher zu einer positiven Einstellung

¹¹⁵ «as means of finding out about alternative ways of living and thinking»

¹¹⁶ «interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to study or work, readiness to interact with intercultural partners and, one hopes, openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures, among others»

¹¹⁷ Nakata, Y. (1995). New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher* 19(2): 17-20.

¹¹⁸ «as a means of communication while retaining their own identity as an international person.»

gegenüber der internationalen Gemeinschaft und nicht nur gegenüber Muttersprachlern führen.

Im selben Jahr wurde das Konzept von Dörnyei und Csizér bekräftigt (2002, S. 453), welches eine Neudefinition vorschlug, die besagt, dass «der Aspekt, den der Begriff impliziert, nicht so sehr mit einer realen oder metaphorischen Integration in eine L2-Gemeinschaft verbunden ist, sondern vielmehr mit einem einfacheren Prozess der Identifikation mit dem eigenen Selbstkonzept»¹¹⁹ und daher sowohl auf spezifische Gemeinschaften von Sprechern und Sprecherinnen als auch auf die allgemeinere Gemeinschaft der "Weltbürger", die das so genannte internationale Englisch sprechen, angewandt werden kann; Die beiden Autoren halten es daher für grundlegend, nach einer neuen Interpretation zu suchen, die das Konzept der Integrativität neu ordnen und erweitern kann, "ohne dem großen Korpus relevanter empirischer Daten zu widersprechen, die in den letzten vierzig Jahren gesammelt wurden"¹²⁰ (ebd. 456).

Diese Art der dynamischen Vision von Motivation wird von Lamb (2004, S. 15) geteilt, der einen Artikel von Arnett (2002¹²¹, S. 777) über die Psychologie der Globalisierung aufgreift, in dem es heißt, dass "die meisten Menschen heute eine bikulturelle Identität entwickeln, in der ein Teil ihrer Identität in der lokalen Kultur verwurzelt ist, während ein anderer Teil aus dem Bewusstsein ihrer Beziehung zur globalen Kultur stammt"¹²². So ist das Modell einer englischsprachigen Person für die von Lamb interviewten jungen Indonesier nicht unbedingt ein englischer, amerikanischer oder westlicher Muttersprachler, sondern "ein Mitglied der städtischen indonesischen Mittelschicht, das bereits eine globale Identität erworben hat"¹²³ (Lamb 2004, S. 15). Dieses Mitglied ist in der Lage, die englische Sprache perfekt zu benutzen, ohne die mit englischsprachigen Ländern oder dem Westen verbundenen kulturellen Aspekte akzeptieren zu

¹¹⁹ «the motivation dimension captured by the term is not so much related to any actual, or metaphorical, integration into an L2 community as to some more basic identification process within the individual's *self-concept*.»

¹²⁰ «without contradicting the large body of relevant empirical data accumulated during the past four decades»

¹²¹ Arnett, J.J., 2002. The psychology of globalization. *American Psychologist* 57, 774–783.

¹²² «most people now develop a bicultural identity, in which part of their identity is rooted in their local culture while another part stems from an awareness of their relation to the global culture.»

¹²³ «urban middleclass Indonesians who have already acquired this global identity.»

müssen, geschweige denn auf seine eigene Sprache, Kultur oder Herkunftstraditionen verzichten zu müssen.

Die Entdeckung dieser Art von Orientierung legt Lamb (2004, S. 17) nahe, dass es, um ihre Entwicklung zu fördern, notwendig ist, auch die Lehrmethoden sowie die Materialien so zu ändern, dass sie der Vision eines globalen Modells des Englischsprechers entsprechen, das den muttersprachlichen Lehrer ergänzen könnte.

1.4.3 Motivation als dynamischer Prozess: Neuausrichtung

Die kontextualisierte Person von Ushioda (2009)

Um die Jahrtausendwende hat das Konzept der Integrativität daher jene dominante Position völlig verloren, die es fast vierzig Jahre lang die Forschung nach der L2-Motivation beeinflusst hat, indem es von einem Eckpfeiler zu einem Element wurde, das als "unhaltbar für L2-Lerner im Kontext des Weltenglisch"¹²⁴ angesehen wurde (Coetzee-Van Rooy 2006¹²⁵, S.447). Dies impliziert die Formulierung einer neuen Definition von "Identifikation mit dem eigenen Selbstverständnis", wie Dörnyei und Csizér (2002, S. 453) betonen.

Die Neuaufstellung des Konzepts der Integrativität, das sich von einer Haltung gegenüber einer ganzen soziokulturellen Sprechergruppe in den Antrieb verwandelt hat, der zur Verwirklichung der eigenen Vorstellung vom sprechenden Selbst führt, könnte auch als einer der Anknüpfungspunkte des Prozesses der Fokussierung der Aufmerksamkeit von der Makro- zur Mikroperspektive gelesen werden.

Bereits Dörnyei (2005, S. 218) hebt am Ende seines Buches über die Psychologie des Sprachenlernens hervor, wie sich die Tendenz der Forschung zur L2-Motivation in den letzten Jahren hin zu einer Vision von individuellen Unterschieden nicht mehr als absolute und verallgemeinerbare Elemente

¹²⁴ «the notion of integrativeness is untenable for second-language learners in world English contexts»

¹²⁵ Coetzee-Van Rooy, S. (2006) Integrativeness: Untenable for world Englishes learners? World Englishes 25 (3/4), S. 437-450. Zit. von Dörnyei 2009a, S. 25.

bewegte. Im Gegenteil, mit den Worten von Ellis (2004¹²⁶, S. 546-547) zeigt er auf, dass "die Theorie die kontextualisierte Natur des L2-Lernens anerkennen muss. Sie muss reflektieren, wie die Rolle der individuellen Faktoren des Lernenden sowohl durch den spezifischen Kontext, in dem das Lernen stattfindet, als auch durch die verschiedenen Arten von Aktivitäten, die mit L2 durchgeführt werden sollen, beeinflusst wird"¹²⁷.

In diese Richtung orientiert sich auch die Arbeit von Ema Ushioda (2009), die die Forschung nach einer Loslösung von der Realität aufgrund der exzessiven Suche nach verallgemeinerbaren Elementen thematisiert. Diese hätten dazu geführt, dass der Lernende als eine Art abstraktes und entpersonalisiertes Konzept betrachtet wird, das sich aus mehreren statistisch relevanten Variablen zusammensetzt. Ushioda spricht sich daher für eine erneute Konzentration "auf Menschen oder Individuen statt auf Lernende oder individuelle Unterschiede, die als abstrakte Konzepte verstanden werden"¹²⁸ (Ushioda 2009, S. 216), aus. Aus diesem Grund bittet sie darum, dass wir uns auch auf die Beziehung zwischen Lernendem und Kontext konzentrieren, da die letztere Variable, obwohl sie fast immer berücksichtigt wird, oft als unabhängig vom Subjekt betrachtet wird (ebd., S. 218).

Ushioda schlägt das Konzept der kontextualisierten Person vor, die in der Lage ist, die "fundamentale gegenseitige Beziehung zwischen der Person und dem Kontext, in dem sie handelt - eine Beziehung, die dynamisch, komplex und nichtlinear ist" (ebd.), zu berücksichtigen. Diese berücksichtigt sowohl die Person als Individuum mit einer einzigartigen Persönlichkeit, individuellen Erfahrungen und spezifischen Zielen als auch die Gesamtheit der Mikro- und Makrokontexte, von denen das Individuum ein Teil ist, in denen es handelt und interagiert. Auf

¹²⁶ Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. S. 525– 551. Zit. von Dörnyei 2005, S. 218.

¹²⁷ «The theory will need to acknowledge the situated nature of L2 learning. That is, it must reflect the fact that the role of individual learner factors is influenced by the specific setting in which learning takes place and the kinds of tasks learners are asked to perform in the L2.»

¹²⁸ «focus on people or 'persons', rather than on learners or individual differences in abstract theoretical sense.»

diese Weise führt sie die Forschung von einer kognitivistischen Ebene zu einer stärker auf den soziokulturellen Aspekt ausgerichteten Ebene.

Dieser "refokussierte" Ansatz führt offensichtlich zur Förderung qualitativer Erhebungen, die sich stärker auf die Wahrnehmung des Kontextes und der Lernsituation durch den Lernenden stützen als auf das traditionelle psychometrische Kriterium der Suche nach objektiven und absoluten Messungen (vgl. Ushioda 2009, S. 217 und Dörnyei & Ushioda 2011, S. 76).

L2 Motivierendes Selbst-System (L2 Motivational Self System)

Die Entwicklung der Motivationsforschung in den 1990er Jahren war in der Lage, den Schwerpunkt von der Makroperspektive der sprechenden Gemeinschaften auf die Mikroperspektive des Individuums zu verlagern. Ein weiterer Perspektivwechsel führte dann dazu, sich auf Konzepte zu konzentrieren, die sich auf das Selbst beziehen, sowie auf die Anwendung eines Ansatzes, der Motivation als Teil eines komplexen und dynamischen Personensystems¹²⁹ ansieht, das in spezifischen Kontexten durchgeführt wird. Dieser Wandel, der bereits seit einigen Jahren im Bereich der pädagogischen Psychologie zu beobachten war, begann sich auch in der spezifischen Motivation für das Sprachenlernen zu verwurzeln.

Dieser Aspekt, zusammen mit der Notwendigkeit, das Konzept der Integrität über die traditionelle Definition hinaus neu zu interpretieren und zu erweitern, veranlasste Zoltán Dörnyei dazu, eine Neuformulierung der L2-Motivation anzustreben. Dabei wurde das von Hazel Markus und Kollegen (Markus & Nurius 1986¹³⁰, Markus & Ruvolo 1989¹³¹) vorgeschlagene Konzept der Möglichen Selbste zugrunde gelegt.

Mögliche Selbste (*possible selves*) sind spezifische Darstellungen des zukünftigen Selbst eines Individuums. Was es werden könnte, was es werden möchte und was es zu werden befürchtet, all dies entsprechend der Vorstellung, die jeder von seinem eigenen potentiellen zukünftigen Selbst hat. Dabei handelt

¹²⁹ Vgl. Dörnyei & Ushioda 2011, S. 88-89.

¹³⁰ Markus, H. and Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41: S. 954–969.

¹³¹ Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin, *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 211–241.

es sich um Zukunftsprojektionen des Selbstverständnisses, welches sowohl erhoffte positive als auch befürchtete negative Ergebnisse beinhalten und sich auf halbem Wege zwischen Imagination und Handlung befinden, wodurch es gelingt, das Verhalten zu steuern. Wie Markus und Ruvolo (1989 a.a.O., S. 213) zusammenfassen, "kann die Darstellung des eigenen Handelns durch die Konstruktion elaborierter Möglicher Selbst, die ein erhofftes Ziel erreichen, die Umwandlung von Zielen in Absichten und damit in instrumentelle Handlungen direkt und positiv beeinflussen"¹³². In diesem Sinne ist die Idee des Möglichen Selbst umso wirksamer aus motivierender Sicht, je ausgefeilter und lebendiger sie ist (vgl. Dörnyei 2005, S. 100). Die Möglichen Selbst involvieren in der Tat die Vorstellungskraft und die Sinne und werden "auf die gleiche imaginäre und semantische Weise dargestellt wie das Hier und Jetzt-Selbst; das heißt, für das Individuum sind sie Realität - die Menschen können ein Mögliches Selbst "sehen", "hören" oder "riechen"¹³³ (Dörnyei 2009a, S. 12).

Diese Möglichen Selbst können daher eine starke motivierende Wirkung haben und das Individuum dazu bringen, einen Weg zu gehen, der es dem erhofften Selbst näher bringt und das gefürchtete Selbst vermeidet. Diese Funktion wurde von dem kanadischen Psychologen E. Tory Higgins (1987)¹³⁴, der glaubt, dass es drei besondere Arten von möglichen Selbstformen gibt:

1. das Wahre Selbst (*actual self*), das repräsentiert, was Sie sind, oder besser gesagt, was Sie glauben zu sein. Es ist die Wahrnehmung der eigenen Qualitäten und Eigenschaften;
2. das Ideale Selbst (*ideal self*), das die Eigenschaften repräsentiert, die man idealerweise besitzen möchte, Hoffnungen, Bestrebungen, Träume usw;

¹³² «imaging one's own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions» zit. in Dörnyei 2005, S. 100.

¹³³ «possible selves are represented in the same imaginary and semantic way as the here-and-now self, that is, they are a reality for the individual: people can 'see', 'hear' and 'smell' a possible self».

¹³⁴ Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94: S. 319–340.

3. das normative Selbst (*ought self*), das die Eigenschaften repräsentiert, von denen man glaubt, dass man sie besitzen sollte. Diese sind also mit dem Pflichtbewusstsein, den sozialen oder moralischen Verpflichtungen usw. verbunden.

Diese Unterscheidung spiegelt das Motivationsprinzip wider, dass Menschen neigen zu Vergnügen und vermeiden Schmerzen. (Dörnyei 2005, S. 101).

Vor dem Hintergrund der beiden von Markus und Kollegen und Higgins vorgestellten Theorien interpretiert Dörnyei (2005) somit die Ergebnisse der Umfrage von 2002 neu:

Die Instrumentalität kann in zwei Typologien unterteilt werden, d.h. in eine Förderung Instrumentalität, die an das Ideale Selbst und damit an die erwarteten positiven Ergebnisse (wie z.B. berufliches Fortkommen) gebunden ist, und eine Prävention Instrumentalität, das an das Normative Selbst gebunden ist und uns dazu führt, Misserfolge oder Strafen zu vermeiden (z.B. das Bestehen einer Prüfung, um seine Eltern nicht zu enttäuschen).

Die Haltung gegenüber L2/LS-Sprechern scheint mit der neuen Theorie vereinbar, da Sprecher ein nützliches Modell zur Bildung des idealen Selbst darstellen. Wie Dörnyei (2009, S. 28) feststellt, «ist es schwer vorstellbar, ein attraktives L2-Ideal-Selbst zu haben, wenn L2 von einer Gemeinschaft gesprochen wird, die wir verachten»¹³⁵.

Ein Konzept zur Bestätigung dieser Theorie ist das von Norton (2001) eingeführte Konzept einer imaginären Gemeinschaft (*imagined community*), in der "imaginär" nicht "von Phantasie" bedeutet, sondern vielmehr das Ergebnis eines "kreativen Prozesses zur Erzeugung neuer Bilder von Möglichkeiten und neuer Wege des Verständnisses der eigenen Beziehung zur Welt, die über die direktesten Möglichkeiten der Beteiligung hinausgehen"¹³⁶ (ebd., S. 163-164). Die imaginäre Gemeinschaft ist daher eine Idealisierung der Sprechergruppe, die zum Teil auf ihren persönlichen Erfahrungen im Kontakt mit dieser Gemeinschaft, zum Teil auf

¹³⁵ «it is difficult to imagine that we can have a vivid and attractive ideal L2 self if the L2 is spoken by a community that we despise»

¹³⁶ «is a creative process of producing new images of possibility and new ways of understanding one's relation to the world that transcend more immediate acts of engagement.»

unserem Wissen, unseren Ideen, Überzeugungen und Stereotypen und zum Teil auf imaginären Elementen beruht, die sich auf ihre Vorstellung von einem zukünftigen Engagement in der Gemeinschaft beziehen. Der Vorstellungsprozess einer solchen Gemeinschaft ist dem des idealen Selbst überhaupt nicht unähnlich, tatsächlich wird die Investition in das Erlernen einer Sprache auch als "Investition in die Identität des Lernenden, eine Identität in ständigem Wandel durch Zeit und Raum" betrachtet.¹³⁷ (ebd., S.166).

Der Begriff des idealen L2-Selbst (*ideal L2 self*) wurde von Dörnyei gewählt, um den zuvor als Integrität bezeichneten Faktor zu ersetzen, da er ein Schema bietet, welches in der Lage ist, die Korrelationen zu erklären, die sowohl in der Studie von 2002 als auch in früheren Untersuchungen zur Integrität festgestellt wurden. Diese erste Verbindung führte zur Einrichtung des *L2 Motivational Self Systems* (L2MSS, übersetzbar als L2-Motivationsselfsystem).

Das Ideale Selbst und das Normative Selbst werden zu zwei zentralen Elementen dieses neuen Systems, zu dem ein dritter Aspekt hinzukommt (die L2-Lernerfahrung), der mit dem Einfluss der Lernumgebung auf den Schüler verbunden ist. Dieses letzte Element stellt das Ergebnis der Überlegungen dar, die durch die kognitivistische Wende der 1990er Jahre ausgelöst wurden, d.h. das Bewusstsein, dass die große Vielfalt der Faktoren, die der spezifischen Mindestlernsituation (d.h. der Lektion) innewohnen, die Motivation beeinflussen können¹³⁸.

Das neue System setzt sich wie folgt zusammen

- Ideales L2-Selbst (*ideal L2 self*), d.h. die Umsetzung des idealen Selbst in L2, also verbunden mit der Vision des zukünftigen Selbst. Sie stellt ein sehr motivierendes Element dar, weil sie mit dem Wunsch verbunden ist,

¹³⁷ «an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, an identity which is constantly changing across time and space.»

¹³⁸ Vgl. Dörnyei & Ushioda 2011, S. 86 und Dörnyei 2014b, S. 8-9.

die Diskrepanz zwischen diesem zukünftigen Selbst und dem wirklichen Selbst zu verringern.

- Normatives L2-Selbst (ought-to L2 self), verbunden mit der Befriedigung der Erwartungen, die mit dem Lernen von L2 zusammenhängen, insbesondere derjenigen, die auf den sozialen Druck auf den Lernenden zurückzuführen sind. Darüber hinaus fördert das Normative L2-Selbst Verhaltensweisen, die darauf abzielen, mögliche negative Ergebnisse oder Bestrafungen zu vermeiden.
- Lernerfahrung L2 (L2 learning experience): Sie befindet sich im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Elementen auf einem anderen Niveau, da sie sich auf jene Motivationen bezieht, die mit einem bestimmten laufenden Lernkontext zusammenhängen (die Art des Kurses, die Materialien, der Lehrer). Zum Beispiel kann für einige Studierende der Motivationsanreiz nicht von einem eigenen Selbstbild ausgehen (ideal oder normativ), sondern von der intrinsischen Annehmlichkeit des Lernens oder von der Entdeckung der Neigung, L2/LS zu studieren (siehe Dörnyei & Ushioda 2011, S. 86).

Das von Dörnyei vorgeschlagene System impliziert die Einführung neuer Unterrichtsstrategien, die diese Theorie widerspiegeln, insbesondere im Hinblick auf die Förderung des idealen L2-Selbst und seiner Führung für die Zukunft. Dies entkräftet natürlich nicht die Gültigkeit der anderen Motivationsstrategien (wie die von Dörnyei 2001 gesammelten und in unserer Umfrage verwendeten). Im Gegenteil, sie sind perfekt geeignet, die L2-Lernerfahrung motivierender zu gestalten. Was das Normative Selbst anbelangt, so verhindert die Natur dieses Elements, welches an äußere Einflüsse gebunden ist, dass es Gegenstand präziser Motivationstechniken ist, die im Klassenzimmer angewendet werden können. Die einzige Ausnahme ist der mögliche Einfluss, den der Lehrer auf den Schüler haben kann.

Bei den Techniken zur Förderung des idealen L2-Selbst liegt der Schwerpunkt auf der Schaffung, Vervollkommnung und Aufrechterhaltung eines lebendigen und durchdachten Selbstbildes, welches plausibel und erreichbar ist. Genauer

gesagt listen Dörnyei (2005, S. 116-117) und Dörnyei & Ushioda (2011, S. 83-84)¹³⁹ einige Bedingungen auf, die diese zukünftige Selbstführung ermöglichen, den notwendigen Impuls und die Intensität zu geben, um bestimmte Verhaltensweisen auszuführen:

- Ein Bild des zukünftigen Selbst muss vorhanden sein, denn es ist nicht unbedingt so, dass jeder bereits eines hat.
- Je ausgefeilter und lebendiger dieses Bild ist, desto wirksamer wird seine Wirkung sein.
- Das zukünftige Selbst muss eine Diskrepanz mit dem gegenwärtigen realen Selbst aufweisen. Diese muss ausreichen, um einen Anreiz zu geben, es zu erreichen.
- Trotz der Distanz muss das Bild des zukünftigen Selbst plausibel und erreichbar sein, d.h. es muss mit der eigenen Lebensweise übereinstimmen und in der Reichweite der eigenen Möglichkeiten liegen.
- Obwohl es erreichbar ist, darf das Bild bei seiner Verwirklichung nicht als banal angesehen werden, sonst wird es nicht die Notwendigkeit eines Engagements zu seiner Verwirklichung wecken.
- Es muss Harmonie herrschen: Ein möglicher Konflikt zwischen den eigenen Bestrebungen und Erwartungen in Bezug auf das soziale Umfeld könnte kontraproduktiv sein.
- Das Vorhandensein eines gefürchteten Selbst, d.h. das Bild möglicher negativer Konsequenzen, kann die Wirksamkeit der anderen Wegweiser erhöhen, indem es als ergänzender Motivator wirkt.
- Das Bild des zukünftigen Selbst muss regelmäßig aktualisiert werden. Dies geschieht durch bestimmte Reize oder Ereignisse, die als Mahnung dienen können.

¹³⁹ s. Dörnyei 2009, S. 18-22.

- Die Planung eines definierten Weges, um das Ziel zu erreichen. Dazu können präzise Verfahrensstrategien, die Wahl von Sekundärzielen usw. gehören. Diese Angaben sind selbst Teil des zu bearbeitenden Selbstbildes.

Nach Dörnyei (2014b, S. 10) sollten diese Bedingungen nicht als bloße Begleiterscheinungen des Systems betrachtet werden, sondern «einen integralen Bestandteil des Systems bilden, da ohne sie die drei grundlegenden Motivationsdimensionen ihre Motivationsfähigkeit verlieren».¹⁴⁰

1.4.4 Jüngste Entwicklungen

Vision als pädagogisches Werkzeug

Eine interessante Parallelität zum Konzept der zukünftigen Selbstführung lässt sich in Bezug auf die Entwicklung der Vision ziehen. Wie wir gesehen haben, beschreiben die Möglichen Selbste genau die eigene Vision dessen, was man werden könnte, was man werden möchte oder wovor man Angst hat zu werden. Es ist daher möglich, zu bestätigen, dass die beiden Konzepte der Vision und der zukünftigen Selbstführung übereinstimmen, wie Hadfield und Dörnyei (2013¹⁴¹, S.4) festgestellt haben.

Vision bedeutet "die imitierende Darstellung von realen oder hypothetischen Ereignissen¹⁴²" (Pham & Taylor, 1999¹⁴³, S. 250), d.h. die Möglichkeit, etwas zu sehen und zu fühlen, das nicht oder noch nicht ist.

Im Fall von zukünftiger Selbstführung, in der wir eine Zukunftsprojektion des Selbst wahrnehmen, können wir sehen, wie die Vision genau das ist, was sie von der einfachen Bestimmung spezifischer Ziele oder der Vorbereitung eines Aktionsplans unterscheidet. Die Vision umfasst nämlich in erster Linie sensorische Aspekte (die Fähigkeit zu sehen, zu fühlen und allgemein

¹⁴⁰ «form an integral part of it because without them the three primary motivational dimensions lose their motivational capacity»

¹⁴¹ Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow, England: Longman.

¹⁴² «the imitative representation of real or hypothetical events».

¹⁴³ Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action. Effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), S. 250-260. Zit. in Muir & Dörnyei 2013, S. 358.

wahrzunehmen). Daher gibt es neben der Definition des Ziels auch eine genaue Darstellung, die auch die Art und Weise einschließt, wie dieses Ziel erreicht werden soll (vgl. Dörnyei 2014b, S. 12). Zusammengefasst ist es "ein personalisiertes Ziel, das sich der Lernende durch Hinzufügen der imaginierten Realität des erlebten Ziels zu seinem eigenen gemacht hat"¹⁴⁴. (Dörnyei & Chan 2013, S. 455).

In Anlehnung an das frühere Konzept des möglichen Selbst basiert die Bedeutung, die der Vision beigemessen wird, auf einer spezifischen Hypothese: Je weiter sie entwickelt wird, umso lebendiger und detaillierter ist auch ihre zukünftige Selbstführung. In ähnlicher Weise wird die motivierende Wirkung von Selbstführung umso wirksamer, je mehr sie vom Individuum als "real" empfunden wird, um die Person zu veranlassen, die Diskrepanz zwischen dem gegenwärtigen Selbst und dem imaginierten zukünftigen Selbst, dessen (sensorische) Zielerreichung wir wahrnehmen konnten, zu verringern (vgl. Muir & Dörnyei 2013, S. 358).

Wenn wir den dynamischen Aspekt der Motivation - wie eine steigende und sinkende Flut - betrachten, kann die Vision eine Konstante sein, die in der Lage ist, "einer der verlässlichsten Prädiktoren für geplanten Fleiß"¹⁴⁵ (Dörnyei & Kubanyiova 2014, S. 9) zu werden, insbesondere für ein langfristiges (oder sehr langfristiges) Engagement wie das des Sprachenlernens.

Der besondere Aspekt der Vision ist daher die Fähigkeit, Wahrnehmungsempfindungen zu erzeugen. Diese gelten als geeignet, das Individuum positiv zu beeinflussen und es dazu zu bringen, ein bestimmtes Verhalten umzusetzen.

Einige neurowissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass die Vorstellungskraft auf denselben neuronalen Repräsentationen beruht, die von den Sinnen durch die tatsächliche Wahrnehmung gewonnen werden können (Moulton & Kosslyn 2009, S. 1274). Dies ist bis zu dem Punkt der Fall, wo das Gehirn nicht

¹⁴⁴ «a personalized goal that the learner has made his/her own by adding to it the imagined reality of the goal experience».

¹⁴⁵ «one of the most reliable predictors of their long-term intended effort».

unterscheiden kann zwischen dem, was in der Realität konkret und greifbar ist, und der imaginierten, lebendigen und detaillierten Vision desselben Ereignisses (Cox 2012)¹⁴⁶.

Die Fähigkeit «Bilder zu schaffen, die alle unsere Sinne anregen¹⁴⁷» (Dörnyei & Kubanyiova 2014, S. 14), kann zu einem sehr wichtigen Werkzeug werden, welches in der Lage ist, das zukünftige Verhalten des Lernenden zu beeinflussen, der seine vergangenen Erfahrungen nutzt, um Vorhersagen über einen bestimmten zukünftigen Zustand zu erstellen (Moulton & Kosslyn 2009, S.1274). Nach Dörnyei und Chan (2013, S. 441) ist die zukünftige Selbstführung umso stärker, je ausgeprägter das Vorstellungsvermögen ist. Vor allem ist dies dann der Fall, wenn die Vision andere Sinne als nur die visuelle Darstellung einbezieht. In ihrer Studie wurde auch die auditive Dimension berücksichtigt, was nachweislich die Vorhersagefähigkeit von zukünftiger Selbstführung erhöhte (ebd., S. 454).

Trotz der Fokussierung auf die Vision wird nicht angenommen, dass dieser Ansatz frühere Theorien vollständig ersetzen kann. Vielmehr muss dieser neben ihnen stehen, da er "eine der motivierenden Kräfte auf höchster Ebene¹⁴⁸" ist (Dörnyei & Kubanyiova 2014, S. 9).

Gezielte Motivationsströme

Eine Theorie, die stark mit der von Vision verwandt ist, ist die neuere Theorie der gezielten Motivationsströme. Diese stellt ein völlig neues Konzept dar, nicht nur innerhalb der L2-Forschung, sondern auch innerhalb der psychologischen Forschung im Allgemeinen (Henry, Davydenko & Dörnyei 2015, S. 330).

Gezielte Motivationsströme (*Directed Motivational Currents o DMC*) beziehen sich auf längere Perioden intensiver Motivation und völliger Vertiefung im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel (oder eine Vision), das von der Person als sehr wichtig - wenn nicht gar grundlegend - angesehen wird. In diesen Phasen besitzt die intensive Motivation die besondere Eigenschaft der Selbstregeneration, d.h. der

¹⁴⁶ Cox, R. H. (2012). Sport psychology: Concepts and applications (7th ed.). New York: McGraw-Hill. Zit. von Muir & Dörnyei (2013), S. 358 und von Dörnyei & Kubanyiova (2014), S. 14.

¹⁴⁷ «pictures that stimulate all our senses»

¹⁴⁸ «one of the highest-order motivational forces»

anfängliche Antrieb wird angesichts des Bewusstseins, sich dem Ziel zu nähern, ständig erneuert (vgl. Dörnyei, Ibrahim & Muir 2015, S. 98)¹⁴⁹.

Ein DMC entwickelt sich entlang einer Reihe von Einzelaktivitäten, die alle in Funktion eines präzisen Ziels durchgeführt werden, auch über viel längere Zeiträume hinweg. Innerhalb dieser Perspektive wird eine einzelne Aktivität nur als ein Schritt gesehen, der zu durchlaufen ist, um einem wichtigeren Ziel näher zu kommen.

Der interessanteste Aspekt aus Sicht der angewandten Didaktik ist es, die richtigen Bedingungen zu schaffen, die den DMC-Prozess auslösen können. In der Tat haben Henry, Davydenko und Dörnyei nach einer Untersuchung aus dem Jahr 2015 einige Aspekte identifiziert, die zur Aktivierung von DMC beitragen können.

- Der erste Aspekt ist die Ziel-/Visionsorientierung (*goal/vision orientedness*). Dies kann als der wichtigste Aspekt angesehen werden, da der Motivationsstrom immer auf ein klar definiertes Ziel oder eine Vision gerichtet ist, die ihm eine bestimmte Richtung gibt.
- Der zweite Aspekt ist das Vorhandensein der so genannten (*salient facilitative structure*). Wie Dörnyei, Henry und Muir (2015, S. xi) zusammenfassen, haben bisherige Motivationstheorien immer zwischen dem anfänglichen Stimulus und der anschließenden Ausführung eines motivierten Verhaltens unterschieden und sich besonders auf das erste Element konzentriert, als ob das Vorhandensein eines ausreichend gültigen Motivs allein alle nachfolgenden Handlungen bestimmen könnte. Es ist jedoch das Gegenteil der Fall, denn innerhalb einer DMC wird die Betätigungsphase wiederum zu einem Mittel, um der Motivation einen weiteren Anstoß zu geben, so dass "das Motiv und das nachfolgende Verhalten ein einheitliches Konstrukt bilden und untrennbar miteinander

¹⁴⁹ «a prolonged process of engagement in a series of tasks that are rewarding primarily because they transport the individual towards a highly valued end»

verbunden sind¹⁵⁰ (ebd., S. xii). Um dies zu erreichen, besteht ein DMC aus drei Elementen:

1. eine Reihe von wiederkehrenden Verhaltensweisen, die ohne Entscheidungsfindung oder Kontrolle ausgeführt werden¹⁵¹,
 2. Perioden der Fortschrittskontrolle mit Zwischenzielen, die eine Rückmeldung ermöglichen,
 3. genaue Start- und Endpunkte.
- Der dritte Faktor ist die positive Emotionalität (*positive emotionality*). Innerhalb eines DMCs empfindet der Einzelne die Ausführung der verschiedenen Aktivitäten als erfüllend, weil sie ihn dem Endziel näherbringen. Es ist somit die Freude, die mit dem Erreichen dieses Ziels verbunden ist, die die einzelnen Aktivitäten auf dem Weg dorthin beeinflussen¹⁵².

Aus unterrichtsstrategischer Sicht ist DMC nicht als Ersatz für normale Motivationsaktivitäten gedacht, sondern wird als ein zusätzliches Element gesehen, welches die Handlungsperspektive des Lehrers erweitern kann. Darüber hinaus ist dieses Konzept innerhalb der neuen Sichtweise von Motivation als komplexes dynamisches System für die Forschung nützlich, da die «Fähigkeit, verschiedene Faktoren in Einklang zu bringen, verschiedene Hindernisse zu überwinden und emotionale Schwankungen zu regulieren»¹⁵³ (Dörnyei, Ibrahim & Muir 2015, S. 103-104), innerhalb der chaotischen Komplexität eines dynamischen Systems Bezugspunkte liefern kann, die das Verhalten des Individuums kanalisieren und seinen Verlauf sowie das Endergebnis bis zu einem gewissen Grad vorhersagbar machen (ebd.).

¹⁵⁰ «the motive and subsequent behavior form a unified construct and are inseparable from one another.»

¹⁵¹ «will not require volitional control at every stage, but will become internalised as part of the DMC» Muir & Dörnyei 2013.

¹⁵² Dörnyei, Ibrahim & Muir (2015, S. 101) bezeichnen diese positive Emotionalität als «linked to a sense of actualising one's potential or the fulfilment of one's mission» (ibidem).

¹⁵³ «capacity to align diverse factors, to override various obstacles and to regulate emotional fluctuation»

Schlussfolgerungen

Im Laufe dieser historischen Analyse haben wir gesehen, inwieweit das Studium der L2-Motivation eine nicht-lineare Entwicklung aufzeigt. Es wurde als isoliertes Element in Bezug auf die allgemeine Psychologie geboren und erst nach vielen Jahren wurde es mit den am weitesten verbreiteten Forschungssträngen verbunden. Der interessanteste Aspekt aus Sicht dieser Arbeit ist jedoch die Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Untersuchung der Theorie auf die Skizzierung von nützlichen und anwendbaren Praktiken im Klassenzimmer. Genau auf dieser Grundlage wird die in den folgenden Kapiteln vorgestellte Forschungsarbeit aufbauen.

2 Metodologia della ricerca

Nel seguente capitolo si farà luce sulle modalità utilizzate per condurre il presente lavoro di ricerca. Più precisamente, si farà brevemente cenno alle ricerche che più di altre hanno lasciato il segno in questo ambito, per passare poi a delineare il contesto, chiarire gli obiettivi e descrivere lo strumento di ricerca nonché il procedimento per la realizzazione del questionario. Infine verranno fornite informazioni sui partecipanti e sulle modalità di somministrazione del questionario.

2.1 Ricerche precedenti sulle strategie motivazionali

Nel seguente paragrafo ci si occuperà di far luce sulle ricerche precedenti al presente lavoro, che , più di altre, hanno lasciato il segno in questo contesto. L'intento di tale panoramica è quello di collocare lo studio che ci si è apprestati a condurre all'interno di un filone di pertinenza per dare, quindi, maggior credito al suo essere.

Nella ricerca delle fonti più appropriate per tale scopo, si è reputato particolarmente esaustivo il quadro teorico riguardante la ricerca sulle strategie motivazionali fornito da Giacomo Cucinotta nella sua tesi di laurea magistrale nel 2016¹⁵⁴. Pertanto, le informazioni fornite di seguito si baseranno per lo più su quelle individuate nello studio sopra citato.

In questo senso, c'è un evento che può essere identificato come scatenante rispetto a un cambio di prospettiva a favore delle strategie motivazionali nella storia della ricerca in questo ambito. Si tratta della celebre richiesta di riapertura del programma di ricerca sulla Motivazione L2 che nel 1991 Graham Crookes e Richard W. Schmidt pubblicano su *Language Learning*. I due autori chiedevano infatti che la ricerca sulla Motivazione L2 si riagganciasse ai più moderni filoni di ricerca sulla motivazione educativa (Cucinotta, 2016, p.101).

¹⁵⁴ *La motivazione come strumento glottodidattico. Una ricerca empirica tra i docenti di lingue.*

Tra coloro che accolgono questa richiesta con maggior entusiasmo, va senza dubbio annoverato il giovane ricercatore ungherese, Zoltán Dörnyei. Lo sviluppo della ricerca condotta da Zoltán Dörnyei risulterà particolarmente rilevante per il lavoro di ricerca effettuato in questa tesi di laurea, ci si concentrerà pertanto nel riassumere le tappe principali dell'evoluzione della stessa, con l'obiettivo primo di fare luce sulla direzione nella quale collocare il presente studio.

Nel 1994 Dörnyei decide di esporre la propria posizione circa la necessità di attuare la proposta di Crookes e Schmidt (1991, p. 502), e cioè sviluppare la ricerca in modo che sia «congruente al concetto di motivazione che i docenti ritengono fondamentale per il successo nell'apprendimento della L2»¹⁵⁵ realizzando un articolo per il *Modern Language Journal*. Nel numero autunnale della stessa rivista, Dörnyei renderà pubblica la sua convinzione che «la questione di come motivare gli studenti è un campo su cui la ricerca sulla motivazione L2 non ha posto sufficiente enfasi in passato»¹⁵⁶ (ivi, p. 274) e proporrà un centinaio di strategie motivazionali racchiuse in 30 macrostrategie organizzate su tre livelli: un livello della Lingua, quello dell'Apprendente e quello della Situazione d'apprendimento. La presenza di così tante strategie, mostra l'intenzione di Dörnyei di cambiare del tutto volto alla ricerca, in modo da renderla più "a misura di docente" o educational-friendly (Dörnyei 1994a, p. 283).

Nello stesso numero del *Modern Language Journal* Gardner & Tremblay (1994a) inviteranno a testare il reale valore delle strategie proposte da Dörnyei, considerandole come ipotesi da avvalorare attraverso un'appropriata ricerca in un contesto di reale apprendimento. (1994a, p.364). Dörnyei accoglie questa critica facendone un'occasione per riordinare e dare maggior credito al proprio lavoro.

In un primo articolo del 1996 dal titolo *Ten commandments for motivating language learners* ritiene sia il caso di rendere più coinciso l'elenco delle macrostrategie presentando una prima lista di Dieci comandamenti per motivare

¹⁵⁵ «In brief, we seek to encourage a program of research that will develop from, and be congruent with the concept of motivation that teachers are convinced is critical for SL [second language] success»

¹⁵⁶ «I believe that the question of how to motivate students is an area on which L2 motivation research has not placed sufficient emphasis in the past.»

gli apprendenti di lingue, selezionati in base alla propria esperienza personale. Successivamente deciderà invece di attuare questa riduzione attraverso una sperimentazione sistematica eseguita indagando i pareri di più di cento docenti di lingua inglese in Ungheria, presentando i risultati nell'articolo del 1998 *"Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study"* scritto insieme a Kata Csizér.

Una delle raccolte più complete e chiare delle strategie motivazionali per i docenti di lingue a tutt'oggi è fornita dal libro del 2001 *"Motivational strategies in the language classroom"* scritto da Dörnyei a partire dai risultati dello studio del 1998 e da un'analisi della letteratura in ambito motivazionale. Il testo presenta più di cento strategie motivazionali ordinate e classificate all'interno di 35 macrostrategie ed organizzate a seconda dei diversi stadi del processo motivazionale e quindi delle diverse fasi dell'insegnamento in cui applicarle.

Nonostante la grande attenzione raccolta dal libro e sebbene questo facesse riferimento allo studio di Dörnyei e Csizér del 1998, a questa prima ricerca empirica non ne sono seguite altre per molti anni, sebbene gli stessi autori abbiano a loro volta sollecitato lo sviluppo di ulteriori ricerche in cui si cercasse di confrontare il risultato del questionario ungherese con quello di altri contesti culturali, etnolinguistici o istituzionali (ivi, p. 224).

Secondo quanto riportato dalla ricca rassegna presente nella già citata tesi di laurea magistrale del Dottorando Giacomo Cucinotta (2016), i primi studi a riprendere la sperimentazione sulle strategie motivazionali risalgono a molti anni dopo il primo, ma in quasi nessun caso il contesto della ricerca può considerarsi simile all'originale. Per intenderci, le indagini in questione sono state svolte in ambienti monoculturali, in cui le lingue prese in esame per le ricerche risultano straniere.

Nel dettaglio, tutte le ricerche si concentrano su corsi e docenti di lingua inglese, l'unica eccezione è rappresentata dallo studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012), tenutosi presso un'università degli Stati Uniti, i quali svolgono la propria indagine tra studenti e docenti appartenenti a diversi corsi di lingue.

«Per quanto riguarda gli obiettivi delle ricerche, la maggior parte si concentra sulla valutazione della percezione che i docenti hanno dell'importanza delle strategie motivazionali, a volte associandolo alla frequenza d'utilizzo (Cheng & Dörnyei 2007; Narikawa & Okazaki 2011; Al-Mahrooqi et al. 2012; Guilloteaux 2013; Ghadiri Vala & Vahdani Sanavi 2015) o in un caso la sola frequenza d'utilizzo (Alrabai 2011); in alcuni studi i risultati sono stati confrontati con la percezione che gli studenti hanno delle medesime strategie (Sugita & Takeuchi 2010; Manning et al. 2012; Ruesch et al. 2012) ed una sola ricerca ha indagato solo quest'ultimo aspetto (You 2004). Un numero più ristretto di ricerche, ma comunque di sicuro interesse, si è concentrata sull'efficacia delle strategie motivazionali indagando l'effetto che l'uso di queste può avere sugli studenti, sia a livello di motivazione (Guilloteaux & Dörnyei 2008; Papi & Abdollahzaleh 2012; Moskovsky et al. 2013; Alrabai 2014; Sugita McEown & Takeuchi 2014; Wong 2014) sia a livello di competenza linguistica (Alrabai 2016)» (Cucinotta, 2016, p.104).

2.2 Contesto della ricerca

Dopo aver delineato un quadro teorico sulle ricerche precedentemente condotte nell'ambito delle strategie motivazionali, illustreremo di seguito il contesto che farà da cornice alla nostra indagine. Questa precisazione è d'obbligo, poiché l'attuale situazione pandemica, instauratasi a partire dai mesi conclusivi del 2019, ha cambiato le carte in tavola di non pochi ambiti sull'intero territorio nazionale e mondiale, e l'ambiente scolastico e universitario non ne sono risultati di certo immuni. Al contrario, le conseguenze subite si sono rivelate gravose, tra cui la maggiore è senz'altro stata la chiusura degli istituti di ogni ordine e grado, seppur per periodi di tempo diversificati. In questo senso, chiunque si sia trovato ad essere studente o studentessa dal 2020, avrà sperimentato la ormai celeberrima e tanto chiacchierata didattica a distanza (DAD), frutto dell'esigenza che ha imposto di trovare un accordo tra il distanziamento sociale e il proseguimento delle attività formative.

Oltre agli evidenti vantaggi che il mondo digitale è in grado di offrire in situazioni di ineguagliabile emergenza come quella attuale, il punto focale di una didattica come questa, mai sperimentata prima, è quello su cui lo stesso governo ha sentito la necessità di pronunciarsi, e cioè che la cosiddetta «DAD non è da intendere come trasmissione “a casa” di materiale e compiti da svolgere nonché come semplice replica della didattica scolastica con strumenti tecnologici.» (Istituto Comprensivo Statale “Rita Levi Montalcini, 2020, p.1)

Va da sé che le tecnologie audiovisive e, in particolar modo, quelle informatiche, rappresentino le colonne portanti dell’e-learning ed è proprio qui che, ancora una volta, è il ruolo del docente a fare la differenza. Non è azzardato affermare che proprio questa figura abbia visto le sue mansioni e competenze ricoprire ambiti sempre più vasti in relazione alle esigenze e alle variabili che la classe ha “scoperto” di portare con sé nel corso degli anni.

Per il caso unico nel suo genere che sta costituendo la didattica a distanza, quello che viene richiesto ai docenti è di creare le condizioni affinché gli studenti possano apprendere con il sussidio delle tecnologie multimediali, tutto in considerazione delle complessità che il processo di apprendimento porta con sé. In questo senso, può considerarsi non solo fondamentale, bensì imprescindibile una formazione che sia «all’altezza dei tempi» e veda i docenti «preparati e competenti, in grado di assicurare gli opportuni processi di apprendimento con una metodologia più scientifica e più aperta verso le istanze della cultura giovanile e delle trasformazioni sociali.» (Orizzonte Scuola, 2020).

Proprio in virtù di queste trasformazioni vale la pena porre l’accento sulla complessità del ruolo dell’insegnante, che ,non beneficia «conforto di una verità assoluta in virtù della quale giustificare il suo ruolo di fronte ai giovani, alla società intera e a se stesso, ma deve sostituire questa forma di legittimità scomparsa con altre forme, come la professionalità, l’abilità nell’insegnamento, la competenza che gli viene da una conoscenza di tipo superiore, se vuole avere la garanzia che il suo lavoro abbia senso e significato.» (ibidem). In altre parole, in un contesto che sta sempre di più diventando privo di persone e personalizzazione, il ruolo delle persone, anche se a distanza, costituisce l’elemento che più di ogni altro è capace di fare la differenza e di essere fonte di motivazione.

2.3 Obiettivi della ricerca

Partendo da presupposto che «la questione fondamentale per quanto riguarda la motivazione, non è tanto in cosa consista, ma come possa essere promossa e mantenuta»¹⁵⁷ (Dörnyei, 2001, p 51), numerose ricerche condotte nel campo indicano e dimostrano come i docenti possano fare una differenza sostanziale in questo senso (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizer, 1998; Ushioda, 2006).

Oltre ad essere io stessa una testimonianza di quanto detto, Ashley Ruesch riporta nella sua tesi di Laurea Magistrale l'interessante testimonianza di uno studente di francese della Utah Valley University, il quale sostiene a gran voce: «Il mio insegnante di francese è stato davvero motivante. L'ho avuto per due trimestri ed è stato il migliore tra quelli di lingua straniera che ho avuto. Fantastico! Era pieno di vita! Non diceva MAI nulla in inglese. Fantastico! Normalmente, questa cosa potrebbe fare molta paura, ma lui era un mimo... con la lingua! Recitava ogni parola. Usava sempre le mani e dimostrava quello che diceva. Spesso le persone confondevano la parola *cavallo* con la parola *capelli*. Lui recitava la differenza dicendo: "non cavallo" mentre galoppava, poi diceva: "capelli" (in francese, naturalmente) facendo finta di spazzolare la sua testa calva. Era molto vivace ed energico. Recitando tutto, sono riuscito a sopravvivere a un corso di francese "no English".

Inoltre, ci ha fatto usare strategie di lettura per una comprensione più approfondita. Ci faceva recitare in gruppo racconti e poesie. Poi ci sedevamo insieme, interpretavamo la poesia, ne parlavamo e recitavamo. Era bellissimo! Per la prima volta, dopo un anno di studio del francese, ho iniziato a fare progressi significativi e a sentire che potevo farcela!»¹⁵⁸ (H. Howard, personal communication, November 12, 2008).

¹⁵⁷ «the most pressing question related to motivation is not what motivation is but rather how it can be increased»

¹⁵⁸ «[My teacher] really motivated me in my French class. I had him for two quarters and he was better than the other three foreign language teachers I had, because he was awesome! He was so animated. He NEVER said ANYTHING in English. It was awesome! Ordinarily, this would be terribly frightening, but he was a mime artist...with speaking. He would act out everything he said. He always used his hands and demonstrated what he was saying. Often times, people would confuse the word for horse with the word for hair. He would act out the difference saying "not

Le opinioni e percezioni degli studenti rispetto alle strategie motivazionali applicate in classe dagli insegnanti sono fondamentali per insegnanti e ricercatori. Gli stessi Ushioda (2006) e Dörnyei (2000) chiedono un approccio più "olistico" nella ricerca motivazionale. Essi suggeriscono che per ottenere una migliore comprensione della motivazione nella classe di apprendimento delle lingue, i ricercatori devono esaminare il rapporto tra gli studenti e l'insegnante.

Come già visto in precedenza, Dörnyei e Csizer (1998) hanno stilato una lista dei 10 domini concettuali più motivanti, conosciuti come i *10 Comandamenti* che gli insegnanti possono usare in classe per aumentare la motivazione. Sebbene questo studio rappresenti una pietra miliare in ambito motivazionale e abbia fatto luce sulle strategie motivazionali che gli insegnanti considerino fondamentali, non ha preso in considerazione la prospettiva degli studenti¹⁵⁹(Ruesch, 2009, p.3). Come suggeriscono Oxford e Shearin (1994), per scoprire come gli insegnanti possono promuovere la motivazione degli studenti, non si può prescindere dal chiedere direttamente la loro opinione.

Il principale obiettivo di questa ricerca è proprio quello di offrire una visione che tenga conto della prospettiva degli studenti in termini di importanza e percezione delle strategie motivazionali messe in atto dal docente di lingue.

Le strategie motivazionali individuate da Dörnyei e Csizer resteranno, in ogni caso, il punto di riferimento di questa ricerca, ma verranno sfruttate per raccogliere dati che tengano conto della loro rilevanza e frequenza tra gli studenti delle classi di lingue straniere degli istituti secondari di primo e secondo grado e università italiani. Attraverso una comprensione più approfondita dell'importanza che gli studenti attribuiscono a ciascuna delle strategie motivazionali proposte e della percezione di questi ultimi riguardo alla frequenza di utilizzo delle

horse" while galloping, then would say "hair" (in French of course) while pretending to brush his bald head. Ha. He was very lively and energetic. By acting everything out, I was able to survive a "no English" French class. Additionally, he had us use reading strategies to come to understand different things we read. He would have us act out in groups short stories and poems. We would then sit in groups, decode the poem, talk about it, and act it out. It was great! For the first time after a year of studying French, I started to progress significantly and to feel like I could get it» (H. Howard, personal communication, November 12, 2008).

¹⁵⁹ «This study offered great insight into what motivational strategies teachers found important, but ultimately, it wrote students out of the equation by not eliciting students' opinions as well.»

suddette strategie, sarà possibile ottenere una visione d'insieme utile ad agire in modo mirato e/o ad aggiustare il tiro ove necessario.

Inoltre, con la consapevolezza della particolarità del momento storico nel quale si colloca questa ricerca, ci si propone non solo di tener conto al momento dell'analisi dei dati di come il contesto atipico possa aver influito sui risultati, ma anche di indagare su una serie di strategie motivazionali che più di altre risulterebbero maggiormente influenti in queste circostanze.

2.3.1 Domande di ricerca

Sulla base di quanto detto nel paragrafo precedente, le domande sulle quali si orienta questa ricerca sono quindi:

4. Quali sono le strategie motivazionali considerate più importanti dagli studenti italiani di lingue attualmente?
5. Con quale frequenza vengono percepite determinate strategie motivazionali dagli studenti italiani di lingue?
6. In che relazione stanno tra loro importanza e frequenza di percezione? C'è equilibrio?

2.3.2 Ipotesi

Sulla base delle domande elaborate in precedenza sono state formulate le seguenti ipotesi:

1. Quello che ci si aspetta è che dalla valutazione degli studenti determinati aspetti, nonché domini concettuali, appaiano come molto più rilevanti di altri. Classificarli in ordine di importanza potrà quindi mettere in evidenza le strategie motivazionali che più di altre concorrono nel mantenimento di una motivazione solida all'interno della classe.

2. Anche in questo caso ci si aspetta che emergano degli aspetti percepiti con una maggiore frequenza rispetto ad altri, che, talvolta, risulterebbero a malapena presi in considerazione.
3. In un mondo ideale ci si aspetterebbe un totale equilibrio tra i due aspetti presi in analisi. Dai risultati del questionario ci si aspetta invece che emergano delle discrepanze, soprattutto in termini di media, tra le strategie motivazionali che gli studenti reputano più importanti e la frequenza con cui le stesse vengono messe in pratica in classe.

2.4 Strumenti

Lo strumento principale usato per condurre questa ricerca è un questionario online, che permette di raggiungere i partecipanti e raccogliere dati in modo facile ed efficace.

2.4.1 Realizzazione del questionario

La strutturazione del questionario è avvenuta sulla base delle indicazioni fornite da Dörnyei e Csizér nella guida *How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research*, che si occupa di descrivere come vengono condotte le indagini nell'ambito dell'acquisizione linguistica¹⁶⁰.

Verranno riassunte di seguito le fasi principali dell'elaborazione del questionario dedicato al presente lavoro di ricerca sulla base delle linee guida proposte da Dörnyei e Csizér. Affinché il questionario realizzato possa essere considerato uno strumento valido ed affidabile è necessario seguire un processo sistematico e rigoroso (vedi Dörnyei, 2010) che, in questo caso, si compone di sei punti fondamentali¹⁶¹;

¹⁶⁰ Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). *How to design and analyze surveys in SLA research?* In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

¹⁶¹ Dörnyei parla di "six key issues" per riferirsi ai sei passaggi nella realizzazione del questionario.

Campionamento dei contenuti e uso di una scala multi-item¹⁶².

Per far sì che la selezione dei contenuti risultasse appropriata e centrata, sono state identificate una serie di domande alle quali si intendeva trovare risposta attraverso il questionario, in modo tale da coprire tutta la gamma di contenuti da includere. In seguito, è stata fatta una scrematura mirata ad escludere tutte quelle domande che risultassero d'interesse marginale e non direttamente correlate alle variabili e alle ipotesi che s'intendeva indagare (Dörnyei, Z., & Csizér, K., 2012, p.76).

C'è un consenso generale tra gli specialisti in questo ambito nella scelta della scala multi-item, nonché riguardo alla necessità di elaborare più di un item per affrontare ogni area di contenuto identificata, tutti mirati allo stesso obiettivo ma con aspetti e formulazioni leggermente diversi. In definitiva, come suggerito dallo stesso Dörnyei, si è optato per non scendere sotto i quattro item per categoria d'indagine (ibidem).

Tipologia di domande (Item)

I questionari più professionali, e quindi affidabili, sono composti da domande a risposta chiusa, che non richiedano ai partecipanti alcun tipo di produzione scritta. Nel nostro caso, si farà uso della scala Likert, nonché la più famosa scala di valutazione a risposte chiuse. Si avranno quindi una serie di item (nel nostro caso affermazioni) da valutare attraverso una scala composta da cinque o sei opzioni di risposta. Ogni partecipante dovrà indicare in che misura è più o meno in accordo con ciò che viene affermato, contrassegnando una delle opzioni di risposta fornite (ibidem). Oltre a semplici domande aperte finalizzate a raccogliere informazioni basiche di tipo demografico (lingua studiata, grado d'istruzione, età e genere), la parte consistente del questionario era strutturata su risposte chiuse da valutare in due diverse scale:

| | |
|---|------------|
| 1 | Per niente |
| 2 | Poco |
| 3 | Abbastanza |

¹⁶² «Issue 1: The sampling of Questionnaire Content and the Use of “Multi-Item Scales”»

| | |
|---|--------------|
| 4 | Molto |
| 5 | fondamentale |

| | |
|---|------------|
| 1 | Mai |
| 2 | Poco |
| 3 | Abbastanza |
| 4 | Spesso |
| 5 | Sempre |

Formulazione degli item

Per la creazione di item che funzionino, la creatività è un elemento fondamentale e imprescindibile. Si tratta di “darle libero sfogo pensando al maggior numero di item possibili”¹⁶³. Tuttavia, non è solo questa la fonte a cui attingere. In aggiunta all’inventiva personale è infatti raccomandabile affidarsi a dati di tipo qualitativo, come appunti e note risultanti da esperienze dirette con campioni di popolazione che interessano l’indagine. Oppure, affidarsi a item già frequentemente utilizzati nello stesso ambito di ricerca, che, essendo già stati oggetto di un’ampia sperimentazione, godranno di un livello più alto di efficacia. Ovviamente la fonte da cui attingere dovrà essere attestata con precisione e, in ogni caso, sarà raccomandabile adattare gli item alle specificità dei partecipanti della ricerca in questione. (Ibidem)

Di seguito sono riportate in forma di elenco le cinque strategie chiave per ottenere item efficaci secondo Dörnyei e Csizér:

1. Scrivere frasi chiare e semplici;
2. Usare un linguaggio lineare, che suoni naturale;
3. Evitare parole o frasi ambigue e complicate;

¹⁶³ «It is generally recommended that when we got down to writing the actual items we should let our imagination do free and should try and create as many potential items as we can think of»

4. Evitare costruzioni negative;
5. Evitare domande in cui venga chiesta più di una cosa nella stessa frase.

Aspetto grafico del questionario

Lunghezza. In linea generale, la lunghezza di un questionario può essere considerata ottimale finché non eccede le quattro pagine e i trenta minuti necessari alla compilazione.

Spazio. La raccomandazione, in questo caso, è quella di riempire al massimo le pagine (anche se il numero di item è lo stesso, si compila più volentieri un questionario di due pagine, che uno di quattro). Tuttavia, il questionario non deve risultare “sovraffollato” alla vista, si tratta piuttosto di economizzare lo spazio in termini di margini, font e larghezza del foglio/pagina.

Varietà. Gli item devono risultare vari a livello tematico, così da prevenire l’eventuale tendenza a una semplice ripetizione delle risposte da parte dei partecipanti.

Dati personali. È preferibile collocare le domande riguardanti aspetti personali alla fine del questionario, poiché, se fossero poste all’inizio, potrebbero non solo essere rimandate ad un secondo momento, ma anche far suonare campanelli d’allarme relativamente a questioni di privacy (Ibidem).

Traduzione del questionario

La traduzione del questionario, finalizzata o alla sua divulgazione in ambienti multilingue o all’utilizzo di item già esistenti in lingue diverse, risulta non sottovalutabile per due aspetti fondamentali e contraddittori: la necessità di ottenere una traduzione fedele all’originale e quella di produrre asserzioni che suonino naturali nella lingua d’arrivo (ibidem).

Indagine pilota

L’ultima fase della progettazione del questionario prevede la somministrazione di quest’ultimo a un campione di popolazione che risulti simile al gruppo di partecipanti a cui è destinato. Questa procedura risulterà fondamentale per ottenere la versione definitiva. Nel nostro caso, in particolare: eliminando gli item irrilevanti o ambigui, migliorando la chiarezza delle formulazioni, ottimizzando

l'aspetto grafico, sistematizzando la procedura di somministrazione, analizzando i risultati ottenuti per vedere se quelli attesi emergeranno potenzialmente dai dati.

2.4.2 Item del questionario

Il questionario di questo studio, nonché gli item utilizzati, si sono basati sul questionario di Ruesch, Bown e Dewey (2012), che mira ad «aiutare i docenti di lingue a capire quali strategie d'insegnamento poter mettere in pratica in classe per alimentare la motivazione intrinseca degli studenti nei confronti dello studio¹⁶⁴». Con l'intento di rispondere all'appello di Ushioda (2006), che richiama l'attenzione su una visione concreta d'insieme, che comprenda sia il punto di vista degli insegnanti che quello degli studenti, Ruesch basa la sua tesi di laurea su una duplice strumento di ricerca: due questionari, uno somministrato a insegnanti di lingue straniere della Brigham Young University e l'altro agli studenti iscritti alle loro classi.

I questionari di Ruesch, Bown e Dewey (2012) si sono basati, a loro volta, sul questionario di Dörnyei e Csizer (1998), utilizzato per valutare l'importanza e la frequenza delle diverse strategie motivazionali nelle aule di inglese in Ungheria. Dörnyei e Csizer (1998), come già detto, hanno somministrato un questionario composto da 51 microstrategie (pratiche di insegnamento) e hanno chiesto a 200 insegnanti di valutare su una scala di sette punti l'importanza della strategia utilizzata e la frequenza dell'uso in classe di ogni singola strategia (116 degli insegnanti hanno completato l'indagine sull'importanza e 84 hanno completato l'indagine sulla frequenza).

Differenze rispetto al modello originale

- La prima differenza sostanziale rispetto al questionario di Ruesch, Bown e Dewey (2012) è che la presente ricerca prevede l'utilizzo di un unico questionario che indagherà unicamente la prospettiva degli studenti italiani di lingue. Pertanto gli item presi in considerazione riguardano solo il questionario somministrato agli studenti di lingue americani.

¹⁶⁴ «The main goal of this study is to help teachers understand what teaching practices they can use in the classroom that will increase students' intrinsic motivation to learn.»

- L'elenco degli item del questionario di Ruesch, Bown e Dewey (2012) è stato per prima cosa tradotto e, successivamente, è stata attestata l'equivalenza delle due versioni con la collaborazione di un traduttore professionista. In seguito, la formulazione di ogni strategia è stata leggermente modificata e, talvolta, sono stati aggiunti esempi, affinché ogni asserzione risultasse chiara e il più adatta possibile al contesto italiano.
- In considerazione del fatto che il questionario sarebbe stato somministrato sia a studenti della scuola secondaria che a quelli universitari, sono state eliminate le strategie motivazionali dello studio di di Ruesch, Bown e Dewey (2012) che non potessero essere applicate contemporaneamente a tutti i sopracitati contesti, tra cui: "Il docente invita ex-studenti a parlare delle loro esperienze positive di apprendimento della lingua" (Ruesch et al., 2012, p.59).
- Oltre a rimuovere le strategie che non si applicavano ai tre ambienti di apprendimento delle lingue straniere, nel questionario sono state incluse le seguenti strategie, che si applicano all'attuale situazione pandemica e risultano particolarmente calzanti per la didattica a distanza: "Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione"; "Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico"; "Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online"; "Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare presentazioni o come selezionare informazioni online)".
- Ulteriori item che si è deciso di eliminare rispetto a quelli del modello originale di Ruesch, Bown e Dewey (2012) risultavano in sovrannumero rispetto a quelli già adottati per la categoria di appartenenza, tra cui: "Il docente si assicura che gli studenti abbiano successo regolarmente"; "Il docente propone attività che abbiano contenuti rilevanti e vicini agli studenti"; "Il docente trova corrispondenti per i suoi studenti, cioè altri studenti stranieri con cui scambiarsi messaggi, email o materiali per praticare la lingua"; "Il

docente propone attività in cui si creino cose da esporre al resto della classe (ad esempio, presentazioni, video)”; “L'insegnante dà agli studenti altre ricompense oltre ai voti”.

Nella tabella che segue è riportato l'elenco completo degli item del questionario usato per la ricerca.

Tabella 1 – Elenco completo degli item usati nel questionario.

| |
|--|
| Il docente dà consegne chiare e precise. |
| Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. |
| Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. |
| Il docente è ben preparato per la lezione. |
| Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. |
| Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. |
| Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. |
| Il docente evita qualsiasi confronto tra gli studenti. |
| Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. |
| Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. |
| Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. |
| Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. |
| Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. |
| Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. |
| Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. |
| Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. |
| Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. |
| Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. |
| Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. |
| Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. |
| Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). |

| |
|---|
| Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti (es. creare post su facebook o fare ricerche su instagram). |
| Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. |
| Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. |
| All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. |
| Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (ad esempio, ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). |
| Il docente propone attività interessanti. |
| Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. |
| Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. |
| Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. |
| Il docente fa caso ai progressi degli studenti. |
| Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. |
| Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (per esempio, una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). |
| Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. |
| Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (ad esempio, imparare 5 parole al giorno). |
| Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. |
| Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. |
| Il docente ha un buon rapporto con la classe. |
| Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (per esempio, blog, video, podcast e film in lingua originale). |
| Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. |
| Il docente incoraggia gli studenti. |
| Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). |

| |
|---|
| Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. |
| Il docente propone alla classe attività divertenti. |
| Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. |
| Il docente fa conoscere agli studenti alla cultura della lingua che stanno imparando. |
| Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. |
| Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. |
| Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. |

Raggruppamento per domini concettuali

Le strategie motivazionali sono state raggruppate in domini concettuali simili e suddivise anche in microstrategie individuali. I domini concettuali sono categorie più ampie, più generali, costituite da microstrategie correlate. Ad esempio, le microstrategie "il docente crea un'atmosfera piacevole in classe" e "il docente propone alla classe attività divertenti" sono pratiche di insegnamento che contribuiscono al clima della classe. Quindi, il dominio concettuale per questo gruppo di microstrategie correlate è il clima. Le microstrategie sono le pratiche di insegnamento individuale che un insegnante potrebbe utilizzare in classe per aumentare la motivazione degli studenti, come ad esempio "creare un'atmosfera piacevole in classe" o "svolgere attività divertenti in classe". Questo studio consiste di 53 microstrategie individuali (pratiche di insegnamento). Le 53 microstrategie correlate sono state raggruppate in 11 categorie più ampie, o domini concettuali. La *tabella 2* proposta in seguito presenta l'elenco completo delle microstrategie coinvolte in questo studio, raggruppate per domini concettuali di appartenenza. Questi raggruppamenti concettuali hanno preso in considerazione la ricerca di Ruesch, Bown e Dewey (2012), che, a sua volta, aveva elaborato una categorizzazione delle microstrategie motivazionali basandosi su ricerche precedenti (Dörnyei, 2001a; Dörnyei e Csizer, 1998). In questo caso tuttavia, si è preferito concentrarsi su un numero più limitato di

domini concettuali, elencati di seguito, al fine di evitare categorie monoitem, che sarebbero risultate troppo rischiose ai fini della ricerca.

1. Attività

Questo ambito coinvolge le strategie connesse alla presentazione chiara di attività utili e significative, al fine di coinvolgere e consapevolizzare gli studenti rispetto a ciò che stanno facendo.

2. Docente

Le microstrategie comprese in questa categoria riguardano gli aspetti strettamente legati alla persona del docente e al suo ruolo di educatore nei confronti della classe, che influiscono in modo diretto sull'atteggiamento degli studenti rispetto alla lingua in questione.

3. Clima

Questa categoria raggruppa le strategie proposte per creare in classe un'atmosfera piacevole e rilassata, priva di pressioni, ansia o conflitti tra studenti o tra docente e studenti, affinché ciascuno possa trovare le condizioni per esprimersi al meglio.

4. Fiducia

Questo dominio concettuale comprende tutte quelle attività e accorgimenti volti alla promozione della fiducia in sé dello studente, nonché strategie che mirano alla massima limitazione del danneggiamento della propria immagine.

5. Interesse

In questa categoria sono incluse le microstrategie volte alla promozione di attività stimolanti, che risultino quindi interessanti per gli studenti ed esulino dalla ripetizione costante delle stesse pratiche d'insegnamento.

6. Autonomia

Questa sezione comprende le strategie finalizzate alla personalizzazione del processo di apprendimento e quindi allo sviluppo dell'autonomia dello studente, che mentre apprende conosce se stesso, i suoi limiti e i suoi punti di forza.

7. Obiettivi

Troviamo all'interno di questo dominio concettuale quelle strategie che prendono in considerazione i reali bisogni degli studenti e si propongono di esplicitarci al fine di aumentare la motivazione degli studenti verso di essi.

8. Cultura e valore della LS

Le strategie di questo ambito sono mirate all'applicazione della lingua nel suo contesto d'uso, che nel caso dell'apprendimento di una lingua straniera può essere promossa attraverso l'uso di realia e il contatto con parlanti nativi.

9. Gruppo

Sono raggruppate in questo dominio le attività volte alla promozione dello spirito di gruppo della classe, con la convinzione che questo abbia un effetto diretto sulla motivazione dei singoli.

10. Impegno

Le microstrategie comprese in questa categoria mirano alla valorizzazione dell'impegno, inteso come il principale mezzo controllabile attraverso il quale lo studente può conseguire successo e sul quale far leva nel caso contrario.

11. Tecnologia

Questa categoria raggruppa le strategie volte all'utilizzo della tecnologia a scopo didattico, pertanto tira in ballo le competenze del docente in questo ambito.

Tabella 2 – Microstrategie organizzate per domini concettuali

| | |
|---------------------------|--|
| Attività | <p>Il docente dà consegne chiare e precise.</p> <p>Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti.</p> <p>Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta.</p> <p>All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole.</p> <p>Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (per esempio, una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo).</p> <p>Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti.</p> |
| Autonomia | <p>Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose.</p> <p>Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali.</p> <p>Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni).</p> <p>Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro.</p> <p>Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace.</p> |
| Clima | <p>Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe.</p> <p>Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate.</p> <p>Il docente ha un buon rapporto con la classe.</p> <p>Il docente propone alla classe attività divertenti.</p> <p>Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe.</p> <p>Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo.</p> |
| Cultura e valore della LS | <p>Il docente fa conoscere agli studenti alla cultura della lingua che stanno imparando.</p> <p>Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (per esempio, blog, video, podcast e film in lingua originale).</p> <p>Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare colleghi madrelingua durante le ore di lezione.</p> <p>Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (ad esempio, ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero).</p> <p>Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione.</p> |
| Docente | <p>Il docente è ben preparato per la lezione.</p> <p>Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro.</p> <p>Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe.</p> <p>Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti.</p> |

| | |
|------------|--|
| Fiducia | <p>Il docente fa caso ai progressi degli studenti.</p> <p>Il docente incoraggia gli studenti.</p> <p>Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento</p> <p>Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti.</p> |
| Gruppo | <p>Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo.</p> <p>Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro.</p> <p>Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione.</p> <p>Il docente evita di fare confronti tra gli studenti.</p> |
| Impegno | <p>Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua.</p> <p>Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità.</p> <p>Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni.</p> <p>Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti.</p> |
| Interesse | <p>Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni.</p> <p>Il docente propone attività interessanti.</p> <p>Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro.</p> <p>Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti.</p> <p>Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti.</p> |
| Obiettivi | <p>Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera).</p> <p>Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (ad esempio, imparare 5 parole al giorno).</p> <p>Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi.</p> <p>Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi.</p> <p>Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli.</p> |
| Tecnologia | <p>Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione.</p> <p>Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico.</p> <p>Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online.</p> <p>Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online).</p> |

2.5 Partecipanti

Poiché lo scopo di questa ricerca è quello di indagare più approfonditamente sul concetto di motivazione nell'ambito dell'apprendimento linguistico, i soggetti coinvolti in questa ricerca sono stati studenti italiani e studentesse italiane che studiassero almeno una lingua straniera.

2.5.1 Metodo di campionamento

Il criterio con cui sono stati scelti gli studenti e le studentesse a cui sottoporre il questionario è stato quello di raccogliere un campione che fosse il più vasto possibile in termini non solo di età e genere, ma anche di lingue studiate e grado d'istruzione.

In secondo luogo, si è anche cercato di raggiungere il maggior numero di studenti possibili in un arco di tempo limitato e sulla base dei mezzi a disposizione.

Il metodo di campionamento a valanga è dunque quello che è stato scelto a questo proposito. In questo senso, agli studenti e studentesse che si erano resi disponibili per rispondere al questionario, è stato chiesto di inoltrarlo a compagni e compagne e/o amiche e amici che avessero ritenuto disponibili e interessati a partecipare a loro volta.

Il grande punto a favore di questo metodo di campionamento risiede, oltre che nell'evidente velocità di diffusione, nella possibilità di basarsi su un sistema di reti sociali che permette di riuscire a contattare con facilità persone che appartenenti a una medesima categoria.

La scelta di utilizzare un questionario in formato elettronico, raggiungibile attraverso internet con qualunque dispositivo (computer, tablet, smartphone) è stata senza dubbio influenzata in primis dall'attuale situazione pandemica, che non avrebbe lasciato spazio ad altri formati. In secondo luogo, tale scelta si è rivelata vantaggiosa poiché, non solo ha facilitato la diffusione del questionario, ma ne ha anche ampliato la portata, permettendo di raggiungere molte più regioni di quanto immaginato.

2.5.2 Caratteristiche demografiche dei partecipanti

I partecipanti all'indagine sono stati 104 studentesse e studenti che studiassero almeno una lingua nel loro attuale percorso di studi in Italia. La quantità del campione in questa ricerca è paragonabile non solo a quella dello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012) preso come riferimento, ma anche delle altre ricerche citate in precedenza¹⁶⁵.

Il livello di istruzione dei partecipanti è eterogeneo, sono stati coinvolti infatti studenti e studentesse di scuole medie, superiori e università; in particolare hanno preso parte all'indagine 83 studentesse (79,8%) e 21 studenti (20,2%), di cui 23 frequentano le scuole medie (22,1%), 55 le scuole superiori (52,9%) e 26 l'università (25%). Nella seguente tabella (*tabella 3*) verranno riassunte nel dettaglio le informazioni demografiche fornite da ciascun partecipante.

Tabella 3

| LINGUA | ETÀ | GENERE | ISTITUTO |
|----------|-----|---------|--------------|
| Inglese | 13 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 21 | Femmina | Università |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 21 | Femmina | Università |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 13 | Maschio | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 13 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Maschio | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |

¹⁶⁵ Si veda il paragrafo 3.1 *Ricerche precedenti sulle strategie motivazionali*.

| | | | |
|----------|----|---------|------------------|
| Inglese | 13 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 22 | Maschio | Università |
| Spagnolo | 22 | Maschio | Università |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Spagnolo | 13 | Maschio | Scuola media |
| Inglese | 13 | Maschio | Scuola media |
| Inglese | 24 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 21 | Femmina | Università |
| Tedesco | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Francese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 21 | Femmina | Università |
| Francese | 14 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 19 | Femmina | Università |
| Inglese | 21 | Femmina | Università |
| Inglese | 19 | Femmina | Università |
| Tedesco | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Russo | 22 | Femmina | Università |
| Inglese | 20 | Femmina | Università |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 13 | Maschio | Scuola media |
| Inglese | 22 | Femmina | Università |

| | | | |
|----------|----|---------|------------------|
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Spagnolo | 13 | Maschio | Scuola media |
| Spagnolo | 13 | Femmina | Scuola media |
| Francese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Spagnolo | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 20 | Femmina | Università |
| Tedesco | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Tedesco | 20 | Femmina | Università |
| Francese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 20 | Femmina | Università |
| Inglese | 17 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 16 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Tedesco | 20 | Femmina | Università |
| Francese | 14 | Femmina | Scuola superiore |
| Tedesco | 20 | Femmina | Università |
| Inglese | 27 | Femmina | Università |
| Cinese | 26 | Femmina | Università |

| | | | |
|----------|----|---------|------------------|
| Inglese | 26 | Maschio | Università |
| Spagnolo | 25 | Femmina | Università |
| Cinese | 21 | Femmina | Università |
| Inglese | 20 | Femmina | Università |
| Inglese | 27 | Maschio | Università |
| Inglese | 27 | Maschio | Università |
| Inglese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Francese | 17 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Tedesco | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 12 | Femmina | Scuola media |
| Spagnolo | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Francese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 18 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Maschio | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 13 | Femmina | Scuola media |
| Inglese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 16 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |

| | | | |
|----------|----|---------|------------------|
| Francese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Spagnolo | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Francese | 15 | Femmina | Scuola superiore |
| Inglese | 17 | Maschio | Scuola superiore |
| Tedesco | 18 | Maschio | Scuola superiore |
| Francese | 20 | Femmina | Università |

2.5.3 Somministrazione del questionario

Il questionario ha iniziato ad essere distribuito il 1 gennaio 2020 attraverso l'applicazione whatsapp e messaggi di posta elettronica. Ogni questionario è stato corredato di una specifica spiegazione circa la sua funzione e la modalità di compilazione, curandosi anche d'informare i partecipanti circa l'anonimità dello stesso.

Gli studenti dai quali ha preso avvio la ricerca sono stati selezionati a partire dai contatti dell'autore della ricerca, tenendo conto di alcune variabili che ci si è curati di diversificare, quali:

- L'età. La fascia di età degli studenti partecipanti va dai 12 ai 27 anni;
- Il grado d'istruzione. La scelta di coinvolgere studenti di scuole medie, superiori e università, è stata determinata dalla volontà di raccogliere opinione da parte di partecipanti che fossero già pienamente in grado di sviluppare ed esprimere un pensiero critico. Inoltre, la diversificazione tra i tre succitati gradi d'istruzione è anche finalizzata ad osservare un'eventuale della variazione nella rilevanza della motivazione.

- La lingua. Nella somministrazione del questionario ci si è accertati che ciascuno studente sottoposto all'indagine avesse la possibilità di scegliere tra almeno due lingue d'insegnamento, con la speranza di ottenere un quadro quanto più eterogeneo anche da questo punto di vista. Tuttavia, la scelta dell'inglese ha finito per prevalere comunque sulle altre.

Il messaggio d'accompagnamento al questionario invitava ciascuno studente ad inoltrare il questionario a chi ritenesse opportuno, sottolineando l'opzionalità di questa azione e senza specificare l'eventuale numero di persone a cui inviarlo. Nella prima pagina del questionario, venivano riassunte tutte le informazioni contenute nel messaggio introduttivo, curandosi, ancora una volta, di porre l'accento sulla sicurezza del questionario e sul rispetto della privacy dei partecipanti.

Questo metodo di campionamento è risultato essere più che valido per la ricerca in questione: basti pensare che in un solo giorno le risposte erano arrivate a 40, per raggiungere quota 104 in poche settimane. Risultato più che soddisfacente considerato il tempo a disposizione e il riferimento a studi simili, in particolare Ruesch, Bown e Dewey (2012).

Dopo poco più di venti giorni, il sondaggio è stato chiuso, per procedere con la raccolta e l'analisi dei dati.

3 Risultati

Il seguente capitolo si occuperà di presentare i risultati della ricerca condotta. Verrà dunque messa in luce la percezione degli studenti rispetto alle strategie motivazionali in quanto a importanza di ciascuna di esse e frequenza con la quale le stesse vengono percepite in classe da parte degli studenti italiani di lingue. I risultati, determinati dai dati di tipo quantitativo raccolti per mezzo del questionario, verranno quindi non solo classificati, ma anche confrontati e analizzati statisticamente.

3.1 Analisi dei dati

La raccolta dei dati tramite l'utilizzo del questionario, si pone come obiettivo non solo quello di determinare quali strategie motivazionali siano considerate importanti dagli studenti italiani di lingue e quanto spesso le vedano applicate nel contesto d'insegnamento scolastico, ma anche di elaborare un confronto tra le due categorie di risultati. I dati raccolti tramite questo mezzo, ad eccezione di quelli demografici, sono risultati essere di tipo quantitativo. Nello specifico, le domande situate all'inizio e alla fine del questionario hanno fornito dati di tipo qualitativo, mentre dal corpo del questionario sono stati raccolti dati di tipo quantitativo.

I dati di tipo qualitativo sono stati semplicemente raccolti per analogia. Più precisamente, le informazioni riguardanti l'età, il sesso, l'istituto e la lingua studiata dai partecipanti, sono stati raggruppati e schematizzati al fine di ottenere un quadro più completo del campione di popolazione in questione e sincerarsi della sua omogeneità.

Per quanto riguarda invece il corpo del questionario, i dati di tipo quantitativo da esso derivanti sono stati innanzitutto suddivisi sulla base delle due domande a cui davano risposta. In questo modo sono state identificate due liste distinte di risultati rispondenti rispettivamente all'importanza delle strategie motivazionali in oggetto e alla frequenza con cui queste vengono percepite in classe. Operata

tale distinzione, ciascuna classe di risultati è stata sottoposta ad un'analisi della coerenza interna, da cui l'alfa di Cronbach dei 51 item è risultata assolutamente affidabile: $\alpha = 0,98$ per i risultati connessi all'importanza e $\alpha = 0,97$ per i risultati riguardanti la frequenza.

Per ogni item è stata poi calcolata la media delle valutazioni e la relativa deviazione standard, le strategie motivazionali in oggetto sono state quindi classificate in ordine decrescente. Questo metodo di analisi ha prodotto dunque due liste ordinate separatamente che mostrano, da un lato, quali strategie motivazionali siano ritenute le più importanti dagli studenti, da un altro lato, quali sono le strategie che vengono percepite come le più frequentemente applicate in classe.

In secondo luogo, i dati sono stati organizzati anche in base a ciascun dominio concettuale in modo da poter ottenere una lista ordinata di quelli più motivanti e di quelli più frequentemente percepiti nella pratica didattica a scuola.

Per far ciò, è stata prima calcolata la media individuale di ogni microstrategia e poi quella di ogni singolo gruppo di microstrategie appartenenti a un dato dominio concettuale.

I dati sono stati poi analizzati con test statistici inferenziali per determinare la significatività statistica dei domini concettuali. Per la precisione, sono stati eseguiti due test di analisi della varianza ANOVA a una via, rispettivamente sui dati derivanti dalle risposte relative all'importanza e alla frequenza delle strategie motivazionali in questione. Lo scopo di tale test è quello di determinare se i risultati di ciascun dominio concettuale, valutati con le due diverse prospettive, fossero statisticamente significativi. I test post-hoc sono stati eseguiti su entrambe le ANOVA a una via per determinare esattamente dove fosse la significatività statistica per i dati sull'importanza e quelli sulla frequenza. Questi test post-hoc hanno fornito elenchi ordinati che mostrano quali domini concettuali sono considerati più importanti e più frequenti dagli studenti italiani di lingue. I test post-hoc mostrano anche quali domini concettuali sono statisticamente simili e statisticamente diversi tra loro.

Infine è stata eseguita un'ANOVA a due vie per determinare se ci fosse una differenza statistica tra i due diversi gruppi di risposte e per rilevare un'eventuale

significatività statistica delle classifiche combinate di importanza e frequenza per dominio concettuale.

I risultati di ogni procedura statistica saranno presentati nei paragrafi seguenti.

3.2 Risultati per microstrategie

Il questionario utilizzato per la raccolta dei dati, si compone di 52 item, nonché microstrategie motivazionali, valutate sulla base di due parametri: l'importanza di ciascuna di esse e la frequenza con la quale vengono percepite in classe. Dopo aver classificato e distinto i risultati ottenuti dalle due diverse risposte, è stata calcolata la media per ciascun item e riportata in ordine decrescente in due liste distinte. La *tabella 4* riporta i risultati riguardanti l'importanza delle strategie in questione, mentre la *tabella 5* prende in considerazione le risposte alla domanda in merito alla percezione della frequenza.

3.2.1 Microstrategie importanza

Tabella 4 – Strategie motivazionali in ordine di importanza.

| ITEM | M | α |
|--|------|----------|
| Il docente incoraggia gli studenti. | 4,49 | 1,03 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | 4,42 | 1,04 |
| Il docente è ben preparato per la lezione. | 4,42 | 1,00 |
| Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 4,41 | 0,97 |
| Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 4,41 | 0,94 |
| Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 4,40 | 0,87 |
| Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | 4,40 | 0,76 |
| Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 4,40 | 1,15 |
| Il docente propone attività interessanti. | 4,39 | 0,93 |

| | | |
|--|------|------|
| Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 4,37 | 1,22 |
| Il docente fa caso ai progressi degli studenti. | 4,36 | 0,94 |
| Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. | 4,36 | 1,10 |
| Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. | 4,35 | 1,06 |
| Il docente dà consegne chiare e precise. | 4,33 | 0,88 |
| Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. | 4,33 | 0,84 |
| Il docente ha un buon rapporto con la classe. | 4,31 | 1,01 |
| Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. | 4,31 | 1,08 |
| Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 4,30 | 0,85 |
| Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | 4,29 | 1,05 |
| Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. | 4,28 | 0,99 |
| Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando. | 4,26 | 1,01 |
| Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. | 4,24 | 0,93 |
| Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | 4,19 | 1,24 |
| Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale). | 4,18 | 1,15 |
| Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. | 4,15 | 0,95 |
| Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. | 4,15 | 1,40 |
| Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. | 4,12 | 0,86 |
| Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 4,11 | 0,82 |
| Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. | 4,09 | 1,28 |
| Il docente propone alla classe attività divertenti. | 4,05 | 1,08 |

| | | |
|---|------|------|
| Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. | 4,00 | 0,97 |
| Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). | 3,99 | 1,14 |
| Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online. | 3,99 | 0,98 |
| Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. | 3,96 | 0,91 |
| Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). | 3,95 | 0,88 |
| Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). | 3,88 | 1,64 |
| Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. | 3,88 | 1,02 |
| Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. | 3,88 | 0,84 |
| Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. | 3,87 | 0,91 |
| Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | 3,84 | 1,17 |
| Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | 3,84 | 1,05 |
| Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. | 3,83 | 1,04 |
| All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. | 3,81 | 0,90 |
| Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. | 3,76 | 1,34 |
| Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. | 3,74 | 1,08 |
| Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. | 3,73 | 1,06 |
| Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online). | 3,71 | 1,05 |
| Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. | 3,68 | 1,02 |
| Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno). | 3,65 | 0,80 |

| | | |
|---|------|------|
| Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti. | 3,61 | 1,23 |
| Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. | 3,28 | 1,11 |
| Il docente evita di fare confronti tra gli studenti. | 3,11 | 0,96 |

3.2.2 Microstrategie frequenza

Tabella 5 – Strategie motivazionali in ordine di frequenza.

| ITEM | M | α |
|--|------|----------|
| Il docente è ben preparato per la lezione. | 3,53 | 1,20 |
| Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 3,44 | 1,42 |
| Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 3,34 | 1,19 |
| Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | 3,34 | 1,33 |
| Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 3,34 | 1,39 |
| Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | 3,25 | 1,31 |
| Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 3,24 | 1,33 |
| Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | 3,19 | 1,33 |
| Il docente dà consegne chiare e precise. | 3,14 | 1,03 |
| Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | 3,13 | 1,39 |
| Il docente fa caso ai progressi degli studenti. | 3,07 | 1,34 |
| Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando. | 3,06 | 1,42 |
| Il docente ha un buon rapporto con la classe. | 3,01 | 1,33 |
| Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | 2,92 | 1,35 |
| Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 2,90 | 1,23 |

| | | |
|---|------|------|
| Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale). | 2,88 | 1,37 |
| Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. | 2,82 | 1,33 |
| Il docente incoraggia gli studenti. | 2,82 | 1,33 |
| Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 2,78 | 1,21 |
| Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). | 2,78 | 1,20 |
| Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. | 2,77 | 1,25 |
| Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. | 2,76 | 1,42 |
| Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 2,75 | 1,17 |
| Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. | 2,70 | 1,22 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | 2,70 | 1,21 |
| Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. | 2,68 | 1,35 |
| Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. | 2,65 | 1,23 |
| Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. | 2,65 | 1,17 |
| Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. | 2,62 | 1,25 |
| Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. | 2,61 | 1,25 |
| Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. | 2,61 | 1,23 |
| Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. | 2,60 | 1,38 |
| Il docente propone attività interessanti. | 2,58 | 1,22 |
| Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. | 2,56 | 1,27 |
| Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. | 2,55 | 1,38 |
| Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. | 2,54 | 1,18 |

| | | |
|--|------|------|
| Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). | 2,50 | 1,34 |
| Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. | 2,49 | 1,17 |
| Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. | 2,39 | 1,24 |
| Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. | 2,37 | 1,30 |
| Il docente propone alla classe attività divertenti. | 2,32 | 1,17 |
| Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. | 2,30 | 1,51 |
| Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online. | 2,29 | 1,19 |
| Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. | 2,27 | 1,16 |
| Il docente evita di fare confronti tra gli studenti. | 2,27 | 1,18 |
| Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. | 2,20 | 1,06 |
| Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno). | 2,05 | 1,14 |
| All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. | 2,04 | 1,25 |
| Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online). | 2,03 | 1,12 |
| Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). | 1,98 | 1,01 |
| Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. | 1,78 | 1,06 |
| Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti. | 1,60 | 1,00 |

Al fine di comprendere più chiaramente i dati, è stata aggiunta la *tabella 6*. Si tratta di una tabella riassuntiva nella quale vengono messi a confronto i risultati delle due diverse tipologie di risposta per ciascuna domanda. In particolare, per ciascun item viene riportata la media delle risposte degli studenti rispetto all'importanza ad esso attribuita e la relativa deviazione standard e la frequenza

con cui lo stesso viene percepito insieme, anche qui, alla relativa deviazione standard rispetto alla media delle risposte.

3.2.3 Confronto tra microstrategie

Tabella 6 – Importanza e frequenza delle singole microstrategie a confronto.

| ITEM | IMPORTANZA | | FREQUENZA | |
|---|------------|----------|-----------|----------|
| | M | α | M | α |
| Il docente dà consegne chiare e precise. | 4,33 | 0,90 | 3,14 | 1,03 |
| Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 4,40 | 0,95 | 2,78 | 1,21 |
| Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. | 3,68 | 1,04 | 2,20 | 1,06 |
| Il docente è ben preparato per la lezione. | 4,42 | 0,80 | 3,53 | 1,20 |
| Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. | 3,28 | 1,14 | 1,78 | 1,06 |
| Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. | 4,15 | 1,06 | 2,39 | 1,24 |
| Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. | 3,73 | 1,08 | 2,27 | 1,16 |
| Il docente evita di fare confronti tra gli studenti. | 3,11 | 1,64 | 2,27 | 1,18 |
| Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. | 3,76 | 1,06 | 2,37 | 1,30 |
| Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | 3,84 | 1,04 | 3,19 | 1,33 |
| Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 4,40 | 0,88 | 3,24 | 1,33 |
| Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. | 4,35 | 0,97 | 2,82 | 1,33 |
| Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. | 4,31 | 1,00 | 2,60 | 1,38 |
| Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. | 3,96 | 0,98 | 2,70 | 1,22 |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 4,37 | 0,97 | 3,44 | 1,42 |
| Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 4,30 | 0,96 | 3,34 | 1,19 |
| Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online). | 3,71 | 1,24 | 2,03 | 1,12 |
| Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | 4,29 | 0,94 | 3,34 | 1,33 |
| Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. | 4,28 | 1,01 | 2,54 | 1,18 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | 4,42 | 0,91 | 2,70 | 1,21 |
| Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. | 4,09 | 1,01 | 2,68 | 1,35 |
| Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. | 3,74 | 1,17 | 2,65 | 1,23 |
| Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). | 3,88 | 1,03 | 1,98 | 1,01 |
| Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti. | 3,61 | 1,40 | 1,60 | 1,00 |
| Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 4,41 | 0,87 | 2,90 | 1,23 |
| Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. | 3,87 | 1,22 | 2,49 | 1,17 |
| All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. | 3,81 | 1,10 | 2,04 | 1,25 |
| Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | 4,19 | 1,02 | 3,13 | 1,39 |
| Il docente propone attività interessanti. | 4,39 | 0,76 | 2,58 | 1,22 |
| Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. | 4,15 | 1,08 | 2,62 | 1,25 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. | 4,36 | 0,86 | 2,61 | 1,25 |
| Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. | 4,00 | 1,11 | 2,65 | 1,17 |
| Il docente fa caso ai progressi degli studenti. | 4,36 | 0,93 | 3,07 | 1,34 |
| Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | 3,84 | 1,23 | 3,25 | 1,31 |
| Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). | 3,95 | 1,02 | 2,50 | 1,34 |
| Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. | 3,88 | 1,34 | 2,30 | 1,51 |
| Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno). | 3,65 | 1,28 | 2,05 | 1,14 |
| Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. | 4,33 | 0,84 | 2,76 | 1,42 |
| Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. | 3,83 | 1,15 | 2,55 | 1,38 |
| Il docente ha un buon rapporto con la classe. | 4,31 | 0,99 | 3,01 | 1,33 |
| Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale). | 4,18 | 0,94 | 2,88 | 1,37 |
| Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. | 4,24 | 0,85 | 2,61 | 1,23 |
| Il docente incoraggia gli studenti. | 4,49 | 0,84 | 2,82 | 1,33 |
| Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). | 3,99 | 1,05 | 2,78 | 1,20 |
| Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 4,11 | 1,05 | 3,34 | 1,39 |
| Il docente propone alla classe attività divertenti. | 4,05 | 0,82 | 2,32 | 1,17 |
| Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. | 4,12 | 1,05 | 2,77 | 1,25 |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando. | 4,26 | 0,91 | 3,06 | 1,42 |
| Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | 4,40 | 0,93 | 2,92 | 1,35 |
| Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online. | 3,99 | 1,08 | 2,29 | 1,19 |
| Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. | 3,88 | 1,15 | 2,56 | 1,27 |
| Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 4,41 | 0,88 | 2,75 | 1,17 |

Per fare ulteriormente chiarezza rispetto ai risultati ottenuti, di seguito verrà fornita una tabella riassuntiva (*tabella 7*) in cui verranno presentate le dieci strategie motivazionali ritenute più importanti dagli studenti italiani di lingue e le dieci percepite con maggior frequenza. Le celle evidenziate mettono in risalto le microstrategie incluse in entrambe le liste.

Tabella 7 – Classifica delle 10 microstrategie più importanti e più frequentemente percepite.

| ITEM IMPORTANZA | M | ITEM FREQUENZA | M |
|--|----------|--|----------|
| Il docente incoraggia gli studenti. | 4,49 | Il docente è ben preparato per la lezione. | 3,53 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | 4,42 | Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 3,44 |
| Il docente è ben preparato per la lezione. | 4,42 | Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 3,34 |
| Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 4,41 | Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | 3,34 |
| Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 4,41 | Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 3,34 |
| Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 4,40 | Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | 3,25 |

| | | | |
|--|------|---|------|
| Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | 4,40 | Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 3,24 |
| Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 4,40 | Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | 3,19 |
| Il docente propone attività interessanti. | 4,39 | Il docente dà consegne chiare e precise. | 3,14 |

Per le microstrategie di ciascuna lista sono stati condotti dei test statistici al fine di rilevare l'eventuale significatività tra i singoli item. Tuttavia, dai risultati è emerso che non c'è una significatività statistica tra le strategie motivazionali in questione, pertanto, è stata accettata l'ipotesi nulla che considera le medie prese in considerazione comparabili tra loro. Alla luce di questo non sono stati condotti ulteriori test statistici.

3.3 Risultati per domini concettuali

Lo studio in oggetto comprende 11 domini concettuali nei quali sono state raggruppate le microstrategie precedentemente menzionate. Benché sia già stata fatta chiarezza sulla natura di ognuno di essi, di seguito verrà fornita una tabella riassuntiva in cui ciascun dominio sarà corredato di una breve spiegazione identificativa.

Tabella 8 – Spiegazione domini concettuali.

| DOMINIO CONCETTUALE | SPIEGAZIONE |
|----------------------------|---|
| Attività | Attività utili e significative, proposte in modo chiaro. |
| Autonomia | Personalizzazione dell'apprendimento affiancata alla conoscenza di sé. |
| Clima | Creazione di un'atmosfera piacevole e rilassata che permetta alla classe di esprimersi al meglio. |
| Cultura | Applicazione della lingua nel suo contesto d'uso. |
| Docente | Ruolo del docente come educatore e esempio a cui ispirarsi. |

| | |
|------------|--|
| Fiducia | Promozione della fiducia in sé dello studente e limitazione del danneggiamento dell'immagine di sé. |
| Gruppo | Attenzione allo spirito di gruppo della classe, come elemento responsabile della motivazione. |
| Impegno | Valorizzazione dell'impegno come principale mezzo controllabile per il raggiungimento del successo. |
| Interesse | Promozione di attività stimolanti, che suscitino l'interesse degli studenti. |
| Obiettivi | Attenzione rivolta ai reali bisogni degli studenti al fine di aumentare la loro motivazione verso di essi. |
| Tecnologia | Uso della tecnologia a scopo didattico. |

Dopo aver determinato media e deviazione standard di ciascuna delle microstrategie, prima sulla base dell'importanza e poi sulla frequenza di percezione, è stata calcolata la media di ciascun dominio concettuale mantenendo la medesima divisione. Per esempio, nel caso delle risposte relative all'importanza, le singole strategie motivazionali che fanno parte del dominio concettuale *DOCENTE con relativa media* sono: *"Il docente è ben preparato per la lezione."* ($M = 4,42$), *"Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro."* ($M = 4,40$), *"Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe."* ($M = 4,29$), *"Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti"* ($M = 4,41$). Partendo da queste si è ottenuta, allo stesso modo, la media di ciascun dominio concettuale. Di seguito (*tabella 9 e tabella 10*) vengono riportati i domini concettuali con relative microstrategie di appartenenza, organizzati rispettivamente in ordine di importanza e di frequenza percepita. Per accertarsi che ci fosse una significatività statistica tra i domini concettuali, e quindi per dare credito alla classificazione operata di seguito, sono stati effettuati due test di analisi della varianza a una via¹⁶⁶ (*one-way ANOVA*), precisamente uno per ogni classe di risposte.

¹⁶⁶ Lo scopo dell'analisi della varianza a un fattore (*one-way ANOVA*) è quello di permettere un confronto simultaneo tra le medie di più di 2 campioni. (Rocchi, 2007, p.147). Si tratta, in pratica, di una tecnica statistica che viene utilizzata per verificare se le medie di due o più gruppi (nel nostro caso domini concettuali) sono significativamente diverse l'una dalle altre.

L'obiettivo del test è quello di verificare o smentire l'ipotesi nulla attraverso l'utilizzo di un test statistico. L'ipotesi nulla non è altro che un'ipotesi statistica che cerca di affermare che tutte le medie dei diversi gruppi siano uguali tra di loro.

3.3.1 Domini concettuali importanza

Tabella 9 – Domini concettuali in ordine di importanza.

| Dominio concettuale | Item | M |
|----------------------------|--|----------|
| DOCENTE | Il docente è ben preparato per la lezione. | 4,38 |
| | Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | |
| | Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | |
| | Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | |
| FIDUCIA | Il docente fa caso ai progressi degli studenti. | 4,37 |
| | Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | |
| | Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. | |
| | Il docente incoraggia gli studenti. | |
| CLIMA | Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. | 4,22 |
| | Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | |
| | Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. | |
| | Il docente ha un buon rapporto con la classe. | |
| | Il docente propone alla classe attività divertenti. | |
| | Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | |
| CULTURA | Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 4,18 |
| | Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | |
| | Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. | |
| | Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale). | |
| | Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando. | |
| IMPEGNO | Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 4,16 |
| | Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. | |

| | | |
|------------------|---|------|
| | Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | |
| | Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | |
| INTERESSE | Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. | 4,13 |
| | Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. | |
| | Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti. | |
| | Il docente propone attività interessanti. | |
| | Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | |
| OBIETTIVI | Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. | 4,03 |
| | Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. | |
| | Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. | |
| | Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno). | |
| | Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). | |
| ATTIVITÀ | Il docente dà consegne chiare e precise. | 3,98 |
| | Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. | |
| | Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. | |
| | All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. | |
| | Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). | |
| | Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. | |
| AUTONOMIA | Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. | 3,96 |
| | Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | |
| | Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). | |

| | | |
|-------------------|--|------|
| | Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. | |
| | Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. | |
| TECNOLOGIA | Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. | 3,86 |
| | Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online). | |
| | Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. | |
| | Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online. | |
| GRUPPO | Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. | 3,52 |
| | Il docente evita di fare confronti tra gli studenti. | |
| | Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. | |
| | Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. | |

I risultati del primo test ANOVA condotto sui risultati in merito all'importanza attribuita a ciascuna strategia motivazionale, rivela una notevole significatività tra le risposte ($F(10, 41) = 4,17, p < 0,0005$). Una volta ottenuto un esito significativo dall'analisi della varianza, e quindi stabilito che non tutte le medie risultanti dai domini concettuali sono uguali, è lecito chiedersi tra quali coppie o gruppi sussistano delle differenze significative. A questo proposito si è deciso di optare per il *Least Significant Difference test* (LSD test), che prevede di procedere a un semplice t-test per identificare quali coppie presentino differenze significative (Rocchi, 2007, p.156). I raggruppamenti per colore nella *tabella 9* hanno la funzione di mettere in risalto nonché distinguere i gruppi di domini concettuali tra i quali sussiste una differenza statistica. In altre parole, ciascun gruppo demarcato da un colore è statisticamente diverso dagli altri. Per esempio, l'importanza media che viene attribuita ai domini concettuali *Docente*, *Fiducia e Clima* è rispettivamente 4.38, 4.37 e 4.22. All'apparente differenza numerica non è tuttavia corrisposta un'altrettanta differenza statistica, per questa ragione sono stati raggruppati in un unico insieme. Al contrario invece, il secondo gruppo composto dai domini concettuali *Cultura*, *Impegno*, *Interesse*, *Obiettivi*, *Attività e*

Autonomia è da considerarsi statisticamente diverso dal primo (*Docente, Fiducia e Clima*). In termini pratici, questo significa che gli studenti italiani di lingue attribuiscono tendenzialmente una maggiore importanza alle strategie motivazionali correlate al ruolo del docente, alla promozione della fiducia in sé e al clima della classe piuttosto che a quelle afferenti ai domini concettuali *Cultura, Impegno, Interesse, Obiettivi, Attività e Autonomia*.

3.3.2 Domini concettuali frequenza

Tabella 10 – Domini concettuali in ordine di frequenza percepita.

| Dominio concettuale | Item | M |
|----------------------------|--|----------|
| DOCENTE | Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 3,25 |
| | Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | |
| | Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | |
| | Il docente è ben preparato per la lezione. | |
| FIDUCIA | Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 3,00 |
| | Il docente fa caso ai progressi degli studenti. | |
| | Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento. | |
| | Il docente incoraggia gli studenti. | |
| IMPEGNO | Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 2,99 |
| | Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | |
| | Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni. | |
| | Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | |
| CULTURA | Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 2,96 |
| | Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | |
| | Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione. | |

| | | |
|------------------|---|------|
| | Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando. | |
| | Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale). | |
| CLIMA | Il docente propone alla classe attività divertenti. | 2,65 |
| | Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | |
| | Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | |
| | Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe. | |
| | Il docente ha un buon rapporto con la classe. | |
| | Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate. | |
| ATTIVITÀ | Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti. | 2,63 |
| | Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo). | |
| | Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti. | |
| | Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta. | |
| | All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole. | |
| | Il docente dà consegne chiare e precise. | |
| OBIETTIVI | Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera). | 2,53 |
| | Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno). | |
| | Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli. | |
| | Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi. | |
| | Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi. | |
| AUTONOMIA | Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro. | 2,52 |
| | Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni). | |

| | | |
|-------------------|--|------|
| | Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace. | |
| | Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | |
| | Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose. | |
| INTERESSE | Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 2,40 |
| | Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti. | |
| | Il docente propone attività interessanti. | |
| | Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro. | |
| | Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti. | |
| TECNOLOGIA | Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online. | 2,31 |
| | Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione. | |
| | Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online). | |
| | Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico. | |
| GRUPPO | Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro. | 2,29 |
| | Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo. | |
| | Il docente evita di fare confronti tra gli studenti. | |
| | Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione. | |

Anche dai risultati del test ANOVA a una via condotto sui risultati in merito alla frequenza di percezione delle strategie motivazionali è stata rilevata una certa significatività statistica ($F(10, 41) = 3.33, p > 0.0003$). È lecito quindi classificare i domini concettuali e le relative microstrategie come riportato nella *tabella 10*. Si è deciso, anche in questo caso, di optare per il *Least Significant Difference test* (LSD test) sempre con il medesimo obiettivo di operare una suddivisione tra i domini concettuali statisticamente differenti. *Docente, Fiducia, Impegno e Cultura* appaiono, in questo senso, gli ambiti più frequentemente percepiti nella pratica motivazionale in classe.

3.3.3 Confronto tra domini concettuali

Si è ritenuto opportuno inserire un'ulteriore tabella (*tabella 11*) per offrire uno sguardo d'insieme più chiaro e immediato in merito alla classificazione dei domini concettuali rispetto all'importanza e alla frequenza percepita, nonché operare un confronto diretto tra le due prospettive in questione. Si è inoltre deciso di marcare ciascuno di essi con un colore identificativo in modo che fosse più immediato compararne la posizione nelle due liste.

Tabella 11 – Domini concettuali a confronto.

| IMPORTANZA | | FREQUENZA | |
|------------|------|------------|------|
| ITEM | M | ITEM | M |
| DOCENTE | 4,38 | DOCENTE | 3,25 |
| FIDUCIA | 4,37 | FIDUCIA | 3,00 |
| CLIMA | 4,22 | IMPEGNO | 2,99 |
| CULTURA | 4,18 | CULTURA | 2,96 |
| IMPEGNO | 4,16 | CLIMA | 2,65 |
| INTERESSE | 4,13 | ATTIVITÀ | 2,63 |
| OBIETTIVI | 4,03 | OBIETTIVI | 2,53 |
| ATTIVITÀ | 3,98 | AUTONOMIA | 2,52 |
| AUTONOMIA | 3,96 | INTERESSE | 2,40 |
| TECNOLOGIA | 3,86 | TECNOLOGIA | 2,31 |
| GRUPPO | 3,52 | GRUPPO | 2,29 |

Come per le classificazioni precedenti, anche in questo caso si è deciso di avvalorare quanto rappresentato nella precedente tabella (*tabella 11*) attraverso il test di analisi della varianza a due fattori o ANOVA a due vie¹⁶⁷.

¹⁶⁷ L'ANOVA a due vie è un'estensione dell'ANOVA a una via. Questo deriva dal fatto che si prende in considerazione una duplice classificazione, invece che una unica. Ad esempio, la classificazione unidirezionale nell'ANOVA a una via riguarda un solo fattore, come i risultati relativi solo all'importanza. La classificazione a due vie, invece, prende in considerazione anche un altro fattore, in questo caso anche i risultati relativi alla frequenza di percezione delle strategie motivazionali.

In particolare, la scelta di questo test è stata volta a verificare quale grado di significatività si potesse rilevare tra le medie delle due classi di risposte, che, a colpo d'occhio, appaiono classificate in modo non dissimile. Come già specificato, con l'utilizzo di questo test statistico sono state prese in considerazione non solo le medie di ogni riga, ma anche quelle di ogni colonna. Dai risultati dell'analisi emerge una chiara significatività tra tutte le relazioni prese in considerazione. In particolare, si può concludere che:

- per quanto riguarda il fattore riga, e quindi i domini concettuali, il valore p (*valore di significatività*) è pari a 0,001369351 ed è minore del livello di significatività 0,05 (alfa). Pertanto è possibile rifiutare l'ipotesi nulla e affermare che i domini concettuali presentano medie statisticamente differenti.
- Per quanto riguarda invece il fattore colonna, e quindi i risultati connessi rispettivamente a importanza e frequenza di percezione, anche in questo caso il valore di p 3,0342E-10 è minore del livello di significatività 0,05 (alfa). Alla luce della notevole significatività evidenziata, si può stabilire con certezza che le medie emerse dai risultati delle due categorie di risposte non sono in nessun modo paragonabili.

In definitiva, quanto risultato dall'analisi dei dati dimostra che è possibile stilare con certezza una classifica in merito ai domini concettuali, e quindi alle relative strategie motivazionali, che risultano più importanti e più frequentemente percepiti dagli studenti italiani di lingue. La cosa particolarmente interessante è tuttavia lo squilibrio tra ordine e medie che emerge dalla classificazione dei domini concettuali. Benché possa infatti sembrare che importanza e frequenza vadano di pari passo, le medie afferenti a ciascun dominio, e i relativi test statistici, non possono confermarlo.

Conclusioni

In questo capitolo si tornerà a far leva sull'argomento cardine di questa ricerca e cioè, sugli aspetti considerati fondamentali dagli studenti italiani di lingue nella pratica motivazionale in classe. Al fine di avere uno sguardo più chiaro e focalizzato sulla questione, sono stati raccolti dati attraverso l'utilizzo di un questionario, distribuito ad un campione di più di 100 studentesse e studenti italiani di lingue di diverse età e istituti di provenienza.

Questo studio aveva come obiettivo quello di fare chiarezza su tre quesiti cardine:

1. Quali sono le pratiche considerate più importanti, e quindi più motivazionali, dalle studentesse e studenti italiani di lingue?
2. In che misura le stesse pratiche motivazionali vengono percepite in classe?
3. Che rapporto c'è tra le due prospettive? Le esigenze motivazionali manifestate vengono soddisfatte dalla frequenza di percezione delle strategie motivazionali in questione?

In questo capitolo verranno discussi i risultati della ricerca precedentemente esposti, con l'obiettivo di dare risposta alle domande di cui sopra. Verranno inoltre delineate le implicazioni dello studio, esposti i limiti della ricerca e proposti spunti per eventuali ricerche future.

3.4 Discussione dei risultati

Nel discutere i risultati illustrati nel capitolo precedente, si procederà commentando in primo luogo i dati relativi a ciascuna classe di risposte mettendoli a confronto con quelli di altri studi. Successivamente si passerà alla domanda centrale, nonché fulcro della ricerca stessa: verrà quindi operato un confronto tra i risultati relativi all'importanza e alla frequenza delle strategie motivazionali oggetto del questionario, facendo leva dapprima sulle similitudini e, in secondo luogo, sulle differenze.

3.4.1 Importanza

Come già illustrato nel capitolo precedente, i risultati derivanti dai dati raccolti ci hanno permesso di classificare microstrategie e relativi domini concettuali in liste ordinate in modo decrescente. Di seguito verrà riportata una tabella di riepilogo in cui i domini concettuali appaiono dal più importante al meno importante. Lo stesso non verrà fatto per le singole strategie motivazionali, già classificate dalla più alla meno importante in relazione sia alla media individuale che al dominio concettuale di appartenenza nel capitolo 3.

Tabella 12

| Domini concettuali | IMPORTANZA |
|---------------------------|-------------------|
| DOCENTE | 4,38 |
| FIDUCIA | 4,37 |
| CLIMA | 4,22 |
| CULTURA | 4,18 |
| IMPEGNO | 4,16 |
| INTERESSE | 4,13 |
| OBIETTIVI | 4,03 |
| ATTIVITÀ | 3,98 |
| AUTONOMIA | 3,96 |
| TECNOLOGIA | 3,86 |
| GRUPPO | 3,52 |

Come è possibile evincere dalla tabella qui sopra, i domini concettuali *docente* e *fiducia* giocano un ruolo di primo piano nella realtà motivazionale degli studenti italiani di lingue. Da un punto di vista statistico, anche la *fiducia* rientra tra i domini concettuali ritenuti più motivanti.

Benché sia la media che la significatività statistica dimostrano che una classificazione abbia motivo di essere fatta, è interessante osservare l'andamento delle medie dei dati raccolti al riguardo (*tabella 13*) per rendersi conto di come, di fatto, nessuno dei domini concettuali in questione abbia ragione di essere messo in secondo piano. Tutti infatti si collocano piuttosto in alto

rispetto al punteggio massimo, ad eccezione del dominio concettuale che fa riferimento al *gruppo* classe.

Tabella 13



All'interno di esso un punteggio particolarmente basso è stato registrato per la microstrategia *"Il docente evita di fare confronti tra gli studenti."*, che si colloca all'ultimo posto della classifica delle strategie motivazionali in ordine di importanza. Poiché non ci si aspettava un tale risultato in riferimento all'item in questione, vale la pena sottolineare che potrebbe trattarsi di un bias nella formulazione. Purché la frase non presenti una formulazione esplicitamente negativa, come suggerito dall'articolo di Dörnyei al quale ci si è rivolti per la formulazione degli item del questionario, il verbo "evitare" potrebbe aver creato difficoltà nell'attribuzione di un punteggio. In altre parole, il suo significato di "non fare", quindi implicitamente negativo, potrebbe aver reso la valutazione dell'item non immediata in relazione alla scala numerica, soprattutto tra gli studenti e studentesse più piccoli.

Poiché la nostra ricerca ha in più aspetti fatto riferimento a quella di Ruesch, Bown e Dewey (2012), si è ritenuto interessante operare un confronto tra i risultati ottenuti dal presente studio e dal sopraccitato.

In primo luogo (*tabella 14*) verranno riportate le 10 microstrategie ritenute più motivanti dagli studenti della Brigham Young University coinvolti nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012). La lingua e le medie riportati sono quelli originali.

Tabella 14 – 10 microstrategie più motivanti nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012).

| Top 10 Student Perceptions | M |
|--|----------|
| Show a good example by being committed and motivated to helping the students succeed | 5.52 |
| Behave naturally and genuinely in class | 5.4 |
| Bring in humor, laughter and smile | 5.37 |
| Develop a good relationship with the students | 5.31 |
| Create a pleasant atmosphere in the classroom | 5.26 |
| Use activities and have fun in class | 5.24 |
| Encourage students | 5.23 |
| Give clear instructions | 5.22 |
| Be as sensitive and accepting as possible | 5.2 |
| Provide guidance about how to do the task | 5.17 |

Al fine di operare un confronto che fosse il più possibile chiaro ed immediato, le stesse microstrategie sono state non solo tradotte e organizzate graficamente in una tabella, ma anche i punteggi relativi alle medie sono stati riadattati. Più precisamente, la scala di likert usata per la valutazione degli item nel questionario di Ruesch, Bown e Dewey (2012) prevedeva l'attribuzione di un punteggio da 0 a 5, a differenza di quella usata nel questionario della presente ricerca che andava a 1 a 5. Pertanto, si è deciso di ridimensionare i valori delle medie attribuite a ciascuno degli item in questione nella ricerca di Ruesch, Bown e Dewey (2012), affinché potessero essere messi più chiaramente in relazione a quelli del nostro lavoro di ricerca.

Tabella 15 – Microstrategie in ordine di importanza.

| Ruesch, Bown e Dewey (2012) | M | Diotalevi (2020) | M |
|--|----------|--|----------|
| Il docente dà il buon esempio aiutando gli studenti ad avere successo con impegno e motivazione. | 4,52 | Il docente incoraggia gli studenti. | 4,49 |
| Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo in classe. | 4,4 | Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe. | 4,42 |
| Il docente porta in classe umorismo, risate e sorrisi. | 4,37 | Il docente è ben preparato per la lezione. | 4,42 |
| Il docente ha un buon rapporto con gli studenti. | 4,31 | Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti. | 4,41 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe | 4,26 | Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni. | 4,41 |
| Il docente propone attività divertenti in classe. | 4,24 | Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 4,40 |
| Il docente incoraggia gli studenti. | 4,23 | Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo. | 4,40 |
| Il docente dà istruzioni chiare. | 4,22 | Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti. | 4,40 |
| Il docente è il più sensibile e accondiscendente possibile. | 4,20 | Il docente propone attività interessanti. | 4,39 |
| Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività proposte. | 4,17 | Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 4,37 |

Com'è possibile intuire, le strategie motivazionali considerate paragonabili e presenti in entrambe le liste sono state evidenziate. Considerate tutte le differenze del caso, e cioè, non solo l'anno e il paese nei quali le ricerche hanno avuto luogo, ma anche tutte le modifiche che sono state apportate da uno studio all'altro, la corrispondenza è tutt'altro che irrilevante. Le strategie motivazionali più motivanti per gli studenti e studentesse della Brigham Young University coinvolti nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012) sono in linea di massima

concordi con quelle del nostro studio. Questo sguardo può definirsi incoraggiante rispetto all'attuale lavoro di ricerca, poiché, benché il confronto in questione sia stato effettuato tra sole due prospettive, sembrerebbe lecito affermare che, a discapito delle differenze spazio temporali, esiste un'omogeneità generale nelle opinioni e quindi esigenze motivazionali degli studenti e studentesse di lingue. In particolar modo, va posto l'accento sul ruolo dell'insegnante che svetta non solo nella classifica delle strategie motivazionali di cui sopra, ma anche in quella relativa ai domini concettuali riportata in seguito (tabella 16).

Tabella 16 – Domini concettuali in ordine di importanza.

| Ruesch, Bown e Dewey (2012) | Diotalevi (2020) |
|--|-------------------------|
| Teacher (Docente) | Docente |
| Rapport (Rapporto) | Fiducia |
| Climate (Clima) | Clima |
| Task (attività) | Cultura |
| Self-confidence (Fiducia) | Impegno |
| Personal relevance (Rilevanza personale) | Interesse |
| Interest (Interesse) | Obiettivi |
| Language usefulness (Utilità della lingua) | Attività |
| Autonomy (Autonomia) | Autonomia |
| Effort (impegno) | Tecnologia |
| Comparison (Confronto) | Gruppo |
| Goal (Obiettivi) | |
| Group (Gruppo) | |
| Culture (Cultura) | |
| Reward (Riconoscimento) | |
| Peer-modeling (Modeling tra pari) | |
| Finished product (Prodotto) | |

Per approfondire il confronto con lo studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012) è stato riportato l'elenco dei domini concettuali in ordine di importanza. La

traduzione di ciascuno di essi è stata riportata tra parentesi. Un confronto più approfondito in termini di analogie e differenze sarebbe risultato inappropriato in considerazione delle differenze tra i due studi, tanto più che i domini concettuali presi in considerazione nel nostro lavoro di ricerca sono stati volutamente ridotti numericamente e adattati alle esigenze del contesto di applicazione. Quello che invece è interessante notare è la corrispondenza tra i domini concettuali *Docente*, *Fiducia* e *Clima* in entrambe le liste. Questi tre aspetti, che già nel nostro studio appaiono statisticamente paragonabili in termini d'importanza, ritrovano anche nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012) lo stesso peso motivazionale.

3.4.2 Frequenza

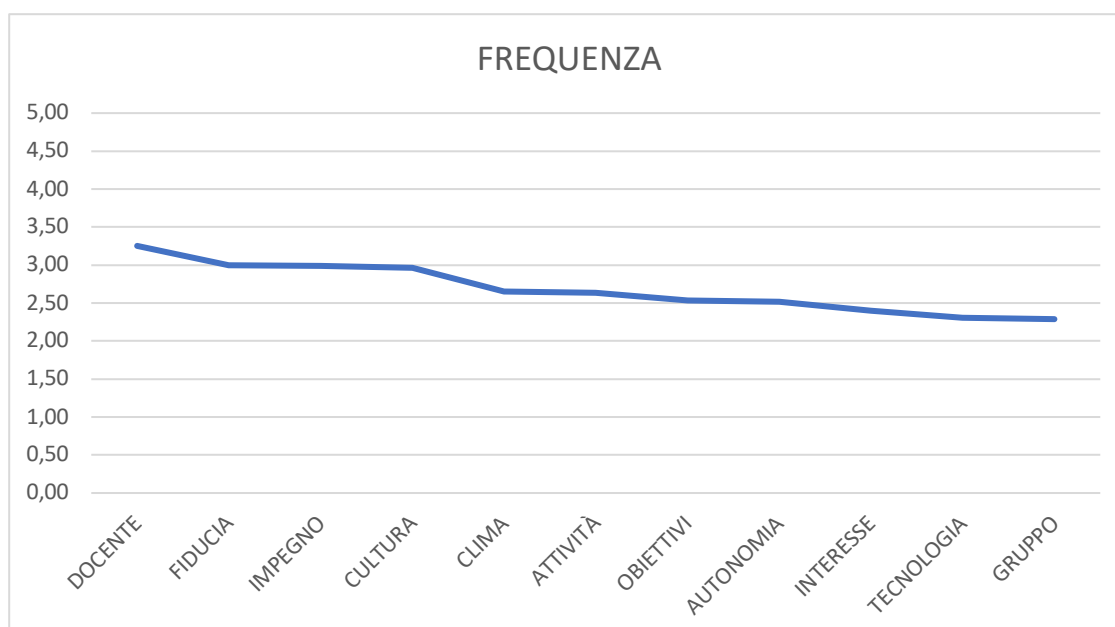
Anche in merito ai dati riguardanti la frequenza di percezione delle strategie motivazionali, possiamo far riferimento alle tabelle del capitolo precedente, nelle quali gli stessi sono riportati sotto forma di microstrategie e domini concettuali organizzati dai più ai meno frequenti. Di seguito verrà comunque fornita una tabella di riepilogo, in cui i domini concettuali appaiono organizzati in base all'ordine decrescente delle medie da essi derivanti.

Tabella 17 – Domini concettuali in ordine di frequenza.

| Domini concettuali | FREQUENZA |
|---------------------------|------------------|
| DOCENTE | 3,25 |
| FIDUCIA | 3,00 |
| IMPEGNO | 2,99 |
| CULTURA | 2,96 |
| CLIMA | 2,65 |
| ATTIVITÀ | 2,63 |
| OBIETTIVI | 2,53 |
| AUTONOMIA | 2,52 |
| INTERESSE | 2,40 |
| TECNOLOGIA | 2,31 |
| GRUPPO | 2,29 |

Come è possibile evincere dalla tabella qui sopra, il dominio concettuale *docente* si staglia con netta superiorità sulla vetta della classifica. Tuttavia, anche i domini concettuali *fiducia, impegno e cultura* giocano un ruolo di primo piano nella realtà motivazionale degli studenti italiani di lingue. Da un punto di vista statistico tutti e quattro possono ritenersi parte dello stesso gruppo, affermandosi come gli ambiti che vengono maggiormente percepiti nella pratica motivazionale in classe. Anche in questo caso si è ritenuto interessante osservare l'andamento delle medie derivanti dai dati raccolti al riguardo (*tabella 18*).

Tabella 18 – Andamento medio della frequenza percepita.



La linea che si osserva nel grafico si colloca, nel complesso, in una posizione che può definirsi media rispetto al punteggio massimo. L'eccezione è rappresentata dal dominio concettuale *docente* che, come già detto, registra un punteggio nettamente superiore agli altri.

Anche qui si è optato per operare un confronto tra i risultati ottenuti dal presente studio e quello di Ruesch, Bown e Dewey (2012). In questo caso però non è possibile far emergere un vero e proprio parallelismo, in considerazione del fatto che la ricerca sopracitata si è concentrata sulla raccolta di dati relativi al valore motivazionale attribuito a singole microstrategie da parte di studenti e docenti.

Si è deciso pertanto di prendere in considerazione i dati emersi dai docenti partecipanti e mettere a confronto il valore che questi attribuiscono a date microstrategie con la frequenza con cui gli studenti partecipanti al nostro studio le percepiscono.

Come fatto in precedenza, nella *tabella 18* verranno riportate le 10 microstrategie ritenute più motivanti dai docenti della Brigham Young University coinvolti nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012). La lingua e le medie riportati sono quelle originali.

Tabella 19 – Valore motivazionale relativo ai docenti della Brigham Young University.

| Top 10 Teacher Perceptions | Teacher Mean |
|--|--------------|
| Show a good example by being committed and motivated to helping the students succeed | 5.67 |
| Encourage questions and other contributions from the students | 5.53 |
| Bring in humor, laughter and smile | 5.43 |
| Encourage students | 5.43 |
| Familiarize the learners with the culture of the language they are learning | 5.37 |
| Properly prepare for the lesson | 5.33 |
| Develop a good relationship with the students | 5.33 |
| Create a pleasant atmosphere in the classroom | 5.27 |
| Avoid any comparison of students to one another | 5.27 |
| Use activities and have fun in class | 5.23 |

Anche in questo caso, con l'intento di operare un confronto che fosse il più trasparente possibile, le microstrategie riportate sopra sono state non solo tradotte e organizzate graficamente in una tabella, ma anche i punteggi relativi alle medie sono stati riadattati, esattamente come nel caso dei risultati riguardanti l'importanza. In questo modo sono state ricavate due liste ordinate sulla base dei dati derivanti dagli studi presi in esame.

Tabella 20 – Importanza percepita dai docenti e frequenza percepita dagli studenti a confronto.

| Importanza percepita dai docenti Ruesch, Bown e Dewey (2012) | M | Frequenza percepita dagli studenti Diotalevi (2020) | M |
|---|----------|--|----------|
| Il docente dà il buon esempio aiutando gli studenti ad avere successo con impegno e motivazione. | 4,67 | Il docente è ben preparato per la lezione. | 3,53 |
| IL docente incoraggiare domande e altri contributi da parte degli studenti. | 4,53 | Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione. | 3,44 |
| Il docente porta in classe umorismo, risate e sorrisi. | 4,43 | Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti. | 3,34 |
| Il docente incoraggia gli studenti. | 4,43 | Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe. | 3,34 |
| Il docente fa sì che gli studenti famigliarizzino con la cultura della lingua che stanno imparando. | 4,37 | Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua. | 3,34 |
| Il docente è adeguatamente preparato per le lezioni. | 4,33 | Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità. | 3,25 |
| Il docente ha un buon rapporto con gli studenti. | 4,33 | Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro. | 3,24 |
| Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe | 4,27 | Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali. | 3,19 |
| Il docente evita qualsiasi confronto tra gli studenti | 4,27 | Il docente dà consegne chiare e precise. | 3,14 |
| Utilizzare attività e divertirsi in classe | 4,23 | Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero). | 3,13 |

Le strategie motivazionali considerate associabili sono state evidenziate. Tenendo in considerazione tutte le differenze che intercorrono tra i due studi in questione, la corrispondenza è più debole rispetto alle microstrategie messe in relazione nel paragrafo precedente, ma situazione cambia all'ampliarsi dello sguardo. A questo proposito, riportiamo in seguito i domini concettuali corrispondenti all'importanza percepita dai docenti nello studio di Ruesch, Bown e Dewey (2012) e la frequenza percepita dai partecipanti alla nostra ricerca.

Tabella 21 – Domini concettuali in ordine decrescente.

| Importanza percepita dai docenti Ruesch, Bown e Dewey (2012) | Frequenza percepita dagli studenti Diotalevi (2020) |
|--|---|
| Rapport (Rapporto) | Docente |
| Teacher (Docente) | Fiducia |
| Comparison (Confronto) | Impegno |
| Climate (Clima) | Cultura |
| Self-confidence (Fiducia) | Clima |
| Effort (Impegno) | Attività |
| Language usefulness (Utilità della lingua) | Obiettivi |
| Autonomy (Autonomia) | Autonomia |
| Task (Attività) | Interesse |
| Personal relevance (Rilevanza personale) | Tecnologia |
| Interest (Interesse) | Gruppo |
| Goal (Obiettivi) | |
| Group (Gruppo) | |
| Reward (Riconoscimento) | |
| Culture (Cultura) | |
| Finished product (Prodotto) | |

I colori hanno anche qui la funzione di mettere in evidenza le corrispondenze emerse tra le due liste di dati, che, per la lista facente riferimento a quelli di Ruesch, Bown e Dewey (2012), sono stati tradotti tra parentesi.

Come già accennato, prendendo in considerazione la prospettiva dei domini concettuali, è possibile riscontrare un'assonanza nettamente maggiore. Quindi, come verrà anche successivamente confermato, è evidente che esiste una concordanza in merito a ciò che è da considerarsi più motivante per docenti e studenti. In altre parole, ciò che i docenti reputano più motivante, lo è anche per gli studenti e lo conferma anche ciò che viene percepito con maggiore frequenza. Le criticità emergono tuttavia se si prendono in considerazione le medie derivanti dai risultati del questionario, di cui non entreremo nel merito in questo caso.

3.4.3 Confronto

Veniamo ora al confronto tra le due prospettive prese in esame finora, nonché quella dell'importanza attribuita alle strategie motivazionali prese in considerazione e la frequenza con la quale queste vengono percepite in classe dagli studenti italiani di lingue.

Anche in questo caso, nel precedente capitolo riguardante i risultati della ricerca sono stati messi a confronto i dati raccolti dal questionario. In primo luogo le singole microstrategie sono state elencate e confrontate per medie, in secondo luogo lo stesso è stato fatto per i domini concettuali di appartenenza. Relativamente a ciascun gruppo di risultati, test statistici appropriati sono stati condotti per mettere in luce l'eventuale significatività emergente dalle classificazioni proposte.

Per comodità di riferimento riporteremo in seguito la tabella con i domini concettuali organizzati prima per importanza e poi per frequenza di percezione.

Tabella 22

| IMPORTANZA | | FREQUENZA | |
|------------|------|------------|------|
| ITEM | M | ITEM | M |
| DOCENTE | 4,38 | DOCENTE | 3,25 |
| FIDUCIA | 4,37 | FIDUCIA | 3,00 |
| CLIMA | 4,22 | IMPEGNO | 2,99 |
| CULTURA | 4,18 | CULTURA | 2,96 |
| IMPEGNO | 4,16 | CLIMA | 2,65 |
| INTERESSE | 4,13 | ATTIVITÀ | 2,63 |
| OBIETTIVI | 4,03 | OBIETTIVI | 2,53 |
| ATTIVITÀ | 3,98 | AUTONOMIA | 2,52 |
| AUTONOMIA | 3,96 | INTERESSE | 2,40 |
| TECNOLOGIA | 3,86 | TECNOLOGIA | 2,31 |
| GRUPPO | 3,52 | GRUPPO | 2,29 |

Poiché nessuno studio effettuato in precedenza può ritenersi sovrapponibile al nostro in termini di tipologia del campione, struttura del questionario e, quindi, organizzazione dei risultati, è stato considerato non rilevante forzare confronti in questo senso e a questo punto della ricerca.

L'obiettivo di questo paragrafo è quello di rispondere alla domanda: "Come si confrontano l'importanza attribuita alle strategie motivazionali con la frequenza con cui le stesse vengono percepite in classe?". In altre termini "in che modo le necessità degli studenti italiani di lingue trovano soddisfazione nella pratica motivazionale scolastica?".

È importante sottolineare in questa sede che un simile confronto è rilevante per mettere in luce non solo le esigenze motivazionali degli studenti e il loro grado di soddisfazione in riferimento alle stesse, ma anche per fornire consapevolezza al versante degli insegnanti. In altre parole, benché gli stessi insegnanti possano concordare sull'importanza di determinate strategie motivazionali e le attuino in classe, non è detto che le queste arrivino agli studenti o, per lo meno, non a sufficienza o non come si spera che arrivino.

I risultati del nostro studio confermano proprio quanto appena detto. Partendo dalle similitudini emerse dal confronto, non è difficile notare come l'ordine nel quale entrambe le classificazioni appaiono sia quasi apparentemente paragonabile. I domini concettuali sono infatti collocati per lo più nella stessa posizione in entrambe le liste. Quello che si può quindi evincere da questa assonanza è che, in linea di massima, esiste una concordanza rispetto alle esigenze degli studenti e a quello che viene attuato in classe. Non sembrerebbe azzardato affermare inoltre che c'è omogeneità nei percorsi motivazionali attuati in classe dai docenti e quelli dettati dai bisogni degli studenti italiani di lingue.

Tuttavia, vale la pena soffermarsi sull'unico dominio concettuale che mostra uno squilibrio significativo nell'ordine in cui appare in ciascuna delle due liste: *Interesse*. Tale squilibrio è dimostrazione di un sostanziale disaccordo tra necessità e realtà. Riformulando, ciò che emerge dai risultati della ricerca è che la necessità avvertita dagli studenti in merito alla promozione di attività interessanti da parte dell'insegnante, che esulino dal classico libro e che, al contrario, rappresentino un elemento di novità all'interno della classe, è piuttosto

lontana dall'essere soddisfatta. Di conseguenza, si è portati a pensare che i docenti, da parte loro, non siano sufficientemente consci dell'importanza di questo aspetto nello sviluppo della motivazione in classe oppure, in caso contrario, che ciò che può essere considerato "interessante" dal docente, non possa esserlo altrettanto per gli studenti.

Un altro aspetto da tenere in considerazione nel dare risposta alla nostra domanda di ricerca è quello che riguarda le differenze sostanziali emerse nelle due categorie di risposte. Come già spiegato nel capitolo precedente, le due classi di risultati emerse dal questionario sono state sottoposte a un test di analisi della varianza a due vie (*two way-ANOVA*) dal quale è emerso chiaramente come i dati afferenti rispettivamente a importanza e frequenza di percezione non sono in alcun modo paragonabili. La conferma è stata ottenuta, anche in questo caso, dai test cosiddetti *post-hoc*. Ovvero, una volta ottenuto un esito significativo dall'analisi della varianza, e quindi stabilito quando detto sopra, si è scelto di ovviare al problema dei confronti multipli con il *Least Significant Difference test* che consiste nel procedere a un semplice t-test per identificare quali coppie presentino differenze significative. Ciò che emerso da quest'analisi è che ogni coppia di valori risultanti da ciascun item presenta una significatività statistica. In termini pratici, quanto emerge è che in nessun caso l'importanza attribuita dagli studenti italiani di lingue in merito a una data strategia motivazionale può essere paragonata al livello di soddisfazione della stessa. Dunque, purché, come detto in precedenza, la direzionalità del fenomeno registrato da questo lavoro di ricerca lasci ben sperare, è evidente che esista ancora un divario tra i bisogni motivazionali e loro piena soddisfazione in ciascuno dei domini concettuali presi in considerazione.

3.5 Limiti della ricerca

In merito ai limiti della ricerca, ne sono stati identificati tre principali:

1. In primo luogo, può considerarsi limitante il fatto che lo studio abbia coinvolto un numero ristretto di partecipanti (N = 104). Infatti, benché un campione di

tale consistenza possa considerarsi soddisfacente sia dal punto di vista statistico, che sulla base dei dati riscontrati nelle ricerche precedenti alle quali si è fatto riferimento, è lecito chiedersi se 104 studenti e studentesse di lingue siano effettivamente sufficienti a rappresentare l'intera popolazione di studenti e studentesse italiani di lingue. A tal proposito, sorge spontaneo chiedersi come sarebbero variati i risultati all' aumentare del campione preso in esame.

2. Un secondo limite della ricerca in questione è che i dati sono stati raccolti a partire da studenti e studentesse italiani che non solo studiano lingue diverse tra loro, ma anche a diversi livelli. Questo implica dunque che il campione preso in considerazione comprenda soggetti di età diverse e frequentanti istituti differenti. Se da un lato questa eterogeneità può rappresentare un punto a favore per la ricerca in considerazione della similarità con la popolazione di riferimento, dall'altro è possibile che la motivazione degli studenti, e quindi le risposte al questionario, sia dipendente in un certo qual modo da tutti i fattori precedentemente nominati.
3. Infine, un altro limite innegabile è stato rappresentato dalla situazione pandemica in corso e permeante l'intero periodo in cui la ricerca è stata svolta. Tale condizione si è rivelata d'ostacolo in particolar modo per la diffusione del questionario, che si è basata unicamente su modalità online. Nonostante l'innegabile comodità nonché attualità di internet al giorno d'oggi, che rappresenta ormai il principale mezzo di comunicazione di riferimento, la possibilità di incrementare e incentivare la partecipazione al questionario attraverso la socialità e il contatto diretto avrebbe, a mio avviso, fatto la differenza.

Nel complesso ci si può comunque considerare soddisfatti della ricerca condotta. Infatti, nonostante tutte le limitazioni del caso, le analisi statistiche condotte possono considerarsi valide dal punto di vista della numerosità del campione, che è risultato anche sufficientemente ampio da poter essere paragonabile a quello degli studi precedentemente condotti presi come riferimento.

3.6 Suggerimenti per ulteriori ricerche

Dai risultati ottenuti dallo studio in questione emergono aree che si prestano allo sviluppo di ricerche future.

In primo luogo, sarebbe utile approfondire lo studio statistico dei dati di tipo qualitativo raccolti con il questionario, che, in considerazione delle domande di ricerca a cui il presente lavoro si rivolgeva, non si è ritenuto opportuno approfondire in questa sede, in cui ci si è limitati a raccogliervi e classificarli per definire il campione. Da un'analisi simile si presume di poter ottenere informazioni in merito a come le strategie motivazionali vengono valutate e percepite diversamente in base a età, lingua studiata e istituto di provenienza. In questo modo sarebbe possibile direzionare degli interventi informativi rivolti ai docenti sulla base degli studenti e studentesse con i quali si trovano a lavorare.

In secondo luogo, sarebbe molto interessante e completerebbe appieno questo lavoro di ricerca un contatto con i docenti, come già menzionato poche righe sopra. Studi recenti sulla percezione motivazionale dei docenti sono già stati fatti in Italia, senza contare quelli che hanno seguito le esortazioni di Dörnyei in vari paesi del mondo.

Tuttavia, come il presente lavoro ci suggerisce, si tratterebbe di portare, in primo luogo, i docenti a conoscenza degli esiti emersi, nonché del divario esistente tra percezione e frequenza di attuazione avvertito da studenti e studentesse rispetto ai singoli ambiti e quindi strategie motivazionali.

Successivamente, sarebbe auspicabile misurare di nuovo la percezione degli studenti in merito all'attuazione delle stesse strategie motivazionali e, in aggiunta, anche quella dei docenti.

A questo punto i risultati ottenuti potrebbero essere confrontati sia tra essi, sia con quelli della ricerca svolta in questa sede, per verificare se la consapevolezza fornita ai docenti in merito alla percezione motivazionale degli studenti abbia rappresentato, in un certo qual modo, un passo avanti.

3.7 Conclusioni

Dovendo tirare le somme di questo lavoro di ricerca, è opportuno sottolineare che, sia sulla base dei risultati emersi da questo studio, sia dal confronto operato con studi precedentemente condotti, uno sguardo particolarmente vigile dovrebbe essere posto sulla percezione della frequenza di attuazione delle strategie motivazionali da parte di studenti e studentesse italiani di lingue. In altre parole, prendendo in considerazione il valore motivazionale di microstrategie e domini concettuali - valutato sulla base dell'importanza ad essi attribuita - è risultato evidente il fatto che, in linea generale, regni una certa concordanza tra studenti, studentesse e docenti. Dimostrazione di ciò lo è stato nel 2012 già lo studio di Ruesch, Bown e Dewey al quale si è fatto più volte riferimento e dal quale è emerso che i soli punti in cui è riscontrabile un disaccordo tra studenti e docenti corrispondono ai domini concettuali: *Attività, Impegno e Confronto*¹⁶⁸. Anche con il presente lavoro di ricerca, benché non indagasse direttamente sulla percezione dei docenti in merito alle strategie motivazionali, è stato possibile individuare una tale concordanza. Infatti, il fatto che l'ordine di classificazione, sia delle microstrategie che dei domini concettuali, presentasse una grande similitudine nel confronto tra importanza e frequenza di percezione, fa ben intuire che ciò che studenti e studentesse reputano più motivante trovi corrispondenza nel pensiero degli insegnanti. Riformulando, le strategie motivazionali considerate più importanti dagli studenti, sono anche quelle più frequentemente percepite e questo ci fa dedurre che siano anche quelle a cui i docenti fanno maggior attenzione poiché reputate più motivazionali.

Tuttavia, secondo quanto emerso da un'analisi più approfondita di questo studio, la frequenza di percezione delle strategie motivazionali in questione, e cioè, la pratica motivazionale tangibile, rappresenterebbe il vero punto di debolezza. Come già sottolineato in precedenza infatti, in nessun caso il valore medio dell'importanza attribuito ai singoli domini concettuali può considerarsi paragonabile a quello della frequenza percepita.

¹⁶⁸ The results of this study related to *Task, Effort, and Comparison* also help teachers understand the few places where teachers and students do not agree.

È tuttavia comprensibile che, in considerazione dello scarto generazionale che inevitabilmente esiste tra studenti e docenti, e di molti altri fattori dei quali non entreremo nel merito in questa sede, molto spesso, benché si concordi su una questione, la si guardi da angolazioni diverse. Per intenderci, prendiamo in considerazione il dominio concettuale *Interesse*, che rappresenta il punto di maggiore distanza tra importanza e frequenza di percezione secondo la nostra indagine. Presupponendo che la promozione di attività interessanti che esulino dall'ordinario e possano sollevare la curiosità degli studenti sia ritenuta tanto importante dagli studenti e studentesse quanto dai docenti, non è detto che ciò che concretamente sia reputato interessante dai docenti, lo sia per gli studenti. Ed ecco quindi che, in un caso simile, si apre un divario pur condividendo la stessa opinione in merito all'importanza di un dato concetto: i docenti agiscono nella convinzione di incentivare la motivazione, senza però arrivare agli studenti nel modo sperato. Questo era solo un esempio con funzione esplicativa, ma lo stesso discorso potrebbe essere fatto per ciascuno degli ambiti ai quali afferiscono le strategie motivazionali prese in considerazione.

Un altro aspetto sul quale ritengo sia fondamentale fare una riflessione, riguarda la situazione attualmente in essere e quindi il contesto nel quale questa ricerca si è svolta. È infatti opportuno tenere in considerazione che il divario motivazionale emerso tra importanza e frequenza percepita dagli studenti italiani di lingue, possa aver senza dubbio subito l'influenza negativa del distanziamento sociale. Benché il mondo digitale ci riempi le tasche di innumerevoli modalità per portare avanti la didattica a distanza, va riconosciuto che la complessità del processo di apprendimento non può essere affrontata allo stesso modo con la totale assenza dell'elemento relazionale diretto.

Quello che emerge dunque da questo studio è che la strada da fare per costruire un solido punto di contatto tra le prospettive di studenti, studentesse e docenti, anche e soprattutto in considerazione delle nuove esigenze che ci si trova attualmente a dover fronteggiare. E, giacché nessun progresso è possibile se non strutturato su una base di consapevolezza, ci si augura che questo lavoro di ricerca contribuisca a fare almeno un passo verso questa direzione.

Allegati

Di seguito verrà riportato il questionario utilizzato come strumento per il presente lavoro di ricerca. Poiché la somministrazione dello stesso è avvenuta tramite piattaforme online, il formato presentato di seguito non è da considerarsi sovrapponibile a quello originale. In particolare, benché gli item facenti parti del corpo del questionario siano stati testualmente trascritti, le scale di risposte possibili non sono state riportate sotto ad ognuno di essi, come invece previsto dall'originale.

Questionario per gli studenti di lingue

Ciao! Questo è un questionario online per conoscere più da vicino le esigenze degli studenti e indagare sulle strategie di motivazione applicate in classe.

LE RISPOSTE SONO COMPLETAMENTE ANONIME E NON VERRÀ
RACCOLTO ALCUN TIPO DI DATO CHE POSSA IDENTIFICARTI.

Di seguito è riportato un elenco di possibili strategie motivazionali usate dagli insegnanti per motivare gli studenti. Per ciascuna strategia dovrai indicare quanto la ritieni importante e quanto spesso viene usata dal tuo insegnante di lingua durante l'ora di lezione. Assegna un punteggio da 1 a 5!

Es. L'insegnante si esprime in modo chiaro e comprensivo.

Quanto è importante per te?

1 (per niente) 2 (poco) 3 (abbastanza) 4 (molto) 5 (fondamentale)

Quanto spesso succede?

1 (mai) 2 (poco) 3 (abbastanza) 4 (spesso) 5 (sempre)

Il questionario richiede circa 10 minuti di tempo per essere completato. Per favore, rispondi a tutte le domande! **Grazie per il tuo aiuto!**

Ah, dimenticavo! Che lingua studi? (Se ne studi più di una, scegli quella che vuoi, ma solo una!)

Scrivila qui _____

Mentre rispondi alle domande, immaginati durante le ore di lezione della lingua che hai scelto e indicato qui sopra.

1. Il docente dà consegne chiare e precise.
2. Il docente riconosce gli sforzi compiuti dallo studente e i risultati raggiunti.
3. Il docente propone attività volte a sviluppare idee creative e fantasiose.
4. Il docente è ben preparato per la lezione.
5. Il docente propone attività extracurricolari al di fuori dell'ora di lezione.
6. Il docente introduce spesso elementi di novità durante le lezioni, così da sollevare la curiosità degli studenti.
7. Il docente conosce i social network e sa come sfruttarli a scopo didattico.
8. Il docente evita di fare confronti tra gli studenti.
9. Il docente propone lavori di gruppo e/o giochi didattici alla classe.
10. Il docente incoraggia gli studenti a fare domande, a condividere esperienze e opinioni personali.
11. Il docente mostra impegno e dedizione nel suo lavoro.
12. Il docente aiuta ogni studente a capire quali sono i suoi punti deboli e come migliorarli.
13. Il docente tiene conto dell'impegno dello studente nelle valutazioni.

14. Il docente guida gli studenti nello svolgimento delle attività ed esercizi proposti.
15. Il docente parla il più possibile la lingua straniera durante le ore di lezione.
16. Il docente seleziona attività adeguate al livello degli studenti.
17. Il docente spiega agli studenti come trarre il massimo beneficio dall'uso della tecnologia (es. come realizzare una presentazioni o come selezionare informazioni online).
18. Il docente si comporta in modo naturale e spontaneo con la classe.
19. Il docente s'interessa alle esigenze e agli obiettivi dei suoi studenti e ne tiene conto nel programma di studi.
20. Il docente crea un'atmosfera piacevole in classe.
21. Il docente propone materiali vari, che siano diversi dal classico libro.
22. Il docente chiarisce l'importanza e l'utilità di ogni attività proposta.
23. Il docente coinvolge gli studenti nell'organizzazione del processo di apprendimento (es. dà l'opportunità agli studenti di scegliere argomenti o attività per le lezioni).
24. Il docente propone attività stimolanti e vicine agli studenti.
25. Il docente è sensibile e comprensivo, e rispetta gli studenti.
26. Il docente stabilisce gli obiettivi della classe e li aggiorna a mano a mano che si fanno progressi verso di essi.
27. All'inizio della lezione, il docente propone brevi e interessanti attività per cominciare in modo piacevole.

28. Il docente fa capire agli studenti che imparare una lingua è molto vantaggioso per il loro futuro (es. ottenere un lavoro migliore o proseguire gli studi all'estero).
29. Il docente propone attività interessanti.
30. Il docente aiuta e guida i suoi studenti a pensare e ad imparare a modo loro.
31. Il docente porta in classe buon umore, sorrisi e risate.
32. Il docente è abile a usare la tecnologia a disposizione.
33. Il docente fa caso ai progressi degli studenti.
34. Il docente sostiene che quando uno studente fallisce è perché non si è impegnato abbastanza e non perché ha scarse capacità.
35. Il docente varia il tipo di attività durante la lezione (es. una spiegazione di grammatica e poi un lavoro di gruppo).
36. Il docente sfrutta la praticità del computer per invitare madrelingua durante le ore di lezione.
37. Il docente aiuta gli studenti a procedere per piccoli obiettivi, cioè specifici e a breve termine (es. imparare 5 parole al giorno).
38. Il docente rassicura gli studenti, spiegando che fare errori è parte integrante dell'apprendimento.
39. Il docente aiuta gli studenti a conoscersi l'un l'altro.
40. Il docente ha un buon rapporto con la classe.
41. Il docente utilizza materiali autentici, cioè materiali prodotti per i madrelingua piuttosto che per gli studenti (es. blog, video, podcast e film in lingua originale).

42. Il docente suggerisce varie strategie di apprendimento che rendono lo studio più facile ed efficace.
43. Il docente incoraggia gli studenti.
44. Il docente aiuta gli studenti ad avere aspettative realistiche sul loro apprendimento (es. spiega loro quanto richiede effettivamente il raggiungimento di determinati obiettivi nella lingua straniera).
45. Il docente sottolinea che l'impegno è la cosa più importante per riuscire ad imparare una lingua.
46. Il docente propone alla classe attività divertenti.
47. Il docente propone attività che coinvolgano attivamente ogni membro della classe per incoraggiare la partecipazione degli studenti.
48. Il docente fa conoscere agli studenti la cultura della lingua che stanno imparando.
49. Il docente promuove un clima di supporto all'interno della classe, in cui non ci sia imbarazzo né paura di mettersi in ridicolo.
50. Il docente è in grado di aiutare gli studenti quando qualcosa non va con le piattaforme online.
51. Il docente promuove la collaborazione in classe, includendo attività che richiedano agli studenti di lavorare in gruppo.
52. Il docente sceglie contenuti interessanti per le lezioni.

Sei arrivato/a alla fine! Solo poche brevi domande per concludere, lo giuro!

1. Quanti anni hai?
2. Sei un maschio o una femmina?
3. Sei uno studente/una studentessa delle superiori o universitario/a?

Grazie per il tuo aiuto!

Bibliografia

Bichler, B. ()Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an Wiener Volkshochschulen. Consultato su: http://othes.univie.ac.at/1773/1/2008-10-15_0001900.pdf

Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*.

Brophy, J. (1987) Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*.

Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J. E. Alatis, (a cura di), *Georgetown University round table on language and linguistics, 1990*. Washington, DC, Georgetown University Press.

Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *Tesol Quarterly*.

Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language learning*.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of language and Social Psychology*.

Crookes, G. (1998). On the relationship between second and foreign language teachers and research. *TESOL Journal*.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*.

Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The modern language journal*.

Cucinotta, G. (2016). La Motivazione come strumento glottodidattico. Una ricerca empirica tra i docenti di lingue. Consultato su: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/8852/835772-1164642.pdf?sequence=2>

Cucinotta, G. (2020), Strategie motivazionali per la classe di lingue. Rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti. Consultato su: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-01-004_EdknCeW.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Matthews (a cura di), *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1897: 79-80) Motivating Learners, Motivating Teachers. Consultato su: https://b9f19ceb-f720-4252-a2be-ccde56c0821f.filesusr.com/ugd/ba734f_ba9b4a10d65b46f1ab853393b4cb3b1d.pdf?index=true

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*.

Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*.

Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: on with the challenge! *Modern Language Journal*.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*.

Dörnyei, Z. (2000). *Teaching and researching motivation*. New York; Longman.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001a). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*.

Dörnyei, Z. (2003a) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2003b). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2009b). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(s1), pp. 230-248.

Dörnyei, Z. (2014b). Future self-guides and vision. In K Csizér & M. Magid (a cura di), *The impact of selfconcept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, Londra. Vol. 4.

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. *Research methods in second language acquisition: A practical guide*.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. (seconda edizione). Londra: Routledge.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). 'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (a cura di), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (a cura di), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Farida, S. (2010), Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest? Consultato su: <https://www.jstor.org/stable/329492?origin=JSTOR-pdf&seq=1>

Gardner R. C. & Tremblay, P. F. (1994a). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks(1). *Modern Language Journal*.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of language and Social Psychology*.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londra: Edward Arnold

Gardner, R. C. (2001a) Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Gardner, R. C. (2001b). Integrative motivation: Past, present and future. Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17, 2001; Osaka, February 24, 2001.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*.

Gardner, R. C. (2009, May). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. In *Canadian Association of Applied Linguistics Symposium, Ottawa, Ontario*.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.

Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994b). On motivation: measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning, 54*, 1-34.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.

Glas (2016) Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation. *Research Papers in Education*.

Graf, E. (2011), Analyse diskursiver Praktiken im Führungskräfte-Coaching: Ein sprachwissenschaftlicher Beitrag zur Professionalisierungsdebatte, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. Consultato su: https://www.researchgate.net/publication/274910133_Analyse_diskursiver_Praktiken_im_Fuhrungskrafte-Coaching_Ein_sprachwissenschaftlicher_Beitrag_zur_Professionalisierungsdebatte

Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge. Cambridge University Press.

Green, C. F. (1999). Categorising motivational drives in second language acquisition. *Language, Culture, and Curriculum, 12*, 265-279.

Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*.

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*.

Henry, A., Davydenko, S., & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *Modern Language Journal*.

Hock, M. F., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. In C. Dunkel, & J. Kerpelman (a cura di), *Possible selves: Theory, research and application*. New York: Nova Science.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*.

Illes, E., Csizér, K., (2020), Helping to Maximize Learners' Motivation for Second Language Learning. *Language Research Quarterly*. Consultato su: https://www.researchgate.net/publication/341497890_Helping_to_Maximize_Learners'_Motivation_for_Second_Language_Learning

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon (edizione per internet, 2009).

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, vol. 32.

Lamb, M., Henry, A. (2020), L2 Motivation and Digital Technologies. Consultato su: https://www.researchgate.net/publication/338621511_L2_Motivation_and_Digital_Technologies

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*.

Mank, S. (2010), Übertragung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf die Unterrichtspraxis. Consultato su: <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/2707/file/1-Kluedo.pdf>

Matsumoto, M., & Obana, Y. (2001). Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*.

McDonough, S. (1986) *Psychology in Foreign Language Teaching*, seconda edizione. Londra: Unwin Hyman

Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of management review*

Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*

Noels, K. A. (2001a). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

Noels, K. A. (2009). The internalisation of language learning into the self and social identity. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*.

Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*.

Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (a cura di), *Learner contributions to language learning* (pp. 159–171). Harlow, UK: Longman.

Oxford, R. L. (1994). Where are we with language learning motivation? *Modern Language Journal*

Oxford, R. L. (1996), New pathways of language learning motivation. In R. L. Oxford (a cura di), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawai'i Press

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Learning*.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*.

Pelletier, L. (1999), Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Towards a Taxonomy of environmental Amotivation. *Journal of Applied Psychology*. Consultato su: https://www.academia.edu/22945520/Why_Do_People_Fail_to_Adopt_Environmental_Protective_Behaviors_Toward_a_Taxonomy_of_Environmental_Amotivation1

Price, J., & Gascoigne, C. (2006). Current perceptions and beliefs among incoming college students towards foreign language study and language requirements. *Foreign Language Annals*, 39, 383.

Rocchi, M. (2007). Statistica e metodologia della ricerca per le discipline biomediche e psicocomportamentali.

Rueda, R., Chen, C. B. (2005), Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs, *Psychology*. Consultato su: <https://www.semanticscholar.org/paper/Assessing-Motivational-Factors-in-Foreign-Language-Rueda-Chen/fe36955e34c1576afbd50d39ef519f65daf75aa0>

Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (a cura di), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*.

Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3, 23-45.

Salazar, J. B. M. The Psychology of the Language Learner Revisited Second Language Acquisition Research Series. Consultato su: https://www.academia.edu/35357162/The_Psychology_of_the_Language_Learner_Revisited_Second_Language_Acquisition_Research_Series_1_

Schaaf, J. C. (2018), "Irgendwann möchte ich nach Deutschland gehen." Longitudinalstudie zur Deutschlernmotivation an einer japanischen Universität. Consultato su: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/8789/5/schaaf_julia.pdf.txt

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. *Language learning motivation: Pathways to the new century*.

Schmidt, Richard W. (1990) "The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*.

Schumann, J. H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.

Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schumann, J. H., & Wood, L. A. (2004) The neurobiology of motivation. In J. H. Schumann, S. E. Crowell, N. E. Jones, N. Lee, S. A. Schuchert, & L.A. Wood (a cura di), *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*.

Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*.

Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first?. *Language teaching research*.

Sugita McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Sugita McEown, M., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014) Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context, *System*

Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. (2009), The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In: Motivation, language identity and the L2 self (pp.66–97), Publisher: Clevedon: Multilingual Matters. Editors: Z. Dörnyei, E. Ushioda. Consultato su: https://www.researchgate.net/publication/210373259_The_L2_motivational_self_system_amongst_Chinese_Japanese_and_Iranian_learners_of_English_A_comparative_study/link/0fcfd4fa04da46a61c000000/download

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.

Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2006, 27, 148.

Ushioda, E. (2008). 1 Motivation and good language learners. in C. Griffiths (a cura di), *Lessons from good language learners*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2012). Motivation and L2 learning: Towards a holistic analysis. In L. Anglada & D. L. Banegas (a cura di), *Views on motivation and autonomy in ELT: selected papers from the XXXVII FAAPL conference*.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. Gass & A. Mackey (a cura di), *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (a cura di), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Wikipedia, der freien Enzyklopädie Motivation beim Erlernen der zweiten Sprache. Consultato su: https://de.qaz.wiki/wiki/Motivation_in_second-language_learning#The_socio-educational_model

Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*.

Wong, Ka F., Yang, X. (2014), Exploring Heritage Language Anxiety: A study of Chinese Heritage Language Learners. *Modern Language Journal*. Consultato su: https://www.researchgate.net/publication/262418152_Exploring_Heritage_Language_Anxiety_A_Study_of_Chinese_Heritage_Language_Learners

Wong, R. M. H. (2014) An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Yashima, T. (2000). Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The modern language journal*.