



Ca' Foscari  
University  
of Venice

Master's Degree programme  
in Language  
Sciences

"Language  
Education"

Final Thesis

**Finding a correlation between  
Foreign Language Anxiety and  
Adolescence**

**Supervisor**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Assistant supervisor**

Dott.ssa Sveva Battaglia

**Graduand**

Linda Minati

Matriculation Number 857620

**Academic Year**

2020 / 2021



## INDEX

<b><u>INTRODUCTION</u></b>	5
<b>1. Emozioni e apprendimento linguistico</b>	
1.1. Emozioni. Un dibattito aperto	6
1.2. Le caratteristiche delle emozioni	6
1.3. Definizioni di emozione nell'apprendimento linguistico	8
1.4. Emozioni nell'apprendimento linguistico. Un ambito di ricerca relativamente recente	9
1.5. Emozioni positive e negative	10
1.6. Emozioni, amigdala e apprendimento. Il contributo delle neuroscienze	14
1.7. Conclusioni	16
<b>2. Ansia e <i>Foreign Language anxiety</i></b>	
2.1. Analisi e classificazione dell'ansia	19
2.2. <i>Foreign language anxiety</i> . Un costrutto unidimensionale	26
2.3. Le cause e conseguenze della <i>Foreign language anxiety</i>	28
2.4. Un'analisi a livello cerebrale della <i>Foreign language anxiety</i>	32
2.5. <i>Affective Filter</i> . Una rilettura in chiave moderna	37
2.6. Conclusioni	40
<b>3. Adolescence</b>	
3.1. The adolescence stage: what it is and when it occurs.	44
3.2. Moving toward peers	45
3.3. Becoming more self-conscious	46
3.4. Conclusions	50
<b>4. Analysing FLA in a sample of Italian students</b>	
4.1. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale. A review	52
4.2. The survey "Io e l'Inglese"	53
4.2.1. Research questions	54

4.2.2. Participants	54
4.2.3. Data analysis of the FLCAS	54
4.2.4. Results	56
4.2.5. Discussion	60
4.1. Conclusions	62
<b>5. Didattica metaemotiva</b>	
5.1. Intelligenza Emotiva e metaemozione a confronto	63
5.2. Intelligenza Emotiva: un approfondimento	64
5.3. Un'analisi della metaemozione	66
5.4. Didattica metaemotiva: cosa può fare il docente?	68
5.5. Conclusioni	72
<b>6. Overcoming emotional obstacles</b>	
6.1. An overview of coping strategies	74
6.2. Coping behaviour in relation with sex and age	76
6.3. A classification of coping strategies	
6.3.1. Problem-focused coping strategies	79
6.3.2. Emotion-focused coping strategies	80
6.3.3. Avoidance-coping strategies	80
6.4. Strategies and activities useful against foreign language anxiety	81
6.5. Conclusions	88
<b><u>CONCLUSIONS</u></b>	91
<b><u>APPENDIX</u></b>	92
<b><u>ACKNOWLEDGEMENTS</u></b>	98
<b><u>BIBLIOGRAPHY</u></b>	99

## **INTRODUCTION**

Since 1980s the construct called foreign language anxiety (FLA) has increasingly drawn researchers' attention, and it has demonstrated to be a worldwide phenomenon. As a matter of fact, it hinders the development of FL learners' communicative competence. Considering that anxiety is seen mostly as a negative emotion, a detailed literature regarding emotions and their influence on language learning has been provided at the beginning of this thesis. Successively, foreign language anxiety is presented and meticulously analysed. Since in the body of studies concerning FLA there was still no comparison of its levels between different categories of age, it was hypothesized that such a comparison could reveal whether FLA is a typical adolescent construct, which therefore should be present at higher levels among high school students. The main research question that hence inspired this work is whether FLA increases constantly from elementary school to high school. The hypothesis, which would endorse this research question, is that teenagers undergo specific changes due to the stage of adolescence: such variations would make them more vulnerable to FLA. In light of this, the literature concerning adolescence and its cognitive and emotional changes has been consulted. The general purpose of this thesis is thus to identify and account for a specific relation between foreign language anxiety and adolescence. For this reason, a study involving Italian students attending primary, middle and high school has been conducted utilizing the Foreign Language Classroom Anxiety Scale as an instrument of research. The results provide an initial support to the hypothesis, showing an increase of FLA levels from primary to high school; nevertheless, further, and more detailed research is needed. Following the study, and taking into account the compromising effects of FLA, an introduction and brief presentation of the metaemotional teaching has been illustrated. Eventually, a series of coping strategies and activities have been presented in order to provide teachers with ideas, which could help their students facing foreign language anxiety.

## **EMOZIONI E APPRENDIMENTO LINGUISTICO**

### **9 Emozioni. Un dibattito aperto**

Le emozioni sono un concetto che interessa molti settori disciplinari e che rimane ancor oggi oggetto di dibattito in quanto ricercatori e teoreti non riescono ancora ad eleggere una definizione che venga accettata dall'intera comunità di ricerca. Il dibattito che riguarda la definizione delle emozioni, come ricorda Scherer (2005), è iniziato negli anni del 1880 con l'articolo intitolato "*What is an Emotion?*" di William James e ha continuato ad essere alimentato per più di cento anni, senza mai giungere a un punto di svolta accettato all'unanimità. Questa discordanza viene riconosciuta in diversi studi, tra cui quello recente di Crivelli e Fridlund (2019: 5), i quali scrivono che:

Well over a century later, there remains no scientific consensus about how "emotion" should be defined or measured, which makes debates as to how it should be categorized, or whether it can be, especially contentious (Kagan, 2007; Solomon, 2003). One research team tabulated 92 separate definitions of "emotion," even when the search was restricted just to English-language experimental psychology papers between 1872 and 1980 (Kleinginna & Kleinginna, 1981).

#### **1.2 Le caratteristiche delle emozioni**

Sebbene non ci sia un ampio consenso su una definizione, Scarantino (2016) afferma che le principali caratteristiche delle emozioni vengono generalmente individuate e accettate dai teoreti della comunità di ricerca sulle emozioni. Tra queste caratteristiche rientrano principalmente l'intensità, la frequenza e la durata (Robbins *et al.*, 2015). Ad ogni modo, Scherer (2005) propone una lista più ampia di qualità utili a identificare un'emozione e tra le sue proposte aggiuntive si trovano il focus dell'evento, la valutazione guidata, la sincronizzazione delle risposte, la rapidità nel cambiamento e l'impatto comportamentale. Perciò le emozioni sono generate da eventi "*stimulus*" (Scherer, 2005: 700), ovvero da circostanze che sono significative per il benessere e l'interesse di una persona. Questi eventi potrebbero essere esterni, per esempio

“temporali o il comportamento di altre persone o animali”<sup>1</sup> (Scherer, 2005: 700), oppure interni come “improvvisi cambiamenti neuroendocrini o fisiologici, oppure, più tipicamente, ricordi o immagini che potrebbero venir in mente”<sup>2</sup> (Scherer, 2005: 700). Di solito le emozioni sono relativamente intense, ma non di lunga durata (Scherer, 2005). A tal proposito Ekman (1984) afferma che, sulla base di studi relativi alle espressioni facciali, le emozioni in media durano tra mezzo secondo e quattro secondi, e che tale limite di durata “è una caratteristica peculiare di un’emozione”<sup>3</sup> (Scherer e Ekman, 1984: 333). Secondo Scherer (2005), le emozioni si adattano all’evento significativo per la persona e tutti i sottosistemi dell’organismo vengono coinvolti e coordinati affinché venga data una risposta adeguata alla situazione; inoltre, l’importanza dell’evento può essere di due tipologie: (a) intrinseco, quando riguarda delle preferenze genetiche o apprese, (b) estrinseco, qualora fosse collegato a obiettivi, desideri e bisogni importanti per la persona. Poiché gli eventi *stimulus* e il valore che gli viene attribuito tendono a cambiare velocemente in seguito a nuove valutazioni della situazione che tengono conto di nuove informazioni, le emozioni vengono di conseguenza alterate con altrettanta rapidità. Infine, proprio a causa della loro adattabilità, velocità e alta intensità, le emozioni hanno una gran influenza sul comportamento, gli obiettivi e la comunicazione delle persone (Scherer, 2005).

Un altro modo per individuare i tratti distintivi delle emozioni è ricorrere al confronto con un altro fenomeno affettivo, ovvero gli umori. Per chiarezza ed esaustività, si vuole riportare la spiegazione proposta da Elizabeth A. Linnenbrink e Paul R. Pintrich (2002: 71):

moods and emotions differ in terms of intensity and duration. Moods are longer lasting, whereas emotions consist of short, intense episodes. As emotions fade over time, they may change into general mood states. [...] moods refer to general affective states without a particular referent, whereas emotions refer to affective states with a specific referent.

---

<sup>1</sup> Traduzione personale

<sup>2</sup> Traduzione personale

<sup>3</sup> Traduzione personale

### **1.3 Definizioni di emozione nell'ambito dell'apprendimento linguistico**

Tenendo conto della interdisciplinarietà delle emozioni, questa tesi essendo dedicata all'ambito dell'apprendimento LS andrà a metterle a fuoco in relazione a quest'ultimo. Seppur al momento, come già accennato, non sembra esistere una definizione definitiva di emozione, studiosi appartenenti al settore dell'apprendimento linguistico ne hanno proposto alcune che, in qualche modo, richiamano i tratti già esposti nel paragrafo precedente, evidenziando quindi un filo conduttore. Si può perciò iniziare prendendo in considerazione quanto scritto da Méndez (2011:44), ovvero che:

Emotions in educational contexts are said to be context-dependent, short-lived and subjective responses to a specific situation, object or person (Do and Schallert, 2004; Sansone and Thoman, 2005; Hascher, 2008).

Peter MacIntyre e Tammy Gregersen (2012) invece suggeriscono la definizione multidimensionale di Reeve (as cited in MacIntyre and Gregersen, 2012:194), la quale riprende sotto certi aspetti quella fornita da Méndez (2011):

Emotions are short-lived, feeling-arousal-purposive-expressive phenomena that help us adapt to the opportunities and challenges we face during important life events.

MacIntyre e Gregersen (2012:194) spiegano poi i componenti che rientrano in quest'ultima definizione:

The feeling component reflects the subjective experience we so often equate with emotion. The second component, arousal, has been the topic of considerable research, successfully finding unique patterns of physical responses that accompany certain specific emotions, as when heart rate and blood pressure increase during anxiety. The third component is purposive, reflecting the goal-directedness of emotion. Finally, the expressive component gives emotion its social and communicative dimension; for example, involuntary (unlearned) facial expressions are associated with universal emotions and tend to be easy



to read. But emotions must be understood to be more than the sum of these parts. An emotion is emergent from the coordination of these four aspects of experience.

#### **1.4 Emozioni nell'apprendimento linguistico. Un ambito di ricerca relativamente recente**

Rebecca L. Oxford (2015: 372) nell'introduzione al suo studio sulle teorie dell'emozione con riferimento all'apprendimento linguistico scrive che "the human brain is an emotional brain". Di conseguenza, risulterebbe privo di senso escludere le emozioni quando si tratta il tema dell'apprendimento linguistico. Come la stessa Oxford (2015) riporta, MacIntyre sostiene che l'emozione ha una forte valenza in quanto funge da amplificatore dando così energia, intensità ed urgenza al comportamento umano. Tutto ciò è fondamentale tenendo conto che "all learning is a powerful combination of cognition and emotion" (Oxford, 2015: 372). Anche Merrill Swain (2013: 195) evidenzia la portata delle emozioni affermando che:

they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future. In fact, emotions are an integral part of cognition.

In una serie di video pubblicati nel 2016 dal canale YouTube spagnolo della Cambridge University Press, lo psicologo educativo Simon Ward descrive il ruolo delle emozioni all'interno del contesto scolastico, affermando che:

there is no aspect of learning that doesn't involve emotions. [...] In fact, the emotional component is the largest part.<sup>4</sup>

Nonostante ciò, Paula Garrett e Richard Young (2009), Jean-Marc Dewaele (2011), Rodrigo Aragão (2011), Mariza G. Méndez López (2011) e Merrill Swain (2013) hanno messo sotto i riflettori come – nonostante la loro assoluta importanza – le emozioni e la sfera affettiva abbiano ricevuto generalmente poca attenzione nel mondo relativo all'acquisizione di una L2/LS, indicando poi come dall'altra parte la sfera cognitiva sia

---

<sup>4</sup> Cambridge University Press España. "How emotions impact learning". *YouTube*. 09/06/2016. Videoregistrazione. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EW7FBndUPe8&t=161s>

stata quella più indagata. Ad ogni modo, come indicato da Huseyin Oz, Mehmet Demirezen e Jafar Pourfeiz (2015:417), a partire più o meno dal primo decennio del 2010:

most scholars in the field of L2 learning (MacIntyre, MacKinnon, & Clément, 2009; Dörnyei, 2005; Imai, 2010; López, 2011) assert that foreign language learning is emotionally driven.

Bisogna comunque ricordare che già verso la fine degli anni '90 Schumann proponeva la sua *neurobiology theory* che prendeva in considerazione sentimenti ed emozioni per comprendere il conseguimento di una L2 (Méndez, 2011). Già allora veniva affermato che (Méndez, 2011: 45):

learning a second or foreign language is manipulated by our emotions, and emotions shape behaviour and perhaps all cognition.

Secondo quanto riportato da Dewaele (2011), sempre alla fine degli anni '90 si dedicava al tema della sfera emotiva anche Jane Arnold. Dewaele (2011:23) scrive che, come sostenuto da Arnold (1999):

more attention to affective aspects could lead to more effective second language learning. Teachers need to be aware of how to overcome problems created by negative emotions and how they can create and use more positive, facilitative emotions (1999, 2).

### **1.5 Emozioni positive e negative**

Una categorizzazione delle emozioni soggetta a meno dibattiti è quella relativa alle emozioni positive e negative. L'impatto che queste due categorie di emozioni hanno sulla persona è decisamente opposto. Come spiegano Pierre Philippot e Robert S. Feldman (2004), entrambe le emozioni positive e negative vanno a influenzare i diversi processi di autocontrollo legati al funzionamento umano: a) le emozioni positive agevolano l'autocontrollo perché hanno un effetto rivitalizzante su di esso, mentre b) le emozioni negative lo ostacolano in quanto comportano uno 'slittamento' di priorità. Philippot e Feldman (2004) spiegano quest'ultimo caso con la *priority hypothesis*,

secondo la quale la regolazione della sfera affettiva acquisisce precedenza rispetto al raggiungimento di qualsiasi altro obiettivo che richieda autocontrollo.

Focalizzando l'attenzione sull'apprendimento linguistico, Rebecca L. Oxford (2015) riporta che le emozioni positive sostengono lo sviluppo e la costruzione di nuove abilità e risorse. Infatti, come affermato da Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Wolfram Titz e Raymond P. Perry (2002: 149):

Positive emotions are essential for human behaviour and adaption. They help to envision goals and challenges, open the mind to thoughts and problem-solving. [...] students' and teachers' positive emotions can be assumed to be central to attaining these educational goals [ref. to human self-regulation and development].

Per comprendere meglio la portata del contributo delle emozioni positive, si propone una loro analisi attraverso la *Broaden-and-Build theory* di Barbara L. Fredrickson come riportata da Ali Rahimi e Rouhollah Askari Bigdeli (2014), i quali scrivono che le emozioni positive sono in grado di ampliare i repertori di pensiero-azione, di neutralizzare le emozioni negative caratterizzate da persistenza, di ricaricare la resilienza a livello psicologico, dare alla persona nuove risorse personali e di favorire il suo benessere psicofisico. Anche MacIntyre e Gregersen (2012:197) propongono la *Broaden-and-Build theory* di Fredrickson per spiegare le emozioni positive nel seguente modo:

First, positive emotions tend to broaden people's attention and thinking, leading to exploration and play, new experiences and new learning. Second, positive emotion helps to undo the lingering effects of negative emotional arousal. A related, third function of positive emotion is to promote resilience by triggering productive reactions to stressful events, such as improving cardiovascular recovery and making salient feelings of happiness and interest while under stress. Fourth, positive emotion promotes building personal resources, such as social bonds built by smiles, intellectual resources honed during creative play [...]. Fifth, positive emotions can be part of an upward spiral toward greater

wellbeing in the future, essentially the vicious cycle in reverse. A positive spiral is possible because the acquisition of resources facilitated by positive emotions endure long after the emotional reaction has ended. That is, rather than simply being the absence of negativity, positive emotions actively produce health and well-being (Fredrickson, 2001).

Nonostante il loro ruolo importante, le emozioni positive sono state ricercate generalmente meno rispetto a quelle negative. Lo ricordava la stessa Fredrickson col suo studio del 1998 (pag. 1):

investigations that expressly target positive emotions remain few and far between. Any review of the psychological literature on emotions will show that psychologists have typically favored negative emotions in theory building and hypothesis testing.

La medesima tendenza viene confermata più di dieci anni dopo anche da Rahimi e Bigdeli nel loro articolo del 2014 (pag. 796):

positive emotions have received far too little attention, and emotion researchers' studies are, for the most part, directed to the negative emotions.

Fredrickson (1998) prova a spiegare tale inclinazione e individua come responsabili per la mancanza di ricerca empirica determinate caratteristiche delle emozioni positive, ovvero che: 1) sono poche e piuttosto diffuse, 2) condividono generalmente tutte il *Duchenne smile* a livello di espressione facciale, 3) non presentano risposte distintive a livello del sistema nervoso autonomo, 4) nel momento in cui sono interpellate nella rievocazione di un ricordo dimostrano un alto livello di mescolamento, e 5) i processi di valutazione delle situazioni che le fanno scaturire sono in genere poco differenziati tra di loro. Ad ogni modo, Pekrun e colleghi (2002) sostengono che nella vita degli studenti le emozioni positive appaiono almeno con la stessa frequenza di quelle negative e che esse, secondo quanto riportato da studi effettuati su studenti universitari e della scuola secondaria, rappresentano più di un terzo delle emozioni provate anche in situazione di test. Anche Oxford (2015) ha contribuito a mettere in luce la presenza delle emozioni

positive riportando due studi in cui insieme ad altri colleghi ha catturato e analizzato le emozioni di studenti di lingua che rientrerebbero nella categoria dei *Good Language Learners* per via del loro successo accademico e della loro alta abilità linguistica. In questi studi c'è stata l'opportunità di raccogliere varie emozioni, infatti Oxford (2015: 373) racconta che:

With these successful learners, we discovered a mix of emotions but realized that positive emotions, such as interest and happiness in learning, were more prevalent than negative emotions, such as sadness and anxiety.

Ad ogni modo, non tutte le emozioni positive sono benefiche per gli studenti. Pekrun (2014) infatti allerta dell'esistenza di un'ulteriore classificazione che attribuisce a determinate emozioni positive, come ad esempio il sollievo e il rilassamento, una funzione generalmente ingannevole per l'apprendimento. Queste emozioni positive verrebbero perciò chiamate *deactivating positive emotions* perché potrebbero ridurre la motivazione degli studenti nel continuare a sforzarsi in un'attività, decretando conseguenze svantaggiose anche sul piano riguardante l'autocontrollo e l'applicazione di strategie d'apprendimento (Pekrun, 2014).

Passando ad analizzare le emozioni negative, Oxford (2015) le identifica come quelle emozioni che finiscono col ridurre le opzioni di risposta da parte degli studenti. Simon Ward (2016) fornisce una descrizione molto chiara di come le emozioni negative influiscono sull'apprendimento:

if we feel anxious or angry, then we tend to close down. Most of what we've done at school is fight or flight. So we understand that if something worries us then we run away or we stand and fight. The one that people ignore is the one called freeze. [...] Freeze is where [...] I'm just gonna stay really still and hope that nobody notices me, in the classroom that I'd be I'd hope nobody asks me a question or challenges me or exposes me in any way. Negative emotions [...] just narrow down to focus onto the threat. So, if you have someone who is anxious about spiders and then there's a spider in the room, everything else in the

room stops, you just have a spider. Even if it's only that big, to them it's the biggest thing in the world and until that spider hasn't disappeared, that's the only thing that matters.

Tenendo conto di quanto riportato finora, appare alquanto evidente che in un ambiente educativo andrebbero promosse tutte quelle variabili che consentirebbero il prevalere delle emozioni positive negli studenti. Ad ogni modo, secondo Ward (2016) ciò non significa che le emozioni negative vadano evitate o ignorate, infatti:

it's vital that they [the students] experience disappointment and upsetting things in order to learn how to deal with it.<sup>5</sup>

Secondo Ward (2016), le emozioni negative servono per sviluppare la resilienza, strategie di *problem-solving* e strategie di *coping* emotivo; l'importante è che non risultino mai eccessive e quindi dannose per gli studenti.

## **1.6 Emozioni, amigdala e apprendimento. Il contributo delle neuroscienze cognitive**

Un altro punto di vista interessante da assumere per capire l'effetto che le emozioni hanno sull'apprendimento, è quello delle neuroscienze cognitive. Le neuroscienze cognitive hanno l'obiettivo di capire il modo in cui il sistema nervoso funziona e quali ripercussioni abbia su pensieri ed emozioni delle persone (Tamburelli, 2019-2020).

Nel momento in cui un'emozione viene provocata Michael S. Gazzaniga, Richard B. Ivry e George R. Mangun (2019) riportano che possono attivarsi i sistemi sensoriali nel caso l'evento *stimulus* sia esterno, oppure i sistemi relativi alla memoria in presenza di uno stimolo interno. Quando le emozioni producono delle reazioni fisiche allora anche il sistema nervoso autonomo (*autonomic nervous system*, ANS) viene coinvolto (Gazzaniga *et al.*, 2019). Quando si parla del sistema nervoso autonomo ci si riferisce a quella parte del sistema nervoso responsabile delle funzioni involontarie

---

<sup>5</sup> Cambridge University Press España. "Why focus on positive emotions? Should we ignore the negative?". *YouTube*. 09/06/2016. Videoregistrazione.  
URL:<https://www.youtube.com/watch?v=44KdVnCohBo>

come, ad esempio, il battito cardiaco e la respirazione. A sua volta il sistema nervoso autonomo viene diviso in due: il sistema simpatico e il sistema parasimpatico, che si vuole spiegare riportando le parole di Tamburelli (2019-2020):

L'attivazione del sistema simpatico prepara all'azione: la frequenza cardiaca aumenta, i polmoni si dilatano per fornire più ossigeno, la digestione è inibita, viene stimolata la secrezione di adrenalina. Al contrario, l'attivazione del sistema parasimpatico consente le funzioni di mantenimento dell'organismo: la frequenza cardiaca si abbassa, la digestione viene attivata e il soggetto spesso cade in uno stato di torpore.

Le emozioni da anni sono diventate oggetto di studio anche nelle neuroscienze. La misurazione tramite neuroimmagine di risposte cerebrali in seguito ad eventi *stimulus* rilevanti a livello emotivo ha permesso di costruire una mappatura che coinvolge diverse reti cerebrali, tra cui il talamo, la corteccia somatosensoriale, le corteccie sensoriali di ordine superiore, l'amigdala, la corteccia insulare, lo striato ventrale, la corteccia prefrontale mediale, quella orbitofrontale e quella cingolata anteriore (Gazzaniga *et al.*, 2019). Sono reti cerebrali che torneranno ad essere menzionate anche successivamente. Il coinvolgimento del sistema nervoso autonomo viene affermato anche da Sven-Ake Christianson (2014), il quale scrive:

Whereas the emotional system is fast to react mentally to some threat or upset, it also engages the autonomic nervous system and hormone system; these release hormones into the blood stream, and this creates a persistent arousal and activation of whatever thoughts are salient in the cognitive system.

Come si confermerà anche in seguito nella sezione 2.5 del secondo capitolo, l'amigdala ha un ruolo fondamentale poiché regola i neurotrasmettitori, ad esempio l'adrenalina e la dopamina, che costituiscono una parte essenziale per l'apprendimento (Tino *et al.*, 2019). L'amigdala è profondamente coinvolta nel processamento delle emozioni in generale (quindi non solo della paura) e in relazione all'apprendimento ha una gran importanza perché influenza anche funzioni cognitive come la memoria e

l'attenzione (Gazzaniga *et al.*, 2019). Concetta Tino, Monica Fedeli e Daniela Mapelli (2019) scrivono che la funzione dell'amigdala è quella di condurre a una *total body response*, e questo perché (Gazzaniga *et al.*, 2019: 445):

the amygdala is involved in determining what a stimulus is and what is to be done about it (Pessoa, 2011).

Tenendo conto di tutti gli elementi coinvolti dal funzionamento dell'amigdala, Tino e colleghe (2019: 36) affermano che:

L'amigdala fornisce ad ogni stimolo il giusto livello di attenzione, lo arricchisce di emozioni, ed infine ne avvia il processo di immagazzinamento sotto forma di ricordo. Questo spiega come il docente possa far leva sulle emozioni per promuovere l'apprendimento, ricorrendo a strategie che generano coinvolgimento e intensificano lo stato emozionale di chi apprende, creando un ambiente sicuro per la partecipazione, la costruzione di significati e il sostegno alla memoria (Perry: 2006; Rager: 2009; Wolfe: 2006).

## **1.7 Conclusioni**

Nel presente capitolo sono state presentate le emozioni e il loro impatto sull'apprendimento. Partendo da un'analisi universale, si è visto che con la loro natura complessa e sfaccettata le emozioni hanno rilevanza a livello interdisciplinare e che il tutto non facilita a risolvere il dibattito iniziato da William James negli anni del 1880 su una loro definizione. Ad ogni modo possono essere individuate delle caratteristiche che sembrano essere generalmente accettate dalla comunità di ricerca, e che di fatti emergono nuovamente qualora si cerchi delle definizioni di emozione nell'ambito dell'educazione linguistica: intensità, durata, frequenza, focus dell'evento, sincronizzazione delle risposte e impatto comportamentale.

Ponendo quindi l'attenzione sull'apprendimento di una LS e prendendo in considerazione quanto proposto da Méndez (2011) e MacIntyre & Gregersen (2012) si può perciò affermare che: 1) le emozioni sono marcate da una breve durata, 2) dipendono dal contesto vissuto come un'esperienza soggettiva, 3) aiutano ad adattare il



comportamento per affrontare al meglio sfide e opportunità 4) coinvolgono il sistema nervoso autonomo 5) influenzano la comunicazione.

Si è ritenuto opportuno mettere in risalto come, nonostante sia stata riconosciuta la fondamentale importanza delle emozioni nell'apprendimento, lo studio di quest'ultime e della sfera affettiva in generale non abbia ricevuto lo stesso contributo di ricerche empiriche come nel caso della sfera cognitiva. Gli studi sono incrementati soprattutto nel primo decennio del 2010 e quindi è molto visibile il ritardo rispetto alle ricerche svolte sulla componente cognitiva. Ad ogni modo, già verso la fine degli anni '90 sono stati svolti degli studi sulla sfera affettiva che oggi rappresentano dei punti cardine per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda, come ad esempio la *neurobiology theory* di John Schumann, gli interventi di Jane Arnold e quelli di Barbara L. Fredrickson con la rispettiva *broaden-and-build theory*.

È stata proposta successivamente una classificazione delle emozioni che risulta fondamentale in questa tesi, ovvero la suddivisione in emozioni positive e negative. Anche in questo caso è presente uno squilibrio negli studi poiché le emozioni negative sono state ricercate maggiormente rispetto a quelle positive e, riferendosi alle ipotesi di Fredrickson, ciò potrebbe dipendere dal fatto che le emozioni positive 1) sono inferiori in numero e diffusione, 2) generalmente non provocano distintive reazioni nel sistema nervoso autonomo, 3) vengono spesso sovrapposte e interscambiate 5) gli eventi *stimulus* che le provocano sono poco differenziati tra di loro 4) presentano quasi tutte la stessa tipologia di espressione facciale, ovvero un sorriso disteso con delle grinze agli angoli degli occhi a causa del sollevamento delle guance. Comunque, indipendentemente dal numero di studi effettuati su ciascuna tipologia, viene riconosciuto il ruolo importante giocato sia dalle emozioni positive che negative nell'apprendimento. Di fatti le emozioni positive promuovono nuove abilità e risorse degli studenti perché portano allo sviluppo di un pensiero più dinamico e intraprendente, favoriscono la nascita di legami sociali, combattono le emozioni negative e rigenerano così la resilienza psicologica e il benessere psicofisico degli alunni. Bisogna comunque ricordare che non tutte le emozioni positive hanno un effetto benefico per l'apprendimento poiché alcune tendono a ridurre la motivazione e lo sforzo compiuto dagli studenti. Vengono perciò individuate da Pekrun (2014) col nome di

*deactivating positive emotion* e degli esempi possono essere il rilassamento, la soddisfazione e il sollievo. Analizzando invece l'effetto compiuto dalle emozioni negative, si può affermare che tendono a ridurre le opzioni di risposta che gli studenti possono dare perché inducono a una situazione di chiusura in cui ci sono solo tre opzioni disponibili: *fight*, *flight* o *freeze*. Di conseguenza, gli alunni si ritrovano focalizzati solo su ciò che per loro rappresenta una minaccia e ciò debilita l'apprendimento e l'acquisizione. Tramite Ward (2016) si è voluto ricordare però che le emozioni negative non andrebbero debellate, ma solo controllate in modo che non sommergano gli studenti, in quanto sono essenziali per sviluppare strategie di *problem-solving* e di *coping* emotivo, le quali sono molto utili per affrontare future sfide o delusioni.

Per concludere, si è ricercato il punto di vista delle neuroscienze cognitive sulle emozioni. Anche le neuroscienze hanno indicato tra le caratteristiche delle emozioni il coinvolgimento di diversi sistemi, come quello sensoriale, della memoria e quello nervoso. Il sistema nervoso autonomo – responsabile di tutte quelle funzioni involontarie del corpo – risulta molto connesso con le emozioni perché a seconda di quale tra le sue due sottocategorie è coinvolta, la risposta da parte dell'organismo cambia. Quando è il sistema simpatico ad essere attivato la persona sarà allora pronta ad agire, mentre quando è il sistema parasimpatico ad essere attivo allora la persona sarà più propensa a cadere in uno stato di torpore. Le neuroscienze cognitive hanno contribuito alla ricerca sulle emozioni tramite studi con neuroimmagini, le quali hanno permesso di elaborare una mappatura delle reti cerebrali coinvolte qualora ci sia un evento *stimulus* emotivamente rilevante. Tra queste reti spicca per elevata responsabilità la ghiandola amigdala poiché regolatrice dei neurotrasmettitori come ad esempio l'adrenalina, la noradrenalina, e la dopamina, i quali sono strettamente legati alle emozioni. L'amigdala processa perciò le emozioni e fa preparare l'organismo a una *total body response* per affrontare al meglio l'evento *stimulus*, influenzando così il livello di attenzione. Questa reazione avrà di conseguenza effetti importanti sul processo di apprendimento e acquisizione degli studenti.

## **ANSIA E FOREIGN LANGUAGE ANXIETY**

### **2.1 Analisi e classificazione dell'ansia**

L'ansia è un costrutto interessante che ha attirato molta attenzione da parte del settore della glottodidattica in seguito agli effetti che può avere sul percorso scolastico degli studenti. Prima però di vedere specificatamente quale nesso ci sia tra l'ansia e l'apprendimento di una lingua straniera, è bene capire di cosa si tratti e sottolineare che esistono diverse tipologie di ansia. Francesca Saviola, Edoardo Pappaianni, Alessia Monti, Alessandro Grecucci, Jorge Jovicich e Nicola De Pisapia nel loro studio del 2020 hanno fornito la seguente definizione dell'ansia (pag. 1):

A more contemporary definition considers anxiety as a mental state characterized by an intense sense of tension, worry or apprehension, relative to something adverse that might happen in the future.

Secondo Zeidner e Matthews (2010), l'ansia è un'emozione negativa elementare e non coincide con la paura, poiché mentre la paura è legata a un imminente pericolo concreto, l'ansia è correlata piuttosto a uno stato di incertezza e spesso è proiettata verso il futuro. Zeidner e Matthews (2010) sostengono che l'ansia coinvolge sia la sfera mentale che fisica e, come verrà illustrato successivamente, non sempre conduca a una svolta negativa. Anche Saviola e colleghi (2020: 1) scrivono che "Anxiety can be an adaptive response driving coping behaviours to face possible dangers". Ad ogni modo, livelli eccessivi di ansia portano ad alterare la percezione che le persone hanno di sé e degli altri, complicando così le relazioni sociali (Zeidner and Matthews, 2010). Come si può intuire in un primo momento, l'ansia non è un costrutto semplice e lineare, bensì sfaccettato e mutevole a seconda della situazione in cui una persona si ritrova a vivere tale emozione. Perciò, (Zeidner and Matthews, 2010: 4):

anxiety may be mild or extreme, transient or long-lasting, and helpful or damaging. There are also a variety of ways of experiencing anxiety, which have differing consequences for the person's behaviour and functioning in everyday life. Another key point is that anxiety is a

response to external threats, sometimes realistic, sometimes exaggerated.

Quindi, esistono diverse tipologie di ansia. Come spiegato da Oteir e Al-Otaibi (2019), una prima forma viene chiamata *trait anxiety* perché difatti corrisponde a quell'ansia provata da una persona in numerose e differenti situazioni, e che dipende fondamentalmente dalla sua personalità. In questo caso non ci si può aspettare un cambiamento nel tempo, perché appartiene appunto alla personalità dell'individuo in quanto tratto distintivo (Oteir and Al-Otaibi, 2019). Per riassumere, Saviola e colleghi (2020: 1) definiscono nel loro studio la *trait anxiety* nel seguente modo:

[...] a more stable personality feature, defined as a constant individual difference related to a tendency to respond with concerns, troubles and worries to various situations.

Una seconda tipologia di ansia corrisponde alla *state anxiety*, la quale, invece, nasce nel momento in cui una persona percepisce minacciosa per sé stessa una determinata situazione, sebbene il pericolo possa essere addirittura infondato o assente (Oteir and Al-Otaibi, 2019). Contrariamente alla prima tipologia, la *state anxiety* è momentanea, può variare nel tempo e a livello di severità. Saviola e colleghi (2020:1) offrono anche per la *state anxiety* una definizione concisa che può riassumere quanto appena esposto, ovvero che si tratti di:

a temporary reaction to adverse events. [...] *state anxiety* is a more transient intense emotional state, associated with a temporary increased sympathetic nervous system activity.

Sebbene presentate distintamente, sempre Saviola e colleghi (2020) riportano che *trait* e *state anxiety*, secondo la teoria di Spielberger, corrisponderebbero alle due facce della stessa medaglia, e così (Saviola et al., 2020:1):

the anxious individual is characterized by a personality trait combined with a predisposition to an increased phasic anxiety level in dangerous or stressful situations.

A tal proposito, Endler e Kocovski (2001: 232) scrivono che:

In 1966, Spielberger suggested that conceptual anxiety could be introduced to multifaceted definitions of anxiety by distinguishing trait anxiety from state anxiety. Spielberger defined trait anxiety as an individual's predisposition to respond, and state anxiety as a transitory emotion characterized by physiological arousal and consciously perceived feelings of apprehension, dread, and tension.

Zeidner e Matthews (2010:22) descrivono molto esaurientemente l'interazione che secondo Spielberger esiste tra la *state* e *trait anxiety*, tenendo conto della personalità delle persone:

the person's experience of state anxiety depends on both his or her underlying personality – his or her stable vulnerability to anxiety – and the presence of situational stressors or threats. An external threat, like being criticized in front of a group of people, will raise state anxiety in most people. However, the level of state anxiety will depend on personality – specifically, trait anxiety. The highly trait-anxious person will probably experience intense state anxiety, whereas the more resilient individual, who is low in state anxiety, may only experience a moderate amount of tension.

Ad ogni modo, tale quadro teorico non viene accettato dall'intero corpo di ricercatori, poiché infatti c'è chi sostiene che *trait* e *state anxiety* siano due costrutti multidimensionali separati (Saviola et al., 2020). Nel settore glottodidattico ha maggior rilievo una terza tipologia di ansia, ovvero la *situation-specific anxiety*. Oteir e Al-Otaibi (2019: 311) nella loro recente analisi affermano che:

language researchers believe that learning a foreign language is related to situation-specific anxiety rather than trait anxiety because trait anxiety is a stable trait wherein all situations provoke anxiety feeling while situation-specific anxiety is associated with specific situations.

In questo caso si parla di un'ansia che sorge in un determinato momento a causa di una precisa situazione e ciò si ripete invariabilmente e sistematicamente col passare del tempo in successive occasioni (Oteir and Al-Otaibi, 2019). Nel momento in cui una

persona prova un senso di nervosismo, preoccupazione, stress e delle reazioni emotive in relazione all'apprendimento di una LS, allora si entra nell'ambito della *foreign language anxiety* che Elaine Horwitz, Michael B. Horwitz e Joann Cope nel loro studio del 1986 (p. 128) definirono come:

a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from uniqueness of the language learning process.

Secondo quanto affermato da Luo (2013), la *foreign language anxiety* (FLA) viene comunemente definita dalla maggior parte dei ricercatori come una *situation-specific anxiety*, la quale in questo caso appartiene solo all'apprendimento di una lingua straniera e non presenta quindi un nesso con le altre tipologie di ansia. Elaine Horwitz nel suo articolo del 2010 ha scritto (pag. 154):

this anxiety [FLA] is categorized as a situation-specific anxiety, similar in type to other manifestations of anxiety such as stage fright or test anxiety.

Come riportato da Trang e colleghi (2012: 70):

Horwitz, Horwitz and Cope suggested that foreign language anxiety should be viewed as a situation-specific anxiety arising from the uniqueness of the formal learning of a foreign language, not just a case of general classroom anxiety being transferred to foreign language learning. According to Horwitz et al., no other fields of study implicate self-concept and self-expression to the same degree as foreign language study. This feature makes the anxiety caused by foreign language learning distinctive from other academic anxieties.

Anche Jean-Marc Dewaele (2017:4) afferma che:

The questions that Elaine Horwitz, Robert Gardner, and Peter MacIntyre asked in the 1980s about the relationship between trait, state anxiety and FLA were motivated by a desire to prove that FLA/FLCA was a unique construct. [...] They made a convincing case that FLA had

both trait and state-like characteristics but that FLA was an experience that arose uniquely in foreign language classrooms or in instances of foreign language communication.

Difatti, Luo (2013) descrive la *foreign language anxiety* come unica nel suo genere perché nessun altro campo accademico di studio coinvolge così tanto l'espressione personale e il Sé. Su questo aspetto concordano anche Arnold e Brown (1999: 9), i quali affermano che:

there are few, if any, disciplines in the curriculum which lay themselves open to anxiety production more than foreign or second language learning. There is a great deal of vulnerability involved in trying to express oneself before others in a shaky linguistic vehicle.

La tendenza a definire la FLA come un fenomeno unico viene confermata anche da Onwuegbuzie, Bailey e Daley (1999: 218), i quali nel loro studio scrivono che:

the anxiety experienced in the course of learning a foreign language is specific and unique.

Come riportato da Onwuegbuzie e colleghi (1999), la *foreign language anxiety* emerge quando gli studenti si ritrovano ad avere un blocco mentale, un dialogo interiore negativo, quando tendono a ripensare troppo a delle *performance* risultate scadenti, oppure quando assumono un comportamento che li porta ad evitare le lezioni e a procrastinare lo svolgimento dei compiti. Inoltre, altri momenti in cui la presenza della FLA può essere sospettata corrispondono a quando gli alunni si rifiutano di comunicare messaggi complicati nella LS – partecipando meno nelle attività di classe -, quando sono privi di fiducia in sé stessi, si congelano durante attività di *role-play*, oppure quando in situazioni di valutazione dimenticano il vocabolario e la grammatica studiati (Onwuegbuzie et al., 1999).

Proseguendo la classificazione e osservando più approfonditamente l'ansia generata dall'apprendimento di una lingua straniera, si può trovare un'altra distinzione, ovvero la *debilitating anxiety* e la *facilitating anxiety* (Oteir and Al-Otaibi, 2019). Come suggeriscono i termini, nel primo caso lo studente sarà penalizzato nella sua

*performance*, mentre nel secondo caso riceverà una carica in più per svolgere al meglio il *task* richiesto (Bekleyen, 2004). La seconda tipologia risulta perciò più preoccupante in quanto, secondo Bekleyen (2004: 29):

Debilitative anxiety hinders the process of successful language learning and it is detrimental to the students' learning whereas facilitative anxiety might keep the students poised and alert.

Ad ogni modo, altri studiosi hanno individuato ulteriori raggruppamenti all'interno dell'ansia legata alla lingua seconda o straniera. Ad esempio, come riportano Arnold e Brown (1999: 8), la *existential anxiety* emerge da:

a group situation and has three interconnected components that are relevant to the language classroom: '*Acceptance anxiety*. Will I be accepted, liked, wanted? ... *Orientation anxiety*. Will I understand what is going on? ... *Performance anxiety*. Will I be able to do what I have come to learn?'

Un'ultima classificazione può riguardare le *language skills* le quali, in relazione con l'ansia, possono dar origine a determinate 'sottocategorie' della FLA durante il loro svilupparsi nel corso dell'acquisizione e apprendimento della lingua da parte dello studente (Bekleyen, 2004). Quindi, Bekleyen (2004) riporta la seguente suddivisione: 1) *Speaking Anxiety*, 2) *Reading Anxiety*, 3) *Writing Anxiety*, 4) *Listening Comprehension Anxiety* e anche 5) *Grammar Anxiety*. In relazione alla *Speaking Anxiety*, Liu (2006:13) scrive che:

Speaking publicly in the target language has been found to be particularly anxiety provoking, even for learners who feel little stress in other aspects of language learning (Horwitz, 1995; MacIntyre & Gardner, 1989). The speech of anxious students is often accompanied by blushing, trembling hands, a pounding heart, and headaches (Cohen & Norst, 1989).

Riguardo la *Writing Anxiety*, Bekleyen (2004) evidenzia come spesso venga sottovalutata e considerata la minor provocatrice d'ansia – trovandosi all'estremo



opposto della *Speaking Anxiety* -, quando invece di fatto anch'essa può rappresentare un gran impedimento per gli studenti perché (pag. 31):

for some students poor writing skills may be the cause of anxiety whereas for some others the source may be having a perfectionist character. [...] Even if the student does not have such a feeling, the evaluations may still cause anxiety because the students generally have difficulty in understanding the meaning of the remarks written by the instructors on their papers.

Inoltre, (Bekleyen, 2004: 31):

paying extra attention to grammar may cause extreme caution and fear of failure, which leads to anxiety.

Per quanto concerne la *Listening Comprehension Anxiety*, Cheng (2005) ha effettuato uno studio longitudinale di un semestre che andasse ad integrare le informazioni riportate sul medesimo argomento da Vogely nel 1998 (as cited in Cheng, 2005). In tale modo, Cheng (2005) ha confermato le quattro categorie che erano state individuate precedentemente come provocatrici d'ansia in relazione all'ascolto e alla comprensione della LS, ovvero: 1) input, 2) process, 3) instruction e 4) personal. All'interno di tutte queste categorie spiccano per importanza fattori come le parole e/o espressioni sconosciute, un'alta velocità nel produrre quanto va ascoltato, la perdita di informazioni/dettagli e la valutazione. Sulla *Reading Anxiety*, invece, Bekleyen (2004) scrive come in questo caso l'ansia derivi da delle convinzioni errate sulla lettura, come ad esempio il saper rispondere bene a tutte le domande di comprensione, che la lettura sia qualcosa da svolgere solo in modo individuale, e che si tratti di un processo lineare. Infine, in relazione alla *Grammar Anxiety*, Bekleyen (2004: 32) scrive che:

some students have a fear of not sounding as good as the other students in the class. Their level of anxiety increases as their instructors criticize their answers. Some students, on the other hand, feel threatened by the amount of materials presented in a given time. If too much grammatical information is presented in a short time, the students may feel apprehensive.

## 2.2 *Foreign language anxiety*. Un costrutto unidimensionale

Tornando al costrutto della *foreign language anxiety*, Horwitz e colleghi (1986) individuano tre tipologie di ansia relative alla performance dello studente, le quali andrebbero a confluire nella FLA dando vita a una struttura unidimensionale. A tal proposito, Luo (2013) ribadisce l'importanza di non confondere la FLA con una semplice combinazione di diverse varietà di ansia trasferite nell'apprendimento di una lingua straniera. Anche Dewaele (2017: 2) scrive che:

Horwitz (in press) explained that these three related anxieties were merely examples of specific anxieties, not the three unique components of foreign language classroom anxiety. [...] Language Anxiety was only analogous to – and not composed of – the three related anxieties.

Rispettivamente, i tre elementi di cui si parla sono: 1) *communication apprehension*; 2) *test anxiety*; e 3) *fear of negative evaluation*. Come spiegato da Horwitz e colleghi (1986), il primo elemento, ovvero il timore nel comunicare, ha una grande importanza perché è legato a doppio filo alle interazioni interpersonali. Infatti, generalmente la *communication apprehension* corrisponde a una sorta di timidezza che porta a sviluppare una certa ansia nell'interagire con le persone. Vengono influenzati diversi aspetti della comunicazione e perciò (Horwitz et al., 1986: 127):

difficulty in speaking in dyads or groups (oral communication anxiety) or in public (“stage fright”), or in listening to or learning a spoken message (receiver anxiety) are all manifestations of communication apprehension.

Horwitz e colleghi (1986) individuano l'origine della *communication apprehension* nella consapevolezza personale dello studente, il quale potrebbe realizzare che, molto probabilmente, avrà problemi nel farsi capire e nel comprendere gli altri, anche perché solitamente all'interno di una classe di lingua straniera gli alunni non possiedono delle abilità articolate e ben sviluppate che permettano loro di comunicare in modo sciolto.

Tale aspetto viene spiegato molto bene anche da MacIntyre e Gardner (1989: 252-253), i quali scrivono che:

the language student has mature thoughts and ideas but an immature second-language vocabulary with which to express them. The inability either to express oneself or to comprehend another person leads to frustration and apprehension.

Onwuegbuzie e colleghi (1999: 220) forniscono un resoconto sulla *communication apprehension* ponendo l'attenzione sull'ambito del *vocabulary*:

communication apprehension, the anxiety experienced in interpersonal settings, has been found to be related to both learning and recall of vocabulary items (Gardner, Lalonde et al., 1987; MacIntyre & Gardner, 1989). Therefore, students with high levels of communication apprehension appear to be disadvantaged from the outset because basic vocabulary learning and production are impaired. Communication in a foreign language requires a great deal of risk-taking, inasmuch as uncertain and unknown linguistic rules prevail (Horwitz et al., 1986).

Il secondo elemento, cioè l'ansia da test, viene definita "a type of performance anxiety stemming from a fear of failure" (Horwitz et al., 1986: 127). Come spiegato da Horwitz, Horwitz e Cope (1986), si tratta di una tipologia di ansia che sorge nel momento in cui gli studenti hanno delle aspettative non realistiche su sé stessi e considerano qualsiasi risultato un fallimento, a meno che questo non corrisponda alla performance perfetta.

Riguardo la *test anxiety* Onwuegbuzie, Bailey e Daley (1999: 220) scrivono che:

Daly (1991) found that learners experience more language anxiety in highly evaluative situations. Indeed, the more unfamiliar and ambiguous the test tasks and formats, the higher the prevailing level of language anxiety (Young, 1991).

Il terzo elemento, ovvero la paura di un giudizio negativo, è in relazione con la *communication apprehension* e sempre secondo quanto esposto nell'articolo di Horwitz e colleghi (1986), corrisponde a una tipologia di ansia che non riguarda solo il momento

della valutazione legata ai test, ma qualsiasi momento in cui una persona interviene socialmente usando la L2 o LS. In questo caso il parlante sarà preoccupato di cosa penseranno gli altri, tenderà a credere che riceverà un giudizio negativo e perciò proverà a evitare situazioni che lo mettano in questa posizione vulnerabile (Horwitz et al., 1986). Tale condizione viene spiegata nel seguente modo anche da MacIntyre e Gardner (1989: 253):

because students are unsure of themselves and what they are saying, they may feel that they are not able to make the proper social impression.

### **2.3 Le cause e conseguenze della *foreign language anxiety***

Nel complesso la *foreign language anxiety* si presenta molto sfaccettata e, come dimostrato da diversi studi, tale fenomeno tende a dar vita ad esperienze negative (Onwuegbuzie et al., 1999). Sono diverse le cause che porterebbero al suo affiorare e queste tenderebbero ad includere i tre elementi individuati da Horwitz e colleghi (1986) che sono stati già illustrati nella sezione precedente. Oteir e Al-Otaibi (2019) elencano nella loro analisi sistematica esempi concreti come la paura di parlare in lingua straniera, il percepire bassa la propria competenza in lingua straniera, l'aver una bassa autostima, l'aver timore di commettere errori, ricevere le correzioni dall'insegnante e parlare davanti ai compagni di classe e al docente. Riguardo l'autostima, Oteir e Al-Otaibi (2019: 313) riportano che:

learner's degree of self-esteem negatively associates with foreign language anxiety. People with low self-esteem will be worried about the way that other people think toward them, which highly increases the level of anxiety.

Spostando invece l'attenzione sulle conseguenze a cui porterebbe la FLA, Young (1994) scrive come la letteratura sulla *language anxiety* supporti l'idea che l'ansia influisca negativamente sulla *performance* in lingua seconda – fatto che si può trasportare anche nell'ambito della lingua straniera. Diversi studi vengono riportati a supporto dell'ipotesi di Young (1994) e si può notare come vadano a coprire diversi aspetti dell'apprendimento linguistico: *performance* orale, tipologie di test e

valutazioni, produzione di vocaboli, disagio nella classe di lingua e riluttanza nel rispondere. A tal proposito, Monica Marcos-Llinás e Maria Juan Garau (2009: 96) scrivono che:

The research literature reveals that there are five types of factors related to language anxiety: behavioral, cognitive, psycholinguistic, physical, and sociolinguistic.

Lou (2013) espone gli effetti negativi della *foreign language anxiety* sull'apprendimento linguistico suddividendoli in cinque categorie che riprendono le diverse tipologie di fattori riportate da Marco-Llinás e Juan Garau (2009). Le cinque categorie individuate da Lou (2013) sono: 1) *academic effects*, 2) *cognitive effects*, 3) *social effects*, 4) *affective effects* e 5) *personal effects*. Le conseguenze negative all'interno della prima categoria corrispondono all'*overstudying*, al fenomeno *drop-out* (o *attrition*) e la tendenza all'andamento negativo nel *language achievement*; quindi, gli studenti potrebbero riscontrare un generale insuccesso nel loro percorso linguistico dal punto di vista delle valutazioni (Lou, 2013). Trang e colleghi (2012: 2) infatti riportano che:

In terms of achievement and performance, research has indicated that both general FLA and anxieties about specific skills, including listening, reading, speaking and writing, have negative effects on student achievement and performance.

Conseguentemente, Lou (2013) ipotizza che gli studenti potrebbero provare a porre rimedio studiando in modo eccessivo così da non risultare inferiori rispetto ai compagni e nemmeno esser giudicati negativamente da quest'ultimi. In relazione a questo aspetto, Onwuegbuzie, Bailey e Daley (1999: 219) affermano che:

although language-anxious students study more than their low-anxious counterparts, their level of achievement often does not reflect that effort.

Nel peggiore dei casi, gli alunni potrebbero arrivare all'abbandono degli studi (Lou, 2013). Per quanto concerne i *cognitive effects*, gli studenti ansiosi rischierebbero di

lasciar assorbire troppo le proprie risorse cognitive dal timore di un probabile fallimento, da un'eccessiva autovalutazione e dalla preoccupazione di quali potrebbero essere le opinioni altrui (Lou, 2013). Trang, Moni e Baldauf (2012: 2) facendo riferimento alle ricerche compiute in tale ambito, scrivono che:

In terms of cognition, anxious students were found to have difficulty processing meaningful input, and to be less responsive to language output.

Relativamente ai *social effects*, Lou (2013) indica tra le conseguenze negative la tendenza a non voler comunicare quanto invece tendono a fare quegli studenti generalmente con livelli bassi di ansia. Tale aspetto, quindi, riguarda perlopiù l'abilità di *speaking*. Onwuegbuzie e colleghi (1999: 220) scrivono che:

MacIntyre and Gardner (1991a) found that speaking is the most anxiety-provoking of second language activities. In addition, Young (1990), Daly (1991), and Mejías, Applbaum, and Trotter (1991) found that the majority of students are extremely anxious when required to speak in a foreign language in front of their class.

È interessante notare come tale effetto negativo non influenzi solo lo studente in sé, ma anche le persone che lo circondano (Lou, 2013: 452):

since anxious learners tend to be reticent, their teachers and classmates may form negative perceptions of them, which, in turn, may have a negative impact on their social relationships in the classroom setting.

Gli *affective effects* riguardano un costrutto fondamentale nell'acquisizione e nell'apprendimento linguistico, ovvero la motivazione. (Lou, 2013). Liu (2011: 2) infatti afferma che:

This has been confirmed by numerous empirical studies which expose that motivation has a direct effect on anxiety, self-efficacy, self-confidence, and second language achievement, that integrative motivation is closely related to persistence, language attrition and retention, and that intrinsic motivation contributes more to

achievements in learning a second language than instrumental motivation. [...] As reviewed, both anxiety and motivation play an important role in affecting language learning outcomes, meanwhile, they are closely related to each other in SL/FL acquisition.

Anche Trang, Moni e Baldauf (2013: 100) scrivono che:

As an affective factor, FLA is likely to negatively affect students' enjoyment and in worst cases may lead to student demotivation, which may destroy students' interest in learning a foreign language.

Come riporta Lou (2013: 452):

Liu and Huang (2011) found that anxiety and students' English learning motivation were significantly negatively correlated.

Inoltre, (Lou, 2013: 453):

Horwitz, et al. (1986) also pointed out that anxious students may "skip class," or "seek refuge" (p. 130) in the last row in an effort to avoid the humiliation or embarrassment of being called on to speak.

Infine, Lou (2013) menziona la categoria dei *personal effects* entro cui ricadono alcune delle conseguenze negative sperimentate dagli studenti di lingua straniera o seconda. Poiché l'apprendimento linguistico potrebbe rivelarsi un'esperienza spiacevole e talvolta addirittura traumatica per gli alunni, i quali sarebbero preoccupati dall'essere considerati ottusi dai compagni, uno degli effetti personali negativi individuati sarebbe la frantumazione di un concetto di Sé ben costruito (Lou, 2013). Anche Onwuegbuzie, Bailey e Daley (1999: 220) si soffermano brevemente sull'aspetto relativo al Sé, confermando ulteriormente un certo effetto da parte della *foreign language anxiety* sulla sfera personale:

According to Horwitz et al. (1986), perhaps no other field of study poses as much of a threat to self-concept as does language study. Researchers have found that high-anxious foreign language students tend to be less self-confident (Clément, 1987; Clément et al., 1977,

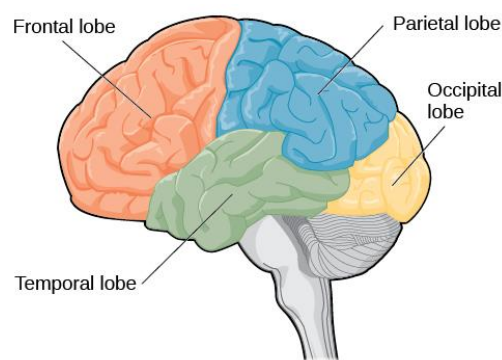
1980). [...] Bailey (1983) contended that competitiveness can lead to anxiety when language learners compare themselves to others or to an idealized self-image.

## 2.4 Un'analisi a livello cerebrale della *Foreign language anxiety*

In questa sezione l'obiettivo è quello di mostrare, attraverso uno studio, in quale modo la presenza della *foreign language anxiety* è visibile a livello cerebrale. Prima di ciò, per una migliore comprensione, si vuole riportare una breve presentazione del cervello e delle principali aree interessate dal linguaggio. Marie B. Sabatelli (2010: 31-32) fornisce una spiegazione esaustiva del cervello e afferma che quest'ultimo presenta una parte chiamata:

il **telencefalo** (la parte più voluminosa del cervello) costituito da due "emisferi cerebrali". [...] In ciascuno dei due emisferi cerebrali, si distinguono quattro regioni anatomicamente determinate, dette "lobi".

Sabatelli (2010) elenca poi il nome di queste regioni, ovvero 1) lobo frontale, 2) lobo parietale, 3) lobo temporale e 4) lobo occipitale.



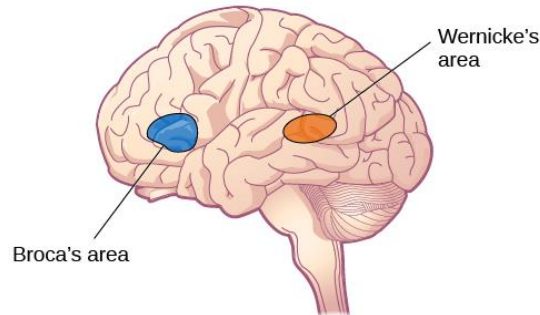
(fonte: <https://courses.lumenlearning.com/waymaker-psychology/chapter/reading-parts-of-the-brain/>)

Sono perlopiù il lobo frontale e il lobo temporale a interessare gli studi relativi al linguaggio, fatto esposto anche da Salvatore Aglioti e Franco Fabbro (2003:2):

È noto che nell'uomo alcune parti del lobo temporale (area di Wernicke) e frontale (area di Broca) dell'emisfero sinistro hanno



fondamentale importanza per la comprensione e la produzione del linguaggio.



(fonte: <https://courses.lumenlearning.com/waymaker-psychology/chapter/reading-parts-of-the-brain/>)

Più precisamente, l'area di Broca corrisponde alla circonvoluzione frontale inferiore sinistra, mentre l'area di Wernicke è contenuta nella circonvoluzione temporale superiore. Luciano Fadiga, Laila Craighero e Alice Roy (2006) descrivono l'area di Broca – scoperta dal neurologo francese Paul Broca nel 1861 – come una delle aree più misteriose e impegnative del cervello umano. Come scritto da Fadiga e colleghi (2006), l'area di Broca al principio veniva considerata la responsabile per la produzione del linguaggio orale e difatti la si considerava la sede della memoria motoria, essenziale per articolare le parole. Tale teoria venne dimostrata dal neurochirurgo Wilder Penfield perché (Fadiga et al., 2006: 1):

By electrically stimulating the frontal lobe in awake patients undergoing brain surgery for intractable epilepsy, he collected dozens of cases and firstly reported that the stimulation of the inferior frontal gyrus evoked the arrest of ongoing speech, although with some individual variability.

L'avvento di tecniche di neuroimmagine come, ad esempio, la PET (Positron Emission Tomography) e la fMRI (functional magnetic resonance) ha rivoluzionato il livello di ricerca. Si tratta di tecniche emodinamiche perché mostrano l'attivazione di determinate aree del cervello in base all'aumento del volume sanguigno (De Marchi, 2014-2015). Fadiga e colleghi (2006: 2) riportano ulteriori scoperte riguardo il coinvolgimento dell'area di Broca nel linguaggio:

As soon as positron emission tomography became available, a series of independent studies on the brain correlates of the verbal function demonstrated the involvement of Broca's region during generation of speech (for a review of early studies see Liotti et al., 1994). At the same time, however, the finding that Broca's region was activated also during speech perception became more and more accepted (see Papathanassiou et al., 2000 for review). [...] According to Schaffler et al. (1993) the electrical stimulation of the Broca's area in addition to the speech production interference originally shown by Penfield, produced also comprehension deficits.

Un'altra area molto importante per il linguaggio è quella individuata dal neurologo Carl Wernicke a pochi anni di distanza dalla teoria di Broca. Come riporta Ines Adornetti (2019:305):

l'area di Wernicke è stata assimilata all'area della comprensione del linguaggio, vale a dire all'area in cui avverrebbe l'elaborazione delle immagini acustiche, un processo di importanza strategica per la comprensione semantico-lessicale.

Difatti, il paziente che Wernicke aveva seguito e studiato (Sabatelli, 2010:36):

parlava molto, in fretta e in modo poco coerente ma il vero problema nasceva dalla sua mancanza di comprensione del discorso altrui e dall'inconsapevolezza del proprio problema.

Ad ogni modo, anche nel caso dell'area di Wernicke lo sviluppo di nuove tecnologie ha rivoluzionato un po' il modo di concepire e vedere tale area cerebrale. Adornetti (2019:305) scrive che:

Alcuni studi mostrano, infatti, che nella maggior parte dei pazienti con deficit di comprensione il riconoscimento dei suoni del parlato, cioè la possibilità di distinguere tra differenti tipi di suono (l'elaborazione delle immagini acustiche), è preservato, mentre ad essere danneggiata è l'abilità di assegnare significato alle stringhe di suoni.

Di conseguenza, molti studiosi al giorno d'oggi reputano l'area di Wernicke responsabile più per l'elaborazione delle rappresentazioni fonologiche, ovvero delle sequenze dei fonemi; ciò implica che gli aspetti maggiormente coinvolti siano la produzione verbale e la memoria verbale a breve termine (Adornetti, 2019).

Tornando a focalizzare l'attenzione su quanto provocato dall'intervento della FLA, Annemaree Carroll, Ross Cunnington e Annita Nugent (2021) riportano lo studio di Liu e colleghi (2018), il quale è incentrato sul meccanismo del cervello e sulla base neurale della *foreign language anxiety*, che va a modulare il processo di produzione della lingua. All'interno dello studio si trovano due esperimenti comportamentali e due esperimenti che ricorrono alla fMRI. Il campione è costituito da un totale di 280 studenti universitari cinesi divisi in due gruppi: un gruppo altamente ansioso e uno con bassi livelli di ansia<sup>6</sup>. Il gruppo con alti livelli di ansia durante gli esperimenti si è contraddistinto rispetto a quello con bassi livelli di ansia per un'alta frequenza del battito cardiaco durante la lettura di verbi e sostantivi inglesi. Nello stesso gruppo la fMRI ha poi individuato un'alta attività nella circonvoluzione temporale superiore e nel giro precentrale sinistro. In aggiunta, è stata individuata anche una maggiore disattivazione nella corteccia cingolata anteriore. Tale aspetto è molto interessante tenendo conto di quanto spiegato da Carrara (nd.) nella sua tesi "Neuroanatomia e neurofisiologia del fenomeno ipnotico: correlazione con tecniche di neuroimaging" in relazione alla corteccia cingolata anteriore, ovvero che (pag. 10):

l'attività metabolica aumenta durante i compiti di generazione semantica analogamente a quanto si osserva nella corteccia prefrontale inferiore. Questi risultati hanno portato a rivedere l'interpretazione che si era data di quest'area e a considerarla una componente della gerarchia dell'attenzione. La corteccia cingolata anteriore occuperebbe in tale gerarchia una posizione elevata, svolgendo un ruolo critico nel coordinare l'attività dei diversi sistemi attentivi.

Inoltre, sempre Carrara (nd., pag. 21) scrive che:

---

<sup>6</sup> Gli studenti sono stati divisi nei due gruppi ricorrendo alla FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale)

La neuroanatomia del sistema attentivo ci ricorda che la corteccia cingolata anteriore (ACC) esegue un continuo “monitoring” del livello di conflitto cognitivo.

Le variazioni esposte da Liu e colleghi (2018) sono state registrate nel momento in cui gli studenti del gruppo con alti livelli di ansia erano esposti alla lingua inglese. Qualora esposti alla lingua cinese, nessuna variazione importante è stata registrata. I risultati precedentemente riportati hanno anche dimostrato che gli studenti con elevati livelli di ansia presentavano una minor attività nello striato ventrale rispetto agli studenti dell'altro gruppo quando impegnati nella generazione di verbi inglesi (Carroll et al., 2020). Fabbro, Vorano, Fabbro e Tavano (2002) indicano tale area come funzionale, insieme ad altre, nel programmare il linguaggio. Tenendo conto di quanto esposto, Carroll e colleghi (2020: 70) ipotizzano che:

the greater activity for high anxious participants in left superior temporal gyrus, right superior frontal gyrus, right middle frontal gyrus, and right cuneus suggests greater demands on the language and attentional networks.

Quanto emerge, ovvero una correlazione negativa tra tale sistema e l'attività nello striato ventrale, permette di proporre l'esistenza di un nesso tra le aree del cervello responsabili dell'elaborazione del linguaggio e quelle aree responsabili invece delle funzioni emotive (Carroll et al., 2020). Concludendo, Carroll e colleghi (2020) riportano che tale interazione indica la *foreign language anxiety* come una precisa tipologia di ansia endogena, ovvero proveniente dall'interno.

Purtroppo, nella letteratura di ricerca non emergono altri studi relativi agli effetti a livello cerebrale della FLA che ricorrono a tecniche di *neuroimaging* come la fMRI o la PET. Per questo motivo, si auspica in futuro un aumento degli studi in tale ambito che attualmente risulta essere di nicchia.

## 2.5 *Affective Filter*. Una rilettura in chiave moderna

Tenendo conto di quanto esposto nel capitolo precedente in relazione alle emozioni positive e negative, e della variabile emozionale che l'ansia rappresenta, l'ipotesi dell'*Affective Filter* formulata da Krashen nel suo studio del 1981 all'interno della *Second Language Acquisition Theory* potrebbe essere riletta in chiave più moderna e ancor più attenta nei confronti della sfera emotiva. Si ricorda che Krashen (1981:73) definisce l'*Affective Filter Hypothesis* come:

the effect of personality, motivation, and other “affective variables” on second language acquisition.

Così come afferma Dewaele (2011), la motivazione è probabilmente la variabile emozionale che più è stata studiata e indagata nel campo dell'apprendimento linguistico, mentre tra le emozioni, secondo MacIntyre e Gregersen (2012), è proprio l'ansia quella che ha riscosso maggior interesse nell'acquisizione di una L2. MacIntyre e Gregersen (2012:195) scrivono che:

language anxiety can be understood as an emergent, coordinated emotion with feeling, arousal, purposive and expressive phenomena. [...] This is a coordinated reaction governed by the interaction of the [...] “fight-or-flight” response. The purpose of a fight-or-flight response in language learning might not be readily apparent, but can be found just below the surface. The feelings associated with language anxiety typically precede avoidance or escape; we want to leave a situation that makes us anxious as a means of self-protection.

Continua perciò ad esser presente un filo rosso tra quanto studiato nell'ultimo decennio e quanto è stato ipotizzato da Krashen nel 1981, ovvero che più gli studenti avranno bassi livelli di ansia e migliori saranno le possibilità di acquisire la lingua seconda<sup>7</sup>. Sempre secondo Krashen (1981), questa condizione, insieme a un'elevata motivazione e a dei buoni livelli di autostima e sicurezza di sé, dovrebbe rendere

---

<sup>7</sup> La *Affective Filter Hypothesis* di Krashen è la quinta e ultima ipotesi della *Second Language Acquisition Theory* che lo studioso sviluppò in relazione appunto all'acquisizione di una lingua seconda. Ad ogni modo, tale teoria viene applicata oggi anche all'acquisizione di una lingua straniera

migliore l'acquisizione della L2 o LS da parte degli studenti. Se questo non fosse il caso (Krashen, 1981:74):

according to the Affective Filter Hypothesis, acquirers in a less than optimal affective state will have a filter, or mental block, preventing them from utilizing input fully for further language acquisition. If they are anxious, "on the defensive," or not motivated, they may understand the input, but the input will not enter the "language acquisition device."

Di conseguenza diventa comprensibile come, nel caso in cui il filtro affettivo venga alzato, gli studenti potrebbero provare tensione, ansia e una carenza di sicurezza che perciò li penalizzerebbe compromettendo il risultato finale della loro performance comunicativa o, peggio ancora, del loro apprendimento linguistico (Oteir and Al-Otaibi, 2019). Tale conseguenza viene trattata anche da MacIntyre e Gardner (1989), i quali citano il modello di Tobias riguardo gli effetti dell'ansia durante l'apprendimento tramite istruzioni. MacIntyre e Gardner (1989: 255) scrivono come:

He [Tobias] suggests that anxious persons tend to engage in self-directed, derogatory cognition rather than focussing on the task itself. These task-irrelevant thoughts compete with task-relevant ones for limited cognitive resources.

Anche Lou (2013: 451) spiega che:

since self-related cognition or anxiety-related thoughts have to compete for cognitive resources with normal cognitive demands and the capacity to process information is limited, anxiety-related cognition usually hinders performance.

In questo modo, essendoci due fuochi ad attirare l'attenzione, ovvero il *task* e i pensieri negativi relativi a sé stessi, le risorse cognitive a cui lo studente può attingere (già di per sé limitate) per acquisire la lingua straniera saranno minori rispetto a quanto avrebbe a disposizione in una situazione priva di ansia. Quindi, come sostenuto anche da Oteir e Al-Otaibi (2019: 314):

foreign language anxiety can be as an affective filter that denies information from reaching a learner's cognitive processing system.

Facendo riferimento al modello di Tobias citato da MacIntyre e Gardner (1989), si capisce in modo più dettagliato e preciso quali aspetti vengano influenzati dall'attivazione del filtro affettivo. Brevemente, si tratta di tre livelli essenziali per l'acquisizione di una lingua straniera o seconda: 1) *input*, 2) *processing* e 3) *output*. Secondo MacIntyre e Gardner (1989: 255):

At input, anxiety may cause attention deficits and poor initial processing of information. In short, not as much information is registered. For example, people with higher anxiety seem easily distracted from the task because time is divided between the processing of emotion-related and task-related cognition. If the task is relatively simple, anxiety may have little effect on processing. The more difficult the task becomes, relative to ability, the greater the effect of anxiety on processing. Interference with the rehearsal of new information would be an example of this type of effect. At output, anxiety may interfere with the retrieval of previously learned information. The experience of "freezing" on a test can be attributed to the influence of anxiety at the time of retrieval.

L'immagine del filtro è ottimale per capire immediatamente il suo effetto, ma in verità si parlerebbe di come l'adrenalina si possa trasformare a seconda della situazione in cui lo studente si ritrova immerso (Balboni, 2002). Secondo quanto spiegato da Balboni (2002: 36):

in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione.

## 2.6 Conclusioni

Sintetizzando quanto analizzato in questo capitolo, è stato spiegato come primo passaggio cos'è l'ansia, ovvero un'emozione negativa elementare, la quale implica reazioni sia a livello psicologico che fisiologico. Possono esserci diverse sfumature ed è importante aver la consapevolezza che a volte l'ansia può giocare anche un ruolo positivo (*facilitating anxiety*) e spronare la persona a compiere una *performance* migliore. Nella maggior parte dei casi, comunque, si parla di un'ansia che va ad ostacolare (*debilitating anxiety*) quelle che possono essere le capacità della persona. In generale, poi, si tende a riconoscere tre principali tipologie di ansia: 1) la *trait anxiety*, la quale appartiene in modo stabile al soggetto in quanto tratto distintivo del suo carattere personale; 2) la *state anxiety* che si fa largo nel momento in cui una persona percepisce una situazione minacciosa per sé stessa e ciò avviene senza rispettare sempre gli stessi parametri a livello di intensità e continuità; 3) la *situation-specific anxiety*, la quale insorge appunto in situazioni specifiche che presentano delle caratteristiche comuni e perciò tale fenomeno continuerà a ripetersi nel tempo e in modo sistematico al presentarsi di situazioni corrispondenti a quelle che conducono a provare ansia. Mentre la *trait* e *state anxiety* lasciano ancora discutere sul fatto che corrispondano o meno alle due facce della stessa medaglia, la *situation-specific anxiety* è stata accolta generalmente di comun accordo da parte del mondo glottodidattico per definire il fenomeno relativo alla *foreign language anxiety* (FLA). Quest'ultimo costrutto, molto complesso, ha iniziato ad attirare sempre più interesse a partire dal 1986 con lo studio di Elaine Horwitz, Michael B. Horwitz e Joann Cope. In questa occasione la FLA venne definita come un insieme intricato di auto-percezioni, convinzioni, sentimenti e comportamenti, i quali sono strettamente legati all'apprendimento della lingua in classe e al processo stesso d'apprendimento della lingua. La FLA viene descritta come unica nel suo genere per il livello a cui riesce a coinvolgere la parte del Sé degli studenti. Inoltre, può interessare tutte le *language skills* in modo più o meno incidente a seconda della persona che la sperimenta.

Dopo aver fornito una classificazione esaustiva dell'ansia, l'attenzione è stata posta soprattutto sul caso della *foreign language anxiety*, andando prima a vedere in cosa consiste sul piano delle componenti. Importante è tenere a mente che quando si



parla della FLA ci si riferisce a un costrutto multidimensionale e non a un semplice accorpamento di altre tipologie di ansia. Difatti, vengono individuati principalmente tre elementi rappresentativi che si fondono insieme dando vita a qualcosa di molto più complesso che va ad assimilare poi altre molteplici sfumature d'ansia. Questi primi tre elementi più lampanti che confluiscono dentro la FLA sono 1) *communication apprehension*, quando lo studente prova ansia nel comunicare con gli altri perché probabilmente consapevole delle sue limitate capacità che potrebbero impedirgli di comprendere i compagni e allo stesso tempo di farsi capire da loro; 2) *test anxiety*, ovvero la paura di fallire, spesso a causa di aspettative che non sono realistiche e a causa dell'incapacità di accettare di buon grado qualsiasi altro risultato che non sia pari alla perfezione; 3) *fear of negative evaluation*, quando qualsiasi intervento sociale scatena ansia nello studente, il quale teme il giudizio altrui ed è convinto che questo sarà in ogni caso negativo, e perciò tenderà ad evitare tutte quelle situazioni che lo pongono in tale pericolo.

Successivamente sono state esposte le cause e le conseguenze che interessano il costrutto della *foreign language anxiety*, un passaggio che dovrebbe interessare particolarmente il corpo docenti di lingua straniera, in modo da comprendere a quali svolte uno studente può giungere qualora si ritrovi in balia di questa tipologia di ansia. A partire dalle cause, correlato ad elevati livelli di *foreign language anxiety*, compare il problema relativo a bassi livelli di autostima che può essere individuato in tutte quelle situazioni che richiamano la *communication apprehension*, la *test anxiety* e la *fear of negative evaluation*, come ad esempio temere di parlare nella LS di fronte al docente e ai compagni di classe, o considerare la propria competenza linguistica bassa, oppure ancora temere di commettere errori e di esser corretti dall'insegnante davanti all'intera classe. Dal punto di vista delle conseguenze, sono varie le ripercussioni che la FLA può avere sullo studente. Subito vengono in mente quelle a livello accademico, come l'andamento negativo di voti, la tendenza a esagerare la quantità di studio per compensare il divario visibile rispetto agli altri compagni, oppure, nel peggiore dei casi, la tendenza ad evitare lezioni, test e classi fino ad arrivare all'abbandono definitivo. Ad ogni modo, l'aspetto accademico non è l'unico. Difatti, lo studente che soffre di FLA potrebbe sperimentare anche degli effetti a livello cognitivo, sociale, affettivo e personale. Dal punto di vista cognitivo la sua attenzione potrebbe esser assorbita troppo

dall'ansia e perciò molte meno energie andrebbero utilizzate per processare l'input linguistico e successivamente acquisirlo. Socialmente, lo studente tenderebbe a comunicare di meno, soffrendo perlopiù di *foreign language speaking anxiety*, e in questo modo potrebbero esserci quelle condizioni purtroppo favorevoli affinché i compagni di classe e il docente stesso formulino opinioni negative, andando di fatto a complicare le relazioni sociali all'interno dell'ambiente classe. Gli effetti affettivi vanno ricercati nella motivazione dello studente che sperimenta la FLA: con l'andare del tempo potrebbe non trovare piacevole partecipare – e sempre nel peggiore dei casi, presenziare – alle lezioni con un conseguente abbassamento del livello di motivazione, una delle variabili più influenti per l'apprendimento e acquisizione di una LS o L2. Quando invece si parla di conseguenze sul piano personale, l'attenzione è riposta sull'immagine di Sé che lo studente possiede: anche un Sé ben costruito e formato potrebbe essere danneggiato o traumatizzato in seguito a competitività negativa, comparazioni e confronti con immagini idealizzate del Sé – appartenente sia a sé stessi che ai compagni, docenti o madrelingua.

L'analisi relativa alla *foreign language anxiety* si è conclusa con l'intento di sottolineare quali possono essere anche i suoi risvolti a livello cerebrale. Prima di esporre i risultati derivati da uno studio riportato da Carroll, Cunnington e Nugent (2021), è stata fornita un'infarinatura generale sulle aree cerebrali che risultano maggiormente coinvolte nella produzione e comprensione del linguaggio. Si parla di aree collocate perlopiù nell'emisfero cerebrale sinistro, ovvero 1) dell'area di Broca nel lobo frontale – più precisamente nella circonvoluzione frontale inferiore sinistra -, la quale risponde principalmente per la produzione orale del linguaggio e per la conservazione della memoria motoria; 2) dell'area di Wernicke nel lobo temporale – più precisamente nella circonvoluzione temporale superiore-, la quale invece è responsabile della comprensione del linguaggio. Lo studio riportato per mostrare gli effetti della FLA tramite la risonanza magnetica funzionale (fMRI) ha messo in luce negli studenti con alti livelli di ansia un'elevata attività nella circonvoluzione temporale superiore (area di Wernicke), una maggiore disattivazione nella corteccia cingolata anteriore (un'area co-responsabile dell'attenzione, della coordinazione dei sistemi attentivi e della funzione di *monitoring* a livello di conflitto cognitivo) e una minor attività nello striato ventrale (area co-responsabile nel programmare il linguaggio). Tutte queste rilevazioni

incoraggiano Carroll, Cunnington e Nugent (2021) ad ipotizzare che la FLA porti ad aumentare la richiesta da parte delle abilità linguistiche e delle reti attenzionali, e che tra le aree cerebrali responsabili dell'elaborazione del linguaggio e quelle responsabili delle funzioni emotive ci sia una connessione. Con quest'ultima ipotesi, sempre secondo Carroll e colleghi (2020), la *foreign language anxiety* potrebbe essere classificata ulteriormente come un'ansia di tipologia endogena, ovvero che nasce dall'interno della persona.

Al termine dell'analisi delle diverse sfaccettature che riguardano la *foreign language anxiety*, e tenendo conto di quanto già esposto nel primo capitolo, si è voluto dare spazio a una rilettura in chiave moderna dell'*Affective Filter* di Stephen Krashen, concetto introdotto nel 1981 tramite la *Second Language Acquisition Theory*. Nel caso la sfera affettiva dell'alunno sia turbata da emozioni negative, ne risentirà anche la sfera cognitiva perché ci saranno due fuochi ad attirare le risorse cognitive dello studente, ovvero il compito richiesto da svolgere e i pensieri negativi relativi alla propria persona. Si attiva allora il cosiddetto filtro affettivo che porta l'alunno ad avere un blocco mentale, sabotando così un utilizzo pieno dell'input linguistico – essenziale per l'acquisizione della lingua. Anche altri due livelli significativi possono essere influenzati negativamente dall'attivazione dell'*Affective Filter*, ovvero il processamento e la produzione dell'output. Come indicato da Balboni (2002), dietro a tutte queste reazioni c'è la ghiandola amigdala e l'adrenalina. Se lo studente apprende in uno stato di serenità, l'adrenalina si muta in noradrenalina, un neurotrasmettitore che gioca un ruolo chiave nella memorizzazione. La faccenda si complica qualora l'alunno si ritrovi in uno stato di stress, rabbia o paura, perché la noradrenalina verrà bloccata da uno steroide e sia l'amigdala che l'ippocampo entreranno in conflitto nel tentativo di proteggere la mente da esperienze spiacevoli.

## ADOLESCENCE

### **3.1 The adolescence stage: what it is and when it occurs.**

Adolescence is reported by some to be troublesome and unsettling at times; however, some teens describe it as being a challenging stage of their life, but nevertheless a positive experience. Either way, adolescence is doubtlessly a complex phase because physical, cognitive, and socio-emotional alterations take place (Vetter *et al.*, 2013). As Deborah Yurgelun-Todd (2007: 251) indicates:

Adolescence is a critical period for maturation of neurobiological processes that underlie higher cognitive functions and social and emotional behavior.

Such maturation allows young people to finally become independent adults. Physical changes might be the most visible ones since the body starts developing in order to reach sexual maturity (Choudhury *et al.*, 2006). Nonetheless, inner changes are equally significant. As a matter of fact, adolescents, as opposed to children, acquire further skills: they are able to manage information, behaviour, to foster relationships by interpreting social-emotional signals, and become more reliant on interpersonal bonds (Yurgelun-Todd, 2007). As Suparna Choudhury, Sarah-Jayne Blakemore and Tony Charman (2006:165) state:

[adolescence] is also characterised by an increase in the complexity of group interactions and thus social behaviour (Lerner and Steinberg, 2004). Adolescence is a period of development and consolidation of the social self, of one's identity and understanding of the self in relation to the social world (Coleman and Hendry, 1990).

Identifying the exact period in which adolescence occurs is not easy. As a matter of fact, the teenage period generally tends to vary according to different countries and cultures. As Susan M. Sawyer, Peter S. Azzopardi, Dakshitha Wickremarathne and George C. Patton (2018: 1) point out:

The activation of the neuroendocrine hypothalamic–pituitary–gonadal axis has long been considered the biological event that marks the start of both puberty and adolescence, but patterns of growth have changed over time.

Consequently, the adolescence stage has been lately extended, and nowadays it is thought to encompass an age span from 10 to 25; the reasons for such an increase are both biological and social as children’s improved health and nutrition have anticipated the onset of puberty, while people’s semi-dependency phase – a representative characteristic of adolescence – has extended due to society’s more complex dynamics in relation to education, job training, economic independence, partnering, parenting and so on (Sawyer *et al.*, 2018).

### **3.2 Moving toward peers.**

The adolescence stage is commonly characterized by a fundamental change that concerns the relationship between the teenager and their parents in favor of the relationship with their peers. Such change is fairly substantial as the dynamics involved between the two parties – child and parents – are highly differentiated. Diana F. Smart, Ann V. Sanson and John V. Toumbourou (2008: 18) illustrate that:

In the early years, parents nurture, support and guide their children’s development. As children move through adolescence and into adulthood, the parent–child relationship evolves, generally becoming more egalitarian in nature as young people seek independence (Collins & Laursen, 2006).

The development of the relationship between child and parent throughout adolescence is at times misunderstood as it is believed that the adolescent distances themselves from their family. On the contrary, as pointed out by Andrew W. Collins and Glenn I. Roisman (2006), parents continue to represent a reference point for teenagers and the strong bond between the two parts does not weaken. Hence, although more complex, dynamics between adolescents and their parents are not necessarily marked by constant conflict, in fact (Smart *et al.*, 2008: 19):

Community surveys from the late 1960s onwards show that approximately three-quarters of teenagers report warm, happy relationships with their parents (e.g., Douvan & Adelson, 1966; Kandel & Lesser, 1972; Weston, 2000).

Taking everything into account, the principal modification of the child-parent relationship consists of “declining dependence on parents” (Collins & Roisman, 2006: 80).

While searching for their autonomy, adolescents tend to move toward their peers (Tanti *et al.*, 2008), who gradually obtain more and more relevance and, to be more exact, they gain that amount of dependency – concerning especially the emotional support – that the teenager’s parents lose (Asmussen *et al.*, 2007). As a matter of fact, the teenager’s time is increasingly being absorbed by peers (Tanti *et al.*, 2008). During the time spent together, peers generally provide 1) support, 2) situations in which the teenager can experience sharing and cooperation, 3) occasions in which an elementary adult role can be ‘auditioned’, 4) time for leisure and distraction, and 5) the opportunity to reveal private beliefs, ideas and adventures (Lerner *et al.*, 2003). As can be noticed, peers become primary for teenagers’ development, mainly because through their approval and worthy feedback they contribute to the individuation process that shapes the adolescents’ self-concept (Asmussen *et al.*, 2007). Tanti *et al.* (2008: 364) explain as well that:

approval from peers has been shown to increase in importance for self-esteem during early-adolescence (Harter, 1990, 1998), and continues to increase until it surpasses the importance of parental approval in late-adolescence when young people make the transition to adulthood.

### **3.3 Becoming more self-conscious.**

According to Richard Ryan and Rebecca Kuczowski (1994), the adolescence stage is characterized by the ability of adolescents to perceive themselves as social objects and therefore, to conceptualize how others might see themselves. As a matter of fact, Choudhury *et al.* (2006) and Sebastian *et al.* (2008) state that it has been possible to highlight, through social psychology research, an increase in both adolescents’ self-

consciousness and concern about other people's opinion. These two elements are strictly connected to the self-concept and the theory of mentalizing; it is necessary, therefore, to clarify what these two terms refer to. Tus (2020: 46) describes self-concept by stating that:

[it] is the knowledgeable information a person has from himself interpreted by the environment one belongs to. In general, it is composed of feelings, ideas, and attitudes that one refers to himself.

Sebastian *et al.* (2008: 442) state more concisely that the self-concept is "how one perceives oneself", hence it can be affirmed that self-concept reflects a person's identity (Tus, 2020). According to Poznyak *et al.* (2019: 121) the theory of mentalizing refers to:

the Imaginative capacity to understand one's own and others' behaviour in terms of underlying mental states.

In other words, mentalizing abilities allow people to attribute beliefs, wishes, preferences to themselves and to others in order to foresee their behaviour (Moriguchi *et al.*, 2007). Sarah-Jayne Blakemore (2012: 114) states that:

evidence from social psychology studies shows substantial changes in social competence and social behaviour during adolescence, and this is hypothesized to rely on a more sophisticated manner of thinking about and relating to other people – including understanding their mental states.

Thus, both self-concept and mentalizing abilities experience changes during the adolescence stage due to the increase of social consciousness in adolescents. The onset of these variations is connected to a new and more complicated social environment in which adolescents start to develop into adults. Tanti *et al.* (2008: 362) point out that:

early adolescents experience an abrupt and considerable change in their social world (Benedict, 1954; Eccles & Midgley, 1989) with the significant transition from primary to secondary school where the social world becomes markedly wider and more complex (Gecas & Mortimer,

1987; Lewin, 1939). Coinciding with this marked transition in social context, early adolescents become very concerned with a sense of belonging and affiliation with social groups (Kegan, 1994; Kroger, 1996, 2000; Newman & Newman, 1976).

As a matter of fact, Blakemore (2012: 112) writes that:

Compared with children, adolescents are more sociable, form more complex and hierarchical peer relationships, and are more sensitive to acceptance and rejection by peers.

Moreover, Choudhury *et al.* (2006: 165) add that:

Adolescents begin to assert more autonomous control over their decisions, emotions and actions, and start to disengage from parental control. At the same time, the school context involves an intense socialisation process during which adolescents become increasingly aware of the perspectives of classmates, teachers and other societal influences (Berzonsky and Adams, 2003).

According to Jennifer D. Shapka and Daniel P. Keating (2005), children's self-concepts tend to become more comprehensive and individualized everytime a developmental milestone is reached. Such tendency is confirmed by Sebastian *et al.* (2008: 441) as well, given that:

Research in developmental psychology has shown that evaluation of oneself becomes more comprehensive and differentiated during childhood and adolescence.

Sebastian *et al.* (2008) highlight that self-concept develops by absorbing information from two sources, i.e. direct appraisals and reflected appraisals. Direct appraisals are a result of a person's past experience, while reflected appraisals correspond to the way a person perceives to be considered by others (Sebastian *et al.*, 2008). Shapka and Keating (2005) state that at the beginning, self-concept is evaluated by very young children through five domains – physical competence, physical appearance, peer acceptance, cognitive competence, behavioural conduct -, which progressively become



more differentiated due to a more developed cognitive capacity. Furthermore, these domains tend to follow a hierarchical order in the way they affect global self-worth, and this order depends on a personal ranking list that, hence, establishes which domain is the most relevant one for a person (Shapka & Keating, 2005).

There is an interesting and characteristic phenomenon that demonstrates there is a rise in the level of consciousness during adolescence. It is called the imaginary audience and it appears once children have developed their 'formal operational thought', i.e., the perception of an object and the mental construction of it can be distinguished (Choudhury *et al.*, 2006). Such fundamental cognitive maturation in relation to the self is mentioned by Tanti *et al.* (2008) as well. As reported by Choudhury and colleagues (2006), this abstract thought successively leads children at the beginning of adolescence to adopt other people's perspective and to develop an idea of what they might think. Thus, children (Choudhury *et al.*, 2006: 167):

as soon as [they] are able to understand that other people have distinct thoughts and perspectives, they become preoccupied with the notion that other people's thoughts are focused on their own behaviour or appearance (Elkind, 1967).

These kinds of thoughts and concerns are strictly connected to another cognitive functioning of adolescence, which is egocentrism. Ryan and Kuczkowski (1994: 220) describe it "as a failure to distinguish self from non-self". Taking all of this into account, when experiencing the imaginary audience, adolescents are convinced of being closely examined by others (Choudhury *et al.*, 2006). As it can be noticed, egocentrism plays a significant role since (Ryan and Kuczkowski, 1994: 221) it:

characterizes cognitive functioning in this period [adolescence] insofar as the adolescent fails to differentiate between what others are actually thinking and his/her own preoccupations concerning the self.

Bearing in mind what has recently been illustrated about consciousness and what has been explained in the previous section about the peers' role during adolescence, it could be asserted that teenagers tend to be fragile and therefore experience stressful

situations, especially within their classroom where oral tests, presentations, and projects take place. As a matter of fact, Sebastian *et al.*, (2008: 444) write that:

Regulating the distress associated with negative social events, in addition to other negative stimuli, is important in self-concept development. [...] Adolescence is a particularly important time for the self-concept to be shaped by other people, especially peers.

Stephanie Burnett, Geoffrey Bird, Jorge Moll, Chris Frith and Sarah-Jayne Blakemore (2008) remind us as well that:

around puberty, children become increasingly aware of and concerned with people's opinions of them (Elkind, 1967; Parker et al. 2006; Adams & Berzonsky, 2003), and the self-concept depends more and more upon perceived social reputation (Davey et al. 2008).

### **3.4 Conclusions**

Becoming an adult entails undergoing physical, cognitive and socio-emotional changes. Cognitive and social-emotional development leads to a better management of information and behaviour, and to a better comprehension of social and emotional signals, i.e., a core aspect in order to encourage and rely more on relationships. Furthermore, it should be borne in mind that as adolescence initiates, group interaction complexity increases, and therefore the changes just mentioned turn out to be fundamental so as to cope with new and more intricate social environments.

It is recognized that defining the exact onset of adolescence is a challenging task as this stage of development is conceived differently by countries and cultures. However, considering children's generally improved health and nutrition, and the more complex and demanding dynamics of society, the adolescent phase is thought to be more extended with respect to the past. As a matter of fact, nowadays a person is averagely considered to be an adolescent from the age of 10 to the age of 25. During this period, teenagers bond more with their peers and the dynamics of parent-child relationships change. Furthermore, adolescents become more self-conscious since their self-concept – the way they perceive themselves – and their mentalizing abilities – the

attribution of wishes, beliefs and preferences to themselves and others – develop. As a consequence, they are more sensitive to others' opinions and judgement. This tendency is generally characterized by two phenomena that are closely related, i.e., the imaginary audience and egocentrism. The former consists in the perception that other people are constantly examining your own behaviour, while the latter leads to confusing self with non-self.

Thus, it might be said that due to this inner transformation, teens are prone to vulnerability, and such trait should always be considered by teachers when managing an activity within the classroom. As a matter of fact, the classroom is an environment full of adolescents, whose opinion and judgement are of utmost importance to students because they become more reliant on their peers. Furthermore, the classroom is a place where young people learn to expose themselves, to interact with others and can at times 'audition' as adults thanks to the increasing duties and tasks that must be carried out. Hence, the teacher ought to take responsibility when it comes to creating social dynamics and making students feel safeguarded. This thesis will provide strategies and activities on how to implement this type of classroom environment.

## ANALYSING FLA IN A SAMPLE OF ITALIAN STUDENTS

### **4.1 The Foreign Language Classroom Anxiety Scale. A review.**

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) is an instrument developed by Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, and Joann Cope (1986), which regards the three principal elements of the unidimensional construct FLA, i.e., 1) communication apprehension, 2) test-anxiety, and 3) fear of negative evaluation in the foreign language classroom. All the provided 33 statements concern foreign language anxiety, and students express how much they agree or disagree through a Likert scale of five points: (1) Strongly disagree; (2) Disagree; (3) Neither agree nor disagree; (4) Agree; (5) Strongly agree.

In their article Horwitz *et al.* (1986) identify anxious students with a prevalence of agreement with those statements that express fear of speaking in the foreign language, for instance “I start to panic when I have to speak without preparation in language class”, “I get nervous and confused when I am speaking in my language class” and “I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students”. Furthermore, Horwitz *et al.* (1986) specify that:

Anxious students feel a deep self-consciousness when asked to risk revealing themselves by speaking the foreign language in the presence of other people.

According to Horwitz and colleagues (1986), disquieted students tend to show communication apprehension by expressing agreement with those statements that mention fear or fright when the language input is incomprehensible. The fear of negative evaluation in the foreign language classroom should emerge through those statements that express concerns about language proficiency level in comparison to classmates (Horwitz *et al.*, 1986). The three sentences, which show a higher percentage of agreement (between 30% and 60%) according to Horwitz and colleagues (1986) are: “I keep thinking that other students are better at languages than I am”, “I always feel that the other students speak the foreign language better than I do”, and “language class

moves so quickly, I worry about getting left behind”. Moreover, it should be added that the FLCAS shows how (Horwitz *et al.*, 1986: 130):

Anxious students are afraid to make mistakes in the foreign language.  
[...] These students seem to feel constantly tested and to perceive every correction as a failure.

To conclude, according to Horwitz and colleagues (1986), the last item, i.e. “I get nervous when the language teacher asks questions which I haven’t prepared in advance”, could be seen as the best discriminator of FLA.

#### 4.2 The survey “Io e l’Inglese”

The FLCAS developed by Horwitz *et al.* (1986) has been translated into Italian in order to distribute it to Italian students. The survey was called “*Io e l’Inglese*” as opposed to, for example, “*Ansia connessa all’Inglese*”. Such decision was taken to avoid affecting the students’ feedback.

English has been chosen as the foreign language because it is the only one that is taught regularly from elementary school to high school in Italy. The questionnaire has been modified according to each type of school. It consists of two parts. The first one is aimed at finding out basic information, therefore questions are asked about gender, age, languages spoken daily and class attended. Furthermore, a range of eleven adjectives is given; participants are asked to describe their personality. In the second part, the statements developed by Horwitz and colleagues (1986) can be found, where participants respond through a five-point Likert scale based on agreement and disagreement. The following affirmation has been added to have further information regarding the hypothetical link between adolescence, self-consciousness and the fear of being judged: “*Quando parlo inglese in classe mi preoccupa di cosa potrebbero pensare di me I miei compagni*”<sup>8</sup>. It is part of those statements regarding fear of negative evaluation.

In the end, it is noteworthy that elementary students, especially those attending the first and second classes, were helped by their parents or relatives while completing

---

<sup>8</sup> “When I speak English in the classroom, I’m worried about what other classmates might think about me”.

the questionnaire. As a matter of fact, it has been decided not to distort the original statements created by Horwitz et al., in order to enable a more reliable comparison between the surveys given to elementary, middle and high school. Nevertheless, some sentences have been simplified without a change in meaning.

#### **4.2.1 Research questions**

The data collected through the questionnaires were useful in order to respond to the following research questions:

1. Does FLA increase constantly from elementary school to high school?
2. Are elementary school pupils and middle school students less anxious than high school students?
3. Are students before adolescence less influenced by their classmates' judgement in comparison with those students who are undergoing adolescence?
4. Is fear of negative evaluation the greatest issue of FLA in Italian students?

#### **4.2.2 Participants**

The questionnaires were distributed in the Veneto region of Italy to 914 Italian students, of which 349 were boys and 565 were girls. Different types of school are represented since 121 pupils (55 male and 66 female subjects; average age 9 y.) attended the elementary school, 221 students (113 male and 108 female subjects; average age 12 y.) went to the middle school, while 572 students (181 male and 391 female subjects; average age 17 y.) attended the high school. They were asked to describe their personality and their relationship with the English foreign language lesson.

#### **4.2.3 Data analysis of the FLCAS**

For the purpose of this study, the responses SA<sup>9</sup> and A<sup>10</sup> were summed to obtain an overall score of agreement with the statement. As a consequence, the responses SD<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Strongly Agree

<sup>10</sup> Agree

<sup>11</sup> Strongly Disagree

and D<sup>12</sup> were calculated by following the same procedure. Percentages of the three clusters belonging to FLA were calculated by selecting those statements referring to each of them:

- fear of negative evaluation: 2, 5, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 32
- communication apprehension: 1, 3, 4, 9, 13, 14, 18, 20, 24, 27, 29, 31, 33, 34
- test anxiety: 8,10, 21

In order to obtain a percentage indicating the whole FLA level for each different survey given to students of primary, middle and high school, a mean of the 3 indexes (fear of negative evaluation, communication apprehension and test anxiety) was calculated.

The following statements have been chosen so as to measure how many students are influenced by their peers' judgement:

- *Mi vergogno a parlare inglese davanti agli altri miei compagni<sup>13</sup>;*
- *Ho paura che gli altri studenti ridano di me quando parlo in inglese<sup>14</sup>;*
- *Quando parlo inglese in classe mi preoccupo di cosa potrebbero pensare di me i miei compagni<sup>15</sup>;*
- *Continuo a pensare che gli altri studenti siano migliori di me con l'inglese<sup>16</sup>;*
- *Penso sempre che gli altri studenti parlino l'inglese meglio di me<sup>17</sup>;*
- *Le lezioni di inglese vanno così veloci che mi preoccupo di prendermi indietro<sup>18</sup>;*

Eventually, the following statements have been selected to figure out how many students test high on anxiety as Horwitz *et al.* (1986) state that these students mostly

---

<sup>12</sup> Disagree

<sup>13</sup> "I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other student".

<sup>14</sup> "I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language".

<sup>15</sup> "When I speak English in the classroom, I'm worried about what other classmates might think about me".

<sup>16</sup> "I keep thinking that the other students are better at languages than I am".

<sup>17</sup> "I always feel that the other students speak the foreign language better than I do".

<sup>18</sup> "Language class moves so quickly I worry about getting left behind".

admit being fearful of speaking in the foreign language, and hence tend to show agreement with those statements that refer to speech anxiety:

- *Comincio ad andare nel panico quando nelle lezioni d'inglese devo parlare senza essermi prima preparato/a*<sup>19</sup>;
- *Mi sento molto a disagio nel parlare l'inglese davanti agli altri studenti*<sup>20</sup>;
- *Divento nervoso/a e vado in confusione quando sto parlando durante la lezione di inglese*<sup>21</sup>;

On the contrary, students suffering from speech anxiety show disagreement with the following sentence:

- *Mi sento sicuro/a di me stesso/a quando parlo durante la lezione d'inglese*<sup>22</sup>.

#### **4.2.4 Results**

Table 2 below shows the three most popular adjectives chosen by students attending elementary, middle, and high school to describe their personality. Percentages have been rounded upwards or downwards to the nearest decimal point. Elementary school students mostly selected the following options: 'curious' (68%), 'creative' (60%) and 'cheerful' (52%). The adjective 'worried' – which substitutes 'anxious' in order to avoid incomprehension among very young learners – was chosen by 3% of the entire sample of children. The same adjectives, although with different weight, have been selected by middle school students: 'curious' (60%), 'cheerful' (57%) and 'creative' (46%). The adjective 'anxious' (27%) has obtained increasing preferences among middle school learners rather than primary school pupils. However, it was still outclassed by various positive adjectives, for instance 'extroverted' (39%), 'active' (30%) and 'determined' (30%). High school teenagers on average identified themselves as 'cheerful' (52%), 'sensitive' (47%), 'anxious' (46%) and 'curious' (46%).

---

<sup>19</sup> "I start to panic when I have to speak without preparation in language class".

<sup>20</sup> "I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students".

<sup>21</sup> "I get nervous and confused when I am speaking in my language class".

<sup>22</sup> "I feel confident when I speak in foreign language class".



<b>The Most Selected Adjectives to Describe Personality</b>		
elementary school	middle school	high school
curious 68%	curious 60%	cheerful 52%
creative 60%	cheerful 57%	sensitive 47%
cheerful 52%	creative 46%	anxious 46%
		curious 46%

Table 2

Table 3 below shows average levels of fear of negative evaluation, communication apprehension and test anxiety in elementary school students. Communication apprehension scored the highest percentage of 34%, followed by fear of negative evaluation 27% and test anxiety 23%.

<b>Foreign Language Anxiety in Elementary School Children</b>			
	fear of negative evaluation	communication apprehension	test anxiety
<b>anxious students</b>	<b>27%</b>	<b>34%</b>	<b>23%</b>
non-anxious students	56%	48%	60%
students who are neither anxious nor non-anxious	17%	19%	17%

Table 3

Table 4 below shows average levels of fear of negative evaluation, communication apprehension and test anxiety in middle school students. Test anxiety had the highest percentage of 37%. Communication apprehension scored a percentage of 34% followed by test anxiety with a percentage of 30%.

<b>Foreign Language Anxiety in Middle School Children</b>			
	fear of negative evaluation	communication apprehension	test anxiety
<b>anxious students</b>	<b>30%</b>	<b>34%</b>	<b>37%</b>
non-anxious students	41%	40%	41%
students who are neither anxious nor non-anxious	28%	26%	21%

Table 4

Table 5 below shows average levels of fear of negative evaluation, communication apprehension and test anxiety in high school students. Communication apprehension reached a percentage of 42%, followed by test anxiety 40% and fear of negative evaluation 38%.

<b>Foreign Language Anxiety in High School Children</b>			
	fear of negative evaluation	communication apprehension	test anxiety
<b>anxious students</b>	<b>38%</b>	<b>42%</b>	<b>40%</b>
non-anxious students	38%	36%	42%
students who are neither anxious nor non-anxious	25%	23%	18%

Table 5

Table 6 below shows a comparison of average levels of foreign language anxiety suffered from students of elementary, middle, and high school. As can be seen, there is a steady increase of FLA, and the level of anxiety in high school pupils has almost doubled with respect to primary school children.

Tendency of Foreign Language Anxiety from Elementary School to High School		
Elementary School	Middle School	High School
28%	34%	40%

Table 6

Table 7 below shows the answers that express students' agreement with the statement: "I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance", which is considered by Horwitz *et al.* (1986) the most appropriate one to discriminate FLA. As it can be highlighted, the agreement of high school students increases considerably with regards to elementary school pupils. The increase is remarkable between primary and middle school as well since the number of answers that show agreement have almost doubled.

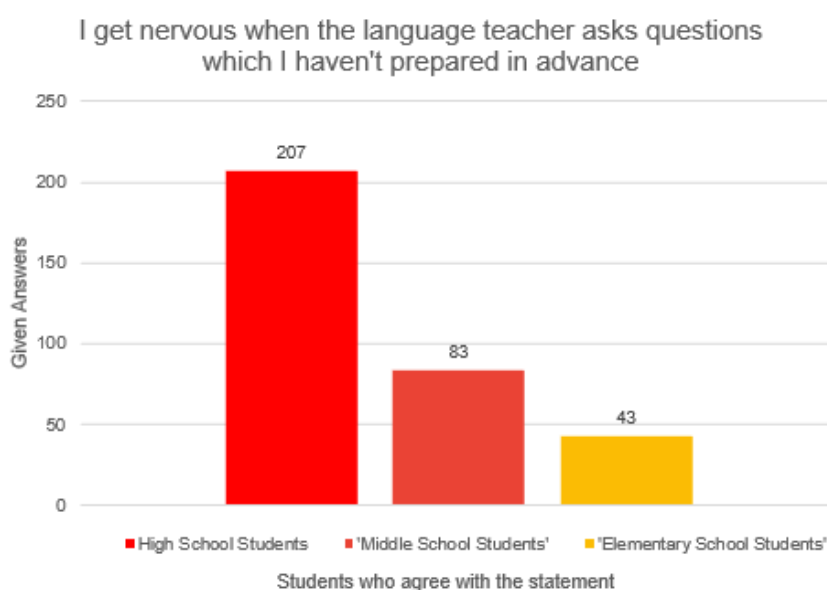


Table 7

Table 8 below shows how many students in the three different types of school are sensitive to their peers' opinion when having English lessons. Elementary and middle school percentages of students sensitive to their classmates' judgement are fairly similar, while a considerable variation can be noticed in relation to high school students.

<b>Influence of Peers' Judgement on Students</b>			
	sensitive students	non-sensitive students	indifferent students
Elementary School	<b>30%</b>	52%	18%
Middle School	<b>30%</b>	40%	29%
High School	<b>41%</b>	36%	23%

Table 8

Table 9 below shows how many students in the three different types of school agree with those statements regarding speech anxiety.

<b>Anxious Students</b>			
	agreement with speech anxiety	disagreement with speech anxiety	indifference
Elementary School	<b>29%</b>	52%	19%
Middle School	<b>30%</b>	40%	30%
High School	<b>43%</b>	34%	23%

Table 9

#### **4.2.5 Discussion**

*Does FLA increase constantly from elementary school to high school?*

By analysing the survey data collected from different types of schools - elementary, middle, and high school - it has been possible to identify a general FLA increase, which takes place gradually and steadily. This trend has also been confirmed by the answers given to the statement "I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance". As a matter of fact, a growth in the percentage of agreement can be noticed.

*Are elementary school pupils and middle school students less anxious than high school students?*

When describing their personality, primary and middle school students chose mainly positive adjectives, such as curious, creative and cheerful. Adjectives showing more weakness and anxiety on an emotional level appeared among high school students' answers. Furthermore, taking into consideration the average percentage of students with speech anxiety, it can be seen that high school students tick the higher agreement box, and therefore have a higher level of anxiety. Nevertheless, it should be kept in mind that the high school sample of students was not well-balanced: more female pupils answered in comparison to male students. As a result, the data is partially unreliable.

*Are students before adolescence less influenced by their classmates' judgement in comparison with those students who are undergoing adolescence?*

Considering the increasing agreement expressed by older students, it might be possible that pupils, who are still children, are less influenced by their peers' judgement compared to adolescent students. Once again, the fact that the high school participants were mainly female may undermine such a hypothesis. Indeed, when it comes to pupils taking into account their classmates' opinion or reaction, there is not a great gap between primary (29%) and middle school (32%) students.

*Is fear of negative evaluation the greatest issue of FLA in Italian students?*

Contrary to expectations, the sample of Italian students taking part in this study were more negatively affected by communication apprehension as opposed to fear of negative evaluation. The result may be due to a series of variables, one being how English lessons are taught in Italian schools: grammar exercises may outnumber oral and interactive activities; high numbers of students within the same class might impede proper learning opportunities, and therefore hinder communicative skills.

### **4.3 Conclusions**

Considering the results obtained in this study, it might be stated that FLA affects students of all ages, although this occurs at different levels. FLA is not absent amongst

children attending primary school, who seem to generally suffer from communication apprehension. One reason might be a lack of speaking exercise due to high numbers of pupils inside a classroom, and probably due to teaching techniques that focus mainly on the grammar form rather than on the content. Communication apprehension levels from elementary school to middle school appear to remain steady and then to increase when students start attending high school.

Taking into account those studies regarding adolescents' growing self-consciousness (Ryan & Kuczowski, 1994; Shapka & Keating, 2005; Choudhury *et al.*, 2006; Burnett *et al.*, 2008; Sebastian *et al.*, 2008; Tanti *et al.*, 2008; Blakemore, 2012), the results of the study might support the hypothesis that FLA is experienced at higher levels by high school students due to the onset of adolescence. As a matter of fact, considering that nowadays adolescence is defined as that stage of life between the age of 10 and 25, is therefore reasonable to identify a beginning of FLA increase already in those students attending middle school. Despite adolescence and its changes on the cognitive, behavioural, biological, and emotional level, the result of this study demonstrated that Italian high school students might be more preoccupied with communication rather than with being judged by peers.

It is recognized that this study has two main limits. Firstly, the first flaw is an unbalanced sample of high school students, where female participants outnumber male ones. In this way, the obtained results cannot be generalized. Secondly, the collected data have been analyzed without utilizing statistical programs, but rather by resorting to Excel. Therefore, in order to acquire more statistical and reliable data, which could allow to infer trustworthy tendencies about FLA in relation to adolescence, there is a wish for further research that could cover Italian students from different regions and types of school.

## DIDATTICA METAEMOTIVA

### **5.1 Intelligenza Emotiva e metaemozione a confronto**

Considerando che le emozioni hanno iniziato ad essere prese seriamente in considerazione dal mondo della glottodidattica solo negli ultimi venti anni o poco più, non sorprende che il concetto di metaemozione sia altrettanto 'giovane'. Il termine è stato introdotto per la prima volta nel 1996 da Gottman e colleghi nel loro studio per analizzare come i genitori vivono e concepiscono le proprie emozioni e quelle dei loro figli, influenzando di conseguenza il loro modo di affrontare le emozioni nella vita di tutti i giorni (Norman & Furnes, 2016).

La letteratura sulla didattica metaemotiva è ancora poco consistente perché difatti gli studi si concentrano perlopiù sulla metaemozione all'interno della struttura familiare. A livello didattico è stata maggiormente ricercata l'Intelligenza Emotiva, la quale però non va considerata come un sinonimo della metaemozione. Puertas-Molero *et al.* (2020: 84) scrivono che:

Emotional Intelligence is a construct that, although conceptualized by various authors, constitutes the most recent psychological approach to the development of emotions, referring to these four components: perception, understanding, management and emotional facilitation of cognitive activities (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Quindi l'Intelligenza Emotiva corrisponde all'abilità di una persona di monitorare, riconoscere, etichettare e infine usare le sue emozioni e quelle appartenenti a terzi in modo da ottenere delle informazioni importanti per capire come modificare il proprio comportamento e pensiero (Srivastava, 2013). Quando si parla di metaemozione ci si riferisce a quanto accade dopo che una determinata emozione è stata provocata, ovvero a come una persona percepisce ciò che ha appena provato tramite delle emozioni che sorgono in un secondo momento (Srinivasan & Pushpam, 2016).

## 5.2 Intelligenza Emotiva: un approfondimento.

Erano gli anni del 1920 quando il termine Intelligenza Emotiva (IE) venne menzionato per la prima volta da Thorndike all'interno del concetto di Intelligenza Sociale (Drigas & Papoutsis, 2018). Solo nel 1990 venne fornita la prima definizione da Peter Salovey e John Mayer, che concepiscono l'Intelligenza Emotiva come (p. 189):

the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions.

I due studiosi precisano poi che l'Intelligenza Emotiva non consiste semplicemente nella percezione generale del Sé e nella valutazione delle altre persone, bensì nel riconoscimento e nell'uso dello stato emotivo proprio e altrui col fine di risolvere problematiche e regolare il comportamento. Per riuscire in questo, Salovey e Mayer (1990) individuano inizialmente tre processi mentali riguardanti le informazioni emozionali: 1) *appraisal and expression of emotion*, 2) *regulation of emotion*, e 3) *utilization of emotion*. In seguito, Peter Salovey e Daisy Grewal (2005) aggiungono un ulteriore processo, *understanding emotions*, ovvero l'abilità di comprendere il linguaggio delle emozioni e capire i legami complessi che esistono tra queste. Andrebbe a precedere il processo mentale sull'utilizzo delle emozioni (Drigas & Papoutsis, 2018), in cui una persona solitamente ricorre al pensiero creativo, a una pianificazione flessibile, oppure ridireziona la propria attenzione o motivazione (Salovey & Mayer, 1990).

Secondo quanto riportato da Sucaromana (2012), esisterebbero due modi di concepire l'Intelligenza Emotiva. Una prima opzione è quanto proposto da Goleman, ovvero che l'IE implica una relazione intrapersonale – col proprio sé – e una relazione interpersonale – con le altre persone; i fattori in risalto secondo Goleman sarebbero perciò la consapevolezza di sé, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali (Sucaromana, 2012). La seconda modalità viene fornita invece da Bar-On, il quale vede l'IE come l'abilità di adattarsi con successo a livello mentale, fisico e sociale a un determinato ambiente; anche secondo lui ci sono dei fattori precisi alla base



dell'IE: l'abilità intrapersonale e interpersonale, l'adattabilità, la gestione dello stress e lo stato d'animo generale (Sucaromana, 2012). Indipendentemente dal modo di concepirla, l'Intelligenza Emotiva secondo molti studi risulta comunque essere un indicatore affidabile per prevedere il successo del percorso scolastico o accademico degli studenti (Gil-Olarte Márquez *et al.*, 2006; Nelson & Low, 2011; Zarezadeh, 2013; Zafari & Biria, 2014; Puertas-Molero *et al.*, 2020). Inoltre, come sottolineato da Meysam Zafari e Reza Biria (2014:1973):

Emotional intelligence, unlike general intelligence (IQ) can be fostered, learned and developed. EI can be improved like any skills in life. As it has been proven by many modern theorists, language policy makers, and curricula developers should provide opportunities for students to learn and improve it.

Darwin B. Nelson e Gary R. Low (2011) sostengono allo stesso modo l'utilità nello sviluppare l'IE, menzionando però come in realtà scuole e università generalmente non forniscono ancora il giusto supporto per promuoverla. Di conseguenza, Nelson e Low (2011) propongono *l'Emotional Learning System*, costruito su cinque fasi sequenziali e sistematiche. La prima corrisponde all'atto di esplorare ed è perciò legata all'autovalutazione, poiché gli studenti sviluppano un'inclinazione a indagare, scoprire e interrogarsi. La seconda fase consiste nell'identificare le proprie esperienze come pensieri o sentimenti, coinvolgendo gli studenti sul piano della consapevolezza di sé. La comprensione caratterizza invece la terza fase in cui gli alunni imparano a prendere decisioni riguardanti il loro comportamento sulla base della conoscenza di loro stessi. La quarta fase concerne l'autosviluppo perché equivale ad apprendere come migliorare il proprio comportamento. La quinta e ultima fase viene individuata con l'applicazione e la costruzione di comportamenti intelligenti sul piano emotivo, col fine di raggiungere obiettivi scolastici, personali e relativi alla carriera.

Sul piano dell'apprendimento si può capire l'importanza dell'Intelligenza Emotiva dal fatto che chi ne possiede livelli medio alti solitamente tende a pensare costruttivamente e a comportarsi in modo saggio, riuscendo così a regolare ed esprimere le proprie emozioni – due abilità fondamentali nel momento in cui si affrontano situazioni stressanti (Hasanzadeh & Shahmohamadi, 2011). Anche Puertas-Molero *et al.*

(2020) sostengono che con delle buone abilità emozionali gli studenti sono in grado di decidere in modo appropriato anche quando si sentono sotto pressione e che potrebbero anche arrivare ad evitare tali momenti. Uno studio condotto da Zafari e Biria (2014) spiega inoltre come gli studenti con un'elevata IE utilizzino maggiormente strategie cognitive, metacognitive, sociali e di compensazione rispetto a quei compagni con livelli di IE non molto brillanti. Concentrando l'attenzione sugli studenti che apprendono una L2 o LS, il possesso di buoni livelli di IE beneficerebbe l'aspetto della comunicazione interpersonale: quest'ultima sarebbe più positiva e gli alunni godrebbero anche di una maggiore sicurezza nelle relazioni coi propri insegnanti e compagni (Sucaromana, 2012). A tal proposito, Gil-Olarte Márquez e colleghi (2006) riportano che una buona abilità a livello emotivo solitamente si collega a una maggior empatia, ad interazioni meno negative nei confronti dei coetanei e quindi a relazioni qualitativamente migliori, le quali contemplan livelli bassi di conflitto e antagonismo. Infine, Puertas-Molero *et al.* (2020) affermano che secondo vari studi l'IE tende a migliorare le relazioni interpersonali perché consente di comprendere meglio le altre persone, portando quindi a un maggiore rispetto di quest'ultime. Tenendo conto di tutto ciò, non si può quindi negare la preziosità dell'IE durante le ore di lingua straniera all'interno delle classi.

### **5.3 Un'analisi della metaemozione**

In linea con quanto caratterizza il concetto di emozione, anche la definizione di metaemozione non gode di un pieno consenso da parte degli studiosi delle discipline psicologiche. Norman e Furnes (2016) hanno ad ogni modo provato a confrontare le diverse definizioni fornite in alcuni di quegli studi che costituiscono la letteratura sulla metaemozione e hanno potuto così individuare un aspetto comune. Viene generalmente riconosciuto che nella metaemozione sia proprio un'emozione l'oggetto di valutazione. Sempre secondo Norman e Furnes (2016: 188) un altro elemento fondamentale della metaemozione è la riflessività, perché:

the experience of a metaemotion may have an impact on the first-order emotion, which may in turn change the meaning of the emotional experience itself.

Perciò tramite la metaemozione potrebbe cambiare il significato attribuito all'esperienza emozionale provata. È bene specificare che quando si parla di *first-order emotion* si intende quella tipologia di emozione che solitamente è caratterizzata dalla mancanza di consapevolezza e che perciò richiede solo un minimo processo cognitivo di percezione e di imaging per provocare un'azione automatica e veloce (Izard, 2011).

Srinivasan e Pushpam (2016) riportano che a costituire la metaemozione siano sei elementi, ovvero 1) consapevolezza, 2) accettabilità, 3) comunicazione, 4) causalità, 5) manipolazione e 6) allenamento. Sono tutti fattori che comunicano in modo chiaro che da parte della persona ci sia una presa di coscienza attiva in relazione alle emozioni provate. Un'ulteriore analisi proposta da Norman e Furnes (2016) si ispira alla metacognizione: viene ipotizzata l'esistenza di tre sfaccettature della metaemozione che ricordano quelle metacognitive; si parla perciò di esperienza metaemotiva, conoscenza metaemotiva e strategie metaemotive. L'esperienza metaemotiva corrisponderebbe all'esperienza soggettiva che non sempre risulta essere accessibile al controllo cosciente e il motivo è proprio perché tali esperienze sono solitamente emozionali per natura; ad ogni modo ciò non esclude che possano includere anche esperienze cognitive, come quando si aggredisce verbalmente una persona senza valutare bene la situazione, sentendosi successivamente tristi o in colpa dopo aver riflettuto sul proprio comportamento (Norman & Furnes, 2016). Erik De Corte, Fien Depaepe, Peter Op 't Eynde e Lieven Verschaffel (2011) descrivono invece la conoscenza metaemotiva come la conoscenza dichiarativa riguardo come riconoscere e identificare le proprie emozioni e quelle altrui, riguardo la consapevolezza che esistono sempre antecedenti e conseguenze in relazione alle emozioni e che queste ultime dovrebbero essere sempre espresse in modo adeguato a seconda della situazione in cui ci si ritrova. Infine, le strategie metaemotive consistono in quelle strategie che permettono di cambiare, controllare, sopprimere o regolare le emozioni e sono perciò legate a doppio filo con la conoscenza metaemotiva (Norman & Furnes, 2016). De Corte *et al.* (2011) ricordano che tra queste strategie si trovano ad esempio quelle di adattamento, o meglio conosciute col termine *coping strategies*. Verranno spiegate nel capitolo successivo.

Provando a capire più concretamente la metaemozione, Norman & Furnes (2016) spiegano che è data dalla combinazione tra 1) la *trait variable*, la quale corrisponde alla potenziale disponibilità di conoscenza e strategie metaemozionali, e 2) la *state variable*, che consiste invece nell'applicazione (o nella mancata applicazione) di conoscenze e strategie metaemozionali che sono a disposizione in una determinata situazione. Per comprendere meglio quanto appena esposto, si vuole riportare il chiaro esempio proposto da Norman e Furnes (2016): quando una persona ammette che si sforza ripetutamente di darsi un contegno la *trait variable* si riferisce al meccanismo autoregolamentato relativamente stabile, mentre la *state variable* si riferisce alla probabilità che in alcuni casi tale persona non riesca a utilizzare la strategia menzionata a causa del contesto in cui si ritrova immersa.

### **5.3 Didattica metaemotiva: cosa può fare il docente?**

Come appare ormai evidente, le emozioni non sono un aspetto da trascurare, soprattutto quando rientrano nella categoria di quelle negative. Nonostante l'ambito delle emozioni riguardante l'apprendimento sia relativamente giovane, esistono già alcuni metodi per favorire una scuola inclusiva nei confronti delle emozioni, come ad esempio *MetaEmozioni-Scuola*, supportato dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, e realizzato dal Dipartimento di scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione dell'Università di Palermo insieme con l'associazione ONLUS MetaIntelligenze. Tale metodo è stato proposto nella scuola primaria e secondaria di primo grado, e un corso di formazione per il corpo docenti è stato organizzato anche tra gennaio e febbraio 2021 grazie ai formatori, tra cui la ricercatrice Antonella D'Amico. In *MetaEmozioni-Scuola* sono previste cinque azioni: 1) far scoprire le emozioni tramite attività di alfabetizzazione emotiva, 2) promuovere la creazione di ambienti emotivamente inclusivi, 3) fornire strumenti, materiali e metodi per far diventare le classi emotivamente inclusive, 4) mediare la didattica tramite le emozioni, e 5) trasformare gli insegnanti in ambasciatori di Intelligenza Emotiva e Metaemotiva anche al di fuori della scuola.

Ad ogni modo, non sempre potrebbe risultare facile o possibile applicare in modo costante metodi simili, e quindi sorge spontaneo il dubbio su come dovrebbe comportarsi il docente qualora sorgano situazioni complicate a livello emotivo durante

le ore di lezione. Nel tentativo di individuare delle linee guida generali da seguire si vuole proporre una traslazione dall'ambito familiare a quello scolastico degli studi e delle ricerche svolte sulle metaemozioni e gli stili emozionali dei genitori. Innanzitutto, è bene ricordare che le conquiste scolastiche e sociali, e la regolazione delle emozioni e dei pensieri dei bambini sono strettamente connesse alla metaemozione dei genitori (Gottman *et al.*, 1996) e che, secondo la *goodness of fit theory* di Alexander Thomas e Stella Chess, il comportamento dei genitori influisce sul temperamento dei bambini (Lagacé-Séguin e Gionet, 2009). Tali variabili, ovvero la metaemozione e il comportamento da parte dei genitori, portano i figli a rientrare in determinate categorie di temperamento individuate da Thomas e Chess, ovvero: A) bambini facili, B) bambini difficili, e C) bambini "lenti a scaldarsi" (Lagacé-Séguin & Gionet, 2009). Lagacé-Séguin e Gionet (2009) affermano che tramite il temperamento è possibile intuire quanto i bambini siano in grado di risolvere o adattarsi a situazioni stressanti, e aggiungono che nelle ricerche i bimbi resistenti allo stress solitamente non vengono descritti come bambini difficili. Gottman e colleghi (1996) individuano due principali filosofie emozionali da parte dei genitori: 1) *emotion-coaching* e 2) *emotion-dismissing*. Sono due filosofie che si trovano agli antipodi. Nel primo caso rientrano quei genitori che sono consapevoli delle loro emozioni e di quelle dei loro figli, siano esse positive o negative. Tendono a regolare in modo buono le emozioni, ad esprimere oralmente i loro stati emotivi e ad accettare le emozioni come degli strumenti per promuovere l'apprendimento dei figli (Gottman *et al.*, 1996). In questo modo anche le emozioni negative vengono viste dai genitori come delle occasioni per 'insegnare': i bambini imparano ad etichettarle verbalmente, capiscono che sono legittimati a provarle e infine scoprono dei modi per risolvere determinate situazioni problematiche a livello emotivo (Lagacé-Séguin & Gionet, 2009). Hurrell e colleghi (2017) sostengono che così i bambini vengono supportati dalle *coping strategies* dei genitori, cioè le strategie di adattamento, e che di conseguenza solitamente si ritrovano ad avere buone abilità nel regolare emozioni e pensieri, ottengono un'autostima elevata, raggiungono livelli più alti nei risultati scolastici, si destreggiano meglio a livello sociale e hanno meno stress a livello psicologico. Inoltre, Lagacé-Séguin e Gionet (2009) aggiungono che i figli dei genitori con una filosofia *emotion-coaching* si affidano maggiormente alle loro emozioni e sono più propensi ad utilizzare abilità di *problem-solving* adatte alla

situazione in cui necessitate. All'opposto della filosofia *emotion-coaching* si trova la *emotion-dismissing*, e come lo stesso termine suggerisce, in questo caso si trovano dei genitori che tendono a rifiutare, ignorare o persino alterare le emozioni negative in quanto ritenute pericolose (Hurrell *et al.*, 2017). Lagacé-Séguin e Gionet (2009) sottolineano in tale filosofia una mancanza di coinvolgimento da parte dei genitori nell'aiutare i bambini tramite azioni di *problem-solving* e un'altrettanta mancanza di convalida delle emozioni dei bambini. Di conseguenza, le emozioni negative non rappresentano un'opportunità di insegnamento e i figli dei genitori *emotion-dismissing* imparano che le emozioni negative sono qualcosa di inappropriato e non potendosi mai confrontare con queste ultime tendono ad avere basse abilità di *problem-solving* (Lagacé-Séguin & Gionet, 2009).

Si ritiene che potrebbe essere sensato traslare tali basi teoriche dall'ambito familiare a quello scolastico poiché dalla scuola dell'infanzia fino a quella superiore il docente rappresenta una figura adulta di riferimento per gli studenti. In Italia il tempo passato settimanalmente dagli alunni insieme agli insegnanti equivale in media a 40 ore alla scuola dell'infanzia, 27 ore in quella primaria, 35 ore nella scuola secondaria di primo grado e 30 ore in quella di secondo grado. L'influenza che viene esercitata dagli insegnanti sugli studenti viene menzionata ad esempio da Elizabeth M. Yan, Ian M. Evans e Shane T. Harvey (2011: 82):

It is widely recognized that teachers can play a crucial role in the development of social and emotional skills during children's formative years at school (Deiro, 2005; Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009; Hamre & Pianta, 2001).

Nel caso in cui l'istituto nel quale l'insegnante lavora non aderisca a progetti con metodi come ad esempio *MetaEmozioni-Scuola*, una prima alternativa potrebbe essere quella di adottare uno stile di insegnamento *emotion-coaching*. Oltre ad essere facilitatore, consigliere, maieuta, tutore e regista (Balboni, 2002), l'insegnante dovrebbe quindi rappresentare anche un allenatore delle emozioni degli studenti, proponendosi come una guida da seguire in momenti di tensione emotiva. Qualora gli alunni si trovassero ad affrontare emozioni negative, il docente dovrebbe promuovere una riflessione metaemotiva facendo come prima cosa riconoscere ed etichettare verbalmente

l'emozione provata. Di fondamentale importanza sarebbe la condivisione di esperienze analoghe da parte dell'insegnante in modo da convalidare quanto provato dagli alunni e promuovere così il messaggio che non è nulla di inappropriato; tale intervento avrebbe ancora maggiore impatto nel momento in cui anche i compagni di classe venissero coinvolti nella condivisione. Successivamente, il docente dovrebbe guidare gli studenti e aiutarli nell'individuare strategie di adattamento, di distrazione o di *problem-solving* cosicché gli alunni siano accompagnati verso la risoluzione del problema che provoca le emozioni negative. Ancora una volta, intervenire coinvolgendo l'intera classe rappresenterebbe una ricchezza, poiché i compagni di classe potrebbero condividere le rispettive strategie. Insegnanti *emotion-coaching* equivarrebbero a una vera e propria risorsa sia per gli studenti che rientrano nella categoria bambini facili, che per quelli appartenenti alla categoria bambini difficili. Nel primo caso potrebbe esserci un ulteriore potenziamento nella regolazione delle emozioni e nell'adozione di strategie, mentre nel secondo si potrebbe verificare un effetto "curativo", seppur in piccola misura, che avvicini gli alunni a un temperamento più propenso ad affrontare con resilienza le difficoltà che possono incontrare durante il percorso scolastico.

Quanto appena esposto potrebbe essere svolto dalla scuola primaria fino a quella secondaria di secondo grado, adattando perciò gli interventi e la riflessione a seconda dell'età degli alunni. Si auspicherebbe ad ogni modo di adottare simili linee guida anche quando gli studenti mostrano forti emozioni positive, oppure di proporre una simile riflessione una volta notato un generale clima classe sereno. Una metaemozione con oggetto di valutazione delle emozioni positive potrebbe essere altrettanto significativa di quella scaturita da emozioni negative. Si pensa che ciò potrebbe far realizzare come anche le emozioni positive abbiano un peso determinante nella vita di tutti i giorni, sebbene, probabilmente a causa della loro tendenza ad essere scambiate, risultino meno marcate. Un simile 'allenamento' a riconoscerle potrebbe aiutare gli alunni a soppesare meglio quanto provato ad esempio durante una giornata, ridimensionando probabilmente la portata di alcune emozioni negative.

Ritornando allo stile emotivo che potrebbe essere assunto dal docente, si pensa che quindi, riflettendo quello dei genitori, potrebbe esistere anche un'insegnante *emotion-dismissing*. Tale figura potrebbe corrispondere a quei docenti che preferendo

mantenere una certa distanza personale dagli studenti, evitano tutte quelle situazioni che implicano un coinvolgimento emotivo. Di conseguenza, le emozioni provate dagli studenti potrebbero essere sminuite o ignorate, danneggiando il benessere degli alunni, siano essi di temperamento ‘difficile’ o ‘facile’.

#### **5.4 Conclusioni**

Considerando quanto esposto, la didattica metaemotiva rappresenta una vera e propria ricchezza per gli studenti e quindi dovrebbe essere promossa durante l'intero percorso scolastico da parte di un personale docente formato adeguatamente. Attualmente esistono dei metodi che promuovono lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva e della metaemozione, ma nel caso in cui questi non vengano promossi dalle scuole, si pensa che lo stile con cui i docenti affrontano le emozioni abbia un impatto importante sugli studenti. Si propongono perciò due stili di relazione nei confronti delle emozioni da parte degli insegnanti – che richiamano quelli dei genitori –, ovvero i docenti *emotion-coaching* e quelli *emotion-dismissing*. Il modo di avvicinare un'emozione, spiegarla, motivarla e riconoscerla potrebbe avere un effetto positivo sugli alunni e promuovere le loro abilità metaemotive e la loro Intelligenza Emotiva. L'insegnante diventerebbe quindi un esempio da seguire e tale educazione alle emozioni rappresenterebbe una potenziale alternativa, se non un compromesso, in assenza di metodi specifici forniti da enti esterni.

Intelligenza Emotiva e metaemozione sono due concetti che sono legati da uno stretto legame, ma che non possono essere scambiati tra di loro come sinonimi. Nel primo caso ci si riferisce all'abilità di saper riconoscere le emozioni proprie e altrui e di saperle usare per intervenire sul rispettivo comportamento o su quello di terze persone, raggiungendo quindi elevati livelli di comprensione intrapersonale e interpersonale. Si tratta di elementi basilari che alimentano relazioni positive e crescita personale sotto diversi aspetti. La metaemozione consiste invece nell'abilità di riflettere su determinate emozioni provate in precedenza, venendo coinvolti durante questa riflessione da delle seconde emozioni che potrebbero perfino alterare l'esperienza emotiva che è l'oggetto della valutazione. Come già menzionato, i due concetti di IE e metaemozione sono in stretto contatto e difatti entrambi portano la persona ad agire sul comportamento – proprio o altrui – e ad usufruire di strategie di adattamento per riuscire in questo



obiettivo. Entrambi possono contribuire al benessere della persona sotto diversi aspetti – psicologico, fisico, relazionale – e possono essere allenati e promossi tramite specifiche azioni. Diversi studi hanno infatti dimostrato l’impatto positivo della IE sugli studenti; si auspicano perciò ulteriori studi e approfondimenti anche sugli effetti della metaemozione.

## OVERCOMING EMOTIONAL OBSTACLES

### **6.1 An overview of coping strategies**

School might be viewed as a training ground in relation to coping strategies. As a matter of fact, according to Elena Cocoradă and Violeta Mihalaşcu (2012), the school environment presents a set of difficulties that contribute to coping strategies' development. Amongst these elements can be found demanding goals, grades, parents' expectations, social demands, maintenance of one's own well-being, and social relations' problems (Cocoradă & Mihalaşcu, 2012). As can be seen, there are various occasions in which students might experience tasks or situations packed with emotions. Consequently, the learner's emotion regulation is necessary. Horst Mitmansgruber, Thomas Beck, Stefan Höfer and Gerhard Schüßler (2009: 448) describe emotion regulation:

as processes that serve to intensify, dampen, or maintain the behavioural, cognitive, experiential, or physiological aspects of emotion depending on an individual's goals (Gross & Thompson, 2007).

In order to control these processes, students should experience mindfulness instead of experiential avoidance. The former leads people to consciously accept what is triggered by a situation on the psychological and emotional level, while the latter corresponds to the refusal to deal with feelings, thoughts, and sensations (Mitmansgruber et al., 2009). Emotion regulation seems to be strictly involved in metaemotion and hence it is related to coping strategies as well. Coping strategies were defined for the first time by Lazarus in the 90s and throughout the following years they have been researched by numerous studies of different academic fields. In relation to the scholastic environment, coping strategies are students' different way to deal on a cognitive, emotional, and behavioural level with external or internal threats, which depend on a person's specific and individual appraisal (Thomas *et al.*, 2017; Cocoradă & Mihalaşcu, 2012; Moradi *et al.*, 2011).

Coping strategies have been categorized in different ways by various studies. According to Andrew G. Billings and Rudolf H. Moos (1982), three categories of coping strategies can be identified: 1) appraisal focused, 2) problem focused, and 3) emotion focused. In the first kind of strategies a person's thought is modified; in the second one the stressful situation is relieved by dealing directly with the problem; whereas the last category regards those strategies used by people to distract themselves, to repress their emotions, to manage negative feelings and to meditate (Billings & Moos, 1982). Billings and Moos (1981) support that coping can be also divided into active and avoidant strategies on the cognitive and behavioural level: the former strategies directly face the cause of stress, while the latter tend to avoid it. A set of examples is given to identify more clearly the distinction between these two classifications (Billings & Moos, 1981: 141):

Active-cognitive coping includes attempts to manage one's appraisal of the stressfulness of the event, such as "tried to see the positive side of the situation" and "drew on my past experiences in similar situations." Active-behavioral coping refers to overt behavioral attempts to deal directly with the problem and its effects, such as "tried to find out more about the situation" and "took some positive action." Avoidance coping refers to attempts to avoid actively confronting the problem (for example, "prepared for the worst," "kept my feelings to myself") or to indirectly reduce emotional tension by such behavior as eating or smoking more.

De Corte and colleagues (2011) identify principally two types of coping strategies, i.e., task-focusing and emotion-focusing. With task-focusing strategies students aim at keeping or regaining their attention on the task, while with emotion-focusing strategies learners focus on themselves and on the emotion provoked by the situation or task (De Corte *et al.*, 2011). De Corte and colleagues (2011) support that those strategies paying attention to the task tend to be more effective; however, this is not the case for each student and situation. Furthermore, De Corte *et al.* (2011) acknowledge that this categorization might be too simple since it involves only two dimensions, while coping strategies are thought to be more complex and diverse: for instance, task- and emotion-

focusing strategies may overlap. Christopher L. Thomas, Jerrell C. Cassady and Monica L. Heller (2017) suggest other three categories of strategies: a) problem-focused coping, b) avoidance-coping, and c) emotion-focused coping. This classification appears to recall some parts of both the previous categorizations. By adopting problem-focused coping strategies people tend to have an active behavioural response because they adapt to and manage the stressful situation or element. The avoidance-coping strategies involve a disengagement from the stressful element and therefore, people usually escape from it. Lastly, by implementing emotion-focused coping strategies an interpretation adjustment takes place since people tend to correct their interpretation of the stressful situation or of their emotional disposition (Thomas *et al.*, 2017). A summarizing table [10] of the exposed coping strategies' categories is provided. Furthermore, the table is an attempt to relate all of them and to highlight their similarities.

Billings & Moos (1981;1982)		De Corte <i>et al.</i> (2011)	Thomas <i>et al.</i> (2017)
active coping strategies	appraisal-focused coping strategies		
	problem-focused coping strategies	task-focusing coping strategies	problem-focused coping strategies
	emotion-focused coping strategies	emotion-focusing coping strategies	emotion-focused coping strategies
avoidance coping strategies			avoidance-coping strategies

Table 10

## 6.2 Coping behaviour in relation with sex and age

It has been previously illustrated that coping strategies depend on the subjective and specific way a person appraises external or internal threats. Although connected to each individual's personality, coping behaviour is believed to show some common characteristics in relation to variables such as sex and age. Lisa K. Tamres, Denise

Janicki and Vicki S. Helgeson (2002: 2) investigate sex differences in coping behaviour and report from previous studies that:

men are more likely than women to exhibit direct, problem-confronting coping behaviors or alternately to avoid or deny the stressor (Pearlin & Schooler, 1978; Stone & Neale, 1984; Veroff, Kulka, & Douvan, 1981). Studies also show that women are more likely than men to cope with emotion-oriented behaviors and to seek social support (Billings & Moos, 1981; Folkman & Lazarus, 1980; Hamilton & Fagot 1988; Pearlin & Schooler, 1978; Stone & Neale, 1984). It has often been accepted that the problem-oriented coping that men exhibit is adaptive, whereas the emotion-oriented coping that women exhibit is maladaptive (Billings & Moos, 1981; Menaghan, 1982; Pearlin & Schooler, 1978).

At the end of their research, which reviews empirical studies about coping published between 1990 and 2000, Tamres *et al.* (2002) state that women averagely implement more coping strategies than men; nevertheless, the sex differences between the two parties are not as marked as they are thought to be. All in all, the highlighted results are the following (Tamres *et al.*, 2002: 21):

The largest effects had to do with behaviors that involved the contemplation or expression of feelings to others (seeking emotional support) and the self (rumination, positive self-talk). There was a single robust effect (i.e., consistent across studies): seeking emotional support. Thus, we are most confident that women are more likely than men to seek emotional support across a range of stressors.

Similar results have been found by Cocoradă and Mihalaşcu (2012) as well. According to Tamres and colleagues (2002), gender socialization might explain such a tendency: on one hand, women are incited to express themselves emotionally, while on the other, men are dissuaded from doing it. Cocoradă and Mihalaşcu (2012: 191) suggest a similar explanation:

the result may have its origins in the expectancies of society, which influence the coping strategies used or declared by men. Focusing on

emotions could constitute a lesser accepted behaviour for men, which they could suppress (Connor-Smith et al, 2000; Băban, 1998).

However, a biological justification is provided as well. The responsible element might be the hormone called oxytocin, which is found at higher levels in women than men; its release reduces the sensitivity of the sympathetic nervous system and calms the parasympathetic nervous system, leading in this way to a tend-and-befriend pattern of behaviour (Tamres *et al.*, 2002).

Successively, Cocoradă and Mihalaşcu (2012) mention the age variable and explain that children tend to prefer mostly emotional coping strategies, whereas adolescents demonstrate to manage more diversified and effective strategies. As a matter of fact, while discussing the results of their study conducted on a sample of 186 students between 13 and 19 years old, Cocoradă and Mihalaşcu (2012: 191) declare that:

the most used ones are planning, reinterpreting, active coping and seeking instrumental support. These strategies are considered to be productive ones, focused on problem solving, so during adolescence the coping diversify, thus becoming more effective.

Furthermore, it is highlighted that (Cocoradă and Mihalaşcu, 2012: 191):

for early and middle adolescence, only two strategies have registered statistically significant differences, emotional discharge and mental disengagement, more frequently reported by younger students (13-15 years old). The results suggest a less productive coping in the case of younger students, as compared to the active strategies, which are encountered at a later stage of development, just like in other studies as well. These results confirm the existence of some development stages of the coping mechanisms in the transition stages towards adulthood.

Melanie J. Zimmer-Gembeck and Ellen A. Skinner (2011:13) observe at the end of their research that two developmental changes can explain the coping strategies' trend from childhood and adolescence:

On the one hand, there are age-graded increases in children's general coping *capacities*, as seen in cognitive and meta-cognitive elaborations of problem-solving (from instrumental action to planful problem-solving), distraction (adding cognitive to behavioural strategies), and support-seeking (from reliance on adults to more self-reliance). On the other hand, there are improvements with age in the *deployment* of specific coping strategies according to which ones are most effective in dealing with particular kinds of stressors, as seen in the increasing use of problem-solving for dealing with difficulties in school or sports and the increasing use of distraction for dealing with uncontrollable stressors or to manage emotions.

### **6.3 A classification of coping strategies**

Given the comprehensive overview of coping strategies presented in the previous sections, at this point, a summary and explanation of various actual coping strategies are provided while bearing in mind the different categories in which these strategies might be inserted. The chosen categories of coping strategies are the following: a) problem-focused, b) emotion-focused, and c) avoidance-coping. This selection is thought to be the best as it involves those categories that constitute a continuum among the previous presented studies (Billings & Moos, 1981; 1982; De Corte *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2017).

#### **6.3.1 Problem-focused coping strategies**

Planning: a way to manage the stressor is found out by planning what to do concretely step by step. It is a strategy that takes place during the metaemotional phase (Carver *et al.*, 1989).

Suppression of competing activities/channels of information: activities or sources of information that might distract from facing the stressor are specifically avoided (Carver *et al.*, 1989).

Restraining: people decide when to hold themselves back in order to wait for the most suitable occasion in which they can deal with the stressor (Carver *et al.*, 1989).

Emotional discharge: negative emotions are eliminated in order to improve the response in the present situation by changing patterns of behaviour and thought. This might lead to a gradual appearance of new solutions (Horobin, 1980).

Seeking social support for instrumental reasons: people go in pursuit of advice, support or information (Carver *et al.*, 1989).

Acceptance: the stressor is recognized and accepted (Carver *et al.*, 1989).

### **6.3.2 Emotion-focused coping strategies**

Seeking social support for emotional reasons: people search for understanding and moral support (Carver *et al.*, 1989).

Distancing and detachment: there is an attempt to forget the stressor (Berzonsky, 1992).

Focusing on emotions: attention is paid on those emotions that cause distress. The purpose is to adapt to them (Carver *et al.*, 1989).

Wishful thinking: people hope that the stressful situation will be resolved somehow (Berzonsky, 1992).

Positive reinterpretation: the stressor is conceived in positive terms (Carver *et al.*, 1989).

Tension-reduction: people try to diminish the tension provoked by the stressor by engaging in physical activity (e.g., jogging) (Berzonsky, 1992).

### **6.3.3 Avoidance-coping strategies**

Mental disengagement: people tend not even to think about how to act in a specific situation or in relation to a personal objective because in both cases a stressor is involved. Therefore, attempts such as daydreaming, sleeping, and watching television for a long time are made (Carver *et al.*, 1989).



Behavioural disengagement: there is a tendency to avoid stressful situations and hence a surrender to personal objectives (e.g., scholastic, working, relational goals and so on) (Carver *et al.*, 1989).

Denial: people by denying the stressor try to minimize it in order to ease the stressful situation (Carver *et al.*, 1989).

#### **6.4 Strategies and activities useful against foreign language anxiety**

The classroom environment is generally identified as the main starting point in order to intervene against foreign language anxiety. However, the principal focus, when talking about FLA and its relationship with the classroom environment, is generally on intangible elements such as activities, rules and strategies conducted by the teacher (Young, 1991; He, 2017). Before identifying and planning these actions, the physical learning environment should be organized. According to Sandra H. Martin (2002: 139), it is necessary to highlight that:

classrooms are both physical and organizational units and that the physical characteristics of a setting can influence both behavioral and educational programmes (Rivlin & Weinstein, 1984). The environment of the classroom is a direct expression of the educational philosophy and it takes an active part in the educational process (Proshansky & Wolfe, 1975).

Thus, the role played by the classroom's style, colour, arrangement, and material is of great importance because, together with the immaterial elements, it influences the classroom emotional environment, students' behaviour, attention and achievement (Ryan, 2013). Hannah Ryan (2013) emphasizes that classrooms' setting characterized by rows of desks discourages learners' cooperative behaviour and leads them to work as individuals. Taking this into account, according to Dörnyei (2007), proximity, contact, and interaction, on the other hand, contribute to creating a cohesive and harmonious group of students; therefore, the teacher should not underestimate the classroom's physical aspect when trying to organize a low anxiety learning environment. If students enter a classroom, which is not bare and impersonal, they might perceive it as a safe and

welcoming environment where they can grow, experiment, interact and learn successfully together with their peers.

The physical room's arrangement might represent the basics where a low-anxiety classroom environment could be created. The second element to which the teacher should pay attention is the social bond between students. As a matter of fact, Deyuan He (2017: 169) points out that:

a stressful classroom atmosphere works as an affective filter preventing easy acquisition and restricting learners from taking in and processing incoming information (Krashen, 1985). On the contrary, a friendly and supportive learning environment is acknowledged to be able to lower learners' anxiety (Alrabai, 2014). [...] students should also be friendly to one another and try not to exert unnecessary peer pressure on others. In such an environment, students would feel encouraged to take part in oral activities without constantly worrying about being negatively evaluated.

In order to overcome FLA and to strengthen classmates' bond, Karen A. Foss and Armeda C. Reitzel (1988) suggest an activity that is based on rational emotive therapy, i.e., when irrational beliefs are recognized in order to interpret more realistically and deal more appropriately with a specific situation that triggers anxiety. The mentioned activity is the following (Foss & Reitzel, 1988: 445):

the instructor asks students to generate a list of their fears about speaking the new language. Simply putting these on the board and allowing students to realize that they are not alone in their fears can, in and of itself, encourage students to relax in their efforts to speak the second language. Each of these beliefs—from "I'll make mistakes and people will laugh" to "My accent is awful"—can be shown to be grounded in irrational and unproductive assumptions.

As can be noticed, this activity is proposed to L2 classes; nevertheless, it is believed that it could be helpful in FL classes as well. After reflecting on common fears shared

unconsciously among classmates, Foss and Reitzel (1988:446) propose a second step:

Each student selects two or three beliefs from the list that seem to be contributing most to his or her anxiety. For each belief, students work through a series of questions designed to convince them of the lack of logic behind this belief. [...]

1. What irrational belief do I want to dispute? [...]
2. What evidence exists of the falseness of this belief? [...]
3. Does evidence exist of the truth of this belief? [...]

According to Foss and Reitzel (1988), revising occasionally such an activity can help students to downsize their anxiety; furthermore, if each learner shares in class their answers to the questions, the closeness among classmates will increase and peers will be more likely to give mutual support. As cited in Young (1991), Elaine Horwitz suggests another activity in order to reduce the excessive importance given to these illogical beliefs: the teacher should compare such convictions with new information that students do not own due to their lack of knowledge or experience.

As it can be inferred so far, the teacher is the figure who plays the most fundamental role in controlling students' FLA; nonetheless, the teacher's influence might be at times negative as well (Vahid Rafieyan, 2016). Young (1991) warns teachers against the instructor-learner interactions and advises to focus on the error correction approach. Joan Allwright (1988: 110) proposed reformulation as an alternative form of correction in the academic writing and defines it as:

an attempt by a native writer to understand what a non-native writer is trying to say and then to rewrite it in a form more natural to the native writer. This rewriting may necessitate making changes of many kinds and at all levels, involving syntax, lexis, cohesion and discourse functions, but the point of any such changes must be to respect and bring out the original writer's probable intentions, and not to deliberately replace them with a new set.

Thus, for instance, if a non-native English teacher had the chance to cooperate with an English language assistant, such a feedback could be provided to students; anyway, if no English native speaker were available, this error correction approach could still be used by the FL teacher, considering their greater experience with respect to pupils. Elizabeth Hepford (2017) recalls a similar error correction approach by mentioning three ways to correct students during a speaking task: 1) recasting, 2) using clarifying questions, and 3) negotiating meaning. In the first case, the teacher re-elaborates correctly the student's utterance after a mistake is made; in the second case, the teacher asks genuine questions to lead students to correct themselves automatically, for example "Who?", "Pardon?"; in the last case, the teacher uses questions to lead students to a point where they can make corrections, for instance "Did you mean 'I ate'?" after the student said "I eat" in a sentence with a past tense (Hepford, 2017). Keeping the focus on the speaking skill, Hepford (2017) states that it is helpful inviting students to listen to authentic, natural and unscripted materials in order to realize how native speakers communicate in real life: in this way, for example, the presence of fillers - i.e., sounds, words and moments of silence in speech - is reappraised and the fear of speaking is eased.

A large body of literature appears to sustain the idea that speaking anxiety is the most widespread among students due to various elements (Atas, 2015). Mohammad S. Ansari (2015) provides some elements that mostly provoke speaking anxiety in FL learners, for instance limited vocabulary, lack of fluency, imperfect pronunciation, fear of making mistakes, and lack of active listening. Through a study combining qualitative and quantitative methods, He (2017) identifies some effective strategies against foreign language speaking anxiety (FLSA) from the point of view of 302 native Chinese students: a) humour, b) obtaining content ideas about the target language and culture, c) teacher's patient, and d) working in pairs or small groups. Humour is useful as it tends to foster calmness and hence the desire to take part in speaking activities; in the meantime, it is also a source to increase motivation and self-confidence, which both help to 'deactivate' the affective filter (He, 2017). As already illustrated by Young (1991: 433):

language anxiety is alleviated when students work in small groups, do pair work [...]. Group work not only addresses the affective concerns of the students, it also increases the amount of student talk and comprehensible input.

He (2017: 169) continues to support such assertion by stating that:

having students work in pairs or small groups helps reduce their FLSA, since they tend to feel safe in groups and are usually more eager to participate in speaking activities, and group work enhances cooperation among students as well.

Xue T. Tee, Tjin A. T. Joanna and Wirawahiha Kamarulzaman (2020) recently have illustrated a list of strategies to cope with speaking anxiety. They are divided into different categories: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategies. Memory strategies consist in rereading notes before performing a speech, memorizing key points of a presentation, or memorizing body language and intonation of a native speaker (Tee *et al.*, 2020). Recording a speech in front of a mirror and practicing silently before performing are two examples of cognitive strategies that are implemented by students to overcome fear of speaking; on the other hand, metacognitive strategies, which allow to plan, monitor, and evaluate, are for instance drafting and organizing speech, and recording a rehearsal in order to replay and review it (Tee *et al.*, 2020). Tee and colleagues (2020) report that some instances of affective strategies are listening to music, meditating, walking around a room, recording emotions by writing self-reflections and having positive thoughts. Last but not least, social strategies consist, for example, in asking help from friends to revise, while compensation strategies such as mastering a topic of a presentation, and resorting to gestures, mime, and easy vocabulary allow to diminish FLSA (Tee *et al.*, 2020). As it has been already mentioned, body language as well can be exercised in order to fight against anxiety. Sonia Bailini and Silvia Consonno (2017) have designed a useful activity called “*Dillo con un gesto*”, which aims to promote the non-verbal communicative skill by contextualizing gestures and facial expression within everyday situations and exclamations. Such an activity is thought for pair work and for those

students owning an Italian B2 level according to the CEFR. Bailini and Consonno (2017: 109) give 4 steps to implement “*Dillo con un gesto*”:

1. mettere una musica rilassante di sottofondo. Disegnare una mano alla lavagna. A gesti, senza parlare, invitare gli studenti ad alzarsi, a muoversi nella classe e a prendere per mano un compagno. Distribuire le scheda A e B alle coppie che si sono formate.
2. i quattordici gesti rappresentati sulla scheda A e B sono gli stessi ma non si trovano nella stessa posizione. Inoltre, su ogni scheda mancano alcune delle espressioni verbali che normalmente li accompagnano. Gli studenti, lavorando a coppie, devono scoprirle: chi ha solo il disegno del gesto lo mima all’altro, il quale deve riconoscerlo e dire la frase corrispondente.
3. terminata questa fase, fare un po’ di pratica di “gesti italiani”: mettersi in cerchio e ripetere gesti ed espressioni. L’insegnante farà da guida per dare la mimica e l’intonazione corrette, mentre gli studenti, insieme, come a teatro, faranno “le prove”.
4. alla fine, distribuire ad ogni coppia una “situazione” diversa. Invitare gli studenti a creare un dialogo usando il maggior numero di gesti possibile. Lasciare qualche minuto per la preparazione e poi procedere alla drammatizzazione delle “scenette”.

Doubtlessly, such an activity could be proposed by any FL teacher and might help students to feel more at ease thanks to drama. Though helpful and suitable for language learning due to the involvement of movement and emotion, drama is not as widespread among language teaching techniques as it should be (Atas, 2015). Anyway, it is recognized that (Celik, 2019: 112):

drama is a human-centered, method-based educational tool focusing on Romantic emotion and thought that provides a more emotional and sympathetic information exchange emphasizing the importance and uniqueness of the individual's character.

According to Mine Atas (2015: 963):

We can hopefully say that drama techniques psychologically and physically affect students' language abilities. Students' understanding of drama texts, their verbal knowledge, and communication skills improve. Drama keeps students active in the learning situations. Students' self-confidence and motivation increase.

Overall, Bünyamin Celik (2019) states that drama gives students the occasion to explore theoretical and practical shades of the English language; one more time, such a statement can be true for any foreign language. Sehiban Dundas (2013: 1425) supports this positive effect of drama as well and point out that:

Drama is an ideal way to bring the skills of grammar, reading, writing, speaking, listening and pronunciation together in a course where the focus is not on form but rather fluency and meaning (Dodson, 2000).

Taking into account the brief drama's literature just presented, other drama activities are going to be presented. Bailini and Consonno (2017: 138) suggest an activity called "*A pranzo con sconosciuti*", meant for students of Italian with a B2-C1 CEFR level.:

1. preparare l'aula come se i banchi fossero i tavoli di una sala da pranzo, considerando che ad ogni tavolo dovranno poi sedersi cinque o sei studenti. Per ogni commensale sistemare il biglietto con il nome e il profilo del personaggio, tagliato e piegato come se fosse un segnaposto.
2. dividere la classe in gruppi di cinque o sei studenti e spiegare che dovranno immaginare di essere gli ospiti di una festa di matrimonio. Invitarli a sedersi a un tavolo a scelta e a leggere il bigliettino con il proprio ruolo. Lasciare qualche minuto per calarsi nel personaggio.
3. quanto tutti sono pronti, fornire maggiori dettagli sullo scopo dell'attività: gli ospiti, che non si conoscono l'un l'altro, devono cercare di mantenere una conversazione per circa 20 minuti, rispettando le regole sociali di una buona interazione tra persone che si incontrano per la prima volta. Far presente che vanno evitati

silenzi imbarazzanti, che i temi trattati devono essere discreti e che non devono invadere la sfera personale degli altri commensali. A questo punto consegnare ad ognuno il menù degli argomenti (arrotolato e legato con un nastro) dal quale potranno prendere spunto per gestire la conversazione.

4. durante l'attività girare fra i tavoli, cercare di prendere nota dei marcatori del discorso utilizzati e delle strategie messe in pratica. Nel caso al tavolo ci fossero momenti di silenzio, invitare a colmarli e a proseguire la conversazione.
5. terminati i 20 minuti, commentare l'attività in plenaria. Focalizzandosi sui temi trattati e sulle eventuali difficoltà nel mantenere viva l'interazione. Riflettere sui marcatori del discorso e sulle loro funzioni.

Celik (2019) illustrates another drama technique called mime, which involves only movements. Dundar (2013: 1427) states that:

mime helps learners become comfortable with the idea of performing in front of peers without concern for language.

As a matter of fact, mime resorts to paralinguistic communication elements: gestures, facial expressions, and body movements, which reveal themselves to be useful when learning grammar topics, for instance verbs and well-known adjectives (Celik, 2019). Thanks to these characteristics, according to Dundar (2013), mime is the perfect activity for those students who have no skilled language abilities or that generally tend to choose to not participate in the classroom. For further activities concerning drama techniques, it is highly recommended to read Dundar (2013), Bailini & Consonno (2017), and Celik (2019).

## **6.5 Conclusions**

In the light of the above, it is possible to understand how coping strategies are necessary for students in order to face scholastic challenges packed with emotions. Coping strategies are processes that a person utilizes to regulate emotions, behaviour, and cognition in the moment when a personal external or internal threat occurs.



According to which aspect the coping strategy is focused on, different categories are identified by various researchers. However, among the many proposals three main categorizations might be generally recognized: 1) problem-focused, 2) emotion-focused, and 3) avoidance-coping. In the first case, people tend to directly resolve the element or situation that triggers anxiety. In the second case, the emotional disposition or the situation appraisal that causes the emotion are adjusted. Lastly, when adopting avoidance-coping strategies a person tends to disengage from the stressor and escape from the situation.

The usage of coping strategies is thought to depend on variables such as age and sex. As a matter of fact, due to developmental changes that involve coping capacities and their deployment, teenagers tend to manage more diversified and effective coping strategies than children who, on the contrary, seem to prefer emotional coping strategies. Regarding the variable of sex, studies have demonstrated that there are slight differences in the usage of coping strategies: women mostly implement a larger number of coping strategies than men and show to prefer strategies that involve seeking emotional support. This last discrepancy might be explained on one hand by society's expectations on how men express their emotions; on the other, there might be a biological explanation regarding the hormone oxytocin, which can be found at higher levels in women than men and that lead women to adopt tend-and-befriend pattern of behaviour.

Successively, a classification of the most common coping strategies has been given in order to briefly explain what they actually consist of. Last but not least, a series of strategies and activities helpful against the construct called foreign language anxiety (FLA) has been illustrated. The first element on which the teacher's attention should be focused is thought to be the physical learning environment: a welcoming, appealing, and well-organized classroom should help students to feel at ease and safe. Studies have demonstrated that the classroom's arrangement influences students' behaviour, motivation, and emotional state. Thus, the learning environment may be an appropriate starting point to create a low-anxiety classroom. Secondly, a teacher should manage as a director the members of the class and encourage the development of a supporting and positive relationship. Consciousness about illogical and anxiety-provoking beliefs

concerning language learning should be promoted with activities that encompass all the students. In this way, FLA should be weakened and downsized. Eventually, a series of activities useful to fight against FLA has been provided.

## **CONCLUSIONS**

The aim of this thesis has been to analyse foreign language anxiety (FLA) and all those subject matters that it influences in its own way: emotions, learning, teaching, and coping strategies. Each of these subject matters has been illustrated as extensively as possible, maintaining generally the principal focus on the world of foreign language learning. A specific attention has been paid to the relation between FLA and the stage of adolescence, hypothesizing that levels of FLA might increase due to inner changes belonging to adolescence development, i.e., a growing self-consciousness determined by more mature self-concept and mentalizing abilities. In order to find some initial evidence a study involving Italian students studying English as a FL and attending elementary, middle and high school has been conducted. The results might confirm the hypothesis that FLA levels increase in proportion to age, however, the research's limitations regarding an unbalanced sample of female and male high school students, and the fairly simple analysis of the obtained data, encourage further and more detailed research.

In conclusion, acknowledging the high level of communication apprehension among Italian students, it would be interesting to research and find out the accurate reason for such a tendency. Furthermore, it would be helpful and intriguing discovering a way to prevent FLA from happening through a series of focused activities proposed to students before the onset of adolescence.

## APPENDIX

### Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola primaria

	CA	A	I	D	CD
1. Non mi sento molto sicuro/a di me quando parlo durante la lezione d’inglese.	11	43	16	20	11
2. Non mi preoccupo di fare errori nelle ore d’inglese.	12	28	11	41	8
3. Tremo quando so che la maestra mi sta per chiamare durante la lezione d’inglese.	13	16	33	34	4
4. Ho tanta paura quando non capisco cosa la maestra sta dicendo in inglese.	7	21	22	32	20
5. Vorrei fare più ore di inglese.	27	26	22	18	7
6. Durante le ore d’inglese di solito penso a cose che non hanno nulla a che fare con le lezioni.	6	9	13	39	33
7. Penso che gli altri compagni siano migliori di me con l’inglese.	9	29	26	22	13
8. Durante le verifiche d’inglese mi sento bene.	20	45	14	17	4
9. Comincio ad aver paura quando nelle lezioni d’inglese devo parlare senza essermi prima preparato/a.	12	46	16	19	8
10. Se vado male nelle ore d’inglese mi preoccupo di cosa può succedere dopo.	9	26	26	28	12
11. Non capisco perché alcuni bambini si arrabbino così tanto durante la lezione d’inglese.	17	24	28	19	12
12. Durante la lezione d’inglese mi posso agitare così tanto da dimenticare le cose che conosco.	4	22	7	40	27
13. Mi vergogno a rispondere durante la lezione d’inglese.	5	16	12	41	26
14. Sarei tranquillo/a a parlare in inglese con dei madrelingua.	8	17	24	34	17
15. Mi arrabbio quando non capisco cosa sta correggendo la maestra d’inglese.	3	12	21	41	25
16. Anche se sono ben preparato/a per la lezione d’inglese, mi sento preoccupato/a.	29	13	34	16	8
17. Spesso non vorrei fare la lezione d’inglese.	9	20	11	28	32

## Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola primaria (continued)

	CA <sup>23</sup>	A	I	D	CD
18. Mi sento sicuro/a di me stesso/a quando parlo durante la lezione d’inglese.	20 <sup>24</sup>	34	17	24	5
19. Ho paura che la maestra d’inglese corregga ogni errore che faccio.	7	21	17	41	14
20. Posso sentire il battito del mio cuore quando sto per essere chiamato/a durante la lezione d’inglese.	10	16	17	34	23
21. Più studio per una verifica d’inglese e più vado in confusione.	3	9	12	43	32
22. Mi sento tranquillo/a quando mi preparo bene per la lezione d’inglese.	40	48	5	7	1
23. Penso sempre che gli altri miei compagni parlino l’inglese meglio di me.	8	21	31	33	7
24. Mi vergogno a parlare inglese davanti agli altri miei compagni.	7	21	15	37	21
25. Le lezioni di inglese vanno così veloci che mi preoccupa di prendermi indietro.	5	20	12	41	22
26. Mi sento molto più teso/a e nervoso/a nelle lezioni di inglese che in tutte le altre lezioni.	3	16	12	50	19
27. Divento nervoso/a e vado in confusione quando parlo durante la lezione di inglese.	4	18	17	45	16
28. Quando sta per iniziare la lezione di inglese mi sento molto sicuro/a e rilassato/a.	17	41	22	15	5
29. Mi innervosisco quando non capisco ogni parola che la maestra d’inglese dice.	4	26	17	39	14
30. Sono troppe le regole che bisogna imparare per parlare inglese.	10	26	19	34	12
31. Ho paura che gli altri studenti ridano di me quando parlo in inglese.	7	21	12	38	22
32. Quando parlo inglese in classe mi preoccupa di cosa potrebbero pensare di me i miei compagni.	8	25	11	41	15
33. Mi sentirei probabilmente bene in mezzo a persone madrelingua d’inglese.	8	16	29	27	20
34. Mi innervosisco quando la maestra d’inglese chiede delle domande che non ho preparato in anticipo.	8	27	29	26	10

<sup>23</sup> CA = completamente d’accordo; A = d’accordo; I = indifferente; D = disaccordo; CD = completamente in disaccordo

<sup>24</sup> Data in this table are rounded to the nearest whole number. Percentages may not add to 100 due to rounding.

## Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola secondaria di primo grado

	CA <sup>25</sup>	A	I	D	CD
1. Non mi sento mai abbastanza sicuro/a di me quando sto parlando durante la lezione d’inglese.	9 <sup>26</sup>	34	19	26	12
2. Non mi preoccupo di fare errori nelle ore d’inglese.	11	21	21	34	13
3. Tremo quando so che sto per essere chiamato/a nelle ore d’inglese	12	18	25	20	26
4. Sono terrorizzato/a quando non capisco cosa l’insegnante sta dicendo in inglese.	10	20	27	28	16
5. Non mi dispiacerebbe fare più ore di inglese.	20	24	25	15	16
6. Durante le ore d’inglese mi ritrovo a pensare a cose che non hanno nulla a che fare con le lezioni.	7	21	27	29	17
7. Continuo a pensare che gli altri studenti siano migliori di me con l’inglese.	11	23	34	19	13
8. Di solito sono a mio agio durante le verifiche d’inglese.	16	31	22	23	9
9. Comincio ad andare nel panico quando nelle lezioni d’inglese devo parlare senza essermi prima preparato/a.	15	30	26	19	10
10. Mi preoccupo delle conseguenze nel caso io vada male nelle ore d’inglese.	20	42	23	9	6
11. Non capisco perché alcune persone si arrabbino così tanto durante la lezione d’inglese.	14	24	43	15	5
12. Durante la lezione d’inglese mi posso agitare così tanto da dimenticare le cose che conosco.	10	20	17	31	22
13. Mi sento in imbarazzo a rispondere durante la lezione d’inglese	10	17	24	31	19
14. Non sarei agitato/a a parlare in inglese con dei madrelingua	16	21	28	23	13
15. Mi arrabbio quando non capisco cosa sta correggendo l’insegnante d’inglese.	5	15	30	29	22
16. Anche se sono ben preparato/a per la lezione d’inglese, mi sento ansioso/a.	17	30	17	22	14
17. Spesso non mi andrebbe di fare la lezione d’inglese.	14	18	30	21	17

<sup>25</sup> CA = completamente d’accordo; A = d’accordo; I = indifferente; D = disaccordo; CD = completamente in disaccordo

<sup>26</sup> Data in this table are rounded to the nearest whole number. Percentages may not add to 100 due to rounding.

## Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola secondaria di primo grado (continued)

	CA	A	I	D	CD
18. Mi sento sicuro/a di me stesso/a quando parlo durante la lezione d’inglese.	11	30	30	19	10
19. Ho paura che l’insegnante d’inglese sia pronto a correggere ogni errore che faccio.	11	25	32	22	9
20. Posso sentire il battito del mio cuore quando sto per essere chiamato/a durante la lezione d’inglese.	15	19	21	25	20
21. Più studio per una verifica d’inglese e più vado in confusione.	8	11	20	34	27
22. Non mi sento sotto pressione nel prepararmi bene per la lezione d’inglese.	16	33	31	15	6
23. Penso sempre che gli altri studenti parlino l’inglese meglio di me.	14	22	31	24	9
24. Mi sento molto a disagio nel parlare l’inglese davanti agli altri studenti.	11	21	33	24	12
25. Le lezioni di inglese vanno così veloci che mi preoccupa di prendermi indietro.	4	14	29	38	15
26. Mi sento molto più teso/a e nervoso/a nelle lezioni di inglese che in tutte le altre lezioni.	6	13	26	32	24
27. Divento nervoso/a e vado in confusione quando sto parlando durante la lezione di inglese.	8	19	24	35	15
28. Quando sta per iniziare la lezione di inglese mi sento molto sicuro/a e rilassato/a.	16	29	33	16	7
29. Mi innervosisco quando non capisco ogni parola che l’insegnante d’inglese dice.	7	21	27	30	15
30. Mi sento sommerso/a dal numero di regole che bisogna imparare per parlare inglese.	13	26	29	21	11
31. Ho paura che gli altri studenti ridano di me quando parlo in inglese.	15	17	23	24	21
32. Quando parlo inglese in classe mi preoccupa di cosa potrebbero pensare di me i miei compagni.	15	19	25	21	21
33. Mi sentirei probabilmente a mio agio in mezzo a persone madrelingua d’inglese.	9	15	32	26	29
34. Mi innervosisco quando la maestra d’inglese chiede delle domande che non ho preparato in anticipo.	10	28	28	22	12

## Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola secondaria di secondo grado

	CA <sup>27</sup>	A	I	D	CD
1. Non mi sento mai abbastanza sicuro/a di me quando sto parlando durante la lezione d’inglese.	21 <sup>28</sup>	34	17	22	7
2. Non mi preoccupo di fare errori nelle ore d’inglese.	8	20	16	42	15
3. Tremo quando so che sto per essere chiamato/a nelle ore d’inglese	12	26	21	20	21
4. Sono terrorizzato/a quando non capisco cosa l’insegnante sta dicendo in inglese.	7	21	21	23	28
5. Non mi dispiacerebbe fare più ore di inglese.	27	30	21	13	9
6. Durante le ore d’inglese mi ritrovo a pensare a cose che non hanno nulla a che fare con le lezioni.	13	30	25	24	8
7. Continuo a pensare che gli altri studenti siano migliori di me con l’inglese.	19	28	20	23	11
8. Di solito sono a mio agio durante le verifiche d’inglese.	15	31	18	23	13
9. Comincio ad andare nel panico quando nelle lezioni d’inglese devo parlare senza essermi prima preparato/a.	22	28	19	22	9
10. Mi preoccupo delle conseguenze nel caso io vada male nelle ore d’inglese.	18	39	18	18	8
11. Non capisco perché alcune persone si arrabbino così tanto durante la lezione d’inglese.	10	21	51	10	8
12. Durante la lezione d’inglese mi posso agitare così tanto da dimenticare le cose che conosco.	14	28	14	29	16
13. Mi sento in imbarazzo a rispondere durante la lezione d’inglese	14	28	21	24	12
14. Non sarei agitato/a a parlare in inglese con dei madrelingua	9	22	20	34	15
15. Mi arrabbio quando non capisco cosa sta correggendo l’insegnante d’inglese.	4	21	33	27	16
16. Anche se sono ben preparato/a per la lezione d’inglese, mi sento ansioso/a.	17	38	18	18	10
17. Spesso non mi andrebbe di fare la lezione d’inglese.	15	29	22	22	13

<sup>27</sup> CA = completamente d’accordo; A = d’accordo; I = indifferente; D = disaccordo; CD = completamente in disaccordo

<sup>28</sup> Data in this table are rounded to the nearest whole number. Percentages may not add to 100 due to rounding.



## Survey “IO E L’INGLESE” – Scuola secondaria di secondo grado (continued)

	CA	A	I	D	CD
18. Mi sento sicuro/a di me stesso/a quando parlo durante la lezione d’inglese.	8	25	25	27	15
19. Ho paura che l’insegnante d’inglese sia pronto a correggere ogni errore che faccio.	14	31	26	21	9
20. Posso sentire il battito del mio cuore quando sto per essere chiamato/a durante la lezione d’inglese.	17	27	21	21	14
21. Più studio per una verifica d’inglese e più vado in confusione.	11	16	18	34	21
22. Non mi sento sotto pressione nel prepararmi bene per la lezione d’inglese.	11	34	24	22	9
23. Penso sempre che gli altri studenti parlino l’inglese meglio di me.	17	30	22	21	10
24. Mi sento molto a disagio nel parlare l’inglese davanti agli altri studenti.	17	26	27	22	9
25. Le lezioni di inglese vanno così veloci che mi preoccupa di prendermi indietro.	5	17	27	35	16
26. Mi sento molto più teso/a e nervoso/a nelle lezioni di inglese che in tutte le altre lezioni.	8	18	18	27	29
27. Divento nervoso/a e vado in confusione quando sto parlando durante la lezione di inglese.	10	29	23	26	13
28. Quando sta per iniziare la lezione di inglese mi sento molto sicuro/a e rilassato/a.	10	22	34	23	11
29. Mi innervosisco quando non capisco ogni parola che l’insegnante d’inglese dice.	6	25	26	29	14
30. Mi sento sommerso/a dal numero di regole che bisogna imparare per parlare inglese.	12	23	26	27	13
31. Ho paura che gli altri studenti ridano di me quando parlo in inglese.	17	22	23	20	18
32. Quando parlo inglese in classe mi preoccupa di cosa potrebbero pensare di me i miei compagni.	18	29	22	17	14
33. Mi sentirei probabilmente a mio agio in mezzo a persone madrelingua d’inglese.	8	20	28	30	15
34. Mi innervosisco quando la maestra d’inglese chiede delle domande che non ho preparato in anticipo.	10	26	26	27	11

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

I gratefully acknowledge the helpful guidance of my supervisor, Professor Caon Fabio, and assistant supervisor, Dott.sa Battaglia Sveva.

Thinking about my loved ones, I would like to thank my partner, Leonardo, who is the first person that has seen in me a potential foreign language teacher and hence has encouraged me to attend the master's degree in Language Science. Secondly, I would like to thank my parents, Alessandra and Augusto, who have fostered in me the love for a country, Austria, and its language and culture that together with the English language and culture has unrolled before my eyes my scholastic and academic route. Furthermore, I would like to thank them again because they gave me from the very first day of university the opportunity to dedicate myself to my studies with no financial worries. Together with Leonardo, they have always been my reference point whenever I needed help or support. I would like to mention my older brother as well, Leonardo, who will always be someone I can look up to. Last but not least, I would like to thank Denise Lyons, who contributed to my love for the English language when I was a child and eventually helped me to do my best in the English chapters of this thesis.

In the end, I would like to dedicate this work to my beloved grandparents, Gemma, Teodoro, Nadia, and Francesco.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Adornetti, I. (2019). Le afasie di Broca e di Wernicke alla luce delle moderne neuroscienze cognitive. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*, 10/3, 295 - 312.
- Aglioti, S., & Fabbro, F. (2003). Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue. *Le scienze dossier*, 1 – 6.
- Allwright, J. (1988). Don't correct - Reformulate!. In P. C. Robinson (Ed.), *Academic writing: process and product*. Modern English Publications in association with The British Council, Hong Kong, 109 – 116.
- Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: a holistic approach and practical study. *International journal of educational investigations*, 2(4), 38 - 46.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302 - 313.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 1 – 24.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia - social and behavioral sciences*, 176, 961 – 969.
- Bailini, S., & Consonno, S. (2017). *Ricette per parlare*. Alma Edizioni, Firenze.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare lingue nelle società complesse*. UTET Diffusione, Torino.
- Barrett, F. L., Lewis, M., & Haviland-Jones, M. J. (Eds.). (2016). *Handbook of emotions*. The Guilford Press, New York.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Journal of cukurova university institute of social sciences*, 13(2), 27 – 39.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of behavioral medicine*, 4(2), 139 – 157.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1982). Psychosocial theory and research on depression: an integrative framework and review. *Clinical psychology review*, 2, 213 – 237.
- Blakemore, S. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of the royal society of medicine*, 105, 11 – 116.
- Burnett, S., Bird, J., Moll, J., Firth, C., & Blakemore, S. (2008). Development during adolescence of the neural processing of social emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 1 – 40.

- Cambridge University Press España. (2016, June 9). How emotions impact learning [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EW7FBndUPe8&t=161s>
- Carrara, G. (2012). *Neuroanatomia e neurofisiologia del fenomeno ipnotico: correlazione con tecniche di neuroimaging*. [Doctoral dissertation, Centro Italiano di Ipnosi Clinico-Sperimentale]. <https://www.ciics.it/wp-content/uploads/CARRARA-GIOVANNA.pdf>
- Carroll, A., Cunnington, R., & Nugent, A. (Eds.). (2021). *Learning under the lens: applying findings from the science of learning to the classroom*. Routledge, Abingdon, Oxon, and New York, NY.
- Carver, C. S., Kumari Weintraub, J., & Scheier, M. F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267 – 283.
- Celik, B. (2019). The role of drama in foreign language teaching. *International journal of social sciences & educational studies*, 5(4), 112 – 125.
- Cheng, Y. (2005). EFL learners' listening comprehension anxiety. *英語教學 English teaching & learning*, 29(3), 25 – 44.
- Choudhury, S., Blakemore, S.J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social cognitive and affective neuroscience*, 1(3), 165 – 174.
- Christianson, S. (2014). *The handbook of emotion and memory: research and theory*. Psychology Press, New York, NY and Hove, East Sussex.
- Cocoradă, E., & Mihalașcu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia - social and behavioral sciences*, 33, 188 – 192.
- Crivelli, C., & Fridlund, J. A. (2019). Inside-out: from basic emotions theory to the behavioral ecology view. *Journal of nonverbal behavior*, 43, 161 – 194.
- De Corte, E., Depaepe, F., Op 't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2011). Students' self-regulation of emotions in mathematics: an analysis of meta-emotional knowledge and skills. *ZDM: the international journal on mathematics education*.
- Dewaele, J. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *International journal of English studies*, 22(1), 23 – 42.
- Dewaele, J. (2017). *Psychological dimensions and foreign language anxiety*. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge, Abingdon, Oxon, and New York, NY 433 – 450.
- De Marchi, B. (2014-2015). Neuroimaging e tecniche di valutazione in ambito forense. In B. De Marchi (Ed.), *Neuroscienze cliniche*. Libera Università Maria SS. Assunta.

- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. Springer, Boston, 15, 719 – 731.
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences*, 8(45), 1 – 17.
- Dundar, S. (2013). Nine drama activities for foreign language classrooms: Benefits and challenges. *Procedia - social and behavioral sciences*, 70, 1424 – 1431.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety disorders*, 15, 231 – 245.
- Fabbro, F., Vorano, L., Fabbro, S., & Tavano, A. (2002). Language disorders following lesions to the thalamus and basal ganglia. *Europa medicophysica*, 38(4), 203 – 213.
- Fadiga, L., Craighero, L., & Roy, A. C. (2006). Broca's region: a speech area?. In Y. Grodzinsky, and K. Amunts (Eds.), *Broca's region*. Oxford Scholarship Online, Oxford, and New York, 1 – 26.
- Foss, K. A., & Reitzel A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL quarterly*, 22(3), 437 – 454.
- Fredrickson, L. B. (1998). What good are positive emotions?. *SAGE journals*, 2(3), 300 – 319.
- Garrett, P., & Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a communicative portuguese course. *The modern language journal*, 93(2), 209 – 226.
- Gazzaniga, S. M., Ivry B. R., & Mangun, R. G. (2019). *Cognitive neuroscience. The biology of the mind*. W.W. Norton & Company, Canada.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and acedemic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118 – 123.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 10(3), 243 – 268.
- Hasanzadeh, R., & Shahmohamadi, F. (2011). Study of emotional intelligence and learning strategies. *Procedia - social and behavioral sciences*, 29, 1824 – 1829.
- He, D. (2017). How to cope with foreign language speaking anxiety effectively? The case of university students in China. *Electronic journal of foreign language teaching*, 14(2), 159 – 174.
- Hepford, E. (2017, September 20). *To correct or not to correct? Ideas for subtile correction during speaking tasks* [Webinar]. American English. <https://www.youtube.com/watch?v=SGkmOj69cp4>

- Huseyin, O., Mehmet, D., & Jafar, P. (2015). Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: pursuit of relevance and implications. *Procedia - social and behavioral sciences*, 186, 416 – 423.
- Horobin, R. (1980). Emotional discharge: what is it and why do it?. *An international journal for humanistic psychology*, 8(5), 121 – 137.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125 – 132.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154 – 167.
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *J Abnorm child psychol*, 45, 569 – 582.
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: matters of emotion–cognition interactions. *Emotion review*, 3(4), 371 – 378.
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, 51 – 79.
- Lagacá-Ságuin, D. G., & Gionet, A. (2009). Parental meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence. *International journal of adolescence and youth*, 14(4), 367 – 382.
- Linnenbrink, A. E., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: an asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69 – 78.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: causes and consequences. *TESL reporter*, 39(1), 13 – 32.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: past and future. *Chinese journal of applied linguistics (quarterly)*, 36(4), 442 – 464.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251 – 275.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in second language learning and teaching*, 2(2), 193 – 213.
- Marcos-Llinás, M., & Juan Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign language annals*, 42(1), 94 – 111.
- Martin, A. H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of environmental psychology*, 22, 139 – 156.
- Méndez López, M. G. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian applied linguistics journal*, 13(2), 43 – 57.

- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S., & Schüßler, G. (2009). When you don't like what you feel: experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and individual differences*, 46, 448 – 453.
- Moradi, A., Pishva, N., Bahrami Ehsan, H., Hadadi, P., & Pouladi, F. (2011). The relationship between coping strategies and emotional intelligence. *Procedia - social and behavioral sciences*, 30, 748 – 751.
- Moriguchi, Y., Ohnishi, T., Mori, T., Matsusa, H., & Komaki, G. (2007). Changes of brain activity in the neural substrates for theory of mind during childhood and adolescence. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 61, 355 – 363.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional Intelligence. Achieving academic and career excellence* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson Education, Boston.
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). The concept of “metaemotion”: what is there to learn from research on metacognition?. *Emotion review*, 8(2), 187 – 193.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied psycholinguistics*, 20, 217 – 239.
- Oteir, I. N., & Al-Otaibi, A. N. (2019). Foreign language anxiety: a systematic review. *Arab world English journal (AWEJ)*, 10(3), 309 – 317.
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in second language learning and teaching*, 5(3), 371 – 393.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 14, 1 – 31.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: meeting goals, visions, and challenges*. Oxford University Press, Oxford, 149 – 173.
- Poznyak, E., Morosan, L., Perroud, N., Speranza, M., Badoud, D., & Debbané, M. (2019). Roles of age, gender and psychological difficulties in adolescent mentalizing. *Journal of adolescence*, 74, 120 – 129.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castró-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional Intelligence in the field of education: a meta-analysis. *Annals of psychology*, 36(1), 84 – 91.
- Rahimi, A., & Bigdeli, A. R. (2014). The broaden-and-build theory of positive emotions in second language learning. *Procedia - social and behavioral sciences*, 159, 795 – 801.
- Robbins, P. S., Judge, A. T., Millett, B., & Jones, M. (2015). *OB: the essentials*. Pearson, Australia.
- Ryan, H. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*. [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. Honors Theses - Open Access. DOI: [https://scholarworks.wmich.edu/honors\\_theses/2375](https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375)

- Ryan, R. M., & Kuczowski, R. (1994). The imaginary audience, self-consciousness, and public individuation in adolescence. *Journal of personality*, 62(2), 219 – 238.
- Sabatelli, M. B. (2010). *Dalle origini innatiste del linguaggio alle ultime frontiere delle neuroscienze nell'ambito neuro - psicolinguistico e della poliglossia*. [Doctoral dissertation, Universität Wien]. Core.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *American psychological society*, 14(6), 281 – 285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185 – 211.
- Saviola, F., Pappaianni, E., Monti, A., Grecucci, A., Jovicich, J., & De Pisapia, N. (2020). Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. *Scientific reports*, 10(11112), 1 – 11.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton. G. C. (2018). The age of adolescence. *Lancet child adoleschealth*, 1 – 6.
- Scherer, R. K. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695 – 729.
- Scherer, R. K., & Ekman, P. (1984). *Approaches to emotion*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 441 – 446.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian journal of behavioural science*, 37(2), 83 – 96.
- Srinivasan, P., & Pushpam, M. (2016). Exploring the influence of metacognition and metaemotion strategies on the outcome of students of ix std. *American journal of educational research*, 4(9), 663 – 668.
- Srivastava, K. (2013). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *Industrial psychiatry journal*, 22(2), 97 – 99.
- Sucaromana, U. (2012). Contribution to language teaching and learning: a review of emotional intelligence. *English language teaching*, 5(9), 54 – 58.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195 – 207.
- Tamburelli, C. (2019-2020). *Processi di apprendimento ed emozioni: il contributo delle neuroscienze alla scuola* [Doctoral dissertation, Università Degli Studi Del Molise].  
[https://iris.unimol.it/retrieve/handle/11695/98523/113090/Tesi\\_C\\_Tamburelli.pdf](https://iris.unimol.it/retrieve/handle/11695/98523/113090/Tesi_C_Tamburelli.pdf)



- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: a meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and social psychology review*, 6(1), 2 – 30.
- Tanti, C, Stukas, A., Halloran, M. J. & Foddy, M. (2008). Tripartite self-concept change: shifts in the individual, relational, and collective self in adolescence. *Self and identity*, 7(4), 360 – 379.
- Tee, X. T., Joanna, T. A. T., & Kamarulzaman, W. (2020). A systematic review of self-coping strategies used by university students to cope with public speaking anxiety. *English language teaching*, 13(10), 57 – 73.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and individual differences*, 55, 40 – 48.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F., & Zhang, L. (2004). The role of emotion in self-regulation: differing roles of positive and negative emotion. In P. Philippot & R. S. Feldman, (Eds.), *The regulation of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates, Hahwaw, New Jersey.
- Tino, C., Fedeli, M., & Mapelli, D. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento. *RTH - education & philosophy*, 6, 34 – 43.
- Trang, T. T. T., Moni, K., & Baldauf, R. B. Jr. (2012). Foreign language anxiety and its effects on students' determination to study English: To abandon or not to abandon?. *TESOL as a global trade: ethics, equity and ecology*, Special Edition, S3, 1 – 14.
- Tus, J. (2020). Self – concept, self – esteem, self – efficacy and academic performance of the senior high school students. *International journal of research culture society*, 4(10), 45 – 59.
- Vetter, N. C., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L. H., & Altgassen, M. (2013). Ongoing development of social cognition in adolescence. *Child neuropsychology*, 19(6), 615 – 629.
- Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of research in childhood education*, 25(1), 82 – 97.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign language annals*, 19(5), 439 – 445.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426 – 439.

- Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: the individual learner in multisection courses*. Heinle and Heinle, Boston, 3 – 46.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current opinion in neurobiology*, 17, 251 – 257.
- Zafari, M., & Biria, R. (2014). The relationship between emotional intelligence and language learning strategy use. *Procedia - social and behavioral sciences*, 98, 1966 – 1974.
- Zarezadeh, T. (2013). The effect of emotional intelligence in English language learning. *Procedia - social and behavioral sciences*, 84, 1286 – 1289.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2010). *Anxiety 101*. Springer Publishing Company, New York, NY.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International journal of behavioral development*, 35(1), 1 – 17.