



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca  
in Lingue, culture e società moderne e  
Scienze Del Linguaggio  
ciclo 34°

Tesi di Ricerca

# **Strategie motivazionali per la didattica della lingua italiana**

SSD: L-LIN/02

**Coordinatore del Dottorato**  
ch. prof. Enric Bou Maqueda

**Supervisore**  
ch. prof. Graziano Serragiotto

**Dottorando**  
Giacomo Cucinotta  
Matricola 835772



*Ad Elena, a Gege  
e a tutte le persone  
che la malattia o la malinconia  
si son portati via.*



## Abstract

Motivation is an aspect that particularly concerns second language teachers, as it can determine success or failure in the learning process. In the last decade, an increasing number of studies have focused on enhancing students' motivation, establishing that motivational strategies (MotS) are an effective solution; however, there is still a limited number of published investigations dedicated to the perception of MotS among learners of languages others than English.

The present study investigates the perception of the importance attached to MotS on a sample of 128 Italian-language learners at university (aged 19-30) in both FL and L2 contexts. Quantitative data were collected through an online questionnaire focusing on 54 MotS based on Dörnyei 2001's list and qualitative data obtained from semi-structured interviews with Italian-language teachers.

Results confirm the cross-cultural relevance of certain strategies, especially those related to teachers' attitude and the creation of a positive learning environment, whereas others are context-determined. Notably, the findings highlight the relevance of including the students' perspectives in motivational studies, as students can show significant strengths and faults in classroom practices. These findings support previous researches and emphasize how teachers are in the best position to shape the classroom environment, implying that motivational strategies should be included in language teachers educations and training.

---

## Estratto

La motivazione rappresenta un elemento cruciale nell'apprendimento e pertanto risulta di particolare interesse per chi insegna una lingua. Negli ultimi dieci anni, sempre più studi si sono concentrati su come motivare l'apprendente e le strategie motivazionali (MotS) si sono rivelate una risorsa utile, sebbene le ricerche si siano concentrate principalmente sullo studio dell'inglese, trascurando le altre lingue.

Questa ricerca esamina la percezione delle MotS da parte di un gruppo di 128 apprendenti d'italiano L2 ed LS composto da studenti universitari (19~30 anni). I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso un questionario che indagava l'importanza attribuita a 54 MotS, selezionate partendo dalla letteratura e dai dati qualitativi raccolti nel corso di interviste semistrutturate con docenti d'italiano a stranieri.

I risultati confermano come alcune strategie abbiano rilevanza interculturale—in particolare quelle relative all'atteggiamento del docente e alla creazione di un clima positivo—mentre altre siano più legate al contesto d'apprendimento.

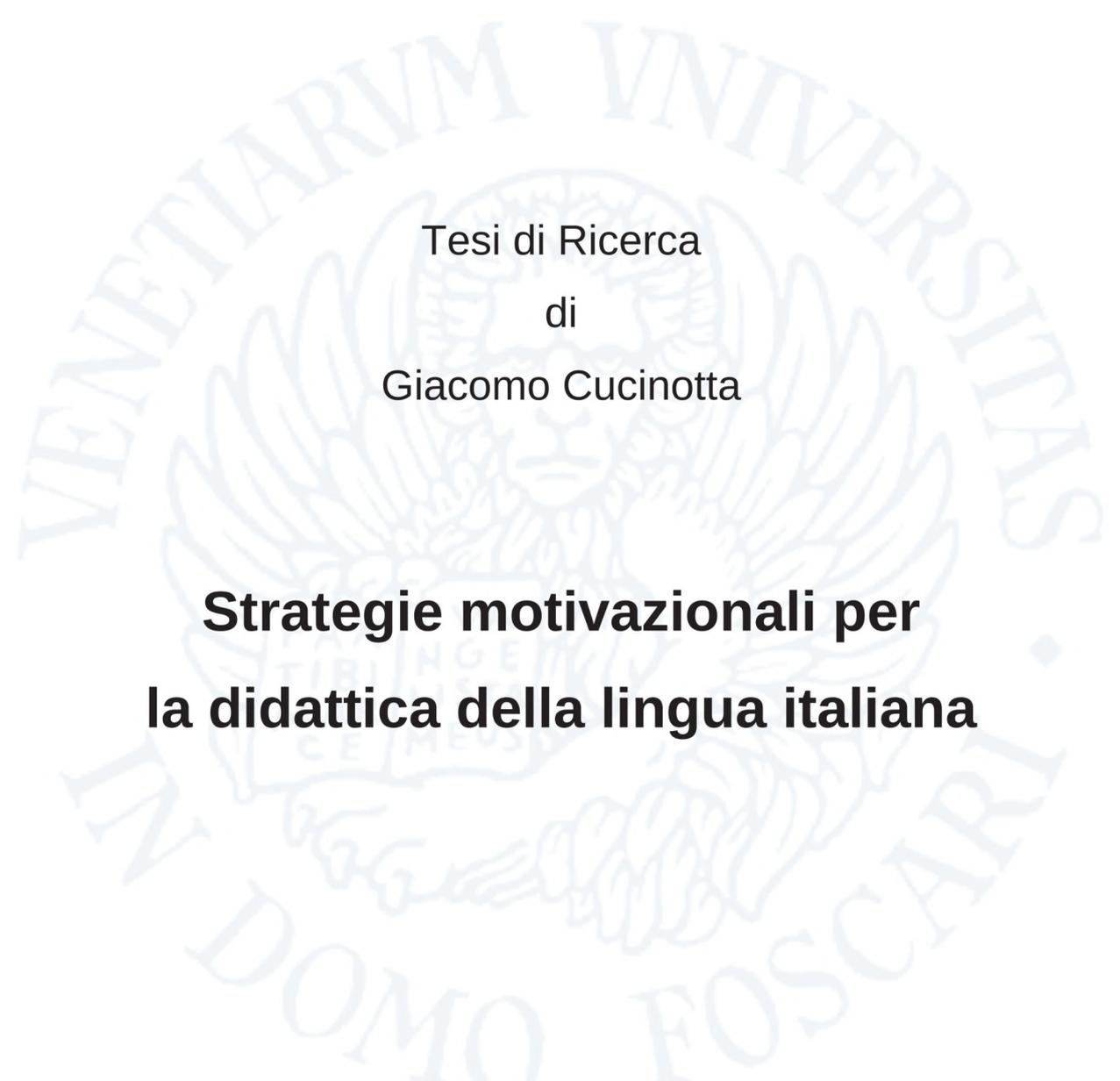
In questo, il punto di vista dell'apprendente si rivela un'importante risorsa per valutare la pratica didattica e pertanto merita di essere maggiormente indagato nella futura ricerca sulla motivazione L2. Inoltre i risultati confermano quelli trovati in letteratura e ribadiscono la centralità dell'insegnante nel determinare il clima dell'aula e quindi l'importanza d'includere le strategie motivazionali nel suo percorso di formazione.

## Indice generale

CAPITOLO 1: Introduzione	
1.1. “La motivazione non esiste”	4
a. Inquadramento teorico	5
b. Obiettivi della ricerca	6
c. Schema organizzativo della tesi	7
CAPITOLO 2: Inquadramento storico	
2.1. Lo studio della motivazione nella storia della linguistica educativa	10
2.2. Inquadramento storico: <i>the social psychological period</i>	10
a. L’intuizione di Robert Gardner e la nascita della ricerca sulla motivazione L2	11
b. Una panoramica sul <i>Socio-educational Model</i>	14
c. Un concetto chiave: <i>the integrative motivation</i>	18
d. Teorie alternative a Gardner	23
2.3. Inquadramento storico: <i>the cognitive-situated period</i>	26
a. <i>A Motivational Renaissance</i>	26
b. Proposte di ampliamento del modello di Gardner	27
c. La teoria dell’autodeterminazione	29
d. Applicazioni della <i>Self-determination Theory</i> in ambito glottodidattico	32
e. La Teoria dell’Attribuzione	34
2.4. Inquadramento storico: <i>a socio-dynamic perspective</i>	36
a. La <i>person-in-context</i>	36
b. L’ <i>L2 Motivational Self System</i>	36
c. La Visione come strumento didattico	37
d. Flusso e correnti motivazionali	38
2.5. Conclusioni	38
CAPITOLO 3: Rassegna della ricerca sulle strategie motivazionali	
3.1. La motivazione come <i>buona pratica</i>	42
a. Due approcci a confronto	42
b. Strategie motivazionali per la classe di lingue	43
3.2. Studi sull’importanza percepita delle strategie motivazionali	45
a. Confronto tra metodi di analisi dei dati	47
b. L’importanza delle MotS percepita dagli apprendenti	48
3.3. Conclusioni	49
CAPITOLO 4: Ricerca Qualitativa: le strategie di chi insegna italiano	
4.1. Le strategie di chi insegna italiano	52
4.2. Obiettivi e Domande di ricerca qual.	53
a. Ipotesi	54
4.3. Interviste e <i>focus group</i>	55
a. Struttura	56
b. Tematiche	56
c. Indagine pilota e modifiche alla scaletta	58
d. Riformulazione delle domande	61
4.4. Organizzazione del <i>Focus Group</i>	62
a. Tempistiche	66
4.5. Organizzazione dell’intervista	66
a. Tempistiche	69
4.6. Aspetti Etici	69
4.7. Partecipanti e somministrazione	70
a. Profilo demografico del campione	72
4.8. Risultati della ricerca qual.	73
4.9. Conclusioni	83

CAPITOLO 5: Ricerca Quantitativa: un questionario sulla percezione delle strategie motivazionali	
5.1. Un questionario sulla percezione delle strategie motivazionali.....	86
5.2. Obiettivi e domande di ricerca quan.....	86
a. Conseguenze della Pandemia da Covid-19.....	87
5.3. Strumenti: una domanda sulla percezione delle strategie motivazionali.....	87
a. Analisi preliminare degli <i>item</i> selezionati.....	88
b. Traduzione.....	93
c. Semplificazione.....	94
d. Controllo.....	97
e. Riduzione.....	101
5.4. Strumenti: Costruzione del questionario.....	115
a. Domande demografiche.....	115
b. Esperienza con l'apprendimento dell'italiano.....	116
c. Domande sul contesto d'apprendimento dell'italiano.....	118
d. Ulteriori esperienze di apprendimento linguistico.....	119
e. Percezione delle Strategie motivazionali.....	120
f. Organizzazione delle domande.....	122
5.5. Strumenti: Indagine pilota.....	123
a. Preparazione del questionario ed indicazioni per la compilazione.....	123
b. Aspetti etici.....	127
c. Indicazioni per il pilotaggio.....	127
d. Modifiche derivanti dal pilotaggio.....	129
 CAPITOLO 6: Analisi e discussione	
6.1. La percezione delle strategie motivazionali.....	134
a. Analisi preliminari.....	134
b. L'importanza percepita delle strategie motivazionali.....	135
6.2. Le macrostrategie di chi studia italiano.....	139
a. Controlli preliminari all'analisi fattoriale.....	139
b. Scelta dei fattori da estrarre.....	142
c. Estrazione dei fattori e rotazione dei dati.....	146
d. Analisi dei <i>cluster</i> .....	152
e. Un nuovo strumento per l'analisi dei <i>cluster</i> .....	154
6.3. Le Macrostrategie per l'apprendimento dell'italiano.....	156
a. Un Decalogo Motivazionale degli apprendenti d'italiano L2/LS.....	156
b. Ordine delle macrostrategie.....	159
6.4. Confronto con altri studi.....	161
 CAPITOLO 7: Conclusioni	
7.1. Strategie motivazionali per la didattica della lingua italiana.....	164
a. Limiti della ricerca e sviluppi futuri.....	164
b. Apporti teorici e pratici alla comprensione delle MotS.....	165
 ALLEGATI	
<i>Allegato 1.</i> Schema per la moderazione dei <i>focus group</i> coi docenti d'italiano.....	170
<i>Allegato 2.</i> Schema per la gestione delle interviste coi docenti d'italiano.....	171
<i>Allegato 3.</i> Informativa sulla gestione dei dati personali consegnata agli intervistati.....	172
<i>Allegato 4.</i> Questionario sulla percezione delle strategie motivazionali ( <i>versione definitiva</i> ).....	174
 BIBLIOGRAFIA.....	183





Tesi di Ricerca  
di  
Giacomo Cucinotta

**Strategie motivazionali per  
la didattica della lingua italiana**



Ζῆνα δέ τις προφρόνως ἐπινίκια κλάζων  
τεύξεται φρενῶν τὸ πᾶν  
τὸν φρονεῖν βροτοὺς ὀδώ-  
σαντα, τὸν πάθει μάθος  
θέντα κυρίως ἔχειν

ΑΙΣΧΥΛΟΥ - ἈΓΑΜΕΜΝΩΝ

**CAPITOLO 1:**  
**Introduzione**

### 1.1. “La motivazione non esiste”

“There is no such thing as motivation”

Indubabilmente si tratta di un’affermazione un po’ eccessiva e del tutto inaspettata, specie se posta all’inizio di una tesi sulla motivazione, ma ancora di più se la si trova tra le premesse a un dei libri cardine sulla motivazione nell’apprendimento linguistico. La dichiarazione proviene, infatti, dalla prima pagina del volume “Motivational Strategies in the Language Classroom” di Zoltán Dörnyei (2001a), il quale chiarisce la provocazione spiegando che la motivazione è un concetto astratto e ipotetico, usato per spiegare «perché le persone pensano e si comportano in un certo modo» (ivi, 1), ma che riconduce a tutta una gamma di ragioni le cui modalità e origini possono essere tanto eterogenee quanto i fattori che contribuiscono alla stessa esistenza umana nella sua sfera sociale, personale ed intima.

La ricerca di una definizione chiara per questo iperonimo (*ibidem*) ha chiamato in causa—con diversi gradi di coinvolgimento—tutti i principali attori della ricerca sulla motivazione, senza ovviamente giungere ad una resa esplicita e condivisa del concetto. Nonostante questo, dalle varie definizioni<sup>1</sup> sorgono alcune connotazioni comuni e ricorrenti, quali:

- la presenza di una forza che induce alla realizzazione di un determinato comportamento;
- la presenza di una scelta volontaria e individuale di perseguire tale comportamento;
- la presenza di uno scopo che funge da riferimento per orientare la summenzionata forza;
- l’impermanenza di questi aspetti, i quali possono mutare di intensità e direzione in modo imprevedibile a seconda del loro evolversi nel tempo.<sup>2</sup>

Per l’uso attinente questo lavoro di ricerca, riteniamo che sia sufficiente accettare questa sintesi. Il rischio sarebbe, altrimenti, quello di ridurre la motivazione ad una raccolta di definizioni come le 102 catalogate nel 1981 da Kleinginna e Kleinginna,<sup>3</sup> giungendo così a ribadire quanto già notato trentacinque anni fa da Steven H. McDonough (1986), ossia la tendenza «to use the term ‘motivation’ as a general cover term—a dustbin—to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment.»<sup>4</sup> (p.149).

Infatti, un’altra peculiarità su cui convergono diversi autori—primo tra tutti il succitato Dörnyei (2001a, 1-2)—è la complessità del concetto di motivazione, «without question, the most complex and challenging issue facing teacher today» (Scheidecker & Freeman 1999, 116),<sup>5</sup> complessità ritenuta da Robert C. Gardner uno degli aspetti più evidenti, tanto da definirla una «obvious observation» (2007, 10), ma ciò non toglie che, per quanto complessa, la motivazione «represents one of the most appealing [...] variables used to explain individual differences in language learning» (MacIntyre et al. 2001, 462).

Dal punto di vista del docente, possiamo fare nostra l’affermazione di Martin Covington (1998) che propone l’azzeccato paragone col concetto di gravità, il quale «è più facile da descrivere (in termini di effetti apparenti osservabili) che da definire. Ma chiaramente questo non ha impedito alle persone di provarci» (p. 1), pertanto ci limiteremo a trattare questa forza per i sue effetti sull’apprendimento di una lingua e non come

---

1 Qui facciamo riferimento, in particolare, ai lavori di Mitchell (1982), Gardner (1985, 2007); Brown (1990, 2001), Crookes e Schmidt (1991), Williams e Burden (1997), Dörnyei (1998, 2001a, 2005, 2014a).

2 Quest’ultimo aspetto è legato ad una chiave di lettura più contemporanea della motivazione come concetto dinamico all’interno di un sistema complesso (cfr. Dörnyei & Otto 1998 e Dörnyei & Ushioda 2013).

3 Kleinginna P.R., Kleinginna A.M. (1981). A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition, in *Motivation and Emotion*, 5, pp. 263-291, citato in Gardner, 2007, 10.

4 «ad usare “motivazione” come un termine generico—una pattumiera—che possa includere quanti più concetti, perlopiù distinti e ciascuno con diverse origini, diversi effetti e legato a un diverso uso in classe»

5 Scheidecker, D., Freeman W. (1999). *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate Kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Citato in Dörnyei 2001, 1.

costrutto psicologico, facendo nostro il pensiero di Tomohito Hiromori che «*It is more important for teachers to know how to motivate students than to understand a structure of motivation*»(Hiromori 2006).<sup>6</sup>

Riuscire a comunicare con una lingua diversa dalla propria è un processo lungo e faticoso, che richiede un notevole sforzo fisico, psicologico, nonché sociale (cfr. Balboni 2014, 60). Schumann e Wood (2004, 24) definiscono questo processo come *Apprendimento Approfondito Prolungato (sustained deep learning o SDL)*, poiché partendo da una conoscenza quasi nulla, richiede un impegno continuo—che può svilupparsi anche lungo diversi anni—prima di arrivare ad una piena padronanza della lingua, pertanto tale sforzo necessita di energia e sostegno ripetuti; in questo la motivazione riveste un ruolo essenziale, giacché è ritenuta in grado di determinare il successo o il fallimento anche a discapito di altri fattori (interni o esterni) capaci di influire sull'apprendimento. Come afferma Dörnyei (2005),

*«Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement.*

*On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions» (p. 65)<sup>7</sup>*

Come docenti, il nostro compito sarà quello di suscitare, canalizzare, mantenere o aumentare la motivazione negli apprendenti, col fine di migliorarne l'apprendimento linguistico. Numerosi studi hanno dimostrato come la motivazione abbia un'influenza positiva sulla competenza linguistica,<sup>8</sup> pertanto questa capacità di agire su di essa dovrebbe essere posta come uno dei principali obiettivi del percorso di formazione di ogni futuro docente di lingua.

Nel sistema-classe è infatti il docente a trovarsi «nella posizione migliore per modellare la vita all'interno della classe»<sup>9</sup> (Dörnyei & Kubanyiova 2014, 3) e dobbiamo tener conto di questo potenziale se vogliamo operare un'implementazione dell'uso della motivazione come strumento didattico.

### a. Inquadramento teorico

Lo studio della motivazione per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda (che per brevità chiameremo anche *Motivazione L2*) trae le sue origini in Canada, in ambito prettamente psicologico, con il lavoro di tesi di Robert C. Gardner (1959) il cui l'obiettivo era di mostrare come la differenza nella competenza linguistica ottenuta nella L2<sup>10</sup> da diversi individui non dovesse basarsi esclusivamente su fattori cognitivi—aspetto su cui si concentrava la quasi totalità della ricerca psicolinguistica (Gardner 2001b, 5)—bensì dovesse tener conto anche di ulteriori fattori di stampo affettivo o culturale, determinati dal macro-contesto sociale in cui l'apprendente era inserito, nonché dal proprio atteggiamento nei confronti della comunità dei parlanti.

A partire da questo studio, la ricerca sulla motivazione L2 si è concentrata principalmente sullo spiegare cosa fosse la motivazione, piuttosto che valutarla come strumento didattico. Solo a partire dalla prima metà degli anni '90 si è iniziato ad ampliare il programma di ricerca, sia cercando di riallinearlo a studi di psicologia più moderni (soprattutto di stampo cognitivista) (Crookes & Schmidt 1991), sia orientandosi verso un approccio più pragmatico alla motivazione (Skehan 1991). Questo bisogno di cambiamento è culminato con la richiesta di orientare la ricerca affinché fosse più attenta a fornire ai docenti strumenti motivazionali validati da

6 Hiromori, T. [廣森友人] (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 [Teoria e pratica per aumentare la motivazione degli apprendenti di lingue straniere]. Tokyo, 多賀出版 [Edizioni Taga]. Citato in Narikawa & Okazaki 2011, 157.

7 «Senza la sufficiente Motivazione, anche le persone dalle abilità più eccezionali non sono in grado di realizzare obiettivi a lungo termine e né i programmi appropriati né il buon insegnamento sono sufficienti a garantire da soli il raggiungimento d'un risultato. Al contrario, un alto livello di Motivazione può compensare notevoli mancanze sia nella predisposizione per le lingue sia nelle condizioni d'apprendimento» (traduzione di Cucinotta 2016, 96).

8 Tra questi possiamo citarne alcuni dei più celebri, come le ricerche di Gardner, 1985; Baker, 1992, Oxford & Shearin, 1994; McGroarty, 1996; Oxford, 1996; Guilloteaux & Dörnyei 2008; Bernaus *et al.* 2009; Papi & Abdollahzadeh 2012; Moskovsky *et al.* 2013; Alrabai 2016). Per una rassegna più ampia si veda Lamb 2017 e Rueda & Chen 2005.

9 «*they are the people in the best position to shape classroom life*»

10 Nel caso dello studio canadese ci riferiamo all'apprendimento dell'inglese o del francese da parte delle due comunità linguistico-culturali che compongono il paese.

ricerche empiriche che permettessero di studiare la motivazione in modo «*congruent with the concept of motivation that teachers are convinced is critical for success*» (Crookes & Schmidt 1991, 502) secondo un'ottica più «*education-friendly*» (Dörnyei 1994a, 283), ossia all'interno della glottodidattica e non più come una particolare declinazione di un costrutto psicologico.

Questa spinta ha posto in essere le basi per un nuovo filone di ricerca sulle strategie motivazionali, ossia quelle scelte didattiche attuate consapevolmente dal docente per agire positivamente sulla motivazione degli apprendenti. Queste passavano quindi da meri consigli o ipotesi (cfr. Gardner & Tremblay 1994a, 364) di buone pratiche a oggetto stesso della ricerca. Come vedremo più avanti, negli ultimi vent'anni l'attenzione dei ricercatori verso l'effetto di scelte motivanti sulla pratica didattica ha catturato sempre più l'attenzione dei ricercatori in quest'ambito (cfr. Boo *et al.* 2015).

La presente ricerca si colloca proprio in questo filone di ricerca, riprendendo il modello dello studio sulle strategie motivazionali sviluppato da Dörnyei e colleghi<sup>11</sup> sui docenti d'inglese come lingua straniera. Come vedremo nel Capitolo 3, questa linea di indagine ha avuto una discreta diffusione, cercando validazione in diversi ambiti d'insegnamento/apprendimento; nonostante questo, gli studi sugli apprendenti di lingue diverse dall'inglese o sulle L2 sono ancora molto limitati.

## **b. Obiettivi della ricerca**

Il progetto di ricerca alla base del presente studio si poneva come principale obiettivo quello di indagare la percezione delle strategie motivazionali tra gli apprendenti di italiano, sia come lingua straniera (LS) sia come lingua seconda (L2), col fine di aumentare la nostra conoscenza dell'argomento dal punto di vista prettamente empirico.

Per farlo si è pianificata la raccolta delle opinioni degli apprendenti attraverso un questionario, così da poter svolgere un'analisi che, partendo dai dati, aiutasse a determinare quali strategie motivazionali fossero ritenute più valide, così da poterle eventualmente inserire nei futuri programmi di formazione rivolti a docenti di italiano L2/LS.

Uno dei presupposti di questa ricerca è stata la constatazione che uno dei limiti in questo ambito di indagine sia l'utilizzo di un medesimo strumento di raccolta dati applicato a contesti molto diversi tra loro; in particolare riteniamo che l'uso di un questionario costruito per indagare la motivazione per l'apprendimento dell'inglese Lingua Globale in un contesto monolingue e monoculturale risulti poi limitante, se non inadeguato, una volta trasposto allo studio dell'apprendimento di altre lingue più culturalmente determinate (cfr. Dörnyei & Al-Hoorie 2017; Duff 2017).

Per ovviare a questa criticità si è ritenuto necessario aggiornare gli strumenti d'indagine esistenti, andando a strutturare un questionario adeguato alla specifica ricerca sulle strategie motivazionali per l'apprendimento dell'italiano.

Un obiettivo collaterale al primo era quello di individuare eventuali differenze tra la percezione delle strategie motivazionali da parte di apprendenti L2 ed apprendenti LS.

Per questo motivo si è deciso di delimitare il campione oggetto di questa ricerca ad una popolazione specifica di apprendenti, ossia ad individui che attualmente frequentano un corso universitario (o recentemente laureati) che studiano italiano (o ne hanno recentemente interrotto lo studio). In questo modo è sì è ritenuto possibile non solo confrontare popolazioni relativamente simili, sebbene provenienti da contesti socioculturali differenti, ma si è anche potuto ovviare a quelle differenze individuali derivanti dalla propria esperienza formativa, cosa che sarebbe stata inevitabile se avessimo coinvolto anche adulti di bassa scolarizzazione o bambini. Oltretutto in questo modo è stato possibile presumere che i destinatari fossero capaci di compilare un questionario scritto con un inglese semplice, così da poter includere anche apprendenti d'italiano di qualunque livello.

Nello sviluppo del progetto di ricerca, abbiamo ritenuto che i risultati ottenuti avrebbero potuto fornire un suggerimento ai docenti di lingua italiana, affinché provassero ad implementare l'uso di alcune strategie motivazionali nella propria classe di lingue, invitando anche ad una riflessione su sé stessi e sulla propria

---

11 In particolare, il modello di partenza è quello dello studio svolto a Taiwan da Cheng e Dörnyei (2007), a sua volta basato sullo studio precedente di Dörnyei e Csizér (1998).

pratica didattica, così da aiutare i docenti ad essere «*critical consumers of the principles empirical findings, and collective expertise embodied in the discipline's literature*»<sup>12</sup> (Hedgecock 2002, 307).

Possiamo dunque riassumere gli obiettivi con le seguenti **domande di ricerca**:

- Che importanza assegnano gli apprendenti d'italiano alle diverse strategie motivazionali?
- Nella loro valutazione esiste una differenza determinata dal diverso contesto di apprendimento L2 o LS? In alternativa, esistono differenze a livello socioculturale legate all'origine dell'apprendente e che trascendono l'attuale contesto di apprendimento?
- È possibile creare uno strumento d'indagine più adeguato alle peculiarità del contesto di apprendimento/insegnamento delle dell'italiano a stranieri?

Alla luce dei risultati finali, riteniamo che il principale limite alla presente ricerca sia stato l'ottimismo dell'autore nel riuscire a svolgerla secondo programma, come un processo lineare caratterizzato da tappe e scadenze definite fin dall'inizio.

Neanche lo scoppio della pandemia di Covid-19 e i suoi effetti in Italia e all'estero hanno fatto venir meno questo ottimismo, il quale purtroppo si è scontrato con la realtà di una crisi sanitaria che ancora perdura e che, nonostante lo sviluppo dei vaccini, vede ancora molte vittime e una continua posticipazione di un presunto—ma non garantito—ritorno allo *status quo ante*.

Nel corso della tesi saranno indicati i momenti in cui le conseguenze della pandemia globale hanno influito sulle scelte del ricercatore, rallentandone il lavoro o limitandone la portata.

Riteniamo che questa ricerca potrebbe essere ampliata e ulteriormente sviluppata, soprattutto dal punto di vista della quantità e qualità dei rispondenti. Nonostante questo, al momento non riteniamo sia ancora possibile rispondere ad alcune delle domande di ricerca, dato che—come vedremo nei capitoli 5 e 6—la situazione vigente negli ultimi due anni ha impedito lo svolgimento di attività sociali utile a valutare le strategie motivazionali, prima tra tutte lo svolgimento delle lezioni in presenza e l'interazione spontanea con altri parlanti.

### c. Schema organizzativo della tesi

La presentazione di questo percorso di ricerca si svilupperà attraverso sette capitoli così organizzati:

#### 1. Introduzione

Il presente capitolo, in cui si fornisce una prima visione generale dell'ambito di indagine e si pongono le premesse teoriche, chiarendo gli obiettivi della ricerca.

#### 2. Inquadramento storico

In cui cercheremo di riassumere brevemente i sessant'anni di storia della ricerca sulla motivazione, presentandone la lenta evoluzione attraverso tre diverse fasi, evidenziando per ciascuna le caratteristiche dei diversi approcci teorico-pratici.

#### 3. Rassegna della letteratura

In cui dedicheremo la nostra attenzione a quegli autori che hanno studiato le strategie motivazionali come strumento utile all'insegnamento delle lingue, in particolare quegli studi più rilevanti per la presente ricerca. In questo modo sarà possibile eseguire un confronto tra i risultati ottenuti e potremo avere una visione più chiara del filone d'indagine in cui si inserisce il nostro studio.

#### 4. Ricerca qualitativa

In cui spiegheremo com'è stato ideato e programmato il lavoro di ricerca sul campo attraverso interviste e *focus group* con docenti per la raccolta di strategie motivazionali coerenti con l'insegnamento dell'italiano L2/LS, nonché come è stato poi effettivamente attuato e quali risultati sono stati ottenuti. Questo processo

---

12 «consumatori critici delle principali scoperte empiriche e della esperienza collettiva presente in letteratura»

era finalizzato alla creazione di un catalogo di strategie da inserire nel questionario per la fase quantitativa della ricerca

#### 5. Ricerca Quantitativa

In cui ci concentreremo sul metodo di raccolta dei dati quantitativi attraverso la creazione di uno strumento d'indagine sulla percezione dell'importanza delle strategie motivazionali. Ne sarà quindi illustrato il processo di creazione partendo dai lavori incontrati in letteratura e dai risultati della fase qualitativa, nonché la sua collocazione all'interno di un questionario più ampio e la sua somministrazione.

#### 6. Analisi e Discussione

In cui mostreremo il processo di raccolta dati attraverso la somministrazione del questionario e la loro successiva analisi statistica. Descriveremo la selezione delle macrostrategie attraverso diverse fasi di un lavoro di *cluster analysis* operate col fine di cercare di rispondere alle nostre domande di ricerca, esponendo infine i risultati.

#### 7. Conclusioni

In cui saranno riassunti i risultati della ricerca sottolineandone i limiti, così come gli apporti teorici e pratici alla comprensione delle strategie motivazionali.

#### Allegati

In cui saranno forniti gli strumenti d'indagine sviluppati per la ricerca sia nella fase qualitativa sia in quella quantitativa.

**CAPITOLO 2:**  
**Inquadramento storico**

## 2.1. Lo studio della motivazione nella storia della linguistica educativa

Nel corso degli anni si sono susseguite numerose teorie volte ad illustrare il fenomeno della motivazione per l'apprendimento delle lingue, prima da un punto di vista prettamente descrittivo ed orientato al contesto socioculturale degli apprendenti, successivamente focalizzandosi sulle dinamiche educative e sociali all'interno del microcontesto dell'aula di lingue, quindi sugli individui, sul loro modo di apprendere e su come le scelte del docente possono influire sulla motivazione di chi impara.

Per comprendere al meglio come la ricerca sulla motivazione L2 si sia sviluppata e definita nel corso della sua evoluzione, è necessario ripercorrere le tappe principali che ne hanno segnato la storia in questi decenni. In questo capitolo partiremo dal 1959, dalle origini dello studio della motivazione L2 in ambito psicologico, con il primo emblematico modello proposto da Gardner; quindi passeremo alla fine del ventesimo secolo, momento segnato dal sorgere di istanze di ampliamento del programma di ricerca, di sfida all'egemonia dei modelli precedenti, nonché di apertura a nuove teorie psicologiche all'interno di quello che venne definito un "*Rinascimento Motivazionale*";<sup>13</sup> chiuderemo infine con una visione d'insieme della prospettiva socio-dinamica e orientata alla persona che caratterizza la situazione contemporanea.

Nel descrivere queste fasi, Dörnyei e Ryan (2015. 73-74) usano la seguente terminologia:<sup>14</sup>

- **Periodo Psicosociale** (dal 1959 ai primi anni '90), caratterizzato dal prevalere del lavoro svolto in Canada sul modello socio-educativo da Robert Gardner e colleghi;
- **Periodo Cognitivista** (anni '90 e primi 2000), che per quanto transitorio, mostra una grande vivacità di idee, unita alla ricerca di modelli alternativi a quello gardneriano e al bisogno di riallinearsi con le teorie contemporanee (soprattutto di stampo cognitivista) sulla psicologia dell'apprendimento.
- **Periodo Orientato al Processo** (dal 2000 ad oggi), fase contraddistinta da un interesse rivolto alla situazione ed alla mutabilità della motivazione, in particolare quella legata all'interazione tra individuo e contesto.

Quest'ultima fase può essere indicata anche come **Periodo Socio-dinamica**, secondo una definizione proposta precedentemente da Dörnyei e Ushioda (2011, 39-40),<sup>15</sup> proprio per evidenziare come la caratteristica di questa fase sia soprattutto la consapevolezza di dover studiare la motivazione non solo come l'agire di un individuo all'interno del proprio micro- e macro-contesto, bensì come parte di un sistema dinamico complesso (cfr. Dörnyei 2009 e Dörnyei *et al.* 2015), ossia un sistema caratterizzato da numerosi nessi causali e in cui ogni modifica può determinare effetti non prevedibili partendo dai dati iniziali, perché ogni evento è influenzato sia dall'interazione con l'ambiente esterno sia da continue e mutevoli interdipendenze interne.

## 2.2. Inquadramento storico: *the social psychological period*

Nel capitolo precedente abbiamo ricordato come l'attenzione nei confronti della Motivazione nell'ambito dell'apprendimento linguistico ebbe origine con la pubblicazione dell'articolo "*Motivational variables in second language acquisition*", pubblicato sul *Canadian Journal of Psychology* nel 1959. In quest'articolo fondamentale, è presentate le teorie ed i risultati del lavoro di tesi in psicologia svolto dall'autore, il canadese Robert C. Gardner, assieme al proprio relatore, Wallace E. Lambert.

È inevitabile domandarsi quali aspetti del Modello Socio-Educativo (*socio-educational model*) di Gardner debbano essere ancora presi in considerazione nella ricerca contemporanea sulla motivazione in ambito

---

13 Gardner e Tremblay (1994b, 526) furono i primi ad usare il termine "*Motivational Renaissance*" per indicare la nuova fase di apertura. Questo termine fu successivamente adottato da altri autori (cfr. Dörnyei 2001b, 2003b; Lamb 2004; Ushioda 2008 ecc.)

14 Questa stessa terminologia era già stata proposta nella prima versione del volume "*The Psychology of the language learner*" (Dörnyei 2005).

15 In una precedente e più ampia rassegna sulla storia della motivazione L2 (Cucinotta 2016) avevamo optato proprio per questa definizione, che sarà ripresa anche nel presente lavoro.

edulinguistico, ma a distanza di più si sessant'anni, e sebbene diversi aspetti della teoria gardneriana siano ormai stati superati o migliorati (cfr. Dörnyei e Ryan 2015, 75), il mondo accademico paga ancora un notevole rispetto verso questo lavoro. Ad esempio, il recente volume di Al-Hoorie e MacIntyre (2019) raccoglie gli interventi dei principali ricercatori del filone d'indagine della Motivazione L2 proprio per celebrare l'influenza duratura della prima ricerca di Gardner in occasione del sessantenario della pubblicazione dell'articolo originale. L'epigrafe posta all'inizio di questo volume sottolinea proprio il forte impatto della ricerca di Gardner e Lambert:

«A true test of any theoretical formulation is not only its ability to explain and account for phenomena which have been demonstrated, but also its ability to provide suggestions for further investigations, to raise new questions, to promote further developments and open new horizons. This model has those capabilities»<sup>16</sup> (Gardner 1985, 166)

In effetti, ormai a distanza di un paio di generazioni, l'intuizione di Gardner non si limita ad essere stata solo d'ispirazione per molti ricercatori, ma la si può considerare talmente emblematica e capace di avere una tale diffusione, da essere probabilmente la più conosciuta teoria sulla Motivazione per l'apprendimento delle lingue.

In qualunque università, ogni studioso di motivazione L2 riconosce il valore delle due nozioni di *integratività* e *strumentalità* introdotte da Gardner (Dörnyei 2019b, xix), tanto che, a volte, risultano addirittura essere l'unico aspetto della Motivazione L2 conosciuto da chi opera nella linguistica educativa ma non ha ricevuto una specifica formazione in ambito motivazionale. Infatti, la popolarità della dicotomia *motivazione integrativa vs. motivazione strumentale* ha fatto sì che «questo particolare modello di Motivazione dominasse su tutti gli altri modi di guardare alla Motivazione in ambito linguistico» (Crookes & Schmidt 1991, 478), relegando in secondo piano (se non nel dimenticatoio) qualunque altra teoria o modello sviluppati nei successivi trent'anni.

Per comprendere appieno il peso che l'intuizione di Gardner ha avuto sulla ricerca è innanzitutto importante inquadrarne le idee all'interno del contesto entro cui è stato svolto lo studio, sia dal punto di vista etnolinguistico sia da quello della ricerca accademica.

### **a. L'intuizione di Robert Gardner e la nascita della ricerca sulla motivazione L2**

I primi passi dello studio della motivazione L2 partono da un contesto ben preciso, quello bilingue e biculturale del Canada, e da un periodo storico ben definito, ovvero la fine degli anni '50 del Novecento. In quel periodo, infatti, il governo canadese promosse una politica più liberale nei confronti dell'immigrazione, istituendo commissioni e leggi volte a porre maggiore attenzione al biculturalismo canadese come valore fondante della nazione.<sup>17</sup> Abbiamo già accennato al fatto che, fino a quel momento, la ricerca aveva tentato di spiegare i diversi risultati nell'apprendimento linguistico quasi esclusivamente in base a fattori cognitivi;<sup>18</sup> tuttavia, nel contesto canadese, i principali fruitori di corsi di lingue non erano tanto studenti di una lingua straniera, bensì apprendenti della seconda lingua ufficiale del proprio paese.<sup>19</sup>

La diversità culturale e linguistica su cui è stato costruito il Canada è dunque un fattore chiave per capire come Gardner e Lambert giunsero a considerare l'influenza del macrocontesto sociale quale fattore determinante per il successo nell'apprendimento. Per i due studiosi, infatti, la seconda lingua era un elemento capace di mediare tra le due diverse comunità etnolinguistiche conviventi, pertanto né i fattori cognitivi né la

16 «La vera prova di ogni definizione teoretica non sta solo nella sua capacità di spiegare o giustificare i fenomeni mostrati, ma anche nella sua capacità di fornire suggerimenti per ulteriori indagini, di sollevare nuove domande, di promuovere ulteriori sviluppi e di aprire nuovi orizzonti. Il presente modello possiede queste possibilità»

17 Cfr. Dunton & Couture 2013

18 Ad esempio, l'intelligenza, la memoria, la capacità di elaborazione, la predisposizione all'apprendimento.

19 Sebbene il bilinguismo abbia caratterizzato l'ordinamento politico e legislativo del Canada fin dalle origini, l'organizzazione moderna di nazione bilingue e biculturale trae la propria origine dai lavori della Regia Commissione sul Bilinguismo e Biculturalismo (*Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism / Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*) del 1963, la quale portò nel 1969 all'adozione della Legge sulle Lingue Ufficiali (*Official Languages Act / Loi sur les langues officielles*) che definisce sia l'inglese sia il francese come lingue ufficiali dello stato (Dunton & Couture 2013).

disponibilità di occasioni di apprendimento sarebbero bastati a spiegare la differenza di risultati riscontrata tra apprendenti che avevano seguito percorsi di studio simili. Nelle parole di Gardner (2010):

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

We noted, however, other classmates felt that they could use the language, sometimes hesitantly, and they often felt that given the opportunity they could become quite fluent. We reasoned that because these two different types of students often had essentially the same training, and often obtained comparable grades (by their own admission), there must be other factors operating and that the foreign or second language was a school subject unlike most other school subjects. It wasn't simply a matter of the amount of time and training one received that accounted for how much and how well the individual learned the language. There seemed to be other processes operating as well.»<sup>20</sup> (78-79)

Era necessario, quindi, scoprire ed analizzare tali processi. Partendo dai pochi studi realizzati fino a quel momento su fattori non cognitivi, Gardner pianificò una ricerca su un gruppo di 75 studenti canadesi di madrelingua inglese delle scuole superiori che studiavano francese come seconda lingua.<sup>21</sup> I dati che raccolse misuravano diverse caratteristiche individuali potenzialmente connesse all'apprendimento linguistico, ovvero:

- otto diversi parametri che misuravano la competenza linguistica,<sup>22</sup>
- un'indicazione delle proprie ragioni per studiare francese,
- l'atteggiamento nei confronti dei franco-canadesi,
- l'intensità della propria motivazione,
- parte degli item della celebre *Scala F* di Adorno,<sup>23</sup>
- il genere del soggetto rispondente,
- il grado di "ansia da palcoscenico"<sup>24</sup>

L'analisi eseguita su queste 14 variabili permise l'estrazione di quattro elementi, di cui due fattori indipendenti particolarmente relazionati ai risultati linguistici ed identificati con la definizione di Predisposizione Linguistica (*language aptitude*) e di Motivazione (*motivation*). È però doveroso sottolineare come quest'ultima denoti «una motivazione di un tipo particolare, caratterizzata da una inclinazione a voler assomigliare a membri stimati dell'altra comunità linguistica»<sup>25</sup> (Gardner & Lambert 1959, 271). Queste caratteristiche andranno successivamente a definire il principale costrutto del modello gardneriano, ossia l'Orientamento Integrativo (*integrative orientation*),<sup>26</sup> ritenuto un nuovo fattore di notevole influenza nel

20 «A quei tempi, molte persone in quella parte del Canada studiavano il francese a scuola anche per 13 anni, e, mentre alcuni si ritenevano in grado di usare la lingua una volta diplomati, altri pensavano di no. Parlando con questi ultimi, spesso abbiamo sentito attribuire la causa di questa incompetenza al modo in cui la lingua veniva insegnata, oppure al fatto di aver avuto poche possibilità di usarla, o di essere stati sempre troppo nervosi per provare ad usarla, ecc. Abbiamo però notato che alcuni dei loro compagni di classe si sentivano in grado di usare la lingua, magari non con sicurezza, ma spesso sentivano che, avendone la possibilità, avrebbero potuto migliorare la propria competenza. Siccome questi due diversi tipi di studenti avevano spesso ricevuto lo stesso tipo di insegnamento e spesso anche dei voti simili (per loro stessa ammissione), abbiamo dedotto che doveva esserci un altro fattore in gioco e che la lingua straniera o seconda era una materia scolastica diversa dalla maggior parte delle altre. La quantità e la qualità della lingua appresa da una persona non era semplicemente questione di quantità di tempo o di insegnamento ricevuto: sembravano esserci anche altri processi in funzione» Traduzione di Cucinotta 2016, 18

21 I soggetti studiavano francese in media da 7 anni e sono stati selezionati in modo da rappresentare tre diversi livelli di competenza linguistica, buona, media e scarsa (Gardner 1959, 20).

22 Due test standardizzati più una valutazione del docente sull'abilità fonetica e la comprensione orale (cfr. Gardner & Lambert 1959, 267-8).

23 La scala era stata sviluppata nel 1947 da Theodor W. Adorno per determinare i tratti della personalità autoritaria.

24 Nel lavoro di tesi di Gardner le variabili misurate erano originariamente 30, il che ha determinato una nuova analisi dei medesimi risultati omettendo alcune misure. (cfr. Gardner & Lambert 1959, 267-8 con Gardner 1959, 57-61)

25 «It should be emphasized however that this denotes a motivation of a particular type, characterized by a willingness to be like valued members of the language community.»

26 Cfr Gardner & Lambert, 1972, 135; Gardner 1985, 82-3; Crookes & Schmidt 1991, 472-3; Dörnyei & Ushioda, 2011, 40.

determinare il successo o il fallimento della comunicazione interculturale in un ambiente plurilingue (Dörnyei & Ushioda, 2013, 40).

A questa ricerca seguirono ulteriori indagini che culminarono nel 1972 con la pubblicazione del volume *“Attitudes and motivation in second-language learning”*,<sup>27</sup> punto di riferimento fondamentale per la ricerca sulla Motivazione L2 negli anni a seguire. Lo stesso Gardner basò i propri studi successivi proprio su questi risultati, proponendo nel 1974 una prima descrizione del celebre Modello Socio-educativo (Garner, Smythe, Kirby e Bramwell 1974),<sup>28</sup> poi ulteriormente rifinita in Gardner e Smythe (1975),<sup>29</sup> Gardner (1979),<sup>30</sup> Gardner (1985), Gardner & MacIntyre (1993b) e, infine, nel volume *“Motivation and second language acquisition: The socio-educational model”* (2010), scritto da Gardner con l'intento di «tentare di smontare alcune convinzioni errate maturate nel corso degli anni»<sup>31</sup> (Gardner 2010, 2).

Non è stato raro che il modello gardneriano venisse frainteso subendo un'ipersemplificazione dei propri costrutti. Nonostante i numerosi fraintendimenti, vi è un concetto che emerge ben chiaro da tutti i lavori del canadese, ovvero il focus costante sull'idea di apprendimento delle lingue come diverso dall'apprendimento di qualunque altra materia, in quanto «richiede di includere le caratteristiche di un'altra comunità culturale all'interno del proprio repertorio individuale. Per alcuni questa può essere un'esperienza molto positiva e capace di arricchire, ma per altri può invece essere complessa e negativa»<sup>32</sup> (Gardner 2010, 3). Proprio questo tipo di atteggiamento verso la comunità di parlanti la L2 è ciò che distingue la Motivazione all'apprendimento linguistico da altri tipi di Motivazione legata allo studio. L'obiettivo si sposta infatti dalla semplice acquisizione di nozioni e tecniche ed arriva ad includere anche una spinta «ad identificarsi coi membri di un altro gruppo etnolinguistico e di accettare particolari sfumature del loro comportamento, incluso il loro specifico modo di parlare e la loro lingua» (Gardner & Lambert, 1972, 135).<sup>33</sup>

In conclusione, possiamo affermare che, per quanto certi aspetti del modello di Gardner siano ormai superati, il lavoro di Gardner e Lambert ha lasciato un profondo impatto nella psicologia dell'apprendimento linguistico, apportando innovazioni che hanno determinato una nuova prospettiva per la ricerca a venire.

### Innovazioni di Gardner e Lambert

La principale novità introdotta dai due studiosi canadesi fu quella di adottare un punto di vista di natura sociale—o meglio, psico-sociale—in un'epoca in cui i principali filoni di ricerca si basavano su un approccio tradizionalmente incentrato sull'individuo.<sup>34</sup> Il loro contributo ha aiutato a spostare l'attenzione dal singolo soggetto apprendente al contesto d'apprendimento, sebbene secondo un'angolazione che non deve essere intesa in ottica contemporanea. In quegli anni, il focus era infatti ancora rivolto a due fattori principali: il macrocontesto sociale, inteso come elemento determinante per i rapporti tra due diverse comunità etnolinguistiche, e gli effetti che le convinzioni e gli atteggiamenti nei confronti delle comunità dei parlanti (e dell'interculturalità e dell'apprendimento delle lingue in generale) possono avere su alcune variabili legate al raggiungimento di una buona competenza linguistica<sup>35</sup> (cfr. Gardner 1985, 146-8). Il microcontesto, ossia

27 Gardner & Lambert, 1972

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

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

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

31 «attempt to undo some misconceptions that have grown up over the years. Since the publication by Gardner and Lambert (1959), there have been a number of conclusions drawn about our research that I believe are not correct, and it is my hope that this publication will remedy much of this.» Cfr. anche Dörnyei 2005, cap. 4.

32 «learning another language in school is unlike learning any other subject in that it involves making features of another cultural community part of one's own repertoire. For some individuals this can be a very positive enriching experience, but for others it can be a difficult negative one.»

33 «to identify with members of another ethnolinguistic group and to take on very subtle aspects of their behaviour, including their distinctive style of speech and their language» citato in Dörnyei & Ushioda 2013, 40.

34 E quindi su specifici attributi individuali quali, ad esempio, i bisogni, gli obiettivi, le aspettative, i valori e gli interessi (Dörnyei & Ryan 2015,74).

35 Tra cui la motivazione e l'ansia da apprendimento e uso della lingua, ma anche la predisposizione alle lingue e l'intelligenza.

l'ambiente di apprendimento/insegnamento della lingua, era invece ancora visto come influenzato da queste variabili e non come fattore influenzante. Bisognerà aspettare la successiva versione del modello gardneriano (Gardner & MacIntyre 1993b) per vedere incluso il microcontesto della classe.

Un altro aspetto innovativo dello studio di Gardner e Lambert è l'attenzione dedicata alle variabili affettive legate alla Motivazione. Ciò ha portato alla dimostrazione di come l'atteggiamento e la Motivazione possano influire sull'acquisizione linguistica tanto quanto (e anche più di) altri fattori di natura cognitiva come l'intelligenza, la predisposizione o l'abilità. L'idea di combinare variabili cognitive ed affettive in un unico schema capace di spiegare la Motivazione era frutto di un approccio pionieristico alla materia<sup>36</sup> «all'interno di un contesto storico in cui i modelli dell'apprendimento animale (es. gli istinti) o della 'cold cognition' (non influenzata dalle emozioni) dominavano le discussioni sulla motivazione in ambito psicologico»<sup>37</sup> (MacIntyre 2010, 375 ripreso anche da Al-Hoorie & MacIntyre 2019, 1-2).

Infine, una terza innovazione è stata l'utilizzo di tecniche d'analisi statistica all'avanguardia in ambito socio-psicologico (e ancor di più in quello della linguistica educativa!), impiegando tecniche che includevano le regressioni, ma soprattutto i modelli di equazioni strutturali e le analisi fattoriali (MacIntyre 2010, 375).

La ricerca di Gardner si è dunque sviluppata su queste basi, andando poi a influenzare una buona parte del mondo accademico, che fino ai primi anni '90 del Novecento,<sup>38</sup> ha continuato a interessarsi a un tipo di ricerca rivolto principalmente all'atteggiamento dell'apprendente nei confronti della lingua e della relativa comunità, nonché a descrivere la motivazione in ottica strutturalista, cercando di individuarne i componenti e le relazioni che intercorrono tra questi e l'apprendimento linguistico.

Tuttavia, per quanto la prospettiva psicosociale sia stata utile alla formulazione di questo primo modello di Motivazione L2, non dobbiamo dimenticare come questa sia risultata poi essere anche il limite principale della visione di Gardner, il quale ha continuato ad approcciarsi al proprio argomento di studio come ad un costrutto di interesse prettamente psicologico, trascurando le implicazioni linguistico-educative (cfr. Au 1988, 75 e Lamb 2017, 304). Egli stesso (Gardner 1979, 193) afferma come «l'apprendimento di una lingua seconda (o straniera) in ambito scolastico viene spesso visto come un fenomeno didattico [, ma] una simile nozione è categoricamente sbagliata».<sup>39</sup>

Una maggior attenzione al contesto—soprattutto al microcontesto dell'ambiente di apprendimento—sarà ristabilita più avanti, nel nuovo millennio, quando si svilupperà una visione olistica e dinamica dell'indagine sulla Motivazione L2 che ne indagherà l'emersione e lo sviluppo come parte di una complessa interazione e sovrapposizione tra individuo e contesto (Ushioda 2009, 216-17, 220; Dörnyei & Ushioda 2013, 32).

## b. Una panoramica sul Socio-educational Model

Il successo della teoria gardneriana ha portato alla sua rapida diffusione a livello accademico, ma—come abbiamo precedentemente accennato—anche ad una generale tendenza all'ipersemplificazione. L'intero modello è stato ben presto ridotto alla dicotomia che vedeva contrapposta la *Motivazione integrativa* (orientata all'interazione con la comunità di parlanti la lingua obiettivo) e la *Motivazione strumentale* (orientata all'ottenimento di un vantaggio pratico attraverso la competenza nella lingua obiettivo), con una netta superiorità della prima sulla seconda.<sup>40</sup> Altri tipi di motivazione sono stati invece del tutto accantonati.

Diversi autori, soprattutto a partire dagli anni '90, hanno sottolineato questo errore interpretativo: ad esempio, Brown (1990, 384) evidenzia come «la motivazione ad apprendere una lingua straniera è, senza dubbio, molto più complessa di quanto possa essere spiegato attraverso una dicotomia».<sup>41</sup> Anche Crookes e

36 Cfr. Gardner 2001, 5.

37 «The model developed at moments in history when animal learning models (e.g., instincts) or 'cold cognition' (i.e., without contribution from emotion) dominated discussions of motivation in psychology.»

38 Successivamente l'attenzione dei ricercatori punterà inizialmente a riagganciare la ricerca in ambito linguistico alle nuove teorie sulla motivazione sorte in ambito psicologico, spostandosi verso una visione più indirizzata alla pratica educativa.

39 «The learning of a second (or foreign) language in the school situation is often viewed as an educational phenomenon [...] such a perception is categorically wrong.»

40 Cfr. Dörnyei 2005, 70; Gardner 2010, 212-4; Dörnyei & Ryan 2015, 76.

41 «Motivation to learn a foreign language is, of course, much too complex to be explained through one dichotomy»

Schmidt (1991, 478) lamentano come la popolarità derivante da questa semplice opposizione abbia oscurato tutti gli altri aspetti del concetto di motivazione L2. Infine, Clément, Dörnyei e Noels (1994, 441) pensano vi sia «un uso forviante di una dicotomia semplicistica tra integrativo e strumentale»<sup>42</sup>. È lo stesso Gardner (2001b; 2010) a sottolineare come tale interpretazione non sia solo forviante, ma anche—e soprattutto!—riduttiva<sup>43</sup>, in quanto porta a credere che un orientamento di tipo integrativo sia determinante per il successo nell'apprendimento, quando invece «non sussiste alcuna ragione per aspettarsi che individui con orientamento integrativo abbiano maggior successo nell'apprendimento di una lingua rispetto a quelli con orientamento strumentale, a meno che questa differenza di orientamenti sia connessa ad un processo significativo»<sup>44</sup> (Gardner 2010, 213).

Anche Dörnyei (2005, 70; Dörnyei & Ryan 2015, 76) ha evidenziato tali fraintendimenti interpretativi, spiegando questa tendenza alla semplificazione come normale «in un'epoca in cui la maggior parte degli studiosi di linguistica applicata avevano alla spalle una formazione professionale di competenze linguistiche o didattiche e perciò erano attratti da un concetto semplificato di una nozione psicologica altamente complessa come quella della Motivazione» (Dörnyei & Ryan 2015, *ivi*).<sup>45</sup> Lo stesso Gardner (2010) ha sostenuto che questa visione ipersemplificata avesse portato a conclusioni troppo lontane dall'idea originaria e che queste necessitassero di essere smontate e corrette.<sup>46</sup>

### Il modello socio-educativo

Analizzato nella sua interezza, il Modello Socio-educativo di Gardner mostra una struttura decisamente più complessa, la quale mira ad evidenziare le interconnessioni tra le diverse variabili delle caratteristiche individuali dell'apprendente—tra cui la Motivazione—e la competenza linguistica, secondo lo schema illustrato nella Figura 2.1:

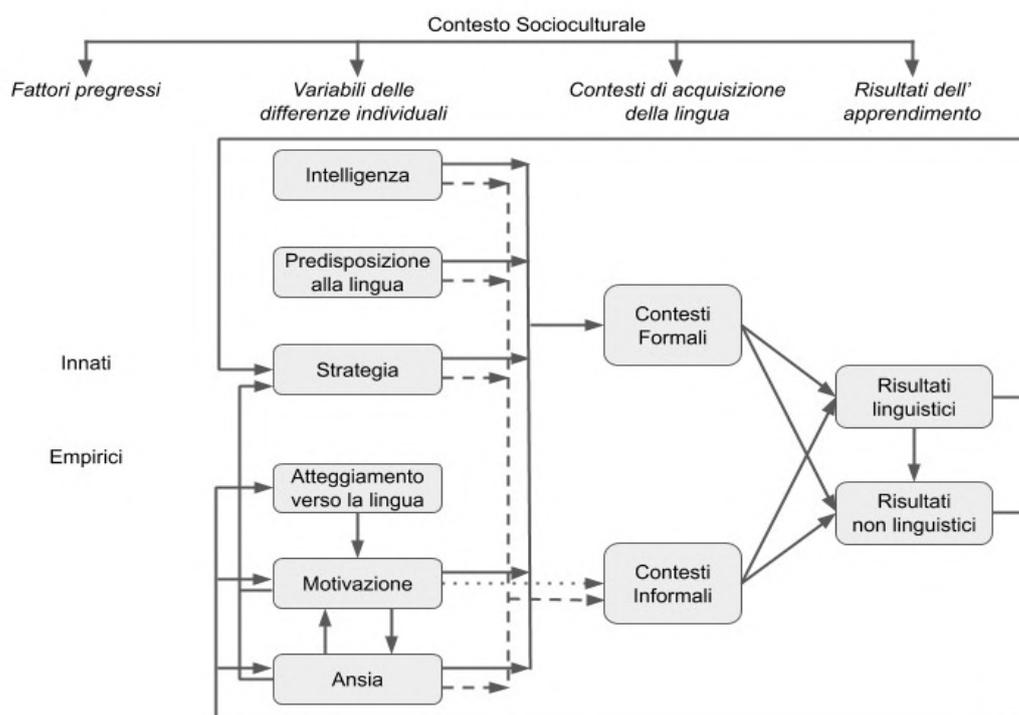


Figura 2.1: Schema del Modello Socio-Educativo del 1993 (Gardner & MacIntyre 1993b, 8), non dissimile dalla prima versione del 1979 (cfr. Gardner 2010, 83).

42 «Misleading use of a simplistic integrative-instrumental dichotomy»

43 Scrive infatti che «People are much more complex than this».

44 «There is really no reason to expect that integratively oriented individuals will be more successful in learning a second language than instrumentally oriented ones unless this difference in orientations is associated with a meaningful process.»

45 «in an era when most applied linguists had linguistic or educational expertise as their professional background and therefore were attracted to a simplified perception of the highly complex psychological notion of motivation.»

46 Queste ragioni sono alla base della stesura del volume *Motivation and Second Language Acquisition* (2010).

Come vediamo, il modello tiene conto delle diverse sfaccettature del processo di apprendimento linguistico e pone l'attenzione su cinque distinte classi di variabili:

- Contesto Socioculturale (*socio-cultural milieu*);
- Fattori pregressi (*antecedent factors*);
- Differenze individuali (*Individual difference variables*);
- Contesti di acquisizione linguistica (*language acquisition contexts*);
- Risultati (*outcomes*).

Queste cinque componenti—e le relative sottocomponenti—si influenzano a vicenda e rendono evidente l'idea chiave del modello socio-educativo, ossia come un'analisi del contesto socio-culturale dell'apprendente sia necessaria per comprendere il ruolo delle differenze individuali nel processo di acquisizione di una lingua (Gardner 1993b, 7; 2010, 83-4).

Vediamo nel dettaglio questi elementi:

**Il Contesto Socioculturale** (*Socio-cultural milieu*) è il fattore posto al di sopra di ogni altro nel modello (Gardner 1993b, 7) ed include sia l'ampia comunità culturale sia la più ridotta comunità familiare in cui l'apprendente è immerso quotidianamente. Fino al 1993, il contesto socioculturale era identificato con quelli che sarebbero poi diventati i Fattori pregressi (sotto il nome di *social milieu*) ed includeva solo le opinioni culturali (*cultural beliefs*) dell'apprendente. Pertanto, nonostante Gardner avesse già notato nel 1985 che «le opinioni della comunità rispetto all'importanza ed al significato dell'apprendimento linguistico [...] possono influire sull'acquisizione della L2»<sup>47</sup> (1985, 146), le credenze dell'individuo erano inizialmente considerate gli unici fattori capaci di incidere sul modello.

Gardner non specifica quali idee od opinioni comuni debbano essere incluse nel sostrato culturale d'una società<sup>48</sup> (Kondo-Brown 2001, 436), ma spiega che sarà molto più probabile che un apprendente formatosi in un ambiente in cui è considerato normale imparare una seconda lingua riesca ad acquisire un più alto livello di competenza linguistica rispetto a chi vede la conoscenza di un'altra lingua come un'abilità insolita, elitaria (Gardner 2010, 84) o poco patriottica.

Per illustrare questa differenza, Cucinotta (2016, 21) porta l'esempio della diffusione della conoscenza di una seconda lingua tra gli abitanti dell'Unione Europea e quelli degli Stati Uniti partendo dai dati raccolti dell'EuroStat e dall'American Council for International Education da Kat Devlin (2015) e riportati in una serie di articoli per il Pew Research Center di Washington.<sup>49</sup> Questi mostrano che la percentuale di studenti di lingue straniere nelle *high school* americane non supera il 20%, mentre tra i loro coetanei europei si arriva al 92%, con punte del 100% in alcuni paesi. Nella maggior parte dei paesi dell'UE è stata adottata una politica scolastica che prevede l'insegnamento della prima lingua straniera come materia obbligatoria già a partire dalle elementari (EuroStat 2019); negli Stati Uniti, invece, nessuno stato—eccezion fatta per il New Jersey—richiede il conseguimento di crediti scolastici in una lingua straniera per poter ottenere il diploma (Devlin 2015). Date queste premesse, è normale aspettarsi che un giovane europeo qualsiasi conosca almeno una lingua straniera,<sup>50</sup> mentre sarà più difficile aspettarselo da uno statunitense. Questa aspettativa sociale può però influire sull'idea di sé di un individuo, sulle sue aspettative di successo nell'apprendimento di una lingua e sull'importanza di conoscerla (cfr. Gardner 2010, 84).

**I Fattori Pregressi** (*antecedent factors*) rappresenta un gruppo di variabili che include tutti quegli elementi capaci di influire sulle differenze individuali dell'apprendente sia a livello cognitivo sia a livello affettivo. Questi possono essere suddivisi tra fattori innati (*biological*) e fattori empirici (*experiential*); per esempio, un fattore biologico come l'età potrebbe influire sia sulle variabili cognitive (es. l'intelligenza o le strategie di apprendimento) sia su quelle affettive (es. l'ansia); un fattore empirico come le esperienze pregresse potrebbe invece influire sulla predisposizione, sull'atteggiamento o sulla stessa ansia. Per questo motivo, Gardner e MacIntyre (1993b, 8) raccomandano che qualunque tipo di studio sulle differenze individuali degli apprendenti sia svolto con soggetti relativamente omogenei dal punto di vista della formazione linguistica, in modo

47 «*the beliefs in the community concerning the importance and meaningfulness of learning the language, [...] will influence second language acquisition.*»

48 Fatta eccezione per la vitalità etnolinguistica (*ethnolinguistics vitality*) (Kondo-Brown 2001, 436).

49 Devlin 2015; 2018; 2020.

50 I dati del *Regional yearbook* 2019 dell'EuroStat mostrano come tre quarti della popolazione europea tra i 25 e i 34 anni conosca almeno una lingua straniera e questi includevano ancora il Regno Unito, il paese con la percentuale in assoluto più bassa di apprendenti una LS.

che i risultati dello studio non siano inficiati da eventuali effetti legati a competenze acquisite precedentemente.

Le **Differenze Individuali** (*Individual Difference variables*) sono variabili che descrivono l'apprendente dal punto di vista psicologico e sono solitamente catalogate secondo due tipologie che abbiamo già incontrato:

- **variabili cognitive**, come l'Intelligenza (*intelligence*), la Predisposizione alla lingua (*language aptitude*) e le Strategie di apprendimento linguistico (*language learning strategies*);
- **variabili affettive**, come l'Atteggiamento nei confronti della lingua (*language attitude*), la Motivazione (*motivation*) e l'Ansia da apprendimento e uso della lingua (*language anxiety*).

In base allo schema mostrato in Figura 2.1, possiamo vedere come le variabili cognitive siano indipendenti le une dalle altre, mentre quelle affettive si influenzino tra loro.<sup>51</sup> Nei diversi modelli proposti nel corso degli anni, il numero ed il tipo di variabili sono mutati<sup>52</sup>, tanto che Gardner ha ufficialmente accettato che ne possano esistere altre (1985, 147); tuttavia, lo stesso Gardner esclude che queste possano mostrare degli effetti se non attraverso la mediazione delle sei elencate (*ibidem*).

Le **variabili affettive**, soprattutto l'Atteggiamento nei confronti della lingua e la Motivazione, sono quelle più interessanti nonché quelle considerate i migliori predittori di successo nell'apprendimento linguistico (Gardner 1985, 50). Per Gardner, la Motivazione è «una caratteristica interna risultante da una forza esterna»<sup>53</sup> ed è caratterizzata da un'azione volontaria diretta ad un obiettivo nonché dall'impegno profuso nel raggiungerlo (*ivi*, 50). Bisogna però tenere conto che, secondo questa definizione, l'obiettivo non è da intendersi come l'apprendimento della lingua in sé, bensì come la ragione per cui si vuole apprendere (*ivi*, 53).<sup>54</sup>

L'**Atteggiamento nei confronti della lingua**, invece, concerne qualunque modo di porsi rispetto all'apprendimento linguistico in senso lato, e questo include due punti cardine degli studi di Gardner quali l'Atteggiamento verso la situazione di apprendimento (*attitude toward the learning situation*) e l'Integratività (*integrativeness*), quest'ultimo definibile come l'atteggiamento dell'individuo nei confronti della comunità dei parlanti la lingua obiettivo<sup>55</sup>. Guardando lo schema in Figura 2.1, possiamo notare come l'Atteggiamento nei confronti della lingua sia l'unica tra tutte le differenze individuali a non esercitare un'influenza diretta sui Contesti di acquisizione della lingua, e quindi sui Risultati.

I **Contesti d'acquisizione della lingua** (*language acquisition contexts*) sono i diversi ambienti in cui un apprendente può imparare la lingua. Le variabili che costituiscono le Differenze Individuali influiscono (con diversi gradi d'intensità) su altre variabili legate a tali contesti. La dicotomia fondamentale di Gardner distingue tra **ambienti formali** (*formal*), in cui si partecipa con l'obiettivo primario di apprendere una lingua, e **ambienti informali** (*informal*), ossia tutte le altre occasioni di uso della L2 senza finalità didattiche<sup>56</sup>.

La Figura 2.1 mostra anche come l'influenza delle Differenze Individuali sui due tipi di contesto sia sostanzialmente diversa, ma va anche tenuto conto di come i contesti possono influenzare il peso delle Differenze Individuali. Cucinotta (2016, 23) porta l'esempio di un corso di lingue svolto secondo un approccio prettamente formalistico e quindi basato sull'esposizione e applicazione di regole grammaticali attraverso esercizi di traduzione e *drill*: in un ambiente d'apprendimento come questo, è ipotizzabile che le Strategie e la Predisposizione possano avere un'influenza molto bassa rispetto all'Intelligenza, mentre l'Atteggiamento potrebbe addirittura avere un'influenza negativa.

51 Per un'analisi più accurata delle diverse relazioni che intercorrono tra le variabili affettive, si veda Gardner & MacIntyre (1993b, 8-10).

52 Ad esempio, l'Ansia era stata esclusa dal modello a partire dalla versione del 1981, poiché considerata un semplice componente della Motivazione, per poi essere nuovamente introdotta nel modello del 1985. Allo stesso modo, l'Atteggiamento e le Strategie appaiono solo a partire dalla versione del 1993 mostrata in figura 2.1.

53 «*an internal attribute that is the result of an external force*» in MacIntyre et al 2001, l'p. 463 citando a sua volta Gardner, R. C. (1996). *Motivation and second language acquisition: Perspectives. Journal of the CAAL*, 18(2), 19-42.

54 Pertanto, in base a questa concezione, «*imparare il francese*» non può essere considerato un obiettivo, mentre lo sarà «*imparare il francese per poter accedere a lavori migliori*».

55 Cfr. Gardner 1985, cap.3, 39-61.

56 Il tipico ambiente formale è rappresentato da un corso di lingue, mentre un ambiente informale può essere un soggiorno all'estero, una conversazione in lingua, la visione di un film in lingua originale ecc. (cfr. Gardner 1985, 148).

I **Risultati dell'apprendimento** (*learning outcomes*) sono anch'essi classificati in due categorie influenzate da entrambi i Contesti di apprendimento: i Risultati linguistici (*linguistic outcomes*), inerenti all'effettiva competenza linguistica, e i Risultati non-linguistici (*non-linguistic outcomes*), relativi alla maturazione nell'individuo di opinioni e credenze derivanti dal percorso di apprendimento. Queste ultime possono riguardare, tra gli altri, il proprio atteggiamento nei confronti dell'apprendimento linguistico, lo sviluppo del relativismo culturale nei confronti della propria e dell'altrui cultura, e l'assunzione di valori provenienti dalla comunità dei parlanti della lingua obiettivo.

Posta questa premessa, è evidente come i risultati influenzeranno a loro volta alcune variabili delle Differenze individuali.<sup>57</sup> Ad esempio, un'esperienza di apprendimento arricchente influirà sulle variabili affettive, come un Atteggiamento più positivo (e ottimistico) nei confronti dell'apprendimento della lingua o delle lingue straniere in generale, oppure una riduzione dell'Ansia. Allo stesso modo, il successo o l'insuccesso nei risultati linguistici potrebbe modificare l'uso di strategie d'apprendimento, confermandole o scartandole; come afferma Gardner (1985, 149), «il prodotto di qualunque contesto di apprendimento linguistico è il risultato di un interscambio dinamico tra esperienze e caratteristiche cognitivo-affettive preesistenti».<sup>58</sup>

A partire dalla versione del 1993, il Modello presenta un ulteriore collegamento causale tra i risultati linguistici e quelli non linguistici, a indicare che si deve tenere conto del fatto che la “crescita” non-linguistica dell'apprendente dipenderà anche dallo sviluppo delle proprie competenze linguistiche (Gardner & MacIntyre 1993b, 9),<sup>59</sup> pur senza indicare un'influenza diretta nel percorso inverso.

### c. Un concetto chiave: *the integrative motivation*

I dati raccolti da Gardner e colleghi hanno mostrato che, tra le variabili delle differenze individuali, i migliori predittori per i risultati dell'apprendimento sono la Predisposizione alla lingua (*language aptitude*) e la Motivazione (*motivation*), in particolare quella Integrativa (*integrative motivation*) (Gardner 2001a).

Chiaramente, l'influenza della motivazione sull'apprendimento linguistico è l'aspetto del modello socio-educativo su cui si è maggiormente concentrata l'attenzione dei ricercatori, ma a questo punto è necessario fare una distinzione tra la Motivazione intesa come variabile delle differenze individuali ed il nuovo concetto di Motivazione Integrativa; quest'ultimo è infatti un un fattore composito che combina alla Motivazione “semplice” un particolare tipo di Atteggiamento nei confronti della lingua—un elemento che, come abbiamo visto nello schema della figura 2.1, non agisce direttamente sui Contesti d'acquisizione, ma si manifesta mediato proprio dalla Motivazione. Per comprendere pienamente questo tipo di motivazione è doveroso partire da un'altra importante distinzione fatta da Gardner tra Motivazione ed Orientamento.

La **Motivazione** è formata da tre fattori che agiscono in concerto e non sono necessariamente legati a un particolare tipo di Orientamento: l'Impegno rivolto all'apprendimento di una lingua, la Volontà di apprendere, e l'Atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento linguistico. L'atteggiamento motivato prevede infatti sia che un individuo sia coinvolto in un particolare tipo di azione diretta al raggiungimento di un obiettivo, sia che nello svolgerla impieghi una certa quantità di impegno, mostrando un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività e la volontà di raggiungere l'obiettivo (cfr. Gardner 1985, 50-4).

Per descrivere la motivazione *agita* abbiamo a disposizione quattro diverse dimensioni, relative a quattro caratteristiche necessariamente presenti in un individuo realmente motivato (v. fig. 2.2):

- l'**Obiettivo**, la cui presenza determina sia lo stimolo iniziale sia la direzionalità dello sforzo,
- la **Volontà**, che determina la magnitudine dell'Obiettivo,
- l'**Impegno**, che ne descrive l'intensità dello sforzo nell'azione,
- l'**Atteggiamento** nei confronti dell'attività, che funge da *monitor* di controllo sull'azione motivata.

57 Sebbene l'influenza dei Risultati sulle Differenze individuali fosse un aspetto già introdotto e trattato in Gardner 1985, appare solo partire dalla versione del 1993 qui presentata, anche in risposta ai risultati di alcuni studi riportati in uno studio di Gardner & MacIntyre (1993b, 9).

58 «*The product of any language learning context is the result of a dynamic interplay of the experiences and the prior cognitive and affective characteristics.*»

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



Figura 2.2: Schematizzazione del concetto di motivazione per l'apprendimento di una lingua, proposto da Gardner (1985, 54, fig. 3.1) e tradotto dall'autore.

L'Obiettivo è quindi uno dei componenti che descrivono l'azione motivata. Ricordiamo ancora che, in questo contesto, con Obiettivo non ci si riferisce mai all'apprendimento linguistico in sé, bensì alla ragione che spinge ad apprendere una lingua (Gardner 1985, 53). In altre parole, l'obiettivo non sarà *“imparare il cinese”* bensì *“imparare il cinese in modo da...”* (*ibidem*). È però doveroso sottolineare che questa definizione non deve far pensare che ragioni come *“Imparo il francese in modo da non essere bocciato all'esame”* o *“studio l'inglese per ottenere buoni voti”* possano essere considerate degli Obiettivi dell'apprendimento linguistico. Secondo Gardner, in questi casi l'obiettivo finale non è la competenza linguistica, bensì il superamento dell'esame o l'ottenimento di un buon voto; pertanto, li si può considerare dei motivi<sup>60</sup> per cui si segue un corso e si studia una lingua, ma non dei validi motivi per *apprendere* (cfr. Gardner, 1985, 51).

L'**Orientamento** invece descrive la ragione o l'insieme di ragioni che spingono ad imparare una lingua (*ivi*, 54). L'Orientamento può assumere tante sfumature quanti sono gli obiettivi: per viaggiare, per comprendere meglio altre culture e conoscere nuove persone, per ottenere dei miglioramenti nelle proprie condizioni di lavoro, per modificare la propria posizione sociale, per riuscire ad accedere a specifici servizi, ma anche per il piacere di riuscire a capire i testi delle canzoni dei Nirvana o per ottenere buoni voti. Posto ciò, è bene precisare che l'Orientamento in sé non costituisce parte della Motivazione, ma ne è l'importante premessa, nonché l'elemento «in grado di suscitare motivazione e di orientarla verso una serie di obiettivi»<sup>61</sup> (Dörnyei & Ushioda 2013, 41).

Tra i diversi tipi di orientamento, due sono divenuti «senza dubbio l'aspetto più indagato e più discusso negli studi sulla Motivazione L2»<sup>62</sup> (Dörnyei 2005, 95), ossia l'Orientamento Integrativo e l'Orientamento Strumentale. Questi due tipi di Orientamento sono inoltre alla base della già menzionata dicotomia tra Motivazione Integrativa e Motivazione Strumentale, la cui popolarità ha predominato su qualunque altra teoria nell'ambito della ricerca sulla Motivazione per l'apprendimento linguistico, non senza sollevare diverse critiche (cfr. Crookes & Schmidt 1991; Dörnyei & Csizér 2002; Dörnyei 2005) e fraintendimenti (Cfr. Gardner 1985; 2001b; 2010). Andando a riassumerne il senso:

- L'**Orientamento integrativo** (*integrative orientation*) è una particolare qualità di orientamento di tipo affettivo-associativo rivolto alla comunità dei parlanti la lingua obiettivo—sia come individui sia come gruppo—e che prevede diversi gradi di volontà di interazione con la comunità, che vanno dal piacere di conversare sino al desiderio di essere accettato (o integrato) all'interno del gruppo, o addirittura di assomigliare a membri stimati dell'altra comunità linguistica (cfr. Gardner & Lambert 1959, 271; Crookes & Schmidt 1991, 472-3)
- L'**Orientamento Strumentale** (*instrumental orientation*) è invece un orientamento di tipo pragmatico, in cui la lingua è vista come uno strumento utile ad ottenere un vantaggio concreto non necessariamente relazionato alla lingua in sé o alla comunità socioculturale legata ad essa. Questo tipo di orientamento non era inizialmente incluso nel modello di Gardner e Lambert e non è stato mai al centro dell'attenzione nelle ricerche canadesi,<sup>63</sup> ma è stato teorizzato solo in seguito agli studi svolti attraverso l'AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), un denso questionario sviluppato per

60 «[...] e non esattamente un ottimo motivo» secondo Gardner (2001b, 11).

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

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

63 Cfr. Dörnyei 2005, 70.

misurare le diverse componenti della motivazione<sup>64</sup> e che ha segnato lo standard per oltre un decennio, dal 1985 alla fine del millennio.

È importante ribadire che l'Orientamento è responsabile solo della direzionalità dell'azione motivata e non fornisce alcuna informazione sulla magnitudine della Motivazione. Dunque, per avere un comportamento motivato, non è sufficiente che sia espressa una ragione per studiare una lingua, ma è necessario che siano osservabili anche le altre tre caratteristiche della Motivazione, ossia la volontà, l'impegno ed un coinvolgimento emotivo positivo (Gardner 2001b, 9-10).

Allo stesso modo, è fondamentale chiarire due punti che spesso sono stati mal interpretati da alcuni lettori di Gardner<sup>65</sup>:

- un Orientamento di tipo integrativo non determina una Motivazione più intensa rispetto ad un Orientamento strumentale;
- la presenza di un certo tipo di Orientamento non esclude quella dell'altro.

Le numerose variabili che contribuiscono alla Motivazione sono infatti interconnesse ai risultati linguistici, inoltre questi legami si possono rivelare mutevoli (se non instabili) e pertanto non è sufficiente avere un'opinione positiva di una comunità linguistica per poterne imparare la lingua (Gardner 1985, 76).<sup>66</sup> Lo stesso Gardner (1985, 2001b, 2010) critica questa visione come troppo semplicistica e chiarisce che il comportamento di un individuo potrebbe essere orientato secondo entrambe le tipologie<sup>67</sup> così come per nessuna delle due, e che vi possano essere ulteriori tipi di orientamento comunque significativi per lo studio di una lingua.<sup>68</sup>

Possiamo quindi affermare che definire l'Orientamento di un comportamento significa definire il tipo di Motivazione che lo guida. Pertanto, esistono tanti tipi di Motivazione quanti sono gli Orientamenti possibili. Abbiamo però già accennato a come l'attenzione della ricerca accademica si sia concentrata in modo quasi esclusivo sulla Motivazione Integrativa,<sup>69</sup> anche perché i dati raccolti da Gardner e colleghi nel corso degli anni hanno determinato che i migliori predittori per i risultati dell'apprendimento fossero proprio la Predisposizione alla lingua (*language aptitude*) e la Motivazione Integrativa (*integrative motivation*)<sup>70</sup> (Gardner 2001a; Tremblay & Gardner 1995). Ciò nonostante, non esistono prove empiriche della superiorità della Motivazione Integrativa su quella Strumentale (Crookes & Schmidt 1991, 473). Gardner stesso (1985, 54) si limita ad ammettere che gli apprendenti con una Motivazione principalmente Integrativa sono probabilmente destinati ad ottenere risultati migliori rispetto a quelli motivati diversamente. Infatti, alla base del Modello Socioeducativo si pone l'idea che lo studio delle lingue si distingue da tutte le altre materie proprio perché comporta un certo grado di acquisizione di abilità e di schemi comportamentali peculiari di un altro gruppo sociale (Gardner 1985, 146; cfr. Gardner 2010, 3), pertanto, il modo in cui l'apprendente si pone di fronte alla nuova comunità determinerà—anche solo parzialmente—il grado di successo nell'apprendimento della lingua obiettivo. Anche per questo, gli sforzi della ricerca si sono inizialmente concentrati solo sul cercare di spiegare il nuovo concetto di Motivazione Integrativa (Gardner 2010, 33-4).

Nonostante questo, sappiamo che la Predisposizione alla lingua e la Motivazione Integrativa non sono gli unici attributi dell'apprendente motivato, ed abbiamo già visto come altri fattori (come, ad esempio, le

64 Oltre alla suddetta Strumentalità, misura anche la Motivazione, l'Integratività, l'Atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento e l'Ansia da apprendimento e uso della lingua.

65 Si vedano ad esempio Brown (1990, 384) e Clément, Dörnyei & Noels (1994, 441).

66 «*Not everyone who values another community positively will necessarily want to learn their language*».

67 Ad esempio, una persona sceglie di imparare una lingua in modo da potersi trasferire e riuscire a lavorare e ad interagire coi membri della nuova comunità (Cucinotta, 2016, 27).

68 Gardner (1985, 51) cita uno studio (Gardner, R. C. (1968). *A Survey of Attitudes of Educators of American Indian Children*. Research Bulletin N.66, University of Western Ontario, London, Canada.) svolto tra alcuni docenti d'inglese per apprendenti nativi nordamericani ed in cui sono stati indagati tre diversi tipi di orientamento: strumentale, integrativo e assimilativo. Gardner (1985, 52) cita inoltre l'orientamento manipolativo (o machiavellico) teorizzato in Gardner & Lambert 1972, nonché gli orientamenti identificati da Clément e Kruidenier (1983), ossia gli orientamenti di tipo strumentale, conoscitivo, odeporico ed amicale (i quali riceveranno più avanti notevole attenzione e saranno ripresi da Noels in alcuni dei suoi studi). McDonough (1986, 158) suggeriva invece una suddivisione della Motivazione Integrativa in due diverse tipologie: una di affiliazione ed una di assimilazione. Per una rassegna più completa dei diversi tipi di orientamenti si veda Noels (2001a, 44).

69 Cfr. Dörnyei 2005, 95.

70 Questi non sono però gli unici attributi dell'apprendente motivato; abbiamo già visto come altri fattori (come, ad esempio, le Strategie di apprendimento o l'Ansia) contribuiscono sui risultati finali in modo diretto o indiretto.

Strategie di apprendimento o l'Ansia) contribuiscono a loro volta sui risultati finali, in modo diretto o indiretto. Per determinarne il peso, sono stati svolti diversi studi usando modelli di equazioni strutturali (ivi, 87), ottenendo diversi schemi (cfr. Gardner 1983, 224-6; 1985, 152-3; 2001a, 4-5; 2010, 87-8) finalizzati alla presentazione del modello nella sua interezza. Lo schema proposto in Figura 2.3 rappresenta la versione più recente del modello, come esposta anche in Gardner (2010)<sup>71</sup>.



Figura 2.3: Rappresentazione attraverso equazione strutturale del Modello Socio-Educativo, tradotta e adattata da Gardner (2010, 88).

Dallo schema, si evince come la **Motivazione Integrativa** sia descritta come composta da tre sottoelementi principali: l'Integrità, l'Atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento e la Motivazione.<sup>72</sup> La Motivazione è la principale responsabile dei risultati linguistici raggiunti, mentre l'Integrità e l'Atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento sono in correlazione tra loro ed entrambi fungono da supporto per la Motivazione (Gardner 2001a, 4-6).

- L'**Integrità** (*Integrativeness*) «riguarda una predisposizione affettiva degli individui che influisce sulla loro volontà o sulla loro capacità di accettare le caratteristiche linguistiche di un'altra comunità di parlanti»<sup>73</sup> (Gardner 2010, 208), mostrando nei loro confronti un interesse che può andare dal rispetto delle differenze culturali fino al desiderio d'identificazione con l'altra comunità ed un eventuale rifiuto della propria (ivi, 88; *idem* 2001a, 5). Questa viene misurata secondo tre diverse dimensioni principali:
  - l'Orientamento Integrativo (*Integrative orientation*), che abbiamo già visto,
  - l'Interesse per le lingue straniere (*Interest in foreign languages*),
  - un Atteggiamento verso la comunità dei parlanti la lingua obiettivo (*Attitudes toward the language group*) favorevole o almeno tollerante (Gardner 2010, 88-9).

Ulteriori fattori possono contribuire alla misura dell'Integrità, come, ad esempio, l'assenza di etnocentrismo e l'apertura verso le altre culture (*ibidem*). Dunque, l'Integrità non dev'essere ridotta alla sola volontà di diventar parte della comunità (l'Orientamento integrativo); anzi, questo tipo di definizione è ritenuto da Gardner come troppo limitante (ivi, 208-9).<sup>74</sup> Più avanti, l'autore ammetterà che il concetto d'Integrità è stato forse interpretato in modo troppo letterale e che, piuttosto che di una volontà d'integrazione, bisognerebbe parlare di apertura (*openness*) (Gardner 2007, 15).

- L'**Atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento** (*Attitudes toward the learning situation*) è un costrutto che, invece di relazionarsi col macrocontesto dei parlanti, si concentra sul

71 Adattamento di quella pubblicata in Gardner (2006, 246).

72 Tale tripartizione appare sin dallo studio di Gardner 1983.

73 «In the socio-educational model, the concept of integrativeness refers to an affective predisposition of individuals that influences their willingness or emotional ability to take on linguistic features of another language community.»

74 Cfr. anche Gardner 2001a, 5; Dörnyei 2005, 68; Dörnyei & Ushioda 2013, 42.

microcontesto dell'apprendente, ossia sul *qui ed ora* dell'acquisizione di una lingua, ed è legato a quei numerosi aspetti che contribuiscono a creare un ambiente d'apprendimento positivo o negativo, specialmente in contesti formali (come, ad esempio, un corso di lingue).

I principali fattori studiati sono:

- l'Atteggiamento dello studente verso il docente (*Attitudes toward the teacher*),
- l'Atteggiamento dello studente nei confronti del corso (*Attitudes toward the course*).

Esistono tuttavia molti altri fattori che possono influire sull'ambiente di apprendimento, tra gli altri, la qualità dei materiali didattici usati, il tipo di attività proposte, le dimensioni della classe, le dinamiche sociali all'interno dell'aula e la presenza di glottotecnologie, di laboratori o di attività extra-curricolari.<sup>75</sup>

- La **Motivazione** (*Motivation*) rappresenta la forza trainante dell'apprendimento linguistico, ovvero un «importante motore motivazionale che ha bisogno di essere avviato da uno specifico obiettivo di apprendimento»<sup>76</sup> (Dörnyei 2005, 70). In questo caso, l'obiettivo che la guida è l'Integratività.

Dallo schema in Figura 2.3 è possibile vedere come, pur non rientrando nella Motivazione Integrativa, anche la **Strumentalità** possa fungere da supporto alla Motivazione. Il suo ruolo è simile a quello dell'Integratività: infatti, essa è basata su un Orientamento Strumentale e, combinata alla Motivazione, può dar origine alla Motivazione Strumentale, un tipo di Motivazione che può agire parallelamente a quella Integrativa (Gardner & MacIntyre 1991), contribuendo—in misura maggiore o minore—ad influire sui risultati. Ciò nonostante, la ricerca sulla Motivazione Strumentale è stata—e resta ancora—piuttosto limitata, scoraggiata anche dal fatto che i fattori che possono contribuirvi sono numerosissimi (Gardner 2010, 90). Alcuni risultati sono stati raggiunti, ma restano ancora molti dubbi circa la sua descrizione.<sup>77</sup> Dörnyei si chiede, ad esempio, se «la Motivazione Integrativa all'interno del modello di Gardner sia legata anche all'Atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento», concludendo che «non è chiaro se questo può essere interconnesso anche alla Motivazione Strumentale»<sup>78</sup> (Dörnyei 2005, 70).

Come già accennato, il modello di Gardner—ed in particolare il concetto di Integratività—ha goduto di un successo e di una diffusione tale da renderlo paradigmatico della stessa idea di Motivazione L2 (cfr. Dörnyei 2005, 95), e divenendo l'aspetto più studiato in questo filone d'indagine. A questa diffusione hanno contribuito molti aspetti innovativi del modello gardneriano, primo tra tutti l'aver combinato variabili legate non solo a fattori pregressi di tipo innato ed esperienziale, ma anche alle differenze individuali dell'apprendente, insieme a quelle inerenti al microcontesto d'acquisizione della lingua ed al macrocontesto sociale (secondo un modello psico-sociale, per l'appunto). Proprio quest'intuizione di come l'apprendimento sia determinato anche dall'atteggiamento dell'apprendente nei confronti della comunità dei parlanti la lingua obiettivo (Gardner 1985) ha aperto ad una visione della motivazione che non è determinata solo dall'individuo, anticipando di oltre trent'anni le teorie psicologiche in ambito motivazione (Dörnyei 2005, 67).

Tale visione, inoltre, andava a rafforzare la convinzione di come l'apprendimento di una lingua non fosse paragonabile a quello di un'altra materia scolastica. Cucinotta (2016, 31) riprende il discorso di Marion Williams (1994,77), la quale afferma che

*«There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person's whole social being: it is part of one's identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.»*

Lo stesso Gardner (1985, 6) ha sottolineato come l'insegnamento della lingua non veicoli solo elementi di un codice linguistico, bensì *«integral parts of another culture. As a result, students' attitudes toward the specific*

75 Cfr. Gardner 2010, 89; Gardner 2001a, 5; Gardner & MacIntyre 1993a, 159.

76 *«a central motivational engine that needs to be ignited by some specific learning goal».*

77 Gardner (2010, 90) pone l'esempio di come lo studio di Gardner e MacIntyre (1991) abbia determinato che gli individui motivati in modo strumentale mostrino minor costanza rispetto ai motivati integrativamente.

78 *«integrative motivation in Gardner's model was also associated with a third major constituent, 'Attitudes toward the learning situation,' and it is not clear whether this, too, can be linked to instrumental motivation».*

language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language». <sup>79</sup> Tuttavia, pur sottolineandone l'importanza, non ha mai ritenuto che l'Orientamento integrativo fosse l'unico in grado di spiegare la motivazione per l'apprendimento linguistico, né tantomeno ha mai considerato il proprio modello come completo (*ivi*, 166).

#### d. Teorie alternative a Gardner

Dal 1959 fino alla prima metà degli anni '90, la progressiva affermazione del Modello psico-sociale come modello principale è stata accompagnata dalla nascita e dallo sviluppo di teorie alternative—ma di minor successo—che cercarono di spiegare la Motivazione o che la inclusero nel proprio modello. In questa sezione presentiamo rapidamente alcune tra le principali teorie raccolte da Cucinotta (2016, 32-43).

Un modello simile a quello psico-sociale—per ammissione dello stesso autore<sup>80</sup>—è il **Modello del contesto sociale di Clément (1980)**, anch'esso canadese. Non sembra quindi un caso che questo modello condivida con quello gardneriano anche la visione del contesto sociale e culturale come elemento fondamentale capace d'influire sulla motivazione e quindi sull'apprendimento.<sup>81</sup>

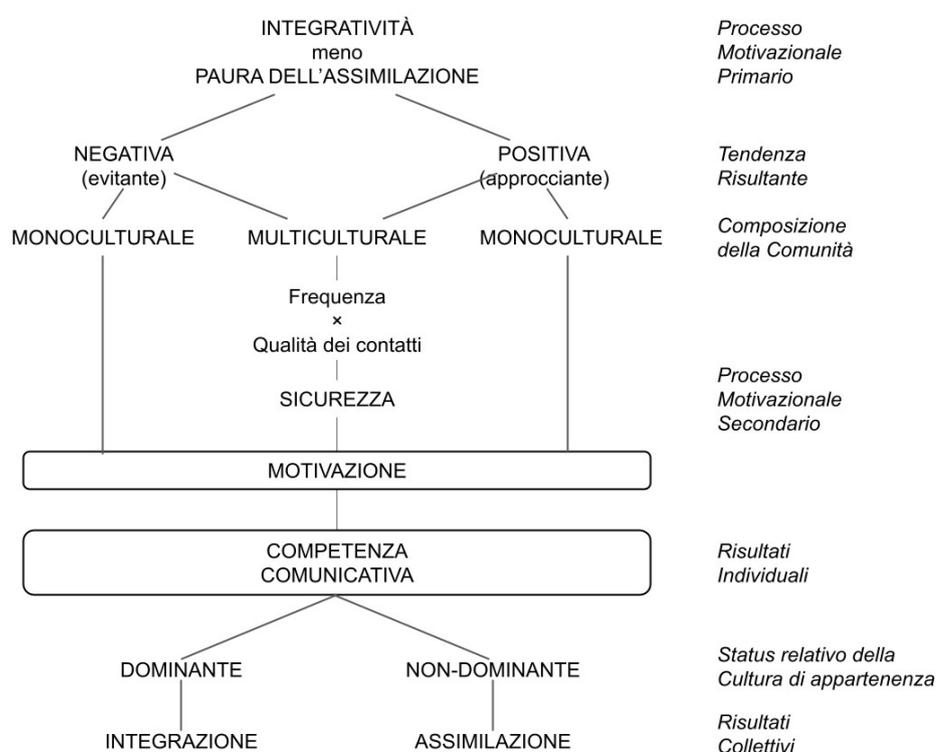


Figura 2.4: Il Modello del Contesto sociale di Clément (adattato e tradotto da Clément & Kruidenier 1985, 23)

Come si evince dalla Figura 2.4, questo modello prevede due fasi distinte poste a monte della Motivazione: il Processo motivazionale primario (*Primary motivational process*) e quello secondario (*Secondary motivational process*). Col primo, viene ripreso il concetto di Integratività, che Richard Clément e Bastian G. Kruidenier consideravano come assodato fondamento della teoria sulla motivazione (1985, 24), ma ad esso si contrappone una forza complementare, ossia la Paura dell'assimilazione (*Fear of assimilation*), descrivibile come il timore di perdere parte della propria identità nativa (*ibidem*). Una delle novità di questo modello è proprio lo spostamento di focus dalla percezione della lingua e cultura obiettivi dell'apprendimento, alla

<sup>79</sup> Citato in Dörnyei e Csizér 1998, 218.

<sup>80</sup> Clément (1986, 272) spiega come il proprio modello segua il solco tracciato dagli studi di Gardner e Lambert (1959) e di Giles, Bourhis e Taylor (1977).

<sup>81</sup> E questo è valido sia dal punto di vista degli aspetti linguistici (es. la competenza) sia di quelli non linguistici (es. la perseveranza), il che risulta essere un ulteriore tratto in comune col modello psico-sociale, il quale includeva sia risultati linguistici sia risultati non linguistici.

percezione delle relazioni tra il sé, la lingua e cultura da apprendere, e la propria lingua e cultura,<sup>82</sup> aspetti su cui influiscono anche il prestigio, la diffusione e il riconoscimento attribuito alle due lingue—o perlomeno la percezione che gli individui hanno di questi tre fattori secondo il principio della Vitalità etnolinguistica (*Ethnolinguistic vitality*)<sup>83</sup>—portando ad un approccio positivo o negativo nei confronti dell'apprendimento.

Il Processo motivazionale secondario avviene all'interno di contesti in cui è possibile avere contatti con la comunità di parlanti. In un contesto multiculturale, infatti, l'influenza sulla motivazione è mediata dalla frequenza e dalla qualità dei contatti. Tali elementi andranno ad influire sulla Sicurezza linguistica (*linguistic self-confidence*)—forse il fattore più importante tra quelli studiati da Clément e colleghi (Dörnyei 2005, 73)—che determina quanto l'apprendente si ritiene in grado di «*produce results, accomplish goals, or perform tasks competently*» (Dörnyei & Csizér 1998, 216). Secondo il Modello del contesto sociale, la Sicurezza linguistica è costituita sia dall'Ansia da apprendimento ed uso della lingua sia dalla capacità di Autovalutazione delle proprie competenze, due elementi ben distinti, uno affettivo e l'altro cognitivo, ma strettamente correlati tra loro (Clément *et al.* 1980).

Oltre al risultato individuale della competenza comunicativa, il modello include anche dei risultati definiti collettivi (*Collective outcomes*), ossia le conseguenze che l'apprendimento linguistico può avere dal punto di vista sociale, distinti tra integrazione ed assimilazione: con la prima si sviluppa una nuova cultura L2, parallela a quella nativa, che permette di convivere con la nuova comunità sociolinguistica; con la seconda, a questo processo s'accompagna una perdita di significatività della propria lingua e cultura d'origine—aspetto, questo, certamente legato anche alla differenza di vitalità linguistica tra le due lingue.

Come accennato poco sopra, il concetto di Vitalità linguistica incluso nel modello di Clément è tratto dal lavoro di Howard Giles e colleghi (1977); questi ha contribuito anche alla creazione del **Modello dell'interazione fra gruppi (*Intergroup model*) di Giles e Byrne (1982)**. Anche questo modello considera come centrale il ruolo della percezione della propria lingua e cultura in rapporto alla lingua e cultura da acquisire. In esso, il fattore discriminante è costituito dall'adesione o meno a cinque preposizioni che descrivono il grado di appartenenza e d'identificazione col proprio gruppo etnico e linguistico.<sup>84</sup> Queste sono determinate da diversi fattori, ovvero la Vitalità etnolinguistica, l'Identità sociale percepita (Tajfel 1977)<sup>85</sup>, la Percezione dei confini dei gruppi<sup>86</sup> e il concetto delle Multiappartenenze.<sup>87</sup> In questo caso, dunque, la Vitalità etnolinguistica non ha un'influenza diretta sulla motivazione dell'apprendente, bensì contribuisce alla percezione di appartenenza ed all'identificazione.

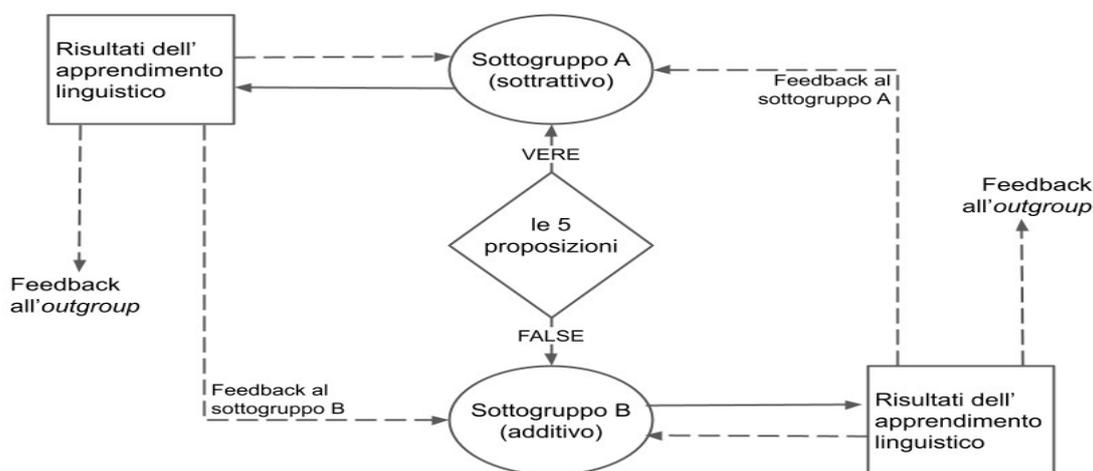


Figura 2.5: Schema dell'interazione tra gruppi. Traduzione della versione adattata da Gardner (1985, 141) dello schema di Ball & Giles (1982).

82 Aspetto che ritroveremo anche nella Teoria dell'interazione fra gruppi di Giles e Byrne (1982).

83 Concetto introdotto da Giles, Bourhis e Taylor (1977, 309).

84 Per una panoramica più ampia, si veda Cucinotta 2016, 37-38.

85 Ossia il grado di consapevolezza e d'accettazione d'appartenere ad un particolare gruppo etnico.

86 Quanto percepiamo il nostro e l'altrui gruppo etnico permeabile all'ingresso di nuovi individui o all'uscita dei propri membri.

87 La concezione di sé e degli altri come appartenenti a più gruppi contemporaneamente e non esclusivamente legati a uno solo.

Come possiamo vedere dalla Figura 2.5, la forte adesione alle cinque proposizioni implica una visione per cui l'acquisizione d'una nuova lingua porta necessariamente a una parziale perdita della propria identità<sup>88</sup> (visione sottrattiva, Sottogruppo A). A sua volta, tale perdita comporta un minore interesse per la ricerca di occasioni di contatto con parlanti nativi e favorisce un apprendimento di tipo soprattutto formale, legato allo svolgimento di esercizi grammaticali, che rischia di trascurare altri aspetti cruciali quali la fonetica, la sintassi (che resteranno legate alla L1) e la competenza comunicativa. Per contro, una visione additiva (Sottogruppo B), vedrà la nuova lingua e la nuova cultura come un qualcosa che va ad aggiungersi al proprio modo di essere, senza causare una perdita della propria identità culturale; l'apprendente andrà quindi a ricercare più facilmente occasioni d'incontro con parlanti nativi, e tenderà a sviluppare una lingua appresa quanto più simile a quella di un madrelingua.

Il **Modello di Acculturazione di Schumann (1978)** è un ulteriore esempio di teoria che include fattori sia psicologici sia sociali nel processo di acquisizione linguistica. Secondo questo modello, la lingua è solo uno degli elementi che compongono il processo di acculturazione, ossia quel percorso di «integrazione sociale e psicologia all'interno del gruppo della lingua obiettivo» (*ivi*, 29); com'è facilmente intuibile, una maggiore acculturazione implica una migliore acquisizione della lingua (*idem* 1986, 384). Come mostra la Figura 2.6, questo processo è influenzato da diverse variabili raggruppate in “sociali” ed “individuali”.

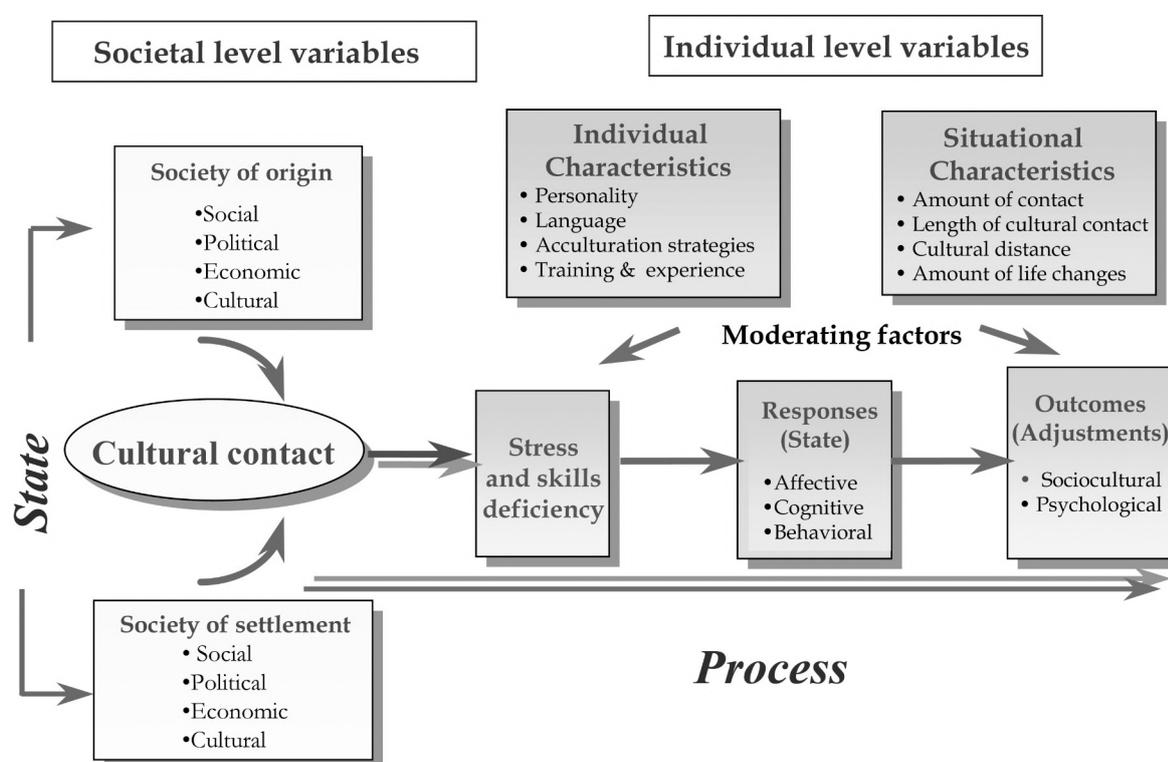


Figura 2.6: Schema del Modello di Acculturazione di Schumann (1978) come spiegato da Lazarus & Folkman (1984).

Le variabili sociali sono simili a quelle che determinano la già menzionata Vitalità linguistica, e riguardano la percezione che la persona ha della propria cultura e di quella della lingua obiettivo. Le variabili individuali includono sia le caratteristiche proprie dell'apprendente sia alcuni elementi situazionali come, ad esempio, la quantità e qualità di contatto con l'altra cultura o la distanza percepita tra le due culture. Schumann (1978, 34) indica alcuni elementi centrali per l'acculturazione, quali lo choc culturale, lo choc linguistico, la permeabilità dell'ego<sup>89</sup> e la motivazione; conseguentemente, questi stessi elementi risultano fondamentali per la piena acquisizione della nuova lingua.<sup>90</sup> Questa notevole attenzione agli aspetti situazionali—quindi non

88 Concetto non dissimile dalla *Fear of assimilation* di Clément e Kruidenier (1985, 24).

89 La Permeabilità dell'ego indica l'attitudine di una persona nei confronti del cambiamento, ossia l'immutabilità del proprio modo di essere.

90 Si veda anche Gardner 1985, 135-137.

limitata al macrocontesto sociale—rappresenta un'importante novità nel modello di Schumann. Dörnyei e Ushioda (2011, 45) considerano questo Modello come una base ideale per lo sviluppo di una visione più organica della motivazione, come studiato da Clément e colleghi.<sup>91</sup>

Sia il Modello psico-sociale sia il Modello dell'acculturazione hanno contribuito allo sviluppo delle celebri **Cinque ipotesi di Krashen (1982)**, e in particolare dell'Ipotesi del filtro affettivo. Quest'ultima ipotizza che l'esito positivo del processo di acquisizione linguistica sia determinato dalla maggiore o minore apertura di un Filtro affettivo (*affective filter*)—un'efficace metafora usata per raggruppare variabili individuali di tipo affettivo strettamente correlate con l'acquisizione, in particolare l'ansia, la fiducia in sé e la motivazione (*ivi*, 31). Nel definire quest'ultima, Krashen si rifà al modello di Gardner, citando sia la motivazione di tipo integrativo sia quella strumentale (*ivi*, 54), ma sottolineando come la prima sia superiore alla seconda solo in determinati contesti.<sup>92</sup>

### 2.3. Inquadramento storico: *the cognitive-situated period*

Dopo decenni di egemonia del modello Gardneriano, non stupisce che gli ultimi anni del ventesimo secolo abbiano portato con sé un vivo bisogno di cambiamento nell'approccio allo studio della Motivazione. Alla luce delle nuove intuizioni e dei cambiamenti esperiti negli anni dalla ricerca, il modello socio-educativo era ormai percepito come restrittivo, ma soprattutto troppo isolato rispetto ad altre teorie sulla motivazione provenienti da altre discipline di stampo psicologico: nuovi metodi, approcci e teorie offerti dagli studi più recenti cominciavano a voler essere integrate anche in ambito edulinguistico, dove l'idea di motivazione gardneriana risultava sempre più limitata e limitante. La natura eccessivamente teorica del modello socio-psicologico lo rendeva ormai obsoleto agli occhi dei nuovi ricercatori, i quali sentivano la necessità di un approccio più pragmatico, che non si limitasse alla descrizione di un costrutto psicologico, ma che desse indicazioni pratiche ai docenti su come comportarsi nell'agire quotidiano in classe. Si faceva sempre più pressante il bisogno di un cambio di prospettiva che permettesse di spiegarne il funzionamento rispetto ad attività e comportamenti specifici (Dörnyei 1998a, 124). Bisognava cioè spostare l'attenzione dal macrocontesto delle comunità linguistiche e sociali al microcontesto delle diverse situazioni di insegnamento/apprendimento delle lingue (*ivi*, 125).

#### a. *A Motivational Renaissance*

Molti articoli e volumi pubblicati nel decennio 1990-2000 riflettono questa tendenza all'innovazione, sia dando voce a una serie di critiche al modello gardneriano, sia proponendo nuovi percorsi di ricerca basati su concetti propri di altre discipline e contesti più concreti. L'abbondanza di nuovi studi e nuove idee, unita alla natura multidisciplinare e rivoluzionaria del nuovo approccio alla ricerca sulla motivazione L2, ha fatto sì che si possa parlare di un vero e proprio "Rinascimento Motivazionale", un periodo di continua innovazione e rigenerazione, marcato dalla collaborazione di studiosi di campi diversi uniti da un entusiasmo propositivo per indagare i molteplici meccanismi alla base della Motivazione.

I principali pilastri di questo Rinascimento Motivazionale sono stati quattro: un marcato bisogno di apertura verso nuovi approcci e nuove teorie col fine di integrare o rivoluzionare i modelli tradizionali; la necessità di dare la precedenza a un tipo di analisi basata sul pragmatismo e sull'esperienza diretta in contesti come la classe di lingue; l'importanza di concentrarsi su contesti diversi da quello bilingue del Canada di Gardner; una forte spinta verso un approccio di stampo cognitivista come metodo ideale per studiare la motivazione L2.

Per comprendere appieno il clima rivoluzionario e prolifico proprio di questo momento storico, è bene cominciare da una panoramica delle critiche mosse al modello socioeducativo da diversi studiosi della materia a partire dalla fine degli anni '80, per poi passare alle nuove proposte e agli schemi alternativi prodotti in risposta.

91 Cfr. Cucinotta 2016, 41.

92 Considerazione condivisa ed espansa anche da Noels e colleghi (2000, 60).

Già nel 1988, in “*A Critical Appraisal of Gardner's Social Psychological Theory of Second Language (L2) Learning*”, **Shun Au** metteva in discussione sia la validità dei test usati da Gardner (per esempio l'AMBT) sia l'effettiva causalità tra integratività, motivazione e competenza linguistica (Au 1988). Fu però un articolo di **Graham Crookes** e **Richard W. Schmidt** del 1989, poi ripubblicato nel 1991 su *Language Learning*, a dare un vero e proprio giro di vite alle istanze di rinnovamento della ricerca sulla Motivazione L2. Lo studio, intitolato “*Reopening the research agenda*”, chiedeva esplicitamente una revisione degli approcci allo studio contemporanei in favore di una maggiore apertura a nuove idee e all'interdisciplinarietà. Crookes e Schmidt diedero voce alla necessità di porre fine alla supremazia assoluta del modello socioeducativo di Gardner, così da distaccare lo studio della Motivazione dai precedenti approcci di stampo prevalentemente psicosociale. La nuova direzione da intraprendere, secondo i due autori, portava a un riavvicinamento della motivazione L2 a concetti alla base della moderna psicologia motivazionale, e quindi a un approccio cognitivista. Allo stesso tempo, Crookes e Schmidt invitavano a scegliere una prospettiva più focalizzata, che si basasse su un'analisi situata (*situated analysis*) all'interno di contesti pratici come, appunto, la classe di lingue. La ricerca sulla motivazione in ambito linguistico avrebbe quindi dovuto svilupparsi in modo coerente con «*the concept of motivation that teachers are convinced is critical for [second language] success*» (Crookes & Schmidt 1991, 502). Non è un caso che la Teoria orientata alla didattica di Keller (1983)<sup>93</sup> sia qui proposta come la miglior alternativa a Gardner (Crookes & Schmidt 1991, 481).

Più o meno nello stesso periodo, con l'articolo “*Individual differences in second language learning*” (1991), anche **Peter Skehan** evidenziava la necessità di passare a un approccio più pragmatico che non si limitasse a indagare gli orientamenti integrativo e strumentale, ma che si focalizzasse sugli effetti «*of different materials and teaching techniques on the motivation of students*» (*ivi*, 281) e sulle infinite variabili in grado di influenzare il processo di apprendimento e la Motivazione. Inoltre, sempre secondo Skehan, queste variabili e i loro effetti andrebbero indagati possibilmente in «*different contextual circumstances (outside Canada!)*» (*ivi*, 284), ovvero contesti monolingui in cui il modello gardneriano perderebbe parte della propria capacità di spiegare il fenomeno.

Questa debolezza fu dimostrata dal giovane dottorando magiaro **Zoltán Dörnyei**, il quale scelse di testare l'applicabilità dei costrutti di Gardner (in particolare la motivazione integrativa) in Ungheria, ossia in un contesto monolingue e monoculturale<sup>94</sup> profondamente diverso da quello canadese. Questa ricerca (1990) partiva dalle critiche mosse da Clément e Kruidenier (1983) e cercava di confermare il valore universale del modello socioeducativo gardneriano, invece ne dimostrò i limiti al di fuori del contesto originario.

A questa prima ricerca fece seguito uno studio a sei mani di **Dörnyei, Richard Clément e Kim Noels** (1994), i cui risultati portarono a un ulteriore allontanamento dalle teorie di Gardner, spostando il focus della ricerca sul microcontesto della classe di apprendimento ed evidenziando la natura sociale e complessa del processo di acquisizione di una nuova lingua (*ivi*, 443). Secondo gli autori, l'atteggiamento e i risultati degli apprendenti sarebbero determinati da tre componenti principali: la Fiducia in sé, la Valutazione dell'ambiente della classe (corso, docente, gruppo), e la Motivazione. Nel loro studio, i tre autori rividero anche il concetto di Motivazione, conferendogli un significato più ampio e complesso, facendo confluire aspetti sia integrativi sia strumentali nella definizione di Motivazione Integrativa (*ivi*, 441).

## b. Proposte di ampliamento del modello di Gardner

Sempre nel 1994, **Rebecca Oxford** e **Jill Shearin** puntarono ad ampliare la base teorica sulla motivazione e nel loro articolo “*Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework*” si prefissero lo scopo di illustrare la varietà di modelli alternativi a quello gardneriano, nonché la maggiore idoneità di alcuni di essi a un contesto monolingue. L'importanza del loro intervento sta nel dare spazio anche a teorie fino ad allora considerate minori, quali, ad esempio, la Teoria dei Bisogni, quella dell'Aspettativa-Valore, quella del *Goal-setting*, la Teoria del Rinforzo, quella dell'Equità, quella della Cognizione Sociale, nonché la teoria dello Sviluppo Cognitivo di Piaget (cfr. Cucinotta 2016, 47).

93 Questa teoria, individua quattro condizioni discriminanti la qualità della motivazione: l'interesse, la rilevanza, l'aspettativa ed i risultati (intrinseci o estrinseci) ottenuti (cfr. Cucinotta 2016, 48).

94 In Clément *et al.* (1994, 418-9) si evidenzia come l'Ufficio Statistico Centrale ungherese indicasse un 97,8% di popolazione etnicamente ungherese ed il 98,5% di madrelingua magiara e meno del 9% parlante una lingua straniera.

Nello stesso anno, un nuovo articolo di **Dörnyei** (1994a) basato sui precedenti studi introduceva uno schema in cui la motivazione L2 appare suddivisa in tre livelli, ognuno formato da diversi componenti che coincidono con i tre fattori alla base del processo di apprendimento della lingua. Tali livelli, secondo Dörnyei, sarebbero in grado di influenzare la Motivazione indipendentemente l'uno dall'altro.

LIVELLO DELLA LINGUA	Sottosistema della motivazione integrativa Sottosistema della motivazione strumentale
LIVELLO DELL'APPRENDENTE	Bisogno di risultati Fiducia in sé <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansia da uso della lingua</li> <li>• Competenza linguistica percepita</li> <li>• Attribuzione causale dei risultati</li> <li>• Autoefficacia</li> </ul>
LIVELLO DELLA SITUAZIONE D'APPRENDIMENTO	<p><i>Componenti legate al corso</i></p> <p>Interesse (nei confronti del corso) Rilevanza (del corso rispetto ai propri bisogni) Aspettativa (di successo) Soddisfazione (rispetto ai risultati)</p> <p><i>Componenti legate all'insegnante</i></p> <p>Spinta affiliative (piacere all'insegnante) Tipo di autorità (controllo vs autonomia) Socializzazione diretta                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modelling</i></li> <li>• Presentazione delle attività</li> <li>• Feedback</li> </ul> </p> <p><i>Componente legate al gruppo</i></p> <p>Orientamento all'obiettivo Sistema di norme e ricompense Coesione del gruppo Struttura degli obiettivi della classe (cooperativi, competitivi o individuali)</p>

Figura 2.7: i tre livelli della motivazione per l'apprendimento linguistico di Dörnyei (1994a)<sup>95</sup>

Nello schema di Dörnyei, il primo livello, quello della lingua, e riprende gli orientamenti motivazionali tradizionali; il secondo livello, quello dell'apprendente, e include le caratteristiche individuali sia cognitive che affettive; il terzo livello riguarda il contesto di apprendimento (o Situazione di apprendimento) ed è a sua volta suddiviso in tre componenti legate al corso, al docente, e al gruppo. La particolarità di questo schema è che non cerca di spiegare il funzionamento della Motivazione, ma vuole piuttosto concentrarsi sul fornire indicazioni sulle sue componenti sulle quali il docente ha la possibilità di agire, nel corso dell'intero processo di apprendimento, per motivare l'apprendente. Coerentemente col fine ultimo di rendere la «L2 motivation research more "education-friendly,"» (Dörnyei 1994a, 283), l'articolo offre anche una lista di strategie didattiche utili alla Motivazione e basate sia sull'esperienza dell'autore sia sul lavoro di altri ricercatori.<sup>96</sup>

### La sfida di Gardner

La risposta di Gardner non si fece attendere. Nello stesso numero di *The Modern Language Journal*, **Robert Gardner** e il collega **Paul Tremblay** pubblicarono l'articolo "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks" (1994a), in cui giustificarono la validità del modello canadese, ma soprattutto si mostrarono piuttosto critici nei confronti sia di Oxford e Shearin sia di Dörnyei, apparentemente senza apprezzare come gli articoli di questi ultimi sottolineassero la validità e importanza del modello socio-educativo e attaccassero piuttosto l'immobilismo della ricerca basata su di esso. Il breve dibattito nato da questo scambio di vedute e proseguito sempre sulla stessa rivista (Dörnyei 1994b, Gardner & Tremblay

95 Questa traduzione si basa sulla versione aggiornata e pubblicata in Dörnyei & Ushioda 2011, 52.

96 Dörnyei (1994a, 280) cita in particolare Oxford e Shearin (1994) e l'importante volume di H. Douglas Brown "Teaching by Principles" del 1994.

1994b, Oxford 1994)<sup>97</sup> scaturì nella sfida lanciata da Gardner a validare scientificamente i modelli alternativi proposti attraverso una ricerca empirica in un reale contesto di apprendimento linguistico.

Il dibattito sul *Modern Language Journal* ebbe due conseguenze principali. Da un lato, Dörnyei, deciso a difendere la validità delle proprie idee, cominciò a testare sul campo le ipotesi da lui proposte, creando così il nucleo della prima ricerca empirica sulle strategie motivazionali. Dall'altro, **Tremblay e Gardner** offrirono un nuovo modello a difesa della validità di quello socio-educativo. Nell'articolo del 1995, "*Expanding the motivation construct in language learning*", i due autori presentarono una soluzione al problema della limitazione del modello socio-educativo proponendone una versione aggiornata, che integra i fondamenti del modello originario con idee derivate da approcci più recenti, quali la Teoria dell'attribuzione, la *Goal theory* e quella dell'aspettativa-valore, che si traducono con l'inserimento all'interno del modello gardneriano di altrettanti costrutti legati alla valutazione e percezione degli obiettivi e della propria autoefficacia; un cambiamento relativamente piccolo, ma ritenuto dalla stessa Oxford (1996) «*a very significant expansion, which goes well beyond the previous bounds of the Socio-Educational Model*» (6). In questo modo, Gardner riuscì a dimostrare che non era necessario creare un nuovo modello, quando si poteva combinare con successo elementi già presenti in quello originale con nuove misure della Motivazione quali, per esempio, persistenza, attenzione e obiettivi specifici (Cucinotta 2016). In questo caso, il vero passo avanti di Gardner è, come nota anche Dörnyei, l'ammissione che variabili situazionali quali quelle del microcontesto della classe trovino naturalmente posto nel modello socio-educativo senza stravolgerlo o confutarlo (Dörnyei 1998, 127).

Tuttavia, la spinta a cercare modelli alternativi a quello tradizionale (o almeno a rinnovarlo) portò diversi ricercatori a lavorare su nuove teorie multidisciplinari. Tra questi, vale la pena citare il lavoro di **Marion Williams e Robert L. Burden**, presentato nel volume *Psychology for Language Teachers* del 1997. In questo studio, Williams e Burden si concentrarono principalmente sugli aspetti psicologici della Motivazione, elencando una serie di fattori, sia interni sia esterni, che non erano stati ancora presi in considerazione. Nonostante i due autori non offrissero nuovi modelli o schemi, il loro volume metteva per la prima volta in chiaro un elemento chiave: la Motivazione andava intesa come un processo evolutivo, e come tale studiata in base alla fase di evoluzione rilevante. I tre stadi principali sarebbero: i Motivi per cui fare qualcosa, la Decisione di fare qualcosa, e il mantenimento dell'Impegno (o Persistenza). Tali stadi non sarebbero però necessariamente consecutivi, ma in continuo dialogo tra loro e con ulteriori fattori esterni.

Nel frattempo, le strategie motivazionali proposte inizialmente da Dörnyei (1994a) sono state selezionate dall'auto per creare un Decalogo delle strategie più importanti da testare empiricamente su insegnanti di lingua inglese in Ungheria. Nel 1998, **Zoltán Dörnyei** e la collega **Kata Csizér** raccolsero dati sulle strategie motivazionali che questi docenti consideravano più efficaci nel contesto reale della lezione in classe e li presentarono nell'articolo "*Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*". Questa ricerca raggiungerà due obiettivi: quello di aver aperto la strada allo studio delle strategie motivazionali e quello di fornire una ampia raccolta di strategie motivazionali validata empiricamente, il che sarà alla base per il volume del 2001 di Dörnyei "*Motivational Strategies in the Language Classroom*", il cui ruolo approfondiremo nel prossimo capitolo.

### c. La teoria dell'autodeterminazione.

Insieme alla distinzione gardneriana tra motivazione integrativa e strumentale, un'altra teoria è partita dall'idea che vi siano due diversi tipi di motivazione per eseguire un'attività, ossia una *Motivazione intrinseca*, autotelica e legata alla realizzazione stessa di un compito, ed una *Motivazione Estrinseca*, in cui la motivazione è invece legata alla raggiungimento di finalità esterne al compito.

Questa distinzione si pone come fondamento di una delle teorie che più ha influenzato la ricerca sulla motivazione L2 negli ultimi trent'anni, ovvero la *Teoria dell'Autodeterminazione* esposta da **Edward L. Deci e Richard M. Ryan** (1985).

Secondo gli autori, infatti, quello che fa la differenza nell'atteggiamento dell'individuo non è tanto la quantità di motivazione, bensì la sua natura di spinta intrinseca o estrinseca. Alla base della motivazione intrinseca si trova l'idea che gli esseri umani siano per natura non solo orientati alla crescita personale, ma anche «*active, inquisitive, curious and playful creatures*» (Ryan and Deci 2000, 56), pertanto questo istinto

<sup>97</sup> Il cui contenuto sarà espanso nel successivo capitolo.

porterebbe ad agire anche senza il condizionamento di stimoli o premi esterni (v. Brown 1990, 386), ad esempio per puro piacere personale, per ricercare la novità, o per appagare il proprio senso di autonomia e di competenza.<sup>98</sup> Per contro, un obiettivo esterno potrebbe essere, per esempio, il prestigio sociale, o un aumento di stipendio. Nonostante questi due tipi di motivazione possano essere facilmente classificati opposti, sarebbe sbagliato associarli ad una visione polare come è toccato in sorte al modello di Gardner; Deci e Ryan, infatti, considerano i due tipi di motivazione come due forze complementari nel processo di apprendimento, coesistenti e sinergiche, e pronte ad entrare in azione in risposta ad ogni specifica situazione, in misura diversa secondo numerose variabili. L'errore di una definizione dicotomica farebbe infatti cadere nell'ancora più grave errore di concentrare l'attenzione sulla sola motivazione intrinseca, ritenuta più valida, tralasciando il valore della motivazione estrinseca, la quale contribuisce a supportare l'azione in numerosi casi (anche temporanei) in cui quella intrinseca non sia abbastanza forte da permettere l'impegno necessario: per esempio, uno studente potrebbe perdere il piacere e la voglia di studiare un argomento che prima giudicava interessante, ma potrebbe continuare ad applicarcisi comunque per non sprecare gli sforzi fatti fino a quel momento, o anche solo per evitare di essere bocciato all'esame. In molti casi, però, la motivazione estrinseca non funge solo da supplente a quella intrinseca, ma la affianca, fornendo più spinte che portano il nostro studente a continuare a studiare (Deci & Ryan 2000, 59-60).

Oltre a questa caratteristica di non esclusività, la Teoria dell'autodeterminazione illustra come la motivazione intrinseca e quella estrinseca non rappresentano due concetti nettamente separati, ma esiste una sfumatura capace di descriverne meglio la natura. Come illustrato nella Figura 2.8, Deci e Ryan suddividono la Motivazione estrinseca secondo quattro tipologie, classificate in base al livello di interiorizzazione degli obiettivi finali, ossia la collocazione del locus di causalità percepito dell'individuo. Secondo gli autori, i quattro gradi partono da un senso di quasi totale mancanza di controllo sull'attività, che viene quindi percepita negativamente, o come un'imposizione, fino ad arrivare all'estremo opposto, in cui abbiamo una scelta entusiasta e personale di svolgere un'attività e in cui locus di causalità è totalmente integrato nel sistema valoriale della persona. I quattro tipi regolazioni (*regulations*) della motivazione estrinseca sono descritti come:

- la *Regolazione Esterna*, determinata da fonti completamente esterne, in cui il rinforzo è dato dal riuscire ad ottenere premi o ad evitare punizioni entrambi di origine esterna all'apprendimento;
- la *Regolazione Introiettata*, simile alla precedente ma con un livello di interiorizzazione maggiore, per cui le conseguenze del proprio comportamento, premi o punizioni, sono percepite come generalmente importanti o perlomeno rilevanti;
- la *Regolazione Identificata*, in cui l'individuo è mosso a svolgere un'attività perché ne percepisce l'importanza per sé o per il proprio modo di essere;
- la *Regolazione Integrata*—la più simile alla Motivazione Intrinseca—per cui l'attività viene svolta per scelta autonoma rivolta al raggiungimento di un obiettivo considerato importante se non necessario rispetto al proprio sistema di valori.

Alla motivazione intrinseca ed alle quattro tipologie di motivazione estrinseca bisogna inoltre aggiungere l'ulteriore categoria negativa della *Amotivazione*, ovvero l'assenza di motivazione. Seguendo l'approccio legato ai diversi gradi di interiorizzazione di un compito, l'amotivazione potrebbe essere definita non tanto come mancanza di ragioni per fare qualcosa, quanto come la percezione che l'attività sia del tutto indipendente dalla propria influenza (Cfr. Noels 2001a; 2001b). L'individuo amotivato ritiene che qualsivoglia decisione intraprenda, questa non potrà andare ad influire sull'esito finale (sia dal punto di vista dei risultati concreti che della soddisfazione personale) e quindi non riesce a trovare ragioni per applicarsi.

Possiamo quindi riassumere la classificazione di Deci e Ryan con un continuum ideale lungo un asse su cui si pongono i diversi tipi di Motivazione: Intrinseca, Estrinseca (divisa nelle quattro Regolazioni), e Amotivazione, come illustrato nella Figura 2.8

<sup>98</sup> Aspetti che contribuiscono, tra gli altri, alla valutazione dello stimolo (cfr. Schumann 1998, Schumann & Wood 2004, Balboni 2014, 63) e che compongono—come vedremo—una sottoteoria alla *Self-determination theory*.

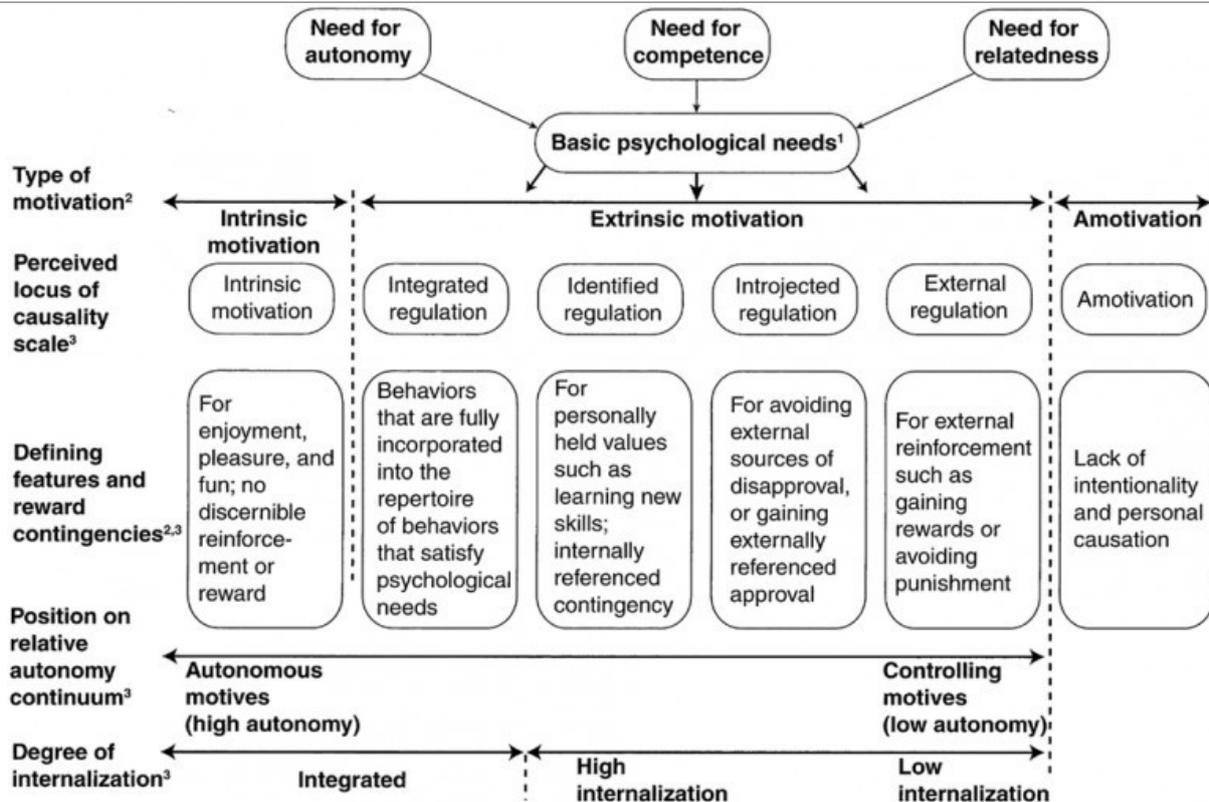


Figura 2.8: Schema delle diverse tipologie di motivazione come classificate lungo un continuum basato sul grado di interiorizzazione (Deci & Ryan 2007).

Come possiamo vedere dallo schema, tre bisogni psicologici sono posti alla base dei diversi tipi di motivazione; già prima abbiamo citato il bisogno di *Competenza* e quello di *Autonomia*, cui si aggiunge un terzo bisogno, quello di *Vicinanza*.<sup>99</sup> In altre parole, rappresentano le tendenze naturali dell'individuo ad imparare, ad essere indipendente, e a far parte di un gruppo o contesto sociale. Se pensiamo alla motivazione intrinseca come un grado diverso di causalità percepita, vediamo come la percezione di fare delle scelte o completare delle attività che assecondano il proprio volere sia strettamente connesso al senso di Autonomia e di Competenza, due bisogni più legati alla motivazione intrinseca. Il bisogno di Vicinanza, invece, è correlato alla percezione di sé all'interno di un macro o micro-contesto sociale, ovvero a come si viene percepiti dagli altri individui che ne fanno parte e che contribuiscono a creare il nostro sistema di valori e di premi-punizioni, quindi più vicino alla motivazione estrinseca. Anche qui non bisogna pensare che un bisogno d'autonomia escluda quello di vicinanza, infatti una persona può voler agire secondo la propria volontà pur volendo guadagnare rispetto ed attenzione da altri individui vicini (cfr. Little 2007).

Oltre alla classificazione delle diverse tipologie di motivazione estrinseca, anche la motivazione intrinseca ha visto una proposta di sottoclassificazione ad opera di **Robert J. Vallerand**, che nel 1997 ampliò questo modello aggiungendo tre diverse sfumature di Motivazione intrinseca (cfr. Vallerand & Ratelle 2002):

- la *Motivazione Intrinseca della Conoscenza*: ovvero, il desiderio di ampliare la propria conoscenza per soddisfazione personale;
- la *Motivazione Intrinseca del Risultato*: ovvero, la volontà di raggiungere un obiettivo, al di là della sua importanza, soprattutto per soddisfazione personale legata al senso di competenza;
- la *Motivazione Intrinseca della Stimolazione*: ovvero il piacere di fare qualcosa per il puro gusto di farlo.

Oltre a questo, il modello dello psicologo canadese propone di disporre i diversi tipi di motivazione (intrinseca, estrinseca ed amotivazione) su tre livelli di coinvolgimento interconnessi (*ivi*, 44-45). Questi sono:

- un *Livello globale*, in cui la motivazione è costante indipendentemente dall'ambiente in cui è agita;

<sup>99</sup> In inglese *need for relatedness*, ossia il bisogno di intrecciare relazioni con altri individui. Lo si potrebbe anche tradurre come bisogno di *interdipendenza relazionale*.

- un *Livello contestuale*, in cui la motivazione è legata alla partecipazione a particolari ambiti di azione;
- un *Livello situazionale*, in cui la motivazione è legata ad una particolare attività all'interno di ambito definito. Proprio per la sua natura specifica, risulta il tipo di livello meno stabile.

Le influenze reciproche tra i livelli hanno luogo principalmente dal più stabile al più instabile, ma, in misura minore, si possono verificare anche casi opposti o diversi (Vallerand & Ratelle 2002, 50-51).

Sul particolare costrutto della Amotivazione si è invece concentrato il gruppo di ricerca di **Luc G. Pelletier**, che ha individuato delle credenze che vanno a costituire i quattro costrutti determinanti l'assenza di motivazione (Lagault, Green-Demers & Pelletier 2006, 568-9):<sup>100</sup>

- *Credenze sull'abilità*: legate ad una mancata percezione di autoefficacia;
- *Credenze sullo sforzo*: causate dal non essere in grado di dedicarsi all'attività con abbastanza sforzo;
- *Caratteristiche dell'Attività*: ossia il grado di percezione dell'attività come né interessante né stimolante;
- *Valore dell'Attività*: la percezione dell'attività come irrilevante.

#### **d. Applicazioni della Self-determination Theory in ambito glottodidattico**

La teoria dell'Autodeterminazione presenta diverse idee utili a spiegare il comportamento motivato (o demotivato) dell'apprendente di lingue. I bisogni di *Vicinanza*, *Competenza* e *Autonomia* possono infatti aiutare a comprendere i processi motivazionali e le relazioni che intercorrono tra le diverse tipologie di orientamento ed il raggiungimento di una competenza nella lingua obiettivo.

Una delle prime ricerche sull'applicazione del modello in ambito glottodidattico è quella presentata da **Laurel Diane Kamada**, in un articolo (citato da Noels *et al.* 1999) dal titolo emblematico di "*Intrinsic and extrinsic motivational learning process: why Japanese can't speak English*" (1987). Secondo l'autrice, l'interesse intrinseco per la lingua da imparare—e nello specifico, per l'inglese—non è necessariamente correlato ai bisogni esterni e quindi agli orientamenti tradizionali. Tra i primi lavori ad impiegare il nuovo modello di motivazione, troviamo un'altra ricercatrice, **Katherine Ramage** (1990), la quale cercò di spiegare le differenze di costanza nell'apprendimento di una lingua esaminando diverse variabili comportamentali;<sup>101</sup> tra queste, la Motivazione Intrinseca presenta una forte correlazione con la perseveranza nello studio. Anche **H. Douglas Brown** si concentrò sul ruolo della Motivazione Intrinseca nel corso del processo educativo, partendo dall'idea che i principali metodi educativi, come, per esempio, il metodo Montessori e il metodo Steiner, fossero incentrati proprio su di essa. Nel suo celebre articolo del 1990, "*M&Ms for language classrooms?*", l'autore evidenzia come uno dei principali problemi motivazionali dei metodi d'insegnamento tradizionali sia l'eccessiva insistenza su un sistema basato su premi e punizioni, ossia su un apprendimento basato quasi esclusivamente su obiettivi esterni all'individuo, ossia su strategie legate alla Motivazione Estrinseca (*ivi*, 388), con relative ricadute negative anche sulla Motivazione Intrinseca dell'apprendente. Tale concetto sarà poi ripreso nel volume *Teaching by Principles* del 2001, in cui l'autore sottolineerà nuovamente i problemi legati a questa motivazione regolata esternamente, motivata da premi tangibili che abitano ad una gratificazione immediata, facendo perdere di vista all'apprendente la propria crescita personale (*ivi*, 78). Nel cercare di proporre una soluzione al problema, Brown esemplifica una serie di tecniche didattiche che costituisce uno dei primissimi esempi di raccolta di strategie motivazionali, molte delle quali incentrate sullo sviluppo del senso di autoefficacia, di autonomia, nonché sull'utilizzo costante di *feedback* positivi, strategie riprese anche da Dörnyei (1994a; 2001).

#### **Kim Noels**

Il contributo più sostanzioso all'applicazione della Teoria dell'Autodeterminazione verrà però dagli studi condotti da **Kimberly A. Noels**, il cui lavoro ha il pregio di integrare il nuovo modello in quelli precedenti, sviluppando anche uno strumento di indagine per misurare il diverso grado di introiezione della motivazione

---

100 Questa classificazione espande un precedente modello proposto da Pelletier *et al.* 1999.

101 Tra queste abbiamo la frequenza d'uso della LS, le strategie di studio, l'impegno ed i diversi tipi di Motivazione secondo il modello di Deci e Ryan.

dell'apprendente.<sup>102</sup> A partire dalla fine dello secolo scorso, la sua collaborazione con psicologi cognitivisti quali Robert J. Vallerand e Luc G. Pelletier ha prodotto una serie di esperimenti empirici con l'obiettivo di:

- confrontare le misurazioni delle sottocategorie di Motivazione con variabili che precedono o conseguono all'apprendimento linguistico (per esempio l'impegno, l'ansia, la libertà di scelta);
- analizzare le correlazioni esistenti tra i costrutti della SDT e altri tipi di orientamenti proposti da Gardner e Kruidenier;
- investigare l'influenza della percezione che l'apprendente ha di determinate variabili presenti nel contesto della classe (per esempio, le competenze del docente) sul livello di autodeterminazione.<sup>103</sup>

Lo studio di Noels e colleghi ha portato alla luce diverse considerazioni molto interessanti dal punto di vista dei rapporti tra motivazioni e altre variabili, prima tra tutte la conclusione che ogni tipo di motivazione è correlato a precisi antecedenti e a precise conseguenze.

Un risultato forse prevedibile riguarda il ruolo dell'ansia come fattore correlato all'Amotivazione, mentre questa risulta avere una relazione negativa con l'Impegno, l'Autonomia, il Senso di Competenza percepito, nonché la già citata Perseveranza (Noels *et al.* 1999, 28; Noels *et al.* 2001, 433). Nonostante ciò, la normale inferenza che conseguirebbe a questa premessa, ovvero che le stesse variabili dovrebbero avere una relazione radicalmente opposta con la Motivazione Intrinseca e la Regolazione Identificata<sup>104</sup> (ovvero le forme di Motivazione più autodeterminate), non è interamente confermata dai risultati: se da un lato l'Impegno e la Perseveranza sono risultati fortemente legati a entrambe, dall'altro la Regolazione Identificata ha mostrato una correlazione più definita con le variabili date rispetto alla Motivazione Intrinseca, il che ha lasciato presupporre agli autori che Motivazione Intrinseca ed Estrinseca non siano necessariamente poste su un medesimo continuum e che, pertanto, lo studente che trae piacere dall'apprendimento di una lingua potrebbe non sentirsi comunque motivato a mantenere un impegno costante se manca il coinvolgimento nel processo di apprendimento, pertanto il docente dovrà agire su entrambe le forme di motivazione (cfr. Noels *et al.* 2001, 75).

Un altro importante risultato ottenuto dagli studi della ricercatrice canadese hanno riguardato il rapporto tra Autonomia e Motivazione. In particolare, due studi (Noels *et al.* 1999 e 2000) dimostrano come l'Autonomia favorisca lo sviluppo di forme di Motivazione più autodeterminate, l'acquisizione di maggiore competenza, la riduzione dell'ansia e la determinazione a continuare a studiare la L2.

La ricerca di Noels e colleghi ha inoltre permesso di esplorare i rapporti tra la Teoria dell'Autodeterminazione e alcune dei modelli preesistenti degli orientamenti motivazionali, primo tra tutti il modello socio-educativo.

Come altri autori prima di lei, anche Noels muove una critica al concetto gardneriano di integratività, mettendone in discussione sia l'applicabilità universale sia l'attualità nel panorama di ricerca contemporaneo. Secondo Noels e colleghi (Noels *et al.* 1999; Noels 2001a; Noels 2003), l'orientamento integrativo si mostra rilevante solo in determinati contesti socioculturali simili a quello dello studio originale; inoltre sottolinea che, nonostante la presenza di tratti comuni, non bisogna cedere alla semplificazione di una sovrapposizione tra i concetti di Motivazione Integrativa ed Intrinseca. Infatti, sebbene entrambe siano determinate dall'atteggiamento nei confronti del processo e del contesto di apprendimento, il costrutto di Gardner individua come obiettivo il contatto, l'interazione o l'integrazione con la comunità dei parlanti della lingua studiata, il che farebbe tendere per una classificazione tra le Motivazioni Estrinseche più interiorizzate (Noels 2001b, 114). Secondo la ricercatrice canadese, è lo stesso Gardner a confermare questa intuizione, descrivendo entrambi gli orientamenti, Integrativo e Strumentale, come *orientati* ad un risultato esterno e diverso dal piacere per lo studio della lingua, pertanto di tipo estrinseco (*ibidem*).

Noels nota altresì come vi sia una relazione positiva tra Orientamento Integrativo e la Motivazione Intrinseca (o la Regolazione Identificata), il che induce a supporre che l'importanza attribuita all'apprendimento della

102 Si tratta della *Language Learning Orientation Scale—Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amotivation Subscale* o LLOS-IEA.

103 Cfr. Cucinotta 2016, 62

104 Come abbiamo visto poco prima, la Regolazione Integrata presenta un grado di intrinsecità anche maggiore rispetto alla Regolazione Identificata, ciò nonostante, tale costrutto è stato escluso dagli studi di Noels e colleghi poiché ritenuto troppo difficile da identificare, specialmente con apprendenti principianti o bambini. Si veda a tal proposito lo studio di validazione della scala svolto da Vallerand e colleghi (1989).

L2 porti come risultato anche il desiderio di interazione con i parlanti madrelingua (Noels 2001b, 137 e Noels *et al.* 2001, 435) e giustifica questa relazione ipotizzando due substrati motivazionali (senza escluderne di ulteriori): uno legato al microcontesto dell'apprendimento (ossia la classe) ed uno legato al macrocontesto (ossia i rapporti tra individui e comunità), per cui «*learning a second language takes place not only in an educational context, but also in a particular sociopolitical context*» (Gardner & Lambert 1972).

Un altro modello preso in considerazione da Kim Noels è stato quello dei canadesi **Clément e Kruidenier** (1983), i quali hanno cercato di compensare alcuni vuoti del modello socio-educativo introducendo delle nuove categorie di Orientamento alternative a quelle di Gardner e Lambert, considerate troppo limitanti per descrivere l'atteggiamento di apprendenti più eterogenei. I due autori studiarono, infatti, gruppi di studenti che presentavano caratteristiche diverse per appartenenza etnolinguistica, ambiente culturale, e lingua appresa. I risultati di questa ricerca sembrarono indicare che l'Orientamento Integrativo si manifestasse solo laddove gli studenti appartenenti alla cultura dominante studiavano una lingua di un gruppo minoritario (*idem* 1986, 66), mentre in altri casi emergevano altri Orientamenti tra quelli ipotizzati dagli autori (1983), nello specifico:

- l'*Orientamento Strumentale* (meno vago rispetto all'omologo di Gardner<sup>105</sup>) e in cui lo studio di una lingua punta all'ottenimento di specifici vantaggi;
- l'*Orientamento Conoscitivo*, che implica la soddisfazione del desiderio di conoscenza, di scoprire di più su sé stessi nonché sulla cultura dei parlanti la lingua obiettivo;
- l'*Orientamento Odeporico*, caratterizzato dalla volontà di imparare una lingua per poter viaggiare e muoversi dove la lingua è parlata;
- l'*Orientamento Amicale*, legato al desiderio di creare interazione e legami con altre persone appartenenti ad un altro gruppo linguistico e culturale.

In uno studio del 2000 chiamato “*Why are you learning a second language?*”, Noels, Clément, Pelletier e Vallerand cercano una correlazione tra questi quattro orientamenti ed il modello della SDT, ed i risultati ottenuti mostrano come l'Orientamento Strumentale e la Regolazione Esterna sarebbero strettamente correlati, mentre gli altri tre orientamenti di Clément e Kruidenier sarebbero invece molto più vicini alla Motivazione Intrinseca in quanto “*they give rise to positive feelings through the promotion of autonomy, self-perceptions of competence, or both*” (Noels *et al.* 2000, 64).

Un ulteriore ambito d'applicazione della Teoria dell'Autodeterminazione ha riguardato lo studio del contesto di apprendimento e di come le sue variabili possano influire sulla Motivazione dell'apprendente. In particolare, le variabili che più hanno interessato Noels e colleghi sono quelle legate al comportamento e allo stile di interazione del docente, definito come la persona in grado di incidere sulle percezioni di Autonomia e Competenza dello studente, e quindi sulla sua autodeterminazione (Noels *et al.* 1999, 26). I risultati ottenuti dimostrano che, quando gli studenti percepiscono il docente come in grado di dare *feedback* utili e di non cercare di esercitare un controllo eccessivo sulla classe, aumentano sia il piacere dello studio in sé sia il senso di Autonomia e quindi la motivazione intrinseca. Al contrario, quando gli studenti percepiscono il docente come esercitante un controllo eccessivo sulla classe, i risultati sono un aumento dell'Amotivazione e una diminuzione dell'Autonomia percepita.

## e. La Teoria dell'Attribuzione

La Teoria dell'Attribuzione (Weiner 1972, 1986, 1992) rappresenta una delle teorie comportamentiste più note della sua epoca (cfr. Dörnyei 2005,79), pertanto il suo impatto sulla nuova fase di riapertura del programma di ricerca è stato notevole, andando ad influire sui modelli di sviluppati negli anni '90 da diversi autori come Dörnyei, Gardner, Titone e Williams.<sup>106</sup>

Secondo **Bernard Weiner**, alla base di questa teoria vi è l'idea secondo cui il grado di impegno e di motivazione di un individuo per lo svolgimento di un particolare compito, sarà proporzionale al valore attribuito al risultato e alla sua aspettative di ottenerlo. Queste idee si basano soprattutto su conoscenze ed

105 «*the grab-bag of reasons called instrumental by Gardner*» (Kruidenier & Clément 1986, 66)

106 Si vedano in particolare Titone 1993, Dörnyei 1994a, Tremblay & Gardner 1995, Williams & Burden 1997, Williams *et al.* 2001.

esperienze pregresse, alle quali è stata associata un' *attribuzione causale*, ossia una valutazione sulle cause dei risultati secondo tre dimensioni:

- il *Locus di Causalità*: la percezione di una causa come propria dell'individuo oppure esterna;
- la *Stabilità*: la tendenza della causa ad essere più o meno persistente nel tempo;
- la *Controllabilità*: la potenziale capacità di influire sul processo o sui risultati.<sup>107</sup>

Lo schermo della Figura 2.9 esemplifica queste cause secondo queste tre dimensioni:

«Ho preso un brutto voto perché...»	CAUSALITÀ INTERNA (io: aspetti cognitivi, affettivi, impegno...)		CAUSALITÀ ESTERNA (gli "altri": società, famiglia, fortuna...)	
	STABILE (condizione persistente)	INSTABILE (condizione temporanea)	STABILE (condizione persistente)	INSTABILE (condizione temporanea)
CONTROLLABILE (responsabilità personale)	«È un argomento che non m'interessa»	«L'ho preparato in dieci giorni»	«Il prof ce l'ha con me»	«Nessuno m'ha aiutata a prepararlo»
INCONTROLLABILE (non ci posso fare niente)	«Non ci arrivo proprio a capire 'sta materia»	«Avevo la febbre e un mal di pancia terribile»	«È uno degli esami più difficili»	«Mi ha chiesto l'unica cosa che non sapevo»

Figura 2.9: Schema esemplificativo di alcune attribuzioni causali in base alle tre dimensioni della causalità, stabilità e controllabilità (cfr. Weiner 1986, Dörnyei & Ushioda 2011).<sup>108</sup>

L'attribuzione di una causa esterna avrà dunque come risultato quello di rendere l'individuo meno responsabile dei propri risultati, portando come conseguenza una maggiore attenzione alla scaramanzia piuttosto che all'impegno o addirittura al percepire ogni sforzo inutile, guidando anche le scelte e gli atteggiamenti futuri; si tratta di un modello la cui applicabilità in ambito glottodidattico è evidente (Dörnyei 2005, 79).

Questo processo di retrospettiva sulle proprie strategie d'apprendimento è paragonabile al Modello Egodinamico di **Renzo Titone** (1993), secondo cui ogni apprendente individua una *strategia* per raggiungere i propri obiettivi e la mette in pratica attraverso una *tattica*; se la *tattica* adoperata porta ad un *risultato* sperato senza richiedere un eccessivo dispendio di tempo, soldi o energie fisiche e mentali—anzi, suscitando piacere per l'apprendimento—allora l'*ego* riceve un *feedback* positivo che lo spinge ad avvalorare la strategia scelta e a mantenere la motivazione (Balboni 2014, 61-62), puntando a raggiungere il proprio progetto di sé;<sup>109</sup> in caso contrario, un riscontro negativo può portare alla modifica della strategia se non al suo abbandono o addirittura alla rinuncia a proseguire lo studio o ad intraprendere ulteriori corsi di lingue, nel caso di un'esperienza particolarmente sgradevole.<sup>110</sup>

Di particolare interesse per l'apprendimento delle lingue è lo studio della giapponese **Emma Ushioda** (2001), la quale svolgerà una ricerca empirica su studenti universitari per stabilire le principali attribuzioni causali legate al successo o all'insuccesso nell'apprendimento di una LS. Questo studio si distacca dai precedenti poiché va ad indagare le motivazioni del singolo secondo un progetto di ricerca qualitativo, relativamente raro all'epoca, ma capace di cogliere meglio le sfumature del processo motivazionale. Queste sfumature mostrano la motivazione come un costrutto multifaccettato, la cui intensità e qualità non è più solo studiata come rivolta a un obiettivo futuro, ma anche come frutto delle esperienze passate e della situazione presente (Dörnyei & Ushioda 2011, 62), in un continuo divenire (Ushioda 2001, 115).

La motivazione non può dunque limitarsi ad essere studiata come un meccanismo da smontare e da descrivere, bensì deve esser visto come un costrutto organico, di natura sia affettiva sia cognitiva, dinamico ed intercorrelato ad altri fattori dinamici, per cui impossibile da definire se non in un dato momento e in un

107 Inizialmente questo modello comprendeva solo le prime due dimensioni, risultanti in quattro possibili tipi di cause percepite (cfr. Weiner 1972).

108 Questi esempi possono facilmente essere convertiti anche in positivo: «Ho preso un bel voto perché...» «Mi piace la materia» [interno, stabile, controllabile], «Ero carichissima» [interno, instabile, incontrollabile], «Ho studiato sugli appunti di Alessia» [esterno, instabile, controllabile] ecc.

109 Aspetto paragonato da Bier (2018, 56-57) a quello del *Sé Possibile* dell'omonima teoria di Markus (Markus & Nurius, 1986).

110 Cfr. Dörnyei 2005, 79

dato contesto, e in cui non è sufficiente conoscere le variabili o i predittori per definire il tutto o controllare i risultati, secondo un'ottica prettamente post-positivista (Jacobs & Farrell 2001). Questo approccio andrà a caratterizzare l'attuale fase di ricerca sulla motivazione L2.

#### 2.4. Inquadramento storico: *a socio-dynamic perspective*

Durante gli ultimi anni del Novecento, la motivazione L2 è stata ridefinita come un processo in continua evoluzione e in costante dialogo con il contesto in cui si presenta, ovvero un insieme di fattori che possono influenzarla ed essere da essa influenzati. A poco a poco, concetti cardine come l'Integratività di Gardner hanno perso quella centralità che hanno mantenuto per mezzo secolo tra le teorie in questo ambito, fino a diventare un concetto troppo limitante se non addirittura inadatto a spiegare l'apprendimento dell'inglese come lingua globale (LG), in cui l'orientamento dell'apprendente non è più diretto alla comunità socioculturale dei madrelingua, bensì si rivolge alla comunità internazionale (McClelland 2000, 109; Yashima 2004, 121-5; Cucinotta 2016, 75-9) e l'attenzione si sposta dal bisogno di identificarsi in un altro gruppo sociale a quello di identificarsi con l'idea di ciò che il parlante vuole essere o pensa di essere.

L'attenzione della ricerca sulla Motivazione L2 si è progressivamente spostata verso una prospettiva che vede le Differenze Individuali degli apprendenti non più come fattori assoluti e generalizzabili (Dörnyei 2005, 218), ma come elementi relativi influenzati e influenzabili dal contesto in cui sono situati: la stessa persona si comporterà e percepirà le informazioni in modo diverso in diversi contesti. La ricerca deve dunque considerare l'apprendimento L2 come un processo situato, e prendere in considerazione l'apprendente non più come un concetto astratto o un insieme di variabili misurabili, ma come persone reali con bisogni, obiettivi e caratteristiche reali. Si è passati quindi da una prospettiva di stampo cognitivista a una prospettiva che possiamo definire a tutti gli effetti "socio-dinamica", in cui l'apprendimento è studiato all'interno di un Sistema Dinamico Complesso (complex dynamic system),<sup>111</sup> profondamente determinato dal contesto e in rapporto di mutua interazione con gli altri elementi del sistema (Dörnyei & Ryan 2015, 11).

##### a. *La person-in-context*

Paradigmatico è il lavoro di **Emma Ushioda** (2009) sulla Motivazione L2. La studiosa si focalizza sull'apprendente come individuo e sulle mutue influenze in costante azione tra apprendente e contesto; alla visione cognitivista dello studente come insieme di variabili individuali, suddivisibili e astratte contrappone il concetto di Persona Contestualizzata, ovvero dotata di personalità, esperienze ed obiettivi unici, ma mutevoli e determinati da fattori altrettanto mutevoli sia a livello del microcontesto dell'aula, sia del macrocontesto della società, secondo relazioni dinamiche e non lineari.

Se si sposta l'attenzione alla *person-in-context*, i due elementi non possono essere dissociati, e questa nuova visione comporta la necessità di modificare l'approccio alla ricerca. Per esempio, implica un'estensione importante del campo d'indagine e rende la raccolta di dati molto più complessa, richiedendo notevoli quantità di dati qualitativi, basati soprattutto sulla percezione dell'individuo invece che su dati misurabili e oggettivi (cfr. Dörnyei e Ushioda 2011, 76).

##### b. *L'L2 Motivational Self System*

Un'evoluzione di alcuni concetti del modello gardneriano è riscontrabile nel lavoro di **Dörnyei**, il quale nota come l'integratività da lui trovata in alcuni studi (Dörnyei & Csizér 2002, Csizér & Dörnyei 2005) non corrisponde più alla definizione tradizionale, ma si appoggia ad altri fattori solitamente opposti, come l'atteggiamento nei confronti della comunità L2 o la strumentalità; questo lasciò presupporre la presenza di un costrutto integrativo più ampio e rivolto all'identificazione con un modo d'essere piuttosto che con un gruppo umano. Per trovare una spiegazione a questo costrutto, gli autori decidono di avvicinarla all'idea dei *Sé Possibili* proposta da **Hazel Markus** e dai suoi colleghi nella seconda metà degli anni '80 del Novecento (cfr. Markus e Nurius 1986; Markus e Ruvolo 1989).

111 Cfr. Dörnyei 2009; Dörnyei, MacIntyre & Henry 2015.

I *possible selves* rappresentano l'immaginario di ciò che un individuo potrebbe, vorrebbe, e teme di diventare in futuro. Queste immagini sono prodotte della persona stessa e sono influenzate dalla percezione che essa ha delle proprie capacità, dalle sue aspettative, speranze, paure e da tutte quelle variabili che potrebbero influire sulla realizzazione del proprio potenziale. Secondo Markus, l'importanza dei *sé possibili* sta nella loro capacità di modificare il comportamento (e di conseguenza aumentare o diminuire l'impegno) di un individuo, portandolo a utilizzare delle strategie e compiere delle azioni strumentali per perseguire i propri obiettivi (cfr. Markus e Ruvolo 1989, 213)<sup>112</sup>.

Il potenziale di questa teoria è meglio spiegato se associato al concetto di *Self-Discrepancy* o Discrepanza del Sé, dello psicologo canadese **E. Tory Higgins** (1987), il quale classifica i *sé possibili* secondo tre categorie:

- 1 il *Sé Attuale* (o *Reale*) che rappresenta, appunto, l'attuale idea di sé di ciascun individuo;
- 2 il *Sé Ideale*, che include le caratteristiche e qualità che l'individuo vorrebbe possedere;
- 3 il *Sé Normativo*, che invece raccoglie le caratteristiche e qualità, ma anche i doveri morali o sociali, che l'individuo sente di dover possedere.

Secondo la teoria di Higgins, quando l'individuo percepisce una discrepanza tra il proprio *Sé Attuale* e i *Sé Possibili* futuri, si crea una tensione emotiva, la quale si risolverà attraverso scelte che portino a far coincidere i *sé possibili*. In pratica, il *Sé Ideale* e il *Sé Normativo* fungono da guide (*future self-guides*) orientando il comportamento e stimolando o mantenendo la motivazione. Da un lato la *Guida del Sé Ideale* tenderà a promuovere un comportamento legato alla crescita personale, dall'altro la *Guida del Sé Normativo* punterà soprattutto a prevenire eventuali deviazioni dal percorso, regolando obblighi e doveri esterni come propri dell'individuo (cfr. Higgins 1998). Infatti anche il *Sé Ideale* potrebbe essere influenzato dalle aspettative della società, e quindi non rientrare completamente nella definizione di proiezione personale del sé. Ciò implicherebbe l'intervento di una spinta esterna che richiamerebbe l'idea di Regolazione Integrata che abbiamo visto con Deci e Ryan. Inoltre, l'autore non esclude che vi possano essere altre tipologie di rappresentazioni del Sé, e non è detto che esse siano tutte presenti in ogni persona.

Secondo Dörnyei, più la visione di questi *Sé Possibili* è vivida e realistica, più marcato sarà il loro effetto sulla motivazione (2005, 100), in quanto tali rappresentazioni di sé saranno assimilabili con quelle vissute dal *Sé Attuale* (*idem* 2009a, 12), e questo può essere applicato anche all'apprendimento della L2, realizzando l'immagine di un *Sé Ideale parlante la L2* la cui spinta identificativa va a sostituire quella dell'integratività. Tale teoria è detta *L2 Motivational Self System* (L2MSS)<sup>113</sup> e in questo sistema, sono ripresi entrambi i concetti di *Sé futuri*, ma è aggiunto anche un terzo fattore legato all'*Esperienza di Apprendimento L2*, ossia all'influenza dell'ambiente d'apprendimento.<sup>114</sup> Il *Sé L2 Ideale* sarà dunque legata alla visione desiderata delle proprie competenze in L2 e il *Sé L2 Normativo* costituirà la guida verso il raggiungimento delle aspettative.

In questa triade è possibile notare un parallelismo sia col modello di Gardner del 2001, in cui si indicavano Integratività, Strumentalità e Atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento come costrutti principali della Motivazione (*idem* 2009a, 30), sia con le Ragioni Integrative, Estrinseche e Intrinseche proposte da Noels (2003).

### c. La Visione come strumento didattico

Parlando di *sé possibili* li abbiamo più volte indicati come rappresentazioni ed abbiamo sottolineato come la loro vividezza sia legata all'efficacia. Un concetto importante per comprendere questo potenziale è descritto nell'uso della *Visione*, ovvero la "rappresentazione imitativa di eventi reali o ipotetici" (Pham e Taylor 1999, 250)<sup>115</sup>. La *Visione* non si limita all'immaginazione, ma si lega ad una più ampia percezione sensoriale, e offre dunque la possibilità di vedere, sentire e generalmente percepire qualcosa che non esiste ancora nella realtà (Dörnyei 2009a, 12). In breve, crea una rappresentazione realistica di una possibilità futura, ed è

112 In questo troviamo il parallelismo col modello egodinamico di Titone evidenziato da Bier (2018, 56).

113 Traducibile come Sistema del Sé della Motivazione L2.

114 E quindi anche della classe, dei materiali, dei compagni e, ovviamente del docente, in un processo in divenire

115 Pham, L.B., & Taylor, S.E. (1999). "From thought to action. Effects of process- versus outcome-based mental stimulations on performance", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), pp. 250-260.

proprio per questo motivo che Hadfield e Dörnyei (2013) arrivano ad affermare che i concetti di Visione e di Guide del Sé Futuro sono fondamentalmente sovrapponibili.

Nel momento in cui un individuo crea una proiezione futura di Sé, infatti, è la Visione a entrare in gioco per trasformare una lista di obiettivi specifici o la stesura di un piano di azione in qualcosa di realisticamente rappresentato e, quindi, altamente motivante. Oltre a questo, secondo Dörnyei (2014b, 12), tale rappresentazione non si limita a visualizzare degli obiettivi, ma arriva a comprendere anche il *come* questi possano essere raggiunti, visualizzandone il percorso. Come nel caso dei *sé possibili*, più la Visione sarà nitida e dettagliata, più lo sarà anche la Guida Futura; più la Guida Futura sarà percepita come realistica, maggiore sarà la Motivazione a ridurre la discrepanza tra il *Sé Attuale* e i *Sé Futuri* possibili. La Visione, quindi, può essere considerata uno dei «più affidabili predittori dell’impegno a lungo termine» (Dörnyei e Kubanyiova 2014, 9), quale, per esempio, imparare una lingua nuova. Infatti, la Visione utilizza i medesimi meccanismi neurali della percezione sensoriale (Moulton e Kosslyn 2009, 1274), può quindi essere considerata una sorta di simulazione che il cervello non è in grado di distinguere rispetto a un evento real (Cox 2012).<sup>116</sup>

Tale capacità di suggestione può rivelarsi uno strumento di indubbia utilità per lavorare sulla motivazione, infatti dagli studi di Hadfield e Dörnyei (2013) e di Dörnyei e Kubanyiova (2014) emergono alcune strategie che coinvolgono la creazione e il rafforzamento della Visione; strategie parzialmente incluse in Cucinotta 2021, 225 e nella raccolta di strategie del presente studio.

#### d. Flusso e correnti motivazionali

Due teorie strettamente correlate tra loro prendono in considerazione le esperienze di lavoro intrinsecamente motivato, in cui un’attività è in grado di assorbire e coinvolgere poiché è, allo stesso tempo, sia obiettivo sia causa della motivazione.

Tale condizione di concentrazione e momentaneo distacco dalla realtà è facilmente esperibile quando si è presi dalla storia di un film o di un libro avvincente, o quando si cerca di completare un gioco sfidante; in questi casi non è insolito guardare l’ora ed accorgersi che è passato più tempo di quanto si credesse. Questa condizione è stata definita da **Mihaly Csikszentmihalyi** (1975; 1988) come flusso (*flow*), una condizione ottimale di dedizione a un compito soddisfacente di per sé stesso (o *autotelico*, per usare la terminologia dello psicologo ungherese recentemente scomparso).

A differenza del flusso, una Corrente motivazionale diretta (*directed motivational current* o DMC) rappresenta un periodo più esteso di motivazione ottimale legato al raggiungimento di un obiettivo (o di una visione!) ed è proprio il progressivo avvicinamento al fine ultimo ad auto-alimentare questa spinta motivazionale (Dörnyei, Ibrahim & Miur 2015, 98), la quale non si concentra su un’unica attività come il flusso, bensì procede lungo una successione di compiti intermedi, la cui realizzazione funge da stimolo per il passaggio successivo, come i diversi livelli di un videogioco. Sebbene non vi siano particolari strategie motivazionali volte alla creazione di una condizione di flusso o di DMC, una delle condizioni perché queste si verifichino è la presenza di un obiettivo (o visione) chiara, un giusto equilibrio tra difficoltà dei compiti ed effettiva competenza di chi li svolge, ed una piacevolezza percepita che, nel caso del flusso, proviene dall’attività stessa, mentre nel caso delle correnti motivazionali proviene dalla realizzazione di sé stessi (Dörnyei *et al.* 2015, 101) e dalla percezione di maggiore vicinanza con l’obiettivo finale.

## 2.5. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo offerto una panoramica sull’evoluzione dello studio della motivazione in ambito glottodidattico, in particolare ci siamo concentrati sulla sua evoluzione da costruito meramente psicologico a strumento per lavorare in classe.

Abbiamo visto come l’intuizione di Robert Gardner ha dato il via a questo tema d’indagine, ma anche come il successo del suo modello socio-educativo abbia metaforicamente anestetizzato la ricerca per oltre trent’anni, con la conseguenza che per molti la teoria della motivazione per l’apprendimento linguistico si riduce alla contrapposizione tra motivazione integrativa e motivazione strumentale, dicotomia di successo,

116 Cox, R.H. (2012). *Sport psychology: Concepts and applications* (7<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw Hill.

ma che ha causato non pochi fraintendimenti e semplificazioni.

La svolta “rivoluzionaria” degli anni novanta ha invece ridestato la ricerca, invitando ad indagare nuove teorie e nuovi modelli, spostando inoltre l’attenzione dalla descrizione della motivazione L2 alla ricerca di strumenti per agire sulla motivazione nella classe di lingue. In quest’ultimo passaggio, abbiamo visto l’importanza delle proposte e delle ricerche di Zoltán Dörnyei, che per primo ha studiato empiricamente le tecniche didattiche per motivare gli apprendenti.

Infine abbiamo visto come l’espansione della ricerca sul tema abbia coinvolto sempre più aspetti e teorie in un’ottica più sincretica, andando ad analizzare il fenomeno motivazionale non come elemento astratto, bensì come situazione strettamente interconnessa con l’individuo ed il contesto, in un continuo e mutevole processo di interazione; una fase affascinante e in evoluzione, ma le cui teorie toccano solo parzialmente l’argomento della presente ricerca.

Nel prossimo capitolo<sup>117</sup> andremo invece a vedere come si è sviluppata la ricerca sulle strategie motivazionali e quali metodi d’indagine sono stati usati nelle ricerche su questo tema.

---

117 Parte del contenuto del capitolo è stato adattato alla pubblicazione sulla rivista EL.LE (Cucinotta 2020).



**CAPITOLO 3:**  
**Rassegna della ricerca sulle strategie motivazionali**

### 3.1. La motivazione come buona pratica

Se leggessimo la storia della ricerca sulla motivazione L2 cogli occhi di un docente di lingue, probabilmente l'aspetto che maggiormente catturerebbe la nostra attenzione sarebbe la possibilità o meno di poter intervenire sul livello di motivazione della classe.

Le scelte dell'insegnante, infatti, possono influire—volontariamente o involontariamente—sul livello di motivazione dell'apprendente in modo sistematico (cfr. Guilloteaux & Dörnyei 2008, Bernaus *et al.* 2009, Papi & Abdollahzadeh 2012, Moskovsky *et al.* 2013, Alrabai 2016) e questo pone il docente in un ruolo chiave e spesso non così semplice da gestire; la pazienza e la buona volontà di un insegnante entusiasta sono sicuramente qualità utili se non necessarie alla gestione motivazione dell'aula di lingue, ma spesso non sono sufficienti, infatti riteniamo che sia necessario che i docenti acquisiscano delle competenze specifiche anche in ambito motivazionale, ossia che posseggano un bagaglio di tecniche da poter proporre in classe.

Posta questa premessa, per contribuire alla formazione dei futuri docenti di lingue, non è possibile affidarsi solo a nozioni che, per quanto innovative, restano sulla carta; è necessario focalizzarsi su aspetti pratici dell'insegnamento linguistico e degli aspetti psicologici ad esso collegati. Nella carriera di un docente di lingue, tale formazione è spesso lasciata all'esperienza personale—fatta di prove ed errori vissuti sulla propria pelle e su quella dei propri studenti—e raccomandazione aneddotiche fornite dai colleghi (Bier 2014; Cucinotta 2018, 458). Pur non svalutando l'importanza di questa Teoria dell'esperienza,<sup>118</sup> è imprescindibile che la formazione dei futuri docenti includa una certa mole di indicazioni pratiche, utili ad orientarsi nella gestione motivazionale della classe, ed è importante che queste derivino da ricerche che ne attestino la fattibilità e—entro certi limiti—l'efficacia.

Anche per rispondere a questo bisogno, nel corso degli anni è andato via via ad aumentare il numero delle indagini empiriche sulle strategie motivazionali per l'apprendimento linguistico (*L2 Motivational Strategies* o MotS). In questa rassegna si cercherà di offrire una panoramica degli studi che finora si sono concentrati sulle MotS, ponendo particolare attenzione alle indagini sviluppate sulla percezione che gli apprendenti di lingue straniere hanno dell'importanza delle diverse strategie.

#### a. Due approcci a confronto

Come già sottolineato, rendere i docenti di lingue consapevoli di poter agire sulla motivazione dei propri apprendenti ed equipaggiarli con un bagaglio di strategie (validate da prove) dovrebbe costituire una delle basi della formazione di una generazione di insegnanti più efficienti; pertanto l'efficacia e l'applicabilità di queste strategie avrebbero dovuto interessare un gran numero di ricercatori (cfr. Dörnyei 1998, 130).

Al contrario dei presupposti, però, per oltre trent'anni gli studi sulla motivazione si sono concentrati ad un'analisi in ottica strutturalista, cercando d'individuare il funzionamento ed i componenti secondo il modello di precedenti studi in ambito psicologico. Tale approccio è stato probabilmente dovuto al fatto che—come abbiamo visto nel precedente capitolo—l'origine degli studi sulla motivazione per l'apprendimento linguistico pone le proprie radici nel lavoro di psicologi, come Gardner e Lambert, e non di linguisti. Lo stesso Gardner rifiutava esplicitamente un approccio didattico all'apprendimento di una lingua affermando che «*The learning of a second (or foreign) language in the school situation is often viewed as an educational phenomenon [...], such a perception is categorically wrong...*» (Gardner 1979, 193)<sup>119</sup>. Per questo la motivazione L2 ha continuato ad essere un concetto astratto, la cui applicazione pratica non ha ricevuto sufficiente attenzione da parte dei ricercatori e, fino alla svolta degli anni '90, i docenti hanno potuto contare solo su «*unsystematic 'bag-of-tricks' approaches or on advice coming from questionable theorising*» (Good and Brophy 1994, 212)<sup>120</sup>.

118 A questo proposito si veda il modello di acquisizione delle conoscenze professionali proposto da Cucinotta (2016, 122-4) che riprende quello di Jourdenais (2009) e Wallace (1991).

119 Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (a cura di). *Language and social psychology*. Oxford, United Kingdom: Basil Blackwell. (193-220). Cit in Au 1988, 75.

120 Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6ª ed.). New York: HarperCollins. Cit. in Dörnyei 1998, 130.

Come illustrato nel precedente capitolo, le istanze di ricercatori come Crookes e Schmidt (1991) o Oxford e Shearing (1994) sono state fondamentali per far emergere il desiderio latente di ampliare il protocollo di ricerca, così da poter far uscire lo studio della motivazione L2 dal suo isolamento, riagganciandola alle teorie psicologiche sulla motivazione più recenti; inoltre questo filone di ricerca doveva staccarsi dall'ambito sociologico in cui era costretto per includere un nuovo punto di vista prettamente didattico, che non guardasse più ai macrocontesto di gruppi linguistico-culturali, bensì al microcontesto della classe, all'uso di materiali e strumenti e tecniche didattiche, così da studiare il loro effetto motivazionale sugli apprendenti (v. Skehan 1991 e Dörnyei 1994).

La nuova attenzione alle pratiche motivazionali trovò terreno fertile tra i ricercatori che, nel giro di alcuni anni, cominciarono a svolgere un numero sempre maggiore di ricerche rivolte in questa direzione. Boo, Dörnyei e Ryan (2015) hanno documentato come, nel giro di un decennio (dal 2005 al 2015) il numero delle pubblicazioni sulla Motivazione L2 fosse quadruplicato, ma anche come un terzo di queste riguardasse ormai l'applicazione di tecniche motivazionali in classe (*motivatiNG*) rispetto alla analisi teorica del fenomeno psicologico (*motivatiON*), come mostrato nella Figura 3.1

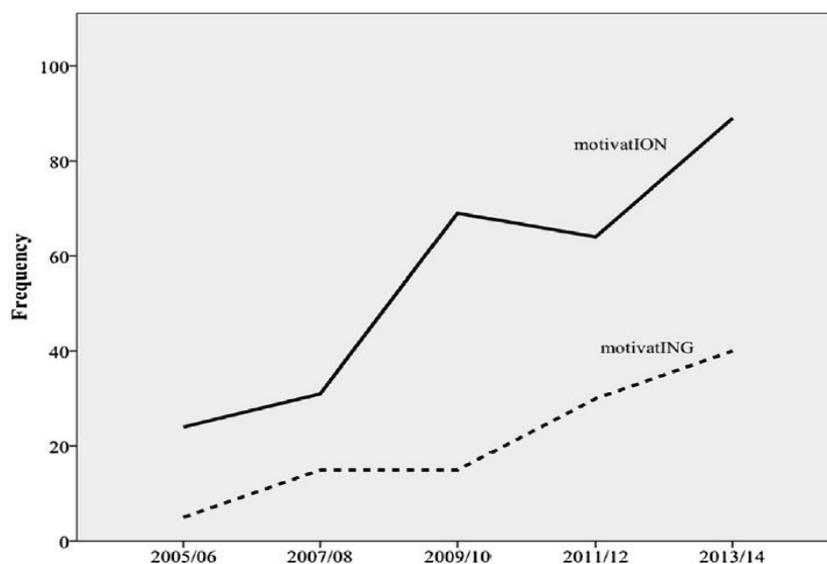


Figura 3.1: Frequenza di pubblicazioni inerenti gli aspetti teorici (*motivatiON*) e pratici (*motivatiNG*) della motivazione. Da Boo, Dörnyei, Ryan 2015, 150, fig. 4

## b. Strategie motivazionali per la classe di lingue

Quelle tecniche didattiche attuate col fine di contribuire a creare, aumentare, mantenere o sostenere la motivazione dell'apprendente sono dette strategie motivazionali (MotS) (cfr. Dörnyei 2001, 28; Dörnyei & Ushioda 2011, 103).

Lavori che elencano tecniche didattiche ascrivibili alla categoria delle strategie motivazionali sono presenti anche prima che iniziassero ricerche empiriche sull'argomento; Dörnyei, nell'articolo "*Motivation and motivating in the foreign language classroom*" (1994a), cita tre lavori emblematici:

- Brophy, J. (1987) Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership* 45(2), 40-48
- Keller, J. M., (1983) Motivational Design of Instruction. in C. M. Reigelruth (a cura di) *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 383-434.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

L'articolo di Dörnyei è il primo a parlare esplicitamente di strategie motivazionali e presenta una lista composta da un centinaio di tecniche didattiche. L'obiettivo non era più quello di rivolgersi ad altri ricercatori, bensì quello di fornire esempi ed indicazioni didattiche varie e valide, *buone pratiche* da condividere con altri docenti, secondo una visione più *educational-friendly* (Dörnyei 1994a, 283).

Le cento strategie, classificate in trenta categorie secondo tre livelli di applicazione (a livello della lingua, dell'apprendente e del contesto), erano però state selezionate solo in base all'esperienza e al buon senso; due qualità del buon docente di lingue, ma insufficiente per dare valenza scientifica a dati aneddotici.

Questo limite nella raccolta proposta dall'ungherese è stato notato da Gardner (Gardner & Tremblay 1994a, 364), il quale risponderà alle critiche mosse contro il suo modello sulle pagine del *Modern Language Journal*, alimentando un dibattito vedrà impegnati diversi autori chiave della motivazione<sup>121</sup> per oltre un anno. La risposta di Gardner alle richieste di aprire la ricerca anche alla didattica motivazionale (Dörnyei 1994a, 274) sarà quella di non limitarsi a fornire tecniche, ma di testarle empiricamente, in un reale contesto d'apprendimento.<sup>122</sup>

Da questo invito, Dörnyei deciderà di snellire l'elenco di strategie<sup>123</sup> per poi andare ad analizzare, insieme a Kata Csizér, l'opinione di 116 docenti d'inglese in Ungheria (Dörnyei & Csizér 1998). Tale studio, oltre ad individuare un primo "decalogo" di strategie motivazionali, sarà di basilare importanza poiché fornirà un protocollo di ricerca empirica sulle strategie motivazionali che sarà ripreso da decine di altre indagini nei decenni successivi, nonché un primo elenco sistematico di strategie da testare (derivanti da quelle proposte in Dörnyei 1994a).

La ricerca in Ungheria del 1998 sarà anche d'ispirazione a Dörnyei per la compilazione di un più ampio catalogo di strategie, dettagliate nel libro del 2001 "*Motivational strategies in the language classroom*", il quale persegue la modalità *education-friendly* e, con un tono colloquiale e divulgativo, presenta elementi di teoria della motivazione L2 ed una raccolta di 102 strategie motivazionali catalogate in 35 macrostrategie suddivise stavolta secondo i quattro stadi del processo motivazionale come teorizzati da Dörnyei e Ottó (1998): uno stadio preliminare in cui porre le basi per un contesto d'apprendimento adatto all'applicazione di ulteriori strategie, uno stadio iniziale in cui creare o accrescere la motivazione, uno stadio esecutivo in cui si punta a mantenere e proteggere il livello di motivazione ottenuto ed uno stadio finale in cui valutare in retrospettiva tutto il processo.

Purtroppo, nonostante la riconosciuta completezza della raccolta di strategie del libro e nonostante la ricerca del 1998 sulle MotS sia stata inserita in un ampio articolo sullo stato dell'arte della motivazione L2 (Dörnyei 1998), lo studio ungherese resterà un caso isolato e per molti anni non seguiranno ulteriori validazioni in contesti culturali, etnolinguistici o istituzionali differenti, come invece auspicato dagli autori ((Dörnyei & Csizér 1998, 224). Solo dieci anni dopo, comincerà a mostrarsi un rinnovato interesse per le strategie motivazionali, anche a seguito di due ricerche sviluppate da due dottorande dello stesso Dörnyei e svolte rispettivamente a Taiwan (Cheng & Dörnyei 2007) e in Corea del Sud (Guilloteaux & Dörnyei 2008); da qui prenderà il via una serie di nuovi studi volti a replicare lo studio sulle MotS in nuovi contesti, ma anche nuovi studi, rivolti a aspetti diversi delle MotS. Il numero di ricerche in lingua inglese pubblicate nel primo decennio successivo allo studio ungherese (1999-2009) sarà quasi sestuplicato nel decennio successivo (2009-2019) passando da 9 a 53 pubblicazioni.

Su 66 studi sulle MotS raccolti per questa rassegna, oltre la metà (N=39) si pone come obiettivo di indagare la percezione che i docenti o gli studenti (ed in alcuni casi entrambi) hanno delle strategie motivazionali, sia in termini importanza/efficacia (N=16) sia di frequenza d'uso (N=12) o entrambi (N=11), perlopiù seguendo il solco tracciato da Dörnyei e colleghi. I restanti 26 studi indagano altri aspetti delle MotS, come l'influenza che queste possono avere sulla motivazione o sui risultati degli apprendenti o sulla motivazione dei docenti, ma anche l'analisi di aspetti demotivanti dell'apprendimento linguistico, o studi di caso su particolari contesti.<sup>124</sup>

121 Si vedano in particolare gli articoli Crookes & Schmidt (1991), Oxford & Shearin (1994), Dörnyei (1994a, 1994b), Gardner & Tremblay (1994a, 1994b) e Oxford (1994), tutti pubblicati sul *Modern Language Journal*.

122 Per una panoramica più ampia sul dibattito del 1994 sulle pagine del *Modern Language Journal*, si veda Cucinotta 2016, 98-101.

123 Un primo tentativo di riduzione delle categorie in un conciso *Decalogo motivazionale* è stato proposto in Dörnyei, Z. (1996) *Ten commandments for motivating language learners*. Articolo presentato alla Convention TESOL del 1996 di Chicago.

124 Per una rassegna più ampia si veda Cucinotta 2016, 103-110.

### 3.2. Studi sull'importanza percepita delle strategie motivazionali

Dei 27 studi che indagano l'importanza percepita delle MotS, quindici (15) tengono conto esclusivamente dell'opinione dei docenti, sei (6) indagano esclusivamente il punto di vista dello studente, e sei (6) prendono in considerazione entrambi i pareri.



Figura 3.2: Distribuzione degli studi sull'importanza percepita delle MotS. In **nero** quelli che indagano l'opinione dei docenti, in **rosso** quelli che indagano l'opinione degli studenti ed in **verde** quelli che prendono in considerazione entrambi i pareri.

Dalla Figura 3.2 è possibile avere una visione d'insieme sulla distribuzione geografica di queste ricerche. Ciò che salta subito all'occhio è la concentrazione della maggior parte degli studi in due macroregioni: l'Asia Pacifica (11 studi) e il Medio Oriente (11 studi). Oltre a queste, altri due studi hanno avuto luogo negli Stati Uniti d'America e solo tre (escludendo quello iniziale di Dörnyei e Csizér) in Europa<sup>125</sup>. Da un numero così basso di ricerche nel mondo occidentale si evince che, l'invito di Dörnyei a validare la ricerca anche in contesti culturali ed etnolinguistici diversi sia stata accolta, ma non ci sono state molte occorrenze di validazioni in contesti simili a quello originale.

Un elemento ricorsivo in quasi tutte le ricerche resta invece l'oggetto d'indagine dello studio originale, ossia l'apprendimento dell'inglese come lingua straniera (EFL) in contesti monolingue e monoculturali in cui gli apprendenti hanno poche possibilità di contatto con parlanti madrelingua. Solo in poche eccezioni sono stati coinvolti anche docente e/o apprendenti di altre lingue, comunque quasi esclusivamente si è trattato di lingue straniere<sup>126</sup>.

125 Per i dettagli degli studi, si veda la tabella 1.

126 Nello specifico, gli studi americani di Bell 2005, Ueno 2005 e Ruesch *et al.* 2012, quelli cinesi di Wang 2010 e Lu 2018 e quello svedese di Hahlin 2019. Fa eccezione Cucinotta 2018 che include anche docenti di italiano L2.

Nella Tabella 3.1 sono riassunte in ordine cronologico le ricerche sull'importanza percepita delle strategie motivazionali. Oltre ad autori ed anno, sono indicati altri aspetti interessanti quali:

- il paese in cui è stata svolta la ricerca,
- se questa indagava solo l'importanza delle MotS o anche la loro frequenza d'uso,
- l'eventuale numero di apprendenti partecipanti,
- l'eventuale numero di docenti partecipanti,<sup>127</sup>
- il livello scolastico presso cui è stata svolta la ricerca,
- le lingue apprese/insegnate dai partecipanti,
- il numero degli item del questionario e le principali fonti su cui questo si basava.

Autori	Anno	Paese	Ricerca	Stud	Doc	Contesto	Lingue	Fonti questionario
Dörnyei & Csizér	1998	Ungheria	IMP+FR		116+84	vari	EFL	51 MotS < Dörnyei 1994
You	2004	Cina	IMP	130		vari	EFL	43 MotS < Dörnyei 2001
Bell	2005	USA	IMP		457	Università	Fra, Spa, Ted	80 MotS < fonti non specificate
Cheng & Dörnyei	2007	Taiwan	IMP+FR		176+211	vari	EFL	48 MotS < Dörnyei & Csizér 1998 + D01
Deniz	2010	Turchia	IMP+FR	179		Università	EFL	48 MotS < Cheng & Dörnyei 2007
Sugita & Takeuchi	2010	Giappone	IMP	190		Secondaria	EFL	Sugita 2007
Narikawa & Okazaki	2011	Giappone	IMP		86	Secondaria	EFL	50 MotS < D&C 1998
Al-Mahrooqi, Abrar-UI-Hassan, & Asante	2012	Oman	IMP+FR		286	vari	EFL	48 MotS < C&D 2007
Manning, Henneberry & Kobayashi	2012	Giappone	IMP+FR	70	2	Università	EFL	35 macrostrategie < D01
Ruesch, Bown & Dewey	2012	USA	IMP	126	30	Università	Varie	49 MotS < D&C 1998 + D01
Guilloteaux	2013	Corea S.	IMP+FR		134+133	Secondaria	EFL	48 MotS < C&D 2007
Hapsari	2013	Indonesia	IMP		28	Secondaria	EFL	nessuna MotS specifica
Moskovsky, Alrabai, Paolini & Ratcheva	2013	Arabia S.	IMP		119	vari	EFL	53 MotS < D&C 1998 + C&D 2007
Ghadiri V. & Vahdani S.	2015	Iran	IMP		80	vari	EFL	48 MotS < C&D 2007
Wang & Vibulphol	2015	Tailandia	IMP		38	vari	EFL	48 MotS < C&D 2007
Alrabai	2016	Arabia S.	IMP		204	vari	EFL	62 MotS < D&C 1998 + D01 + C&D 2007 + Moskovsky et al. 2013
Alqahtani	2016	Arabia S.	IMP		117	vari	EFL	55 MotS < D&C 1998 + D01 + C&D 2007 + Alrabai 2011
Alshehri & Etherington	2017	Arabia S.	IMP	353	105	Università	EFL	65 Mots < D01 + C&D 2007
Wong & Wong	2017	Hong Kong	IMP	150		Secondaria	EFL	48 MotS < D01 + D&C 1998

127 In alcuni casi, in cui il questionario sull'importanza e quello sulla frequenza erano proposti a due campioni diversi, questo numero è indicato in forma separata.

Yeo	2017	Corea S.	IMP	220	78	Università	EFL	48 MotS < C&D 2007
Cucinotta	2018	Italia	IMP		101	vari	Varie + EFL	47 MotS < C&D 2007
Lu	2018	Cina	IMP	259	31	Università	Varie	26 Mots < fonti non specificate
Safdari	2018	Iran	IMP	168		Università	EFL	48 MotS < C&D 2007
Shousha	2018	Arabia S.	IMP	165	44	Università	EFL	Le prime 10 macrostrategie di D&C 1998
Tavakoli, Yaghoubinejad, Zarrinabadi	2018	Iran	IMP+FR		185	vari	EFL	Le 10 macrostrategie di C&D 2007
Uştuk	2018	Turchia	IMP		52	Università	EFL	48 MotS < C&D 2007
Hahlin	2019	Svezia	IMP+FR		294	vari	Fra	13 macrostrategie derivanti da D&C 1998
Cucinotta	2021	Italia	IMP	162		Secondaria	EFL+Spa +Fra	50 MotS < C&D 2007

Tabella 3.1: Studi sull'importanza percepita della MotS. In viola gli studi che indagano l'opinione dei docenti, in arancione quelli che indagano l'opinione degli apprendenti ed in verde quelli che indagano entrambe. [IMP = Studi sull'importanza delle MotS, IMP+FR = Studi su importanza e frequenza d'uso delle MotS]

Come si può notare, la maggioranza delle ricerche si basa su uno dei modelli forniti da Dörnyei e colleghi (Dörnyei & Csizér 1998, Dörnyei 2001 o Cheng & Dörnyei 2007) e solo in pochi casi le fonti da cui è stato sviluppato il questionario non sono citate (Bell 2005, Lu 2018) o hanno origine diversa (Sugita & Takeuchi 2010, Hapsari 2013).

Pur essendo catalogati insieme agli altri studi, in tre casi (evidenziati in rosso) i questionari proposti non presentavano un elenco di MotS da valutare, bensì delle Macrostrategie motivazionali; con macrostrategie (cfr. Dörnyei & Csizér 1998) si intendono delle categorie di MotS associate attraverso diversi metodi statistici o misti. Queste sono state utilizzate fin dal primo studio ungherese per fornire un elenco sintetico delle strategie ritenute più importanti, inoltre negli studi successivi il raggruppamento in macrostrategie ha reso estremamente più semplice il confronto tra ricerche anche molto diverse tra loro. In 20 dei 26 studi sull'importanza percepita, gli autori hanno optato per l'accorpamento delle MotS in *cluster*. Posto questo, i questionari degli studi di Manning e colleghi (2012), Shousha (2018), Tavakoli e colleghi (2018) e Hahlin (2019) non ricercano dati sulle singole MotS, bensì chiedono una valutazione su intere categorie di strategie motivazionali.

### a. Confronto tra metodi di analisi dei dati

In Dörnyei e Csizér (1998) le MotS erano raggruppate in macrostrategie attraverso un'analisi dei *cluster* basata sulla consistenza interna calcolata attraverso l'alfa di Cronbach (cf. Dörnyei 2007, 206-7), ma di tutti gli studi raccolti in questa rassegna, solo in quelli di Dörnyei e colleghi (1998 e 2007), You (2004), Guilloteaux (2013), Ghadiri Vala e Vahdani Sanavi (2015)<sup>128</sup> e Cucinotta (2018, 2021) gli autori esplicitano un metodo di *clustering* basato sul medesimo parametro statistico combinato sempre ad ulteriori sistemi di raggruppamento, come l'analisi fattoriale o l'associazione in base ad ambiti concettuali; negli altri casi la scelta è stata meno rigorosa e si è limitata a ricalcare le medesime macrostrategie degli studi precedenti, col notevole vantaggio di poter operare confronti più semplici, ma perdendo proprio quelle sfumature peculiari del contesto d'insegnamento/apprendimento analizzato in ciascun studio.

I diversi metodi sono riassunti nella Tabella 3.2

128 Va però notato che, a parte piccole differenze, le macrostrategie estratte nello studio iraniano sono pressoché identiche a quelle di Cheng & Dörnyei 2007.

Macrostrategie ottenute in base all'alfa di Cronbach	Macrostrategie simili a Dörnyei & Csizér 1998	Macrostrategie simili a Cheng & Dörnyei 2007	Gruppi prestabiliti
Dörnyei & Csizér 1998 Cheng & Dörnyei 2007 You 2004 Guilloteaux 2013 Ghadiri V & Vahdani S 2015 Alqahtani 2016 Cucinotta 2018, 2021	Narikawa & Okazaki 2011 Ruesch <i>et al.</i> 2012	Deniz 2010 Al-Mahrooqi <i>et al.</i> 2012 Wang & Vibulphol 2015 Wong & Wong 2017 Yeo 2017 Safdari 2018	Manning <i>et al.</i> 2012 Alshehri & Etherington 2017 Shousha 2018 Tavakoli <i>et al.</i> 2018 Hahlin 2019
Gli studi mancanti di Bell 2005, Sugita & Takeuchi 2010, Moskovsky <i>et al.</i> 2013, Hapsari 2013, Alrabai 2016, Lu 2018 e Uştuk 2018 non hanno operato alcun raggruppamento delle strategie indagate.			

Tabella 3.2: metodo di raggruppamento in macrostrategie negli studi sulle MotS

### b. L'importanza delle MotS percepita dagli apprendenti

Come già accennato, il raggruppamento in *cluster* permette di operare un confronto fra i vari studi in modo più semplice rispetto a quello per singole strategie.

La tabella 3.3 presenta un raffronto delle posizioni delle diverse macrostrategie in quegli studi che hanno esaminato il punto di vista degli apprendenti. Sebbene si tratti di una tabella piuttosto densa, grazie all'uso dei colori è possibile far notare come alcune categorie occupino le medesime posizioni anche in contesti molto distanti tra loro.

	You 2004	Deniz 2010	Ruesch et al. 2012	Alshehri & Etherington 2017	Yeo 2017	Wong & Wong 2017	Safdari 2018	Shousha 2018	Cucinotta 2021
Comportamento <b>DOCENTE</b>	6	1	2	4	2	2	1	1	1
Creare un <b>CLIMA</b> positivo	1	3	5	3	3	1	3	4	1
Riconoscere <b>l'IMPEGNO</b>		5	8	5	1	3	2		2
Promuovere la <b>FIDUCIA</b>	5	6	3	2	4	4	4	2	2
Dare <b>CONSEGNE</b> appropriate		2	1	7	6	6	5	5	
Proporre attività <b>INTERESSANTI</b>		4	4		5	5	8	6	6
Promuovere <b>l'AUTONOMIA</b>		7	7	6	8	7	9	7	
Orientare agli <b>OBIETTIVI</b>		8	10	8	7	9	6	7	4
Familiarizzare coi <b>VALORI L2</b>	3	10	6	9	9	10	7	10	3
Collaborazione di <b>GRUPPO</b>	7	9	9	10	10	8	10		5

Tabella 3.3: Riassunto dei risultati degli studi sulla percezione che gli apprendenti hanno dell'importanza delle MotS. I numeri e i colori indicano la posizione che ciascuna macrostrategia occupa nel relativo elenco finale.

Della tabella, è possibile notare la tendenza di alcune strategie ad occupare le posizioni più alte, nello specifico, chiama l'attenzione la posizione delle macrostrategie inerenti il comportamento del docente, la creazione d'un clima positivo all'interno della classe, il riconoscimento dell'impegno profuso dall'apprendente ed il

lavoro di promozione della fiducia in sé dell'apprendente; queste, con poche eccezioni, si posizionano quasi esclusivamente nella metà più alta delle classifiche.

Tali risultati sono simili—e quindi confrontabili e a loro volta—con quelli ottenuti negli studi che raccoglievano l'opinione dei docenti (cf. Lamb 2017, 309 e Cucinotta 2018, 455).

Allo stesso modo, possiamo notare come altre macrostrategie occupino quasi sempre le ultime posizioni. Si tratta di quelle che agiscono sulla collaborazione e coesione del gruppo, sull'attenzione ai valori inerenti la lingua appresa (di tipo culturale, integrativo, strumentale ecc.), sull'orientamento agli obiettivi e sulla promozione dell'autonomia dell'apprendente.

### c. Limiti del confronto

Come abbiamo già segnalato, l'utilizzo di macrostrategie si è rivelata una scelta estremamente vantaggiosa dal punto di vista pratico, poiché permette di visualizzare in un colpo d'occhio i risultati di uno studio, nonché di operare rapide comparazioni tra indagini diversi.

Nonostante ciò, sarebbe sbagliato non tenere conto di come i metodi scelti per ottenere dei *cluster* di strategie e per classificarli spesso differiscano molto tra loro, andando dalla totale determinazione aprioristica fino all'analisi fattoriale di nuovi componenti; questo aspetto deve quindi essere tenuto in considerazione quando decidiamo di comparare i risultati di una o dell'altra ricerca. Sebbene si possano riscontrare tendenze comuni, sarebbe utile controllare se queste si basano effettivamente su parametri simili, andando a confrontare—quando possibile—anche le singole MotS all'interno della macrostrategia. A ciò si deve anche aggiungere la cautela circa la percezione culturalmente determinata che potrebbero avere i rispondenti. Come evidenziato da Lamb (2017, 310), quello che un docente iraniano intende con “*act naturally in front of students*” potrebbe differire (e anche molto) dall'idea che potrebbe farsene un docente cinese o statunitense.

## 3.3. Conclusioni

L'attenzione rivolta da metà anni novanta verso gli aspetti della motivazione legati alla pratica didattica ha aperto la strada ad un nuovo approccio metodologico e ad un nuovo filone di ricerca basato sulle strategie motivazionali ed in particolare sulla percezione delle stesse.

Il confronto tra i risultati dei diversi studi sulle MotS permette di ricavare alcune indicazioni operative che possono contribuire alla realizzazione di un sillabo motivazionale per i futuri docenti di lingue, il che coincide con uno degli obiettivi della presente ricerca.

Se, come dice Dörnyei (2001, 32), qualunque cosa il docente faccia in classe, questa avrà un'influenza motivazionale sugli studenti, allora l'educazione alla consapevolezza di questo strumento didattico dovrebbe costituire una delle basi dei programmi di formazione glottodidattica e non essere affidata solo alla sensibilità e alla buona volontà dell'individuo.

Come abbiamo visto, per operare scelte didattiche adeguate, sarebbe utile equipaggiare i futuri docenti non solo con nozioni teoriche, ma anche con un bagaglio di strategie (validate da prove) con cui possano agire sulla motivazione dei propri apprendenti; per questo la ricerca sulle MotS deve continuare ad ampliarsi, includendo un maggior numero di studi che riguardino lingue diverse dall'inglese (cf. Ueno 2005) e che indaghino nuovi e diversi contesti di apprendimento/insegnamento come ad esempio quelli che coinvolgono bambini e preadolescenti, i corsi rivolti agli adulti, la differenza tra studio dell'inglese e quello di altre lingue, i corsi L2, sia per adulti sia per figli di immigrati eccetera.

Per riuscire a delineare le basi di una proposta formativa rivolta ai futuri docenti di lingue, la ricerca sulle MotS dovrà porre maggiore attenzione agli aspetti peculiari di ciascun contesto di apprendimento. Sebbene sinora la tendenza sia stata quella di prendere le strategie di uno studio e di proporle in un paese differente è bene che la localizzazione si spinga oltre, andando ad individuare anche strategie motivazionali peculiari di ogni nuovo ambito di studio ed arricchendo il catalogo delle MotS.

Su questi principi si basa il lavoro della presente ricerca, come sarà illustrato nel prossimo capitolo.



## **CAPITOLO 4:**

### **Ricerca Qualitativa: le strategie di chi insegna italiano**

#### 4.1. Le strategie di chi insegna italiano

Nel capitolo 2 sono stati delineati l'origine e lo sviluppo della ricerca sulla Motivazione L2, evidenziando come questa abbia preso spunto dall'indagine in campo psicologico sulle ragioni che potevano influire sulla competenza linguistica nel contesto bilingue del Canada, studiato da Gardner e Lambert (1959).

Nei primi trent'anni che hanno fatto seguito a questo primo studio, ossia dall'inizio degli anni '60 fino ai primi anni '90, quest'ambito di ricerca è rimasto saldamente ancorato allo schema iniziale di delineare un costruito psicologico e socioculturale e, conseguentemente, i paradigmi di ricerca adottati sono sempre stati orientati ad un approccio quantitativo tipico della psicologia sociale, in particolare attraverso l'uso di questionari (cfr. Dörnyei & Ushioda 2013, 212-3).

Come abbiamo visto, a partire dalla fine del secolo scorso, le istanze di alcuni ricercatori (Crookes e Schmidt 1991; Skehan 1991; Oxford & Shearing 1994; Dörnyei 1994) hanno portato all'apertura di una fase transitoria che ha spostato la Motivazione L2 nell'orbita della linguistica educativa, deviando l'attenzione verso gli aspetti pratici della Motivazione e portando ad interessarsi a come il docente potesse effettivamente utilizzarla come strumento per migliorare l'apprendimento linguistico. Questo cambio di paradigma, così come l'apertura a nuove teorie derivanti dalla psicologia motivazionale,<sup>129</sup> ha fatto sì che anche il repertorio dei metodi di ricerca espandesse i propri orizzonti, andando ad includere anche approcci di tipo longitudinale e qualitativi. I nuovi approcci, legati ad un'analisi più situata (cfr. Crookes & Schmidt 1991 e Ushioda 2001), sono stati ritenuti più adeguati per l'analisi dell'individuo-apprendente all'interno del proprio contesto d'apprendimento, sia dal punto di vista delle interazioni sociali, sia da quello di altre variabili culturali o psicologiche capaci di modificare l'atteggiamento del soggetto nei confronti della materia e dello studio in particolare (Dörnyei & Ryan 2015, 83).

La presente ricerca, pur collocandosi all'interno del filone di studio quantitativo sull'importanza percepita delle strategie motivazionali, attua un approccio metodologico misto (sia qualitativo sia quantitativo) proprio nell'ottica di contestualizzare meglio gli strumenti di indagine rispetto al particolare scenario d'insegnamento dell'italiano a stranieri, indubabilmente molto diverso da quelli in cui ha avuto inizio questo filone di ricerca, inaugurato in Ungheria da Dörnyei e Csizér (1998) con una ricerca tra i docenti di inglese LS e perfezionato ulteriormente da Cheng e Dörnyei (2007) a Taiwan sulla medesima categoria di docenti.

Nei summenzionati studi di Dörnyei e colleghi, di approccio prettamente quantitativo, prevedeva l'utilizzo di un questionario composto da un lungo elenco di strategie motivazionali da valutare in base all'importanza percepita ed alla frequenza d'uso in classe. Dai dati raccolti veniva quindi ricavata una lista ("decalogo") di macrostrategie utili come linee guida per i docenti di quel particolare contesto. Nel Capitolo 3 abbiamo analizzato la letteratura relativa allo studio delle strategie motivazionale ed abbiamo rimarcato come le numerose ricerche svolte in diversi paesi e diversi contesti d'apprendimento abbiano sinora seguito il medesimo modello originario, utilizzando come strumento d'indagine dei questionari tratti a partire dagli studi di Dörnyei e colleghi in Ungheria e a Taiwan, con pochissime eccezioni (v. Sugita & Takeuchi 2010, Guilloteaux 2013 e Hapsari 2013) in cui gli *item* sono stati adattati al contesto.

Per quanto non si possa criticare la scelta di affidarsi ad un questionario già validato, si potrebbe ritenere che questa tradisca parzialmente lo spirito degli studi originali di Dörnyei e colleghi, in cui si è sottolineato come

«alcune variabili culturali come l'approccio degli studenti all'apprendimento, il metodo d'insegnamento o le ideologie del docente, così come la realtà contestuale di diversi ambienti d'apprendimento possono contribuire a rendere certe tecniche altamente efficaci mentre altre meno utili.»<sup>130</sup>

(Cheng & Dörnyei 2007, 155)

La creazione della prima lista di strategie motivazionali si basava sull'osservazione e l'esperienza d'insegnamento all'interno di uno specifico contesto di apprendimento, ossia quello dell'inglese come lingua straniera

129 E non solo, se teniamo conto della proposta di Oxford e Shearing (1994) che invitato ad includere anche quelle provenienti dalla psicologia generale, industriale, educativa, o dello sviluppo cognitivo.

130 «culture-specific variables such as the learners' approach to learning, the teachers' teaching methods and ideologies as well as the contextual reality of different learning environments may render some techniques highly effective, while others less useful.»

insegnata in un paese dell'Europa dell'Est come l'Ungheria, che nel 1998 era ancora lontana dall'entrare a far parte dell'Unione Europea. In tale ambiente, l'inglese era considerato una materia scolastica come le altre,<sup>131</sup> senza quasi nessuna possibilità di contatto con parlanti nativi (cfr. Dörnyei & Ushioda 2013, 43 e Dörnyei & Csizér 1998, 205), pertanto gli autori sono stati cauti nell'affermare la validità del “decalogo” ungherese in altri contesti culturali, etnolinguistici o istituzionali (Dörnyei & Csizér 1998, 224) invitando piuttosto ad ampliare la ricerca per individuare eventuali differenze legate a queste variabili ambientali. Nonostante ciò, come abbiamo visto, la tendenza che si è andata ad affermare negli studi svolti sinora, è stata quella di applicare le medesime strategie motivazionali in contesti culturali e linguistici anche molto diversi tra loro.

Nella presente ricerca, abbiamo ritenuto importante la contestualizzazione dell'indagine all'ambito dell'italiano a stranieri, soprattutto nel confronto tra ambienti d'insegnamento/apprendimento LS ed L2, pertanto si è scelto di dedicare parte del lavoro alla creazione di uno strumento d'indagine che fosse meglio localizzato. Partendo da questo fine, abbiamo deciso di adottare un approccio misto in ottica di sviluppo (*development function*),<sup>132</sup> «così che i risultati del primo metodo forniscano spunti per lo sviluppo del secondo»<sup>133</sup> (Dörnyei 2007, 165).

Si è quindi deciso di sviluppare il progetto di ricerca secondo un'organizzazione di tipo “qual>QUAN” (Johnson & Christensen 2014, 496-7). Questo formato prevede una prima fase d'indagine di tipo qualitativo realizzata in funzione della seconda fase che sarà invece di tipo quantitativo e che è prominente all'interno della ricerca. Dörnyei (2007) fornisce diverse volte l'esempio di *focus group* ed interviste svolti per aiutare lo sviluppo di ulteriori strumenti d'indagine, in particolar modo di questionari (*ivi*, 165; 169; 171). La presente indagine includerà pertanto una prima fase di ricerca qualitativa con finalità esplorative, il cui obiettivo sarà quello di modificare il catalogo delle strategie motivazionali raccolte in letteratura, così da ampliarlo ed adattarlo alle peculiarità del contesto d'insegnamento/apprendimento dell'italiano a stranieri.

#### 4.2. Obiettivi e Domande di ricerca QUAL

Questa prima parte della mia ricerca si pone come obiettivo quello di individuare delle strategie motivazionali adatte alla classe di italiano a stranieri che possano essere integrate a quelle già presenti nella letteratura di riferimento.

L'analisi delle precedenti ricerche sull'argomento ci ha mostrato come l'importanza percepita di una certa strategia motivazione può variare, anche in modo consistente, da un contesto all'altro: si veda ad esempio il valore attribuito alla strategia di “*Creare e proporre attività di tipo ludico*”: apprezzata e promossa in Europa, ma considerata poco seria in Asia Orientale (cfr. Cheng & Dörnyei 2007, 172). Anche la comprensione stessa del significato di una strategia (che per sua natura è vaga e generalista) può cambiare da un contesto all'altro: Lamb (2017, 310) fa l'esempio di un docente iraniano che di fronte all'indicazione di «*Essere naturali di fronte agli studenti*»<sup>134</sup> potrebbe concepire un'attuazione diversa—anche in modo notevole!—da quella che potrebbe realizzare un docente cinese o statunitense in risposta alla medesima strategia.

Poste queste premesse, per svolgere un'indagine che sia centrata su un contesto particolare come quello dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, si è ritenuto di fondamentale importanza tentare di adattare—per quanto possibile—anche lo strumento d'indagine, cercando di integrarlo con strategie motivazionali tipiche (ma non esclusive) di questo particolare ambiente d'insegnamento/apprendimento.

Come anticipato nel precedente capitolo, le ricerche sulla percezione delle strategie motivazionali hanno contribuito ad espandere questo filone di ricerca, apportando risultati che, una volta aggregati, risultano

131 Lo studio di Dörnyei e Csizér (1998) includeva docenti di tutti i livelli scolastici, dalle elementari all'Università (*ivi*, 210).

132 Questa denominazione è tratta da Greene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274. citato in Dörnyei (2007, 164-5).

133 «[...] so that the results of the first method inform the development of the second.»

134 «act naturally in front of students.»

molto significativi nel determinare una preminenza (o perlomeno una progressività) “universale” tra le varie tipologie di strategie. Nonostante questo, è necessario notare come sussistano ancora diversi limiti che invitano a mitigare la portata dei risultati ottenuti e ad ampliare ulteriormente la ricerca:

- La stragrande maggioranza degli studi svolti finora si è concentrata esclusivamente sull’inglese, tralasciando le altre lingue. Le uniche eccezioni che coinvolgono gli apprendenti di lingue straniere diverse dall’inglese (o FLOTE, *Foreign languages other than English*) riguardano gli studi di Ruesch *et al.* 2012, Lu 2018 e Cucinotta 2021.
- Abbiamo visto come lo studio ungherese di Dörnyei e Csizér (1998) sia figlio di quella richiesta di riapertura del programma di ricerca sollevatasi all’inizio degli anni ‘90. Diversi studiosi ritenevano la ricerca di Gardner di prospettiva troppo limitata e di difficile applicazione al di fuori di un contesto bilingue come quello canadese. Peter Skehan (1991, 284) scrive: «Sembra esserci una gamma di Orientamenti ben più ampia di quanto prima di supponesse e ci sono notevoli possibilità d’indagare le diverse circostanze contestuali (al di fuori del Canada!) variando il rapporto tra L1 ed L2»<sup>135</sup>. Tale invito ha però fatto sì che la ricerca sulla motivazione allontanasse la propria attenzione dalle lingue seconde, facendo rivolgere quasi esclusivamente all’insegnamento delle lingue straniere, nella particolare accezione dell’inglese, lingua globale (cfr. Lamb 2004; Okazaki 2012). L’unica eccezione riguarda lo studio italiano di Cucinotta (2018) che includeva sia docenti lingue straniere sia docenti di italiano L2.
- Al mancato superamento di queste due limitazioni ha probabilmente contribuito il fatto che lo studio ungherese del 1998 e quello taiwanese del 2007 presentavano entrambi una lista articolata di strategie motivazionali<sup>136</sup> da usare come *item* per i questionari sull’importanza percepita, nonché una metodologia di ricerca validata e non troppo articolata. Questo ha portato molte repliche dello studio ad usare i medesimi questionari ed in alcuni casi anche ad evitare un lavoro di analisi delle macrostrategie, limitandosi ad imitare quelle già trovate nei precedenti studi.

Anche col fine di espandere la ricerca al di là dei summenzionati limiti, il presente studio si pone come obiettivo iniziale quello di ampliare il catalogo delle strategie motivazionali nel contesto dell’insegnamento dell’italiano a stranieri. Pertanto nel corso della prima fase della ricerca si andranno ad indagare tre elementi in particolare:

- la percezione che i docenti hanno dell’influenza del proprio intervento sulla motivazione dell’apprendente;
- quali strategie motivazionali sono utilizzate dal docente in relazione a determinati ambiti di azione all’interno della lezione di lingua italiana;
- quali strategie sono ritenute più importanti per motivare l’apprendente.

Alcuni di questi obiettivi sono condivisi con quelli di altri studi quantitativi precedenti, ma più avanti vedremo come i dati raccolti saranno trattati in modo distinto.

## a. Ipotesi

Partendo dai succitati obiettivi di ricerca, sono state formulate le seguenti ipotesi:

1. Studi precedenti sulle strategie motivazionali hanno fatto emergere come i docenti italiani ritengano che la motivazione dell’apprendente dipenda più dal docente che dall’apprendente stesso (cfr. Cucinotta 2017, 168; 2021, 226), pur sussistendo alcune differenze tra docenti LS ed L2. Pensiamo che questa distinzione possa ripetersi anche nel caso specifico di docenti di italiano LS e di italiano L2.
2. In conformità con altri studi precedenti sulla percezione dell’importanza delle strategie motivazionali tra i docenti di lingue,<sup>137</sup> si ritiene che i rispondenti pongano una maggior enfasi su quelle strategie legate

135 «There would seem to be a wider range of orientations here than was previously supposed, and there is considerable scope to investigate different contextual circumstances (outside Canada!) by varying the L1-L2 learning relationship in different ways.»

136 Composte rispettivamente da 51 e 48 *item*.

all'atteggiamento del docente ed alla creazione di un ambiente di apprendimento positivo, ossia quelle poste da Dörnyei (2001) come condizioni di base per la trasmissione e la ricezione di ulteriori strategie.

3. Rispetto alle indagini omologhe attuate in altri contesti, la ricerca sulla percezione delle strategie motivazionali svolta tra i docenti italiani di LS e di italiano L2 (Cucinotta 2018) ha mostrato una particolare enfasi su quelle strategie legate alla promozione dell'interesse degli studenti verso la lingua e gli aspetti socio-culturali legati ad essa. Un risultato simile può esser dovuto al fatto che si ponga maggiore enfasi sugli aspetti culturali legati alle FLOTE piuttosto che a quelli dell'inglese lingua globale (cfr. Lamb 2004, 5; Dörnyei & Ryan 2015, 78-79; Duff 2017, 600-1). Ad ogni modo è possibile ritenere che tra i risultati della ricerca qualitativa possano emergere alcune strategie legate a questo particolare ambito di applicazione.

### 4.3. Interviste e *focus group*

Nel corso della fase esplorativa della ricerca, l'analisi degli obiettivi ha portato ad individuare le modalità migliori per operare una raccolta dati che permettesse di indagare anche aspetti non incontrati durante la rassegna della letteratura. In quest'ottica si è optato per svolgere una ricerca di tipo qualitativo utilizzando come strumenti dei *focus group* (gruppi di discussione) e delle interviste semistrutturate.

Lo stato dell'arte sulla motivazione L2 ha mostrato come gli studi d'impostazione qualitativa non hanno fatto parte della tradizione investigativa almeno fino a metà degli anni '90; il cambio di prospettiva degli ultimi decenni ha però spinto ad un uso sempre maggiore di metodi di ricerca qualitativa, spesso in associazione a modalità quantitative (cfr. Dörnyei 2007, 47), così da cogliere aspetti non ancora emersi di un sistema dinamico complesso come quello oggetto di studio (cfr. Dörnyei & Ushioda 2013, 237). Per questo motivo si è reputato che un'indagine d'impostazione prettamente quantitativa non avrebbe avuto (per sua stessa natura) una capacità esplorativa sufficientemente profonda (cfr. Dörnyei 2007, 35), mentre un approccio qualitativo trova proprio questo tra i suoi principali punti di forza (cfr. *ivi*, 39).

Si è ritenuto che la scelta di una prima fase di indagine qualitativa avrebbe permesso di raccogliere dati in un ambito ancora poco esplorato e «su tematiche che se fossero affrontate esclusivamente con un questionario a domande chiuse potrebbero non essere spiegate in maniera esaustiva» (Baldry 2005, 12). Pur tenendo conto di quelli che sono i punti deboli della ricerca qualitativa (generalizzabilità, influenza di *bias* dei rispondenti e del ricercatore stesso ecc.), riteniamo che questa resti comunque la migliore opzione possibile, posta la natura prettamente esplorativa di questa fase dello studio.

Proprio nell'ottica esplorativa del disegno di ricerca, si è deciso di utilizzare principalmente due strumenti di raccolta dati che permettessero di gestire (almeno parzialmente) la vastità dell'argomento trattato. La necessità di circoscrivere la ricerca ad un ambito di discussione specifico, pur lasciando comunque la possibilità di ampliare il discorso, ha fatto propendere per dei *focus group* e delle interviste semistrutturate.

Il *focus group* è stato scelto poiché si tratta d'un metodo di raccolta dati basato proprio sull'opportunità di poter ottenere una visione ampia, varia e ricca di un fenomeno, poiché parte dall'esperienza di individui diversi (cfr. Dörnyei 2007, 144; Baldry 2005, 11-12; Johnson & Christensen (2014, 234-6). Per sfruttare al massimo questo suo potenziale esplorativo, si è ritenuto più opportuno organizzare i *focus group* secondo un modello semistrutturato, così da garantire la massima libertà di esprimersi pur guidando e stimolando i partecipanti in funzione degli scopi dello studio (cfr. Baldry 2005, 37-38). Questa risulta essere una delle modalità più diffuse in questo ambito di ricerca per la creazione di strumenti d'indagine come i questionari, poiché offre un compromesso tra domande chiuse ed aperte, adattandosi alle esigenze del ricercatore (Dörnyei 2007, 144) ma senza limitare troppo la libertà dei rispondenti.

Le interviste semistrutturate condividono questa caratteristica di ottimo compromesso tra i due opposti estremi dell'intervista chiusa e di quella libera (cfr. Dörnyei & Ushioda 2013, 236) e costituiscono quella che probabilmente è la risorsa più sfruttata per la ricerca qualitativa nell'ambito della motivazione L2.<sup>138</sup> L'approccio semistrutturato ha il vantaggio di permettere di sviluppare un determinato argomento secondo

137 Per un riassunto ed un confronto dei risultati delle diverse indagini sui docenti si vedano Lamb 2017 e Cucinotta 2018.

138 Per una panoramica più ampia si veda Richards, K. (2003) *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan (cit. da Dörnyei & Ushioda 2013, 236).

una lista di argomenti, ma permettendo di variare sia l'ordine sia la formulazione delle domande, così da adattarsi a ciascuna circostanza specifica dell'intervista, ma in modo più sistematico rispetto ad un'intervista colloquiale (*informal conversational interview*).

### a. Struttura

Per entrambe le modalità scelte è stato necessario preparare una lista delle tematiche da affrontare, così da poterla utilizzare come scaletta (cfr. Baldry 2005, 38).

Il principale svantaggio di preparare questa lista di tematiche rispetto alla stesura di un percorso di domande prestabilite, risiede principalmente nella minore uniformità nella formulazione delle domande, col rischio di creare ambiguità che potrebbero impedire di garantire l'omogeneità tra le tematiche trattate in gruppi diversi (*ibid.*). Riteniamo però che i summenzionati limiti non siano applicabili a questa ricerca, o perlomeno che non influiscano in maniera sostanziale: le interviste ed i *focus group* avranno come protagonisti dei soggetti omologhi tra loro, ossia solo docenti con esperienza nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, e tale esperienza professionale sarà condivisa anche dal moderatore/intervistatore, pertanto questa vicinanza tra il ricercatore e l'oggetto d'indagine dovrebbe prevedere—almeno parzialmente—eventuali fraintendimenti dal punto di vista terminologico. Qualora si ritenesse necessario, alcuni concetti chiave potrebbero essere chiariti durante la presentazione (ad esempio la differenza tra motivazione intrinseca ed estrinseca) oppure li si potrebbe trattare utilizzando un linguaggio più comune (ad esempio “*Strategie Motivazionali*” sarà sostituito da “*scelte didattiche per motivare*”), senza fare ricorso a tecnicismi legati ad un preciso ambito di ricerca accademica, bensì ponendo l'attenzione sulla pratica glottodidattica.

In seconda istanza, per quanto riguarda la corrispondenza delle domande tra i diversi *focus group*/interviste, riteniamo che tale precauzione non sia necessaria proprio in funzione della natura esplorativa di questa fase della ricerca, il cui principale obiettivo resta l'individuazione delle strategie utilizzate dai docenti per motivare l'apprendente di lingua italiana. Non è quindi necessario che tutti i gruppi/soggetti trattino i medesimi argomenti in modo omogeneo, anzi sarebbe più auspicabile riuscire ad esplorarne quante più varie sfaccettature.

Per quanto esposto finora, l'uso di una scaletta con un'ampia lista di domande dalla quale pescare quelle più adeguate all'andamento dell'intervista/*focus group* permetterebbe di introdurre le diverse tematiche in modo naturale ed in accordo con lo spirito colloquiale della discussione, senza una formula rigida che sarebbe potuta sembrare innaturale ed estranea al clima paritario ed informale che si vorrebbe ottenere per svolgere al meglio il *focus group* o l'intervista semistrutturata.

Per diversi autori (Dörnyei 2007, 137-138 e 145-146; Baldry 2005, 39-43; Lynch 1996, 132) gli schemi organizzativi dell'intervista e del *focus group* seguono all'incirca la medesima struttura di base, suddivisa in tre fasi principali:

- una fase iniziale per la presentazione del tema e dei parametri di svolgimento, nonché per far familiarizzare i soggetti rispondenti con l'argomento ed il contesto;
- una fase centrale in cui ha luogo la discussione vera e propria;
- una fase conclusiva in cui è possibile tirare le somme, riassumere quanto emerso, fornire dei *feedback*, sia da parte degli intervistati sia da parte dell'intervistatore.

A questa struttura di base possono essere aggiunte ulteriori fasi in qualsiasi posizione, così da integrare lo schema con il metodo di indagine, il contesto o le finalità peculiari dello studio. Più avanti scenderemo nel dettaglio dell'organizzazione del *focus group* e delle interviste semistrutturate.

### b. Tematiche

Per la selezione degli argomenti da affrontare durante le interviste e i *focus group*, si è deciso di partire dall'obiettivo principale, ossia l'ampliamento del catalogo di strategie motivazionali. Attualmente la raccolta più completa di MotS risulta ancora quella proposta da Dörnyei (2001) nel volume “*Motivational Strategies in the language classroom*”, il quale presenta una collezione di oltre cento strategie catalogate secondo 35 macrostrategie, a loro volta divise secondo le diverse fasi del processo di motivazione (creazione dei presupposti motivazionali, generazione della motivazione iniziale, mantenimento e protezione della motivazione, invito all'autovalutazione positiva), fasi costruite in accordo con lo schema delle *Influenze Motivazionali*

derivante dalla teoria esposta da Dörnyei e Ottó (1998). Si è deciso di non indagare le strategie seguendo la medesima sequenza di quattro fasi, giacché il medesimo Dörnyei (2005, 86) ha evidenziato i limiti legati a questa organizzazione delle strategie, fra cui la difficile applicabilità ad una situazione di apprendimento reale, giacché nella realtà non è effettivamente possibile riconoscere dove porre i confini che delimitano le diverse fasi, così come è molto difficile dar loro una definizione univoca, ed uno stesso studente potrebbe essere coinvolto in diversi processi d'apprendimento contemporaneamente (ciascuno con obiettivi e motivazioni diverse) i quali potrebbero influenzarsi a vicenda, secondo un'ottica della motivazione intesa come sistema dinamico complesso. Più avanti lo stesso Dörnyei, di fronte alla mancanza di validazioni empiriche del proprio modello, ammetterà che «nessun mosaico di relazioni causa-effetto interconnesse tra loro potrà rendere giustizia alla complessità del sistema motivazionale»<sup>139</sup> (Dörnyei & Ryan 2015, 85).

In alternativa, dunque, si è optato per indagare le strategie in base ad ambiti di significato simili. Come illustrato nel Capitolo 3, il filone di ricerca empirica sulle strategie motivazionali—cui appartiene anche la presente ricerca—ha quasi sempre prodotto tra i risultati dei cosiddetti “Decaloghi Motivazionali”, ossia degli elenchi di *cluster* di strategie raggruppate in base a parametri diversi a seconda dello studio, ma quasi sempre accomunati dall'appartenenza ad un medesimo dominio semantico. La tabella 4.1 Riassume le principali tra queste categorie, ricorrenti in diversi studi e che abbiamo deciso di includere nella nostra indagine.

AMBITO	Descrizione ed esempi
<b>DOCENTE</b>	<b>Il Docente ha un comportamento appropriato e motivante .</b> (es. <i>Condividere il proprio entusiasmo per il corso; Mostrare agli studenti che si hanno a cuore i loro progressi</i> )
<b>CLIMA</b>	<b>Creazione di un ambiente di apprendimento piacevole e positivo.</b> (es. <i>Invitare ad accettare l'errore come parte del processo di apprendimento; Punteggiare la lezione con momenti leggeri</i> )
<b>GRUPPO</b>	<b>Promuovere la coesione di gruppo degli apprendenti.</b> (es. <i>Creare momenti in cui gli studenti possano interagire e conoscersi meglio; Includere attività in cui gli studenti cooperino per raggiungere un obiettivo comune</i> )
<b>NORME</b>	<b>Rispetto di regole della classe condivise da tutti.</b> (es. <i>Illustrare l'importanza delle “regole della classe” e la loro funzionalità per l'apprendimento; Coinvolgere gli studenti nella selezione e controllo delle regole</i> )
<b>INTERESSE</b>	<b>Stimolare l'interesse ed il coinvolgimento nelle lezioni.</b> (es. <i>Spezzare la routine della lezione variando il tipo di attività; Adoperarsi per conoscere gli obiettivi ed interessi dei propri studenti, e inserire queste informazioni nel syllabo</i> )
<b>VALORI L2</b>	<b>Far familiarizzare gli apprendenti coi valori legati alla lingua studiata.</b> (es. <i>Includere elementi socioculturali legati alla L2/LS; Invitare ospiti madrelingua a intervenire in classe</i> )
<b>FIDUCIA</b>	<b>Promuovere la fiducia che gli apprendenti hanno nelle proprie capacità.</b> (es. <i>Aumentare le aspettative di successo degli studenti; Spostare l'attenzione degli apprendenti sui propri punti di forza</i> )
<b>AUTONOMIA</b>	<b>Promuovere l'autonomia degli apprendenti.</b> (es. <i>Insegnare strategie per apprendere meglio una lingua; Coinvolgere gli apprendenti nella progettazione e nella gestione del corso</i> )
<b>RETROAZIONE</b>	<b>Fornire valutazioni e feedback adeguati e motivanti.</b> (es. <i>Incoraggiare ad attribuire l'insuccesso al poco impegno e non alle scarse capacità personali; Rendere il sistema di valutazione totalmente trasparente</i> )

Tabella 4.1: Le principali macrocategorie di strategie motivazionali, con una breve descrizione e due esempi.

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

Per ciascuna categoria si è deciso di formulare almeno tre domande e, nel farlo, si è scelto di mantenere molto generica la prima domanda di ciascun ambito, mentre le successive due sarebbero entrate più nello specifico di alcune modalità di applicazione. Il risultato è stata una prima batteria composta da 27 domande illustrata nella Tabella 4.2:

AMBITO	Domande
<b>DOCENTE</b>	01) Quali sono le caratteristiche del Docente motivante? 02) In che modo il docente può mostrare il proprio entusiasmo? 03) In che modo si può mostrare di aver a cuore l'apprendimento degli studenti
<b>CLIMA</b>	04) Come si crea un'atmosfera positiva nella classe? 05) Come si può ridurre l'ansia nella classe? 06) Come si possono inserire momenti leggeri nella lezione?
<b>GRUPPO</b>	07) Come si può promuovere uno spirito di gruppo? 08) Come si possono bilanciare obiettivi linguistici e sociali? 09) Che uso si può fare della competizione e della collaborazione per motivare?
<b>NORME</b>	10) Quali "regole della classe" utilizzi? 11) Come si fan rispettare le "regole della classe"? 12) Esistono eccezioni positive per la motivazione degli studenti?
<b>INTERESSE</b>	13) Come si può suscitare interesse per l'apprendimento? 14) Come si può suscitare interesse per la lingua studiata? 15) Come si può rendere l'apprendimento più piacevole?
<b>VALORI L2</b>	16) Come si può suscitare interesse per gli aspetti socio-culturali legati all'Italia? 17) Come si può valorizzare l'attrattiva della lingua italiana? 18) Quali elementi possono aiutare a sviluppare interesse per la lingua italiana?
<b>FIDUCIA</b>	19) Come si può aumentare la fiducia dello studente? 20) Come si può aiutare lo studente a pianificare obiettivi e valutarne il raggiungimento? 21) Come si può incoraggiare uno studente se questi ha fallito dove altri riuscivano?
<b>AUTONOMIA</b>	22) Come si può stimolare un senso di autonomia del proprio apprendimento? 23) Come si può rendere lo studente responsabile dei propri risultati? 24) Come si può rendere lo studente consapevole del proprio percorso?
<b>RETROAZIONE</b>	25) Quale tipo di feedback si può fornire per motivare gli studenti? 26) Come si possono utilizzare i voti in modo efficace? 27) Come si possono fornire "premi" che evidenzino i risultati raggiunti?

Tabella 4.2: Prima batteria di 27 domande di partenza. Le domande sono state numerate per facilitarne l'esposizione.

### c. Indagine pilota e modifiche alla scaletta

Per ridurre il numero di domande da presentare durante le interviste ed i *focus group*, è stato deciso di svolgere una piccola indagine pilota. Questa ha permesso che molte domande fossero riformulate, che alcune fossero accorpate ed altre rimosse del tutto.

L'indagine pilota è stata svolta con 3 docenti di lingue straniere; a causa delle tempistiche per la partenza dei *focus group*, non c'è stata la possibilità di organizzare un pilotaggio più ampio con un campione più eterogeneo, ma si è ritenuto comunque che le scelte effettuate abbiano portato ad una buona riformulazione della scaletta. Oltre a ciò, si è ritenuto che questa scelta non avrebbe costituito un limite significativo per questo genere di indagine, soprattutto se tenuta in considerazione la natura prettamente esplorativa di questa fase, per cui è stata prevista la possibilità di modificare e sviluppare ulteriormente gli strumenti d'indagine anche in relazione ai dati raccolti nel corso della stessa.

La lista delle domanda è stata analizzata dai docenti attraverso un *brainstorming*. Dopo aver indicato gli obiettivi della ricerca, sono state esposte le finalità dell'indagine pilota, ossia:

- valutare la comprensibilità e la mancanza di ambiguità nelle domande;

- semplificarne ed uniformarne la formulazione;
- ridurre il numero delle domande di circa un terzo (da 27 a circa una ventina);
- considerare la possibilità d’inserire ulteriori domande significative.

Prima di fornire una copia dell’elenco delle domande, queste sono state innanzitutto lette ad alta voce ai partecipanti. Sebbene siano state ritenute tutte comprensibili, la prima critica al questionario è stata rivolta ad uno degli obiettivi prefissati: infatti è stato suggerito di non uniformare le domande, poiché la scelta di mantenere per tutte una forma simile (“*Come si può...?*”) avrebbe potuto influire negativamente sull’atmosfera delle interviste, suscitando una sensazione da “intervista robotica” e facendo venir meno le premesse di approccio colloquiale ed informale. Pertanto, alla fine dell’indagine pilota, è stato scelto di introdurre maggior varietà nella formulazione, optando per un tono più colloquiale e complice (cfr. Baldry 2005, 44).

Per quanto riguarda il numero delle domande, alcuni *item* sono stati ritenuti molto simili o comunque accorpabili.

Ad esempio gli *item* 13 e 15 della categoria Interesse:

<b>INTERESSE</b>	13) <i>Come si può suscitare interesse per l’apprendimento?</i> 15) <i>Come si può rendere la lezione più piacevole?</i>
------------------	---

Le due domande sono dunque state accorpate nel nuovo *item*:

**I1** - *Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente?*

Allo stesso modo gli *item* 14, 17 e 18:

<b>INTERESSE</b>	14) <i>Come si può suscitare interesse per la lingua studiata?</i>
<b>VALORI L2</b>	17) <i>Come si può valorizzare l’attrattiva della lingua italiana?</i> 18) <i>Quali elementi possono aiutare a sviluppare interesse per la lingua italiana?</i>

Le tre domande sono state accorpate in un unico *item* posizionato nella categoria Valori L2:

**V1** - *Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante?*

Infine due domande della categoria Autonomia:

<b>AUTONOMIA</b>	23) <i>Come si può rendere lo studente responsabile dei propri risultati?</i> 24) <i>Come si può rendere lo studente consapevole del proprio percorso?</i>
------------------	---

Pur non trattando due argomenti identici, si è deciso di poterle appaiare per puntare all’economia della scaletta, pertanto è stata formulata come un singolo *item*:

**A2** - *Come si può aiutare lo studente a prendere coscienza dei propri progressi?*

Un caso particolare è quello della categoria Gruppo (qui evidenziamo i concetti chiave):

<b>GRUPPO</b>	07) <i>Come si può promuovere uno <b>spirito di gruppo</b>?</i> 08) <i>Come si possono bilanciare <b>obiettivi</b> linguistici e <b>sociali</b>?</i> 09) <i>Che uso si può fare della <b>competizione</b> e della <b>collaborazione</b> per motivare?</i>
---------------	---

La domanda 07 è stata considerata troppo specifica rispetto alle altre domande generiche, pertanto gli elementi principali delle tre domande (*spirito di gruppo*, *immagine sociale*, *competizione* e *collaborazione*) sono stati inclusi in due nuovi *item*, uno che si soffermasse sugli aspetti positivi delle dinamiche di gruppo (G1) ed uno su quelli negativi (G2):

**G1** - *Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l’apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)?*

**G2** - *Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?*

Dalla batteria iniziale tre domande sono state rimosse:

- CLIMA** 06) *Come si possono inserire momenti leggeri nella lezione?*  
**NORME** 12) *Esistono eccezioni positive per la motivazione degli studenti?*

**RETROAZIONE** 27) *Come si possono fornire "premi" che evidenzino i risultati raggiunti?*

La domanda 06 è stata rimossa poiché indagava un aspetto troppo specifico del clima dell'aula, al punto da costituire essa stessa una strategia motivazionale. Le risposte a questa domanda avrebbero solo illustrato come declinare la medesima strategia in diversi modi.

La domanda 12 è stata rimossa sia per l'eccessiva specificità, sia perché è stato ritenuto che costituisse un ambito d'applicazione talmente ristretto (si parla appunto di "eccezioni") che probabilmente non avrebbe aiutato ad ampliare il catalogo di strategie motivazionali.

Anche la domanda 27 è stata rimossa per le medesime ragioni: troppo specifica e troppo limitata nella sua applicazione.

Un ulteriore modifica ha riguardato le domande generiche presenti nella prima batteria di domande: non tutte sono state mantenute, poiché sono state considerate troppo vaghe e dispersive, per questo si preferì riformularle aggiungendo elementi che fornissero degli esempi più specifici degli ambiti di applicazione. Ad esempio nella categoria Norme:

<b>NORME</b>	10) <i>Quali "regole della classe" utilizzi?</i> 11) <i>Come si fan rispettare le "regole della classe"?</i>
--------------	---

La domanda 10 è stata ritenuta troppo vaga e rivolta ad individuare le regole della classe, piuttosto che gli aspetti motivazionali legati all'uso delle regole, pertanto è stata riformulata evidenziando questo aspetto:  
**N1** - *Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione?*

Per le medesime ragioni, anche la domanda 11 è stata riformulata in modo simile:

**N2** - *Come si riesce a motivare a rispettare le regole?*

Infine sono state operate alcune aggiunte e sostituzioni.

Ad esempio, la domanda 20 della categoria Fiducia è stata modificata:

<b>FIDUCIA</b>	20) <i>Come si può aiutare lo studente a pianificare obiettivi e valutarne il raggiungimento?</i>
----------------	---

Poiché si è ritenuto che questa si sovrapponesse parzialmente al nuovo item A2 (*Come si può aiutare lo studente a prendere coscienza dei propri progressi?*), si è deciso di trasformarla spostando l'attenzione dagli obiettivi alle aspettative:

**F2** - *Come aiuti gli studenti a crearsi aspettative reali sui tempi, modi e difficoltà dell'apprendimento?*

È stato notato come la domanda 05 si concentrasse su un aspetto molto specifico della categoria Clima, ossia la creazione di un ambiente poco ansiogeno e "linguisticamente sicuro":<sup>140</sup>

<b>CLIMA</b>	05) <i>Come si può ridurre l'ansia nella classe?</i>
--------------	--

Tenuto conto dell'importanza di questo aspetto, la domanda è stata mantenuta anche se leggermente modificata:

**C2** - *Hai qualche strategia per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla?*

Oltre a questa è stato suggerito di aggiungere un ulteriore item riguardante la gestione dell'errore, uno degli elementi maggiormente legati all'ansia da produzione linguistica (cfr. Ohata 2005, 7):

**C3** - *Come gestisci gli errori degli studenti (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante?*

Per quanto riguarda la categoria Interesse, questa era costituita da un solo item:

<b>INTERESSE</b>	11) <i>Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente?</i>
------------------	--

Questo è stato ritenuto insufficiente per una categoria così importante, pertanto è stata aggiunta una seconda domanda che andasse ad indagare un altro aspetto legato all'interesse, ossia il mantenimento dell'attenzione:  
**I2** - *Quali tecniche usi per mantenere alta l'attenzione durante la lezione?*

Infine della categoria Retroazione, la domanda 26 è stata ritenuta un po' troppo vaga:

140 Cfr. Clément, Dörnyei, Noels, 1994, 422-3.

**RETROAZIONE** 26) *Come si possono utilizzare i voti in modo efficace?*

Pertanto si è deciso di riformularla includendo un aspetto molto importante dei voti, legato a sua volta all'ansia da apprendimento linguistico, ossia la restituzione di voti negativi. Il nuovo *item* è così formulato: **R2** - *Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo efficace?*

Questo lavoro di accorpamento, rimozione e riformulazione delle domande ha portato a una batteria di 21 *item*. Sebbene all'inizio del pilotaggio ci si prefiggesse di ridurli a 20 o meno, riteniamo comunque di aver raggiunto un buon risultato. Le 21 domande selezionati al termine dell'indagine pilota sono espone nella Tabella 4.3, mantenendo l'ordine della Tabella precedente:

AMBITO	Domande
<b>DOCENTE</b>	<i>D1 - Quali sono le caratteristiche del Docente motivante?</i> <i>D2 - In che modo il docente può mostrare il proprio entusiasmo?</i> <i>D3 - In che modo si può mostrare di aver a cuore l'apprendimento degli studenti</i>
<b>CLIMA</b>	<i>C1 - Come si crea un'atmosfera positiva nella classe?</i> <i>C2 - Hai qualche strategia per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla?</i> <i>C3 - Come gestisci gli errori degli studenti (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante?</i>
<b>GRUPPO</b>	<i>G1 - Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l'apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)?</i> <i>G2 - Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?</i>
<b>NORME</b>	<i>N1 - Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione?</i> <i>N2 - Come si riesce a motivare a rispettare le regole?</i>
<b>INTERESSE</b>	<i>I1 - Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente?</i> <i>I2 - Quali tecniche usi per mantenere alta l'attenzione durante la lezione?</i>
<b>VALORI L2</b>	<i>V1 - Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante?</i> <i>V2 - Come si può suscitare interesse per gli aspetti socio-culturali legati all'Italia?</i>
<b>FIDUCIA</b>	<i>F1 - Come si può aumentare la fiducia dello studente?</i> <i>F2 - Come aiuti gli studenti a crearsi aspettative reali su tempi modi e difficoltà dell'apprendimento?</i> <i>F3 - Come si può incoraggiare uno studente se questi ha fallito dove altri riuscivano?</i>
<b>AUTONOMIA</b>	<i>A1 - Come si può stimolare un senso di autonomia nel proprio apprendimento?</i> <i>A2 - Come si può aiutare lo studente a prendere coscienza dei propri progressi?</i>
<b>RETROAZIONE</b>	<i>R1 - Quale tipo di feedback si può fornire per motivare gli studenti?</i> <i>R2 - Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo efficace?</i>

Tabella 4.3: Item modificati a seguito dell'indagine pilota, raccolti secondo le diverse categorie.

#### d. Riformulazione delle domande

Come accennato all'inizio del capitolo, durante l'indagine pilota si è deciso di riformulare tutti gli *item* in modo che lo stile usato fosse più colloquiale ed informale, andando a puntare agli aspetti pratici della gestione della classe. La forma finale delle domande è raccolta nella Tabella 4.4

AMBITO	Domande
<b>DOCENTE</b>	<i>D1 - Quali sono, secondo te, le caratteristiche del docente capace di motivare?</i> <i>D2 - A lezione in che modo puoi coinvolgere gli studenti con l'entusiasmo?</i> <i>D3 - Come mostri di aver a cuore l'apprendimento dei tuoi studenti?</i>
<b>CLIMA</b>	<i>C1 - Cosa fai per avere in classe un'atmosfera positiva per l'apprendimento?</i> <i>C2 - Ti è capitato di avere studenti ansiosi o spaventati? Hai qualche modo per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla?</i>

	<b>C3</b> - Come gestisci gli errori durante le lezioni (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante??
<b>GRUPPO</b>	<b>G1</b> - Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l'apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)? <b>G2</b> - Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?
<b>NORME</b>	<b>N1</b> - Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione? <b>N2</b> - Come si riesce a motivare a rispettare le regole?
<b>INTERESSE</b>	<b>I1</b> - Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente? <b>I2</b> - Ti capita di notare un calo di attenzione durante le tue lezioni? Hai qualche strategia per mantenere o recuperare l'attenzione durante la lezione?
<b>VALORI L2</b>	<b>V1</b> - Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante per gli studenti? <b>V2</b> - Hai un modo per sviluppare un interesse per gli aspetti extralinguistici legati all'italiano, come la storia, la società, la cultura, le tradizioni eccetera?
<b>FIDUCIA</b>	<b>F1</b> - In generale, come fai per aumentare la fiducia di uno studente? <b>F2</b> - Ti è capitato di avere uno studente che avesse aspettative irreali su tempi, modi e difficoltà dell'apprendimento? Come l'hai aiutato? <b>F3</b> - Ti è capitato di avere uno studente che fallisse dove altri riuscivano? Come gli hai ridato fiducia?
<b>AUTONOMIA</b>	<b>A1</b> - Ci sono studenti che vorrebbero essere seguiti passo passo; ma come si può stimolare un senso di autonomia dell'apprendimento? <b>A2</b> - A volte uno studente può sentirsi incapace di tenere il passo cogli altri? come si potrebbe aiutarlo a prendere coscienza dei propri progressi?
<b>RETROAZIONE</b>	<b>R1</b> - Che tipo di feedback fornisci—dentro e fuori dall'aula—per motivare gli studenti? <b>R2</b> - Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo motivante?

Tabella 4,4: Scaletta finale di 21 domande, divise secondo le diverse categorie.

Sebbene la batteria di domande finale sia ancora piuttosto densa (21 domande rispetto alle 27 iniziali), è possibile ritenerla molto più adeguata all'obiettivo rispetto a quella di partenza. Come abbiamo premesso, la scelta di una scaletta ampia (ma non troppo frammentata o dispersiva) è giustificata proprio dalla natura esplorativa di questa fase dell'indagine; sarà poi compito del moderatore/intervistatore riuscire a coinvolgere i soggetti nel maggior numero di ambiti che gli è permesso di esplorare.

Oltre alla scaletta di domande, che costituirà il nucleo centrale delle interviste/*focus group*, sono state sviluppate alcune domande da inserire durante la fase di apertura e durante quella di chiusura, la cui forma e posizione all'interno dell'intervista/*focus group* sarà discussa nelle seguenti sezioni.

#### 4.4. Organizzazione del Focus Group

Il testo *Focus group in azione* (2005) di Anna Costanza Baldry è stato usato come volume di riferimento per la pianificazione del *focus group*; in questo è presente uno schema che ordina le domande secondo diverse categorie:

- *Domande di apertura.* Per far sentire i partecipanti a proprio agio e coinvolgerli;
- *Domande introduttive.* Per introdurre il tema ed iniziare a stimolare una riflessione;
- *Domande di transizione.* Approfondimento delle domande introduttive, volto a far esprimere un'impressione personale;
- *Domande centrali o cruciali.* In cui si affrontano direttamente gli argomenti che si vogliono indagare;
- *Domande conclusive o riassuntive.* Che permettono di fornire una battuta finale o un riassunto su quanto discusso.

Questa struttura (ivi, 39-43) va intesa come descrittiva e non come prescrittiva di come deve essere impostato il *focus group*, pertanto si è partiti da questo modello per poi adottare il seguente schema organizzativo:

Fasi	Obiettivi	Durata
IMPOSTAZIONE	Accoglienza; far sentire importanti i partecipanti; decidere l'organizzazione.	
INFORMAZIONE	Saluti, illustrazione degli obiettivi; presentazione delle premesse e delle regole di base.	3-5'
APERTURA	Permettere a tutti di parlare; presentarsi.	5'
INTRODUZIONE	Introdurre il tema; fare un'associazione di idee con la Motivazione; far esprimere un'attribuzione causale alla motivazione dei propri studenti.	8-10'
TRANSIZIONE	Permettere di riflettere sulle risposte della fase introduttiva.	
NUCLEO (o fase centrale)	Raccogliere esempi di strategie motivazionali in diversi ambiti di applicazione; innescare una comunicazione circolare.	60-80'
CHIUSURA	Stimolare l'emersione di ulteriori temi non trattati durante la fase centrale; esprimere un giudizio sull'elemento ritenuto più importante tra quelli discussi.	15-20'
RETROAZIONE	Raccogliere suggerimenti; lasciare un ricordo positivo.	

Tabella 4.5: Struttura del Focus Group

Andando ad analizzare nel dettaglio le succitate fasi:

La **Fase di Impostazione** dovrebbe svolgersi prima del *focus group* vero e proprio, ossia durante l'attesa prima che arrivino tutti i partecipanti. Nel corso di questa fase sarà possibile usufruire di alcune bevande o stuzzichini messi a disposizione dei partecipanti (cfr. Baldry 2005, 29). Questo momento sarà utile a creare un clima informale e ad associare i nomi dei partecipanti ai volti, si potrà ringraziarli per essersi resi disponibili e sarà possibile iniziare una breve conversazione su alcuni argomenti diversi da quelli del *focus group*, così da ricavare alcune informazioni iniziali sui partecipanti che potrebbero risultare utili nella gestione del gruppo (ivi, 47), ad esempio, dove posizionare le persone, individuare quelle più timide (da stimolare) e quelle che potrebbero prendere il controllo della discussione (da moderare).

Una volta fatti accomodare tutti, prende il via il *focus group* vero e proprio con la **Fase di Informazione**, durante la quale ci si saluta e si espongono gli obiettivi del gruppo di discussione, ossia:

- conoscere l'opinione di docenti di lingua italiana a stranieri,
- raccogliere esempi di tecniche didattiche (non necessariamente originali) funzionali alla motivazione delle classe.

Il secondo punto è ovviamente il più importante ai fini della ricerca. Si è deciso di sottolineare come non sia necessario proporre tecniche nuove od originali, bensì quelle utilizzate e che si ritiene possano essere utili; questo per evitare che un docente possa sentirsi in imbarazzo o inadeguato.

Insieme agli obiettivi saranno presentate tre importanti premesse:

- la prima è che non si tratta di un test, quindi non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo esperienze;
- la seconda è che in questa discussione le esperienze sono più importanti delle opinioni;
- la terza è che si tratta di un argomento per cui loro sono più informati ed esperti del moderatore, per cui sono invitati a non sottovalutare le proprie risposte, poiché ogni esperienza è interessante;

Anche queste premesse servono a mettere a proprio agio tutti i docenti, a mostrare che si trovano in un ambiente recettivo e non giudicante. La seconda premessa è stata considerata utile a stimolare risposte basate più sulla descrizione che sulle ipotesi; la terza è stata inserita in modo da non porre limiti alle risposte, evitando un atteggiamento cauto che potrebbe far trascurare alcuni interventi perché considerati scontati o banali. L'ultima premessa contiene una bugia sulla reale esperienza d'insegnamento del moderatore, non sarà pertanto utilizzata qualora il gruppo includesse docenti con cui sussistesse un qualunque possibile legame professionale, anche indiretto (es. dipendente di un istituto dove il moderatore ha lavorato in passato, attuale

collega di un ex-collega del moderatore ecc.). Tali aspetti si sarebbero potuti tralasciare facendo moderare il *focus group* ad una persona esterna, una scelta che avrebbe avuto alcuni vantaggi (Baldry 2005 49-50) ma che purtroppo non è stato possibile attuare per mancanza di risorse.

In ultima istanza, in questa fase saranno presentate le regole di base (cfr. *ivi*, 54):

- rispettare i turni di parola,
- ascoltare in maniera attiva,
- non giudicare le persone, ma eventualmente solo le idee,
- condividere le proprie esperienze, non solo le opinioni.

L'ultimo punto è stato inserito per ribadire ulteriormente l'importanza di questo aspetto che rischia di minare la riuscita della discussione rendendola troppo dispersiva e teorica.

Questa fase dovrebbe durare indicativamente tra i 3 ed i 5 minuti.

La **Fase di Apertura** prevede un primo intervento attivo da parte dei partecipanti facendo fare un rapido giro di risposte ad una domanda sulla propria esperienza come docenti d'italiano.

Come suggerito da Baldry (2005, 39), l'obiettivo di questa fase è quello far parlare tutti e far sentire a proprio agio, pertanto l'autrice suggerisce di partire con una domanda alla quale si possa rispondere in modo immediato. La scelta è dunque ricaduta su domande di apertura di natura fattuale, ossia che non necessitano di una lunga elaborazione, ma solo di descrizione:

- *Con che tipologia di studenti lavorate di solito?*
- *Di dove siete?*
- *Quando avete iniziato ad insegnare italiano?*
- *Se poteste insegnare all'estero, dove andreste?*

Questi sono degli esempi di domande che potrebbero essere poste, le quali varieranno in relazione alla composizione dei gruppi. Ad esempio se tra i partecipanti sussistesse una notevole differenza di età, ci si asterebbe dall'utilizzo della domanda sull'esperienza, in modo evitare che siano evidenziate eventuali disparità fra le persone che potrebbero creare pregiudizi tra i partecipanti (*ivi*, 40).

Questa fase dovrebbe durare indicativamente 5 minuti.

Con la **Fase di Introduzione** si presenta il tema della motivazione L2. Questa fase sarà strettamente interconnessa alla **Fase di Transizione**, infatti saranno chieste delle prime impressioni personali sul fenomeno.

Per realizzare questi obiettivi saranno utilizzati dei fogli, delle lavagnette o i telefonini dei partecipanti: la prima domanda chiederà un'associazione di idee con la parola "*Motivazione*". Sarà chiesto a ciascuno di scrivere una o più parole (massimo tre) sul supporto scelto e quindi di mostrarle agli altri. Questo permetterà al moderatore di aver un spunto per far esprimere una rapida opinione sulla parola scelta (attività della fase di transizione) permettendo a ciascuno di esprimere il proprio punto di vista.

La seconda domanda di questa fase indagherà l'attribuzione causale data alla motivazione degli studenti, ossia in che proporzione i docenti ritengono che la motivazione dell'apprendente dipenda dal docente o dall'apprendente stesso.

Per rispondere a questa domanda sarà utilizzata uno strumento già adoperata in alcune ricerche precedenti (Cucinotta 2017, 2020) in cui si chiede al docente di posizionare la propria influenza motivazionale su una scala a differenziale semantico a 7 passi definiti.<sup>141</sup>

«La motivazione dello studente per apprendere una lingua straniera...

<i>...dipende esclusivamente dallo studente stesso.</i>	<i>...dipende soprattutto dallo studente.</i>	<i>...dipende perlopiù dallo studente.</i>	<i>...dipende sia dal docente sia dallo studente in egual misura.</i>	<i>...dipende perlopiù dal docente.</i>	<i>...dipende soprattutto dal docente.</i>	<i>...dipende totalmente dal docente.</i>
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)

Immagine 4.1: Griglia per rispondere alla domanda sull'influenza sulla motivazione dello studente.

Per rispondere a questa domanda sarà utilizzata la medesima modalità della precedente.

<sup>141</sup> La scelta di definire ciascun passo è stata per ridurre l'ambiguità (Krosnick, Presser 2010, 275-283).

Questa fase dovrebbe durare indicativamente 8~10 minuti.

La **Fase Centrale** costituisce quella più importante per lo svolgimento del *focus group*.

Per svolgerla saranno selezionate 5~6 domande tra quelle presenti in scaletta, possibilmente appartenenti ad ambiti diversi. La selezione delle domande sarà parzialmente pianificata in anticipo (in modo da riuscire a coprire tutti gli ambiti nel corso di più *focus group*), ma potrà essere modificata in corso di realizzazione per adattarsi alla naturale evoluzione della discussione. È importante sottolineare che è impossibile definire a priori quanto approfondita potrebbe essere la discussione su un particolare tema, né quali altri argomenti potrebbero derivare da quello di partenza o quanto potrebbe durare. Per questo motivo si è ritenuto che un approccio semistrutturato, che desse la possibilità di adattarsi *in itinere*, fosse il più adeguato per questo tipo d'indagine; ma anche in questo sta «la ricchezza e la peculiarità dei focus group [...]: l'innescare una comunicazione circolare che produce idee» (Baldry 2005, 41).

Per ogni domanda saranno dedicati almeno 10 minuti (*ibid.*). Qualora una delle domande scelte non portasse a nessuna risposta spontanea da parte dei partecipanti, si tenterà di stimolare una reazione attraverso il racconto di situazioni reali (o eventuali video o immagini) che possono crearsi nella classe; in questo modo si punta ad innescare una riflessione su elementi concreti, sebbene di fantasia. A seguire presentiamo un esempio basato sulla domanda C3:

♣ «Qualcuno mi sa dire come si potrebbero gestire gli errori in modo motivante? ad esempio durante una produzione orale...»

♥ «...»

♣ «Per esempio, si sta facendo un'attività in cui si chiede di descrivere la propria casa... ed uno studente la svolge sbagliando continuamente il lessico, spesso inserendo parole neanche lontanamente somiglianti a quelle italiane... la classe in parte sta ascoltando, qualcuno inizia a parlottare... come potremmo agire?»

In totale questa potrebbe avere una durata variabile tra i 60 e gli 80 minuti.

La **Fase di Chiusura** rappresenta l'ultima parte del *focus group* vero e proprio. Come già evidenziato all'inizio del capitolo, l'obiettivo di questa fase è far emergere eventuali strategie legate ad ambiti che non sono stati trattati durante la fase centrale. Si tratta di un momento di estrema libertà, ma che proprio per questo motivo, potrebbe risultare non sufficientemente densa di stimoli, giacché, posti di fronte alla possibilità di parlare di qualunque argomento, i partecipanti potrebbero preferire il silenzio.

Anche in questo caso si è deciso di utilizzare una tecnica non dissimile da quella proposta poco sopra: qualora nessuno rispondesse alla domanda, ai docenti sarebbero proposti gli ambiti di azione non trattati durante la fase centrale, eventualmente fornendo la descrizione di un momento concreto. A seguire presentiamo un esempio di domanda di chiusura a seguito di una discussione che ha riguardato gli ambiti di Docente, Clima, Norme, Valori L2 ed Interesse:

♣ «Bene, abbiamo affrontato numerosi argomenti e proposto strategie riguardanti il docente, l'atmosfera della classe, il rispetto delle regole, stimolare l'interesse e la promozione di valori legati all'italiano... un sacco di tecniche, ma ovviamente coprono solo alcuni ambiti specifici; secondo voi ci sono altre strategie per motivare gli studenti che vorreste aggiungere?»

♥ «...»

♣ «Per esempio, potrebbero essere rivolte a migliorare la fiducia in sé dell'apprendente, oppure ad aumentarne l'autonomia... strategie anche per l'uso dei voti o per la gestione dei rapporti sociali all'interno dell'aula... Ad esempio, prendiamo una situazione in cui siamo alla fine di un corso ed uno dei nostri studenti non passa l'esame. Magari non è mai stato tra i migliori e tra i più costanti, ma altri compagni del suo stesso livello l'anno passato. Come potremmo presentare la situazione in modo motivante, così anche da non fargli perdere la motivazione per apprendere l'italiano?»

Una seconda domanda in questa fase di chiusura potrebbe servire a “tirare le somme” del *focus group*, chiedendo ai docenti di indicare quale tra le varie strategie emerse sino a quel punto della discussione sia da

considerarsi la più importante (dal punto di vista dell'efficacia e della portata). Questo tipo di domanda si lega alle ricerche quantitative svolte sulle strategie motivazionali ed espone nel Capitolo 3. Pur non fornendo un dato paragonabile o confrontabile con quello dei summenzionati studi, questa opinione potrebbe aiutare a comprendere meglio i dati raccolti e potrebbe servire come strumento utile per successive indagini che andassero ad indagare in modo quantitativo la percezione delle strategie tra i docenti di italiano a stranieri.

Quest'ultima fase dovrebbe avere una durata indicativamente compresa tra i 15 e i 20 minuti, anche se è importante sottolineare come in questo caso convenga mantenere un margine piuttosto ampio, in modo da non relegare queste ultime domande a ridosso del tempo scaduto, senza dar la possibilità di completarle (Baldry 2005, 42).

Infine la **Fase di Retroazione**—così come la Fase di Impostazione vista all'inizio—si pone al di fuori del gruppo di discussione vero e proprio; può essere considerata una sorta di fase di defaticamento e commiato, ma nonostante questo, permette ancora di sfruttare la situazione per ottenere ulteriori dati utili. Questa fase può risultare valida per ricevere un *feedback* dai partecipanti (sulla durata, sull'organizzazione, sulla gestione, sui contenuti, sugli spazi ecc.), tutti aspetti che aiuterebbero a compensare la mancanza di un pilotaggio esteso del *focus group*, permettendo di aggiustarne i parametri a mano a mano.

Allo stesso tempo questa fase può essere usata per fornire un riscontro anche ai partecipanti, ringraziandoli della partecipazione e sottolineando l'utilità degli elementi emersi durante la discussione. Questa potrebbe risultare funzionale a lasciare un buon ricordo dell'esperienza, semplificando il processo di campionamento a valanga tramite il passaparola.

#### a. Tempistiche

Come si è potuto notare, è stata ipotizzata una durata indicativa per ciascuna fase, in modo da avere un controllo sul completamento della scaletta. Le tempistiche sono riassunte nella Tabella 4.6:

Impostazione	Focus Group						Retroazione					
	Fase Iniziale		Fase Centrale					Fase Finale				
	Informazione	Apertura	Introduzione	Transizione	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Chiusura	
	5'	5'	10'				60-80'				20'	

Tabella 4.6: Mappa delle tempistiche per la gestione del *focus group*.

Il tempo totale previsto per lo svolgimento del *focus group* (escludendo quindi le fasi di impostazione e retroazione) è di circa un'ora e mezzo, pur avendo la consapevolezza che questo potrebbe facilmente protrarsi per un'ulteriore mezzora; ad ogni modo, la scelta di stabilire una durata massima alle attività (tecnica denominata *Mappa dei chilometri* da Baldry 2005, 39) punta a far concludere il *focus group* entro le due ore, individuata come la durata massima generalmente sostenibile (Baldry 2005, 30; Dörnyei 2007, 145).

Per facilitare il compito del moderatore, è stato preparato un foglio riassuntivo che schematizza le varie fasi del *focus group*, così che il moderatore possa tenerlo davanti a sé durante la discussione in modo da avere sotto mano le domande, poter controllare le tempistiche e tener nota degli argomenti trattati. Una copia del foglio riassuntivo è allegata in appendice.

### 4.5. Organizzazione dell'intervista

La struttura delle interviste sarà discussa in modo più coinciso, in quanto condivide con il *focus group* sia le tematiche affrontate sia gli obiettivi finali.

L'idea di svolgere delle interviste è stata motivata dalle difficoltà riscontrate nell'organizzazione dei *focus group*. Sebbene questi rappresentino una modalità di raccolta dati più stimolante e ricca di spunti, presentano l'ostacolo di necessitare di un lavoro organizzativo molto più impegnativo rispetto a quello richiesto per un'intervista,<sup>142</sup> pertanto si è ritenuta questa modalità una valida alternativa per venire incontro a quei docenti che, pur avendo dato la propria disponibilità, non avrebbero potuto prendere parte ai *focus group*.

Oltre alla relativa snellezza organizzativa, un ulteriore vantaggio dell'intervista sta nel poterla facilmente svolgere anche a distanza, telefonicamente o telematicamente attraverso uno dei numerosi programmi o applicazioni di messaggistica o videoconferenza che sono entrati nella vita di tutti durante questi anni di pandemia. Pur non immaginando cosa sarebbe successo, questa opzione era stata inizialmente scelta per mettere il ricercatore nelle condizioni di intervistare anche docenti residenti all'estero, senza doverli raggiungere fisicamente.

Tra le diverse modalità di intervista, l'approccio semistrutturato (indicato anche come approccio del protocollo d'intervista<sup>143</sup>) è stato scelto poiché la sua struttura versatile e mutevole è sovrapponibile a quella del *focus group* ed è adatto a casi in cui si ha già una conoscenza abbastanza ampia del fenomeno e se ne vuole espandere la comprensione (Dörnyei & Ushioda 2013, 237). Come abbiamo già evidenziato, si tratta di uno dei metodi di analisi qualitativa più usati in linguistica applicata (Dörnyei 2007, 136) e, in generale, in ambito educativo (Johnson & Christensen 2014, 233).

Il principale vantaggio di questa modalità risiede proprio nel poter svolgere la sessione d'intervista senza dover seguire alla lettera uno schema rigido di domande, bensì partendo da un elenco di argomenti da esplorare. L'intervistatore potrà introdurre gli argomenti adattandosi sia all'intervistato sia a come si sviluppa la conversazione. Oltre a questo, l'intervistatore ha la possibilità di modificare la forma delle domande (Johnson & Christensen 2014, 233-4) adattandole al discorso e a chi ha di fronte.

Come evidenziato poco prima, la struttura generale dell'intervista non è dissimile da quella del *focus group*; a seguire illustriamo uno schema, basato su quello di Lynch (1996, 132):

- *Domande informali di apertura*. Per far sentire l'intervistato a proprio agio;
- *Domande generali*. Per cominciare ad esaminare il tema da una prospettiva più ampia;
- *Domande specifiche*. Per entrare nel vivo degli argomenti presenti nel protocollo d'intervista;
- *Domande conclusive*. Permettono di fornire una battuta finale o un riassunto su quanto discusso.
- *Domande informali di chiusura*. Per ringraziare e raccogliere eventuali suggerimenti.

È importante ribadire come la flessibilità sia forse la principale peculiarità di questo tipo di intervista, pertanto uno dei punti chiave per la buona riuscita sta nella capacità dell'intervistatore di gestire la libertà concessa e di mantenere il discorso entro i binari prefissati qualora l'intervistato si distaccasse troppo dagli argomenti utili ai fini della ricerca (Johnson & Christensen 2014, 234).

Date queste premesse, si è deciso di costruire anche per questa modalità un protocollo di lavoro che l'intervistatore potesse portare con sé e consultare prima o durante l'intervista. Lo schema è riportato nella Tabella 4.7.

Per le varie fasi è stata scelta la medesima terminologia usata coi *focus group*, così da semplificarne l'analisi e permettere un confronto con quanto discusso nella sezione precedente.

Fasi	Obiettivi	Durata
INFORMAZIONE	Illustrare gli obiettivi; presentare le premesse.	
APERTURA	Presentazioni; Mettere l'intervistato a proprio agio; conoscerne il sostrato professionale.	8-10'
INTRODUZIONE	Introdurre il tema; fare un'associazione di idee con la Motivazione; far esprimere un'attribuzione causale alla motivazione dei propri studenti.	2-5'
TRANSIZIONE	Permettere di riflettere sulle risposte della fase introduttiva.	

142 Alcuni elementi che rendono l'organizzazione del focus group complessa sono la reperibilità di più partecipanti; il riuscire a trovare un luogo sufficientemente silenzioso, disponibile, comodo, accessibile a tutti; il riuscire a pianificare una data che permetta a quante più persone di presentarsi; l'organizzazione del tavolo delle vivande (con relativo trasporto di cibo, bevande e bollitore).

143 *Interview guide approach* (Patton 1990)

NUCLEO (o fase centrale)	Raccogliere esempi di strategie motivazionali in diversi ambiti di applicazione; innescare una comunicazione circolare.	30-40'
CHIUSURA	Stimolare l'emersione di ulteriori temi non trattati durante la fase centrale; esprimere un giudizio sull'elemento ritenuto più importante tra quelli discussi.	8-10'
RETROAZIONE	Raccogliere suggerimenti; lasciare un ricordo positivo.	

Tabella 4.7: Protocollo per l'intervista semistrutturata.

Andando ad analizzare le fasi sopra descritte, effettueremo anche un confronto con quanto emerso nell'analisi della struttura dei *focus group*.

Come possiamo notare, la prima differenza rispetto allo schema precedente (Tabella 4.5) sussiste nell'assenza di una Fase di Impostazione. Questa è chiaramente giustificata dalla mancata necessità di dover presentare i partecipanti tra loro, di memorizzarne i nomi o di doverne decidere la disposizione; pertanto l'intervista comincerà con una **Fase di Informazione** che sarà gestita in modo informale ed interconnessa alla **Fase di Apertura**.

È stato pianificato che, dopo le necessarie presentazioni con l'intervistato, la conversazione sarà lasciata proseguire in modo naturale; se l'intervistato chiedesse maggiori dettagli sulla ricerca, gli saranno forniti gli obiettivi ed alcuni dettagli operativi, se invece non si mostrasse molto propenso ad iniziare la conversazione, gli si fornirebbe uno stimolo (*probe*<sup>144</sup>) a parlare; ad esempio, gli si potrebbe chiedere qualche informazione sulla propria esperienza professionale di docente di italiano a stranieri.

Gli obiettivi e le premesse restano i medesimi del *focus group*, mentre non è stato ritenuto necessario esplicitare le regole per la gestione dell'intervista, poiché si tratta di una modalità di comunicazione nota (Dörnyei 2007, 134) la cui forma sarà quella della conversazione informale e che punta a far sentir a proprio agio l'intervistato.

A differenza della Fase di Apertura dei *focus group*, in questa fase includeremo anche delle domande più specifiche sull'esperienza d'insegnamento del docente, giacché non sussiste più il rischio di far emergere delle disparità che avrebbero invece potuto far sorgere dei *bias* nel *focus group* (Baldry 2005, 40).

Le domande scelte restano comunque di natura fattuale e non necessitano di una lunga elaborazione, ma solo di descrizione:

- Con che tipologia di studenti lavori di solito?
- Da quanto tempo insegni italiano?
- Che studi hai fatto?
- Come hai iniziato questo lavoro?
- Se potessi insegnare all'estero, dove andresti?
- Da quanto tempo vivi qui?

Le ultime due domande sono chiaramente alternative, qualora si stesse intervistando un docente in Italia o all'estero. Anche in questo caso è possibile aggiungere ulteriori domande fattuali a seconda dell'evoluzione della conversazione durante queste prime fasi.

La durata della somma delle due fasi dovrebbe aggirarsi intorno agli 8~10 minuti.

Come le due fasi precedenti (e come nel caso dei *focus group*), la **Fase di Introduzione** e la fase di **Fase di Transizione**, saranno svolte in sovrapposizione.

Anche in questo caso sarà chiesto di fare un'associazione di idee con la parola "*Motivazione*" (sebbene le risposte saranno date a voce) e verrà adoperata la medesima griglia illustrata nell'Immagine 4.1.

Questa fase dovrebbe essere piuttosto veloce e durare indicativamente 2~5 minuti.

La **Fase Centrale** segue anch'essa il medesimo schema usato nei *focus group*; la principale differenza consiste soprattutto nel numero di domande che potranno essere poste. Poiché il partecipante è uno solo, è stato previsto di poter fare anche 7 o più domande a seconda della velocità e della capacità di risposta dell'intervistato; in questo modo sarebbe possibile coprire quasi tutti gli ambiti delle strategie motivazionali. La selezione delle domande da porre sarà casuale o scelta in base alle necessità della ricerca, ma anche in questo caso non si esclude la possibilità di modificarle *in itinere*, qualora un argomento meritasse di essere

144 Cfr, Dörnyei 2007, 138; Baldry 2005, 52; (Johnson & Christensen 2014, 228)

approfondito. In questa fase saranno utilizzate le medesime strategie per stimolare la conversazione illustrate per i *focus group*.

In totale questa potrebbe avere una durata variabile tra i 30 e i 40 minuti.

Anche per la **Fase di Chiusura** sono previste le stesse domande dei *focus group*, per invitare ad aggiungere nuovi argomenti e per indicare quali strategie sono ritenute più importanti.

Questa fase dovrebbe durare indicativamente tra gli 8 e i 10 minuti, oppure essere molto più breve, a seconda della partecipazione dell'intervistato.

Al di fuori dell'intervista vera e propria, quindi a registrazione ferma, la **Fase di Retroazione** permetterà di ringraziare, di ricapitolare gli aspetti relativi al trattamento dei dati personali e può essere utile anche per chiedere di estendere l'invito a partecipare all'intervista anche ad altri colleghi; un punto ritenuto importante è quello di uscire dal tema principale prima di accomiarsi (Dörnyei 2007,143).

Come precedentemente sottolineato, uno degli obiettivi di questa fase è quello di lasciare una buona impressione di sé e di avere la possibilità di ricevere *feedback* "a caldo" da usare per modificare modalità e tempistiche dell'intervista.

### a. Tempistiche

Lo schema delle tempistiche presenta un'organizzazione simile a quella del *focus group*; la principale differenza risiede nella percentuale di tempo dedicata alla fase iniziale (in particolare quella informativa e di apertura) e a quella finale.

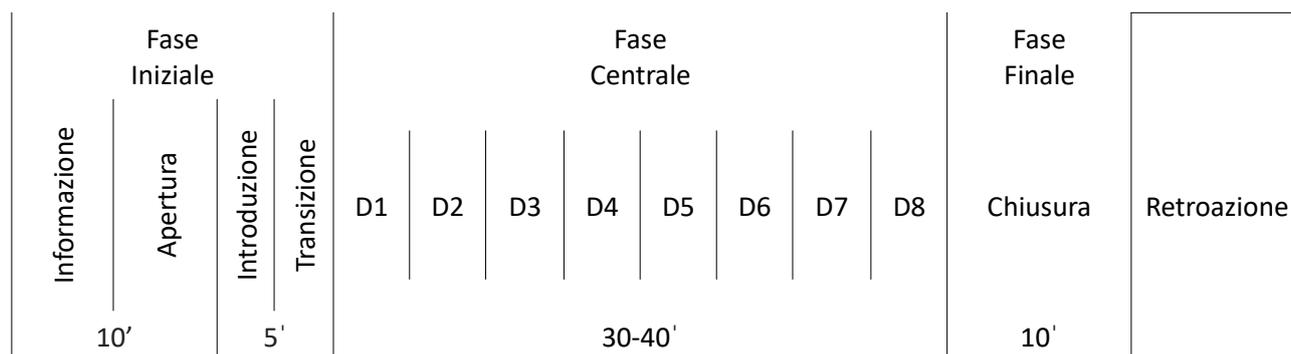


Tabella 4.8: Mappa delle tempistiche per la gestione delle interviste.

Come si può notare dalla Tabella 4.8, si è cercato di mantenere l'intervista entro il limite dei 45 minuti, mantenendo però un margine di circa un quarto d'ora. La scelta di porre tali limiti è anche legata al tipo di campionamento scelto (a valanga), il quale implica che il contatto avvenga anche tramite passaparola e quindi è importante che l'intervista sia percepita come un'esperienza arricchente e non estenuante, per questo la durata deve essere considerata uno dei fattori capaci d'influire sulla scelta di un docente tra parteciparvi oppure declinare.

Anche in questo caso è stato approntato un foglio riassuntivo per dare all'intervistatore una visione immediata dell'organizzazione e delle tempistiche dell'intervista. Una copia dello schema guida è allegata in appendice.

## 4.6. Aspetti Etici

Sebbene le questioni etiche siano particolarmente più rilevanti nella ricerca qualitativa rispetto a quella quantitativa,<sup>145</sup> in questa fase della ricerca non sono state riscontrate particolari problematiche da questo punto di vista.

145 v. Punch, K. F. 2005. Introduction to Social Research (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Citato in Dörnyei 2007, 63.

È stato evidenziato da Johnson e Christensen (2014) come la ricerca in ambito educativo abbia storicamente goduto sempre di una condizione speciale per quanto riguarda i controlli etici, al punto da costituire un ambito d'indagine esentato all'interno del Codice delle norme federali per la protezione dei soggetti umani (*Code of Federal Regulations for the Protection of Human Subjects*) degli Stati Uniti (140-141). Questo ovviamente non va considerato un invito a trattare con minor attenzione gli aspetti etici dello studio, ma premettiamo che per questa ricerca (quindi includendo anche la parte quantitativa) non è stata eseguita un'analisi etica dettagliata dei contenuti delle domande poste, né dell'impatto psicologico che queste potrebbero avere sui partecipanti, giacché si è ritenuto che nessuno degli argomenti trattati fosse potenzialmente dannoso.

L'unico aspetto etico affrontato in modo approfondito ha riguardato il consenso alla partecipazione. Le interviste ed i *focus group* hanno coinvolto esclusivamente docenti di lingua italiana a stranieri, i quali hanno aderito in forma volontaria e senza alcuna pressione da parte del ricercatore o degli istituti contattati; per garantire una trasparenza ed il controllo sulla propria partecipazione, si è optato per informare i docenti e gli istituti delle finalità del progetto, della conservazione e del trattamento dei dati personali, nonché dell'interpretazione dei dati elicitati durante le interviste ed i *focus group*. Questi dati erano riportati anche sulla dichiarazione di consenso alla partecipazione, la quale includeva un'informativa sul trattamento dei dati personali ai sensi dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679, che esplicitava i dettagli sul Titolare del trattamento e sul Responsabile della Protezione dei Dati, nonché sul tipo di dati raccolti, ossia:

- anagrafici (nome, età, sesso),
- di contatto (indirizzo email e/o numero di telefono),
- informazioni sulla formazione e sull'esperienza professionale,
- informazioni sulle metodologie d'insegnamento applicate in classe.

Oltre a questo, l'informativa includeva le modalità di raccolta dei dati (audio/videoregistrazioni di interviste e *focus group*, ma anche l'uso di un questionario cartaceo o *online*) e sulla deidentificazione dei dati per l'analisi, la conservazione o la comunicazione per ulteriori attività di ricerca.

È stata presentata ai partecipanti la possibilità di accedere ai propri dati personali, nonché l'eventuale rettifica, integrazione, cancellazione o limitazione al trattamento, nonché le modalità per attuarlo.

Una copia dell'informativa sulla *privacy* è allegata in appendice.

#### 4.7. Partecipanti e somministrazione

La fase di ricerca qualitativa si è svolta durante i mesi da dicembre 2019 a marzo 2020. Lo svolgimento di questa fase è stato fortemente limitato dall'insorgere della pandemia globale da SARS-CoV-2 che proprio in quel periodo si è diffusa a livello globale portando a numerose misure restrittive nel mondo, Italia inclusa. La definizione dei contenuti dello strumento d'indagine QUAL si era svolta nell'autunno del 2019, in modo da realizzare una versione definitiva entro dicembre, mese in cui partire con le prime interviste e *focus group*.

Il progetto iniziale della ricerca prevedeva di intervistare, tra dicembre e maggio, tra i trenta e i quaranta docenti d'italiano, la metà residenti in Italia e con esperienza d'insegnamento in contesti L2 sia a livello pubblico sia privato, l'altra metà composta da docenti residenti all'estero, insegnanti d'italiano LS presso scuole di lingue ed università. In quest'ultimo caso, era stato preso contatto con docenti presso scuole albanesi, australiane, austriache, cinesi, giapponesi e statunitensi.

La raccolta dati è partita nel dicembre 2019 con un *focus group* ed alcune interviste programmate a Sydney con docenti di diversa esperienza, età ed approccio, contattate tramite l'Istituto Italiano di Cultura di Sydney e il Co.As.It. (Comitato Assistenza Italiani), organizzazione di italiani d'Australia con una forte capillarità nel territorio e in grado di fornire numerosi servizi di assistenza alla comunità, inclusa l'organizzazione di corsi d'italiano per adulti e la gestione della Italian Bilingual School di Sydney. La defezione intempestiva di alcune docenti ha portato a modificare i piani, optando invece solo per delle interviste singole, le quali hanno comunque coinvolto la maggior parte dei docenti contattati, per un totale di sei rispondenti.

Questa prima fase era stata ritenuta anche utile a testare sul campo lo strumento del *focus group*, così da

valutarne eventuali modifiche nella struttura o nelle tempistiche.

La seconda fase di raccolta dati, prevedeva un *focus group* tra docenti L2 di Milano nel febbraio 2020. A metà gennaio sono stati contattati 10 docenti, attraverso il Centro linguistico d'ateneo dell'Università Statale di Milano, il CALCIF ("Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Chiara e Giuseppe Feltrinelli" dell'Università Statale), la scuola Casa delle Lingue di Milano e il passaparola tra colleghe. Nell'individuazione di una data adatta alla maggior parte, il gruppo si è ridotto a sette persone. Il Centro CALCIF aveva dato la disponibilità dei propri spazi per svolgere il *focus group*, programmato a fine febbraio. Com'è tristemente noto, la sera del 23 febbraio 2020, il capo della Protezione Civile, Angelo Borrelli, darà inizio all'infelice rituale serale dell'annuncio dei contagi che accompagnerà tutto il primo periodo di confinamento domestico (*lockdown*). Il decreto-legge n° 6 del 23 febbraio 2020 recante «*Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*» istituirà le cosiddette "Zone rosse" ed il decreto del presidente del consiglio dei ministri (DPCM) dello stesso giorno ne esplicherà le disposizioni attuative decretando la «*sospensione di manifestazioni o iniziative di qualsiasi natura, di eventi e di ogni forma di riunione in luogo pubblico o privato, anche di carattere culturale, ludico, sportivo e religioso, anche se svolti in luoghi chiusi aperti al pubblico;*»<sup>146</sup> e la «*sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza;*»<sup>147</sup> con conseguente ritiro del permesso per svolgere il *focus group* all'interno degli spazi dell'Università Statale. Un primo tentativo di convertire l'incontro in modalità telematica si rivelerà fallimentare. Nonostante l'ottimismo e la buona volontà di rimandare il *focus group* di una decina di giorni, nelle settimane successive sarà annunciata la chiusura delle scuole in tutto il paese, mentre l'aumento dei casi in Lombardia porterà al rischio di zona rossa per tutta la regione, con conseguenti fughe verso il Sud. Con l'istituzione della zona rossa per la Lombardia e in altre quattordici province<sup>148</sup> a partire dall'8 marzo 2020, si rinuncerà definitivamente alla speranza di poter svolgere l'incontro in presenza nel prossimo futuro. Un secondo tentativo di convertire il *focus group* in modalità telematica, attraverso *chat* di gruppo o videoconferenza, sarà scartato dalla stragrande maggioranza dei docenti contattati, pertanto sarà presa la decisione di abbandonare questa modalità e di optare (anche in questo caso) per delle interviste singole da svolgere in modalità telematica. In quelle stesse settimane, si è cercato di riprendere contatto anche coi docenti residenti all'estero che erano stati avvicinati alla ricerca all'inizio del processo; purtroppo non tutti risponderanno ed i pochi a confermare la propria disponibilità si riveleranno comunque molto sfuggenti. In generale il principale motivo di diniego è l'eccessivo carico di lavoro derivante dalla necessità di convertire le lezioni secondo modalità di didattica a distanza (DaD).

Nelle settimane successive, la maggior parte delle persone che avevano inizialmente accettato di partecipare all'indagine, inclusi i docenti in Italia, si negherà ad ulteriori incontri, adducendo come motivazione il poco tempo concesso dalla DaD (la cui attuazione in Italia è prevista dal DPCM dell'8 marzo 2020). Questa situazione è condivisa dall'autore, il quale è costretto dalla situazione a dedicare la maggior parte del proprio tempo alla gestione di corsi e seminari formativi in via telematica. Alla fine di questo periodo di incertezze, solo quattro docenti in Italia ed un docente in Cina acconsentono a svolgere l'intervista a distanza, attraverso programmi di messaggistica istantanea durante il mese di marzo 2021.

Preso atto dell'impossibilità di proseguire la fase QUAL della ricerca come inizialmente programmato, si decide di sospenderla, in attesa di condizioni di ricerca migliori e meno incerte. Queste non arriveranno che tre mesi dopo, con la cosiddetta "Fase due"<sup>149</sup>; la decisione diventa quella di interrompere la raccolta di dati QUAL e di riprogrammare la ricerca in modo da lavorare con le poche interviste ottenute a dicembre e a marzo.

146 Articolo 1, comma 1, lettera c) del D.P.C.M. 23 febbraio 2020 "Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19".

147 *Ivi*, Articolo 1, comma 1, lettera d)

148 Articolo 1, comma 1 del D.P.C.M. 8 marzo 2020 "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19".

149 D.P.C.M. 17 maggio 2020 "Disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19, e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, recante ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19".

**a. Profilo demografico del campione**

Gli undici soggetti intervistati sono suddivisibili tra sette docenti d'italiano LS (sei operanti in Australia e uno in Cina) e quattro docenti d'italiano L2. Tre docenti di Sydney hanno dichiarato un'esperienza pluriennale con classi composte soprattutto da apprendenti figli o discendenti di italiani, quindi in un contesto parzialmente ascrivibile alla Lingua Ereditaria (LE)<sup>150</sup>. La maggior parte dei docenti ha lavorato solo con adulti, mentre due avevano avuto esperienza soprattutto coi bambini.

Questi elementi sono stati ottenuti durante la fase di apertura delle interviste, ma si è cercato di non raccogliere dati sensibili oltre a quelli esplicitati nell'informativa sulla privacy

A seguito, nella tabella 4.9 una breve descrizione dei soggetti (sono omessi età e genere<sup>151</sup>):

# <sup>152</sup>	Descrizione
#1	Docente in Australia, con esperienza esclusivamente all'estero e con adulti
#2	Docente in Australia con esperienza nella scuola superiore in Italia, successivamente nel dottorato d'italiano. Ha lavorato molto sulla letteratura e sull'insegnamento della cultura italiana a livello universitario.
#3	Docente in Australia presso la scuola italiana bilingue, con classi di bambini composte sia da figli o discendenti di italiani (italiano LE), sia da studenti di altre origini.
#4	Docente in Australia con alcuni anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano soprattutto presso la Italian Bilingual School, in cui ha gestito classi dal <i>preschool</i> (dai 2 ai 5 anni) fino ai 17 anni, incluse classi di <i>primary school</i> composte quasi esclusivamente da figli o discendenti di immigrati italiani (italiano LE). Ha collaborato al Co.As.It in corsi rivolti ad adulti.
#5	Docente in Australia con esperienza principalmente presso l'I.I.C. di Sydney. Vanta un'esperienza ultradecennale con numerose classi molto eterogenee, dai bambini agli adulti, ma soprattutto adulti e giovani adulti.
#6	Docente in Australia con esperienza ventennale presso diverse scuole di lingue, inclusa l'Università e l'I.I.C.. Ha lavorato spesso con apprendenti di seconda generazione (italiano LE).
#7	Docente in Italia con esperienza decennale nell'insegnamento ad adulti e giovani adulti presso un gran numero di scuole di lingua private.
#8	Docente in Italia con esperienza decennale nell'insegnamento a giovani adulti presso l'università e ad Adulti e giovani adulti presso il CPIA.
#9	Docente in Italia con esperienza anche all'estero. Lavora soprattutto con giovani adulti sinofoni presso una scuola professionale post-diploma di Milano, ma anche con apprendenti adulti di altre nazionalità presso scuole private.
#10	Docente in Italia con esperienza ultradecennale molto variegata, ma concentrata su adulti, giovani adulti e studenti (richiedenti asilo, migranti, disoccupati stranieri, iscritti ai CPIA, universitari, dipendenti stranieri di aziende italiane, dirigenti stranieri).
#11	Docente in Cina con esperienza ultradecennale, seppur non continuativa, soprattutto come insegnante a domicilio o presso scuole di lingue private anche in Italia e in Giappone, prevalentemente in corsi LS rivolti ad adulti.

Tabella 4.9: Descrizione sintetica dei soggetti che hanno partecipato alle interviste.

150 *Heritage language*, nota in Italia anche come Lingua Etnica (LE) (cfr. Serragiotto 2009, 35, Balboni 2014, 19 e Maugeri 2021, 21). Per una panoramica sull'insegnamento dell'italiano in Australia, si vedano Rubino 2014 e Amorati 2019 (cit. in Maugeri 2021, 34).

151 Per questioni di scorrevolezza nella lettura, tutti i soggetti saranno indicati al maschile.

152 Da qui e per il resto del capitolo, i soggetti saranno indicati da questo numero preceduto dal cancelletto #.

#### 4.8. Risultati della ricerca QUAL

In questa sezione saranno descritte le principali osservazioni derivanti dall'analisi dei dati ricavati dalle risposte di 11 docenti di italiano a stranieri attraverso interviste frontali (6 docenti) e telematiche (5 docenti). Nessun *focus group* è stato completato.

Nell'ottica di un disegno di ricerca di tipo *qual*>*QUAN*, le opinioni ed i suggerimenti raccolti durante le interviste non sono stati oggetto di un'analisi attraverso strumenti di *content analysis* o programmi automatizzati per l'analisi qualitativa. Dörnyei (2007) suggerisce che per lo svolgimento di «certi tipi di ricerche a metodo misto (in particolare quelle *qual*>*QUAN* e *QUAN*>*qual*) in cui la componente qualitativa è d'importanza secondaria» (ivi, 248) è preferibile evitare un lungo e dispendioso lavoro di trascrizione completa delle registrazioni, pertanto per ogni domanda dell'intervista, indicheremo solo quali sono state le risposte più interessanti, trascrivendo o parafrasando i concetti chiave.

Le risposte alle domande<sup>153</sup> saranno analizzate secondo l'ordine esposto nella Tabella 4.4, (Docente, Clima, Gruppo, Norme, Interesse, Valori L2, Fiducia, Autonomia, Retroazione). Le strategie emerse da ciascuna domanda saranno analizzate e quelle ritenute utili ad integrare il questionario finale saranno annotate ed **evidenziate in verde**. Anche in questo caso, tutti i docenti saranno trattati al maschile.

##### D1. Quali sono, secondo te, le caratteristiche del docente capace di motivare?

La prima domanda è stata posta a tutt'e undici gli intervistati con risultati paragonabili tra loro: non è un caso che ben cinque docenti facciano riferimento all'empatia, alcuni usando proprio questo termine (es. soggetto #3 «*Prima cosa: Empatia*»), altri tre usando la metafora del mettersi al livello della classe (#4 «*Porci sul piano dello studente.*» #7 «*Non mi pongo come insegnante, cerco di non far trasparire distanze.*» #10 «*il mettermi sempre al livello degli altri.*») Tra questi, è interessante anche l'esempio di comportamento empatico fornito dal docente #3, ossia il domandare agli studenti come stanno o come si sentono quel giorno.

Si è dunque deciso di prendere nota di questa MotS:

**il docente si pone al livello degli apprendenti e fa attenzione a come si sentono e a quello che pensano.**

Un altro commento ricorrente (in ben in cinque soggetti) è quello di porsi con atteggiamento aperto e positivo nei confronti della classe. Gli aggettivi usati dagli intervistati sono *divertente*, *estroverso*, *amichevole*, *sorridente* ed *entusiasta*,<sup>154</sup> il che va a confermare la strategia motivazionale già presente in Dörnyei & Csizér (1998) e in Cheng & Dörnyei (2007), nonché nei numerosi questionari derivanti da questi due studi.

Stesso discorso per la strategia di mostrare curiosità per gli apprendenti ed i loro bisogni e interessi,<sup>155</sup> presente anch'essa in tutti gli studi analizzati.<sup>156</sup>

Altre risposte hanno riguardato: (#2) il fornire continuo apprezzamento per la partecipazione, (#5) la pazienza e la capacità di non scoraggiarsi ed (#6) il saper usare il potere in modo giusto e dividerlo cogli studenti.

Un commento che ha particolarmente colpito è stato quello del soggetto #8, il quale afferma che «*Credo che chi faccia l'insegnante con passione trasmetta passione ai propri studenti. Gli studenti lo percepiscono, come i cavalli o i cani che sentono se hai paura di loro o no e si comportano di conseguenza* (👉). *Il modo in cui ci rapportiamo con loro è fondamentale E se noi stiamo bene, amiamo quello che facciamo, anche loro*

153 Le domande D2 («*A lezione in che modo puoi coinvolgere gli studenti con l'entusiasmo?*»), F1 («*In generale, come fai per aumentare la fiducia di uno studente?*») ed R2 («*Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo motivante?*») non sono state poste in questo giro di interviste, pertanto saranno escluse dall'analisi qualitativa. Le domande V1 («*Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante per gli studenti?*») e V2 («*Hai un modo per sviluppare un interesse per gli aspetti extralinguistici legati all'italiano, come la storia, la società, la cultura, le tradizioni eccetera?*») sono state analizzate insieme poiché diverse risposte ricevute erano trasversali a entrambe.

154 Aggettivi usati rispettivamente dai soggetti #5, #6, #7, #10 e #11.

155 Indicata dai soggetti #1, #7 e #9.

156 In Cheng & Dörnyei 2007 lo troviamo come «S26. *The course is developed around students' needs, goals and interests and the teacher personalizes activities accordingly*».

staranno bene» il che riprende il principio per cui il docente stesso deve essere il primo esempio di motivazione.

### **D3. Come mostri di aver a cuore l'apprendimento dei tuoi studenti?**

Questa domanda è stata posta solo a tre docenti che hanno fornito risposte in linea con le raccolte di strategie motivazionali trovate in letteratura.

#10 ribadisce quanto scritto per la domanda precedente ed ipotizza che il modo migliore per dimostrare di aver a cuore l'apprendimento è far vedere di svolgere il proprio lavoro con passione.<sup>157</sup>

Gli altri due rispondenti (#4 e #6) hanno indicato l'importanza di mostrarsi interessanti verso gli studenti, i loro gusti e le loro passioni. #6 aggiunge la strategia di preparare attività personalizzate rispetto ai loro interessi, come indicato in Cheng & Dörnyei (2007) «26. *Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.*». Sempre #6 ha aggiunto che è «*Molto importante ricordarsi nomi e caratteristiche*» degli apprendenti ed inviare comunicazioni e *feedback* personalizzati.

### **C1. Cosa fai per avere in classe un'atmosfera positiva per l'apprendimento?**

Anche per questa risposta emerge l'importanza dell'atteggiamento del docente; infatti #8 risponde che «*L'atmosfera credo si crei sia attraverso l'atteggiamento dell'insegnante (che di fatto è come se fosse un attore che decide che ruolo giocare all'interno della classe) sia attraverso particolari attività*»

Una proposta emersa in tre interviste su sei (#8, #10 e #11) ribadisce l'importanza dell'ironia e dell'autoironia.<sup>158</sup> Sebbene pensiamo possa essere una strategia molto interessante ed efficace, riteniamo che rientri comunque nella strategia «1. *Bring in and encourage humour and laughter frequently in your class.*»<sup>159</sup> presente in tutti gli studi analizzati.

Tra le altre proposte troviamo i lavori di gruppo su prodotti concreti (#4), strategia indicata in Cheng & Dörnyei (2007),<sup>160</sup> «*Chiedere ragioni per lo studio dell'italiano*» (#5) e il lavoro sull'appianamento dei contrasti «*evitando temi sensibili o alleggerendo gli estremismi*» (#9)

### **C2. Ti è capitato di avere studenti ansiosi o spaventati? Hai qualche modo per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla?**

Ben quattro docenti (#1, #5, #7, #8) indicano il lavoro collaborativo, in gruppo o a coppie, come una buona soluzione (strategia che abbiamo già visto poco sopra). Nello specifico troviamo strategie che consigliano di permettere di scegliersi delle coppie "vincenti" in cui lavorare (#1) ed altre in cui si formano coppie sempre diverse (#8) oppure in cui una persona più insicura ed una più spigliata possano lavorare insieme (#7).

Un'altra strategia interessante emersa è quella di sminuire l'importanza dell'errore (#5) o nello specifico della pronuncia (#2) creando aspettative più realistiche.<sup>161</sup> In particolare #5 ritiene importante spiegare che l'errore è parte del processo di apprendimento e che l'aula è un ambiente protetto in cui è possibile fare errori, un concetto ribadito anche da #11, ma nella successiva domanda C3.

---

157 Nella sua risposta, #10 scrive «non so come. Forse perchè mi diverto molto»[sic].

158 #8 «[N]on faccio mai mancare la battuta ogni tanto, la risata ogni tanto (mai prendersi troppo sul serio durante tutta la lezione 😊)»; #10 «giocare moltissimo sull'autoironia, anche e, direi, soprattutto, nei casi di persone che si prendono molto sul serio»; #11 «La prima cosa è non prendersi troppo sul serio, creare un ambiente leggero in cui si può sempre sorridere, Un'isola italiana nella quotidianità».

159 Cheng & Dörnyei (2007).

160 Nello specifico le strategie «35. *Include activities that require students to work in groups towards the same goal (e.g. plan a drama performance) in order to promote cooperation*» e «27. *Allow students to create products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a radio programme).*»

161 Strategia già presente in Cheng & Dörnyei 2007 «(20) *Help students develop realistic beliefs about English learning*».

Sempre #2 suggerisce di non escludere mai una risposta solo perché grammaticalmente scorretta, semmai di usarla come spunto per un'attività di riflessione sui meccanismi linguistici. Inoltre, lavorando in contesto LS, #2 propone anche la strategia di porre gli apprendenti «*in una situazione in cui loro si sentono un po' più "potenti"*» ad esempio facendo sì che il docente chieda il loro aiuto quando commette errori nella L1 della classe.

Questo importante aspetto della gestione dell'errore sarà ripreso nella successiva domanda C3.

Oltre a questo, #10 propone un'altra volta di sfruttare l'ironia e di non insistere quando gli apprendenti non vogliono partecipare, seppure senza escluderli dalle conversazioni.

Questo punto risulta particolarmente interessante:

**Gli studenti non sono forzati a partecipare alle attività di conversazione.**

Interessante invece l'approccio di #1 che propone di lavorare sull'empatia, tenendo conto dei tempi dell'apprendente, coinvolgendolo con domande semplici cui può rispondere con facilità, creando fiducia in sé. Oltre a questo, #1 propone di creare occasioni di conversazione anche al di fuori della lezioni, abituando a conversare in momenti in cui la pressione sociale è diversa rispetto a quella dell'aula. Questa strategia molto interessante è presente anche Cheng & Dörnyei 2007 («38. *Encourage students to use English outside the classroom*»).

### **C3. Come gestisci gli errori durante le lezioni (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante?**

Questa domanda è stata posta solo in tre interviste e le risposte ricevute non risultano dissimili da alcune ricevute per la domanda precedente. In particolare #4 indica l'importanza di far comprendere come la classe sia un «*safe place for errors*» in cui nessuno giudica.

Si è pertanto presa nota anche di questa strategia:

**Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui è possibile sbagliare senza essere giudicati.**

Dall'altra parte #1 punta nuovamente sull'empatia e sul lavoro di gruppo, proponendo correzioni ed esposizioni di gruppo in cui lavorare assieme sull'errore. Inoltre punta a far comprendere come il percorso verso la competenza linguistica è costellato di errori ed anche il docente sbaglia ed ha sbagliato («*e sofferto!*») come loro. Anche #11 condivide l'idea che l'errore sia «*necessario per imparare*» e per questo accettato in classe.

Tenuto conto di questo aspetto, è stata annotata come strategia:

**Far comprendere che il processo di apprendimento, per sua stessa natura, prevede di fare errori.**

Ci siamo dunque subito resi conto di come queste due strategie siano parzialmente sovrapposte e possano quindi essere unite in un'unica formula:

**Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e pertanto non si viene giudicati.<sup>162</sup>**

Questa strategia non è dissimile da quella proposta Dörnyei (2001, 41-2) «*Encourage risk-taking and have mistakes accepted as a natural part of learning*», ma assente nel questionario di Cheng e Dörnyei (2007).

### **G1. Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l'apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)?**

Le risposte ricevute, in questo caso, vanno a toccare diversi aspetti della vita in classe. Ad esempio #8 e #10 puntano sulla scelta di attività collaborative coinvolgenti (strategia già presentata in Cheng & Dörnyei 2007 e successivi), ma #10 fa notare come alle attività collaborative si possano alternare anche quelle competitive: «*[...] cerco di capire se sia più utile farli collaborare o farli scontrare. entrambe le soluzioni vanno bene, con me come moderatore però.*» e propone anche un'interessante attività di simulazione di litigi e discussioni. La strategia di ricorrere al gioco, sarà riproposta da altri docenti come risposta alla domanda I1 su come

<sup>162</sup> Questa strategia non è dissimile da quella scelta da Ruesch *et al.* (2009) «*Explain that mistakes are a natural part of learning.*»

stimolare l'interesse per la lezione. È infatti innegabile che l'uso di attività ludiche vada a lavorare su entrambi gli aspetti. Cheng e Dörnyei (2007) nel loro questionario tengono conto dell'importanza di lavorare in gruppo e conoscersi meglio<sup>163</sup>, ma manca una strategia che si concentri sullo specifico potenziale del gioco.

Si decide dunque d'includere anche questa strategia, come ribadito poco più avanti, nelle risposte alla domanda I1:

**La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano.**

Un altro aspetto interessante è quello introdotto da #1, che accenna all'importanza di condividere le proprie esperienze e ragioni personali<sup>164</sup> e da quelle e dagli interessi partire per programmare le lezioni; una strategia già individuata da Dörnyei 2001 (62-6) ed inclusa nel questionario di Cheng & Dörnyei 2007 «26. *Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.*»

#8 introduce un altro aspetto molto interessante per la creazione ed il mantenimento di relazioni positive all'interno della classe, ossia il ruolo di esempio che fornisce il docente. Infatti afferma che «*Il modo in cui l'insegnante si avvicina agli studenti funziona spesso da specchio o comunque veicola una data atmosfera che tende poi a ricrearsi ogni volta che la classe di riunisce*», aspetto che abbiamo già affrontato nella discussione sulla Domanda D1.

Infine #3, insegnante che si occupa soprattutto di bambini, ritiene che le regole possano essere una buona risorsa per mantenere delle buone relazioni all'interno della classe; tali regole possono essere condivise e, a fine giornata, può essere dato un *feedback* anche sul rispetto delle regole o la sorveglianza sul loro rispetto. Pur trattandosi di suggerimenti estremamente validi, riteniamo che queste ultime strategie siano difficilmente applicabili in una classe di studenti universitari, pertanto non le includeremo nel presente studio.

## **G2. Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?**

Questa domanda è stata posta solo due volte. Si tratta di un tema molto ampio, con innumerevoli possibili evoluzioni e situazioni. Riteniamo che questa domanda avrebbe probabilmente meritato maggior attenzione, così da coglierne le sfumature.

#6 nota che, nelle situazioni di conflitto tra studenti, spesso gli attacchi sono invece segni di insicurezza e su quella si potrebbe lavorare. Non è dissimile il parere di #11, che ritiene che «*i problemi più gravi potrebbe averli chi esclude rispetto a che chi [sic] viene escluso*» e che ogni caso andrebbe valutato individualmente, giacché l'intervento del docente potrebbe aggravare un conflitto, invece di risolverlo.

## **N1. Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione?**

Anche questa domanda si presentava molto generica, ma ha comunque prodotto alcuni risultati che meritano di essere presi in considerazione: #8 spiega come una regola importante sia quella di permettere a ciascuno d'esprimere il proprio pensiero liberamente, soprattutto nei livelli più alti, in cui si può discutere di qualunque argomento. #5 (docente dall'esperienza eterogenea) fa invece notare come le regole debbano essere esplicitate coi bambini, mentre questo non è necessario cogli adulti.

Sempre #5 aggiunge che ha un'unica regola fissa: «*non parlare in inglese*» (ossia la L1).<sup>165</sup> Sebbene #5 dica che questa regola va fatta rispettare con richiami divertenti e umoristici, quest'aspetto lascia riflettere sulla validità di questa strategia. In effetti, in contesti LS, la poca esposizione ad *input* in italiano farebbero propendere per questa ipotesi; invece in un contesto L2, in cui l'italiano è la lingua della maggior parte degli *input* (anche involontariamente!), la possibilità di usare la propria lingua madre potrebbe essere usato come

163 La strategia 3 propone «*Create opportunities so that students can mix and get to know each other better (e.g. group work, game-like competition).*»

164 Sebbene con finalità diverse, è simile alla strategia di Cheng & Dörnyei 2007 «44. *Encourage students to share personal experiences and thoughts as part of the learning tasks*»

165 Fa riferimento al contesto australiano, in cui l'inglese è la L1 di quasi tutti gli apprendenti del corso.

strategia per allentare la tensione, per ritrovare un pezzo di sé stessi da portare e condividere nella classe d'italiano<sup>166</sup> (cf. Woll 2020). Questa strategia potrebbe essere dunque testata per notare eventuali differenze tra apprendenti in contesto L2 ed LS.

Prendiamo dunque nota della strategia:

**Agli studenti è richiesto di non parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni.**

## N2. Come si riesce a motivare a rispettare le regole?

Questa domanda ha ricevuto una sola risposta da parte di #8, che sottolinea anche qui l'importanza dell'esempio tra pari (o comunque tra apprendenti più grandi e più piccoli). Dato che si tratta d'un fattore non influenzabile dal docente, questa strategia non sarà annotata.

## I1 Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente?

Questa domanda puntava a cogliere tutte quelle strategie utili a mutare l'attenzione e l'interesse verso la lezione, conseguentemente le risposte sono state piuttosto eterogenee.

Una strategia citata da due docenti è stata quella del gioco (che abbiamo già visto poco sopra) come potenziale risorsa per agire sulle dinamiche sociali e favorire la collaborazione per l'apprendimento linguistico (domanda G1). Non sorprende che le attività ludiche siano incluse anche tra le strategie vincenti per render la lezione più coinvolgente: #8 la ritiene una parte fondamentale della lezione, mentre #4 sottolinea come il gioco sia importante anche con apprendenti adulti: «*Gli adulti sono come i bambini, vogliono giocare. Sono stanchi, vengono a lezione magari la sera [...] Non vogliono mettersi a studiare qualcosa... altri sì, vabbe', hanno magari un'impronta diversa, però preferiscono avere un gioco da cui passare per poter apprendere meglio, più facilmente*». Questa risposta ci sembra valida anche per gli apprendenti oggetto di questa indagine, pertanto pensiamo che questa strategia meriti di essere annotata, anche perché risulta assente dal questionario di Cheng e Dörnyei (2007), sebbene parzialmente inclusa nelle strategie 3<sup>167</sup>, 13<sup>168</sup> e 35,<sup>169</sup> le quali si concentrano però sul dare possibilità di conoscersi, sul creare attività sfidanti e sul promuovere la collaborazione, senza mai concentrarsi specificatamente sul gioco. Si è pertanto presa nota della strategia (la quale sarà però riportata sotto la categoria Gruppo):

**La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano tra di loro.**

Il docente #8 indica un'ulteriore importante strategia, ossia quella di «*proporre attività di tipologie sempre diverse all'interno di una stessa lezione*» un consiglio che troviamo sia in Dörnyei (2001, 73-75) sia tra le strategie di Cheng e Dörnyei (2007).<sup>170</sup> Il docente #8 indica come questa varietà potrebbe inizialmente confondere la classe, ma è comunque destinata al successo.<sup>171</sup>

Un aspetto indicato da Dörnyei (2001, 76-7) è l'importanza della novità, ma #4 indica quanto sia importante anche l'attualità del materiale presentato, ossia quanto questo sia aggiornato rispetto al contesto d'insegnamento/apprendimento: presentare argomenti recenti e materiali autentici recenti (come ad esempio canzoni recenti) può essere più importante rispetto al presentare materiali o argomenti più famosi o di maggior prestigio culturale, ma poco attuali ed ormai slegati dal vissuto quotidiano degli apprendenti.

Proprio quest'attenzione all'esperienza personale degli apprendenti è indicata da #7 come punto importante

166 Cfr. Creese & Blackledge (2015) sulle utilità del *translanguaging* e Woll (2020) sulle credenze dei docenti rispetto al cosiddetto "principio monolingue" (*monolingual principle*) nella didattica.

167 «3. Create opportunities so that students can mix and get to know each other better (e.g. group work, game-like competition)»

168 «13. Make tasks challenging»

169 «35. Ask students to work toward the same goal»

170 Strategia 18 («Break the routine by varying the presentation format») e strategia 12 («Introduce various interesting topics»)

171 «All'inizio sono sempre un po' spiazzati, per questo la propongo fin dal primo giorno perché poi diventa familiare a tutti. Dopo lo scetticismo iniziale poi ci prendono gusto però»

su cui costruire attività,<sup>172</sup> ma riteniamo sia già inclusa nella strategia 26 del questionario di Cheng & Dörnyei (2007) «26. Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible», come già discusso nelle risposte al quesito G1.

Posto questo, decidiamo di concentrarci sull'attenzione all'attualità del materiale, aspetto assente nel questionario di Cheng e Dörnyei (2007)<sup>173</sup> e riteniamo utile annotare anche questa strategia:

**La lezione include materiali e argomenti attuali e legati alla quotidianità degli apprendenti.**

## **12 Ti capita di notare un calo di attenzione durante le tue lezioni? Hai qualche strategia per mantenere o recuperare l'attenzione durante la lezione?**

Le risposte a questa domanda non sono state molto diverse da alcune date in precedenza. Sia #5 sia #6 indicato l'importanza di creare situazioni dinamiche e coinvolgenti, senza entrare nello specifico delle tecniche. #9 Indica invece l'importanza di cambiare argomento o tipologia di attività in corso, magari rendendole più dinamiche e puntando sulla produzione orale in simulazione. La capacità di variare argomento era stata indicata anche nella precedente domanda. Invece il puntare alle simulazioni è stata indicata anche da #5.

L'idea di rendere più dinamica la lezione è condivisa anche da #3, che propone di prepararsi delle attività di riserva che coinvolgano il corpo o l'uso della tecnologia. A questo proposito, una risposta simile arriva da #11 che suggerisce di avere «un piano B», possibilmente inaspettato o divertente che permetta di «stravolgere la lezione puntando sull'effetto sorpresa» con attività di movimento, anche fuori dalla classe, oppure introducendo argomenti curiosi presi dalle notizie oppure gossip inerenti la classe o persone note.

Questo aspetto dell'argomento a sorpresa sembra interessante ed è presente anche in Dörnyei (2001, 74-5), ma non nei questionari analizzati, pertanto la possiamo ritenere una strategia che val la pena annotarsi:

**Le lezioni a volte presentano attività o argomenti del tutto inaspettati.**

## **V1 Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante per gli studenti?**

**+ V2 Hai un modo per sviluppare un interesse per gli aspetti extralinguistici legati all'italiano, come la storia, la società, la cultura, le tradizioni eccetera?**

Le seguenti due domande riguardavano un aspetto considerato centrale, ossia l'uso di strategie per avvicinare gli apprendenti alle culture e ai valori legati all'italiano. Nonostante questo non sono emerse strategie particolarmente significative; nello specifico, la maggior parte delle risposte a V1 riguardavano aspetti inerenti alla domanda V2 e lo stesso avviene, ribaltato, per alcune risposte alla domanda V2.

Ad esempio, in risposta alla domanda V1, #7 propone una strategia che era già emersa per le domande D3, G1 e I1,<sup>174</sup> ossia l'attenzione nell'individuare le passioni e i gusti della classe, in questo caso quelli legati all'italianità, come la moda o il turismo. La stessa risposta la fornisce #10 in risposta a V2.

In risposta a V1, #8 propone di includere sempre «argomenti legati alla cultura italiana, l'attualità, la storia, come peraltro tendono poi a fare anche tanti testi», aiutando a spostare l'attenzione dallo studio della lingua per sé allo studio della lingua per fare qualcosa, scoprire una cultura e comunicare cogli altri. Anche #2 (ma in risposta a V2) dice che è importante includere sempre elementi culturali, partendo da quello che conoscono, come la cucina o l'arte, per poi introdurre nuovi argomenti. #4 Propone di far fare ricerche su argomenti inerenti la cultura italiana.

#5 (rispondendo a V2) preferisce lavorare partendo da un confronto interculturale, soprattutto coi livelli base, mentre per i livelli più avanzati preferisce far scegliere ai singoli gli argomenti da portare in classe. Anche #3 (docente presso la scuola bilingue di Sydney) punta soprattutto su un'educazione al multiculturalismo. Anche #1 punta allo sviluppo del multiculturalismo, cercando punti di contatto tra cultura di origine, la propria

172 «Cerco di riportare tutto alla loro vita e alla loro esperienza, chiedendo pareri e confronti.»

173 Forse potrebbe essere parzialmente incluso all'interno della strategia 26: «Find out students' needs and build them into curriculum», la quale però non fa riferimento all'attualità di argomenti e materiali.

174 Ci riferiamo alla strategia 26 del questionario di Cheng & Dörnyei (2007) «Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible».

esperienza e la cultura italiana; inoltre, avendo la possibilità di lavorare anche con persone di origine italiana, mostra come l'italiano abbia diverse varietà regionali e si sia evoluto nel corso del tempo.

Quest'ultimo aspetto sembra molto interessante, sebbene con forza diversa a seconda del contesto di apprendimento. Decidiamo comunque di annotarlo:

**Presentare l'italiano come una lingua dalle numerose sfaccettature.**

Come scritto poco sopra, #5 suggerisce, perlomeno per i livelli più alti, di invitare gli stessi studenti a proporre gli aspetti culturali da trattare a lezione; tale proposta è condivisa da #11, il quale afferma che non è insolito che gli studenti arrivino a lezione con già i propri interessi e passioni. Questa strategia di far scegliere alla classe gli argomenti (e le attività) è presente anche nel questionario di Cheng & Dörnyei (2007)<sup>175</sup> e successivi<sup>176</sup> e sarà pertanto già inclusa nel nostro strumento d'indagine.

Per quanto riguarda l'attenzione alla lingua italiana (domanda V1), #10 propone di lavorare sull'utilità della lingua italiana, affermando che «*la cosa che motiva di più le persone è il riconoscersi in grado di comunicare fin da subito, anche con pochissimi elementi Quindi ho un approccio molto pratico, fin da subito chiedo di comunicare usando qualsiasi mezzo, sia con me che con i compagni di corso*». La scelta di mostrare già all'inizio del corso come l'italiano possa essere usato per comunicare è una strategia molto interessante e già presente nel questionario di Cheng & Dörnyei (2007) e successivi, sia nella strategia 33 (che si concentra sull'importanza della lingua per comunicare)<sup>177</sup> sia nella 38 (che punta all'uso della lingua anche fuori dall'aula),<sup>178</sup> quest'ultimo aspetto presente anche nella proposta di #4 in risposta alla domanda V2 che consiglia di creare occasioni in cui poter usare la lingua (ad esempio nei negozi).

## **F2 Ti è capitato di avere uno studente che avesse aspettative irreali su tempi, modi e difficoltà dell'apprendimento? Come l'hai aiutato?**

Aiutare gli apprendenti a sviluppare aspettative realistiche sul proprio apprendimento linguistico è un elemento su cui Dörnyei (2001, 67-70) insiste, in quanto lo considera uno degli aspetti su cui è importante soffermarsi per la suscitare la spinta motivazionale iniziale (cfr, Dörnyei e Ottó 1998, 52), proponendo due principali strategie (Dörnyei 2001,70):

- Un confronto positivo su credenze e aspettative sbagliate.
- Accrescere la consapevolezza circa la varietà di metodi e di fattori che influiscono sull'acquisizione di una lingua.

Questo secondo aspetto è quello maggiormente suggerito dagli intervistati: #1, #4, #5, #6 indicano in qualche modo l'importanza di spiegare tempi e modi; in particolare #1 afferma di introdurre, fin dalle primissime lezioni, un discorso sulle tempistiche dell'apprendimento linguistico, anche se non è espressamente richiesto dalla classe. #6 afferma che non bisogna solo insegnare l'italiano, ma bisogna spiegare anche «*come applicarsi per studiare una lingua*» in generale. Riguardo ai modi, #8 sottolinea l'importanza di spiegare con termini chiari quali potrebbero essere delle tecniche vincenti per migliorare l'apprendimento, specie a chi impara una seconda lingua per la prima volta. In particolare sottolinea che «*qualcuno pensa che tutto il lavoro da fare sia solo in classe, quindi pensa ok vado a tutte le lezioni, faccio quello che devo fare a lezione e alla fine avrò raggiunto il livello. Non hanno il concetto di studio*», pertanto evidenzia l'importanza di spiegare che studiare una lingua implica anche un certo grado di studio autonomo, nonché che tipo di lavoro è richiesto da svolgere al di fuori della lezione e di come questo possa variare a seconda dei gusti e delle possibilità dell'apprendente.

Sebbene nel questionario del 2007 sia presente la strategia 36 «*Teach students learning techniques*», riteniamo che questa non copra del tutto l'aspetto dello studio autonomo, pertanto crediamo che questa sia

175 Strategia 22: «*Involve students in designing and running the English course*».

176 Presente anche in Cucinotta 2018 in forma più articolata: «*S22. Il docente coinvolge gli studenti nella progettazione e nella gestione del corso di lingua (es: fa scegliere insieme gli argomenti da trattare o le attività da affrontare durante la lezione; dà la possibilità di scegliere con chi lavorare nelle attività di gruppo ecc.)*».

177 «*(33) Make clear to students that communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct*».

178 «*(38) Encourage students to use English outside the classroom*».

una strategia che debba essere annotata:

**A lezione si insegnano metodi per imparare l'italiano anche da soli, in autonomia, secondo i tempi e i modi più congeniali a ciascuno.**

Anche l'attenzione sulle credenze e le aspettative degli apprendenti è inclusa nella risposta di #6, che pone un esempio molto chiaro: «*se uno studente che non ha mai studiato una lingua prima si aspetta, al primo ascolto, di capire tutto, allora tu devi preparare lo studente a capire [...] che di solito servono tre ascolti*», altrimenti il rischio è quello d'innalzare una barriera emotiva. Nel questionario di Dörnyei<sup>179</sup> e successivi<sup>180</sup> troviamo più di una strategia su questo argomento, pertanto non riteniamo necessario annotarla.

Troviamo molto interessante anche l'intervento di #9, che propone l'uso di piccoli test intermedi «*informali ma costanti*», alternati a momenti di recupero, così da rendere gli apprendenti più consapevoli dei propri progressi. Decidiamo pertanto di annotarla:

**Il corso prevede dei momenti di valutazione informale per aiutare a far prendere coscienza dei propri progressi.**

### **F3 Ti è capitato di avere uno studente che fallisse dove altri riuscivano? Come gli hai ridato fiducia?**

Questa domanda presentava una situazione specifica, con risposte che però riprendono in parte le strategie della domanda precedente. Infatti sia #2 sia #8 parlano innanzitutto dell'importanza di costruire una consapevolezza delle difficoltà tipiche del processo di apprendimento linguistico. #2 aggiunge anche un lavoro di corretta attribuzione del valore dell'impegno, facendo sì che il docente riconosca lo sforzo speso durante il corso, anche quando l'apprendente non fosse in grado di percepirlo. Questa strategia di corretta attribuzione causale del proprio lavoro è già presente in Cheng & Dörnyei 2007<sup>181</sup> e successivi.<sup>182</sup>

Sia #2 sia #5, inoltre, propongono attività di recupero al di fuori della lezione, in un ambiente meno formale (un bar, nell'esempio di #2). Questa idea di portare la pratica linguistica in un luogo diverso dall'aula sembra andare incontro al bisogno di uscire da un ambiente troppo ansiogeno. Si tratta di una strategia molto interessante, ma ci rendiamo conto che non è sempre possibile (o conveniente) che i docenti diano la propria disponibilità anche in orari extracurricolari, pertanto si decide di non annotarla.

Oltre al lavoro sulle credenze, #8 propone di incoraggiare gli apprendenti e soprattutto di aiutarli a trovare una strategia di apprendimento che sia adatta al proprio modo di essere, invitandoli ad esplorare diverse modalità di studio «*per imparare ad imparare*»: un consiglio associabile con quello della strategia trovata in risposta alla domanda F2.

### **A1 Ci sono studenti che vorrebbero essere seguiti passo passo; ma come si può stimolare un senso di autonomia dell'apprendimento?**

Le risposte a questa domanda han presentato diverse strategie; #4 suggerisce il lavoro a coppie, #10 delle attività extra in base ai gusti personali, invece #11 ribadisce l'importanza di coinvolgere la classe nella progettazione dei contenuti del corso, aspetto già trattato in risposta alle domanda V1 e V2 e che abbiamo

179 «(10) Encourage students to set learning goals» e «(20) Help students develop realistic beliefs about English».

180 Cucinotta (2018) include entrambe le strategie, ma ampliandole notevolmente e aggiungendo esempi pratici: «S10. Incoraggiare gli studenti a porsi obiettivi di apprendimento specifici, realistici, e a breve termine (es. imparare cinque parole nuove al giorno)» e «S20. Aiutare gli studenti a crearsi aspettative realistiche riguardo al proprio apprendimento (es: spiegare quanto tempo è necessario per ottenere certi risultati, quali aspetti mettono solitamente in difficoltà gli studenti, quale peso hanno i vari elementi della studio, come la pronuncia, la grammatica o la comprensione orale)», aggiungendone un'ulteriore che va a lavorare sull'immagine futura degli apprendenti «S25. Si tiene conto delle aspettative degli studenti e li si aiuta a formare un'immagine futura di sé alla quale aspirare».

181 «(42) Promote effort attributions»

182 In Cucinotta 2018 la strategia diventava «S42. Il docente aiuta gli studenti a capire che tutti possono imparare una lingua e che il mancato raggiungimento di un obiettivo non dipende da scarse capacità personali (intelligenza, memoria, abilità ecc.), ma da un insufficiente impegno o dalla scelta di obiettivi poco realistici.».

visto già presente nel questionario di Cheng & Dörnyei 2007<sup>183</sup> e successivi.<sup>184</sup> È interessante però notare come #11 decida di ampliare questa strategia proponendo di «chiedere ogni tanto in quale abilità si ritengono più deboli e dedicare qualche lezione specifica», coinvolgendoli anche nella progettazione delle verifiche. Quest'ultimo aspetto è presente solo parzialmente in Dörnyei 2001, che suggerisce di «*Make tests and assessment completely 'transparent' and involve students in the negotiation of the final mark*» (94) e di «*Involve students in an ongoing process of evaluation*<sup>185</sup> *during the course rather than relying on the results of one or two tests only*» (133). Anche in Cheng & Dörnyei 2007 son presenti queste strategie, sia per quanto riguarda la partecipazione al processo di valutazione<sup>186</sup> sia per quanto riguarda l'autovalutazione,<sup>187</sup> aspetto incluso anche da #11, ma più come un'attività reciproca tra compagni «[...] *abituare tutti alla valutazione di sé stessi e gli altri. SOPRATTUTTO quando non ricevono un voto, così da sentire anche il loro parere al momento di restituire le prove*», si tratta di un aspetto assente nei precedenti questionari e che dunque riteniamo debba essere annotato:

**Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali**

#5 presenta la strategia di esplicitare bene le consegne e di fornire le ragioni di ciascuna attività, una strategia molto interessante e presente anche in Cheng & Dörnyei 2007<sup>188</sup> e successivi<sup>189</sup> e che quindi sarà inclusa anche nel nuovo questionario.

### **A2 A volte uno studente può sentirsi incapace di tenere il passo cogli altri? come si potrebbe aiutarlo a prendere coscienza dei propri progressi?**

Tra le risposte a questa domanda, è interessante quella di #11 che segnala l'importanza di non far pesare il divario tra l'apprendente ed il resto della classe né direttamente né indirettamente, mettendo fretta oppure correggendo in continuazione, soprattutto nelle produzioni orali;<sup>190</sup> «*Bisogna usare un po' di equilibrio in classe, in modo che le correzioni siano rivolte a tutti e a tutti sia dato il tempo per fare lingua. ma va evitata la pressione.*» e aggiunge che è importante fornire occasioni di successo, in cui l'apprendente possa ricevere lodi come il resto della classe.

Quest'ultima strategia è presente anche in Dörnyei 2001 (89-90), e la troviamo solo parzialmente nel questionario di Cheng & Dörnyei 2007<sup>191</sup> e, meglio definita, in quello di Ruesch *et al.* 2012.<sup>192</sup> Decidiamo quindi di includerla come nel questionario del 2007.

La strategia precedente, invece, sembra andare a puntare su un aspetto molto specifico ed rilevante, ossia quello di non mettere pressione e di non caricare l'apprendente di ansia: «[...] *non fargli notarr [sic] che è indietro, né mettergli fretta o correggerlo continuamente.*» nelle parole di #11. Riteniamo che quest'atteggiamento durante la performance, sia una strategia da annotare:

**Agli studenti non è messa pressione durante le produzioni orali e non vengono interrotti per le correzioni.**

#4 propone di permettere di utilizzare l'italiano in situazioni reali, così che possano mettersi alla prova e capire di essere in grado di realizzare compiti usando la lingua. Questa proposta risulta molto interessante, sebbene non di semplicissima realizzazione, specialmente in contesti LS, se non tramite simulazioni o contatti con madrelingua presenti sul posto. Decidiamo comunque di annotare anche questa strategia, che poi vedremo legarsi ad una delle ulteriori proposte dei docenti:

183 Strategia 22: «*Involve students in designing and running the English course*».

184 Presente anche in Cucinotta 2018 in forma più articolata: «S22. *Il docente coinvolge gli studenti nella progettazione e nella gestione del corso di lingua (es: fa scegliere insieme gli argomenti da trattare o le attività da affrontare durante la lezione; dà la possibilità di scegliere con chi lavorare nelle attività di gruppo ecc.)*».

185 Nella versione originale, «*ongoing process of evaluation*» è in corsivo.

186 «(29) *Give students choices in deciding how and when they will be assessed*»

187 «(48) *Allow students to assess themselves*»

188 «(6) *Give clear instructions by modelling*» e «(25) *Give good reasons to students as to why a particular task is meaningful*».

189 «S06. *Prima di dare un esercizio, vengono fornite istruzioni chiare ed esempi che spiegano come completarlo*» e «S48. *Il docente spiega perché certi esercizi possono essere importanti o utili per imparare una lingua*».

190 #11 «[...] *non fargli notarr [sic] che è indietro, né mettergli fretta o correggerlo continuamente.* »

191 «(11) *Design tasks that are within the students' ability*»

192 «*Make sure that students experience success regularly*»

**Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova.**

Un'ulteriore proposta interessante arriva da #5 il quale propone di affiancare alla persona in difficoltà un apprendente che mostri più sicurezza linguistica. #5 mette comunque in guardia sul fatto che «*il risultato dipende più dalla personalità dello studente [...]*», poiché un'apprendente potrebbe sentirsi in soggezione invece che aiutata, soprattutto in classi di adulti, in quanto «*Sicuramente il Filtro Affettivo negli adulti è più alto*». L'invito a proporre attività a coppie o gruppi è presente in Dörnyei 2001 (43-45), ma resta generico rispetto a questa proposta, che riteniamo possa essere annotata insieme alle altre:

**Affiancare apprendenti di livello diverso così che uno possa aiutare l'altro.**

**R1 Che tipo di feedback fornisci—dentro e fuori dall'aula—per motivare gli studenti?**

L'ultima categoria di domande pianificate riguarda il *feedback* e la domanda R1 è stata posta a bene sette degli undici rispondenti finali. Sebbene alcune risposte si siano limitate ad accennare ad un vago “*feedback positivo*” senza scendere nel dettaglio della strategia, in generale emerge il dato per cui i *feedback* verbali sono preferiti rispetto a quelli materiali, accennati solo da #4 (che lavora principalmente con bambini) il quale sottolinea l'importanza di fornire premi coinvolgendo tutta la classe e non solo i migliori.

Tra i *feedback* verbali più comune c'è l'elogio (#4 e #9) e l'incoraggiamento (#1 e #10); inoltre, nella risposta alla domanda F2, #9 propone di utilizzare «*grandi incoraggiamenti ed elogi anche spropositati*» come strategia per aumentare la fiducia dell'apprendente.

Sia #7 sia #8 suggeriscono, come ulteriore tecnica di *feedback*, la creazione di opportunità di riscontro pratico di quanto appreso «*proponendo attività dove loro stessi si renderanno conto di "saper fare qualcosa"*». Riteniamo questa strategia molto interessante, sebbene anche molto simile a quella emersa dalla domanda A2, ossia “*Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova*” che pensiamo la includa già completamente.

**CHIUSURA 1 Ci sono altre strategie per motivare gli studenti che vorreste aggiungere?**

Entrambe le domande di chiusura sono state poste a quasi tutti i rispondenti; la prima domanda dava l'opportunità di integrare l'intervista con ulteriori strategie sulle quali non ci si era soffermati, oppure emerse solo più tardi; mentre la seconda obbligava ad un lavoro retrospettivo sull'intervista, permettendo di aggiungere ulteriori commenti a quanto detto.

Tra le risposte alla prima domanda, emergono alcune interessanti strategie, come quella di #6 che indica l'importanza di riporre fiducia negli apprendenti e nelle loro potenzialità e «*insistere sugli studenti sapendo che possono fare di più*». Un altro aspetto emerso da più interviste (#4, #5, #9 e #11) è l'importanza data alle opportunità di interazione con altri parlanti, di viaggiare e di vivere “*esperienze italiane*”, un'attenzione alle situazioni reali già emerso tra le risposte alla domanda A2<sup>193</sup>. In particolare #9 suggerisce di «*farli interagire il più possibile con l'ambiente, con la società, quindi qualsiasi tecnica che vada in questa direzione. Role play e riutilizzi in contesto quando possibile*». Le risposte di #5 e #11 sono complementari: mentre il primo punta a «*creare desiderio e passione*», il secondo dice di non fermarsi a dargli «*quello che conoscono, ma aprirgli anche altri punti di vista sull'Italia e gli italiani*». Infine #4 ritiene un'ottima strategia promuove la possibilità di viaggiare e visitare l'Italia.<sup>194</sup>

Questo ci fa riflettere sull'importanza di aggiungere un'ulteriore strategia che vada ad includere anche questo tipo di esperienza. Annotiamo:

**Il corso offre occasioni per avere “esperienze italiane” come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.**

193 Avevamo annotato la strategia: “*Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova*”.

194 Questo potrebbe essere considerato anche come uno stimolo alla motivazione estrinseca, sebbene introiettata all'interno del sistema valoriale dell'apprendente qualora questi coltivasse una passione per l'Italia.

## CHIUSURA 2 *Quale degli aspetti di cui abbiamo parlato ritenete sia il più importante per motivare gli studenti?*

Il senso di questa domanda era ribadire ed eventualmente ampliare quando emerso dalle precedenti domande, pertanto la maggior parte delle risposte riprendevano temi già visti. In linea con altri studi sul tema (cfr. Cucinotta 2018c), non sorprende che ben cinque risposte indichino l'atteggiamento del docente ed il clima come gli aspetti più determinanti per la motivazione. #6 indica anche l'importanza di tener conto dell'individualità degli apprendenti e della loro vita al di fuori della classe; strategia interessante, ma che è già inclusa nel questionario di Cheng e Dörnyei (2007).<sup>195</sup>

### 4.9. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo esposto le metodologie, gli strumenti e i risultati della parte qualitativa della ricerca. Infatti, all'interno di un approccio misto in ottica di sviluppo *qual>QUAN*, si è deciso di pianificare la ricerca in due fasi, per cui la prima fase qualitativa si poneva come obiettivo di raccogliere dati per la progettazione dello strumento d'indagine della seconda fase quantitativa.

Per raggiungere l'obiettivo di ampliare il catalogo delle strategie motivazionali e di adattarlo al contesto d'insegnamento/apprendimento dell'italiano a stranieri, si è optato per un'indagine esplorativa attraverso sia gruppi di discussione sia interviste semistrutturate.

Dopo aver deciso gli argomenti su cui indirizzare le domande ed aver delineato la struttura di interviste e *focus group*, sono stati valutati gli aspetti etici della ricerca e stilata la documentazione per garantire la riservatezza dei rispondenti. Purtroppo l'insorgere dei primi focolai di pandemia da Coronavirus e le relative misure restrittive hanno impedito lo svolgimento della raccolta dati secondo le modalità previste, obbligando a rimandare e poi ad annullare diversi incontri; solo pochi incontri singoli sono stati convertiti in modalità telematica.

Le risposte dei docenti intervistati sono state esaminate per individuare delle strategie da integrare nel questionario a quelle già raccolte in letteratura. Dall'analisi sono emerse sedici strategie in diversi ambiti, così riassunte nella tabella 4.10:

<b>DOCENTE</b>	◦ <i>Il docente si pone al livello degli apprendenti e fa attenzione a come si sentono e a quello che pensano.</i>
<b>CLIMA</b>	◦ <i>Gli studenti non sono forzati a partecipare alle attività di conversazione.</i> ◦ <i>Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e pertanto non si viene giudicati.</i>
<b>GRUPPO</b>	◦ <i>La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano tra di loro.</i>
<b>NORME</b>	◦ <i>Agli studenti è richiesto di non parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni.</i>
<b>INTERESSE</b>	◦ <i>La lezione include materiali e argomenti attuali e legati alla quotidianità degli apprendenti.</i> ◦ <i>Le lezioni a volte presentano attività o argomenti del tutto inaspettati.</i>
<b>VALORI L2</b>	◦ <i>Presentare l'italiano come una lingua dalle numerose sfaccettature.</i> ◦ <i>Il corso offre occasioni per avere "esperienze italiane" come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.</i>
<b>FIDUCIA</b>	◦ <i>A lezione si insegnano metodi per imparare l'italiano anche da soli, in autonomia, secondo i tempi e i modi più congeniali a ciascuno.</i> ◦ <i>Il corso prevede dei momenti di valutazione informale per aiutare a far prendere coscienza dei propri progressi.</i>

195 «26. Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible».

<b>AUTONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◦ <i>Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali</i></li><li>◦ <i>Agli studenti non è messa pressione durante le produzioni orali e non vengono interrotti per le correzioni.</i></li><li>◦ <i>Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova.</i></li><li>◦ <i>Affiancare apprendenti di livello diverso così che uno possa aiutare l'altro.</i></li></ul>
<b>RETROAZIONE</b>	

Tabella 4.10: Riassunto delle strategie motivazionali ricavate dalla fase di ricerca qualitativa.

Come possiamo osservare, le proposte raccolte coprono tutte le tematiche affrontate durante le interviste, fatta esclusione per quella della retroazione. Nonostante le aspettative poco ottimiste a seguito delle restrizioni, la raccolta dati qualitativa si è rivelata comunque sufficientemente proficua; le strategie ottenute saranno quindi unite a quelle tratte dalla letteratura e quindi sottoposte ad ulteriore selezione per individuare quelle da includere nel questionario finale, come presentato nel capitolo successivo.

## **CAPITOLO 5:**

**Ricerca Quantitativa: un questionario sulla percezione delle strategie motivazionali**

### 5.1. Un questionario sulla percezione delle strategie motivazionali

Nell'introduzione al capitolo precedente, così come durante la rassegna della letteratura svolta nel Capitolo 3, abbiamo evidenziato come la somministrazione di questionari a docenti ed apprendenti rappresenti la modalità di raccolta dati più diffusa nell'ambito della ricerca sulle strategie motivazionali, anche per validazione degli studi originali svolti da Dörnyei e colleghi sui docenti d'inglese LS, prima in Ungheria (Dörnyei e Csizér 1998) e successivamente a Taiwan (Cheng e Dörnyei 2007).

Nel corso del terzo capitolo abbiamo visto come quasi tutte le ricerche successive abbiano scelto di affidarsi a strumenti di indagine simili—se non identici—a quello dei due studi citati e, così facendo, hanno trascurato di adattare il questionario ai diversi ambiti di insegnamento/apprendimento che si prefiggevano di studiare,<sup>196</sup> contravvenendo così anche alle indicazioni fornite dagli autori (Dörnyei & Csizér 1998, 224) i quali si erano invece mostrati molto cauti al momento di generalizzare i risultati ungheresi in altri scenari socioculturali. La tendenza che si è andata ad affermare negli studi svolti sinora, è stata dunque quella di testare le medesime strategie motivazionali anche in contesti molto diversi tra loro.

In questi studi, infatti, il programma di ricerca prevedeva la somministrazione ai rispondenti (docenti o apprendenti di lingue) di un questionario contenente una batteria di strategie motivazionali da valutare in base all'importanza percepita; le risposte erano quindi raccolte ed analizzate con diversi metodi per ricavare delle *macrostrategie*, ossia *cluster* di strategie affini, ordinabili per importanza in brevi classifiche—solitamente dette “*decaloghi*”.

Il protocollo di ricerca adottato per la presente indagine non differisce da quello degli altri studi sulle strategie motivazionali, ma si arricchisce di una fase preliminare di ricerca qualitativa svolta con l'obiettivo di ampliare il catalogo della MotS ed adattarlo al particolare contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano a stranieri. Questo tipo d'impostazione *qual>QUAN*<sup>197</sup> ha visto esposta nel Capitolo 4 la fase qualitativa in cui, attraverso interviste a docenti d'italiano L2 e L2, si è riusciti a far emergere ulteriori strategie da aggiungere a quelle degli studi precedenti.<sup>198</sup>

In questo capitolo, vedremo invece come queste strategie saranno adattate ai fini della nostra ricerca attraverso diverse fasi di controllo per la costruzione di un nuovo questionario. Questo tipo di modalità è stata descritta da Dörnyei & Ushioda (2013) come una scelta «efficace per migliorare la rappresentazione del contenuto di un sondaggio e quindi la validità interna della ricerca»<sup>199</sup> e solitamente è usata al momento di dover progettare un nuovo strumento d'indagine (*ivi*.241).

Il fine di questa modalità di lavoro è quella di creare un questionario adatto allo specifico contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano, senza affidarci esclusivamente a strumenti già pronti—costruiti per un altro contesto, in un'altra epoca e con altre finalità—che avrebbe potenzialmente limitato la capacità analitica del presente studio.

Come per la precedente fase di ricerca qualitativa, anche quella quantitativa è stata fortemente condizionata dagli sviluppi della pandemia globale di Covid-19. Questa nuova fase ha preso inizio a metà agosto 2020 ed è proseguita nel corso dell'autunno, subendo una forte battuta d'arresto con l'arrivo della cosiddetta *seconda ondata*, quando il nuovo picco di contagi da coronavirus ha colpito l'Italia. Questa situazione ha causato una notevole dilatazione dei tempi di pilotaggio ed ha influito sulla disponibilità dei docenti coinvolti—incluso lo stesso autore—quando tutte le attività di formazione sono state obbligatoriamente convertite in modalità telematica.

### 5.2. Obiettivi e domande di ricerca QUAN

La presente ricerca si pone come primo obiettivo quello d'indagare la percezione che gli apprendenti di italiano L2/LS hanno delle pratiche motivazionali attuate durante il corso di lingua.

Poiché riteniamo che la conoscenza delle strategie motivazionali sia la prima condizione affinché un docente

---

196 Pur con le eccezioni degli studi di Sugita & Takeuchi 2010, Guilloteaux 2013 e Hapsari 2013.

197 Vedi Johnson & Christensen (2014, pp.496-7) e capitolo precedente.

198 In particolare Cheng & Dörnyei 2007, Ruesch *et al.* 2009, Cucinotta 2018 e 2021 (tutt'e tre basati su Cheng & Dörnyei 2007), nonché la raccolta di strategie di Dörnyei 2001.

199 «[...] is effective in improving the content representation of the survey and thus the internal validity of the study.»

le possa applicare in classe, questa fase della ricerca mira ad individuare dei dati utili a migliorare la nostra conoscenza delle strategie motivazionali così da poterne implementare l'insegnamento nei programmi di formazione rivolti ai futuri docenti.

In particolare si cercherà di capire:

- quali sono le strategie motivazionali considerate dagli apprendenti d'italiano L2/LS più importanti e quindi più efficaci nel motivare all'apprendimento linguistico,
- che percezione hanno gli apprendenti della responsabilità del docente nel riuscire a motivarli.

Entrambi i dati raccolti possono essere quindi raffrontati con altre ricerche precedenti.

Le risposte sulle strategie saranno raccolte ed analizzate attraverso un processo analisi fattoriale finalizzato a raggrupparle in *macrostrategie* che potranno essere esaminate e quindi comparate con quelle omologhe emerse negli studi presentati nel Capitolo 3. Posto che anche questo studio punta ad indagare una misura della motivazione specifica, ma pur sempre molto ampia, il risultato sarà comparabile con quello degli studi precedenti (cfr. Cheng & Dörnyei 2007, 157). Allo stesso modo, la misura della responsabilità della motivazione degli apprendenti potrà essere confrontata con la medesima misura raccolta negli studi di Cucinotta (2017, 2021).

### a. Conseguenze della Pandemia da COVID-19

Come esposto nel capitolo introduttivo, l'iniziale progetto di ricerca includeva una gamma più ampia di obiettivi, orientati principalmente a notare le eventuali somiglianze, affinità e differenze tra rispondenti universitari di contesto L2 ed omologhi di contesto LS, così da comprendere se alcune strategie motivazionali fossero evidentemente *context-related* e capire se sulle risposte degli apprendenti influisce di più il contesto di apprendimento o il proprio background culturale.

La capillare diffusione della pandemia da Covid-19 a partire dall'inverno 2019 e le conseguenti misure restrittive in materia di mobilità, interazioni e frequenza di corsi in presenza hanno effettivamente posto le condizioni affinché venisse a mancare proprio una delle principali peculiarità discriminanti tra apprendimento in contesto L2 ed LS, ossia la possibilità di avere frequenti interazioni con parlanti nativi, nonché l'accesso continuo a materiali autentici in modo involontario ed il bisogno di risolvere problemi usando la L2.<sup>200</sup> Queste condizioni, oltre a ridimensionare notevolmente la portata del presente studio, hanno posto la questione sulle differenze tra apprendenti L2 ed LS in secondo piano—se non in terzo—ed hanno costretto a modificare il questionario in modo da permettere di comprendere meglio la condizione di ciascun rispondente.

### 5.3. STRUMENTI: una domanda sulla percezione delle strategie motivazionali

Abbiamo visto come l'idea alla base della creazione di un nuovo questionario si basasse sulla selezione di un elenco di strategie motivazionali adeguato all'insegnamento/apprendimento dell'italiano. Il progetto di ricerca prevedeva di utilizzare come punto di partenza i questionari già esistenti, ai quali sarebbero state integrate le strategie raccolte durante la fase qualitativa; successivamente si sarebbe agito sugli *item*, modificandoli, rimuovendoli o aggiungendone di ulteriori.

Nello specifico, per la creazione del nostro elenco si è deciso di partire dal questionario di Cucinotta 2021, utilizzato in uno studio sulle strategie motivazionali presso gli alunni di lingua straniera frequentanti il terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Tale studio prevedeva un questionario già parzialmente adattato alla realtà italiana e basato a sua volta sull'elenco di strategie della ricerca taiwanese di Cheng e Dörnyei (2007),<sup>201</sup> ma integrato con ulteriori *item* inerenti le strategie per agire sulla visione degli apprendenti (cfr. Dörnyei (2009a; 2014b; Dörnyei & Kubanyiova 2014), in particolare sulla creazione di un'immagine di sé futura sia ideale sia normativa<sup>202</sup> come illustrate al termine del Capitolo 2.

In base al protocollo di ricerca, l'unione delle 50 MotS del questionario di partenza e delle nuove strategie

200 Come vedremo, oltre a questo, la diffusione del questionario non è stata sufficientemente ampia da raccogliere un numero di risposte sufficiente a svolgere della analisi inferenziali valide di confronto tra popolazioni.

201 Nel capitolo 3 abbiamo visto come questo questionario è stato ripreso nella maggior parte degli studi successivi, sebbene solo in pochi casi sia stato modificato.

ricavate dalle interviste svolte durante la fase qualitativa della ricerca, avrebbero dovuto fornire un ampio ventaglio di tecniche da sottoporre al controllo e alla selezione di alcuni docenti d'italiano LS ed L2. L'elenco delle nuove strategie è quello emerso alla fine del precedente capitolo, qui riportato nella tabella 5.1:

STRATEGIE EMERSE DALLA RICERCA QUALITATIVA	
<b>DOCENTE</b>	◦ Il docente si pone al livello degli apprendenti e fa attenzione a come si sentono e a quello che pensano.
<b>CLIMA</b>	◦ Gli studenti non sono forzati a partecipare alle attività di conversazione. ◦ Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e pertanto non si viene giudicati.
<b>GRUPPO</b>	◦ La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano tra di loro.
<b>NORME</b>	◦ Agli studenti è richiesto di non parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni.
<b>INTERESSE</b>	◦ La lezione include materiali e argomenti attuali e legati alla quotidianità degli apprendenti. ◦ Le lezioni a volte presentano attività o argomenti del tutto inaspettati.
<b>VALORI L2</b>	◦ Presentare l'italiano come una lingua dalle numerose sfaccettature. ◦ Il corso offre occasioni per avere "esperienze italiane" come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.
<b>FIDUCIA</b>	◦ A lezione si insegnano metodi per imparare l'italiano anche da soli, in autonomia, secondo i tempi e i modi più congeniali a ciascuno. ◦ Il corso prevede dei momenti di valutazione informale per aiutare a far prendere coscienza dei propri progressi.
<b>AUTONOMIA</b>	◦ Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali ◦ Agli studenti non è messa pressione durante le produzioni orali e non vengono interrotti per le correzioni. ◦ Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova. ◦ Affiancare apprendenti di livello diverso così che uno possa aiutare l'altro.
<b>RETROAZIONE</b>	

Tabella 5.1: Riassunto delle strategie motivazionali ricavate dalla fase di ricerca qualitativa, suddivise per categoria.

### a. Analisi preliminare degli item selezionati

Da una seconda lettura delle MotS raccolte durante la fase qualitativa, si è scelto di operare una prima revisione, andando a riformulare o rimuovere alcuni *item*. Successivamente si è deciso di aggiungere un *item* che riguardasse la categoria *Retroazione*, per compensare il fatto che non fossero emerse strategie per quell'ambito durante le interviste. Questo ha portato il numero delle MotS da aggiungere al questionario da 15 a 13, attraverso una serie di modifiche come di seguito descritto.

La prima modifica ha riguardato la strategia «*Presentare l'italiano come una lingua dalle numerose sfaccettature*». Come avevamo già notato durante l'analisi delle interviste, questa tecnica era ritenuta valida, ma applicabile solo a particolari contesti d'insegnamento, come quello dell'italiano LE. Tenuto conto che la progettazione del questionario prevedeva anche una fase di selezione degli item per ridurre il numero (ne tratteremo poco più avanti), si è ritenuto non necessario mantenere un *item* la cui applicabilità avrebbe riguardato solo una frazione dei rispondenti potenziali.

La seconda modifica ha riguardato la strategia «*Agli studenti è richiesto di non parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni*». Già nel corso della discussione sulle strategie raccolte durante le interviste, questo *item* aveva destato alcuni dubbi; come segnalato nel capitolo precedente, la strategia potrebbe avere due valenze molto diverse qualora fosse applicata in un contesto LS o L2: nel primo caso, infatti, le occasioni di esposizione ad *input* in italiano sono concentrate soprattutto durante la lezione<sup>203</sup> ed una classe in cui la

202 Queste applicazioni all'apprendimento linguistico si basano sulla teoria della discrepanza tra i sé futuri (*self-discrepancy theory*) di Higgins (1987) a sua volta emanazione della teoria dei sé possibili (*possible selves theory*) di Markus (Markus & Nurius, 1986).

203 Va però tenuto conto di come, attraverso internet, l'apprendente in contesto LS abbia comunque la possibilità di accedere in autonomia a una gran quantità di materiale in italiano anche al di fuori della classe, potendo [continua]89

comunicazione avviene troppo spesso in L1 potrebbe ridurre le occasioni d'interazione in italiano, rompere la concentrazione e rovinare la sensazione di *dépaysement*, interrompendo il flusso dell'apprendimento; in questo caso, la limitazione nell'uso della L1 (o altra lingua veicolare) potrebbe rivelarsi una norma utile da far rispettare. Per quanto riguarda invece un contesto L2, l'italiano ricevuto in classe rappresenta solo una piccola porzione degli *input* che, volontariamente o involontariamente, si ricevono ogni giorno; in questo caso, poter aver l'opportunità di usare la propria lingua madre potrebbe essere anche un modo per interrompere la tensione derivante dal doversi relazionare tutto il tempo in italiano (cfr Woll 2020); inoltre la condivisione della propria lingua madre potrebbe essere utile in una classe in cui si adoperano anche tecniche di *translanguaging* (cfr. García & Lin 2017), in cui una strategia del genere risulterebbe limitante. Per queste ragioni, si è pensato inizialmente di mantenere l'*item*, così per valutare eventuali differenze di percezione tra gli apprendenti nei due diversi contesti, ma come vedremo nella sezione successiva, le condizioni di insegnamento/apprendimento derivanti dalle conseguenze dell'emergenza Covid-19 hanno di fatto ridotto in modo non trascurabile alcuni di quegli elementi che determinavano un lavoro differente tra la classe L2 e la classe LS. Questo non ci porta ad escludere la strategia, bensì a modificarla, in modo da renderla comunque applicabile; e poiché si ritiene che proibire esplicitamente un comportamento naturale (parlare la propria L1) sia poco motivante, si è deciso di invertire l'*item*, presentandolo nella forma «*Gli studenti non sono penalizzati per parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni*», ossia come una concessione, invece che un divieto.

La terza modifica ha riguardato la strategia «*Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova*», emersa dalla domanda su come far prendere coscienza dei propri progressi. Nel capitolo precedente avevamo già segnalato che l'opportunità di fornire occasioni d'interazione significative era stata proposta da molti dei docenti intervistati, anche al momento di chiedere ulteriori strategie su cui concentrare l'attenzione. Questo aveva portato ad annotare un'ulteriore MotS, ossia «*Il corso offre occasioni per avere "esperienze italiane" come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.*»; si è dunque notato come questa nuova strategia includesse già, in una certa misura, quanto proposto dalla precedente, ossia il fornire opportunità d'interazione in situazioni reali.

Oltre a questo, la strategia emersa dalle interviste risultava molto simile anche a quella S38 («*S38. Gli studenti sono incoraggiati ad usare la lingua straniera per comunicare al di fuori della classe (es: usando chat e social network o comunicando con amici stranieri)*») presente nel questionario di Cucinotta 2021. Pertanto si è deciso di rimuovere la nuova strategia «*Fornire occasioni in cui usare l'italiano in situazioni reali e mettersi alla prova*» e di mantenere le altre due.

Come già indicato poco sopra, al momento della prima revisione degli *item* raccolti nella fase qualitativa, si era pensato all'inserimento di una strategia per la categoria della *Retroazione*, per la quale non erano emerse tecniche rilevanti durante le interviste ai docenti. Purtroppo ci siamo resi conto di come né la rassegna di Dörnyei (2001) né le ricerche analoghe alla presente<sup>204</sup> presentassero ulteriori MotS di *feedback* degne di nota; si è quindi deciso di ideare una strategia *ex novo*, partendo dall'esperienza personale e dal confronto con altri docenti di italiano a stranieri. Il nuovo *item* si concentra sull'offrire agli apprendenti l'opportunità di fornire a loro volta un *feedback* sul corso e sulle verifiche, così da farli sentire partecipi e rilevanti anche nei processi che determinano il loro voto finale. Sebbene non si tratta di una strategia del tutto inerente all'ambito da cui eravamo partiti (ossia come utilizzare *feedback* o voti in maniera motivante), è stata comunque ritenuta sufficientemente valida da essere inclusa nell'elenco finale con questa formulazione: «*Gli studenti possono fornire feedback anonimi sul corso e sulle verifiche*».

Oltre a questo, durante il processo di revisione del materiale raccolto durante la fase qualitativa della ricerca, si è notato come la proposta «*Il corso prevede dei momenti di valutazione informale per aiutare a far prendere coscienza dei propri progressi*», inclusa tra le risposte della sezione *Fiducia*, potesse essere considerata una strategia di *Retroazione*. Questa affinità era emersa già al momento della valutazione delle risposte alla domanda R1, come annotato nel capitolo precedente. Si è pertanto ritenuto utile modificare questo *item* in modo da far risaltare questa funzione includendo la tipologia di *feedback* che i docenti intervistati hanno indicato come la più comune durante il loro lavoro, ossia l'elogio verbale. La nuova versione della strategia diventa dunque: «*Il corso prevede dei momenti in cui far prendere coscienza dei propri progressi ed elogiare le nuove competenze ottenute*».

[segue]88 orientarsi su tematiche e contenuti di proprio interesse personale.

204 In particolare Cheng & Dörnyei 2007 e Ruesch, Bown & Dewey 2012.

Sebbene non sia stato inizialmente notato, durante questo processo di prima revisione è emersa un'ulteriore affinità tra due *item* che ha portato ad un'ultima modifica delle strategie «*Gli studenti non sono forzati a partecipare alle attività di conversazione*», emersa dalle domande sul *Clima*, e «*Agli studenti non è messa pressione durante le produzioni orali e non vengono interrotti per le correzioni*», emersa dalle domande sull'*Autonomia*. Entrambe le strategie si concentrano sul momento della produzione orale, la prima specifica che si tratta di interazione, mentre nella seconda rimane generica. Sappiamo come questo rappresenti da sempre una delle situazioni maggiormente ansiogene per gli apprendenti (Horwitz et al. 1986, Tsui 1996, Liu 2009) ed in entrambe le strategie si punta a limitare lo stesso elemento, ossia la pressione esterna verso la produzione orale; da un lato non obbligando a partecipare alle conversazioni, dall'altro in modo più generico e non interrompendo la *performance* per correggere. Riteniamo che queste due strategie sia parzialmente sovrapposte, pertanto abbiamo deciso di accorparle in un unico *item* così formulato: «*Agli studenti non è messa pressione per partecipare alle attività di produzione orale e non vengono interrotti per le correzioni*».

A seguito di questa revisione preliminare, l'elenco di strategie nuove da aggiungere a quelle tratte dalla letteratura passa da 15 a 13<sup>205</sup>, come mostrato nella Tabella 5.2.

STRATEGIE DOPO LA REVISIONE PRELIMINARE
◦ <i>Il docente si pone al livello degli apprendenti e fa attenzione a come si sentono e a quello che pensano.</i>
◦ <i>Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e pertanto non si viene giudicati.</i>
◦ <i>La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano tra di loro.</i>
◦ <i>Gli studenti non sono penalizzati per parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni.</i>
◦ <i>La lezione include materiali e argomenti attuali e legati alla quotidianità degli apprendenti.</i>
◦ <i>Le lezioni a volte presentano attività o argomenti del tutto inaspettati.</i>
◦ <i>Il corso offre occasioni per avere "esperienze italiane" come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.</i>
◦ <i>A lezione si insegnano metodi per imparare l'italiano anche da soli, in autonomia, secondo i tempi e i modi più congeniali a ciascuno.</i>
◦ <i>Il corso prevede dei momenti in cui far prendere coscienza dei propri progressi ed elogiare le nuove competenze ottenute</i>
◦ <i>Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali</i>
◦ <i>Agli studenti non è messa pressione per partecipare alle attività di produzione orale e non vengono interrotti per le correzioni</i>
◦ <i>Affiancare apprendenti di livello diverso così che uno possa aiutare l'altro.</i>
◦ <i>Gli studenti possono fornire feedback anonimi sul corso e sulle verifiche</i>

Tabella 5.2: Elenco delle nuove strategie motivazionali dopo la revisione preliminare

Pertanto, una volta apportate le modifiche, l'elenco completo<sup>206</sup> delle strategie motivazionali si presenta come nella tabella 5.3:

Item	Origine
S01. Nelle lezioni non mancano i momenti divertenti e si incoraggia la risata in classe.	da Cucinotta 2021
S02. Il docente rispetta ed accetta gli studenti e li ritiene ugualmente importanti.	"

205 A seguito di un *item* rimosso, due inglobati in altre strategie ed uno aggiunto *ex novo*.

206 Le strategie tratte da da Cucinotta 2021 son indicate con la loro numerazione originaria da S01 a S50, le strategie emerse dalla ricerca qualitativa e successive modifiche sono elencate usando le lettere, da SxA a SxM.

S03. Durante il corso sono previsti momenti in cui gli studenti possono interagire tra loro e conoscersi meglio (es. lavori di gruppo o giochi a squadre).	"
S04. Oltre ad imparare la lingua, si familiarizza con i modi di vivere e la cultura dei paesi questa lingua è parlata.	"
S05. Gli studenti partecipano alla definizione di "regole della classe" utili all'apprendimento (es. "non prendere in giro chi fa errori", "non ci sono interrogazioni a sorpresa" ecc.) a patto che tutti (anche il docente!) le rispettino.	"
S06. Prima di dare un esercizio, vengono fornite istruzioni chiare ed esempi che spiegano come completarlo.	"
S07. Ex-studenti o studenti di livello più alto sono invitati per parlare delle esperienze che hanno avuto usando la lingua straniera.	"
S08. Il docente tiene conto dei progressi di ogni studente e ci sono occasioni per festeggiare i traguardi raggiunti.	"
S09. Il docente aiuta a vedere i vantaggi di conoscere la lingua straniera e come questa può essere utile (es. per viaggiare in paesi lontani; per ottenere un lavoro migliore; per fare un anno di studio all'estero o per conoscere nuove persone).	"
S10. Nel corso si incoraggia a puntare ad obiettivi realistici e a breve termine (es. imparare cinque parole nuove al giorno).	"
S11. I compiti e gli esercizi sono adeguati al livello degli studenti, né troppo facili né troppo difficili.	"
S12. Nelle lezioni di lingua si parla di argomenti non scolastici (es. film, sport, TV, personaggi famosi, musica, viaggi ecc.).	"
S13. Alcuni esercizi includono attività coinvolgenti, come la soluzione di quesiti ed enigmi o la risoluzione di problemi e misteri	"
S14. Il docente insegna tecniche per auto-motivarsi e per non perdere la concentrazione anche di fronte a possibili distrazioni.	"
S15. I voti e i giudizi non si basano solo sulla correttezza di una prova, ma tengono conto anche dell'impegno dello studente nel perseguire e portare a termine quanto richiesto.	"
S16. Gli studenti possono proporre le "regole della classe" che ritengono utili a favorire l'apprendimento o a creare un'atmosfera migliore in classe.	"
S17. Il docente mostra impegno e passione per l'insegnamento della lingua.	"
S18. Le attività della lezione sono varie e non sempre uguali (es. prima un esercizio di grammatica e poi uno di conversazione, prima una spiegazione e poi un lavoro di gruppo).	"
S19. Alla lezione, ogni tanto, può partecipare un ospite madrelingua con cui parlare.	"
S20. Il docente aiuta a crearsi aspettative realistiche riguardo all'apprendimento della lingua (es: spiega quanto tempo è necessario per ottenere certi risultati, quali aspetti mettono solitamente in difficoltà gli studenti, quale peso hanno i vari elementi della studio, come la pronuncia, la conoscenza della grammatica o la capacità di comprensione).	"
S21. Le lezioni iniziano con attività brevi e coinvolgenti (es: giochi divertenti) per "scaldare" la classe.	"
S22. Il docente coinvolge gli studenti nella progettazione e nella gestione del corso di lingua (es: fa scegliere insieme gli argomenti da trattare o le attività da affrontare durante la lezione; dà la possibilità di scegliere con chi lavorare nelle attività di gruppo ecc.).	"
S23. Il docente ha un buon rapporto con gli studenti.	"
S24. Si svolgono attività che coinvolgono attivamente ogni studente (es: esposizioni di gruppo; insegnamento tra pari).	"
S25. Si tiene conto delle aspettative degli studenti e li si aiuta a formare un'immagine futura di sé alla quale aspirare.	"
S26. Le lezioni sono costruite anche tenendo a mente i bisogni, gli obiettivi e gli interessi degli studenti.	"
S27. Si svolgono attività in cui si creano prodotti concreti (es: un manifesto, un opuscolo informativo, un giornalino, una trasmissione radiofonica ecc.).	"
S28. Il docente dimostra di credere nelle capacità degli studenti e li incoraggia a impegnarsi a fondo per raggiungere gli obiettivi prefissati.	"
S29. Gli studenti possono partecipare alla decisione su come e quando saranno valutati ed esaminati.	"
S30. Il docente aiuta gli studenti a visualizzare il percorso che potrebbero seguire per arrivare a conoscere la lingua, nonché a capire che cosa possono realmente fare una volta raggiunto un certo livello di competenza.	"
S31. Gli obiettivi del corso sono scelti da studenti e docente insieme. Questi sono posti in evidenza e visibili a tutti e periodicamente è possibile rivederli, valutando i progressi.	"
S32. Oltre al libro di testo, si usano anche materiali autentici, legati alla cultura della lingua studiata (es. riviste, giornali, canzoni, fumetti, pubblicità, oggetti).	"
S33. Nella valutazione riuscire a comunicare tutto quello che si vuole dire è più importante rispetto a non fare errori grammaticali.	"

S34. Il docente riconosce l'impegno e i progressi di ciascuno studente e lo incoraggia con feedback positivi.	"
S35. Si svolgono lavori di gruppo dove cooperare tra studenti per raggiungere un obiettivo comune (es: allestire una breve recita teatrale, fare una presentazione o girare un video).	"
S36. Il docente non insegna solo la lingua, ma anche tecniche che possano aiutare ad imparare meglio le lingue, rendendo lo studio più leggero, vario ed efficace.	"
S37. Il docente guida gli studenti a pensare e ad imparare ognuno a proprio modo, invece di limitarsi a fornire nozioni.	"
S38. Gli studenti sono incoraggiati ad usare la lingua straniera per comunicare al di fuori della classe (es: usando chat e social network o comunicando con amici stranieri).	"
S39. Per motivare gli studenti il docente aumenta progressivamente l'uso che fa della lingua straniera in classe.	"
S40. Il docente mostra qual è lo svantaggio di non saper usare la lingua straniera e come questa mancanza potrebbe impedire di fare molte cose (nella vita, nel lavoro, nello studio, nel tempo libero).	"
S41. Gli studenti non sono paragonati tra loro (es: i voti non sono esposti pubblicamente e non sono confrontati tra di loro).	"
S42. Il docente aiuta gli studenti a capire che tutti possono imparare una lingua e che il mancato raggiungimento di un obiettivo non dipende da scarse capacità personali (intelligenza, memoria, abilità ecc.), ma da un insufficiente impegno o dalla scelta di obiettivi poco realistici.	"
S43. Gli esercizi in classe presentano elementi nuovi o fantasiosi tali da renderli più accattivanti e invitanti.	"
S44. Tutti sono incoraggiati a condividere le proprie esperienze personali ed i propri pensieri nel momento in cui si svolgono le attività.	"
S45. Nelle lezioni si usano diversi supporti audiovisivi, come foto, ascolti, video o film, riviste, pagine web eccetera.	"
S46. L'insegnante si comporta con spontaneità e condivide con gli studenti i propri hobby, le proprie passioni e i propri gusti personali.	"
S47. Gli studenti hanno l'opportunità di valutare sé stessi (es: dandosi un voto basato sulla propria prestazione generale).	"
S48. Il docente spiega perché certi esercizi possono essere importanti o utili per imparare una lingua.	"
S49. L'atmosfera in classe è piacevole e incoraggiante, non c'è imbarazzo e non si teme di essere presi in giro o di rendersi ridicoli.	"
S50. L'apprendimento di una lingua straniera è mostrato come un'esperienza significativa, fonte di soddisfazione e di arricchimento personale.	"
SxA. Agli studenti non è messa pressione per partecipare alle attività di produzione orale e non vengono interrotti per le correzioni	da studio QUAL
SxB. Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali	"
SxC. A lezione si insegnano metodi per imparare l'italiano anche da soli, in autonomia, secondo i tempi e i modi più congeniali a ciascuno.	"
SxD. Affiancare apprendenti di livello diverso così che uno possa aiutare l'altro.	"
SxE. Gli studenti possono fornire feedback anonimi sul corso e sulle verifiche	"
SxF. Gli studenti non sono penalizzati per parlare lingue diverse dall'italiano durante le lezioni.	"
SxG. La lezione include materiali e argomenti attuali e legati alla quotidianità degli apprendenti.	"
SxH. Il corso prevede dei momenti in cui far prendere coscienza dei propri progressi ed elogiare le nuove competenze ottenute	"
SxI. Il docente si pone al livello degli apprendenti e fa attenzione a come si sentono e a quello che pensano.	"
SxJ. Spiegare che la classe d'italiano è un ambiente sicuro in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e pertanto non si viene giudicati.	"
SxK. La lezione include occasioni di gioco divertenti in cui gli studenti gareggiano e/o collaborano tra di loro.	"
SxL. Il corso offre occasioni per avere "esperienze italiane" come viaggi, conversazioni tandem, interazioni coi nativi, accesso a prodotti italiani, approfondimenti culturali ecc.	"
SxM. Le lezioni a volte presentano attività o argomenti del tutto inaspettati.	"

Tabella 5.3: Elenco completo delle strategie motivazionali prima del processo di traduzione e pilotaggio.

Possiamo considerare questo elenco di 63 *item* come il punto di partenza da cui costruire il questionario per la fase quantitativa della ricerca.

Per preparare l'elenco definitivo delle strategie, è stato necessario passare attraverso altre quattro fasi:

- **Traduzione** delle strategie dall'italiano all'inglese;

- **Semplificazione** del linguaggio usato nella formulazione degli *item*;
- **Controllo** della coerenza e chiarezza degli *item*;
- **Riduzione** del numero totale degli *item*.

Questi passaggi sono motivati da diversi obiettivi: il primo è quello di diffondere la ricerca ad un campione di apprendenti d'italiano quanto più ampio possibile, pertanto una formulazione del questionario in italiano avrebbe limitato di molto l'accesso a quegli apprendenti di livello basico. Per la stessa ragione si è scelto di semplificare l'inglese usato per gli *item* (così come quello di tutto il questionario) per non escludere quegli apprendenti il cui livello d'inglese fosse insufficiente; poiché il questionario era rivolto a studenti universitari, si è ritenuto che quasi tutti possedessero un livello d'inglese uguale o superiore al B1.

Successivamente, si è programmato di effettuare un controllo sulla chiarezza e coerenza degli *item*, andando a verificare che non ci fossero strategie poco chiare, inapplicabili, inadeguate o eventuali casi di strategie le cui modalità di applicazione coincidessero o si sovrapponevano, così da rimuovere o inglobare gli *item* doppiati. Questo passaggio è coinciso con la fase di selezione degli *item*, finalizzata a ridurre la quantità ad un numero più vicino a quello degli studi omologhi, la cui media si attesta intorno ai 50~55 *item* (rispetto ai 63 del nostro elenco di partenza). Pertanto, oltre a rimuovere eventuali strategie duplicate o sovrapponibili, si era deciso di operare una selezione che valutasse se mantenere o rimuovere quelle Mots ritenute meno significative rispetto agli obiettivi della presente ricerca.

Di seguito, andiamo ad illustrare i passaggi di ogni singola fase.

## b. Traduzione

Come accennato poco sopra, la scelta di tradurre il questionario in inglese è legata al bisogno di raggiungere quanti più apprendenti possibile, inclusi quelli di livello base. La scelta dell'inglese è giustificata dal bisogno di optare per la lingua più diffusa nella popolazione cui è rivolta questa indagine, ossia universitari d'età compresa tra i 18 e i 30 anni. Si presume che questa generazione, a questo livello d'istruzione, possieda già una competenza in inglese equivalente o superiore al livello soglia (B1) del Quadro Comune Europeo, perlomeno nella comprensione scritta. Nonostante questo, abbiamo comunque deciso di operare anche una successiva semplificazione nella formulazione degli *item*, in modo da rendere le strategie di più facile comprensione.

Questa fase di adattamento dell'elenco delle strategie è partito da una prima traduzione, da parte dell'autore, delle 63 strategie raccolte. Questa scelta è stata fatta sia perché avrebbe permesso un notevole risparmio di tempo e di risorse, sia perché in questo modo si è avuta la possibilità di avere una traduzione coerente con l'idea che l'autore aveva delle diverse strategie, così da potersi meglio confrontare con le ulteriori traduzioni.

Successivamente è stata contattata una traduttrice alla quale è stato dato il compito di tradurre gli *item* in piena autonomia, per poi operare un confronto con l'autore. Alla traduttrice è stato spiegato il fine ultimo del questionario ed è stato chiesto di svolgere un lavoro che non si concentrasse tanto sul mantenimento pedissequo del contenuto di ciascun *item*, bensì sulla trasmissione di un significato quanto più aderente a quello delle strategie di partenza.

Per permettere un lavoro più autonomo e riuscire ad operare anche a distanza e in maniera asincrona, alla traduttrice è stato consegnato un documento di testo in formato digitale composto da tre colonne, come esemplificato nell'immagine 5.1.

	S01. Nelle lezioni non mancano i momenti divertenti e si incoraggia la risata in classe.	S01.
	S02. Il docente rispetta ed accetta gli studenti e li ritiene ugualmente importanti.	S02.
...	...	...

Immagine 5.1: Estratto di documento di testo come è stato presentato alla traduttrice.

La colonna centrale contiene l'*item* in italiano da tradurre in inglese, la colonna a destra lascia lo spazio per inserire la propria traduzione e la colonna a sinistra contiene la traduzione operata dall'autore, ma *segretata*

attraverso lo strumento di evidenziazione presente in qualunque programma di videoscrittura e facilmente rimovibile modificando le impostazioni del carattere o il colore del testo. In questo modo si è data la possibilità alla traduttrice di confrontare in autonomia il proprio lavoro con quello svolto dall'autore senza però esserne preventivamente influenzata in modo diretto.

### c. Semplificazione

Una volta ottenuta una lista di strategie tradotte, si è deciso di approntare un momento di confronto con la traduttrice per riformulare gli *item* in un inglese più semplice, abbastanza da essere compreso da universitari di diversa provenienza e con una competenza relativamente limitata o comunque non approfondita, attestando intorno ad un livello B1 (massimo B2) del QCER. Poiché il fine ultimo del processo di traduzione e di semplificazione degli *item* era facilitare la comprensione del questionario in modo da raggiungere un campione quanto più vasto ed eterogeneo ed aumentare la percentuale di completamento, è stato necessario tener conto anche dei potenziali rispondenti di madrelingua inglese; pertanto la semplificazione degli *item* doveva comunque porre attenzione a non rendere il testo meno accettabile, poco naturale o ridicolo.

Il processo di semplificazione ha agito su diversi livelli.

Molte modifiche sono state operate a livello lessicale, come ad esempio la strategia «S34. *The teacher acknowledges the students' commitment and progress, and provides positive feedback*» in cui si è deciso di sostituire il verbo *to acknowledge* con uno a più alta frequenza: «S34. *The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks*». In alcuni casi è stato rimosso un avverbio non necessario, come nelle strategia «S02. *The teacher respects, accepts and cares about each student equally*» diventato «S02. *The teacher respects, accepts and cares about each student*».

Nella maggior parte dei casi, invece, si è agito sulla struttura della frase, ad esempio trasformando in forma attiva le frasi passive (es.: «S01. *Humour and laughter are encouraged during lessons to create a lighter atmosphere*» diventa «S01. *Lessons includes humour, laughter and smiles*»), sostituendo delle strutture nominali con delle forme verbali (es.: «S33. *Being able to communicate effectively is more relevant than avoiding grammar mistakes when it comes to evaluate a student's progress*» diventa «S33. *The important thing in the Italian course is to communicate meaning effectively rather than avoid grammar mistakes.*»), oppure trasformando in verbi delle formazioni poco comuni (es.: «S47. *Students have the opportunity to engage in self-assessment tasks [...]*» diventata poi «S47. *Students have the opportunity to assess themselves [...]*»).

In certi casi si è operata una semplificazione a livello sintattico: trasformando le subordinate in coordinate (es.: «SxJ. *The Italian classroom is a safe environment where making mistakes is accepted as a normal part of the learning process and negative judgement is discouraged*» diventa «S60. *The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody*»), rimuovendo le frasi incidentali (es.: «S30. *The teacher helps the learners not only to visualize their learning path, but also to understand what they can really do once they have achieved a specific level of fluency*» diventa «S30. *The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have learned Italian fluently*») o anche semplificando delle frasi coordinate (es.: «S07. *Former students are invited to speak to the classroom and share their experience in both learning Italian and using the language in their everyday lives*» diventa «S07. *Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian*»).

Per contro, alcuni *item* sono rimasti invariati perché ritenuti sufficientemente chiari (es.: «S44. *Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks*»).

Alla fine del primo confronto con la traduttrice, si è così ottenuta la lista di *item* semplificati che riportiamo nella tabella 5.4.

VERSIONE INGLESE	VERSIONE INGLESE SEMPLIFICATO
S01. Humour and laughter are encouraged during lessons to create a lighter atmosphere.	S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.
S02. The teacher respects, accepts and cares about each student equally.	S02. The teacher respects, accepts and cares about each student.
S03. The course planning includes opportunities to allow	S03. There are opportunities to allow students to interact

students to interact and get to know one another better.	and get to know each other better.
S04. Learners familiarise not only with the language, but also with the way of living and the cultural background of Italy.	S04 Learners familiarize with the way of living and the cultural background of Italy
S05. Learners are involved in the creation of a set of 'class rules' aimed at the facilitation of learning (e.g. let's not make fun of each other's mistakes).	S05. Learners are involved in defining 'class rules' aimed at supporting learning (e.g. let's not make fun of each other's mistakes)
S06. Questions for exercises are clear and include examples of how to carry out a task step by step.	S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.
S07. Former students are invited to speak to the classroom and share their experience in both learning Italian and using the language in their everyday lives.	S07. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.
S08. The teacher monitors the progress made by every student, and creates opportunities to celebrate any success or victory with them.	S08. The teacher monitors students' accomplishments, and take time to celebrate any success or victory.
S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, meeting and getting to know Italian people).	S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people).
S10. Students are encouraged to aim at realistic and short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day).	S10. Students are encouraged to aim at realistic and short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day).
S11. Tasks are adequate to the learners' competence and abilities—they are neither too easy or too hard.	S11. Tasks do not exceed the learners' competence and ability.
S12. Lessons include various interesting topics unrelated to the curriculum (e.g. TV programmes, pop stars, travelling, sports...).	S12. Lessons include various interesting topics (e.g. TV programmes, pop stars, travelling, sports...).
S13. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.	S13. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.
S14. The teacher provides their students with self-motivating strategies (e.g. self-encouragement, visualizing goals, study rituals...)	S14. The teacher gives students self-motivating strategies (e.g. self-encouragement, visualizing goals, study rituals...)
S15. Grades reflect not only the students' achievements but also the effort they have put into in the task.	S15. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.
S16. Learners can propose any classroom rules that they think will be useful for their learning.	S16. Learners can propose any classroom rules that they think will be useful for their learning.
S17. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed.	S17. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed.
S18. Lessons are varied and never the same (e.g. a grammar task can be followed by one on conversation; explanation can be followed by group work).	S18. Lessons are varied and never the same (e.g. a grammar task can be followed by one on conversation; explanation can be followed by group work).
S19. Italian-speakers other than the teacher are invited as guests to participate in the lesson.	S19. Italian-speakers other than the teacher are invited as guests in the lesson.
S20. The teacher helps developing realistic expectations about language learning (e.g. explain how long it takes for making real progress; which aspects are the most difficult...).	S20. The teacher helps developing realistic expectations about language learning (e.g. explain how long it takes for making real progress; which aspects are the most difficult...).
S21. Lesson starts with short and engaging activities (e.g. fun games) as warm-up activities.	S21. Lesson starts with short and engaging activities (e.g. fun games) as warm-up activities.
S22. The teacher allows students to take part in the planning of the language course (e.g. lets them pick the activities and topics they are going to cover, or choose with whom they would like to work...).	S22. The teacher involves students in designing the language course (e.g. let them select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...).
S23. The teacher develops a good relationship with the students.	S23. The teacher develops a good relationship with the students.
S24. The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. group presentation or peer teaching).	S24. The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. group presentation or peer teaching).
S25. Students have the opportunity to state their expectations about what they want to be/do once they have learnt Italian.	S25. Students have the opportunity to state their expectation about what they want to be/do once they have learnt Italian.

S26. The course is developed around the students' needs, goals and interests, and the teacher personalizes activities based on these.	S26. The course is developed around students' needs, goals and interests, and the teacher personalizes activities accordingly
S27. Lessons include tasks in which students can create tangible products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a radio programme).	S27. Lessons include tasks in which students can create tangible products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a radio programme).
S28. The teacher believes in the learners' capabilities and encourages them to try harder to complete the tasks.	S28. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.
S29. Students can participate in the decision making process to choose how and when they will be assessed or evaluated.	S29. Students can participate in deciding how and when they will be assessed or evaluated.
S30. The teacher helps the learners not only to visualize their learning path, but also to understand what they can really do once they have achieved a specific level of fluency.	S30. The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have learned Italian fluently
S31. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly to assess the students' progress.	S31. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.
S32. Real-life cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, objects...) are used as class material.	S32. Various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, objects...) are used as part of the lesson.
S33. Being able to communicate effectively is more relevant than avoiding grammar mistakes when it comes to evaluate a student's progress.	S33. The important thing in the Italian course is to communicate effectively rather than avoid grammar mistakes.
S34. The teacher acknowledges the students' commitment and progress, and provides positive feedback.	S34. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.
S35. The course includes group activities that require to work in cooperation (e.g. plan a drama performance, make a video...).	S35. The course includes group activities that require to work in cooperation (e.g. plan a drama performance, make a video...)
S36. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.	S36. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.
S37. The teacher allows students to think and learn in their own way, instead of just passing on notions and proposing activities.	S37. The teacher allows students to think and learn in their own way, instead of just giving knowledge and activities to them.
S38. Students are encouraged to use their Italian-speaking skills outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends) and in real-life situations.	S38. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends) and in real-life situations.
S39. The teacher increases the frequency of Italian usage in the classroom.	S39. The teacher increases the amount of Italian used in class.
S40. The teacher explains that not knowing Italian could in many ways limit their work- and social life in Italy (during everyday interactions, at work, at school, in their leisure time).	S40. The teacher explains that not knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time).
S41. Students are not compared to one another (e.g. their grades are not shared in public).	S41. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public).
S42. The teacher encourages the learners to understand that the main reason behind their failing is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities.	S42. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities.
S43. Tasks include novel or fantasy elements so as to pique the learners' curiosity.	S43. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.
S44. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	S44. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.
S45. Lessons include various channel of communication such as pictures, videos, magazines, web pages...	S45. Lessons include various channel of communication such as pictures, videos, magazines, web pages...
S46. The teacher makes an effort to behave naturally and to be genuine in class and shares their hobbies, likes and dislikes.	S46. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.
S47. Students have the opportunity to engage in self-	S47. Students have the opportunity to assess themselves

assessment tasks (e.g. give themselves marks based on their overall performance).	(e.g. give themselves marks according to their overall performance).
S48. The teacher explains why a particular activity is meaningful or important to learn Italian.	S48. The teacher explains why a particular activity is meaningful or important to learn Italian.
S49. The atmosphere in the classroom is stress-free, pleasant, and supportive—students need not to worry about embarrassment and being ridiculed.	S49. There is a supportive and pleasant classroom atmosphere and students do not need to worry about being embarrassed and ridiculed.
S50. Language learning is shown as a meaningful experience that provides the learner with satisfaction and can enriches one's life.	S50. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and which can enriches one's life.
SxA. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.	S51. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.
SxB. Students are encouraged to engage in self-assessment.	S52. Students are encouraged to assess themselves.
SxC. The teacher suggests self-paced learning methods.	S53. Teacher suggests methods to learn Italian by their own.
SxD. Implementing a buddy system to promote cooperation and peer teaching	S54. The course offers a buddy system to promote cooperation and peer teaching.
SxE. Students are allowed to give anonymous feedback on the course and on tests.	S55. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.
SxF. Students are not punished for speaking languages other than Italian during the lessons.	S56. Students are not punished for speaking languages other than Italian during the lessons
SxG. Lessons include current news and topics related to the students' environment and everyday life.	S57. Lessons include current news and topics related to student's environment and everyday life.
SxH. Lessons include moments for developing self-awareness of one's progress and celebrate accomplishments.	S58. Lessons include moments in which students can celebrate their progress and accomplishments.
SxI. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.	S59. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.
SxJ. The Italian classroom is a safe environment where making mistakes is accepted as a normal part of the learning process and negative judgement is discouraged.	S60. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody
SxK. Lessons include games and activities that allow the students to compete and/or cooperate.	S61. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate
SxL. The course gives students the opportunity to try "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to L2 materials...	S62. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to L2 materials...
SxM. Sometimes the lessons include unexpected activities or unusual topics.	S63. Sometimes lessons include unexpected activities or unusual topics.

Tabella 5.4: Elenco degli item tradotti. A sinistra nella prima versione e a destra nella versione semplificata. A seguito della semplificazione, gli item aggiunti dopo la fase qualitativa sono stati rinumerati seguendo l'ordine di Cucinotta 2021 (da S51 a S63).

Questo elenco di *item* in inglese semplificato è stato quindi usato per una prima fase di pilotaggio in cui le strategie sono state mostrate ad altri docenti e apprendenti per valutarne la chiarezza e correggere eventuali ambiguità o errori, nonché per individuare casi di MotS da rimuovere, da fondere insieme o da suddividere.

#### d. Controllo

Come accennato a inizio capitolo, il nuovo elenco di *item* necessitava di un processo di validazione prima di essere usato nel questionario e questo ha fatto sì che fin da subito fosse stato programmato un momento di controllo finalizzato a valutare la chiarezza e la coerenza degli *item* proposti, singolarmente e come insieme. In base al protocollo di ricerca, attraverso il confronto con altri docenti, si doveva verificare che non ci fossero strategie poco chiare, contenenti errori, inapplicabili, inadeguate o eventuali casi di strategie il cui ambito d'influenza coincidesse o si sovrapponesse.

Il primo obiettivo di questa fase puntava soprattutto alla chiarezza degli *item* ed al controllo dell'eventuale presenza di passaggi fraintendibili. Per il controllo sono state contattate quattro docenti d'italiano a stranieri,

ma solo tre hanno risposto, sebbene con diverse tempistiche<sup>207</sup>. Inizialmente anche questa fase era immaginata come svolta in presenza, come un gruppo di discussione, ma non avendo riscontrato disponibilità per questo tipo d'incontro né per una versione omologa in videoconferenza, si è deciso di lavorare nuovamente a distanza, assecondando le modalità e le possibilità di ciascuna docente separatamente.

Alle docenti sono state innanzitutto inviate delle *mail* in cui erano specificati gli obiettivi della ricerca, nonché la tipologia ed il presunto livello d'inglese del campione; a queste era allegato un documento di testo contenente anche stavolta due versioni degli *item* in un unico foglio (non dissimile dalla Tabella 5.4); si è infatti deciso di optare per una presentazione simile a quella usata con la traduttrice nella precedente fase, con il documento diviso in due colonne di cui era visibile solo la metà destra che conteneva gli *item* semplificati, mentre quella a sinistra con la prima traduzione inglese risultava "segretata".

Nelle indicazioni su come svolgere il controllo degli *item* è stato chiesto di controllare i seguenti punti:

- *Li ritieni adeguati ai destinatari?*
- *Sono abbastanza vari?*
- *Ci sono delle sovrapposizioni?*
- *Ci sono ambiguità?*
- *Manca qualcosa? Aggiungeresti nuovi item?*
- *Potremmo rimuoverne qualcuno?*
- *Ci sono item da riformulare?*
- *Ci sono item da unire? da suddividere?*

Oltre a questo, è stato specificato che il primo obiettivo era controllarne la formulazione in termini di comprensibilità, chiarezza e accessibilità, pur senza trascurare eccessivamente la forma; in particolare, è stato indicato che, sebbene la correttezza formale andasse in secondo piano, il contenuto non doveva comunque risultare scorretto. Uno dei primi commenti, infatti, è stato quello di correggere alcuni elementi poco coerenti all'interno dell'elenco, in particolare delle discrepanze tra ortografia britannica e americana<sup>208</sup> e la presenza dello stesso verbo con due grafie diverse.<sup>209</sup>

Ulteriori modifiche a livello grammaticale hanno riguardato la sintassi degli *item* S03 e S49; nel primo caso la modifica è stata minima, andando a sostituire una finale con una relativa,<sup>210</sup> mentre nel caso della strategia S49 è stato fatto notare come non fosse chiara l'agentività della strategia, pertanto si è operato in modo da porre il docente come soggetto dell'azione (dall'impersonale «*There is a supportive and pleasant classroom atmosphere [...]*» a «*S49. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom atmosphere [...]*»).

Una delle prime raccomandazione emersa dal pilotaggio è stata quella di non dar per scontato che i destinatari abbiano una qualche competenza nella terminologia tipica della linguistica educativa (es. *communicate effectively* in S33), pertanto è stato consigliato di adottare un linguaggio più vicino ai destinatari e fornire più esempi che chiarissero alcune tecniche. Questo ha portato alla modifica degli *item* S05, S22, S29, S33 ed S39. In particolare alla strategia S29 «*Students can participate in deciding how and when they will be assessed or evaluated*» sono stati aggiunti degli esempi per specificare su quali parametri delle valutazioni si poteva agire (abbiamo aggiunto l'esempio: «*test's topics, tasks or assessment tools are decided together*»). Anche in un'altra strategia che tratta del coinvolgimento degli apprendenti nella programmazione, ossia la S22,<sup>211</sup> sebbene fosse già presente un esempio, è stato consigliato di chiarire che l'ambito d'intervento riguarda il contenuto dei corsi.<sup>212</sup> Una modifica simile è stata apportata all'*item* «*S05. Learners are involved in defining 'class rules' aimed at supporting learning [...]*» in cui quel *supporting learning* è stato ritenuto troppo vago e potenzialmente causa di confusione tra i rispondenti, pertanto è stato rimosso, ed è stato consigliato di evidenziare come le norme proposte dagli apprendenti avrebbero potuto riguardare anche il

---

207 Due docenti hanno risposto entro pochi giorni, la terza ha risposto quasi un mese dopo l'invio dell'elenco delle strategie da controllare.

208 Ad esempio, sebbene l'elenco fosse in ortografia britannica, la strategia S04 era stata accidentalmente semplificata usando il verbo *familiarize* con la tipica grafia statunitense.

209 Per il medesimo verbo *to learn*, il participio era scritto come *learnt* nella strategia S25 e come *learned* nella S30.

210 Vedi la strategia S03 nella Tabella 5.5.

211 «*S22. The teacher involves students in designing the language course (e.g. let them select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...)*»

212 Vedi la strategia S22 nella Tabella 5.5.

docente, ritenendo questo uno degli aspetti più interessanti della strategia.<sup>213</sup> Anche nella strategia S33, inerente l'importanza data alla correttezza formale,<sup>214</sup> la formula *communicate effectively* è stata ritenuta troppo vaga per i non addetti ai lavori. Non riuscendo però a trovare degli esempi adatti a spiegare in modo semplice e conciso la strategia, si è optato per riformulare l'item; una prima versione prevedeva la dicitura «[...] *to use the language to communicate meanings effectively* [...]» per evidenziare l'importanza di usare la lingua con uno scopo, ma ancora una volta è stato fatto notare come *to use the language* non veicolava un messaggio chiaro. Si è comunque deciso di mantenere la forma *to communicate meanings effectively* per sottolineare che l'efficacia sta nella trasmissione di messaggi; successivamente è stata modificata la prima parte dell'item per renderlo più scorrevole, arrivando alla forma definitiva «S33. *The focus of the course is on using Italian to communicate meanings effectively rather than avoiding grammar mistakes*». Anche la strategia S39, sebbene molto semplice dal punto di vista linguistico,<sup>215</sup> non chiariva a cosa fosse legato l'aumento progressivo dell'uso dell'italiano in classe, pertanto è stata chiarita aggiungendo come questo avvenisse proporzionalmente ai progressi degli apprendenti.<sup>216</sup>

Sempre per una questione di chiarezza, una delle docenti coinvolte ha fatto notare come nel caso dell'item S53 la forma originaria fosse più chiara rispetto a quella semplificata,<sup>217</sup> in cui si perdeva un elemento centrale della strategia, ossia quello di un apprendimento non solo indipendente (*by their own*), ma anche autogestito secondo i propri bisogni e possibilità (*self-paced*), pertanto si è tornati alla proposta iniziale della traduttrice.

Un caso particolare ha riguardato la strategia S56 sull'uso della propria lingua madre o di altre lingue veicolari durante la classe di Italiano. Avevamo visto che questa aveva già subito una modifica nel corso della revisione preliminare, ma anche in questo caso è stata criticata nella sua formulazione poiché si è ritenuto poco motivante basare una strategia sulla concessione di “non punire”<sup>218</sup> l'apprendente. Raccolta questa critica, si è discusso su come modificare la formulazione dell'item, ossia se considerare l'uso della propria L1 come qualcosa da incoraggiare (*encourage*) o da concedere (*allow*); nel corso del confronto è emerso che probabilmente gli apprendenti non sono del tutto consapevoli dei vantaggi dell'uso della propria lingua madre durante la lezione di lingue rispetto alla tradizionale impostazione monolingue,<sup>219</sup> pertanto si è preferito scartare la promozione di questa modalità, lasciandola come una semplice concessione nella formulazione finale: «S56. *Students are allowed to use language other than Italian during the lesson*»

Un'ultima modifica molto importante ha riguardato infine le strategie S47 e S52, le quali presentavano un'evidente ambiguità sfuggita all'attenzione sia dell'autore sia della traduttrice. Infatti, nella loro versione semplificata, i due item risultano quasi identici: «S47. *Students have the opportunity to assess themselves* [...]» e «S52. *Students are encouraged to assess themselves*»; in questo modo si sono perse le differenze presenti nella versione originale in cui si distingueva bene tra autovalutazione («S47. *Gli studenti hanno l'opportunità di valutare sé stessi* [...]») e valutazione tra pari («SxB. *Gli studenti sono incoraggiati a valutarsi tra loro nelle prove formali e informali*»). Conseguentemente è stato deciso di riformulare entrambi gli item, ponendo enfasi sul *self-assessment* nella prima strategia<sup>220</sup> e sulla *peer-evaluation* nella seconda.<sup>221</sup>

Altre modifiche minori hanno riguardato gli item S14 e S24. Nel primo caso, la modifica principale ha riguardato l'ordine in cui erano presentati gli esempi, mettendo come primo quello ritenuto più noto e diffuso (ossia attuare rituali di studio), inoltre si è modificato il significato dal fornire (*to give*) strategie di automotivazione a mostrarle (*to show*), quindi mitigando la sensazione di una tecnica di apprendimento imposta. Anche nel caso della strategia S24 sul coinvolgimento attivo di ogni studente, la modifica principale ha riguardato gli esempi; in particolare, il termine presentazione di gruppo (*group presentation*) è stato sostituito dal più generico (*presentation*), poiché questa abbraccia un più ampio spettro di attività; per questo sono stati inoltre

213 La versione definitiva della S05 parla infatti di norme «[...] *for everyone, including the teacher* [...]».

214 «S33. *The important thing in the Italian course is to communicate effectively rather than avoid grammar mistakes*».

215 «S39. *The teacher increases the amount of Italian used in class.*»

216 Vedi la strategia S39 nella Tabella 5.5.

217 Vedi la strategia S53 nella Tabella 5.5.

218 Nella versione proposta alle docenti la strategia recita: «S56. *Students are not punished for speaking languages other than Italian during the lessons*».

219 Per i vantaggi dell'uso del *translanguaging*, cfr. García & Lin (2017).

220 Diventa «S47. *Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance)*».

221 Diventa «S52. *Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments*».

aggiunti dei punti di sospensione alla fine del breve elenco.

La Tabella 5.5. presenta nel dettaglio le modifiche effettuate durante questa fase.

VERSIONE INGLESE SEMPLIFICATO	==>	VERSIONE MODIFICATA
S03. There are opportunities <b>to</b> allow students to interact and get to know each other better.	Grammatica	S03. There are opportunities <b>that</b> allow students to interact and get to know each other better.
S04 Learners <b>familiarize</b> with the way of living and the cultural background of Italy	Ortografia	S04 Learners <b>familiarise</b> with the way of living and the cultural background of Italy
S05. Learners are involved in defining 'class rules' <b>aimed at supporting learning</b> (e.g. let's not make fun of each other's mistakes)	Semplificaz.	S05. Learners are involved in defining 'class rules' <b>for everyone, including the teacher</b> (e.g. let's not make fun of each other's mistakes)
S14. The teacher <b>gives</b> students self-motivating strategies (e.g. <b>self-encouragement, visualizing goals, study rituals...</b> )	Piccola modifica nell'ordine	S14. The teacher <b>shows</b> students self-motivating strategies (e.g. <b>study rituals, visualizing goals, self-encouragement...</b> )
S22. The teacher involves students in designing the language course (e.g. let them select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...).	Chiarimento	S22. Learners are involved in designing <b>the contents</b> of the language course (e.g. select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...).
S24. The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. <b>group presentation or</b> peer teaching).	Piccola modifica di un termine	S24. The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. <b>presentation,</b> peer teaching...).
S29. Students can participate in deciding how and when they will be assessed or evaluated.	Esempio aggiunto	S29. Students participate in deciding when and how they will be assessed or evaluated ( <b>e.g. test's topics, tasks or assessment tools are decided together</b> ).
S30. The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have <b>learned</b> Italian fluently	Ortografia	S30. The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have <b>learnt</b> Italian fluently
S33. <b>The important thing in the Italian course is to communicate effectively</b> rather than avoid grammar mistakes.	Chiarimento	S33. <b>The focus of the course is on using Italian to communicate meanings</b> effectively rather than avoiding grammar mistakes.
S39. The teacher increases the amount of Italian used in class.	Chiarimento	S39. The teacher increases the amount of Italian used in class <b>according to students' progress and achievement</b> .
S47. Students have the opportunity <b>to assess themselves</b> (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	Chiarimento	S47. Students have the opportunity <b>to self-assess</b> (e.g. give themselves marks according to their overall performance).
S49. <b>There is</b> a supportive and pleasant classroom atmosphere and students are do not need to worry about being embarrassed <b>and</b> ridiculed.	Grammatica	S49. <b>The teacher promotes</b> a supportive and pleasant classroom atmosphere and students do not need to worry about being embarrassed <b>or</b> ridiculed.
S52. Students are encouraged <b>to assess themselves</b> .	Chiarimento	S52. Students are encouraged <b>to peer evaluate each other's performances or assignments</b> .
S53. Teacher suggests methods to learn Italian by their own.	Versione precedente	S53. Teacher suggests <b>self-paced</b> methods to learn Italian by their own.
S56. Students <b>are not punished for speaking languages</b> other than Italian during the lessons	Riformulaz.	S56. Students <b>are allowed to use language</b> other than Italian during the lesson.

Tabella 5.5: Elenco degli item modificati durante la fase di controllo. Le modifiche sono evidenziate in rosso e sono indicati i diversi tipi di interventi sugli item.

Un ultimo elemento emerso dal confronto con le docenti è stato infine l'eccessivo numero di *item* proposti. In due casi su tre è stato fatto notare come un elenco così lungo avrebbe avuto l'effetto disincentivante di volerlo completare in fretta, rischiando quindi di indurre a rispondere senza porre sufficiente attenzione alle definizioni; in un caso è stato consigliato di ridurre l'elenco di almeno un quinto (quindi passando da 63 a 50 *item*, circa). Questi commenti hanno contribuito a convincerci dell'utilità di svolgere con cura la successiva fase di selezione.

### e. Riduzione

Abbiamo sottolineato che, fin da subito, ci si è resi conto di come l'alto numero di *item* raccolti necessitasse di essere ridotto, in modo da non compromettere la percentuale di completamento dei questionari. Questa idea è stata ulteriormente confermata dai commenti delle docenti contattate durante la fase di controllo, come argomentato poco sopra.

L'ultima fase della creazione dell'elenco di strategie si è pertanto voluta concentrare sulla riduzione dei 63 *item* selezionati finora. Altre indagini nel medesimo ambito presentano dei questionari con elenchi di strategie motivazionali altrettanto numerosi: ad esempio Bell (2005) presenta 80 *item*, Sugita (2007) ne ha 65, così come Alshehri & Etherington (2017), mentre Alrabai (2016) ne ha 62; nonostante questo, si è preferito comunque ridurre il numero delle strategie proposte in modo da avvicinarsi alla media degli studi omologhi, che si attesta intorno ai 50~55 *item* e questo implicava il taglio di 8~13 MotS, pari al 15~20% del totale.

Per scegliere quali strategie rimuovere si è deciso di operare un ulteriore lavoro di valutazione e confronto, questa volta prevedendo il coinvolgimento non solo di docenti d'italiano a stranieri, ma anche di apprendenti d'italiano e di un'*editor* madrelingua inglese. Questa scelta è stata chiaramente orientata al bisogno di ottenere un punto di vista più ampio ed eterogeneo, così da riuscire non solo ad individuare gli *item* da rimuovere o accorpare, ma anche eventuali errori, incoerenze o ambiguità sfuggite alla precedente fase di controllo. I risultati finali mostreranno come questa scelta si sia rivelata estremamente importante per la creazione del questionario finale; infatti, oltre a riuscire a ridurre di dimensioni il questionario (sebbene in misura minore rispetto a quanto sperato), al termine della revisione, più della metà degli *item* sono stati modificati in modo da renderli più chiari, leggibili, corretti o significativi.

L'inizio di questa nuova fase, a metà ottobre 2020, è purtroppo coincisa con il drammatico aumento dei casi di contagio da COVID-19 in Italia, che in poche settimane ha riportato il paese in una situazione di emergenza sanitaria. Con il decreto del presidente del consiglio dei ministri del 3 novembre 2020 e l'istituzione di diverse zone di contenimento a seconda dei diversi scenari di rischio (le cosiddette *zone gialle, arancioni o rosse*), sono state imposte forti limitazioni agli spostamenti ed all'attività didattica in presenza, misure che poi si sarebbero protratte fino a fine aprile dell'anno successivo.<sup>222</sup> Questo ha nuovamente diminuito la disponibilità dei partecipanti a causa dell'aumento del carico di lavoro e dello stress derivante dalla situazione e dalle proiezioni di uno scenario dei contagi in drammatico peggioramento rispetto alle precedenti ondate. Dal punto di vista della ricerca, le nuove limitazioni hanno escluso le possibilità di confronti in presenza, rallentato la raccolta delle opinioni dei partecipanti e, soprattutto, ha creato più punti d'interruzione nella realizzazione della fase, costringendo ad un lavoro a singhiozzo fino a febbraio 2021.

I confronti sono stati organizzati attraverso diverse modalità telematiche, sia sincrone quali videochiamate, telefonate e messaggistica istantanea, sia asincrone, come posta elettronica, documenti condivisi e ancora messaggistica.

I partecipanti sono stati selezionati sulla base della loro competenza, ma soprattutto della loro disponibilità. Nonostante questo, delle nove persone che avevano garantito la propria adesione iniziale, solo quattro parteciperanno attivamente alla revisione (tre docenti e una studentessa) cui successivamente si aggiungerà anche una *editor* madrelingua inglese che controllerà sia l'elenco degli *item*, sia la versione definitiva del questionario.

Una volta ricevuta la conferma, i partecipanti sono stati informati attraverso *mail* in cui si fornivano gli obiettivi, le indicazioni sul questionario, nonché l'elenco delle sole strategie ottenute al termine della precedente fase di controllo; si è pertanto scelto di non presentare anche le versioni anteriori—come nei precedenti controlli—per far concentrare su questi *item* ritenuti (erroneamente) prossimi alla versione definitiva. Anche in questo caso, le indicazioni specificavano le finalità della ricerca e il tipo di destinatari. La consegna data a ciascun partecipante era quella di leggere attentamente le strategie e valutare la presenza di eventuali ripetizioni o sovrapposizioni degli *item*, col fine ultimo di ridurre il numero. In alcuni casi, questo obiettivo è stato chiarito anche a voce, in modo che i partecipanti si concentrassero soprattutto su questo punto. Come obiettivo secondario è stato chiesto di segnalare eventuali errori o possibili ambiguità nelle formulazioni degli *item*, nonché di indicare quali strategie ritenessero meno significative rispetto agli obiettivi della

<sup>222</sup> In particolare si vedano il DPCM 3 dicembre 2020, il DL 18 dicembre 2018, il DL 5 gennaio 2021, il DL 12 febbraio 2021, il DL 23 febbraio 2021, il DPCM 2 marzo 2021 e il DL 13 marzo 2021.

presente indagine.

Per facilitare la ricerca di similitudini o sovrapposizioni, le strategie sono state etichettate secondo diverse categorie corrispondenti a diversi ambiti su cui è possibile agire per modificare la motivazione dell'apprendente. Sebbene diverse strategie fossero associabili a più di una categoria, non abbiamo ritenuto questo un problema, giacché il fine ultimo non era l'analisi delle strategie, bensì facilitare la riflessione e far suggerire modifiche. L'idea della classificazione delle strategie è sorta a fine novembre ed è stata proposta solo a tre dei partecipanti, poiché sia un docente sia l'apprendente avevano già inviato le proprie risposte a metà mese.

La Tabella 5.6. presenta un esempio di strategia rappresentativa di ciascuna delle categorie usate:

CATEGORIE D'ANALISI	STRATEGIA MOTIVAZIONALE ESEMPLIFICATIVA	ULTERIORI MOTS
Ansia	S60. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody.	S49
Attenzione	S34. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.	S08, S58
Attività	S13. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.	S18, 21, S27, S43, S61
Autonomia	S31. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.	S22, S26, S29, S47, S52, S55
Clima	S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.	S41, S44, S49, S59, S60
Contenuti	S57. Lessons include current news and topics related to student's environment and everyday life.	S12, S22, S26, S43, S63
Docente	S17. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed.	S46
Futuro	S40. The teacher explains that not knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time).	S07, S09, S25, S30
Gruppo	S35. The course includes group activities that require to work in cooperation (e.g. plan a drama performance, make a video...)	S03, S24, 54
Input	S45. Lessons include various channel of communication such as pictures, videos, magazines, web pages...	S19, S32
Metodo	S36. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.	S06, S11, S14, S37, S53
Norme	S05. Learners are involved in defining 'class rules' for everyone, including the teacher (e.g. let's not make fun of each other's mistakes).	S16
Produzione	S51. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.	S38, S39, S56
Rapporto	S23. The teacher develops a good relationship with the students.	S02, S28, S34, S59
Realismo	S20. The teacher helps developing realistic expectations about language learning (e.g. explain how long it takes for making real progress; which aspects are the most difficult...).	S10
Significatività	S42. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities.	S33, S48
Valori L2	S04 Learners familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.	S07, S19, S32, S50, S62
Valutazione	S52. Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments.	S15, S29, S41, S47
Varietà	S63. Sometimes lessons include unexpected activities or unusual topics.	S12, S18, S43

Tabella 5.6: *Categorie in cui sono stati suddivisi gli item con una strategia motivazione emblematica per ciascuna. Da notare che un item possa essere incluso in più d'una categoria.*

Come anticipato, il lavoro di revisione si è dimostrato estremamente proficuo, portando alla modifica—più o meno profonda—di più della metà degli *item* e lasciandone invariati solo 26. In alcuni casi si è trattato di

minime correzioni legate alla lingua,<sup>223</sup> mentre in altri casi le strategie sono state completamente riformulate, rimosse o accorpate ad altre.

Poiché le risposte dei vari partecipanti sono arrivate con tempistiche molto diverse,<sup>224</sup> qui non presentiamo le modifiche in successione, bensì secondo la tipologia d'intervento: prima quelle di raggruppamento e poi quelle di riformulazione.

#### ▪REALISMO (S10+S20 => S0C)

Una dei primi raggruppamenti proposti ha riguardato le due strategie appartenenti alla categorie del REALISMO, ossia quelle che puntavano a creare aspettative reali sui processi di apprendimento, nello specifico S20 «*The teacher helps developing realistic expectations about language learning (e.g. explain how long it takes for making real progress; which aspects are the most difficult...)*» e S10 «*Students are encouraged to aim at realistic and short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day)*». Con l'obiettivo di ridurre il numero degli item si è optato per la fusione delle due e quindi la creazione di una nuova strategia denominata S0C<sup>225</sup> e così formulata:

«S0C. *Students are encouraged to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day)*».

#### ▪ATTENZIONE (S08+S58 => S08)

La categoria ATTENZIONE, la quale includeva quelle strategie legate al *noticing*, ossia all'attenzione posta nel docente ai problemi o ai progressi degli apprendenti, è stata oggetto di un altro dei primissimi raggruppamenti. Inizialmente erano stati uniti gli item S08 «*The teacher monitors students' accomplishments, and take time to celebrate any success or victory*» e S34 «*The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks*» portando alla creazione della nuova strategia: «S0B. *The teacher notices students' commitment and progress, provides positive feedbacks, and take time to celebrate any accomplishment.*»

In una seconda fase della revisione, però, questo raggruppamento è stato ritenuto poco valido poiché univa due momenti ben distinti: quello dedicato al festeggiamento dei risultati ottenuti e quello legato all'offerta di *feedback* positivi da parte del docente. In alternativa è stato proposto di includere l'item S58 «*Lessons include moments in which students can celebrate their progress and accomplishments*» all'interno di S08 e di mantenere S34 indipendente. In seguito a questi suggerimenti l'item S08 è stato ulteriormente semplificato dall'*editor* nella sua forma finale:

«S08. *The teacher recognizes students' accomplishments or success, and celebrate them.*».

#### ▪CONTENUTI e VARIETÀ (S18+S63 => S0D)

Queste due categorie riportavano diverse strategie orientate a suscitare, ad aumentare o a mantenere l'interesse negli apprendenti; le prime si concentrano principalmente sulla rilevanza e la piacevolezza dei CONTENUTI (S12, S22, S26 e S57), mentre le seconde sulla novità e la VARIETÀ (S18, S43 e S63) delle attività proposte in classe. Per quanto riguarda le prime tre strategie, non è stato ritenuto conveniente accorparle, infatti S12 è indirizzata alla varietà dei contenuti,<sup>226</sup> S57 punta alla rilevanza dei contenuti, mentre S26, pur trattando anch'essa di argomenti rilevanti, si concentra principalmente sulla costruzione della lezione in base

223 Ad esempio l'item S39 «*The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievement*» la cui modifica ha riguardato solo il plurale di una parola > «*The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievements*».

224 Le prime risposte nella seconda settimana di settembre, pochi giorni dopo l'invio della richiesta, mentre l'analisi dell'*editor* (contattata a metà gennaio) è arrivata solo a fine febbraio.

225 Le nuove strategie nate dalla fusione di due item sono state temporaneamente nominate con delle lettere, da S0A a S0E. L'ordine delle strategie dipende dagli item che la costituiscono, pertanto S0A conteneva l'item con il numero più basso (S02), mentre S0E quello col numero più alto (S37). Come vedremo poco più avanti, la strategia S0B, dopo essere stata creata, è stata ritenuta inadeguata e quindi non più utilizzata.

226 Le strategie sono rispettivamente:

«S12. *Lessons include various interesting topics (e.g. TV programmes, pop stars, travelling, sports...)*»,

«S57. *Lessons include current news and topics related to student's environment and everyday life*» e

«S26. *The course is developed around students' needs, goals and interests and the teacher personalizes activities accordingly*».

alle esigenze degli apprendenti, così come S22.<sup>227</sup> Un lavoro simile è stato fatto con le strategie della categoria *Varietà*, senza giungere a un nulla di fatto.

Durante la seconda fase della revisione (a inizio 2021) si è però notato come alcuni elementi fossero presenti in entrambe le categorie, pertanto si è deciso di trattarle tutt'e sei insieme come un'unica macrocategoria.

È stato quindi notato come per sviluppare interesse emergessero alcuni temi centrali. In primo luogo il lavoro di motivazione può avvenire in due diversi ambiti di azione: da una parte agendo sui *CONTENUTI* (S12, S22, S26 e S57) e dall'altro agendo sulle *ATTIVITÀ* proposte (S18, S43 e S63). In secondo luogo, abbiamo notato come le strategie facessero leva su diversi *trigger* emozionali:<sup>228</sup> da un lato quelli dell'*INTERESSE*, rilevanza e piacevolezza (S12, S22, S26, S43 e S57) e dall'altro quelli della *VARIETÀ* e novità (S12, S18 e S63). Andando ad analizzare meglio, è stato rilevato come più di una strategia fosse trasversale alle diverse categorie, pertanto si è deciso di compilare una matrice in modo da visualizzare meglio la loro distribuzione sulle due dimensioni, come mostrato nella Tabella 5.7.

	Interesse	Varietà
Contenuti	S57, S22+S26, S12, S43	S12, S18, S63
Attività	S43	S18, S63

Tabella 5.7: Organizzazione delle strategie delle categorie *Contenuti* e *Varietà* secondo una matrice.

Una volta completata la matrice, questa permette di evidenziare come diversi *item* siano troppo generici e vadano a coprire più ambiti, il che suggerisce di ridurre i sei *item* a quattro, uno per ciascun quadrante della matrice.

Decidiamo quindi di analizzarle una per una le quattro combinazioni per andare a scegliere una strategia rappresentativa per ciascuna, partendo dal quadrante con meno *item*:

#### **Attività Interessanti**

Questa combinazione contiene solo la strategia S43 «*Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity*», pertanto non sarà modificato e ci si riserva di confrontarlo successivamente con le MotS della categoria *ATTIVITÀ* (S13, S61, S21, S27).

#### **Attività Varie**

In questo quadrante erano presenti due strategie S18 «*Lessons are varied and never the same (e.g. a grammar task can be followed by one on conversation; explanation can be followed by group work)*» e S63 «*Sometimes lessons include unexpected activities or unusual topics*» ed entrambe includono sia attività sia contenuti vari o inusuali (come evidenziato dalla Tabella 5.7), si è quindi pensato di costituire un'unica nuova strategia che andasse a concentrarsi solo sulle attività, ma che includesse sia la varietà sia la novità. Il nuovo *item* è stato denominato S0D:

«*S0D Classes are varied and include engaging and unexpected activities*».

#### **Contenuti Vari**

Come accennato poco sopra, questa categoria includeva anche i due *item* precedenti, ossia S18 ed S63, oltre all'*item* S12 «*Lessons include various interesting topics (e.g. TV programmes, pop stars, travelling, sports...)*» il quale propone contenuti sia vari sia interessanti, per questo riteniamo utile mantenerla, ma accentuando l'aspetto della varietà includendo anche l'aspetto della novità presente nella strategia S63. La nuova formulazione di S12 diventa quindi

«*S12. Classes include various interesting or unusual topics (e.g. sports, TV programmes, pop stars, travelling...)*».

#### **Contenuti Interessanti**

Questa combinazione era quella che raggruppava il maggior numero di strategie. Oltre alle già viste S12 e S43, includeva la S57 («*Lessons include current news and topics related to student's environment and*

227 I due *item* appartengono entrambi anche alla categoria *Autonomia* e saranno successivamente accorpati nel solo S26.

228 I principali sono la Novità, la Piacevolezza, la Rilevanza, la Competenza e la Compatibilità. Come vedremo, anche altre strategie agiranno su questi parametri affettivi.

everyday life»), la S22 («*Learners are involved in designing the contents of the language course (e.g. select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...)*») e la S26 («*The course is developed around students' needs, goals and interests and the teacher personalizes activities accordingly*»). Tutte includono elementi che suscitano interesse, ma poiché la S43 e la S12 sono state mantenute quasi invariate, preferiamo concentrarci sulle altre due.

In questo notiamo che le strategie S22 e S26 sembrano distinguersi dalle altre, infatti non indicano particolari categorie di argomenti,<sup>229</sup> bensì un lavoro costruito sui bisogni e gli obiettivi degli apprendenti, oltre che ai suoi interessi. Per questo motivo le riteniamo più affini alle strategie della categoria *AUTONOMIA* che andremo ad analizzare successivamente. Decidiamo quindi di concentrarci sulla strategia S57, sulla quale sarà operata solo una piccola modifica per far risaltare l'attenzione al contenuto rilevante. Il nuovo *item* risulta: «S57. *Lessons include current news and meaningful topics related to student's environment and everyday life.*».

Al termine della revisione sulle categorie di *CONTENUTI* e *VARIETÀ*, gli *item* risultanti sono quelli riportati nella Tabella 5.8:

	Interesse	Varietà
Contenuti	S57 (modificato)	S12 (modificato)
Attività	S43	S0D

Tabella 5.8: Organizzazione delle strategie delle categorie *CONTENUTI* e *VARIETÀ*, dopo la revisione.

#### ▪ *AUTONOMIA* (S22+S26 => S26)

Abbiamo appena indicato come gli *item* S22 e S26 sembrano più relazionati alle strategie della categoria *AUTONOMIA*, in particolare la S31 («*Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them*»). Di questa categoria fanno parte anche gli *item* S29, S47, S52 ed S55 e ben tre di questi sono inclusi anche nella categoria *VALUTAZIONE* (S29, S47, S52), pertanto ci concentreremo soprattutto sulle strategie rimanenti. Tra queste è stata evidenziata una prima distinzione tra S55,<sup>230</sup> in cui si dà l'opportunità agli apprendenti di fornire *feedback* anonimi sul corso e i test, e le strategie S22, S26 e S31, in cui si punta al coinvolgimento diretto degli apprendenti nella pianificazione del corso;<sup>231</sup> si è però notato che mentre il coinvolgimento in S31 punta alla definizione degli obiettivi, sia S22 sia S26 lavorano invece sui contenuti. Si decide pertanto di unire le due strategie inglobando in S26 alcuni elementi S22, in particolare il ruolo attivo dell'apprendente e gli esempi di elementi programmabili. Il nuovo *item* mantiene il nome di S26 ed è così formulato:

«S26. *Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work;...)*».

#### ▪ *NORME* (S05+S16 => S05)

Questa categoria includeva solo due strategie entrambe sulla possibilità agli apprendenti di proporre o modificare le norme che regolano le attività svolte in classe. Una volta accostate, è apparsa evidente la somiglianza tra i due *item*, si è pertanto deciso di inglobare S16 «*Learners can propose any classroom rules that they think will be useful for their learning*» dentro S05 «*Learners are involved in defining 'class rules' for everyone, including the teacher (e.g. let's not make fun of each other's mistakes)*». In questo, la formulazione dell'*item* è stata semplificata ed è stato aggiunto un ulteriore esempio per spiegare quale tipo di norme avrebbe potuto applicarsi in particolar modo al docente. La forma finale della strategia risulta quindi essere: «S05. *Learners participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning; ...)*».

229 Per contro, la S57 si concentra su notizie recenti e aspetti della vita dell'apprendente, la S12 su generici argomenti interessanti legati soprattutto alla cultura popolare e la S43 su elementi avvincenti, nuovi o comici.

230 La quale regita «S55. *Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests*».

231 I cui *item* sono leggibili poco sopra e nella precedente sezione sui *Contenuti interessanti*.

▪**RAPPORTO (S02+S23 => S0A)**

In questa categoria erano ascritte quelle strategie volte a migliorare il *RAPPORTO* tra docente e apprendente (S02, S23, S28, S34, S59). Dalle diverse analisi sono emerse ben tre similitudini. Innanzitutto tra gli *item* S02 «*The teacher respects, accepts and cares about each student*» e S23 «*The teacher develops a good relationship with the students*», entrambe sul rispetto, sebbene la seconda sia un po' generica. Un'altra similitudine la si trova tra le strategie S59 «*The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think*» e S34 «*The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks*», poiché entrambe si concentrano sulla ricettività del docente. Infine tra le strategie S34 e S28 «*Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks*» entrambe sull'incoraggiamento.

Delle tre similitudini individuate, quella su cui si è ritenuto fosse più conveniente lavorare è stata la prima, tra l'*item* S02 e S23, pertanto le due strategie sono state fuse in un nuovo *item* denominato S0A<sup>232</sup> la cui definizione è quella che segue:

«S0A. *The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals*».

▪**GRUPPO (S54 => Ø)**

Le strategie motivazionali inerenti la creazione di un clima collaborativo attraverso occasioni di lavoro e confronto tra pari sono state inserite in questa categoria, ma ciascuna MotS sembrava indipendente dalle altre, andando a riguardare rispettivamente l'interazione e la socialità (S03), l'inclusione e il coinvolgimento (S24), il tutoraggio da parte di un collega più esperto (S54) e la cooperazione tra studenti durante la lezione (S35), pertanto non si è operato alcun accorpamento.

Nonostante questo, a parte la S03 («*There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better*»), tutti gli altri *item* hanno subito modifiche più o meno profonde, a partire dalla strategia S54 («*The course offers a buddy system to promote cooperation and peer teaching*»): sia la studente coinvolta nel confronto sia una docente hanno segnalato come la strategia fosse poco significativa e potesse essere rimossa. Questo sottolineando che si tratta di una proposta valida, ma quasi impossibile da attuare in contesti di insegnamento/apprendimento diversi da quelli dell'università e, anche in quei casi, difficilmente implementabile. Nonostante una certa ritrosia a rimuovere una strategia così interessante, la conferma della medesima impressione da parte di un'ulteriore docente ha fatto propendere per la totale esclusione dell'*item*.

Oltre a questo, la strategia S35 («*The course includes group activities that require to work in cooperation (e.g. plan a drama performance, make a video...)*») è stata riformulata, semplificandone il lessico ed inserendo ulteriori esempi di attività di gruppo:

«S35. *The course includes group activities that require to work together (e.g. make a video, set a performance, quiz games, researches...)*»

Anche la strategia S24 («*The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. presentation, peer teaching...)*») in cui ci si concentra maggiormente sulla sul coinvolgimento di ciascun apprendente, ha subito un processo simile; oltre ad aggiungere un ulteriore esempio proposto da una docente, l'editor ha suggerito la scelta di un lessico a più alta frequenza, risultando nella nuova forma:

«S24. *The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences...)*».

▪**METODO (S37+S53 => S0E)**

Le strategie motivazionali incluse in questa categoria riguardavano diverse tecniche che puntavano a far avvicinare gli studenti all'apprendimento delle lingue in modo più efficace. Riguardavano argomenti come il lavoro sul senso di competenza (S11), il fornire consegne guidate (S06), le strategie di auto-motivazione (S14), le tecniche di apprendimento linguistico (S36), l'autonomia nello studio (S37) e l'autogestione dello studio (S53). Queste ultime due strategie sono state ritenute sufficientemente simili<sup>233</sup> da poter essere unite in

232 Ricordiamo che la lettera progressiva assegnata alle nuove strategie si basa sul numero d'identificazione degli *item* che le costituiscono. Questa, contenendo l'*item* S02, è risultata la prima.

233 Le due strategie recitano rispettivamente:

«S37. *The teacher allows students to think and learn in their own way, instead of just giving knowledge and activities to them*» e

«S53. *Teacher suggests self-paced methods to learn Italian by their own*».

un nuovo *item* denominato S0E e che include elementi da entrambe le strategie precedenti:

«S0E *Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace*».

#### ▪ **FUTURO (S25+S30 => S30)**

La categoria *FUTURO* è stata l'ultima in cui sono state individuate delle strategie sovrapponibili. I cinque *item* qui inclusi riguardavano diverse strategie volte allo sviluppo della visione di un proprio io proiettato nel futuro e capace di parlare l'italiano, secondo la teoria dei Sé Futuri presentata alla fine del Capitolo 2. La maggior parte di queste strategie non è presente nel questionario originario di Cheng & Dörnyei 2007 e sono state aggiunte nel corso dello studio di Cucinotta 2021.

Nella ricerca di *item* da accorpare abbiamo escluso S07 (che riguarda l'invito in classe di ex studenti che possano fungere da *peer-model* per gli apprendenti) perché molto specifico. Anche gli *item* S09 e S40 sono stati mantenuti quasi identici, sebbene trattino del medesimo argomento (rispettivamente mostrare agli apprendenti i vantaggi di conoscere l'italiano e gli svantaggi di non conoscerlo). La loro somiglianza è stata notata da più di un partecipante alla revisione, ma si è deciso di mantenerli comunque entrambi, poiché riteniamo che questo aiuti a capire come mostrare i potenziali vantaggi e traguardi sia più efficace che lavorare su i potenziali limiti e punizioni. Le uniche modifiche ai due *item* sono state puramente ortografiche. Ad S09 sono stati aggiunti dei punti di sospensione alla fine degli esempi («[...] *getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people...*») mentre in S40 è stata evidenziata la negazione attraverso l'uso della maiuscola («*The teacher explains that NOT knowing Italian could limit [...]*»).

Posto questo, la nostra attenzione si è quindi concentrata soprattutto su S25 «*Students have the opportunity to state their expectation about what they want to be/do once they have learnt Italian*» e S30 «*The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have learnt Italian fluently*».

Una prima proposta prevedeva di unire S25 ad un altro *item* inerente le aspettative, come S0C «*Students are encouraged to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day)*», ma poi è stato fatto notare che sebbene entrambe riguardassero lo sviluppo di aspettative realistiche, la strategia S0C si concentra maggiormente sulla metodologia (farsi aspettative linguistiche e porsi obiettivi attuabili e a breve termine), mentre S25 implica invece un lavoro di visualizzazione del proprio Sé Futuro parlante. Si è quindi spostato l'interesse verso le strategie S25 ed S30: la prima mira a crearsi la succitata visualizzazione partendo dalle proprie aspettative, mentre S30 aiuta a visualizzare il percorso per arrivare a questo obiettivo. Il nuovo *item*, risultante dalla fusione dei due, ha mantenuto comunque il nome di S30, poiché basato principalmente su questo:

«S30 *The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian*».

Come per gli *item* S40 e S09, nelle categorie rimanenti ci sono state delle modifiche, ma nessuna eliminazione o accorpamento.

#### ▪ **VALUTAZIONE**

Come abbiamo già indicato nel lavoro sulla categoria *AUTONOMIA*, tre strategie (S29, S47 ed S52) erano state incluse anche nella categoria *VALUTAZIONE*, la quale comprende altre due strategie (S15 e S41). Durante l'analisi, però, non sono emerse particolari somiglianze tra le MotS e l'unica modifica ha riguardato l'*item* S29 «*Students participate in deciding when and how they will be assessed or evaluated (e.g. test's topics, tasks or assessment tools are decided together)*», che in un secondo momento è stato semplificato dietro suggerimento dell'*editor* in:

«S29 *Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together)*».

#### ▪ **ATTIVITÀ**

Anche durante l'analisi di questa categoria non sono emerse particolari somiglianze tra gli *item*. Sebbene

includesse numerose strategie motivazionali (S13, S21, S27, S43, S61)<sup>234</sup>, è stato ritenuto che queste non si sovrapponevano, andando ad agire su aspetti diversi delle proposte operative rivolte alla classe: le attività competitive e collaborative (S61), le attività sfidanti (S13), attività con elementi accattivanti (S43),<sup>235</sup> le attività di riscaldamento (S21) e la creazione di prodotti concreti (S27).

Anche qui le uniche modifiche sono avvenute in un secondo momento, ma stavolta solo una è stata ad opera dell'editor. Nel caso della strategia S21 «*Lesson starts with short and engaging activities (e.g. fun games) as warm-up activities*» il suggerimento di un docente è stato quello di includere anche le attività di “defaticamento”, spesso tanto importanti quanto quelle di riscaldamento. Pertanto la strategia è stata ampliata come segue:

«S21. *Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs)*».

Invece la strategia S27 «*Lessons include tasks in which students can create tangible products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a radio programme)*» è stata semplificata ed è stato aggiunto anche l'esempio della creazione di prodotti multimediali. L'item modificato risulta con la seguente formulazione:

«S27. *Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme...)*».

#### ▪INPUT

Questa categoria, includeva tre strategie per fornire input in modo stimolante: da una parte variando il tipo di materiale (S45), dall'altra includendo *realia* (S32) e infine invitando ospiti madrelingua con cui interagire durante la lezione (S19). Sebbene una docente abbia fatto notare la somiglianza tra S45 («*Lessons include various channel of communication such as pictures, videos, magazines, web pages...*») e S32 («*Various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, objects...) are used as part of the lesson.*») non è stata ritenuta sufficiente per unire i due *item* (soprattutto per non perdere un riferimento all'uso dei *realia*). Invece tutti i partecipanti hanno suggerito di modificare la strategia S45, la quale è stata semplificata in:

«S45. *Lessons include various media such as pictures, videos, magazines, playlists, web pages...*».

Anche la strategia S32 è stata riformulata in modo da rimuovere un inciso, passando da «*Various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, objects...) are used as part of the lesson.*» alla versione definitiva:

«S32. *Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects...)*».

Infine, anche l'item S19 è stato riformulato da «*Italian-speakers other than the teacher are invited as guests in the lesson*» a una versione più semplice:

«S19. *Italian-speaking guests are invited in the lesson*».

#### ▪VALORI L2

Con Valori L2 si intendevano tutte quelle strategie inerenti l'aumento di interesse nei confronti di aspetti extralinguistici—soprattutto culturali—legati all'apprendimento dell'italiano e all'apprendimento di una lingua in generale. Tra le molte strategie incluse in questa categoria (S04, S07, S19, S32, S50, S62) sono state trovate delle affinità, ma con sufficienti distinguo da non far propendere per un accorpamento in un unico *item*:

- Due MotS sono state già trattate nella categoria *INPUT*, queste facevano entrambe riferimento all'accesso a materiali autentici, *realia* (S32) e al contatto con parlanti nativi (S19).

- Altre due strategie si concentravano invece sull'importanza dell'esperienza di apprendimento linguistico (non esclusivamente quella legata all'italiano), sebbene promossa da due diversi avvocati: da un lato la S07, inerente il contatto con ex-studenti che possano fungere da modello (e che è stata trattata nella categoria *FUTURO*) e dall'altra la S50 («*Language learning is shown as a meaningful experience that produces*

234 Oltre alla MotS S18 («*Lessons are varied and never the same (e.g. [...])*»), analizzata precedentemente nella categoria *VARIETÀ* ed unita alla strategia S63 nel nuovo item S0D («*Classes are varied and include engaging and unexpected activities*»), il quale potrebbe essere anch'esso incluso nelle categorie *VARIETÀ* e *ATTIVITÀ*.

235 Questa strategia era già stata analizzata nella categoria di *CONTENUTI* e *VARIETÀ*.

*satisfaction and which can enriches one's life»*), in cui è il docente a presentare l'apprendimento di una lingua come un elemento arricchente nella vita di ciascuno. Quest'ultimo *item* ha subito solo una piccola modifica a livello sintattico, diventando:

«S50. *Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enriches one's life»*.

Infine due strategie riguardavano gli aspetti culturali o, più in generale, legati alla *Italian way of life*, sebbene in due forme diverse: da una parte quella teorica di S04 («*Learners familiarise with the way of living and the cultural background of Italy»*) e dall'altro quella pratica di S62 («*The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to L2 materials...*»). Nel primo caso, è stata leggermente modificata la formulazione dell'*item* in modo da evidenziare come l'apprendimento di aspetti culturali legati all'Italia fosse un'opportunità e non un obbligo didattico, pertanto la nuova versione recita:

«S04 *Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the cultural background of Italy»*.

E in modo simile, anche per la S62 si è preferito operare la scelta di una terminologia più accessibile a tutti, sostituendo «*access to L2 materials»* con «*access to Italian products»*, risultando alla fine come:

«S62. *The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to Italian products...*».

#### ▪SIGNIFICATIVITÀ

Questa categoria includeva delle strategie molto peculiari inerenti l'attribuzione data al significato di apprendimento linguistico (S33), al proprio percorso di studio (S48) ed alle proprie capacità nel perseguirlo (S42). Mentre la MotS S42 («*The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities»*) è rimasta invariata, gli altri due *item* son stati sottoposti a modifiche minori.

La formulazione di S48 («*The teacher explains why a particular activity is meaningful or important to learn Italian»*) è stata considerata da una docente come troppo vaga, giacché non è dato sapere se un apprendente possa comprendere cosa s'intenda con «*meaningful activity»*. Pertanto si è deciso di modificare la strategia come segue, facendo invece riferimento al più semplice concetto di utilità:

«S48. *The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning»*.

Anche l'*item* S33 («*The focus of the course is on using Italian to communicate meanings effectively rather than avoiding grammar mistakes»*) è stato semplificato a livello sintattico

«*The focus is on effective communication in Italian rather than on avoiding grammar mistakes»*.

#### ▪PRODUZIONE

In questo gruppo son state inserite quelle strategie che vanno ad agire sull'uso dell'italiano, in particolar modo sulla produzione (da cui il nome), ma non solo. Non è stata individuata nessuna convergenza sufficientemente forte da giustificare accorpamenti, pertanto ogni strategia è stata mantenuta in un *item* distinto. La strategia S51 si concentrava sull'importanza di non mettere pressione durante la produzione orale («*The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them»*), la peculiarità della strategia S56 («*Students are allowed to use language other than Italian during the lesson»*) è già stata ampiamente trattata nella Sezione 5.3.a; le strategie S39 e S38 riguardano l'uso dell'italiano dentro e fuori l'aula e su entrambe sono state operate piccole modifiche.

Nello specifico, la S39 («*The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievement»*) riguarda l'aumento graduale dell'uso dell'italiano in classe coinvolgendo tutte le abilità di ricezione e produzione, scritta e orale. L'unica modifica in questo *item* è stato suggerito dall'editor, con la correzione della parola «*achievement»* al plurale «*achievements»*.

La strategia S38 («*Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends) and in real-life situations»*) si prefigge di favorire l'uso dell'italiano anche al di fuori della classe, un invito valido sia in contesti LS sia in contesti L2 e che riguarda anche in questo caso tutte le abilità comunicative. Per questo è stato indicato tra gli esempi anche l'uso di strumenti telematici per accedere a materiale in italiano e comunicare con nativi. Per sottolineare l'importanza di questa strategia anche in contesti L2, si è deciso di aggiungere un ulteriore esempio riguardante i primi passi di un

apprendente verso l'interazione coi nativi. La nuova versione recita:  
 «S38. *Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, small talk with strangers...)* and in real-life situations».

#### ▪ANSIA e CLIMA POSITIVO

La categoria ANSIA includeva due strategie (S49 e S60), ovviamente orientate alla riduzione dell'ansia. Entrambe le strategie erano incluse nella categoria più grande CLIMA afferente una serie di tecniche volte a creare un ambiente rilassato e positivo che favorisce l'apprendimento. Tra queste abbiamo la S01 che propone l'uso del buonumore come strategia motivazionale, la S41 che invita a non fare paragoni tra gli apprendenti, la S44 sulla condivisione della propria esperienza e delle proprie passioni col resto della classe e la S59 sull'attenzione rivolta dal docente agli apprendenti come individui,<sup>236</sup> ma per nessuna è stata proposta la rimozione o l'accorpamento in altri *item*.

È stato invece fatto notare come le strategie legate alla riduzione dell'ansia, S49 («*The teacher promotes a supportive and pleasant classroom atmosphere and students do not need to worry about being embarrassed or ridiculed*») e S60 («*The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody*»), fossero abbastanza simili ed entrambe orientate alla creazione di un ambiente positivo protetto da giudizi. La proposta è stata quindi quella di separare meglio le due strategie facendo sì che solo S60 riguardasse specificatamente l'errore, mentre la S49 andasse a concentrarsi maggiormente sul clima positivo e cooperativo. Inizialmente la proposta prevedeva una formulazione impersonale «S49. *There is a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition*», ma successivamente è stata mantenuta la formula iniziale, col docente come soggetto: «S49. *The teacher promotes a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition*».

#### ▪DOCENTE

Questa categoria includeva solo due strategie, la S17 («*The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed*») e la S46 («*The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes*») e nessuna delle due è stata segnalata per modifiche o accorpamenti.

Come indicato a inizio capitolo, gli *item* rimasti inalterati alla fine di questa fase di controllo (che coincide con fine febbraio 2021) sono stati solo 26, mentre più della metà delle strategie di partenza è stata modificata, rimossa o accorpata. Tutti i cambiamenti sono riassunti nella Tabella 5.6.

Categoria	ITEM prima della fase di controllo e selezione	Note	ITEM FINALI sottoposti a pilotaggio
Clima	S01. <i>Lessons includes humour, laughter and smiles.</i>	=	S01. <i>Lessons includes humour, laughter and smiles.</i>
Rapporto	S02. <i>The teacher respects, accepts and cares about each student.</i>	Unita a S23 in S0A	
Gruppo	S03. <i>There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.</i>	=	S03. <i>There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.</i>
Valzori	S04 <i>Learners familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.</i>	Chiarimento	S04. <i>Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.</i>

236 Rispettivamente:

«S01. *Lessons includes humour, laughter and smiles*»,

«S44. *Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks*»,

«S41. *Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public)*», questa già incontrata nella sezione sulla VALUTAZIONE, e

«S59. *The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think*», vista nella categoria RAPPORTO.

Norme	S05. Learners are involved in defining 'class rules' for everyone, including the teacher (e.g. let's not make fun of each other's mistakes).	Riceve S16 e modifica minima (...)	S05. Learners <i>participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher</i> (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning; ...).
Metodo / Consegne	S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.	=	S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.
Valori / Futuro	S07. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.	=	S07. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.
Attenzione	S08. The teacher monitors students' accomplishments, and take time to celebrate any success or victory.	Riceve S58 e modifica lessicale	S08. The teacher <i>recognizes</i> students' accomplishments <i>or success, and celebrate them</i> .
Futuro	S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people).	Modifica minima (...)	S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people...).
Realismo	S10. Students are encouraged to aim at realistic and short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day).	Unita a S20 in SOC	
Metodo / Competenza	S11. Tasks do not exceed the learners' competence and ability.	=	S11. Tasks do not exceed the learners' competence and ability.
Contenuti / Varietà	S12. Lessons include various interesting topics (e.g. TV programmes, pop stars, travelling, sports...).	Scelta lessicale e riordino	S12. Classes include various interesting <i>or unusual</i> topics (e.g. <i>sports</i> , TV programmes, pop stars, travelling...).
Attività	S13. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.	=	S13. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.
Metodo	S14. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement...)	=	S14. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement...)
Valutaz	S15. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.	=	S15. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.
Norme	S16. Learners can propose any classroom rules that they think will be useful for their learning.	Inglobata in S05	
Docente	S17. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed.	=	S17. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed.
Varietà / Attività	S18. Lessons are varied and never the same (e.g. a grammar task can be followed by one on conversation; explanation can be followed by group work).	Unita a S63 in S0D	
Input / Valori	S19. Italian-speakers other than the teacher are invited as guests in the lesson.	Semplificazione	S19. <i>Italian-speaking guests</i> are invited in the lesson.
Realismo	S20. The teacher helps developing realistic expectations about language	Unita a S10 in SOC	

	<i>learning (e.g. explain how long it takes for making real progress; which aspects are the most difficult...).</i>		
Attività	<i>S21. Lesson starts with short and engaging activities (e.g. fun games) as warm-up activities.</i>	Ampliamento	<i>S21. Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs).</i>
Autonomia / Contenuti	<i>S22. Learners are involved in designing the contents of the language course (e.g. select the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with...).</i>	Inglobata in S26	
Rapporto	<i>S23. The teacher develops a good relationship with the students.</i>	Unita a S23 in SOA	
Gruppo	<i>S24. The lesson includes activities that require active involvement from each participant (e.g. presentation, peer teaching...).</i>	Semplificazion e e nuovi esempi	<i>S24. The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences...).</i>
Futuro	<i>S25. Students have the opportunity to state their expectation about what they want to be/do once they have learnt Italian.</i>	Inglobata in S30	
Contenuti / Autonomia	<i>S26. The course is developed around students' needs, goals and interests and the teacher personalizes activities accordingly.</i>	Riceve S22	<i>S26. Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work; ...).</i>
Attività	<i>S27. Lessons include tasks in which students can create tangible products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a radio programme).</i>	Semplificazion e e nuovi esempi	<i>S27. Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme...).</i>
Rapporto	<i>S28. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.</i>	=	<i>S28. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.</i>
Valutaz / Autonomia	<i>S29. Students participate in deciding when and how they will be assessed or evaluated (e.g. test's topics, tasks or assessment tools are decided together).</i>	Semplificazion e	<i>S29. Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together).</i>
Futuro	<i>S30. The teacher helps learners in visualizing their learning path and in understanding what they can really do once they have learnt Italian fluently</i>	Riceve S25	<i>S30. The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian.</i>
Autonomia / Obiettivi	<i>S31. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.</i>	=	<i>S31. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.</i>
Input / Valori	<i>S32. Various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, objects...) are used as part of the lesson.</i>	Semplificazion e e nuovi esempi	<i>S32. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects...).</i>

Significatività	S33. The focus of the course is on using Italian to communicate meanings effectively rather than avoiding grammar mistakes.	Semplificazioni	S33. The focus is on <b>effective communication in Italian</b> rather than on avoiding grammar mistakes.
Attenzione / Rapporto	<b>S34. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.</b>	=	S34. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.
Gruppo	S35. The course includes group activities that require to work in cooperation (e.g. plan a drama performance, make a video...)	Semplificazioni e nuovi esempi	S35. The course includes group activities that require to work <b>together</b> (e.g. make a video, <b>set a performance, quiz games, researches...</b> ).
Metodo	S36. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.	=	S36. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.
Metodo	S37. The teacher allows students to think and learn in their own way, instead of just giving knowledge and activities to them.	Unita a S53 in SOE	
Produz	S38. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends) and in real-life situations.	Nuovi esempi	S38. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, <b>small talk with strangers...</b> ) and in real-life situations.
Produz	S39. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievement.	Correzione errore	S39. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and <b>achievements</b> .
Futuro	S40. The teacher explains that not knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time).	Chiarimento	S40. The teacher explains that <b>NOT</b> knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time...).
Valutaz / Clima	S41. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public).	=	S41. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public).
Significatività	S42. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities.	=	S42. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort rather than their poor abilities.
Contenuti / Attività / Varietà	S43. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.	=	S43. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.
Clima	S44. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	=	S44. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.
Input	S45. Lessons include various channel of communication such as pictures, videos, magazines, web pages...	Semplificazioni e nuovi esempi	S45. Lessons include various <b>media</b> such as pictures, videos, magazines, <b>playlists</b> , web pages...
Docente	S46. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.	=	S46. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.

Valutaz / Autonomia	S47. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	=	S47. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).
Significatività	S48. The teacher explains why a particular activity is meaningful or important to learn Italian.	Scelta lessicale	S48. The teacher explains why a particular activity is important and <i>useful for language learning</i> .
Ansia / Clima	S49. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom atmosphere and students do not need to worry about being embarrassed or ridiculed.	Scelta lessicale e riformulazione	S49. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom <i>climate where cooperation prevails over competition</i> .
Valori	S50. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and <i>which</i> can enriches one's life.	Scelta sintattica	S50. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enrich one's life.
Produz	S51. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.	=	S51. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.
Valutaz / Autonomia	S52. Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments.	=	S52. Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments.
Metodo	S53. Teacher suggests self-paced methods to learn Italian by their own.	Unita a S37 in SOE	
Gruppo	S54. The course offers a buddy system to promote cooperation and peer teaching.)	Rimossa	
Autonomia	S55. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.	=	S55. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.
Produz	S56. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.	=	S56. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.
Contenuti	S57. Lessons include current news and topics related to student's environment and everyday life.	Scelta lessicale	S57. Lessons include current news and <i>meaningful</i> topics related to student's environment and everyday life.
Attenzione	S58. Lessons include moments in which students can celebrate their successes	Inglobata in S08	
Rapporto / Clima	S59. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.	=	S59. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.
Ansia / Clima	S60. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody	=	S60. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody
Attività	S61. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate	=	S61. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate
Valori	S62. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to L2 materials...	Scelta lessicale	S62. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to <i>Italian products</i> ...
Contenuti /	S63. Sometimes lessons include	Unita a S18 in	

Varietà	<i>unexpected activities or unusual topics.</i>	S0D	
Rapporto		Unione di S02 + S23	<i>S0A. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.</i>
Attenzione		Proposta ma poi scartata	<del><i>S0B. The teacher notices students' commitment and progress, provides positive feedbacks, and take time to celebrate any accomplishment.</i></del>
Realismo		Unione di S10 + S20	<i>S0C. Students are encouraged to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day).</i>
Varietà / Attività		Unione di S18 + S63	<i>S0D. Classes are varied and include engaging and unexpected activities</i>
Metodo		Unione di S37 + S53	<i>S0E. Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.</i>

Tabella 5.6: Riassunto delle modifiche agli item dopo la fase di controllo e riduzione.

Alla fine del processo, abbiamo ridotto la domanda sulla percezione delle MotS a 54 *item*, un numero ancora piuttosto alto, ma sicuramente più abbordabile rispetto ai 63 *item* iniziali. Oltre a questo, i diversi passaggi di traduzione, semplificazione, controllo e riduzione hanno permesso diversi controlli sulla batteria di strategie, rendendo la successiva fase di pilotaggio più semplice.

#### 5.4. STRUMENTI: Costruzione del questionario

Per poter ampliare la nostra capacità di analisi dei dati, era stato programmato di completare il questionario sulla percezione delle strategie motivazionali con una serie di ulteriori domande per permettersero di inquadrare meglio la tipologia di rispondenti ed operare ulteriori ipotesi incrociando questi dati a quelli sulle MotS.

Inizialmente avevamo individuato quattro diverse categorie di domande di nostro interesse:

- Domande demografiche,
- Domande sulla propria esperienza come apprendente di lingua italiana,
- Domande sul contesto di apprendimento dell'italiano,
- Domande sulla propria esperienza di apprendimento linguistico in generale.

Avendo consapevolezza che «*if a questionnaire is too long or monotonous, respondents may begin to respond inaccurately as a result of tiredness or boredom*»<sup>237</sup> (Dörnyei 2003a, 14) e che bisogna resistere alla tentazione di porre troppe domande (ivi, 32-33), si è optato per operare una prima selezione dei quesiti prima di sottoporre il questionario al pilotaggio, così da alleggerirlo e verosimilmente favorirne la percentuale di completamento e la diffusione.

##### a. Domande demografiche

Queste domande riguardano diverse caratteristiche individuali dei rispondenti, utili a classificare ciascun apprendente all'interno di una certa categoria demografica, in base all'età, il genere, la nazionalità, il tipo di

<sup>237</sup> «*se un questionario è eccessivamente lungo o monotono i rispondenti potrebbero iniziare a rispondere in modo impreciso, a causa della stanchezza o della noia*». Cfr. anche Artino et al. 2014, 472.

formazione ricevuta, la propria università eccetera.

Pur trattandosi di domande piuttosto semplici, queste potrebbero comunque mettere il rispondente in imbarazzo, facendogli percepire il venir meno dell'anonimato premesso dal questionario. Per ovviare a questo problema, Dörnyei (2003a, 22-23) propone di ridurre il numero al minimo e di spostarle alla fine del questionario (quando ci si aspetta che il rispondente sia ormai disposto a completarlo), infine di inserire una piccola premessa al questionario che garantisca sulla raccolta anonima dei dati, rassicurazione ribadita anche nella lettera di presentazione del questionario (cfr. *ivi*, 58).

Proprio per garantire il massimo anonimato ai rispondenti, si è deciso di mantenere solo due dati anagrafici, l'età e il genere, rinunciando ad ulteriori dati demografici utili ad inquadrare i rispondenti. Questa scelta è stata fatta per non incorrere negli obblighi previsti dal regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) n°679 del 2016, il quale definisce come dato personale quello che consente l'identificazione dell'individuo oppure se descrive l'individuo in modo tale da consentirne l'identificazione incrociando più dati (art.4 RGPD), caso non applicabile ai dati raccolti nella presente indagine, che ricadono invece nella definizione di dati anonimi, come descritti dal gruppo di lavoro per la protezione dei dati personali *Articolo 29*,<sup>238</sup> il quale, in un parere sul concetto di dati personali, afferma che con dati anonimi «*si intendono le informazioni concernenti una persona fisica che non può essere identificata né dal responsabile del trattamento né da altri, prendendo in considerazione l'insieme dei mezzi che possono essere ragionevolmente utilizzati dal responsabile del trattamento o da altri per identificarla*» (*Articolo 29* 2007, 21).

Per quanto riguarda la domanda sul genere, abbiamo ritenuto che ridurla alla tradizionale scelta dicotomica tra maschile e femminile sarebbe stata una decisione poco inclusiva, ma la formulazione di questa domanda in termini inclusivi ha rappresentato una piccola sfida nel cercare di inserire tutte le possibili sfumature delle identità di genere, dell'espressione di genere, del genere percepito dagli altri o del sesso biologico alla nascita, pertanto si è optato per le indicazioni di Suen *et al.* (2020, 2315) di aggiungere l'opzione per individui non binari o *genderqueer*, nonché una risposta per chi si riconosce in altre definizioni o non vuole rispondere. Non abbiamo però accolto il consiglio di formulare la domanda come “*What is your gender identity?*” (*ibidem*), per coerenza col principio generale del questionario di mantenere un linguaggio il più accessibile possibile anche per persone con un livello d'inglese relativamente basso.

La domanda sul genere, così come quella sull'età sono state poste in fondo al questionario.

Sempre per una questione di privacy si è deciso di non chiedere la nazionalità o la provenienza del rispondente, ma abbiamo ritenuto che potesse essere interessante conoscere la sua L1, soprattutto per capire se si trattasse di lingue affini all'italiano.

Inizialmente la domanda era posta come “*What is your first language*”, successivamente si è pensato che questo tipo di formulazione potesse essere fraintendibile, portando a pensare che si richiedeva la lingua principalmente usata dal rispondente (es. una studente vietnamita che abita da otto anni in Australia, potrebbe avere molte poche occasioni per usare la propria lingua madre e potrebbe considerare l'inglese come la propria lingua principale). Per questo si è preferito di usare il termine *mother tongue*; successivamente si è deciso di specificarne ulteriormente il significato in modo da fugare eventuali ulteriori fraintendimenti: “*What is your mother tongue (i.e. the language you mastered as a child, before school age)?*”.

## **b. Esperienza con l'apprendimento dell'italiano**

Con queste domande si volevano indagare le diverse esperienze dei rispondenti riguardo all'apprendimento formale dell'italiano, non solo dal punto di vista della padronanza linguistica, ma anche sul contesto di apprendimento, sulla durata dell'esperienza e su come questa viene valutata.

Abbiamo ritenuto il livello linguistico una variabile capace d'influire sulla scelta delle strategie motivazionali, ma non potendo però operare una valutazione oggettiva, si è optato per lasciare autodefinire a ciascun rispondente la propria competenza sulla base dei sei livelli del QCER. Come punto di partenza abbiamo quindi deciso di prendere i descrittori dei livelli presentati nel *Companion volume* del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.<sup>239</sup> La seguente Tabella 5.7 riassuntiva è tratta dall'appendice 1 del volume (*ivi*, 175).

<sup>238</sup> Il Gruppo è istituito dall'articolo 29 della direttiva 95/46/CE. Si tratta di un organo consultivo europeo indipendente che si occupa della protezione dei dati e della vita privata. I suoi compiti sono stabiliti dall'articolo 30 della direttiva 95/46/CE e dall'articolo 15 della direttiva 2002/58/CE.

<sup>239</sup> Si tratta dell'aggiornamento del 2020, mentre la pubblicazione del QCER risale al 2001.

Basic user	<b>A1</b> Breakthrough	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce themselves and others and can ask and answer questions about personal details such as where someone lives, people they know and things they have. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
	<b>A2</b> Waystage	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
Independent user	<b>B1</b> Threshold	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	<b>B2</b> Vantage	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with users of the target language quite possible without imposing strain on either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Proficient user	<b>C1</b> Effective	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express themselves fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	<b>C2</b> Mastery	Can understand virtually all types of texts. Can summarise information from different oral and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express themselves spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

Tabella 5.7: *Descrittori dei diversi livelli del QCER come descritti nell'appendice 1 del tratta dall'appendice 1 del Volume Complementare (2021, 175).*

La struttura del questionario richiedeva il non semplice compito di ridurre queste descrizioni a brevi frasi che permettessero ai rispondenti di autovalutare rapidamente il proprio livello. Poiché riuscire a sintetizzare l'intero Quadro Comune in poche frasi—oltretutto mantenendo un livello d'inglese relativamente semplice—è un obiettivo ambizioso che va molto oltre lo scopo di questa ricerca, abbiamo deciso di mantenere un approccio pratico e di concentrarci su pochi elementi chiave, emblematici di ciascun livello, usando le formule qui elencate:

(A1)	1. I still have difficulty in understanding and can interact in a very simple way.
(A2)	2. I can understand and communicate in simple and routine tasks.
(B1)	3. I can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken.
(B2)	4. I can interact with a degree of fluency that makes regular interaction with native speakers quite possible
(C1)	5. I can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.
(C2)	6. I can take part effortlessly in any conversation and convey finer shades of meaning precisely.

Tabella 5.8: *Item usati per le domande di autovalutazione del proprio livello linguistico.*

Nessuna delle definizioni usate è stata affiancata alla sigla del livello effettivamente descritto, ma solo a un numero da 1 (A1) a 6 (C2), questo per far sì che l'autovalutazione si basasse su queste definizioni e non sul livello indicato su eventuali attestati o per i corsi seguiti anche diversi anni prima.

La medesima scala è stata usata per tutte le domande del questionario che richiedevano d'indicare il proprio livello linguistico.

Un altro parametro ritenuto interessante per l'analisi del campione è il tempo passato studiando italiano. Inizialmente, per la domanda "*How long have you been studying Italian?*" si era pensato ad una semplice scala a passi equidistanti che andasse da 1 a 6 anni, posto che la maggior parte dei corsi universitari dura, appunto, dai tre ai sei anni. Successivamente si è tenuto conto di come i primi mesi di apprendimento sono quelli che presentano l'aumento più rapido nelle competenze, nonché dell'importanza che la motivazione ricopre durante le prime fasi di studio di una nuova lingua, pertanto il primo anno è stato segmentato in periodi più brevi. Infine è stata aggiunta l'opzione "*6 years or more*" per includere anche persone fuori corso o che avessero iniziato a studiare italiano già prima del periodo universitario. La domanda sarebbe stata successivamente affiancata dall'indicazione di selezionare l'opzione più vicina alla propria esperienza.<sup>240</sup>

La scala finale si presentava come nella Tabella 5.9:

1) Less than 10 weeks	
2) 10 weeks	
3) 6 months	1) I do not like it at all
4) 1 year	2) I dislike it
5) 2 years	3) I neither like nor dislike
6) 3 years	4) I like it
7) 4 years	5) I like it very much
8) 5 years	
9) 6 years or more	

Tabella 5.9: Item usati nelle domande per descrivere la propria esperienza come apprendente di italiano in termini di tempo e piacevolezza.

Come ultimo parametro inerente l'esperienza di apprendimento dell'italiano è stato deciso d'inserire una scala sulla piacevolezza dell'esperienza. Si è optato per una formulazione il più semplice possibile ("*Do you enjoy learning Italian?*") e per una scala a differenziale semantico a cinque passi definiti da "*I do not like it at all*" a "*I like it very much*", così da poter includere un parere neutro ("*I neither like nor dislike*"). Sebbene alcuni autori possano ritenere questa opzione una scappatoia per evitare di rispondere (Dörnyei 2003a, 37-38), pensiamo che il commento centrale rappresenti una risposta molto eloquente a questo tipo di domanda e pertanto che non sia il caso di escluderla. Anche questa scala è riportata nella Tabella 5.9.

### c. Domande sul contesto d'apprendimento dell'italiano.

Si è deciso di evitare domande che portassero il rispondente a sentirsi eccessivamente esposto dal punto di vista dei dati personali (come, ad esempio, chiedere l'università di appartenenza), pertanto inizialmente si era optato per concentrarsi soprattutto sul dato più interessante per la nostra ricerca, ossia se l'apprendente aveva studiato o stava studiando italiano in contesto L2 o LS, così che la domanda è stata formulata in modo polare: "*Are you currently living in Italy*". Questa però finiva coll'escludere quegli apprendenti in contesto L2 ma non su territorio italiano, così che la domanda è stata modificata in "*Are you currently living in a region where Italian language is officially recognised?*" fornendo diverse opzioni in cui l'italiano è usato anche a livello ufficiale. Successivamente la domanda è stata riformulata per permettere una migliore comprensione: "*Are you currently living in a region where Italian is spoken as an official language?*".

Oltre a questa è stata aggiunta un'ulteriore domanda aperta in cui indicare dove è studiata (o è stata studiata) la lingua ("*Where have you been studying Italian?*") e con questa sono stati forniti quattro diversi esempi ("*e.g. "Sesto S.G. (MI)" or "Province of Taranto" or "Lugano, CH" or "Guangxi, China"*") in modo da

<sup>240</sup> "Please select the answer closest to your experience"

permettere al rispondente di scegliere di rispondere secondo il grado di precisione che più lo facesse sentire a proprio agio.

Inizialmente si era pensato d'inserire una domanda riguardo al tipo d'istituzione presso la quale si studia o si è studiato italiano, includendo diverse opzioni quali corsi curricolari presso l'università, corsi dei centri linguistici, scuole di lingue private, corsi organizzati dagli Istituti Italiani di Cultura, lezioni individuali eccetera. Successivamente si è deciso di trasformarla in una domanda aperta, giacché la lista non solo non sarebbe mai stata esaustiva, ma anche perché non è insolito che alcune persone imparino una lingua attraverso più corsi, eventualmente anche molto diversi tra loro.

Infine la domanda è stata rimossa dalla versione finale del questionario perché ritenuta non necessaria ai fini della ricerca e per ridurre il numero di domande totali.

Durante l'ideazione e la progettazione di questa ricerca, uno degli obiettivi finali riguardava il confronto tra universitari in Italia (contesto L2) e all'estero (contesto LS); i risultati ottenuti avrebbero dovuto aiutare a capire se la preferenza di alcune strategie motivazionali fosse in qualche modo relazionata al contesto d'apprendimento, ovvero alla disponibilità di *input* autentici e *realia*, la possibilità di accedervi anche involontariamente e la frequenza di interazioni con parlanti nativi della lingua obiettivo.

Come anticipato, la situazione derivante dall'emergenza Covid-19 ha profondamente mutato il nostro modo di vivere e di apprendere lingue, facendo sì che, nell'anno e mezzo precedente la raccolta dati, mancassero le succitate condizioni che determinavano una netta distinzione tra contesto L2 ed LS. Infatti, molti corsi sono stati convertiti in modalità telematica, riducendo drasticamente il numero delle occasioni di interazione involontaria con parlanti nativi e modificandone la natura, nonché diminuendo anche l'esposizione a *input* autentici anche per quegli apprendenti che si trovavano in contesti L2. Sebbene ciò abbia ridotto l'interesse per questo aspetto, si è comunque deciso di mantenere l'indagine sul contesto d'apprendimento, ma modificandola radicalmente, aggiungendo due ulteriori domande che puntassero ad indagare proprio questi due aspetti discriminanti, ossia la frequenza di interazione e di esposizione a *input* autentici:

- “How often have you interacted with native speakers of Italian”
- “How often did you have access to authentic Italian materials”

Per entrambe le risposte è stata fornita una scala a sei passi, da 1. *Never* a 6. *More than once a day*. Inoltre, per circoscrivere la risposta si è deciso di aggiungere “*in the last months*” ad ambedue le domande.

A queste domanda è stata successivamente affiancata un'ulteriore domanda su eventuali permanenze prolungate su suolo italiano (o dove l'italiano è normalmente parlato). Inizialmente questa chiedeva se si fossero mai avute esperienze in cui si era potuto usare l'italiano per interagire con parlanti nativi sconosciuti. Si è però deciso di escluderla perché rischiava di essere troppo dispersiva, richiedendo di essere fraintendibile e di richiedere tempo per essere completata, eventualmente anche con informazioni poco interessanti ai fini della ricerca. Successivamente è stata però reintrodotta con una nuova formulazione che si concentrava su un unico aspetto, ossia l'aver avuto esperienze significative di interazione reiterata con parlanti nativi, per questo si è deciso di porre come discriminante il fatto di aver vissuto in una regione italoфона per almeno due mesi, così da escludere eventuali vacanze o altri tipi di soggiorni di minor importanza e comunque non paragonabili a un'esperienza lavorativa o di scambio culturale. La formulazione finale recitava: “*Have you ever lived in Italy or in an Italian-speaking region for more than 2 months?*”.

#### **d. Ulteriori esperienze di apprendimento linguistico**

Fin dal primo modello di Gardner (v. cap. 2) l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento delle lingue è stato considerato un parametro capace di influire notevolmente sulla motivazione L2,<sup>241</sup> pertanto si è ritenuto utile indagare anche questo aspetto.

Abbiamo già visto che la scelta di proporre un questionario in lingua inglese è stata dettata dal bisogno di raggiungere un numero quanto più ampio di apprendenti anche con un livello d'italiano molto basso, pur consapevoli che tale scelta avrebbe escluso quelle persone che hanno studiato esclusivamente l'italiano come lingua straniera o seconda. Però, avendo anche scelto di concentrare la nostra attenzione su apprendenti universitari, riteniamo che la percentuale degli esclusi dovrebbe aver rappresentato una cifra trascurabile,

---

241 Sebbene Gardner lo relazionasse direttamente col concetto di Integratività, a sua volta influente sulla motivazione.

posto che, a questo grado d'istruzione, ci si aspetta di aver avuto già almeno un'esperienza di studio della lingua inglese, anche solo ad un livello base.

Una delle categorie di rispondenti che potrebbe aver appreso l'italiano come prima lingua straniera è composta dai madrelingua inglesi; questo porta a volerli individuare tra i vari rispondenti, così da poter confrontare le domande di chi si è avvicinato alle lingue straniere con l'italiano e chi invece l'aveva già fatto con altre lingue, più o meno positivamente.

Si è ritenuto che includere una domanda sulle altre lingue studiate avrebbe potuto portare a risultati interessanti proprio con quelle persone che stavano studiando una lingua straniera per scelta per la prima volta. Questo perché, a differenza dell'inglese, l'italiano raramente è una materia scolastica obbligatoria, pertanto è studiata quasi sempre volontariamente, perlomeno in contesto LS. Oltre a questo, riteniamo che lo status di lingua franca della comunità internazionale cui ormai è assurto l'inglese le abbia fatto perdere parte del suo retaggio culturale anglosassone, trasformandola in uno strumento utile, ma neutro,<sup>242</sup> pertanto l'atteggiamento nei confronti della comunità dei parlanti nativi ha un valore diverso quando s'impara l'inglese o l'italiano come lingua straniera.

È stato quindi deciso di inserire una domanda condizionata (“*Have you learnt any languages other than Italian?*”). Inizialmente questa chiedeva semplicemente se erano state studiate altre lingue oltre all'inglese e all'italiano, successivamente si è scelto di far elencare queste lingue includendo una breve descrizione di come le si è imparate (“*e.g. 1.Spanish: self-study; 2.French: 5years at school+French-speaking relatives*”).

Come per l'italiano, si è voluto affiancare a questa domanda altre due valutazioni sul proprio livello di competenza e sul gradimento dell'esperienza, utilizzando le medesime scale proposte per le domande sulla propria esperienza con la lingua italiana.

#### e. Percezione delle Strategie motivazionali

Per misurare la percezione dell'importanza delle strategie descritte nel capitolo precedente si è deciso di utilizzare una scala a differenziale semantico a sei passi simile a quella usata in altri studi,<sup>243</sup> ma in questo caso si è deciso di definire i singoli punti della scala e non solo i due estremi, così da ridurre l'ambiguità al momento della compilazione.<sup>244</sup> Per la scelta delle definizioni ci si è basati su quelle usate da Ruesch *et al.* (2012)<sup>245</sup>:

1 = This practice has no effect on my motivation.
2 = This practice plays only a minor role in motivating me.
3 = This practice plays somewhat of a role in motivating me.
4 = This practice plays a considerable role in motivating me.
5 = This practice plays a major role in motivating me.

Tabella 5.9: *Item usati per valutare la percezione dell'importanza delle MotS nello studio statunitense di Ruesch et al. 2012.*

Nella nostra ricerca avevamo però ritenuto più opportuno mantenere una scala a sei passi come nei precedenti studi, pertanto si è dovuto inserire un ulteriore *item* per ampliare la scala di un passo. Nel farlo, si è scelto di mantenere una struttura speculare della scala e di semplificare ed uniformare la struttura di tutti gli *item*, optando per la formula «*This practice has \_\_\_\_\_ effect on my motivation*».

Tra i diversi aggettivi positivi vagliati (*important, primary, large, main, great* ecc.) per il grado 6 della scala è stato scelto “*large*”. Infatti è stato deciso di aggiungere l'ulteriore passo dopo il punto 5.

242 Si vedano ad esempio gli studi di McClelland (2000), Yashima (2002) e Okazaki 2012, tutt'e tre volte ad indagare la motivazione integrativa tra gli apprendenti d'inglese in Giappone. Anche Lamb (2004) nel suo studio in Indonesia indica come l'inglese sia percepito soprattutto come un mezzo di comunicazione tra parlanti non nativi, piuttosto che una proprietà dei popoli anglosassoni.

243 Cfr. cap.3.

244 Cfr. Krosnick & Presser (2010), 270 e 275-8.

245 Le definizioni non sono esplicitate nell'articolo citato, ma sono ricavabili dalla tesi da cui questo è tratto: Ruesch, A. (2009). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. Tesi presentata al Center for Language Studies della Brigham Young University.

Per questione di praticità, la definizione completa di ciascun passo è stata data all’inizio della sezione di valutazione delle varie strategie motivazionali, insieme alla consegna, con questa formula:

For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.

Please note that we are asking your opinion about the potential importance of the techniques even if your teachers never use them.

Please answer ALL the questions using the following answer key:

- 1 = This practice has no effect on my motivation.
- 2 = This practice has only a minor effect on my motivation.
- 3 = This practice has somewhat of an effect on my motivation.
- 4 = This practice has a considerable effect on my motivation.
- 5 = This practice has a major effect on my motivation.
- 6 = This practice has a large effect on my motivation.

Many thanks!

Per questioni puramente pratiche, all’interno dello schema a matrice usato per valutare i diversi *item*, si è deciso di optare per una versione più breve di questa scala, caratterizzata anche dalla presenza di un numero progressivo.

	1. Not important at all	2. Of little importance	3. Slightly important	4. Moderately important	5. Important	6. Very important
S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S02. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S03. There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~
S54. Classes are varied and include engaging and unexpected activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabella 5.10: Schema esemplificativo dell’organizzazione “a matrice” delle domande sulla percezione delle MotS.

Oltre alle valutazioni delle singole strategie, si è deciso di inserire un’ulteriore domanda che andasse ad indagare la percezione del peso del lavoro dell’insegnante sulla motivazione dell’apprendente, domanda già presente nelle precedenti ricerche dell’autore (Cucinotta 2018, 2021). Per farlo si è utilizzata una scala a differenziale semantico a sette passi definiti<sup>246</sup> come illustrato nella Tabella 5.11

***In your opinion, how much students’ motivation in learning a language is influenced by teacher’s methods and personality?***

«Students’ motivation in learning a language...

...depends entirely on the students themselves.	...depends primarily on the students.	...depends more on the students and less on the teacher.	...depends on both students and teacher equally.	...depends more on the teacher and less on the students.	...depends primarily on the teacher.	...depends entirely on the teacher.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabella 5.11: Item usati per la domanda circa l’influenza dell’insegnante sulla motivazione dell’apprendente.

246 Sempre per ridurre le ambiguità, vedi nota 47.

## f. Organizzazione delle domande

Una volta individuate le domande con cui comporre il questionario, prima di svolgere l'indagine pilota si è deciso di riorganizzarne l'ordine seguendo alcuni principi.

Come precedentemente accennato e come suggerito da Dörnyei (2003a, 61-62), le domande a risposta aperta e quelle inerenti il proprio vissuto personale sono state poste in fondo. Tra queste le domande che chiedono di chiarire:

- genere,
- età,
- dove si studia italiano,
- se attualmente vive in una regione italoфона,
- se ha mai vissuto più di due mesi in una regione italoфона,
- altre lingue studiate,
- autovalutazione della competenza in queste altre lingue,
- Gradimento dello studio di queste altre lingue.

Nella parte iniziale del questionario sono state invece inserite delle domande molto semplici che aiutassero a comprendere il tipo di argomento, il tipo di domanda, le modalità di risposta nella versione *online*, il tipo di visualizzazione qualora si fosse usato un dispositivo ad orientamento verticale (*smartphone, tablet*), così da far abituare allo strumento d'indagine e dare una buona prima impressione ai rispondenti utilizzando domande interessanti, relativamente semplici, ma allo stesso tempo incentrate su un aspetto importante e sicuramente non su argomenti sensibili<sup>247</sup> (*ivi*, 61). Tra queste, abbiamo scelto quelle che richiedono:

- L1,
- da quanto tempo studia italiano,
- gradimento dello studio dell'italiano,
- autovalutazione della competenza in italiano.

Le restanti domande,

- frequenza d'interazione con italiani madrelingua,
- frequenza d'accesso a materiali autentici in italiano,
- valutazione dell'importanza delle strategie motivazionali,
- peso del docente nella motivazione dell'apprendente,

sono state distribuite nel questionario secondo questo schema finale:

<i>Fase introduttiva</i>	
D1	sulla L1 del rispondente
D2	sul tempo trascorso studiando italiano
D3	sul gradimento dello studio dell'italiano
D4	valutazione della propria competenza in italiano
D5	valutazione della propria competenza in inglese
<i>Fase centrale</i>	
D6	valutazione dell'importanza delle strategie motivazionali
D7	peso del docente sulla motivazione dell'apprendente
<i>Fase conclusiva</i>	
D8	sulle eventuali ulteriori lingue studiate
D9	autovalutazione della competenza in queste altre lingue

247 «interesting, relatively simple yet at the same time focused on some important and salient aspect, and certainly non-threatening/sensitive»

D10	sul gradimento dello studio delle altre lingue
D11	sulla frequenza d'interazione con italiani madrelingua
D12	sulla frequenza d'accesso a materiali autentici in italiano
D13	sull'attuale permanenza in una regione italoфона
D14	su eventuali permanenze in regioni italofone nel passato
D15	sulla regione in cui studia italiano
D16	sul genere del rispondente
D17	sull'età del rispondente

Tabella 5.12: schema organizzativo del questionario

### 5.5. STRUMENTI: Indagine pilota

Il processo di creazione del questionario sopra illustrato ha richiesto molto tempo, facendo giungere ad una versione definitiva solo a fine febbraio 2021. Nonostante le tempistiche molto allungate, si è ritenuto comunque doveroso svolgere un'ulteriore fase di pilotaggio che riguardasse l'intero strumento d'indagine e non la sola domanda sulla percezione delle strategie motivazionali.

Per farlo, si è optato nuovamente per un confronto asincrono, anche per venir incontro alle esigenze dei pochi studenti disposti a partecipare a questa fase che, come nel resto della ricerca, ha patito un basso livello di partecipazione.

#### a. Preparazione del questionario ed indicazioni per la compilazione

Per prima cosa è stata approntata una versione completa del questionario sulla piattaforma di Google Moduli. Sebbene questa non fosse la scelta definitiva, si è optato per questo applicazione web così da poter accelerare i tempi di somministrazione in attesa di trovare una piattaforma *online* altrettanto (se non più) versatile, ma soprattutto gradevole dal punto di vista grafico; infatti si era ritenuto il formato di Google Moduli poco moderno rispetto ai destinatari scelti.

Le diciassette domande individuate nella precedente sezione sono state inserite secondo il modello indicato nella Tabella 5.12. Le strategie motivazionali della domanda D6 sono state rinumerate in modo da ovviare all'aggiunta e rimozione di *item* operata nella fase precedente. La Tabella 5.13 riporta le 54 strategie con la vecchia e la nuova numerazione.

old #	Item con nuova numerazione	Etichetta dell'item
S01	S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.	S01. Buonumore
S0A	S02. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.	S02. Relazione
S03	S03. There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.	S03. Conoscersi
S04	S04. Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.	S04. Familiarizza Italia
S05	S05. Learners participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning;...).	S05. Sceglie Norme
S06	S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.	S06. Consegne
S32	S07. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines,	S07. Realia

	newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects,...).	
S08	S08. The teacher recognizes students' accomplishments or success, and celebrate them.	S08. Successi
S09	S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people,...).	S09. Futuri vantaggi
S11	S10. Tasks are not too hard for the learners' competence and ability.	S10. Competenza
S12	S11. Classes include various interesting or unusual topics.	S11. Varietà argomenti
S13	S12. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.	S12. Task Sfidanti
S14	S13. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement,...).	S13. Automotivazione
S15	S14. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.	S14. Voti impegno
S17	S15. The teacher is committed and shows enthusiasm and love for teaching.	S15. Entusiasmo Docente
S26	S16. Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work;...).	S16. Sceglie contenuti
S0C	S17. Students are helped to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term goals (e.g. learning 5 words every day).	S17. Aspettative
S44	S18. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	S18. Condivisione
S24	S19. The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences,...).	S19. Partecipazione
S07	S20. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.	S20. Ex-studenti
S27	S21. Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme,...).	S21. Prodotti
S28	S22. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.	S22. Incoraggiare
S51	S23. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.	S23. Orale rilassato
S30	S24. The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian.	S24. Visione
S31	S25. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.	S25. Sceglie obiettivi
S19	S26. Italian-speaking guests are invited in the lesson.	S26. Ospiti Madrelingua
S33	S27. The focus is on effective communication in Italian rather than on avoiding grammar mistakes.	S27. Efficacia
S34	S28. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.	S28. Notare impegno
S35	S29. The course includes group activities that require to work together (e.g. make a video, set a performance, quiz games, researches,...).	S29. Lavori di gruppo
S47	S30. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	S30. Autovalutazione
S0E	S31. Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.	S31. Proprio ritmo
S45	S32. Lessons include various media such as pictures, videos, magazines, playlists, web	S32. Varietà media

	pages,...	
S39	S33. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievements.	S33. Sempre più italiano
S40	S34. The teacher explains that NOT knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time,...).	S34. Futuri svantaggi
S41	S35. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public).	S35. No paragoni
S55	S36. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.	S36. Feedback studenti
S43	S37. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.	S37. Argomenti curiosi
S21	S38. Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs).	S38. Attività Piacevoli
S38	S39. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, small talk with strangers,...) and in real-life situations.	S39. Fuori dalla classe
S46	S40. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.	S40. Naturalezza
S36	S41. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.	S41. Metodi di studio
S48	S42. The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning.	S42. Valenza
S49	S43. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition.	S43. Clima positivo
S50	S44. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enrich one's life.	S44. Esperienza positiva
S29	S45. Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together).	S45. Sceglie valutazione
S57	S46. Lessons include current news and meaningful topics related to student's environment and everyday life.	S46. Rilevanza
S42	S47. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort, rather than their poor abilities.	S47. Attribuzione
S59	S48. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.	S48. Disponibilità
S62	S49. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to Italian products...	S49. Esperienze italiane
S60	S50. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody.	S50. Errori
S56	S51. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.	S51. Altre lingue
S61	S52. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate.	S52. Giochi
S52	S53. Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments.	S53. Valutazione tra pari
S0D	S54. Classes are varied and include engaging and unexpected activities.	S54. Varietà attività

Tabella 5.13: Elenco degli item inseriti nel pilotaggio con la loro numerazione definitiva. Sono indicati anche il precedente numero dell'item (col. sx) e l'etichetta di ciascuna strategia, così come è stata usata durante l'analisi statistica, utile per indicare più facilmente ciascun item.

Oltre a ciò, sono state preparate delle indicazioni iniziali sulle finalità e la compilazione del questionario.

Sebbene non sia un dato supportato da evidenze scientifiche, i tanti anni di esperienza come docente e, più recentemente, come esaminatore sono riusciti a fornirmi sufficienti riscontri aneddotici circa la tendenza generale a sorvolare rapidamente le indicazioni scritte per la realizzazione di un compito, e a passare direttamente alla compilazione *ad sensum*. Trattandosi di un questionario piuttosto lungo, ho cercato di assecondare questa mia intuizione (comunque condivisa anche da altri autori<sup>248</sup>), cercando di ridurre al minimo le indicazioni e cercando di rendere la compilazione quanto più intuitiva. Purtroppo, non avendo altra possibilità che quella di somministrare il questionario in modalità telematica, non è stato possibile fornire consegne che non fossero in forma scritta. Nella compilazione sono stati seguiti i suggerimenti di Dörnyei (2003a, 26-27) di evidenziare:

- l'argomento dello studio e la sua importanza,
- l'ente responsabili della ricerca.
- l'assenza di risposte giuste/sbagliate o di valutazioni sui rispondenti,
- l'importanza di fornire risposte sincere,
- rassicurare sull'anonimato delle risposte,
- ringraziare per la partecipazione.

Tenuto a mente il *target* di studenti universitari, al momento di scegliere come formulare indicazioni e consegne, si è deciso di utilizzare un tono informale e complice con chi sta apprendendo italiano. Inoltre si è deciso di inserire le indicazioni iniziali su più pagine, così da non creare l'effetto "muro di parole" tipico delle condizioni contrattuali, che avrebbe potuto disincentivare alla compilazione, facendo aumentare i sospetti sul rispetto dell'anonimato delle risposte. Queste pagine sono state così organizzate:

Nella prima pagina si è indicato lo scopo della ricerca, l'università di riferimento e il profilo del rispondente, così da controllare subito di non ricevere risposte da persone che non rientrassero nel campione scelto. Come anticipato, è stato scelto un tono amichevole e complice:

Ciao! I'm Giacomo from the University of Venice, and I ask your help by answering the following questions to better understand which teaching practices are more motivational to young learners of Italian as second or foreign language.

To participate, you must be 18 to 30 years old and currently enrolled in university (or equivalent) or graduated in 2020 or 2021. As university student, you must have been studying Italian language with a teacher (self-teaching and apps don't count).

Nella seconda pagina si rassicura sul tipo di lingua usata nel questionario e sui tempi di completamento, inoltre è stato aggiunto un elemento simpatico, per incentivare a proseguire:

All the questions are in English in order to include learners of any level of Italian.  
(So don't worry if your Italian is nothing more than asking «Un prosecco, per favore»)

The survey is super easy and should take you approximately 20 minutes to complete.

Nella terza e ultima pagina delle indicazioni, sono state inserite delle informazioni sul trattamento corretto dei dati in forma anonima, nonché l'invito a rispondere sinceramente alle domande, i ringraziamenti ed un indirizzo di contatto come riferimento.

Your responses are ANONYMOUS (we'll ask just your gender and age) and no identifying information will be collected. Data will be processed in accordance with the EU General Data Protection Regulation 2016.

Proceeding to the survey implies that you understand and agree to participate in this study.

The results of this survey will be used ONLY FOR RESEARCH PURPOSES, so please give your answers sincerely.

This questionnaire is not a test so there are no "right" or "wrong" answers.

Thank you very much for your help!

248 cfr. Dörnyei 2003a, 89.

If you have questions regarding this study you may contact giacomo.cucinotta [at] unive [dot] it

Quest'ultima parte sulla raccolta di dati anonimi ha sollevato la questione degli eventuali aspetti etici e legati alla raccolta di dati personali.

### b. Aspetti etici

Come anticipato nel precedente capitolo, per questa ricerca non è stato ritenuto necessario svolgere un'analisi etica del questionario o sull'eventuale impatto psicologico sui rispondenti, dato che nessun tema sensibile è stato sollevato dalle domande scelte. Come per la fase qualitativa, anche in questo caso ci si è soffermati sull'opportunità di fornire un consenso per il trattamento dei dati personali, ma si è optato per non farlo, giacché i destinatari non erano minori e non vi era la raccolta di dati particolari come definiti dall'art. 9, § 1 del Regolamento UE 2016/679, sulla protezione dei dati (RGPD), ossia «dati idonei a rivelare l'origine razziale o etnica, le opinioni politiche, le convinzioni religiose o filosofiche, l'appartenenza sindacale, i dati genetici, dati biometrici intesi a identificare in modo univoco una persona fisica, dati relativi alla salute o alla vita sessuale o all'orientamento sessuale della persona» (*ibidem*) né sarebbe stata possibile l'identificazione incrociando più dati (*ivi*, art.4).

Per tale ragione, i dati raccolti dal questionario sono stati ritenuti anonimi, così come indicato anche dal gruppo di lavoro per la protezione dei dati personali *Articolo 29*<sup>249</sup> che, in un'interpretazione del RGPD del giugno 2007 afferma che con *dati anonimi* «si intendono le informazioni concernenti una persona fisica che non può essere identificata né dal responsabile del trattamento né da altri, prendendo in considerazione l'insieme dei mezzi che possono essere ragionevolmente utilizzati dal responsabile del trattamento o da altri per identificarla» (2007, 21). Ci si è pertanto limitati ad inserire un avviso sul consenso alla partecipazione alla raccolta dati.

### c. Indicazioni per il pilotaggio

Questa fase era stata inizialmente programmata per essere svolta in tre fasi distinte, con un primo pilotaggio con universitari e docenti italiani, seguito da una prima revisione del questionario, per poi svolgere un secondo pilotaggio con universitari stranieri. Le tempistiche hanno però ridotto questa fase ad un unico pilotaggio che includeva tre universitari italiani, tre stranieri ed un docente d'italiano L2. Come possiamo vedere, il gruppo è stato notevolmente ridotto rispetto alle aspettative, ma nonostante questo e la disponibilità garantita, le risposte hanno tardato oltre dieci giorni a pervenire.

I partecipanti sono stati contattati in via telematica, attingendo a conoscenze dell'autore ed al passaparola. A ciascuno sono state fornite delle indicazioni iniziali: molto generiche per quanto concerne gli obiettivi della ricerca e molto specifiche per quanto riguardava le finalità del pilotaggio; successivamente è stato fornito un collegamento alla pagina di Google Moduli. Rispetto alla versione definitiva del questionario, in quella usata per il pilotaggio sono state aggiunte in coda delle domande sulla fruibilità e la chiarezza del medesimo, oltre ad un'introduzione che descrivesse lo strumento e ribadisse le finalità del pilotaggio. Anche in questo caso è stato mantenuto un tono amichevole, per coerenza col resto del questionario. Di seguito la formula:

Ciao, se sei arrivato qui è perché sei così gentile da volermi aiutare nello sviluppo di questa ricerca.

Ho bisogno di te per PILOTARE il questionario ossia per controllarne la fruibilità.  
Per farlo, dovrai compilare il questionario per intero.

IL QUESTIONARIO È IN INGLESE ed è rivolto a studenti universitari che imparano l'italiano come lingua straniera; serve a capire quali tecniche didattiche preferiscono. Lo so che tu sei italiano, ma per questo primo pilotaggio va bene così. PER RISPONDERE alle domande FINGI che ti stia facendo domande su un'altra lingua straniera. L'importante è che indichi il tuo LIVELLO DI INGLESE quando ti sarà chiesto. Questo mi servirà a capire meglio la chiarezza del questionario.

<sup>249</sup> Il Gruppo è istituito dall'articolo 29 della direttiva 95/46/CE. È un organo consultivo europeo indipendente che si occupa della protezione dei dati e della vita privata. I suoi compiti sono stabiliti dall'articolo 30 della direttiva 95/46/CE e dall'articolo 15 della direttiva 2002/58/CE.

Prima d'iniziare, TI CHIEDO di preparare TRE COSE: un CRONOMETRO (va benissimo quello del telefono) e poi CARTA e PENNA.

Il cronometro serve a misurare QUANTI MINUTI impieghi a COMPLETARE il questionario.

Carta e penna servono a SEGNARSI le FRASI DIFFICILI da capire. Se per rispondere a una domanda devi rileggerla due o tre volte, segnati il numero della domanda. Infatti troverai che sono state indicate con un numero sia le domande (D1, D2...) sia le tecniche didattiche da valutare (S1, S2...).

In fondo al questionario ho aggiunto una pagina in cui potrai inserire i commenti su quanto ti sei appuntato.

Se hai dubbi sul pilotaggio, contattami: giacomo.cucinotta [at] unive [dot] it

===

ALLORA, prepara CARTA, PENNA e CRONOMETRO!

Quando sei pronto, premi "Avanti" e fai partire il tempo.

GRAZIE!

Come anticipato in queste indicazioni, in fondo al questionario sono state aggiunte delle ulteriori domande per comunicare direttamente i risultati del pilotaggio senza dover usare un ulteriore strumento. Come prima cosa è stata inserito un avviso che diceva di fermare il cronometro e di annotarsi la durata della compilazione, successivamente sono state inserite le seguenti domande:

1) Inserisci qui dati del tuo pilotaggio. QUANTO TEMPO CI HAI MESSO?  
[Indica quanti MINUTI hai impiegato a completare il questionario.]

2) Quali domande (D1, D2...) o strategie didattiche (S1, S2...) hai trovato più difficili da comprendere? Puoi lasciare un commento.  
[es. «D4 - non conoscevo la parola "fluency"»; «Frase S18, S28, S29, S34, S48, S53» «D18 - ho capito la domanda, ma manca l'opzione XY»]

3) Al di là del tempo che hai impiegato, QUANTO TI È PESATO COMPILARE IL QUESTIONARIO?

- 1. Un sacco! sembrava non finire mai.
- 2. Abbastanza pesante...
- 3. Avrei preferito fare altro.
- 4. Nulla di insopportabile.
- 5. Ho fatto cose ben peggiori.
- 6. Sembra strano, ma non mi è pesato.
- Altro...

Dopo questa terza domanda a risposta multipla, è stato permesso un ulteriore spazio di commento libero in cui poter inserire eventuali critiche, consigli o riflessioni prima di inviare le proprie risposte.

Dalle risposte è stato possibile notare un tempo di compilazione medio di 18'55"<sup>250</sup>, con dei valori estremi rispettivamente di 15 e di 24 minuti ed una moda di 18'. Partendo dall'idea di non sfiorare i venti minuti di compilazione, abbiamo ritenuto questo dato sufficientemente buone, sebbene due superino, anche abbondantemente, questo limite. Alla domanda 3), invece, abbiamo ricevuto solo risposte positive ( $\geq 4$ ), di cui la maggior parte indicava la compilazione come "non pesante";<sup>251</sup> il che potrebbe essere confortante oppure legato al *bias* di assecondare l'autore del questionario.

---

250 Le risposte sono state solo sei (15', 17'30", 18', 18', 21', 24').

251 Anche qui le risposte sono state sei (4, 5, 6, 6, 6, 6)

Questi dati, uniti ad alcuni suggerimenti diretti, sono valsi come indicazione per ridurre, almeno di un poco la lunghezza del questionario, come vedremo nel paragrafo seguente.

#### d. Modifiche derivanti dal pilotaggio

Le risposte derivanti dal pilotaggio non si sono limitate alle sole domande predisposte in fondo al Modulo di Google, ma hanno visto anche un confronto coi alcuni rispondenti attraverso altri canali, ovviamente telematici, come la posta elettronica, la messaggistica istantanea e le telefonate.

I dati raccolti non hanno modificato radicalmente la struttura del questionario, ma hanno fatto emergere alcune criticità su cui è stato possibile agire prima della diffusione del sondaggio. Questo ha sottolineato l'importanza di svolgere una buona fase di pilotaggio, sebbene in questo caso le risposte siano state molto poche.

In questa sezione esponiamo le modifiche al questionario seguendo l'ordine delle domande così come illustrato nella Tabella 5.12.

##### D1. sulla L1 del rispondente

È stato fatto notare come questa domanda potesse mettere in difficoltà una persona bilingue, pertanto si è deciso di aggiungere all'indicazione la frase "*If more than one, please briefly describe the situations in which each language was used*", così da comprendere meglio se si trattasse effettivamente di bilinguismo; poi però questo scrupolo è stato ritenuto eccessivo per i fini della ricerca ed è stata semplificata (anche in funzione della *privacy*) come "*If more than one, please indicate all the language you mastered before school age*".

Sebbene non emerso dal pilotaggio, si è deciso di evidenziare col maiuscolo la definizione di lingua madre come lingua acquisita prima dell'età scolare. La nuova forma risulta essere:

D1. «*What is your mother tongue (i.e. the language you mastered as a child, BEFORE school age)? [if more than one, please indicate all the language you mastered before school age]*»

Le domande **D2**, **D3**, **D4** e **D5**<sup>252</sup> non hanno subito modifiche di alcun tipo.

Invece nella fase centrale del questionario, vi sono state delle segnalazioni riguardo alcuni *item* della domanda **D6** sulla valutazione dell'importanza delle strategie motivazionali. Riportiamo le modifiche apportate:

Il primo *item* ad essere modificato è stato S10 («*Tasks do not exceed the learners' competence and ability*»), segnalato in ben tre casi come difficoltoso senza una seconda lettura. Una studente ha anche indicato come il problema per lei sia stata la parola *exceed* di cui non conosceva il significato. È stato pertanto ritenuto opportuno riformulare la strategia come:

«*S10. Tasks are not too hard for the learners' competence and ability.*»

Altri *item* con segnalazioni da parte di più rispondenti sono stati l'S15 e l'S11.

Nel primo caso («*S15. The teacher shows enthusiasm and love for teaching by being committed*»), il problema è stato indicato nella forma "*being committed*", pertanto anche qui è bastato riformularlo come:

«*S15. The teacher is committed and shows enthusiasm and love for teaching*»

Per quanto riguarda invece S11 («*Classes include various interesting or unusual topics (e.g. sports, TV programmes, pop stars, travelling...)*»), questo ha ricevuto due segnalazioni diverse: nella prima era indicato come troppo simile a S07 («*S07. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects,...)*»), forse per via di alcuni elementi ripetuti nei due *item* (*various, TV, songs*); mentre la seconda critica riteneva poco coerenti gli esempi presentati assieme alla strategia. Riportando le parole della rispondente «*questi esempi NON sono unusual, ma sono gli stessi di sempre. Eviterei la specificazione fra parentesi perché per me contraddice l'affermazione*».

Ritenendo questa considerazione decisamente valida, si è adottato il suggerimento di rimuovere gli esempi tra parentesi, così da ritenere risolto anche il problema della somiglianza con l'*item* S07. La nuova formula

---

252 Rispettivamente sul tempo trascorso studiando italiano, sul gradimento dell'italiano e sull'autovalutazione della propria competenza in italiano e in inglese.

risulta essere:

«S11. *Classes include various interesting or unusual topics.*»

Un'altra modifica l'ha subito l'item 17 («*Students are encouraged to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term learning goals (e.g. learning 5 words every day).*») in cui abbiamo operato due scelte: la prima di semplificazione, trasformando gli *short-term learning goals* in *short-term goals*, e la seconda sostituendo il verbo *encourage* col più semplice *help*. L'item riformulato recita:

«S17. *Students are helped to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term goals (e.g. learning 5 words every day).*»

Un'ultima modifica della domanda D6 ha riguardato infine l'item S53 («*Students are encouraged to peer evaluate each other's performances or assignments*»). In questo caso è stato fatto notare come *peer* costituisse un termine tecnico legato alla didattica, soprattutto nella collocazione della *peer evaluation*, la cui comprensione non andava data per scontata, conseguentemente se ne è operata la rimozione. Il nuovo item diviene:

«S53. *Students are encouraged to evaluate each other's performances or assignments.*»

### **D7. peso del docente sulla motivazione dell'apprendente**

A questa domanda (e successivamente anche ad altre) è stato aggiunto un chiarimento alla consegna sotto forma di "sottotitolo" della stessa. Nel dettaglio si è voluto sottolineare di basare la valutazione sulla propria esperienza generale di apprendimento delle lingue, senza limitarsi al solo studio dell'italiano: [«*Please try to give a general answer about language learning, not one limited just to your Italian class.*»]

Per quanto riguarda la fase conclusiva, questa ha subito diversi cambiamenti. Una critica comune è stata quella di segnalare la lunghezza eccessiva del questionario, pertanto si è ritenuta questa parte quella su cui agire per snellire la batteria di domande.

Le domande **D8**, **D9** e **D10** riguardavano tutt'e tre le esperienze pregresse di apprendimento linguistico e chiedevano di specificare il proprio livello e il gradimento dei corsi seguiti. La scelta finale è stata quella di rimuovere la D10 che chiedeva d'indicare quanto si erano apprezzate le singole esperienze di apprendimento.

A posteriori questa scelta è stata ritenuta improvvida, in quanto ha privato del dato più importante riguardo le esperienze pregresse, ossia la percezione di aver vissuto l'apprendimento linguistico come qualcosa di positivo o negativo. Oltre a questo, non si ritiene che abbia ridotto sufficientemente l'estensione del questionario.

Le domande **D11** e **D12** riguardavano l'interazione con italiani madrelingua e l'accesso a materiali autentici. A seguito delle segnalazioni, per entrambe si è deciso di chiarire meglio il significato di quanto richiesto. Per la prima domanda (**D11**. *How often have you interacted with native speakers of Italian*) è stata aggiunto un chiarimento—come per la domanda D7—precisando "*in person or online*", così da includere anche una situazione d'interazione che si è espansa notevolmente a seguito delle misure d'isolamento decise per arginare la pandemia di Covid-19, anche tenendo conto di possibili ed imprevedibili sviluppi futuri.<sup>253</sup> La nuova forma risulta essere:

**D11.** «*How often have you interacted with native speakers of Italian IN THE LAST MONTHS? (in person or online)*»

Anche alla seconda domanda (**D12**. *How often did you have access to authentic Italian materials*) è stata aggiunta una didascalia per descrivere cosa s'intende con materiali autentici. Una prima formulazione li presentava come «*authentic materials include anything that was originally created for the native speakers*

---

253 Queste modifiche al questionario sono state svolte nella prima metà di marzo 2021, quando lo scoppio della cosiddetta "terza ondata" di Covid-19 stava investendo l'Italia, portando nuove misure restrittive ed il ritorno alla didattica a distanza. Sconforto parzialmente compensato dalla speranza riposta nei nuovi vaccini approvati dall'Agencia Europea del Farmaco. Alla fine la terza ondata si rivelerà meno dannosa delle previsioni.

and not for teaching a language, such as magazine, ads, videos, movies, online tutorials or lectures, songs, newspapers, books, webpages, TV programmes, ...». Successivamente la descrizione “created for the native speakers and not for teaching a language” è stata cambiata in “created for Italian native speakers and not for teaching Italian to foreigners”, così da esemplificare meglio per i destinatari del questionario.

Come anticipato, anche la domanda D13 (*Are you currently living in a region where Italian language is officially recognised?*) è stata modificata. Questa è stata segnalata come poco chiara e ritenuta effettivamente un calco dell’italiano. È stata quindi semplificata in:

**D13. «Are you currently living in a region where Italian is spoken as an official language?»**

Infine le ultime domande **D14**, **D15**, **D16** e **D17**<sup>254</sup> non sono state sottoposte ad alcuna modifica.

Di seguito è presentato lo schema finale del questionario

Fase Introduttiva	D1	What is your mother tongue (i.e. the language you mastered as a child)?
	D2	How long have you been studying Italian?
	D3	Do you enjoy learning Italian?
	D4	Please, rate your fluency in Italian
	D5	Please, rate your fluency in English
Fase Centrale	D6	For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian
	D7	In your opinion, how much students’ motivation in learning a language is influenced by teacher’s methods and personality?
Fase Conclusiva	D8	Have you learnt any languages other than Italian?
	D8 <sup>A</sup>	Please list any other languages you know and how you learnt them
	D9	Please rate your fluency in the languages you listed above (in the order you listed them)
	D11	How often have you interacted with native speakers of Italian IN THE LAST MONTHS?
	D12	How often did you have access to authentic Italian materials IN THE LAST MONTHS?
	D13	Are you currently living in a region where Italian is spoken as an official language?
	D14	Have you ever lived in Italy or in an Italian-speaking region for more than 2 months? For how many months?
	D15	Where have you been studying Italian?
	D16	Please indicate your gender
D17	Please indicate your age	

Tabella 5.14: *schema finale delle domande del questionario*

### **Presentazione e consegne**

Un ulteriore elemento su cui si è deciso di lavorare è stato la presentazione del questionario. Una studente ha indicato la sorpresa nel trovare tra le domande pagine uguali in cui rispondere allo stesso tipo di domanda ed ha consigliato di indicare quest’aspetto fin dall’inizio così da chiarire che quella costituisce la parte più importante della ricerca.

Si è dunque deciso di modificare sia la presentazione sia le indicazioni per la domanda D6 sulla percezione delle MotS. Per quanto riguarda quest’ultima, rispetto alla consegna presentata nel paragrafo 5.3.f., si è semplicemente aggiunta una doppia breve premessa premessa: la prima che spiegasse come la domanda fosse composta da 54 *item* divisi in tre pagine da 18 ciascuno, e la seconda volta a sottolineare l’importanza di rispondere a questa domanda.

La versione definitiva risulta quindi essere:

<sup>254</sup> Rispettivamente sull’eventuale permanenza in regioni italofone, sulla regione in cui si sta studiando italiano, infine sull’indicazione del proprio genere ed età.

The following are the questions that REALLY deserve to be answered

Below is a list of 54 teaching strategies for motivating language learners (split in 18 strategies for 3 pages).

For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.

Please note that we are asking your opinion about the potential importance of the techniques even if your teachers never use them.

Please answer ALL the questions using the following answer key:

- 1 = This practice has no effect on my motivation.
- 2 = This practice has only a minor effect on my motivation.
- 3 = This practice has somewhat of an effect on my motivation.
- 4 = This practice has a considerable effect on my motivation.
- 5 = This practice has a major effect on my motivation.
- 6 = This practice has a large effect on my motivation.

Many thanks!

Oltre a questo, non è stato ritenuto opportuno cambiare l'introduzione anticipando la poco motivante lista di 54 *item*, ma la presentazione iniziale ha subito comunque due modifiche.

In primo luogo, la seconda parte è stata modificata in modo da rendere più evidenti i criteri di partecipazione:

Ciao! I'm Giacomo from the University of Venice, and I ask your help by answering the following questions to better understand which teaching practices are more motivational to young learners of Italian as second or foreign language.

**Participation criteria:**

- be 18 to 30 years;

- currently enrolled in university (or college or equivalent) or graduated in 2021 or in 2020;

- you must have been studying Italian language with a teacher (self-teaching and apps don't count) after the high school. Both face-to-face and remote learning are ok.

In secondo luogo, nella pagina successiva è stata modificata l'indicazione sulle tempistiche. Da un lato si è sostituito l'avverbio *approximately* col più comune *about*, dall'altro si è accolto il suggerimento di una studentessa che segnalava come l'indicazione dei 20 minuti necessari al completamento l'avesse un po' demotivata, pertanto la presentazione è stata così modificata:

**The survey is super easy and should take you about 15~20 minutes to complete.**

La versione definitiva del questionario è riportata allegata in appendice, mentre nel prossimo capitolo sarà trattata l'analisi e dei dati raccolti attraverso questo strumento.

**CAPITOLO 6:**  
**Analisi e discussione**

## 6.1. La percezione delle strategie motivazionali

Nel precedente capitolo abbiamo illustrato le diverse parti del questionario e come le domande sono state determinate, costruite, ordinate e pilotate. Tra queste, la domanda D6 chiedeva agli apprendenti d'italiano di fornire una valutazione personale sull'importanza attribuita a 54 strategie motivazionali.

Questa domanda costituiva il cuore del questionario, pertanto è stata posta al centro del processo di analisi col fine di individuare dei *cluster* di strategie, detti *Macrostrategie*, seguendo un approccio in linea coi principali studi sulla percezione delle MotS, come esposto nel Capitolo 3.

Anche per quanto riguarda l'analisi dei dati raccolti, possiamo considerare come esemplari di questo filone di indagine, gli studi di Dörnyei & Csizér 1998 e Cheng & Dörnyei 2007.

In entrambe le ricerche di Dörnyei e colleghi, si è scelto di svolgere un processo di raggruppamento delle variabili (in questo caso le MotS) attraverso due fasi: inizialmente le risposte sull'importanza attribuita alle strategie sono state raggruppate in *cluster* secondo associazione logica, successivamente ne è stata analizzata l'affidabilità attraverso il test dell'Alfa di Cronbach, così da verificare non solo la consistenza interna di ciascuna macrostrategia, ma anche la presenza di eventuali *item* la cui aggiunta o rimozione avrebbe potuto influenzare sull'aumento o la riduzione dell'Alfa di ciascun gruppo.<sup>255</sup>

Questo metodo d'individuazione delle macrostrategie è stato poi ripetuto anche negli studi di You (2004), Guilloteaux (2013) e Ghadiri Vala & Vahdani Sanavi (2015).

Una scelta simile, in cui si utilizza un metodo di raggruppamento dei *cluster* basato sull'analisi della consistenza interna, è stata operata da Cucinotta (2018, 2021), il quale ha però sviluppato un percorso diverso basato su una tecnica mista (Dörnyei & Csizér 2012, 84) che prevedeva come prima fase un'analisi fattoriale degli *item*; questa era finalizzata all'estrazione di fattori indicativi che potessero fungere da base per definire delle macrostrategie iniziali; successivamente, ciascun *cluster* era sottoposto ad un'analisi dell'affidabilità, così da individuare quegli *item* la cui presenza avrebbe contribuito all'abbassamento dell'Alfa di Cronbach del proprio gruppo; infine, era possibile operare degli spostamenti di ordine logico, aggiungendo *item* solo qualora la strategia fosse semanticamente coerente col resto del *cluster* e la sua inclusione ne avesse aumentata la consistenza interna.

Secondo Cucinotta (2016), questo «metodo misto (analisi fattoriale + raggruppamento logico + analisi della consistenza interna) si è rivelato più pratico e veloce di quello usato da Dörnyei e colleghi» (167), in particolare nel fornire fin da subito una serie di macrostrategie di partenza dotate già di una forte affidabilità statistica.

Nella presente ricerca si è deciso di operare seguendo la medesima linea azione, sebbene con maggiore rigore dal punto di vista statistico.

Come abbiamo visto nel Capitolo 3, la stragrande maggioranza delle ricerche in questo ambito non ha optato per effettuare uno studio statistico e si è limitata a raggruppare le strategie secondo gruppi prestabiliti, in particolare quelli degli studi originali del 1998 e del 2007 (cfr. Tabella 3.3). Riteniamo che una simile scelta possa essere giustificata dal fatto di risultare estremamente comoda dal punto di vista dell'impegno richiesto per l'analisi, inoltre permette un confronto praticamente biunivoco cogli studi precedenti; ma al contempo reputiamo che questo metodo porti con sé il rischio di ottenere dei risultati falsati dalle scelte aprioristiche dei ricercatori e del tutto inconsistenti dal punto di vista statistico.<sup>256</sup>

### a. Analisi preliminari.

Le risposte al questionario sono state raccolte secondo tabelle e successivamente analizzate attraverso il programma di statistica IBM SPSS 20.

Con l'idea di svolgere un'analisi fattoriale, questa ricerca si prefigurava di ottenere almeno 300 risposte da apprendenti d'italiano di diversi contesti, ma le condizioni in cui si è svolta la raccolta dati hanno limitato questo numero a soli 128 rispondenti. Sebbene siano meno della metà di quanto prefissato, possiamo

255 In diversi casi, gli *item* rimasti "orfani" di macrostrategie sono stati trattati come *cluster* isolati composti da un'unica strategia.

256 A tal proposito, Cucinotta (2016, 168) opera un confronto tra i due metodi di raggruppamento, notando come tutte le macrostrategie risultavano con una consistenza interna non solo più bassa rispetto ai *cluster* estratti con tecnica mista, ma addirittura con  $\alpha < 0,600$ , indice di scarsa affidabilità (cfr Field 2018, 822; Pallant 2002, 90).

considerare questo numero in linea con quello degli studi omologhi sull'importanza percepita delle strategie motivazionali.

Come visto nel Capitolo 3, gli studi emblematici di questo filone di ricerca raramente hanno superato i 200 rispondenti: il primo studio ungherese di Dörnyei e Csizér (1998) riguardava 116 docenti, mentre la replica taiwanese di Cheng e Dörnyei (2007) 176 docenti. Neanche le ricerche derivanti da questi hanno superato quota 200, sebbene notiamo valori più alti per gli studi sugli apprendenti come You (2004), che ha coinvolto 130 studenti, o Sugita e Takeuchi (2010) con ben 190. Il primo studio a riguardare docenti ed apprendenti di lingue diverse dall'inglese, quello di Ruesch, Bown e Dewey (2012), ha coinvolto 126 apprendenti e solo 30 docenti. Numeri più alti li troviamo invece in Al-Mahrooqi *et al.* (2012) con 286 docenti, Guilloteaux (2013) con 268 docenti, Alrabai (2016) con 204. Negli ultimi cinque anni, sono poi stati pubblicati alcuni studi sugli apprendenti con numeri decisamente più alti, in particolare Alshehri & Etherington (2017) con 353 risposte, Yeo (2017) con 220 e Lu (2018) con 259. È però doveroso far notare che di tutte queste ricerche, solo i due studi iniziali di Dörnyei e colleghi (1998 e 2007) e gli studi di You (2004) e Guilloteaux (2013) hanno poi operato una selezione delle macrostrategie attraverso un'analisi statistica dei dati.

Come chiarito più avanti, nonostante il numero limitato di rispondente rispetto a quanto inizialmente prefissato, i dati raccolti permettono comunque di svolgere un'analisi fattoriale valida, ma le esigue dimensioni dei sottoinsiemi del campione non consentono di effettuare ulteriori analisi inferenziali sui diversi modi di rispondere alle domande, limitando la possibilità di rispondere alle domande di ricerca usando la statistica, nonché impedendo di estendere i risultati alla popolazione di apprendenti.

### b. L'importanza percepita delle strategie motivazionali

Nella domanda D6 era chiesto un giudizio di massima sulla capacità di ciascuna MotS di influire sulla motivazione degli apprendenti. Questa domanda chiariva che la risposta non doveva necessariamente avere riscontro nella propria esperienza, ma poteva basarsi anche sulla percezione della portata potenziale di ciascuna strategia.

Riportiamo nella Tabella 6.1 i dati descrittivi (media, moda e scarto tipo) per ciascuna strategie. Per la valutazione è stata utilizzata una scala a differenziale semantico a sei passi da "Non importante" a "Molto importante",<sup>257</sup> pertanto i valori dell'importanza debbono essere intesi come compresi tra 1 e 6. Gli *item* sono ordinati partendo dalla media più alta.

D6. For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.					
Item	Cluster	M	s	Moda	
S50. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody.)	Piacere	5,706	0,552	6	<sup>b</sup>
S02. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.)	Rapporti	5,609	0,701	6	
S15. The teacher is committed and shows enthusiasm and love for teaching.)	Rapporti	5,477	0,813	6	
S49. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to Italian products...)	Piacere	5,465	0,824	6	<sup>a</sup>
S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.)	Consegne	5,445	0,719	6	
S39. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, small talk with strangers,...) and in real-life situations.)	Piacere	5,422	0,728	6	
S04. Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the	Valori L2	5,391	0,667	6	

<sup>257</sup> Come indicato nel precedente capitolo, il questionario è stato fornito in lingua inglese e la scala prevedeva le seguenti risposte: 1. *Not important at all*, 2. *Of little importance*, 3. *Slightly important*, 4. *Moderately important*, 5. *Important*, 6. *Very important*.

cultural background of Italy.)					
S33. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievements.)	Valori L2	5,375	0,860	6	
S18. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.)	Rapporti	5,328	0,888	6	
S43. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition.)	Rapporti	5,315	0,888	6	<sup>a</sup>
S41. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.)	Coscienza	5,297	0,854	6	
S35. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public.)	B. Prassi	5,289	1,036	6	
S28. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.)	Supporto	5,234	0,874	6	
S48. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.)	Supporto	5,213	0,965	6	<sup>a</sup>
S44. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enrich one's life.)	Coscienza	5,198	1,051	6	<sup>b</sup>
S32. Lessons include various media such as pictures, videos, magazines, playlists, web pages,...)	Varietà	5,172	0,906	6	
S46. Lessons include current news and meaningful topics related to student's environment and everyday life.)	Piacere	5,164	0,867	5	
S23. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.)	Valori L2	5,148	1,109	6	
S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.)	Rapporti	5,141	0,876	5	
S40. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.)	Piacere	5,078	0,977	6	
S42. The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning.)	Supporto	5,055	0,942	5	
S10. Tasks are not too hard for the learners' competence and ability.)	Coscienza	5,055	0,925	5	
S12. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.)	Supporto	5,016	0,878	5	
S07. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects,...)	Rapporti	4,992	0,984	6	
S03. There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.)	Valori L2	4,992	0,943	5	
S11. Classes include various interesting or unusual topics.)	Varietà	4,977	0,883	5	
S38. Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs).)	Supporto	4,961	1,104	6	
S22. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.)	Piacere	4,961	1,060	6	
S19. The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences,...)	Supporto	4,930	1,110	6	
S17. Students are helped to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term goals (e.g. learning 5 words every day).)	Coscienza	4,898	0,995	5	
S27. The focus is on effective communication in Italian rather than on avoiding	B. Prassi	4,883	1,227	6	

grammar mistakes.)					
S52. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate.)	Varietà	4,874	1,008	5	<sup>a</sup>
S08. The teacher recognizes students' accomplishments or success, and celebrate them.)	Futuro	4,828	0,957	5	
S36. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.)	B. Prassi	4,797	1,118	5	
S54. Classes are varied and include engaging and unexpected activities.)	Varietà	4,764	1,205	5	<sup>a</sup>
S37. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.)	Piacere	4,750	1,072	5	
S16. Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work;...).	Valori L2	4,703	1,166	5	
S05. Learners participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning;...).	Autonomia	4,680	1,223	5	
S26. Italian-speaking guests are invited in the lesson.)	B. Prassi	4,617	1,431	6	
S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people,...).	Futuro	4,594	1,239	5	
S13. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement,...).	Supporto	4,586	1,083	5	
S29. The course includes group activities that require to work together (e.g. make a video, set a performance, quiz games, researches,...).	Varietà	4,555	1,291	5	
S14. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.)	B. Prassi	4,539	1,177	5	
S24. The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian.)	Futuro	4,508	1,357	5	
S45. Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together).	B. Prassi	4,457	1,407	6	<sup>a</sup>
S31. Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.)	Autonomia	4,438	1,413	5	
S47. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort, rather than their poor abilities.)	Coscienza	4,421	1,311	4	<sup>b</sup>
S25. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.)	Autonomia	4,320	1,516	5	
S51. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.)	B. Prassi	4,016	1,698	6	
S30. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	Autonomia	3,930	1,563	5	
S21. Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme,...).	B. Prassi	3,891	1,475	3	
S53. Students are encouraged to evaluate each other's performances or assignments.)	Autonomia	3,873	1,565	4	<sup>b</sup>
S34. The teacher explains that NOT knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time,...).	Futuro	3,727	1,701	4	
S20. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.)	Futuro	3,703	1,604	3	

Tabella 6.1: Dati descrittivi delle 54 MotS ordinate in base alla media (1-6). Oltre alla media (M) sono indicati il cluster d'afferenza, lo scarto tipo (s) e la moda (in caso di più mode, è visualizzato il valore più piccolo). La nota a) indica che la domanda ha ricevuto 127/128 risposte valide e la b) che ha ricevuto 126/128 risposte valide.

Da una prima osservazione di questi dati, possiamo notare come le strategie siano state generalmente accolte in modo favorevole come utili alla motivazione. Ben 23 MotS su 54 presentano un giudizio medio compreso tra 5 (*important*) e il valore massimo 6 (*very important*), mentre solo cinque MotS hanno ricevuto un giudizio medio inferiore a 4, ma comunque incluso entro la metà superiore dei valori (ossia  $M > 3,5$ ). Possiamo anche notare come, per ciascuna strategia, la maggior parte delle risposte degli apprendenti sia stata più che positiva con solo 5 MotS su 54 con una moda inferiore a 5, quindi ad aver ricevuto soprattutto giudizi “meno positivi”,<sup>258</sup> come mostrato nel Grafico 6.1

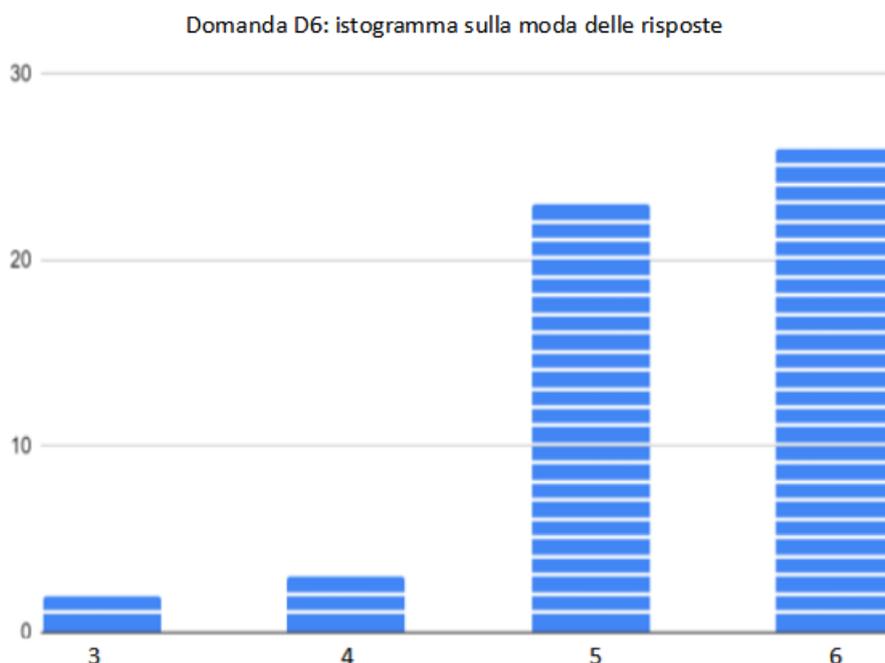


Grafico 6.1: Istogramma sulla moda delle risposte alla domanda D6 sulla percezione delle MotS (in caso di più mode, è stato calcolato il valore più piccolo).

Dalle risposte ricevute, possiamo inoltre notare come le variabili che hanno ricevuto un giudizio medio più basso sono anche quelle che presentano uno scarto tipo maggiore e quindi delle risposte più disperse, mentre uno scarto tipo più basso coincide con una valutazione di importanza migliore. Ci è dunque possibile far presente la tendenza degli apprendenti ad essere più omogenei nei giudizi sulle MotS ritenute più efficaci, mentre sono presenti ampie discrepanze nelle percezioni delle MotS ritenute meno valide. Dato evidenziato anche dalla distribuzione dei quartili, come mostrato nella Tabella 2.6.

Item (abbreviazione)	M	s	1° Quartile	Mediana	3° Quartile	Scarto IQR
S50. Errori	5,706	0,552	5,25	6,00	6,00	0,75
S02. Relazione	5,609	0,701	5,00	6,00	6,00	1,00
S15. Entusiasmo Docente	5,477	0,813	5,00	6,00	6,00	1,00
S49. Esperienze italiane	5,465	0,824	5,00	6,00	6,00	1,00
S06. Consegne	5,445	0,719	5,00	6,00	6,00	1,00
S39. Fuori dalla classe	5,422	0,728	5,00	6,00	6,00	1,00
S04. Familiarizza Italia	5,391	0,667	5,00	5,00	6,00	1,00
S33. Sempre più italiano	5,375	0,860	5,00	6,00	6,00	1,00
S18. Condivisione	5,328	0,888	5,00	6,00	6,00	1,00
S43. Clima positivo	5,315	0,888	5,00	6,00	6,00	1,00
S41. Metodi di studio	5,297	0,854	5,00	5,00	6,00	1,00
S35. No paragoni	5,289	1,036	5,00	6,00	6,00	1,00

258 Ricordiamo che, in caso di bimodalità, nella tabella è riportata la moda inferiore. Questo è il caso degli item S20 (bimodalità di 3 e 4), S34 (bimodalità di 4 e 6), S47 ((bimodalità di 4 e 5).

S28. Notare impegno	5,234	0,874	5,00	5,00	6,00	1,00
S48. Disponibilità	5,213	0,965	5,00	6,00	6,00	1,00
S44. Esperienza positiva	5,198	1,051	5,00	5,50	6,00	1,00
S32. Varietà media	5,172	0,906	5,00	5,00	6,00	1,00
S46. Rilevanza	5,164	0,867	5,00	5,00	6,00	1,00
S23. Orale rilassato	5,148	1,109	5,00	5,00	6,00	1,00
S01. Buonumore	5,141	0,876	5,00	5,00	6,00	1,00
S40. Naturalezza	5,078	0,977	5,00	5,00	6,00	1,00
S10. Competenza	5,055	0,942	5,00	5,00	6,00	1,00
S42. Valenza	5,055	0,925	5,00	5,00	6,00	1,00
S12. Task Sfidanti	5,016	0,878	5,00	5,00	6,00	1,00
S03. Conoscersi	4,992	0,984	5,00	5,00	6,00	1,00
S07. Realia	4,992	0,943	4,00	5,00	6,00	2,00
S11. Varietà argomenti	4,977	0,883	5,00	5,00	6,00	1,00
S22. Incoraggiare	4,961	1,104	4,00	5,00	6,00	2,00
S38. Attività Piacevoli	4,961	1,060	4,00	5,00	6,00	2,00
S19. Partecipazione	4,930	1,110	4,00	5,00	6,00	2,00
S17. Aspettative	4,898	0,995	4,00	5,00	6,00	2,00
S27. Efficacia	4,883	1,227	4,00	5,00	6,00	2,00
S52. Giochi	4,874	1,008	4,00	5,00	6,00	2,00
S08. Successi	4,828	0,957	4,00	5,00	6,00	2,00
S36. Feedback studenti	4,797	1,118	4,00	5,00	6,00	2,00
S54. Varietà attività	4,764	1,205	4,00	5,00	6,00	2,00
S37. Argomenti curiosi	4,750	1,072	4,00	5,00	5,25	1,25
S16. Sceglie contenuti	4,703	1,166	4,00	5,00	6,00	2,00
S05. Sceglie Norme	4,680	1,223	4,00	5,00	6,00	2,00
S26. Ospiti Madrelingua	4,617	1,431	4,00	5,00	6,00	2,00
S09. Futuri vantaggi	4,594	1,239	4,00	5,00	6,00	2,00
S13. Automotivazione	4,586	1,083	4,00	5,00	5,00	1,00
S29. Lavori di gruppo	4,555	1,291	4,00	5,00	6,00	2,00
S14. Voti impegno	4,539	1,177	4,00	5,00	5,00	1,00
S24. Visione	4,508	1,357	4,00	5,00	6,00	2,00
S45. Sceglie valutazione	4,457	1,407	4,00	5,00	6,00	2,00
S31. Proprio ritmo	4,438	1,413	4,00	5,00	6,00	2,00
S47. Attribuzione	4,421	1,311	4,00	5,00	5,00	1,00
S25. Sceglie obiettivi	4,320	1,516	3,00	5,00	6,00	3,00
S51. Altre lingue	4,016	1,698	2,75	4,00	6,00	3,25
S30. Autovalutazione	3,930	1,563	3,00	4,00	5,00	2,00
S21. Prodotti	3,891	1,475	3,00	4,00	5,00	2,00
S53. Valutazione tra pari	3,873	1,565	3,00	4,00	5,00	2,00
S34. Futuri svantaggi	3,727	1,701	2,00	4,00	5,00	3,00
S20. Ex-studenti	3,703	1,604	2,00	4,00	5,00	3,00

Tabella 6.2: Distribuzione delle valutazioni alle 54 MotS ordinate in base alla media (1-6). Oltre alla media (M) e allo scarto tipo (s), sono indicati i quartili evidenziati per colori e lo scarto interquartile ( $IQR=Q_3-Q_1$ ).

In questa è evidente come solo nelle ultime MotS vi sia uno scarto interquartile notevole, oltre che una distribuzione dei giudizi decisamente spostata verso i valori più bassi.

## 6.2. Le macrostrategie di chi studia italiano.

### a. Controlli preliminari all'analisi fattoriale

Per un'analisi fattoriale è solitamente richiesto un campione relativamente più ampio di quello ottenuto per il presente studio. Sebbene manchino indicazioni precise e «ci sia poco accordo tra i diversi autori riguardo la

grandezza che dovrebbe avere un campione, la raccomandazione generale è: più grande è, meglio è»<sup>259</sup> (Pallant 2002, 173-4). Pallant (*ivi*) e Field (2018, 797-8) citano diversi autori che suggeriscono i 300 rispondenti come un numero affidabile,<sup>260</sup> ma entrambi sottolineano come, anche in caso di campioni più piccoli, sia più utile controllare la saturazione nei fattori estratti, la comunalità degli *item* e svolgere alcune misure di adeguatezza del campione, in particolare il test di Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ed il test di sfericità di Bartlett, tutti contestualmente allo svolgimento dell'analisi fattoriale vera e propria.

La Tabella 6.3 mostra le comunalità<sup>261</sup> degli *item* prima e dopo l'estrazione<sup>262</sup>.

<i>item</i>	Comunalità Riscalata	Comunalità Semplice	<i>item</i>	Comunalità Riscalata	Comunalità Semplice
S01. Buonumore	1,000	0,767	S28. Notare impegno	1,000	0,764
S02. Relazione	1,000	0,492	S29. Lavori di gruppo	1,000	1,666
S03. Conoscersi	1,000	0,890	S30. Autovalutazione	1,000	2,444
S04. Familiarizza Italia	1,000	0,445	S31. Proprio ritmo	1,000	1,996
S05. Sceglie Norme	1,000	1,495	S32. Varietà media	1,000	0,821
S06. Consegne	1,000	0,517	S33. Sempre più italiano	1,000	0,740
S07. Realia	1,000	0,968	S34. Futuri svantaggi	1,000	2,893
S08. Successi	1,000	0,915	S35. No paragoni	1,000	1,073
S09. Futuri vantaggi	1,000	1,534	S36. Feedback studenti	1,000	1,250
S10. Competenza	1,000	0,855	S37. Argomenti curiosi	1,000	1,150
S11. Varietà argomenti	1,000	0,779	S38. Attività Piacevoli	1,000	1,219
S12. Task Sfidanti	1,000	0,771	S39. Fuori dalla classe	1,000	0,529
S13. Automotivazione	1,000	1,174	S40. Naturalezza	1,000	0,954
S14. Voti impegno	1,000	1,384	S41. Metodi di studio	1,000	0,730
S15. Entusiasmo Docente	1,000	0,661	S42. Valenza	1,000	0,887
S16. Sceglie contenuti	1,000	1,360	S43. Clima positivo	1,000	0,783
S17. Aspettative	1,000	0,990	S44. Esperienza positiva	1,000	1,087
S18. Condivisione	1,000	0,789	S45. Sceglie valutazione	1,000	1,965
S19. Partecipazione	1,000	1,231	S46. Rilevanza	1,000	0,752
S20. Ex-studenti	1,000	2,573	S47. Attribuzione	1,000	1,691
S21. Prodotti	1,000	2,177	S48. Disponibilità	1,000	0,923
S22. Incoraggiare	1,000	1,124	S49. Esperienze italiane	1,000	0,674
S23. Orale rilassato	1,000	1,230	S50. Errori	1,000	0,300
S24. Visione	1,000	1,842	S51. Altre lingue	1,000	2,882
S25. Sceglie obiettivi	1,000	2,298	S52. Giochi	1,000	1,008
S26. Ospiti Madrelingua	1,000	2,049	S53. Valutazione tra pari	1,000	2,409
S27. Efficacia	1,000	1,506	S54. Varietà attività	1,000	1,440

Tabella 6.3: Comunalità dei singoli *item*, prima e dopo l'estrazione. I valori evidenziati sono quelli <0,600.

Come possiamo vedere, quasi tutti gli *item* (49 su 54) presentano una comunalità >0,600, valore suggerito da Field (2018, 797)<sup>263</sup> come indicativo dell'adeguatezza del campione, anche se inferiore alle cento unità.

259 «While there is little agreement among authors concerning how large a sample should be, the recommendation generally is: the larger, the better.»

260 Pallant (2002) cita Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4<sup>th</sup> ed)*. New York: HarperCollins. Cap. 13.

Field (2018) cita Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.

261 La comunalità indica la proporzione tra la varianza comune e quella unica di ciascun *item*, ossia tra quella condivisa con altre variabili (val.max =1) e quella specifica di un *item* (val.min =0).

262 Analisi dei componenti principali con rotazione *Varimax* e normalizzazione di Kaiser.

263 Il quale cita MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), pp. 84-99.

Il test KMO conferma l'adeguatezza campionaria per l'analisi con un valore di KMO=0,853 più che adeguato,<sup>264</sup> inoltre tutti i valori KMO dei singoli *item* sono risultati ben al di sopra del limite di accettabilità di 0,5<sup>265</sup> e solo due *item* (S06 ed S50) non superano lo 0,75. Decidiamo pertanto di non rimuovere nessun *item* prima dell'analisi. Anche il test di sfericità di Bartlett risulta significativo ( $p < 0,001$ ) pertanto la matrice R ha correlazioni sufficientemente elevate.

Il determinante della matrice di covarianza, sebbene significativo, risulta estremamente basso ( $=1,657 \times 10^{-17}$ ) il che potrebbe indicare la presenza di variabili multicollineari. Andando ad analizzare le singole risposte, emerge infatti che alcuni soggetti hanno risposto al test inserendo quasi esclusivamente il valore massimo della scala (6), rendendo queste risposte quasi identiche. Non riteniamo però siano da escludere.<sup>266</sup>

Al termine dell'analisi preliminare, gli *item* sono stati sottoposti ad un'analisi di affidabilità, andando a misurarne la coerenza interna attraverso l'Alfa di Cronbach, il cui risultato è stato favorevole ( $\alpha=0,960$ ), un valore piuttosto alto, anche per la presenza di ben 54 *item*, molti dei quali misurano il medesimo costrutto. Ad ogni modo, per controllare che gli *item* non abbiano lo stesso tipo di distribuzione, sono stati eseguiti un test T<sup>2</sup> di Hotelling ed un test F, entrambi con risultati significativi (rispettivamente  $F(53,66)=6,35$ ,  $p < 0,001$  e  $F(118,53)=33,01$ ,  $p < 0,001$ ).

Insieme all'analisi dell'affidabilità, è stata ottenuta la correlazione corretta del totale degli *item* (*corrected item-total correlation*). Dalla Tabella 6.4 è possibile notare come due terzi degli *item* presentino valori alti ( $r > 0,5$ ) ed uno solo (S50) abbia un valore basso ( $r=0,257$ ) inferiore a 0,300, il che potrebbe indicare una bassa correlazione e potremmo valutarne l'esclusione dall'analisi; ma dalla tabella è possibile notare come non vi siano *item*, la cui rimozione causerebbe l'aumento dell'Alfa di Cronbach, pertanto possiamo ritenere che nessuno degli *item* sia incoerente con la misura ricercata dal questionario.

<i>item</i>	<i>r corretta</i>	$\alpha$ se escluso	<i>item</i>	<i>r corretta</i>	$\alpha$ se escluso
S01. Buonumore	0,472	0,960	S28. Notare impegno	0,686	0,959
S02. Relazione	0,446	0,960	S29. Lavori di gruppo	0,686	0,959
S03. Conoscersi	0,596	0,959	S30. Autovalutazione	0,711	0,959
S04. Familiarizza Italia	0,461	0,960	S31. Proprio ritmo	0,496	0,960
S05. Sceglie Norme	0,468	0,960	S32. Varietà media	0,548	0,959
S06. Consegne	0,343	0,960	S33. Sempre più italiano	0,430	0,960
S07. Realia	0,563	0,959	S34. Futuri svantaggi	0,550	0,960
S08. Successi	0,637	0,959	S35. No paragoni	0,424	0,960
S09. Futuri vantaggi	0,620	0,959	S36. Feedback studenti	0,509	0,960
S10. Competenza	0,438	0,960	S37. Argomenti curiosi	0,404	0,960
S11. Varietà argomenti	0,604	0,959	S38. Attività Piacevoli	0,625	0,959
S12. Task Sfidanti	0,506	0,960	S39. Fuori dalla classe	0,500	0,960
S13. Automotivazione	0,682	0,959	S40. Naturalezza	0,514	0,959
S14. Voti impegno	0,619	0,959	S41. Metodi di studio	0,562	0,959
S15. Entusiasmo Docente	0,531	0,959	S42. Valenza	0,517	0,959
S16. Sceglie contenuti	0,695	0,959	S43. Clima positivo	0,475	0,960
S17. Aspettative	0,675	0,959	S44. Esperienza positiva	0,644	0,959
S18. Condivisione	0,453	0,960	S45. Sceglie valutazione	0,631	0,959
S19. Partecipazione	0,525	0,959	S46. Rilevanza	0,466	0,960
S20. Ex-studenti	0,640	0,959	S47. Attribuzione	0,652	0,959
S21. Prodotti	0,598	0,959	S48. Disponibilità	0,629	0,959

264 "Meritevole" (*meritorious*) secondo la scala di adeguatezza di Kaiser-Rice, indicata da Field (2018, 798), tratta da Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark 4. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-7.

265 Kaiser & Rice (1974) op.cit.

266 Questo aspetto può inoltre essere trascurato nei casi in cui si decide di svolgere un'analisi dei componenti principali (Field 2018, 799).

S22. Incoraggiare	0,608	0,959	S49. Esperienze italiane	0,496	0,960
S23. Orale rilassato	0,362	0,960	S50. Errori	0,257	0,960
S24. Visione	0,748	0,958	S51. Altre lingue	0,504	0,960
S25. Sceglie obiettivi	0,717	0,959	S52. Giochi	0,590	0,959
S26. Ospiti Madrelingua	0,530	0,960	S53. Valutazione tra pari	0,670	0,959
S27. Efficacia	0,385	0,960	S54. Varietà attività	0,563	0,959

Tabella 6.4: Statistiche totali degli item risultanti dall'analisi di affidabilità, indicanti i valori della correlazione corretta del totale degli item e l'Alfa di Cronbach totale se l'item fosse escluso (partendo da un riferimento di  $\alpha=0,960$ ).

## b. Scelta dei fattori da estrarre

Valutata la bontà dei dati di partenza, nonostante l'esiguità del campione, optiamo per una prima analisi esplorativa attraverso il metodo dei componenti principali, successivamente saranno svolte delle estrazioni alternative variando il numero di fattori<sup>267</sup> o il metodo di rotazione (Reio e Shuck 2015, 16).

Come primo metodo di rotazione optiamo per un *Varimax* ortogonale, ben consapevoli che, data l'alta correlazione tra tutti gli *item*, questo metodo non si rivelerà quello più adeguato al tipo di dati inseriti, ma pensiamo comunque che possa essere utile per avere una prima idea dei componenti estraibili. Successivamente sarà svolta la medesima analisi con rotazione obliqua *Oblimin*.

Nell'analisi precedente all'estrazione, il grafico decrescente degli autovalori (Grafico 6.2) non ha permesso d'individuare il numero indicativo di fattori da estrarre. Infatti il grafico era difficilmente interpretabile in quanto mostrava il punto di flesso immediatamente dopo il primo valore e nessuno dei successivi punti risultava sufficientemente definito, il che probabilmente è dovuto sia al campione inferiore <200, sia ai casi di multicollinearità già indicati sopra.<sup>268</sup>

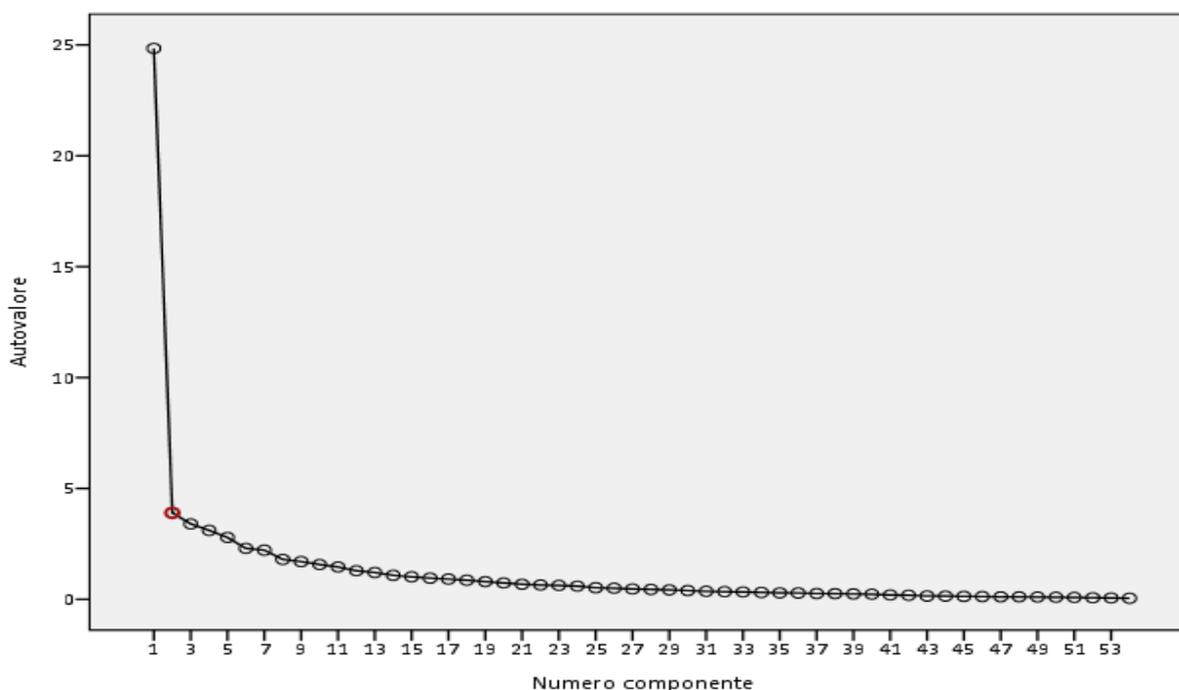


Grafico 6.2: Grafico decrescente degli autovalori (screeplot) con indicati gli autovalori per i 54 componenti della matrice di correlazione. In rosso è indicato il punto di flesso. Mancano punti di flesso secondari.

<sup>267</sup> Nel presente studio, useremo fattori e componenti come sinonimi, sebbene dal punto di vista strettamente matematico, l'analisi dei componenti principali non sia da considerarsi un metodo di analisi fattoriale, bensì un approccio teorico diverso, quindi con diversa terminologia. Va notato che, nonostante questo, diversi autori (Field 2018, 779, 788-9; Pallant 2002, 173; Rossi 2018, 22-3) ne sottolineano soprattutto la somiglianza dal punto di vista pratico ed anche SPSS lo classifica tra i metodi fattoriali di riduzione di dimensioni di una scala.

<sup>268</sup> Inoltre l'analisi del grafico decrescente degli autovalori per individuare il numero di fattori da estrarre risulta spesso eccessivamente conservativo (Field 2018, 790).

Si decide pertanto di determinare il numero di fattori da estrarre partendo da un'analisi degli autovalori (*eigenvalues*) seguendo il criterio di Kaiser<sup>269</sup> secondo cui si estraggono tanti fattori (autovettori) quanti sono gli autovalori che superano un valore prefissato (solitamente 1<sup>270</sup>), così da concentrarsi sui componenti che spiegano la maggior quantità di varianza. Questo approccio è anche quello più indicato per campioni relativamente piccoli, come il nostro (Field 2018, 811) La Tabella 6.3 mostra la varianza totale spiegata per i dodici fattori selezionati da SPSS.

Componente	Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	5,489	10,165	10,165
2	5,230	9,686	19,850
3	4,301	7,964	27,815
4	4,179	7,739	35,554
5	4,170	7,722	43,276
6	2,643	4,895	48,171
7	2,208	4,089	52,260
8	2,131	3,946	56,205
9	1,724	3,193	59,398
10	1,684	3,119	62,516
11	1,644	3,045	65,561
12	1,531	2,835	68,396

Tabella 6.5: Tabella della proporzione cumulativa della varianza totale riscalata, dopo l'estrazione secondo il metodo dell'Analisi dei componenti principali. Dei 54 autovettori iniziali sono mostrati solo i primi 12 che hanno superato il criterio di Kaiser

Come possiamo vedere, i dodici componenti combinati tra loro spiegano il 68,4% della varianza totale.

La tabella delle correlazioni riprodotte (che non riproduciamo per questioni di spazio) riporta i residui calcolati tra le correlazioni osservate e quelle riprodotte. Da questa, risultano 281 residui non ridondanti con valori assoluti maggiori di 0,05, pari al 19,0% del totale e comunque molto inferiore al valore critico del 50% (Field 2018,812). La Tabella 6.6 riporta invece la Matrice dei componenti ruotata:

269 Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151. Citato da Rossi (2018, 19) e Field (2018, 790).

270 Rossi (2018, 19) spiega come la logica dietro questo parametro si basa sul fatto che «gli autovalori corrispondono alla varianza dei fattori e che, partendo da una matrice di correlazione in cui tutti i valori sono standardizzati (quindi con varianza pari a 1), i fattori estraibili debbano raccogliere più varianza di quanto farebbe una variabile da sola.»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S01. Buonumore	0,120	<b>0,672</b>	0,291	0,105	0,058	-0,058	0,026	0,032	0,138	-0,083	0,130	0,051
S02. Relazione	0,162	<b>0,684</b>	0,015	0,116	0,092	0,091	0,025	0,113	-0,084	-0,028	0,141	0,042
S03. Conoscersi	<b>0,316</b>	<b>0,630</b>	0,124	0,209	0,025	0,014	0,169	0,097	0,039	0,240	-0,134	0,089
S04. Familiarizza Italia	<b>0,434</b>	<b>0,331</b>	0,110	0,043	0,115	0,055	0,238	0,118	-0,123	0,102	-0,212	-0,068
S05. Sceglie Norme	<b>0,475</b>	<b>0,373</b>	-0,098	0,074	-0,078	0,178	0,079	-0,055	<b>0,541</b>	0,026	0,125	-0,033
S06. Consegne	0,081	<b>0,573</b>	0,018	0,054	0,035	0,032	0,025	-0,100	0,183	-0,030	0,122	0,020
S07. Realia	0,285	0,207	0,276	0,208	-0,031	0,265	<b>0,453</b>	0,246	-0,003	-0,124	0,234	-0,077
S08. Successi	<b>0,530</b>	<b>0,354</b>	0,006	<b>0,337</b>	0,164	-0,032	-0,015	-0,013	0,194	0,001	0,207	0,121
S09. Futuri vantaggi	<b>0,775</b>	0,136	0,125	0,144	0,172	0,164	0,094	0,014	0,089	-0,143	0,157	0,042
S10. Competenza	<b>0,473</b>	<b>0,412</b>	0,225	0,027	<b>0,309</b>	-0,195	-0,055	-0,119	-0,103	0,004	-0,087	0,052
S11. Varietà argomenti	<b>0,407</b>	<b>0,407</b>	<b>0,306</b>	<b>0,384</b>	-0,119	0,071	0,126	0,169	-0,018	-0,016	0,035	-0,102
S12. Task Sfidanti	<b>0,532</b>	<b>0,371</b>	0,132	0,217	-0,039	-0,074	0,076	0,235	-0,091	0,067	0,063	-0,042
S13. Automotivazione	<b>0,765</b>	0,281	0,017	0,161	0,229	-0,038	0,122	0,046	0,111	0,191	-0,020	0,104
S14. Voti impegno	<b>0,679</b>	0,227	0,216	-0,013	0,047	0,229	-0,010	0,040	0,209	0,273	-0,031	0,150
S15. Entusiasmo Docente	0,134	<b>0,650</b>	0,167	0,060	0,272	0,163	0,022	0,118	-0,131	0,129	-0,062	-0,004
S16. Sceglie contenuti	0,276	<b>0,423</b>	0,158	0,204	0,041	0,282	<b>0,424</b>	0,119	<b>0,312</b>	0,074	0,078	0,139
S17. Aspettative	<b>0,410</b>	<b>0,352</b>	0,106	0,077	<b>0,406</b>	0,238	0,259	0,041	0,148	0,073	-0,061	0,031
S18. Condivisione	<b>0,364</b>	<b>0,592</b>	-0,019	0,003	0,186	-0,048	0,149	0,017	0,031	0,249	<b>-0,329</b>	0,000
S19. Partecipazione	0,170	0,138	0,031	<b>0,602</b>	0,175	<b>0,352</b>	-0,115	0,091	0,065	0,001	-0,030	0,161
S20. Ex-studenti	0,230	0,053	0,100	<b>0,349</b>	0,224	<b>0,741</b>	-0,002	0,114	0,116	0,098	0,162	0,098
S21. Prodotti	<b>0,432</b>	-0,051	0,029	<b>0,494</b>	0,133	<b>0,314</b>	0,008	0,289	-0,011	<b>0,405</b>	0,270	-0,159
S22. Incoraggiare	0,160	0,278	0,129	<b>0,480</b>	<b>0,386</b>	0,166	-0,208	0,272	-0,131	0,168	0,043	0,158
S23. Orale rilassato	0,070	0,143	0,063	0,053	0,127	0,111	0,203	<b>0,770</b>	0,069	-0,033	0,120	0,082
S24. Visione	<b>0,521</b>	0,047	0,201	0,200	<b>0,358</b>	<b>0,405</b>	0,122	0,229	0,159	-0,030	0,106	0,190
S25. Sceglie obiettivi	<b>0,326</b>	0,183	0,098	0,240	0,258	<b>0,453</b>	0,299	<b>0,375</b>	0,254	0,114	-0,118	0,088
S26. Ospiti Madrelingua	-0,047	0,132	<b>0,317</b>	0,032	<b>0,318</b>	<b>0,725</b>	0,237	0,016	0,028	0,142	0,109	-0,019
S27. Efficacia	0,118	0,183	0,037	-0,106	0,225	0,171	0,169	0,155	0,087	0,095	<b>0,755</b>	0,049
S28. Notare impegno	0,230	<b>0,369</b>	0,206	0,165	<b>0,425</b>	0,216	-0,006	<b>0,305</b>	0,143	0,065	0,085	0,095
S29. Lavori di gruppo	0,138	0,224	0,238	<b>0,714</b>	0,230	0,058	0,264	-0,005	0,177	0,133	-0,105	-0,027
S30. Autovalutazione	0,262	0,146	-0,054	<b>0,425</b>	<b>0,339</b>	0,239	0,260	-0,029	<b>0,311</b>	<b>0,434</b>	0,263	0,112
S31. Proprio ritmo	0,170	0,042	-0,010	0,084	0,161	0,085	<b>0,802</b>	0,143	0,142	0,199	0,156	0,100
S32. Varietà media	0,134	0,168	<b>0,344</b>	<b>0,606</b>	0,024	0,073	0,151	0,280	-0,020	-0,168	-0,106	0,049
S33. Sempre più italiano	0,044	0,180	0,210	<b>0,305</b>	0,167	0,011	<b>0,330</b>	<b>0,306</b>	-0,125	-0,096	-0,092	0,101
S34. Futuri svantaggi	<b>0,530</b>	-0,104	0,176	<b>0,322</b>	<b>0,355</b>	0,266	0,239	<b>-0,377</b>	-0,150	-0,138	0,184	0,087
S35. No paragoni	0,072	<b>0,382</b>	<b>0,307</b>	0,021	0,298	-0,119	-0,129	0,151	-0,074	0,236	0,088	<b>0,375</b>
S36. Feedback studenti	0,094	0,153	0,264	0,094	0,190	0,144	0,143	-0,057	0,053	<b>0,679</b>	0,042	0,165
S37. Argomenti curiosi	0,290	0,008	<b>0,568</b>	0,184	0,092	-0,005	-0,101	0,176	-0,013	0,175	-0,160	-0,108
S38. Attività Piacevoli	0,054	0,252	<b>0,610</b>	0,285	0,096	-0,017	0,041	0,169	0,287	0,168	0,100	0,091
S39. Fuori dalla classe	0,095	0,113	<b>0,540</b>	0,191	0,275	0,115	0,229	-0,020	-0,098	0,066	0,013	-0,127
S40. Naturalizza	0,073	0,272	0,231	0,184	<b>0,580</b>	0,028	0,081	0,009	-0,070	0,156	0,075	-0,115
S41. Metodi di studio	0,122	0,148	0,188	0,112	<b>0,638</b>	0,183	0,063	0,011	0,073	0,147	-0,005	0,082
S42. Valenza	0,105	0,087	0,213	0,029	<b>0,694</b>	0,171	0,042	0,212	0,030	0,015	0,019	0,110
S43. Clima positivo	-0,006	<b>0,538</b>	0,215	-0,009	0,227	0,162	0,052	<b>0,303</b>	0,058	0,037	-0,005	0,209
S44. Esperienza positiva	<b>0,311</b>	0,200	<b>0,459</b>	0,092	<b>0,421</b>	-0,002	0,149	0,126	0,285	-0,116	0,015	0,012
S45. Sceglie valutazione	0,144	-0,047	<b>0,316</b>	0,276	<b>0,331</b>	0,163	0,171	0,205	<b>0,650</b>	0,125	0,054	0,135
S46. Rilevanza	0,095	0,056	<b>0,632</b>	0,040	0,265	0,092	0,046	-0,022	-0,036	0,097	-0,068	0,160
S47. Attribuzione	0,284	0,012	0,097	<b>0,354</b>	<b>0,628</b>	0,116	0,158	-0,115	0,202	-0,021	0,291	0,022
S48. Disponibilità	0,245	<b>0,410</b>	0,211	0,208	<b>0,305</b>	0,144	-0,209	0,228	0,039	0,101	0,160	0,219
S49. Esperienze italiane	0,085	0,147	<b>0,670</b>	0,088	0,165	0,233	-0,002	0,028	0,127	-0,045	0,059	-0,054
S50. Errori	-0,107	0,146	<b>0,397</b>	0,021	0,278	0,036	-0,137	0,186	-0,053	-0,068	0,010	0,177
S51. Altre lingue	0,184	0,173	0,005	0,271	0,090	0,115	0,152	0,106	0,091	0,127	0,039	<b>0,858</b>
S52. Giochi	0,096	0,100	<b>0,400</b>	<b>0,622</b>	0,189	-0,014	0,101	-0,156	0,109	0,116	0,008	0,174
S53. Valutazione tra pari	<b>0,448</b>	-0,024	0,255	<b>0,531</b>	-0,004	0,151	0,136	-0,178	0,228	0,294	0,164	0,235
S54. Varietà attività	0,127	0,210	<b>0,638</b>	0,281	-0,106	0,057	0,161	-0,141	0,002	0,119	<b>0,407</b>	0,048

Tabella 6.6: *Matrice dei componenti ruotata riscalata. Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 15 iterazioni. La matrice mostra le saturazioni di ciascuna variabile su ciascun fattore dopo la rotazione. I valori di saturazione superiori a 0,300 o inferiori a -0,300 sono stati evidenziati in grassetto.*

Per comprendere meglio il senso della matrice dei componenti, abbiamo operato una serie di accorgimenti grafici per facilitarne la lettura. In primis abbiamo colorato le saturazioni secondo un gradiente a tre colori: rosso per i valori negativi più bassi, verde per i valori positivi più alti e bianco per quelli meno significativi e quindi più vicini allo zero. Successivamente abbiamo ordinato le saturazioni di ciascun componente dal

valore maggiore al minore partendo dal dodicesimo componente ed andando verso il primo. Infine abbiamo rimosso tutti quei valori assoluti (quindi indiscriminatamente positivi o negativi) inferiori a 0,300. Il risultato di questo lavoro di adattamento grafico è visibile nella Tabella 6.7:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S09. Futuri vantaggi	<b>0,775</b>											
S13. Automotivazione	<b>0,765</b>											
S14. Voti impegno	<b>0,679</b>											
S12. Task Sfidanti	<b>0,532</b>	0,371										
S34. Futuri svantaggi	<b>0,530</b>			0,322	0,355			<b>-0,377</b>				
S08. Successi	<b>0,530</b>	0,354		0,337								
S24. Visione	<b>0,521</b>				0,358	0,405						
S10. Competenza	<b>0,473</b>	0,412			0,309							
S04. Familiarizza Italia	<b>0,434</b>	0,331										
S17. Aspettative	<b>0,410</b>	0,352			0,406							
S11. Varietà argomenti	<b>0,407</b>	0,407	0,306	0,384								
S18. Condivisione	0,364	<b>0,592</b>									<b>-0,329</b>	
S03. Conoscersi	0,316	<b>0,630</b>										
S48. Disponibilità		<b>0,410</b>			0,305							
S02. Relazione		<b>0,684</b>										
S15. Entusiasmo Docent		<b>0,650</b>										
S01. Buonumore		<b>0,672</b>										
S06. Consegne		<b>0,573</b>										
S43. Clima positivo		<b>0,538</b>						0,303				
S35. No paragoni		<b>0,382</b>	0,307									0,375
S44. Esperienza positiva	0,311		<b>0,459</b>		0,421							
S37. Argomenti curiosi			<b>0,568</b>									
S54. Varietà attività			<b>0,638</b>								0,407	
S50. Errori			<b>0,397</b>									
S38. Attività Piacevoli			<b>0,610</b>									
S49. Esperienze italiane			<b>0,670</b>									
S39. Fuori dalla classe			<b>0,540</b>									
S46. Rilevanza			<b>0,632</b>									
S53. Valutazione tra pari	0,448			<b>0,531</b>								
S21. Prodotti	0,432			<b>0,494</b>		0,314				0,405		
S19. Partecipazione				<b>0,602</b>		0,352						
S22. Incoraggiare				<b>0,480</b>	0,386							
S29. Lavori di gruppo				<b>0,714</b>								
S32. Varietà media			0,344	<b>0,606</b>								
S52. Giochi			0,400	<b>0,622</b>								
S47. Attribuzione				<b>0,354</b>	<b>0,628</b>							
S28. Notare impegno		0,369			<b>0,425</b>			0,305				
S41. Metodi di studio					<b>0,638</b>							
S42. Valenza					<b>0,694</b>							
S40. Naturalizza					<b>0,580</b>							
S25. Sceglie obiettivi	0,326					<b>0,453</b>		0,375				
S20. Ex-studenti				0,349		<b>0,741</b>						
S26. Ospiti Madrelingua			0,317		0,318	<b>0,725</b>						
S07. Realia							<b>0,453</b>					
S16. Sceglie contenuti		0,423					<b>0,424</b>		0,312			
S31. Proprio ritmo							<b>0,802</b>					
S33. Sempre più italiano				0,305			<b>0,330</b>	<b>0,306</b>				
S23. Orale rilassato								<b>0,770</b>				
S05. Sceglie Norme	0,475	0,373							<b>0,541</b>			
S45. Sceglie valutazione			0,316		0,331				<b>0,650</b>			
S30. Autovalutazione				0,425	0,339				<b>0,311</b>	<b>0,434</b>		
S36. Feedback studenti										<b>0,679</b>		
S27. Efficacia											<b>0,755</b>	
S51. Altre lingue												<b>0,858</b>

Tabella 6.7: Matrice dei componenti ruotata riscalata. Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 15 iterazioni. Le saturazioni sono ordinate per ciascun componente e sono visibili solo le saturazioni il cui valore assoluto è superiore a 0,3. Gli item afferenti a ciascun componente sono evidenziati a colori alternati, bianco e grigio.

Grazie a questo processo di colorazione e riordino,<sup>271</sup> guardando la tabella, è possibile identificare facilmente quali *item* compongono i dodici componenti estratti attraverso quest'analisi preliminare.

### c. Estrazione dei fattori e rotazione dei dati

La prima estrazione attraverso l'analisi dei componenti principali con rotazione ortogonale è stata la base del lungo processo di *cluster analysis*; infatti, i risultati sono successivamente stati sottoposti ad altri tipi di estrazione più adeguati al tipo di dati raccolti.

Per prima cosa si è cercato di individuare quale fosse il tipo di estrazione più adeguato. Come possiamo vedere dalla Tabella 6.5, le saturazioni più alte sono concentrate su pochi fattori iniziali e questa è una caratteristica dell'analisi dei componenti principali, in cui si punta ad estrarre dei fattori che siano il più possibile esplicativi (Rossi 2018, 22), pertanto tende a gonfiare le saturazioni, concentrandole soprattutto su pochi fattori.<sup>272</sup>

Posto però che il nostro obiettivo non è quello di estrarre un numero quanto più basso possibile di fattori (come nella maggior parte delle analisi fattoriali), bensì individuare dei fattori utili come indicazione per aiutarci a raccogliere in *cluster* le nostre strategie, si è deciso di ripetere il processo di estrazione utilizzando altri metodi.

Si è innanzitutto passati a svolgere un'analisi vettoriale col metodo d'estrazione della Massima Verosimiglianza, ritenuto utile ad individuare fattori che riproducano al meglio la matrice di correlazione di partenza (*ibidem*) prima con una rotazione ortogonale e successivamente con una obliqua. Pur ritenendo che una rotazione ortogonale possa aiutare poco ad interpretare dei fattori che, per loro stessa natura, prevedono un certo grado di interdipendenza,<sup>273</sup> la scelta di svolgere entrambe le rotazioni segue le indicazioni di più di un manuale di statistica (Pallant 2002, 176; Field 2018, 794; Rossi 2018, 26).

Nella Tabella 6.8 è quindi riportata la matrice dei fattori dopo l'estrazione col metodo della massima verosimiglianza e rotazione ortogonale *Varimax*, mentre nelle Tabelle 6.9, 6.10 e 6.11 saranno riportate le stesse estrazioni ma con rotazione obliqua *Oblimin diretta*.

---

271 Per svolgere queste operazioni ci siamo serviti di un apposito foglio di calcolo creato all'occorrenza e programmato appositamente per l'analisi dei cluster, le cui funzioni saranno esplicitate nel paragrafo 6.2.e.

272 Queste caratteristiche sono condivise anche dalla fattorizzazione dell'asse principali.

273 Ad esempio, Field (2018) ritiene che abbia poco senso l'uso di una rotazione ortogonale per qualunque tipo di dato inerente la natura umana, in particolar modo i costrutti psicologici. Ciò nonostante consiglia di svolgere entrambe le rotazioni e di valutarne le differenze (*ivi*, 794).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S20. Ex-studenti	<b>0,702</b>	0,226	0,046	0,135	0,209	0,161	0,068	0,035	-0,037	0,255	0,017	0,025
S26. Ospiti Madrelingua	<b>0,673</b>	-0,056	0,103	0,279	0,069	0,290	0,060	-0,032	0,042	0,052	0,110	-0,079
S25. Sceglie obiettivi	<b>0,617</b>	0,228	0,064	0,123	0,277	0,101	0,292	0,158	0,370	0,104	-0,114	-0,051
S24. Visione	<b>0,526</b>	0,464	0,049	0,231	0,183	0,252	0,190	0,120	0,075	0,074	-0,124	-0,015
S45. Sceglie valutazione	<b>0,493</b>	0,190	-0,025	0,248	0,366	0,150	0,127	0,249	0,090	-0,118	-0,003	0,077
S16. Sceglie contenuti	<b>0,483</b>	0,260	0,344	0,086	0,216	0,025	0,358	0,113	0,204	-0,173	0,177	0,019
S21. Prodotti	<b>0,475</b>	0,367	-0,030	0,110	0,257	0,047	0,164	0,012	0,025	0,349	0,075	0,292
S27. Efficacia	<b>0,449</b>	0,155	0,209	0,038	-0,081	0,122	0,048	0,102	-0,132	0,025	0,134	0,090
S31. Proprio ritmo	<b>0,389</b>	0,181	0,078	-0,027	0,157	0,111	0,314	-0,003	0,147	-0,184	0,139	0,183
S28. Notare impegno	<b>0,375</b>	0,240	0,323	0,189	0,192	0,274	0,133	0,300	0,082	0,131	-0,097	-0,099
S17. Aspettative	<b>0,356</b>	0,342	0,243	0,089	0,120	0,344	0,204	0,083	0,352	-0,058	0,046	-0,025
S09. Futuri vantaggi	0,247	<b>0,783</b>	0,194	0,165	0,070	0,154	0,119	-0,077	-0,007	0,021	-0,045	0,001
S13. Automotivazione	0,121	<b>0,735</b>	0,205	0,060	0,111	0,177	0,103	0,139	0,312	0,109	0,051	0,123
S08. Successi	0,145	<b>0,617</b>	0,352	0,016	0,286	0,081	0,024	0,173	-0,044	0,079	0,029	0,034
S14. Voti impegno	0,337	<b>0,591</b>	0,095	0,165	0,052	-0,065	-0,009	0,253	0,408	0,087	0,189	-0,127
S34. Futuri svantaggi	0,253	<b>0,509</b>	-0,064	0,149	0,270	0,377	0,034	-0,160	-0,060	-0,004	0,200	0,015
S05. Sceglie Norme	0,311	<b>0,465</b>	0,287	-0,055	0,118	-0,132	0,031	0,060	0,162	-0,084	0,001	0,075
S12. Task Sfidanti	-0,001	<b>0,435</b>	0,323	0,174	0,083	-0,071	0,292	0,067	0,177	0,240	0,035	0,170
S10. Competenza	-0,175	<b>0,434</b>	0,315	0,230	0,104	0,256	-0,073	0,164	0,285	0,029	0,012	-0,069
S02. Relazione	0,101	0,155	<b>0,742</b>	0,028	0,054	0,115	0,106	-0,002	0,044	0,225	-0,016	-0,055
S01. Buonomore	0,044	0,138	<b>0,675</b>	0,236	0,148	0,022	0,089	0,196	0,046	-0,129	0,014	-0,021
S15. Entusiasmo Docente	0,146	0,075	<b>0,543</b>	0,188	-0,022	0,279	0,115	0,131	0,250	0,284	0,084	0,001
S06. Consegne	0,068	0,113	<b>0,515</b>	0,041	0,038	0,045	0,040	0,083	0,039	-0,042	0,060	0,055
S03. Conoscersi	0,088	0,257	<b>0,479</b>	0,163	0,170	-0,025	0,179	0,225	0,372	0,034	0,045	0,217
S43. Clima positivo	0,241	-0,027	<b>0,441</b>	0,174	-0,019	0,150	0,249	0,423	0,116	0,004	-0,051	0,032
S11. Varietà argomenti	0,106	0,336	<b>0,387</b>	0,349	0,273	-0,105	0,262	-0,163	0,182	0,302	0,100	-0,011
S49. Esperienze italiane	0,274	0,091	0,208	<b>0,653</b>	0,112	0,125	0,000	0,043	-0,092	-0,037	0,030	-0,113
S38. Attività Piacevoli	0,189	0,091	0,208	<b>0,585</b>	0,334	-0,040	0,052	0,366	0,007	-0,041	0,038	0,161
S39. Fuori dalla classe	0,144	0,025	0,102	<b>0,581</b>	0,122	0,349	0,155	-0,159	0,116	0,055	0,176	0,135
S37. Argomenti curiosi	-0,016	0,196	0,024	<b>0,568</b>	0,127	0,065	0,084	0,077	0,107	0,191	-0,027	0,088
S46. Rilevanza	0,102	0,057	0,008	<b>0,501</b>	0,135	0,245	0,060	0,181	0,135	0,027	0,224	-0,143
S44. Esperienza positiva	0,186	0,287	0,192	<b>0,496</b>	0,146	0,330	0,180	0,128	0,131	-0,204	-0,134	0,118
S50. Errori	0,039	-0,106	0,121	<b>0,382</b>	0,018	0,229	0,029	0,295	-0,046	0,134	-0,046	-0,074
S29. Lavori di gruppo	0,211	0,165	0,162	0,240	<b>0,700</b>	0,158	0,144	0,009	0,192	0,041	0,056	0,184
S52. Giochi	0,087	0,183	0,072	0,265	<b>0,676</b>	0,179	0,026	0,148	-0,023	0,047	0,273	-0,049
S32. Varietà media	0,107	0,087	0,145	0,330	<b>0,581</b>	-0,009	0,334	-0,008	0,096	0,162	-0,131	-0,046
S53. Valutazione tra pari	0,319	0,465	0,002	0,171	<b>0,468</b>	0,026	0,025	0,076	0,030	0,040	0,309	0,170
S19. Partecipazione	0,337	0,221	0,098	0,102	<b>0,427</b>	0,107	0,034	0,084	-0,033	0,292	-0,083	0,029
S42. Valenza	0,293	0,096	0,073	0,222	-0,008	<b>0,599</b>	0,189	0,301	-0,019	0,030	-0,114	0,011
S41. Metodi di studio	0,290	0,107	0,130	0,240	0,096	<b>0,593</b>	-0,009	0,112	0,142	0,070	-0,051	0,136
S40. Naturalezza	0,125	0,079	0,186	0,194	0,157	<b>0,515</b>	0,104	0,111	0,123	0,180	0,186	-0,033
S47. Attribuzione	0,364	0,392	0,042	0,063	0,344	<b>0,498</b>	0,034	0,064	-0,103	-0,046	0,119	0,035
S33. Sempre più italiano	0,037	0,016	0,097	0,077	0,273	0,198	<b>0,571</b>	0,138	0,067	0,088	0,085	-0,039
S07. Realia	0,375	0,278	0,237	0,247	0,069	-0,001	<b>0,567</b>	-0,103	-0,100	-0,086	0,142	0,019
S23. Orale rilassato	0,315	-0,005	0,144	0,072	-0,014	0,019	<b>0,561</b>	0,303	-0,012	0,088	-0,263	0,042
S04. Familiarizza Italia	0,023	0,305	0,273	0,092	-0,016	0,171	<b>0,373</b>	-0,085	0,356	0,118	0,090	0,027
S35. No paragoni	-0,005	0,085	0,262	0,205	0,073	0,180	0,078	<b>0,581</b>	0,074	0,062	0,123	0,048
S48. Disponibilità	0,255	0,252	0,331	0,204	0,143	0,180	0,035	<b>0,399</b>	0,037	0,301	0,004	-0,076
S51. Altre lingue	0,264	0,233	0,143	-0,079	0,322	0,074	0,103	<b>0,389</b>	0,074	0,052	0,094	0,064
S18. Condivisione	0,008	0,239	0,473	0,029	0,084	0,141	0,017	0,073	<b>0,645</b>	0,028	-0,033	0,062
S22. Incoraggiare	0,205	0,133	0,172	0,142	0,335	0,297	0,093	0,280	0,088	<b>0,605</b>	0,026	-0,014
S54. Varietà attività	0,168	0,170	0,187	0,470	0,269	-0,028	0,089	0,051	-0,093	0,005	<b>0,502</b>	0,010
S36. Feedback studenti	0,303	0,066	0,120	0,127	0,148	0,155	0,015	0,257	0,186	0,042	<b>0,381</b>	0,188
S30. Autovalutazione	0,573	0,298	0,141	-0,015	0,345	0,229	-0,005	0,139	0,096	-0,014	0,149	<b>0,583</b>

Tabella 6.8: Matrice dei fattori ruotata. Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 39 iterazioni. Le saturazioni sono ordinate per ciascun fattore, di cui evidenziamo in grassetto le saturazioni principali.

Anche in questo caso, notiamo come le saturazioni si concentrino soprattutto sui primi fattori, sebbene in misura molto più limitata rispetto l'analisi dei componenti principali. Non ci soffermiamo qui sulle analisi cui son stati sottoposti i dati, ma passiamo direttamente ai risultati della rotazione obliqua, di cui presentiamo la matrice dei modelli (*pattern matrix*) nella Tabella 6.9.

Mvs Obli model	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
S30. Autovalutazione	<b>0,875</b>	0,031	-0,050	0,060	-0,063	0,173	-0,022	-0,055	-0,025	0,122	-0,014	-0,023
S21. Prodotti	<b>0,475</b>	0,107	-0,181	-0,154	0,127	-0,078	<b>-0,376</b>	0,095	0,028	0,054	-0,114	0,025
S36. Feedback studenti	<b>0,351</b>	0,088	0,146	0,006	-0,023	0,053	-0,065	<b>-0,237</b>	<b>-0,139</b>	<b>-0,021</b>	0,009	<b>0,339</b>
S53. Valutazione tra pari	<b>0,340</b>	0,047	<b>-0,305</b>	-0,091	-0,048	-0,113	-0,060	-0,093	0,021	<b>0,291</b>	-0,040	0,285
S31. Proprio ritmo	<b>0,325</b>	0,145	-0,052	-0,005	<b>0,299</b>	0,062	0,199	0,035	-0,124	0,072	0,107	0,100
S27. Efficacia	<b>0,242</b>	<b>0,231</b>	-0,115	0,205	0,068	0,067	-0,062	-0,051	0,172	<b>-0,226</b>	0,027	0,104
S26. Ospiti Madrelingua	0,093	<b>0,623</b>	0,138	0,084	0,022	0,213	-0,074	0,122	0,034	-0,014	-0,068	0,166
S25. Sceglie obiettivi	0,094	<b>0,545</b>	-0,018	-0,122	0,261	-0,020	-0,114	-0,067	<b>-0,315</b>	0,216	-0,006	-0,120
S20. Ex-studenti	0,239	<b>0,502</b>	-0,121	-0,009	0,044	0,046	<b>-0,308</b>	0,064	0,120	0,057	-0,018	0,009
S45. Sceglie valutazione	0,219	<b>0,323</b>	-0,074	-0,119	0,112	0,092	0,103	-0,209	0,002	<b>0,284</b>	-0,141	-0,013
S28. Notare impegno	-0,044	<b>0,277</b>	-0,153	0,221	0,119	0,179	-0,173	-0,205	-0,042	0,113	-0,046	-0,081
S09. Futuri vantaggi	0,033	0,067	<b>-0,773</b>	0,098	0,077	0,042	-0,025	0,099	<b>-0,043</b>	<b>-0,047</b>	-0,129	-0,019
S13. Automotivazione	0,167	-0,089	<b>-0,569</b>	-0,009	0,043	0,035	-0,117	-0,119	<b>-0,381</b>	-0,035	-0,045	0,011
S08. Successi	0,092	-0,073	<b>-0,554</b>	0,284	-0,015	-0,032	-0,121	-0,163	0,036	0,159	0,053	-0,011
S34. Futuri svantaggi	0,106	0,061	<b>-0,521</b>	-0,106	-0,034	0,277	-0,015	0,157	0,045	0,152	0,026	0,249
S24. Visione	0,088	<b>0,356</b>	<b>-0,396</b>	-0,079	0,176	0,152	-0,097	-0,038	-0,042	0,075	-0,146	-0,102
S05. Sceglie Norme	0,195	0,186	<b>-0,331</b>	0,211	-0,005	-0,216	0,077	-0,071	-0,167	0,037	0,051	-0,075
S12. Task Sfidanti	0,143	-0,213	<b>-0,250</b>	0,151	<b>0,247</b>	-0,190	-0,213	0,017	-0,213	-0,035	-0,200	0,033
S02. Relazione	-0,064	0,028	-0,050	<b>0,727</b>	0,038	0,024	-0,242	0,112	-0,073	0,008	0,084	-0,016
S01. Buonumore	-0,054	-0,005	-0,039	<b>0,655</b>	0,039	-0,026	0,141	-0,149	-0,037	0,132	-0,128	0,024
S06. Consegne	0,072	-0,028	-0,025	<b>0,508</b>	0,001	0,006	0,040	-0,042	-0,048	-0,004	0,018	0,032
S15. Entusiasmo Docente	0,004	0,071	0,109	<b>0,422</b>	0,047	0,167	-0,294	-0,003	-0,274	-0,110	-0,055	0,104
S43. Clima positivo	0,046	0,115	0,153	<b>0,336</b>	0,278	0,111	-0,015	<b>-0,315</b>	-0,074	-0,083	-0,105	-0,062
S23. Orale rilassato	0,039	0,122	0,060	0,031	<b>0,655</b>	0,006	-0,085	-0,155	0,071	-0,054	-0,095	-0,257
S33. Sempre più italiano	-0,083	-0,118	0,054	-0,025	<b>0,582</b>	0,126	-0,075	-0,051	-0,047	0,240	0,102	0,156
S07. Realia	0,064	0,148	-0,228	0,173	<b>0,573</b>	-0,091	0,129	0,179	0,126	-0,028	-0,105	0,227
S16. Sceglie contenuti	0,158	<b>0,315</b>	-0,079	0,233	<b>0,328</b>	-0,087	0,184	-0,078	-0,168	0,124	0,094	0,170
S42. Valenza	0,023	0,111	-0,119	-0,016	0,224	<b>0,585</b>	-0,065	-0,183	0,043	-0,086	-0,116	-0,075
S41. Metodi di studio	0,194	0,114	-0,030	0,047	-0,062	<b>0,563</b>	-0,094	0,004	-0,135	0,019	-0,151	-0,046
S47. Attribuzione	0,165	0,109	<b>-0,404</b>	0,017	-0,004	<b>0,425</b>	-0,007	-0,038	0,128	0,223	0,131	0,123
S40. Naturalizza	-0,017	0,016	0,001	0,090	0,045	<b>0,421</b>	-0,206	-0,029	-0,130	0,068	0,029	0,245
S22. Incoraggiare	0,036	0,039	0,028	0,027	0,048	0,146	<b>-0,673</b>	-0,138	-0,045	0,195	0,004	0,039
S48. Disponibilità	-0,032	0,143	-0,142	0,214	0,026	0,057	<b>-0,358</b>	<b>-0,312</b>	0,001	0,013	-0,085	0,011
S11. Varietà argomenti	-0,029	0,040	-0,134	<b>0,262</b>	0,145	-0,269	<b>-0,262</b>	0,254	-0,194	0,200	-0,231	0,177
S35. No paragoni	0,034	-0,148	0,023	0,130	0,106	0,118	-0,093	<b>-0,541</b>	-0,040	-0,040	-0,123	0,113
S51. Altre lingue	0,188	0,055	-0,103	0,042	0,111	-0,014	-0,106	<b>-0,374</b>	-0,019	0,205	0,174	0,022
S18. Condivisione	0,058	0,044	0,036	0,286	-0,103	0,050	-0,003	-0,027	<b>-0,723</b>	0,087	0,005	-0,086
S04. Familiarizza Italia	-0,012	-0,066	-0,145	0,093	0,311	0,060	-0,076	0,159	<b>-0,433</b>	-0,069	-0,006	0,132
S14. Voti impegno	-0,017	0,356	<b>-0,384</b>	-0,132	-0,054	-0,255	-0,103	-0,296	<b>-0,425</b>	-0,090	-0,058	0,188
S03. Conoscersi	0,242	-0,084	0,019	0,305	0,109	-0,118	-0,008	-0,153	<b>-0,381</b>	0,086	-0,158	-0,012
S17. Aspettative	0,054	0,262	-0,196	0,087	0,146	0,239	0,056	-0,032	<b>-0,377</b>	0,054	0,069	0,052
S10. Competenza	-0,159	-0,144	<b>-0,346</b>	0,176	-0,156	0,167	-0,025	-0,164	<b>-0,359</b>	0,075	-0,149	0,044
S29. Lavori di gruppo	0,267	0,009	0,045	0,075	0,020	0,071	-0,031	0,062	-0,132	<b>0,655</b>	-0,097	0,047
S32. Varietà media	-0,086	0,063	0,039	0,061	0,257	-0,091	-0,134	0,108	-0,037	<b>0,606</b>	-0,202	-0,055
S52. Giochi	0,006	-0,022	-0,092	0,029	-0,063	0,063	-0,073	-0,157	0,092	<b>0,602</b>	0,004	0,325
S19. Partecipazione	0,132	0,175	-0,125	0,052	-0,014	0,014	<b>-0,339</b>	0,002	0,098	<b>0,341</b>	-0,020	-0,098
S37. Argomenti curiosi	0,011	-0,072	-0,086	-0,108	0,026	-0,003	-0,152	0,003	-0,094	0,066	<b>-0,567</b>	0,060
S38. Attività Piacevoli	0,183	0,037	0,067	0,121	0,017	-0,092	0,058	-0,304	0,096	0,245	<b>-0,537</b>	0,065
S49. Esperienze italiane	-0,125	0,305	-0,072	0,199	-0,051	0,069	0,058	0,017	0,152	0,073	<b>-0,502</b>	0,161
S44. Esperienza positiva	0,083	0,048	-0,222	0,083	0,135	0,313	0,245	-0,046	-0,122	0,116	<b>-0,451</b>	-0,079
S39. Fuori dalla classe	0,121	0,030	0,090	0,021	0,054	0,288	-0,002	0,265	-0,107	0,056	<b>-0,439</b>	0,293
S50. Errori	-0,137	0,043	0,115	0,071	0,040	0,210	-0,147	-0,213	0,090	-0,013	<b>-0,300</b>	0,029
S54. Varietà attività	0,077	0,039	-0,053	0,146	0,022	-0,164	0,010	-0,061	0,151	0,119	-0,229	<b>0,597</b>
S46. Rilevanza	-0,165	0,155	0,017	-0,104	0,014	0,152	-0,015	-0,163	-0,106	0,078	-0,285	<b>0,349</b>

Tabella 6.9: Matrice dei modelli. Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Metodo di rotazione: Oblimin diretta con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 57 iterazioni. Le saturazioni sono ordinate per ciascun fattore, In rosso sono indicate le saturazioni negative e in verde quelle positive. In grassetto sono evidenziati i valori principali.

Anche questa tabella presenta dodici fattori, ma possiamo notare come vi sia una distribuzione più equa delle variabili tra i fattori e di come alcuni di questi siano composti da valori negativi. Per comodità abbiamo

indicato in verde i fattori che sono caricati positivamente (F1, F2, F4, F5, F6, F10 ed F12) e in rosso quelli caricati negativamente (F3, F7, F8, F9, F11), ma questa distinzione non deve far credere che i valori indichino una negatività dell'*item*,<sup>274</sup> si tratta bensì di una delle conseguenze della rotazione obliqua.

Per l'interpretazione delle rotazioni oblique, il sistema fornisce due diverse matrici ruotate, una matrice dei modelli che mostra la composizione fattoriale (e la correlazione tra variabile e fattori) ed una matrice di struttura che mostra la struttura fattoriale.

Qui abbiamo scelto di basarci sulla matrice dei modelli perché definisce meglio i singoli fattori; infatti, vista l'alta correlazione fra tutti gli item, la matrice di struttura<sup>275</sup> risulterebbe troppo confusionaria. Per completezza e per operare un confronto, riportiamo comunque una versione elaborata graficamente delle matrici dei modelli (Tabella 6.10) e della struttura (Tabella 6.11), in cui, per far notare meglio la diversa distribuzione delle saturazioni, non abbiamo eseguito colorazioni (se non per segnalare i fattori positivi e negativi) e sono stati omissi i valori assoluti inferiori a 0,300.

---

274 Come dice Pallant (2002) «SPSS does not label or interpret each of the factors for you. It just shows you which variables 'clump together'» (p. 176), pertanto il calcolo non fornisce alcuna indicazione della validità del costrutto, ma si limita a mostrare quegli elementi che si aggregano dal punto di vista puramente matematico e «From your understanding of the content of the variables (and underlying theory and past research), it is up to you to propose possible interpretations» (*ibidem*).

275 La Matrice di struttura (*structure matrix*) tiene conto anche della varianza condivisa, pertanto è normale che in un questionario come il nostro, in cui si indaga un unico costrutto psicologico, molte variabili vadano a saturare più di un fattore. È comunque consuetudine interpretare la Matrice dei modelli (*pattern matrix*) ed usare la Matrice di struttura per ricontrollare quanto emerso dalla prima (cfr. Field 2018, 816).

Matr. dei modelli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S30. Autovalutazione	0,875											
S21. Prodotti	0,475						-0,376					
S36. Feedback studenti	0,351											0,339
S53. Valutazione tra pari	0,340		-0,305									
S31. Proprio ritmo	0,325				0,299							
S27. Efficacia												
S26. Ospiti Madrelingua		0,623										
S25. Sceglie obiettivi		0,545							-0,315			
S20. Ex-studenti		0,502					-0,308					
S45. Sceglie valutazione		0,323										
S28. Notare impegno												
S09. Futuri vantaggi			-0,773									
S13. Automotivazione			-0,569						-0,381			
S08. Successi			-0,554									
S34. Futuri svantaggi			-0,521									
S24. Visione		0,356	-0,396									
S05. Sceglie Norme			-0,331									
S12. Task Sfidanti												
S02. Relazione				0,727								
S01. Buonumore				0,655								
S06. Consegne				0,508								
S15. Entusiasmo Docente				0,422								
S43. Clima positivo				0,336				-0,315				
S23. Orale rilassato					<b>0,655</b>							
S33. Sempre più italiano					<b>0,582</b>							
S07. Realia					0,573							
S16. Sceglie contenuti		0,315			0,328							
S42. Valenza						0,585						
S41. Metodi di studio						0,563						
S47. Attribuzione			-0,404			<b>0,425</b>						
S40. Naturalezza						0,421						
S22. Incoraggiare							-0,673					
S48. Disponibilità							-0,358	-0,312				
S11. Varietà argomenti												
S35. No paragoni								-0,541				
S51. Altre lingue								-0,374				
S18. Condivisione									-0,723			
S04. Familiarizza Italia					0,311				-0,433			
S14. Voti impegno		0,356	-0,384						-0,425			
S03. Conoscersi				0,305					-0,381			
S17. Aspettative									-0,377			
S10. Competenza			-0,346						-0,359			
S29. Lavori di gruppo										0,655		
S32. Varietà media										0,606		
S52. Giochi										0,602		0,325
S19. Partecipazione							-0,339			0,341		
S37. Argomenti curiosi											-0,567	
S38. Attività Piacevoli								-0,304			-0,537	
S49. Esperienze italiane		0,305									-0,502	
S44. Esperienza positiva						0,313					-0,451	
S39. Fuori dalla classe											-0,439	
S50. Errori											-0,300	
S54. Varietà attività												0,597
S46. Rilevanza												0,349

Tabella 6.10: Stessa matrice dei modelli descritta nella Tabella 6.9, in cui però sono state omesse quelle saturazioni il cui valore assoluto risultava inferiore a 0,300.

Come possiamo vedere, mentre la matrice dei modelli (Tab. 6.10) mostra chiaramente come alcune variabili carichino più fattori rispetto ad altri, nella matrice della struttura (Tab. 6.11) non ci è permesso di cogliere la distribuzione delle variabili che non sarebbero evidenti senza la successiva formattazione in grassetto.

Matr. dei modelli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S30. Autovalutazione	<b>0,961</b>	0,470	-0,433							0,408		
S21. Prodotti	<b>0,641</b>	0,428	-0,458		0,352		-0,496			0,354		
S53. Valutazione tra pari	<b>0,593</b>	0,350	-0,558							0,551		0,487
S31. Proprio ritmo	<b>0,505</b>	0,369			0,427							
S36. Feedback studenti	<b>0,469</b>	0,310						-0,354				0,446
S26. Ospiti Madrelingua	0,358	<b>0,728</b>				0,412						0,340
S20. Ex-studenti	0,536	<b>0,708</b>	-0,393		0,325		-0,454			0,312		
S25. Sceglie obiettivi	0,474	<b>0,702</b>	-0,366		0,543		-0,346		-0,411	0,435		
S24. Visione	0,452	<b>0,624</b>	-0,601		0,440	0,333	-0,340			0,361	-0,350	
S45. Sceglie valutazione	0,490	<b>0,564</b>	-0,329		0,351			-0,353		0,486	-0,325	
S28. Notare impegno		<b>0,495</b>	-0,377	0,457	0,398	0,366	-0,409	-0,410		0,335	-0,324	
S27. Efficacia	0,388	<b>0,416</b>										
S09. Futuri vantaggi	0,364	0,342	<b>-0,852</b>	0,331					-0,314			
S13. Automotivazione	0,438		<b>-0,751</b>	0,334			-0,338		-0,609			
S08. Successi	0,383		<b>-0,688</b>	0,464			-0,325	-0,308		0,375		
S34. Futuri svantaggi	0,382	0,329	<b>-0,624</b>			<b>0,351</b>				0,377		0,434
S14. Voti impegno	0,351	0,464	<b>-0,605</b>					-0,395	-0,548			0,328
S47. Attribuzione	0,467	0,431	<b>-0,555</b>			0,513				0,438		0,353
S05. Sceglie Norme	0,424	0,322	<b>-0,510</b>	0,360					-0,330			
S02. Relazione				<b>0,766</b>			-0,384		-0,330			
S01. Buonumore				<b>0,734</b>				-0,336			-0,341	
S15. Entusiasmo Docente				<b>0,606</b>	0,308	0,319	-0,455		-0,460		-0,304	
S06. Consegne				<b>0,541</b>								
S43. Clima positivo		0,307		<b>0,532</b>	0,462			-0,478			-0,305	
S11. Varietà argomenti			-0,406	<b>0,469</b>	0,387		-0,432		-0,411	0,422	-0,434	0,368
S23. Orale rilassato		0,323			<b>0,700</b>							
S07. Realia	0,352	0,413	-0,400	0,362	<b>0,679</b>							0,364
S33. Sempre più italiano					<b>0,608</b>					0,372		
S16. Sceglie contenuti	0,509	0,537	-0,394	0,469	<b>0,564</b>				-0,364	0,351		0,346
S42. Valenza		0,393			0,384	<b>0,688</b>		-0,339			-0,319	
S41. Metodi di studio	0,332	0,374				<b>0,657</b>					-0,331	
S40. Naturalezza						<b>0,539</b>	-0,374					0,399
S22. Incoraggiare						0,341	<b>-0,799</b>	<b>-0,334</b>		0,426		
S48. Disponibilità		0,358	-0,341	0,453			<b>-0,538</b>	-0,487			-0,339	
S35. No paragoni				0,362				<b>-0,631</b>			-0,314	
S51. Altre lingue	0,413		-0,307					<b>-0,466</b>		0,366		
S18. Condivisione				0,503					<b>-0,801</b>			
S03. Conoscersi	0,382			<b>0,558</b>	0,362			-0,343	<b>-0,577</b>		-0,324	
S04. Familiarizza Italia			-0,330	0,336	0,435				<b>-0,565</b>			
S10. Competenza			-0,440	0,389					<b>-0,525</b>		-0,328	
S17. Aspettative	0,386	0,468	-0,456	0,365	0,404	0,375			<b>-0,523</b>			
S12. Task Sfidanti			<b>-0,434</b>	0,406	0,402		-0,363		<b>-0,443</b>		-0,319	
S29. Lavori di gruppo	0,486		-0,310		0,312					<b>0,793</b>	-0,339	0,347
S52. Giochi			-0,311							<b>0,738</b>		0,525
S32. Varietà media					0,446		-0,332			<b>0,695</b>	-0,413	
S19. Partecipazione	0,362	0,373	-0,343				<b>-0,475</b>			<b>0,489</b>		
S38. Attività Piacevoli	0,316			0,348				-0,467		0,471	<b>-0,668</b>	0,327
S49. Esperienze italiane		0,432		0,330							<b>-0,649</b>	0,379
S37. Argomenti curiosi											<b>-0,621</b>	
S44. Esperienza positiva		0,339	-0,394	0,340	0,372	0,441			-0,311	0,350	<b>-0,595</b>	
S39. Fuori dalla classe						0,431					<b>-0,580</b>	0,503
S46. Rilevanza						0,337					<b>-0,484</b>	<b>0,483</b>
S50. Errori						0,335		-0,311			<b>-0,417</b>	
S54. Varietà attività				0,300						0,374	-0,441	<b>0,709</b>

Tabella 6.11: *Matrice della struttura. dell'estrazione con rotazione Oblimin descritta alla Figura 6.9. Anche in questo caso sono state omesse le saturazioni il cui valore assoluto era inferiore a 0,300. In grassetto sono invece evidenziati i valori principali per ciascuna variabile.*

La Matrice della struttura aiuta a ricordare come nessuna di queste variabili è isolata; sebbene la si possa associare ad un solo *cluster*, ogni variabile carica sempre su tutti i fattori, solo in misura minore per gli uni rispetto agli altri. Questo rende evidente come il lavoro del programma di calcolo statistico sia puramente matematico e non vi sia alcuna concezione del significato contenuto in ciascuna variabile, ossia in ciascuna

strategia motivazionale coinvolta nel nostro studio. Questo esemplifica quanto detto da Pallant (2002, 176)<sup>276</sup> per cui sta al ricercatore il compito di interpretare e trovare spiegazioni valide ad associazioni prettamente statistiche.

#### d. Analisi dei cluster

Come visto, il processo di *cluster analysis*, non si limita alla sola estrazione dei fattori, ma necessita di una parte “umana” di valutazione della coesione logica delle variabili, da svolgere in parallelo a quella sulla coerenza interna calcolata attraverso l’alfa di Cronbach.

Infatti, siamo partiti dalla matrice ottenuta dall’analisi fattoriale e, per ciascun fattore estratto, ne abbiamo controllato l’affidabilità. Come previsto, ognuno di questi presentava una coerenza interna più che sufficiente ( $\alpha < 0,6$ ). Successivamente abbiamo valutato se mantenere o rimuovere gli *item* associati ad una fattore in base a due parametri: il peso sul calcolo del valore dell’alfa e la coesione con le restanti strategie e la componente di motivazione individuata per quel fattore. Per spiegare meglio questo passaggio, faremo un esempio partendo dal primo fattore F1.

Per prima cosa abbiamo riordinato la matrice dei modelli scegliendo come parametro la saturazione che ogni variabile apportava al fattore F1. Il risultato (limitato alla 27 strategie più saturanti) è riportato nella Tabella 6.12.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
S30. Autovalutazione	<b>0,875</b>	0,031	-0,050	0,060	-0,063	0,173	-0,022	-0,055	-0,025	0,122	-0,014	-0,023
S21. Prodotti	<b>0,475</b>	0,107	-0,181	-0,154	0,127	-0,078	-0,376	0,095	0,028	0,054	-0,114	0,025
S36. Feedback studenti	<b>0,351</b>	0,088	0,146	0,006	-0,023	0,053	-0,065	-0,237	-0,139	-0,021	0,009	<b>0,339</b>
S53. Valutazione tra pari	<b>0,340</b>	0,047	<b>-0,305</b>	-0,091	-0,048	-0,113	-0,060	-0,093	0,021	0,291	-0,040	0,285
S31. Proprio ritmo	<b>0,325</b>	0,145	-0,052	-0,005	<b>0,299</b>	0,062	0,199	0,035	-0,124	0,072	0,107	0,100
S29. Lavori di gruppo	0,267	0,009	0,045	0,075	0,020	0,071	-0,031	0,062	-0,132	<b>0,655</b>	-0,097	0,047
S27. Efficacia	<b>0,242</b>	<b>0,231</b>	-0,115	0,205	0,068	0,067	-0,062	-0,051	0,172	-0,226	0,027	0,104
S03. Conoscersi	0,242	-0,084	0,019	0,305	0,109	-0,118	-0,008	-0,153	<b>-0,381</b>	0,086	-0,158	-0,012
S20. Ex-studenti	0,239	<b>0,502</b>	-0,121	-0,009	0,044	0,046	-0,308	0,064	0,120	0,057	-0,018	0,009
S45. Sceglie valutazione	0,219	<b>0,323</b>	-0,074	-0,119	0,112	0,092	0,103	-0,209	0,002	<b>0,284</b>	-0,141	-0,013
S05. Sceglie Norme	0,195	0,186	<b>-0,331</b>	0,211	-0,005	-0,216	0,077	-0,071	-0,167	0,037	0,051	-0,075
S41. Metodi di studio	0,194	0,114	-0,030	0,047	-0,062	<b>0,563</b>	-0,094	0,004	-0,135	0,019	-0,151	-0,046
S51. Altre lingue	0,188	0,055	-0,103	0,042	0,111	-0,014	-0,106	<b>-0,374</b>	-0,019	0,205	0,174	0,022
S38. Attività Piacevoli	0,183	0,037	0,067	0,121	0,017	-0,092	0,058	-0,304	0,096	0,245	<b>-0,537</b>	0,065
S13. Automotivazione	0,167	-0,089	<b>-0,569</b>	-0,009	0,043	0,035	-0,117	-0,119	<b>-0,381</b>	-0,035	-0,045	0,011
S47. Attribuzione	0,165	0,109	<b>-0,404</b>	0,017	-0,004	<b>0,425</b>	-0,007	-0,038	0,128	0,223	0,131	0,123
S16. Sceglie contenuti	0,158	<b>0,315</b>	-0,079	0,233	<b>0,328</b>	-0,087	0,184	-0,078	-0,168	0,124	0,094	0,170
S12. Task Sfidanti	0,143	-0,213	<b>-0,250</b>	0,151	<b>0,247</b>	-0,190	-0,213	0,017	-0,213	-0,035	-0,200	0,033
S19. Partecipazione	0,132	0,175	-0,125	0,052	-0,014	0,014	<b>-0,339</b>	0,002	0,098	<b>0,341</b>	-0,020	-0,098
S39. Fuori dalla classe	0,121	0,030	0,090	0,021	0,054	0,288	-0,002	0,265	-0,107	0,056	<b>-0,439</b>	0,293
S34. Futuri svantaggi	0,106	0,061	<b>-0,521</b>	-0,106	-0,034	0,277	-0,015	0,157	0,045	0,152	0,026	0,249
S25. Sceglie obiettivi	0,094	<b>0,545</b>	-0,018	-0,122	0,261	-0,020	-0,114	-0,067	<b>-0,315</b>	0,216	-0,006	-0,120
S26. Ospiti Madrelingua	0,093	<b>0,623</b>	0,138	0,084	0,022	0,213	-0,074	0,122	0,034	-0,014	-0,068	0,166
S08. Successi	0,092	-0,073	<b>-0,554</b>	0,284	-0,015	-0,032	-0,121	-0,163	0,036	0,159	0,053	-0,011
S24. Visione	0,088	<b>0,356</b>	<b>-0,396</b>	-0,079	0,176	0,152	-0,097	-0,038	-0,042	0,075	-0,146	-0,102
S44. Esperienza positiva	0,083	0,048	-0,222	0,083	0,135	0,313	0,245	-0,046	-0,122	0,116	<b>-0,451</b>	-0,079
S54. Varietà attività	0,077	0,039	-0,053	0,146	0,022	-0,164	0,010	-0,061	0,151	0,119	-0,229	<b>0,597</b>

Tabella 6.12: Dati della matrice dei modelli riportata nella Tabella 6.9 con le saturazioni ordinate in base al fattore F1 dalla più alta alla più bassa. Per questioni di spazio, riportiamo solo le prime 27 variabili (ossia il 50%) che sono indicativamente anche quelle che potrebbero maggiormente interessare il lavoro di analisi. In grassetto è indicato il maggior valore di saturazione per ciascun item.

Dalla tabella così ordinata, possiamo notare che tra tutte le variabili che saturano il primo fattore, solo sei lo fanno prevalentemente su questa (S30. Autovalutazione, S21. Prodotti, S36. Feedback studenti, S53. Valutazione tra pari, S31. Proprio ritmo, S27. Efficacia, tutte indicate in grassetto nella colonna F1)<sup>277</sup>.

276 v. nota 274.

277 Per chiarire, S29 (Lavori di gruppo) pur caricando F1 più di S27 (Efficacia) vede la propria saturazione concentrata soprattutto su F10 ( $r=0,655$  su F10 rispetto a  $r=0,267$  su F1), pertanto sarà meglio analizzarlo in relazione al decimo fattore.

Possiamo anche notare come gli item S36 (Feedback studenti), S53 (Valutazione tra pari), S31 (Proprio [continua]153  
152

Il calcolo dell'affidabilità su queste sei variabili fornisce un risultato molto soddisfacente pari a  $\alpha=0,815$ . Andando però a vedere le statistiche totali degli *item* (riportate nella Tabella 6.13), notiamo che non tutte le strategie caricano allo stesso modo; in particolare, la strategia S27 (*Efficacia*) risulta poco correlata al resto del gruppo, infatti infatti la sua correlazione corretta col *totale item* risulta scarsa ( $r<0,4$ ), ma soprattutto la sua rimozione comporterebbe un aumento dell'alfa di Cronbach del *cluster* da  $\alpha=0,815$  ad  $\alpha=0,820$ .

**Statistiche totali degli *item* componenti il Fattore F1 ( $\alpha=0,815$ )**

	Scala media se l' <i>item</i> è escluso	Scala varianza se l' <i>item</i> è escluso	Correlazione del totale <i>item</i> corretta	Alfa di Cronbach se l' <i>item</i> è escluso
S30. Autovalutazione	21,92	22,074	0,811	0,726
S21. Prodotti	21,95	25,166	0,616	0,776
S36. Feedback studenti	21,03	29,183	0,503	0,801
S53. Valutazione tra pari	21,96	24,31	0,628	0,774
S31. Proprio ritmo	21,36	27,079	0,517	0,798
S27. Efficacia	20,94	29,669	<b>0,397</b>	<b>0,820</b>

Tabella 6.13: *Statistiche totali degli item risultanti dall'analisi di affidabilità del fattore F1. Nella terza colonna sono riportate le correlazioni corrette di ciascuna variabile sul totale item; in rosso è evidenziato il valore di S27 (Efficacia) che risulta molto più basso rispetto gli altri. L'ultima colonna mostra come varierebbe la coerenza interna del cluster rimuovendo ciascuna delle variabili. In grassetto è evidenziato sempre S27, la cui rimozione farebbe aumentare l'alfa totale del gruppo (da  $\alpha=0,815$  a  $0,820$ ).*

Dal punto di vista della coesione logica, possiamo invece notare come molte di queste strategie abbiano a che fare con un certo grado di controllo lasciato all'apprendente, specie nel fornire una valutazione: nello specifico si tratta dell'opportunità di potersi autovalutare (S30), di valutare i compagni (S53) o di poter fornire un giudizio anche sul corso (S36); in misura minore anche (S31)<sup>278</sup> fa riferimento ad un certo grado di autonomia (sebbene, in questa anche il docente giochi un certo ruolo). Le strategie S21 ed S27 sembrano invece meno coese col resto del gruppo, riferendosi una alla creazione di prodotti (S21) e l'altra all'attenzione agli aspetti comunicativi dell'apprendimento linguistico (S27).

Questa doppia analisi, rispettivamente statistica e logica, ci fa ritenere che si possa provare a rimuovere l'*item* S27 dal *cluster* F1.

Dopo questo primo passaggio, si è quindi, controllato se vi fossero eventualmente altri fattori che contribuissero alla saturazione del fattore F1 che potrebbero allo stesso tempo avere una qualche attinenza col tema dell'autonomia dell'apprendente.

Tra quelli evidenziati nella precedente Tabella 6.12, riteniamo che in questa categoria possano rientrare tutte quelle strategie inerenti la possibilità di scelta: S45 (*Sceglie valutazione*), S16 (*Sceglie contenuti*) ed S25 (*Sceglie obiettivi*).<sup>279</sup> Una volta inserite nel *cluster*, si è provveduto a ripetere l'operazione di calcolo della coerenza interna. Infatti, dopo ogni modifica, è consigliabile svolgere sempre una nuova analisi dell'affidabilità, poiché—come abbiamo visto a inizio paragrafo—ogni elemento influisce su tutti gli altri, i quali a loro volta influiscono tra loro secondo lo schema di un cosiddetto *Sistema complesso*, ossia un sistema in cui le relazioni causa-effetto non possono descrivere la complessità delle interazioni mutevoli all'interno del sistema e in cui ogni modifica può causare cambiamenti non prevedibili partendo dai dati iniziali.

Per questioni di brevità, omettiamo tutti i singoli passaggi e riportiamo nella Tabella 6.14 le statistiche degli *item* componenti il fattore F1 una volta rimosso S27 ed aggiunti S45, S16 ed S25.

[segue]152 ritmo) ed S27 caricano anche un ulteriore fattore (rispettivamente F12, F3, F5 ed F2). In particolare sia S36 sia S27 hanno una saturazione quasi identica sui due distinti fattori ( $\Delta<0,025$ ).

278 «S31. *Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.*»

279 Sarebbe presente anche S05 (*Sceglie norme*), ma a differenza delle altre strategie, questa riguarda un aspetto che influisce meno concretamente sulla lezione rispetto alla scelta dei contenuti, degli obiettivi o di come si sarà valutati. Nonostante questo, è stata svolta un'analisi anche includendo S05 nel *cluster*, ed anche questo contribuiva ad aumentare l'alfa totale (sebbene di solo uno 0,001 portandolo ad  $\alpha=0,820$ ).

Statistiche totali degli *item* componenti il Fattore F1 ( $\alpha=0,881$ )

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
S30. Autovalutazione	30,5	49,365	0,803	0,848
S21. Prodotti	30,54	53,896	0,621	0,868
S36. Feedback studenti	29,63	59,589	0,509	0,878
S53. Valutazione tra pari	30,55	51,83	0,674	0,863
S31. Proprio ritmo	29,95	55,933	0,562	0,874
S45. Sceglie valutazione	29,98	53,927	0,657	0,864
S16. Sceglie contenuti	29,71	56,416	0,664	0,865
S25. Sceglie obiettivi	30,1	52,223	0,682	0,862

Tabella 6.14: Statistiche totali degli *item* risultanti dall'analisi di affidabilità del fattore F1 una volta rimosso l'item S27 ed aggiunti gli *item* S45, S16 ed S25.

A seguito delle modifiche, non solo il *cluster* ha aumentato la propria affidabilità ad un livello eccellente ( $\alpha=0,881$ ), ma anche le variabili che lo compongono contribuiscono tutte alla sua coerenza interna. Si deve tener conto che, in linea di massima, un valore di  $\alpha$  compreso tra 0,8 e 0,9 è da considerarsi buono, mentre uno compreso tra 0,7 e 0,8 è accettabile, ma è altrettanto importante controllare che le correlazioni corrette del totale *item* non siano troppo basse ( $r < 0,4$ ).<sup>280</sup>

È doveroso far notare come questo esempio rappresenti solo un primo passo del processo di analisi fattoriale; infatti, la macrostrategia appena presentata subirà ulteriori modifiche prima di raggiungere la sua versione definitiva, il che è dovuto proprio alla natura stessa del metodo scelto.

### e. Un nuovo strumento per l'analisi dei *cluster*

Nel precedente paragrafo abbiamo spiegato in sintesi il processo di selezione degli elementi dei *cluster* (che corrispondono alle macrostrategie oggetto della nostra ricerca) partendo dai fattori estratti attraverso l'analisi fattoriale. Come abbiamo visto, questo lungo processo richiede un certo grado di lavoro coi dati, tenuto conto di due condizioni chiave della procedura di selezione:

1. la prima è che per ogni modifica è stato necessario svolgere sempre un nuovo calcolo della consistenza interna del *cluster*, valutando ogni inserimento e rimozione degli *item*, anche a posteriori;
2. la seconda è che con la creazione di ogni nuovo *cluster*, il processo di controllo sull'aggiunta/rimozione delle strategie ricomincia da zero ed è pertanto necessario tener conto di eventuali variabili che caricano in modo sensibile su più fattori.<sup>281</sup>

Queste due condizioni comportano lo svolgimento di una notevole quantità di calcoli ripetuti (e ripetitivi). Per poter svolgere più agevolmente queste operazioni necessarie all'analisi dei *cluster* su tutt'e dodici i fattori estratti, era necessario appoggiarsi ad uno strumento più versatile rispetto ad SPSS.

Il programma della IBM, infatti, per quanto sia lodabile per semplicità, interfaccia ed affidabilità di calcolo, presenta una struttura molto rigida dal punto di vista dell'elaborazione dei dati, che obbliga—per ovvi motivi di rigosità—a svolgere calcoli separati su ogni blocco di variabili da studiare. Volendo ovviare a questa mancanza di elasticità e per disporre di uno strumento di calcolo che permettesse un lavoro più rapido e dinamico sui dati estratti, si è deciso di programmare una specifica tabella di calcolo funzionale al confronto dei carichi degli *item* su ogni fattore. La tabella di calcolo è stata costruita attraverso *Fogli Google* (*Google Sheets*), un'applicazione *online* gratuita per l'elaborazione di fogli elettronici inclusa all'interno della *suite* da ufficio di Google, ed ha permesso lo svolgimento di alcune operazioni altrimenti impossibili con SPSS:

280 Allo stesso modo, la consistenza interna del *cluster* andrebbe messa in dubbio qualora il valore fosse  $\alpha < 0,7$  e non accettata in caso di  $\alpha < 0,5$ . Si tratta però di valori indicativi che vanno interpretati insieme alla correlazione tra gli *item* e ad ulteriori fattori (v. Field 2018, 822; Pallant 2002, 90).

281 Ribadendo quanto specificato poco sopra, ossia che ogni variabile carica sempre su tutti i fattori, sebbene con diversa magnitudine.

- consentiva innanzitutto di evidenziare il diverso grado di saturazione di ogni variabile sui fattori attraverso una colorazione condizionata dal valore (positivo o negativo) e dalla magnitudine (come mostrato nelle Tab. 6.7, 6.8 e 6.9), nonché di nascondere le saturazioni al di sotto di un determinato valore assoluto scelto (come mostrato nelle Tab 6.10 e 6.11);
- rendeva poi possibile il riordino, in modo praticamente istantaneo, della matrice dei modelli (come mostrato nella Tab. 6.12), sia in positivo sia in negativo a seconda del fattore da analizzare;
- svolgeva un calcolo istantaneo dell'alfa di Cronbach solo su determinate variabili selezionate attraverso apposite caselle di controllo.

La figura 6.1 presenta una schermata della tabella di calcolo:

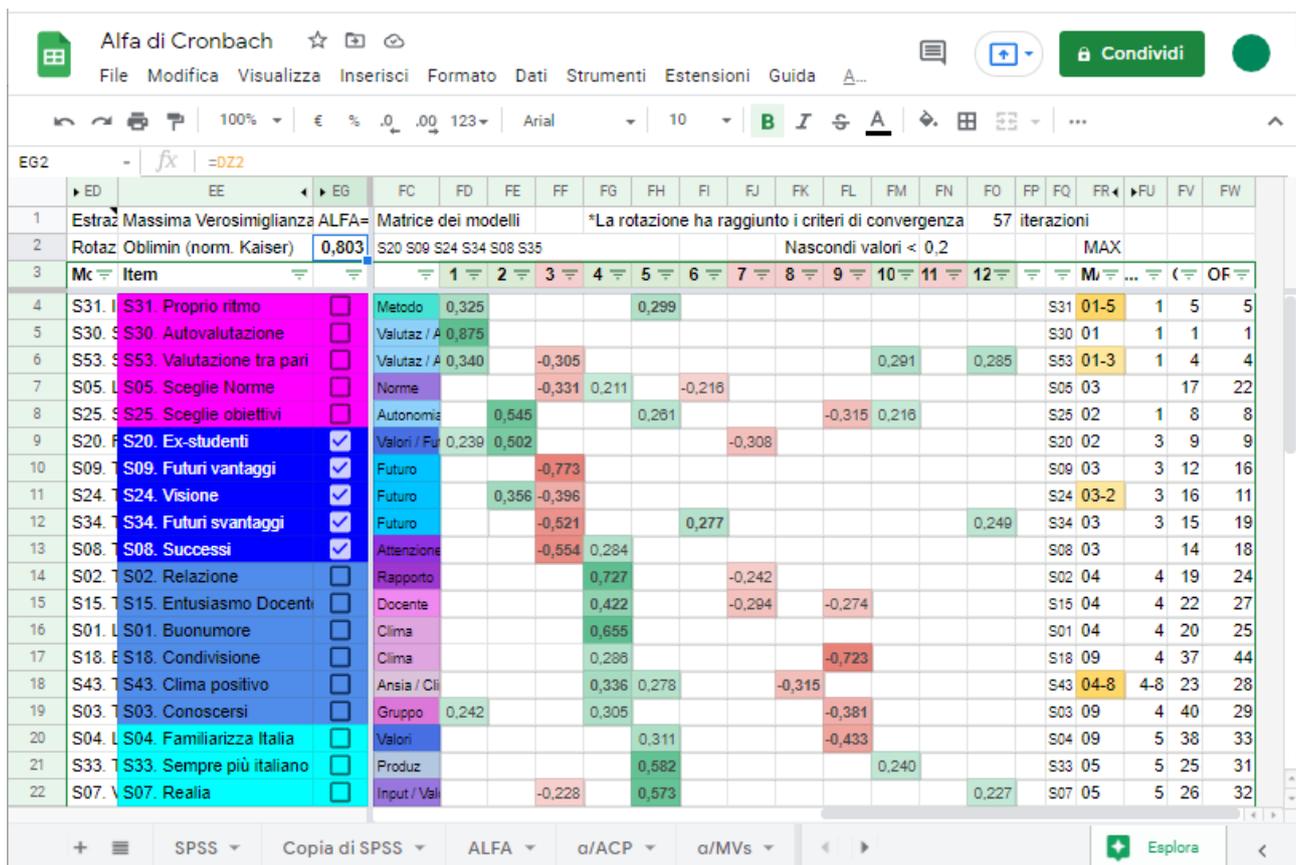


Figura 6.1: Schermata della pagina di Fogli Google con la tabella per la determinazione dell'alfa di Cronbach. Della matrice dei modelli sono visibili solo i valori assoluti >0,2, mentre a sinistra le variabili sono ordinate in base al cluster d'appartenenza. Nella cella EG2 (evidenziata) è calcolato il valore dell'alfa del secondo cluster, i cui item sono stati selezionati attraverso dei check-box.

Il lungo lavoro di analisi esplorativa per la selezione dei cluster ha richiesto diversi giorni, ma comunque meno tempo rispetto a quanto ne sarebbe servito appoggiandosi esclusivamente alle funzioni di SPSS (anche utilizzando la finestra dei comandi e le relative sintassi). Nonostante questo, per una questione di sicurezza, i valori dell'alfa di Cronbach riportati in questa tesi sono stati successivamente ricontrollati svolgendo i medesimi calcoli con SPSS, e questo ha permesso anche di confermare la bontà del nuovo strumento d'analisi. Sebbene la sua creazione non fosse stata pianificata all'inizio del processo d'analisi—né tantomeno nel protocollo di ricerca—riteniamo che si tratti di un risultato collaterale da non trascurare e che potrebbe rivelarsi molto utile in future ricerche basate sull'estrazione di fattori da batterie di item.

Al termine di questo lungo processo di cluster analysis è stato possibile determinare nove macrostrategie, cui si aggiunge una strategia rimasta isolata che costituirà un gruppo a parte.

### 6.3. Le Macrostrategie per l'apprendimento dell'italiano

Come da previsioni, il metodo di raggruppamento a tecnica mista<sup>282</sup> composto da analisi fattoriale, coesione logica e analisi dell'alfa di Cronbach, ha permesso di ottenere dei *cluster* molto affidabili dal punto di vista statistico. Infatti, una delle condizioni per l'inclusione di un *item* all'interno di un gruppo era la sua capacità di aumentarne la consistenza interna.

Come conseguenza, però, una delle strategie è rimasta isolata dalle altre, giacché non risultava possibile unirla a nessun altro gruppo senza che questo vedesse ridursi la propria alfa. Come in altri studi precedenti (Dörnyei & Csizér 1998; Narikawa & Okazaki 2011, Guilloteaux 2013, Cucinotta 2018), si è deciso di trattare questo elemento isolato come una macrostrategia a sé.

Per quanto riguarda la consistenza interna dei restanti *cluster*, tutti riportano misure più che accettabili ( $\alpha > 0,750$ ) e, in due terzi dei casi, addirittura molto buone ( $\alpha > 0,800$ ). In particolar modo, va notato come nessuna macrostrategia presenti un'alfa inferiore a 0,7, ossia quello che è generalmente considerato un livello di sicurezza per cluster composti da così poche variabili (Field 2018, 822; Pallant 2002, 90). Il risultato del processo di analisi dei *cluster* può dunque essere ritenuto più che soddisfacente, specialmente se raffrontato con gli studi precedenti. Ad esempio, nello studio taiwanese di Cheng e Dörnyei (2007) che ha funto da modello per la presente ricerca, solo due macrostrategie su dieci presentavano un'alfa maggiore di 0,8, mentre in ben due occasioni questa era addirittura inferiore a 0,6, valore considerato di scarsa attendibilità (Field 2018, 822; Pallant 2002, 90).

#### a. Un Decalogo Motivazionale degli apprendenti d'italiano L2/LS

Le dieci macrostrategie emerse dallo studio posso essere così descritte:

- **AUTONOMIA.** Cedere agli apprendenti parte del potere decisionale normalmente di competenza del docente, in modo da renderli agenti attivi del proprio apprendimento linguistico.
- **FUTURO.** Promuovere l'idea di un "sé futuro" capace di usare l'italiano, così da agire sulla visione come strumento didattico.<sup>283</sup>
- **RAPPORTI.** Mantenere delle dinamiche sociali positive all'interno della classe d'italiano, sia nei rapporti tra docente e apprendenti, sia in quelli tra apprendenti.
- **VALORI L2.** Permettere un apprendimento graduale, non ansiogeno e ricco di stimoli legati alla lingua e alla cultura italiana.
- **CONSAPEVOLEZZA.** Sviluppare una consapevolezza glottomatetica, rendendo coscienti di come si svolge il processo di apprendimento per modi, tempi, vantaggi e svantaggi.
- **SUPPORTO.** Fornire agli apprendenti aiuto ed incoraggiamento, accompagnandoli nel percorso di acquisizione della lingua.
- **BUONE PRASSI.** Attuare in classe delle pratiche didattiche che non mirino solo allo studio della lingua, ma anche a creare un miglior ambiente di apprendimento.
- **VARIETÀ.** Proporre attività, contenuti e argomenti diversi, variando modalità di lavoro e strumenti, puntando soprattutto al lavoro collaborativo di tutta la classe.
- **PIACEVOLEZZA.** Proporre le lezioni d'italiano come una materia diversa dalle altre, legata ad un uso autentico della lingua e fornendo contenuti piacevoli e rilevanti per gli apprendenti.
- **\*CONSEGNE.**<sup>284</sup> Fornire istruzioni per le attività in modo chiaro e con esempi che ne esemplifichino lo svolgimento.

Osservando questo elenco, possiamo notare come le macrostrategie emerse siano molto diverse dalle categorie scelte aprioristicamente in fase di sviluppo del questionario (cfr. Tab. 5.6), ma comunque sia in grado di descrivere atteggiamenti abbastanza definiti. Allo stesso modo, possiamo vedere come solo alcune delle

282 Cfr. Dörnyei & Csizér 2012, 84.

283 Cfr. Dörnyei e Kubanyiova 2014.

284 Qui e nelle successive notazioni, la macrostrategia \*CONSEGNE sarà contraddistinta da un asterisco per evidenziare che si tratta di un *cluster* composto da un unico *item* e per distinguerlo dalla strategia S06 *Consegne* che lo compone.

nostre macrostrategie rientrino in quelle emerse da altri studi simili (cfr. Tab. 3.3), questo perché la scelta dei nuovi *cluster* è avvenuta totalmente ex novo, con l'obiettivo di trovare quelli che meglio descrivessero i dati raccolti, senza puntare alla sovrapposizione con le ricerche precedenti.

A questo aspetto è legato anche il numero delle macrostrategie ottenute. Mentre i fattori inizialmente estratti erano dodici, al termine della definizione dei *cluster* sono state create solo nove macrostrategie ed una MotS isolata. Questo è dovuto alla natura stessa del processo di *cluster analysis* scelto per questa ricerca, in cui alla determinazione tramite calcolo statistico era stata affiancato un lavoro di coesione logica degli *item*. Poiché il nostro fine era trovare dei gruppi che fossero coerenti sia dal punto di vista di affinità nel contenuto sia da quello dell'affidabilità statistici, non si è cercato di mantenere un'equivalenza tra fattori e *cluster*, bensì si è preferito rimuovere gli *item* dei primi, qualora non avessero mostrato sufficiente omogeneità semantica con le altre MotS, oppure qualora fossero stati ritenuti più utili ad accrescere la coerenza di altri gruppi.

Nello specifico, i fattori *F2* ed *F9* sono stati quelli principalmente sottoposti a questo processo di dispersione, mentre altri hanno trasferito la maggior parte dei propri *item* in un unico *cluster*, mantenendo di fatto la medesima struttura iniziale; nello specifico *F4* (→ RAPPORTI), *F5* (→ VALORI L2), *F6* (→ CONSAPEVOLEZZA), *F10* (→ VARIETÀ) ed *F11* (→ PIACEVOLEZZA).

Ogni macrostrategia (coll'eccezione dell'ultima) risulta composta da almeno 5 variabili fino a un massimo di 8 (nel caso del *cluster* BUONE PRASSI). Cinque variabili sono sufficienti a descrivere un costrutto, ma si tratta comunque di valori relativamente bassi che non lasciano presupporre un'influenza del numero degli *item* sul computo finale della coerenza interna (cfr. Field 2018, 823), il che conferma la bontà dei raggruppamenti.

Nella Tabella 6.15 sono mostrate le dieci macrostrategie con i relativi *item* che le compongono. Le strategie sono ordinate in base alla media e le macrostrategie in base alla propria media ponderata.

<b>D6. For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.</b>		
<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>s</b>
<b>*CONSEGNE (mono item): Fornire esempi ed istruzioni chiare per svolgere le attività.</b>	<b>5,445</b>	
S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.)	5,445	0,719
<b>RAPPORTI (<math>\alpha=0,838</math>): Mantenere delle dinamiche sociali positive all'interno della classe.</b>	<b>5,310<sup>a</sup></b>	
S02. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.)	5,609	0,701
S15. The teacher is committed and shows enthusiasm and love for teaching.)	5,477	0,813
S18. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.)	5,328	0,888
S43. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition.)	5,315	0,888
S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.)	5,141	0,876
S03. There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.)	4,992	0,943
<b>PIACEVOLEZZA (<math>\alpha=0,791</math>): Proporre delle lezioni piacevoli, rilevanti e legate alla lingua reale.</b>	<b>5,219<sup>a</sup></b>	
S50. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody.)	5,706	0,552
S49. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to Italian products...)	5,465	0,824
S39. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, small talk with strangers,...) and in real-life situations.)	5,422	0,728
S46. Lessons include current news and meaningful topics related to student's environment and everyday life.)	5,164	0,867
S40. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.)	5,078	0,977

S38. Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs.)	4,961	1,104
S37. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.)	4,750	1,072
<b>VALORI L2 (<math>\alpha=0,752</math>): Permettere un apprendimento rilassato e ricco di stimoli culturali.</b>	<b>5,122<sup>a</sup></b>	
S04. Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.)	5,391	0,667
S33. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievements.)	5,375	0,860
S23. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.)	5,148	1,109
S07. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects,...).	4,992	0,984
S16. Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work;...).	4,703	1,166
<b>SUPPORTO (<math>\alpha=0,810</math>): Fornire aiuto e incoraggiamento agli apprendenti.</b>	<b>4,999<sup>a</sup></b>	
S28. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.)	5,234	0,874
S48. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.)	5,213	0,965
S10. Tasks are not too hard for the learners' competence and ability.)	5,055	0,925
S12. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.)	5,016	0,878
S22. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.)	4,961	1,060
S19. The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences,...).	4,930	1,110
S13. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement,...).	4,586	1,083
<b>CONSAPEVOLEZZA (<math>\alpha=0,817</math>): Rendere consapevoli di tempi e modi dell'apprendimento linguistico.</b>	<b>4,975<sup>a</sup></b>	
S41. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.)	5,297	0,854
S44. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enrich one's life.)	5,198	1,051
S42. The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning.)	5,055	0,942
S17. Students are helped to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term goals (e.g. learning 5 words every day).	4,898	0,995
S47. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort, rather than their poor abilities.)	4,421	1,311
<b>VARIETÀ (<math>\alpha=0,821</math>): Proporre contenuti vari e modalità di lavoro collaborative.</b>	<b>4,868<sup>a</sup></b>	
S32. Lessons include various media such as pictures, videos, magazines, playlists, web pages,...)	5,172	0,906
S11. Classes include various interesting or unusual topics.)	4,977	0,883
S52. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate.)	4,874	1,008
S54. Classes are varied and include engaging and unexpected activities.)	4,764	1,205
S29. The course includes group activities that require to work together (e.g. make a video, set a performance, quiz games, researches,...).	4,555	1,291
<b>BUONE PRASSI (<math>\alpha=0,780</math>): Attuare pratiche didattiche volte a creare un ambiente positivo.</b>	<b>4,561<sup>a</sup></b>	

S35. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public.)	5,289	1,036
S27. The focus is on effective communication in Italian rather than on avoiding grammar mistakes.)	4,883	1,227
S36. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.)	4,797	1,118
S26. Italian-speaking guests are invited in the lesson.)	4,617	1,431
S14. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.)	4,539	1,177
S45. Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together.)	4,457	1,407
S51. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.)	4,016	1,698
S21. Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme,...).	3,891	1,475
<b>FUTURO (<math>\alpha=0,829</math>): Promuovere la visione dei propri obiettivi di apprendimento linguistico.</b>	<b>4,272<sup>a</sup></b>	
S08. The teacher recognizes students' accomplishments or success, and celebrate them.)	4,828	0,957
S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people,...).	4,594	1,239
S24. The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian.)	4,508	1,357
S34. The teacher explains that NOT knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time,...).	3,727	1,701
S20. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.)	3,703	1,604
<b>AUTONOMIA (<math>\alpha=0,810</math>): Rendere gli apprendenti partecipi delle scelte sul proprio corso.</b>	<b>4,249<sup>a</sup></b>	
S05. Learners participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning;...).	4,680	1,223
S31. Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.)	4,438	1,413
S25. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.)	4,320	1,516
S30. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).)	3,930	1,563
S53. Students are encouraged to evaluate each other's performances or assignments.)	3,873	1,565

Tabella 6.15: *Media (M) e scarto tipo (s) delle strategie motivazionali della domanda D6, ordinate in base alla macrostrategia di appartenenza. Per ogni cluster è indicata l'alfa di Cronbach e la media.*

a) le medie delle macrostrategie (esclusa \*CONSEGNE) sono state ponderate in base al numero dei rispondenti.

## b. Ordine delle macrostrategie

Per poter ordinare le strategie secondo una classifica, e poterle quindi confrontare con quelle di altri studi, ci si è posti il problema di decidere un criterio di calcolo da adottare per attribuire a ciascun *cluster* un valore medio che rendesse l'idea del peso dei suoi componenti.

Negli studi precedenti, i diversi autori (e a volte anche il medesimo autore) hanno optato per approcci eterogenei: Nel primo studio di Dörnyei e Csizér (1998) si è deciso di associare ad ogni *cluster* il medesimo valore della strategia col punteggio più alto tra quelle che lo compongono; approccio adoperato anche dagli studi derivanti da quello ungherese, con l'eccezione di Ruesch *et al.* 2012 e Wong & Wong 2017 che hanno invece preferito procedere col semplice calcolo della media di tutti gli *item* di ciascun gruppo. Nello studio successivo di Cheng e Dörnyei (2007), si sceglie invece di rimuovere da ciascun gruppo l'*item* col valore più basso prima di passare a calcolare la media, ma questo approccio non trova molto riscontro neanche tra gli

altri studi derivanti da questo, in cui si è ancora un volta optato per il puro calcolo della media di tutti gli *item* componenti.

Per mostrare la differenza tra i diversi approcci, nella Tabella 6.16 sono state elencate le dieci macrostrategie ordinate secondo i tre metodi sopra indicati, più la media ponderata (usata per i valori della Tabella 6.15). Sono stati utilizzati dei colori per far risaltare i (pochi) movimenti tra posizioni.

	Media semplice di tutti gli <i>item</i>	Media ponderata di tutti gli <i>item</i>	Solo valore più alto tra tutti gli <i>item</i> (D&C 98)	Media ponderata escluso valore più basso (C&D 07)
1°	Consegne 5,44531	Consegne 5,44531	Piacere 5,70635	Consegne 5,44531
2°	Rapporti 5,31031	Rapporti 5,31030	Rapporti 5,60938	Rapporti 5,37393
3°	Piacere 5,22085	Piacere 5,21948	Consegne 5,44531	Piacere 5,29932
4°	Valori L2 5,12188	Valori L2 5,12188	Valori L2 5,39063	Valori L2 5,22656
5°	Supporto 4,99912	Supporto 4,99888	Coscienza 5,29688	Coscienza 5,11176
6°	Coscienza 4,97381	Coscienza 4,97484	B. Prassi 5,28906	Supporto 5,06780
7°	Varietà 4,86818	Varietà 4,86834	Supporto 5,23438	Varietà 4,94656
8°	B. Prassi 4,56099	B. Prassi 4,56109	Varietà 5,17188	B. Prassi 4,65676
9°	Futuro 4,27188	Futuro 4,27188	Futuro 4,82813	Futuro 4,41406
10°	Autonomia 4,24804	Autonomia 4,24922	Autonomia 4,67969	Autonomia 4,34180

Tabella 6.16: Macrostrategie valutate ed ordinate secondo quattro parametri distinti. Per ciascun cluster è indicata la media risultante approssimata al quinto decimale.

A parte piccole variazioni nei punteggi finali, possiamo notare come le differenze tra un approccio e l'altro risultino piuttosto limitate: l'unica parziale eccezione è costituita dai valori ottenuti attraverso il metodo dello studio di Dörnyei e Csizér (1998) in cui il valore della macrostrategia è stato attribuito in base al punteggio più alto tra tutti gli *item* del gruppo, forse il metodo più forviante tra quelli proposti.

Il metodo scelto da Cheng e Dörnyei (2007) di escludere dal calcolo il punteggio più basso del *cluster* ci suggerisce di volgere l'attenzione a quei valori estremamente negativi che potrebbero effettivamente falsare il reale peso di una macrostrategia. Nello studio del 2007 ogni *cluster* subiva l'esclusione indiscriminata dell'*item* più basso, senza tener conto del peso effettivo, della distanza dalla media o della possibile presenza di più di un *item* con valore estremamente basso; insomma, senza basare l'esclusione su precisi calcoli matematici che possano aiutare a determinare un valore come *outlier*.

Nella presente ricerca si è invece deciso di agire non in base al rango del punteggio di un *item*, bensì basandoci sul classico parametro dei recinti di Tukey (*Tukey's fences*),<sup>285</sup> il quale definisce come *valori anomali* quelli la cui misura si trova 1,5 scarti interquartili (*IQR*) al di fuori dei quartili della distribuzione.<sup>286</sup>

Applicando questo parametro ai nostri dati, emerge come solo due *item*<sup>287</sup> si trovino al di fuori di questo "recinto" e pertanto le medie dei due *cluster* saranno ricalcolate.

La classificazione finale, pur presentando punteggi diversi, non si discosta da quella ottenuta attraverso il metodo di Cheng e Dörnyei 2007 ed è presentata nella Tabella 6.17, come prima versione del Decalogo Motivazionale degli apprendenti d'italiano L2/LS.

285 Tukey, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.

286 Può essere descritto con la formula  $[Q_1 - k \cdot (Q_3 - Q_1), Q_3 + k \cdot (Q_3 - Q_1)]$ , in cui  $Q_1$  e  $Q_3$  rappresentano rispettivamente il primo ed il terzo quartile, mentre  $k$  indica una costante il cui valore può essere determinato a seconda del grado di ampiezza del recinto, ma che tradizionalmente viene lasciato a  $k=1,5$  per i valori anomali e a  $k=3,0$  per quelli estremi.

287 Questi sono *S13 Automotivazione* nella macrostrategia *SUPPORTO* e *S47 Attribuzione* in *CONSAPEVOLEZZA*.

Decalogo Motivazionale degli apprendenti d'italiano L2/LS	M
1° *CONSEGNE: Fornire esempi ed istruzioni chiare per svolgere le attività.	5,445
2° RAPPORTI: Mantenere delle dinamiche sociali positive all'interno della classe.	5,310
3° PIACEVOLEZZA: Proporre delle lezioni piacevoli, rilevanti e legate alla lingua reale.	5,219
4° VALORI L2: Permettere un apprendimento rilassato e ricco di stimoli culturali.	5,122
5° CONSAPEVOLEZZA: Rendere consapevoli di tempi e modi dell'apprendimento linguistico.	5,112
6° SUPPORTO: Fornire aiuto e incoraggiamento agli apprendenti.	5,068
7° VARIETÀ: Proporre contenuti vari e modalità di lavoro collaborative.	4,868
8° BUONE PRASSI: Attuare pratiche didattiche volte a creare un ambiente positivo.	4,561
9° FUTURO: Promuovere la visione dei propri obiettivi di apprendimento linguistico.	4,272
10° AUTONOMIA: Rendere gli apprendenti partecipi delle scelte sul proprio corso.	4,249

Tabella 6.16: *Classifica finale delle macrostrategie con indicazione della media (M) calcolata sugli item di ciascun gruppo, esclusi i valori anomali e ponderata in base al numero dei rispondenti.*

Osservando i risultati, possiamo notare come la distribuzione delle macrostrategie veda una forte dispersione, soprattutto tra i risultati più bassi (dato emerso anche osservando le singole MotS), per cui i *cluster* col punteggio medio inferiore risultano molto più distaccati tra loro, eccezion fatta per le ultime due, FUTURO e AUTONOMIA, che presentano una media quasi identica. La distanza che intercorre tra il punteggio della decima e della quinta macrostrategia è quasi tre volte più grande di quello che separa la quinta dalla prima.

#### 6.4. Confronto con altri studi

Abbiamo già accennato al fatto che la scelta di classificare le MotS secondo macrostrategie permette di operare dei confronti più semplici e rapidi, anche con studi diversi che partono da questionari diversi.

Nel nostro caso, l'uso di un questionario adattato e di un metodo di selezione dei *cluster* basato tanto sulla coesione logica quanto sull'affidabilità statistica ha fatto sì che i risultati ottenuti non combaciassero (e in certi casi neanche assomigliassero) a quelli dello studio di riferimento di Cheng e Dörnyei.

Nel capitolo 3 abbiamo visto come solo pochi studi possono operare un confronto biunivoco delle diverse macrostrategie; in altri casi, invece, i gruppi raccolti sottendono un concetto mancante nelle altre indagini, oppure perdono delle macrostrategie che per altri studi sono fondamentali.

È il caso, ad esempio, della macrostrategia *Impegno*, che ha ricoperto posizioni piuttosto alte in quasi tutte le precedenti ricerche, ma che manca del tutto nel presente studio;<sup>288</sup> oppure il nuovo *cluster* CONSAPEVOLEZZA, assente in tutti gli studi omologhi, ma che occupa la parte alta della classifica in quello appena concluso.

È stato inaspettato ritrovare la macrostrategia \*CONSEGNE (nel nostro caso, formata da un unico *item*) presente anche nello studio originale taiwanese, in cui rappresentava un caso a parte, essendo composta da due sole strategie<sup>289</sup> scarsamente correlate tra loro ( $\alpha=0,55$ ) e che pertanto non ci immaginavamo sarebbe emersa.

Poste queste premesse, è importante tenere conto del fatto che anche due macrostrategie indicanti costrutti simili non debbono necessariamente essere costituite dai medesimi *item*. Ad esempio la macrostrate-

288 Sebbene alcuni item omologhi a quelli che la costituivano siano presenti anche nella nostra ricerca, ma non raggruppati insieme.

289 Queste corrispondono quasi perfettamente alle nostre strategie S06 «*Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step*» (costituente la macrostrategia in questione) ed S42 «*The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning*», nel nostro studio incluso nel *cluster* CONSAPEVOLEZZA.

gia *Gruppo*, assente nel presente studio, in certe ricerche descrive quelle tecniche che promuovono la convivenza e la coesione del gruppo degli allievi, mentre in altre è costituita semplicemente da *item* inerenti le attività collaborative, come lavori di gruppo o dibattiti. Nel presentare i risultati del confronto nella Tabella 6.17, ci preme dunque sottolineare come questi debbano essere interpretati con cautela.

	LA PRESENTE RICERCA	You 2004	Deniz 2010	Ruesch et al. 2012	Alshehri & Etherington 2017	Yeo 2017	Wong & Wong 2017	Safdari 2018	Shousha 2018	Cucinotta 2021/a
Comportamento <b>DOCENTE</b>	2	6	1	2	4	2	2	1	1	1
Creare un <b>CLIMA</b> positivo	2	1	3	5	3	3	1	3	4	1
Riconoscere <b>l'IMPEGNO</b>			5	8	5	1	3	2		2
Promuovere la <b>FIDUCIA</b>	6	5	6	3	2	4	4	4	2	2
Dare <b>CONSEGNE</b> appropriate	1		2	1	7	6	6	5	5	
Proporre attività <b>INTERESSANTI</b>	7		4	4		5	5	8	6	6
Promuovere <b>l'AUTONOMIA</b>	10		7	7	6	8	7	9	7	
Orientare agli <b>OBIETTIVI</b>			8	10	8	7	9	6	7	4
Familiarizzare coi <b>VALORI L2</b>	4 <sup>a</sup>	3	10	6	9	9	10	7	10	3
Collaborazione di <b>GRUPPO</b>	7-2	7	9	9	10	10	8	10		5

Tabella 6.17: Tabella di confronto dei vari studi che indagano la percezione delle MotS da parte degli apprendenti. I risultati sono classificati secondo le principali macrostrategie degli studi di Cheng & Dörnyei 2007 e Dörnyei & Csizér 1998 (da cui derivano gli altri studi) ed i colori e i numeri indicano la posizione che ciascuna macrostrategia occupa nella propria classifica. La casella rimane vuota in caso di difficoltà a trovare un paragone valido e coerente.

Andando ad analizzare il contenuto dei *cluster*, notiamo che la macrostrategia VALORI L2—che nel presente studio occupa il quarto posto—è ben diversa da quella dello studio originario, in cui includeva anche molti di quegli *item* che abbiamo classificato nel gruppo FUTURO. Inoltre, come già accennato, nella presente ricerca manca una macrostrategia *Gruppo*, ma possiamo ritrovare alcune delle sue strategie costituenti sia nel *cluster* RAPPORTI, per ciò che riguarda le dinamiche di gruppo, sia in VARIETÀ, per quanto attiene le varie attività collaborative.

Tra i pochi aspetti su cui ci permettiamo di sbilanciarci in un giudizio, troviamo la confermata importanza del ruolo del docente e della creazione di un clima sereno e positivo all'interno dell'aula. Nel nostro studio questi elementi emergono racchiusi principalmente nei cluster RAPPORTI e PIACEVOLEZZA e confermano la centralità di queste categorie di strategie, forse le uniche a potersi definire quasi universali. Tale risultato non solo ribadisce quanto siano fondamentali nel processo di motivazione—o come premessa a qualunque scelta motivante (cfr. Dörnyei 2001, 31-42)—ma a anche che questa capacità è riconosciuta, anche solo parzialmente, dagli apprendenti.

**CAPITOLO 7:**  
**Conclusioni**

## 7.1. Strategie motivazionali per la didattica della lingua italiana

L'obiettivo principale di questo lavoro di ricerca era la collocazione dello studio del particolare contesto di apprendimento/insegnamento dell'italiano come lingua seconda e come lingua straniera all'interno del filone d'indagine sulla percezione delle strategie motivazionali.

La premessa teorica a questo studio si fondava sull'idea che l'impiego di specifiche scelte didattiche può influire in modo positivo sulla motivazione degli apprendenti, agendo sulla creazione della motivazione, sul suo mantenimento, sul suo rafforzamento e sulla sua difesa. Posto questo, la condizione necessaria—sebbene non sufficiente—per l'applicazione consapevole di tali tecniche in classe dovrebbe essere la conoscenza delle tecniche stesse. Pertanto, si è ritenuto che, dal punto di vista di chi insegna lingue, lo studio di tali strategie motivazionali e lo sviluppo della capacità di applicarle in classe dovrebbero essere visti come due degli elementi centrali—se non essenziali!—del bagaglio di conoscenze e competenze che ogni docente di lingua dovrebbe sviluppare e, conseguentemente, dovrebbero essere parte della formazione dei docenti.

Al fine di ottenere un catalogo di tecniche utili a delineare futuri percorsi formativi nella didattica delle lingue, in questa ricerca abbiamo voluto individuare le strategie motivazionali ritenute più “importanti” dagli apprendenti d'italiano, ossia quelle tecniche percepite come potenzialmente più efficaci nel motivare all'apprendimento dell'italiano.

L'individuazione delle sarebbe inoltre potuta risultare utile per lo svolgimento di ulteriori studi empirici, eventualmente attraverso l'osservazione in classe o la raccolta di dati mediante questionari.

Tra gli obiettivi della ricerca, ci eravamo proposti di individuare eventuali differenze tra gli apprendenti provenienti da diversi contesti culturali o diversi contesti di apprendimento, così da comprendere il grado di influenza di una e dell'altra variabile sulla valutazione potenziale delle MotS ed eventualmente capire se vi siano strategie (o addirittura macrostrategie) prettamente *context-related*. Come illustrato nel Capitolo 5 e nel Capitolo 6, è stato deciso di accantonare temporaneamente questi due obiettivi—pur proponendoci di riprenderli in un eventuale studio successivo.

In terza istanza ci si era proposti la creazione di uno strumento d'indagine più adeguato al contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano a stranieri; per farlo è stato pianificata una fase di ricerca qualitativa di tipo esplorativo che, sebbene parzialmente frustrata dalle conseguenze del Covid, è riuscita a far emergere alcuni elementi utili all'integrazione dei modelli già esistenti.

### a. Limiti della ricerca e sviluppi futuri

Rispetto a quanto appena accennato, esponiamo di seguito i limiti del presente lavoro; sebbene questi siano stati già stati esposti nel corso dei precedenti capitoli, riteniamo utile riassumerli.

Il fatto stesso che i limiti siano stati esposti di volta in volta durante la descrizione delle diverse fasi della tesi mostra come questi si siano presentati gradatamente, interrompendo, ritardando, limitando o addirittura cancellando momenti chiave presenti nel progetto di ricerca iniziale. Nel corso degli ultimi ventidue mesi di realizzazione, il protocollo di ricerca è stato più volte rimaneggiato per venir incontro alle nuove esigenze derivate dell'emergenza Covid-19 ed alle continue fluttuazioni di fasi di isolamento/distanziamento e di riapertura.

Come illustrato nel Capitolo 4, la prima ondata di pandemia ha causato la sospensione dei *focus group* ed il ritiro della disponibilità di molti docenti, troppo impegnati a convertire le proprie lezioni secondo le nuove modalità. Conseguentemente, per la raccolta dei dati qualitativi, si è stati costretti a ripiegare esclusivamente su interviste singole, svolte a distanza con mezzi telematici e non sempre in modalità sincrona. Riteniamo che, sebbene sia riuscita a fare emergere alcuni dati interessanti, questa scelta abbia causato una notevole riduzione dell'apporto dei docenti nella raccolta di strategie peculiari all'insegnamento/apprendimento della lingua, rispetto alle aspettative iniziali.

Nel caso in cui ci fossero le condizioni per ampliare la presente ricerca, di certo si dedicherebbe buona parte del lavoro alla raccolta di ulteriori dati qualitativi, attraverso il confronto con docenti d'italiano, giacché consideriamo questo il modo migliore per ampliare il nostro bagaglio di tecniche didattiche.

A tal proposito, riteniamo che un utile modifica alla fase QUAL della ricerca potrebbe essere quello di prepa-

rare una presentazione alle interviste o ai *focus group* in cui si illustri cosa sono le strategie motivazionali, fornendo già alcuni esempi. In questo modo si permetterebbe a ciascun docente di attuare un primo lavoro di autoanalisi e di riflessione sulle proprie pratiche motivazionali, così partecipare all'intervista/*focus group* con un'idea più chiara di quello che gli sarà chiesto e senza dover fare mente locale al momento.

Come illustrato nel Capitolo 5, le seguenti ondate di contagi (e conseguenti restrizioni) hanno influenzato negativamente anche le successive fasi della ricerca, limitando la disponibilità dei docenti contattati e dello stesso autore, rallentando notevolmente il lavoro di pilotaggio e adattamento del questionario. Per quanto riguarda invece le domande di ricerca, le condizioni di vita e studio derivanti dalle misure di contenimento della pandemia hanno notevolmente ridimensionato uno degli aspetti inizialmente centrali del presente studio, ossia il confronto tra la percezione degli apprendenti L2 e quella degli apprendenti LS. Durante gli ultimi due anni, molte delle condizioni che determinano le differenze di esposizione agli input tra i due contesti d'apprendimento sono venute a mancare a causa della sospensione dei corsi in presenza, la conversione alla didattica a distanza, la rinuncia a svolgere attività di studio all'estero, nonché le forti limitazioni nell'interazione con le altre persone in modo volontario e, soprattutto, involontario.

Per ovviare parzialmente a questo imprevisto, si è cercato di inserire nel questionario delle ulteriori domande che potessero far comprendere la quantità di esposizione agli input di ciascun apprendente;<sup>290</sup> nonostante questo, l'esiguo numero di risposte finali si è rivelato appena sufficiente a svolgere le analisi esposte nel Capitolo 6, mentre risultava inadeguato alla creazione di sottocampioni statisticamente validi che permettessero di inferire eventuali differenze tra le relative popolazioni.<sup>291</sup> Tra i limiti—questa volta non legati direttamente alla pandemia—possiamo dunque annoverare anche la scarsa diffusione del questionario, problema su cui sarà necessario soffermarsi in caso di proseguimento del lavoro di ricerca.

A tal proposito, riteniamo che sia importante innanzitutto ridurre ulteriormente la lunghezza del questionario, cancellando le risposte aperte e cercando di limitare quelle chiuse all'essenziale, in modo da attestarsi su una compilazione che non richieda più di dieci minuti. Un esempio di proposta utile in tal senso potrebbe essere quella di rimuovere tutte le domande di chiusura volte a comprendere indirettamente la presenza di esperienze di apprendimento linguistico positive o negative (D8, D8<sup>A</sup>, D9)<sup>292</sup> per limitarsi ad una sola domanda che chieda in modo esplicito di valutare il proprio vissuto, lasciando un'eventuale spazio facoltativo per commentare. Lo stesso potrebbe farsi con le domande per comprendere il contesto di apprendimento L2 o LS in base alla disponibilità di accesso agli input (D11, D12, D13, D14), in cui potrebbe bastare una domanda in cui si riassumono rapidamente le caratteristiche dei due contesti e si chiede di indicare con quale dei due si identifica il rispondente (eventualmente interponendo dei gradi intermedi).

Infine, per gli studi futuri, dovrebbe essere data maggiore cura alla ricerca di mezzi di raccolta telematica dei dati diversi da quello proposto e che permettano di presentare il questionario con una grafica più accattivante e moderna ed un formato adattivo, che si adegui alla compilazione sia da terminale sia attraverso dispositivi mobili, in particolare gli smartphone.

L'obiettivo inizialmente prefissato di raggiungere almeno trecento risposte è stato ampiamente disatteso, ma crediamo che questo non impedisca di prolungare la ricerca e di confrontare i dati attuali con quelli che eventualmente saranno raccolti in futuro.

## **b. Apporti teorici e pratici alla comprensione delle MotS**

Nonostante le difficoltà appena elencate, reputiamo che il presente lavoro di ricerca abbia comunque raggiunto alcuni degli obiettivi prefissati ed abbia permesso non solo di migliorare la nostra conoscenza della motivazione L2, ma anche di apportare dei nuovi strumenti utili a svolgere ulteriori ricerche in questo ambito o in progetti con metodologie simili.

Pur avendo evidenziato che i dati raccolti si sono rivelati insufficienti per permetterci dei confronti statistici rigorosi, questi possono comunque aiutarci a comprendere meglio la percezione delle strategie motivazionali e della motivazione tra gli apprendenti di italiano L2 ed LS.

290 Questa scelta può però aver avuto l'effetto collaterale di allungare il questionario e quindi diminuirne la percentuale di completamento e di diffusione "a valanga".

291 A titolo esemplificativo, il numero di rispondenti che hanno indicato di vivere attualmente in Italia (e quindi in contesto L2) era limitato a 37 soggetti.

292 Si veda la tabella 5.14.

In particolare, nel confronto con le precedenti ricerche sugli apprendenti, emerge la conferma di come anche chi studia italiano ritengano non solo fondamentale la creazione di buoni rapporti sociali all'interno della classe, ma anche che il ruolo del docente sia centrale in questo processo e nella motivazione in generale (cfr. Astuti 2016, 18). Tale giudizio è parzialmente riscontrabile anche nelle risposte alla domanda D7, in cui si chiedeva di indicare in che misura si ritenesse che il docente influisse sulla motivazione dell'apprendente. Come possiamo vedere dal Grafico 7.1, sebbene la media porti ad attribuire questa funzione soprattutto a sé stessi ( $M=3,752$ ), la moda ( $M_0=4$ ) mostra come la stragrande maggioranza dei rispondenti ritenga che questo compito spetti ad entrambi gli attori dell'apprendimento in egual misura.

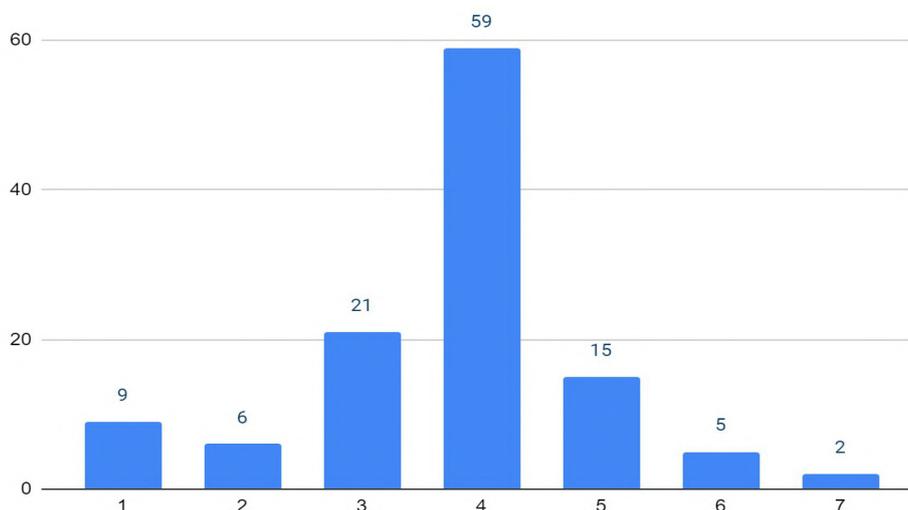


Grafico 7.1: Istogramma delle risposte alla domanda D7: «In your opinion, how much students' motivation in learning a language is influenced by teacher's methods and personality?». ( $n=117$ ,  $M=3,752$ ,  $s=1,217$ )

Le risposte sono indicate su una scala a differenziale semantico a sette passi che va da 1 («...depends entirely on the students themselves») a 7 («...depends entirely on the teacher»).

Come abbiamo inoltre potuto constatare nel capitolo precedente, i risultati confermano che il comportamento del docente e la sua capacità di creare e gestire un ambiente positivo nell'aula di lingue siano considerate le strategie di gran lunga più importanti,<sup>293</sup> se non addirittura fondamentali; d'altronde le strategie che riguardano la condotta appropriata del docente, il mantenimento di una relazione positiva cogli apprendenti e lo sviluppo di un clima amichevole e non ansiogeno sono quelle stesse MotS che Dörnyei (2001a, 31) poneva come precondizioni all'impiego o alla ricezione di qualunque altra tecnica didattica volta ad agire sulla motivazione della classe.

Questi risultati sono confermati da ulteriori studi sulla valutazione delle strategie motivazionali condotti analizzando sia l'opinione degli apprendenti<sup>294</sup> sia quella dei docenti.<sup>295</sup> Sebbene la maggior parte di queste indagini si concentri solo sull'inglese come lingua straniera, pensiamo che vi siano sufficienti dati per confermare che quelle macrostrategie inerenti la creazione di un clima positivo e di buone dinamiche sociali all'interno dell'aula possano essere forse le uniche ad avere una qualche valenza sovracculturale, se non universale.

Un ulteriore dato che lascia riflettere è l'importanza percepita per la macrostrategia dei VALORI L2, soprattutto nella particolare accezione data in questo studio, in cui si insiste sul vivere esperienze, avere accesso a prodotti e condividere le proprie passioni inerenti all'Italia. Come possiamo vedere nella Tab. 6.17, si tratta di una categoria solitamente relegata al fondo della classifica e questo potrebbe farci riflettere sull'importanza d'includere strategie motivazionali di questo tipo quando si insegnano lingue più "culturalmente connotate" rispetto a quando s'insegna l'inglese lingua globale.

293 Fatta eccezione per la chiarezza delle consegne.

294 V. rassegna al Capitolo 3.

295 Una rassegna degli studi a riguardo la possiamo trovare in Lamb 2017 e in Cucinotta 2018.

Oltre a queste conferme, riteniamo che il presente studio abbia contribuito ad apportare alcuni ausili prettamente tecnici che possono contribuire ad ampliare o facilitare lo svolgimento di future indagini sulle strategie motivazionali:

- Innanzitutto è stato strutturato un protocollo di ricerca che—sebbene non sia stato portato completamente a termine nel corso del presente studio—potrebbe rivelarsi utile al delineamento di ulteriori progetti che prevedano l'uso di un'ampia raccolta dati attraverso una tecnica mista qual>Quan.
- In secondo luogo è stata sviluppata una batteria di domande per svolgere un *focus group* sul tema delle strategie motivazionali. Questo strumento—utilizzato solo nella prima fase della ricerca QUAL e durante le interviste telematiche—potrebbe essere implementato in ulteriori ricerche sull'uso o le opinioni dei docenti di lingue (non necessariamente solo d'italiano) riguardo le MotS, anche nell'ambito di studi d'impostazione puramente qualitativa.
- Un ulteriore apporto tecnico è stato fornito dalla metodologia usata per il processo di estrazione dei *cluster* usato per definire le macrostrategie. Questa tecnica mista (cfr. Dörnyei & Csizér 2012) ha infatti permesso la selezione di gruppi coerenti dal punto di vista logico, ma allo stesso tempo dotati di notevole consistenza interna, molto più alta rispetto a quella di studi omologhi. Inoltre, un apporto tecnico collaterale—seppure di portata limitata—è stato dato dalla creazione di un foglio di calcolo per l'alfa di Cronbach, il quale ha permesso un notevolissimo risparmio di tempo e sforzo rispetto all'interfaccia proposta da SPSS (e, chiaramente, da R e da altri programmi a riga di comando), pur mantenendo la medesima affidabilità di calcolo.
- Infine, uno dei punti chiave del presente lavoro è stata la creazione di un questionario sulla percezione delle MotS rivolto ad apprendenti d'italiano. Come abbiamo visto nella precedente sezione, tale strumento presenta ancora ampi margini di miglioramento, ma contiene in sé un catalogo di strategie motivazionali (domanda D6) dotato di notevole consistenza interna e potenzialmente utile alla realizzazione di ulteriori raccolte di dati quantitativi, sia con apprendenti sia con docenti di lingua italiana (possibilmente con campioni più ampi e su popolazioni differenti). Oltre a questo, tale raccolta potrebbe essere utilizzata come scheda di osservazione in classe in caso di ricerche qualitative sull'uso effettivo delle strategie motivazionali a lezione.

Pur non trattandosi di apporti rivoluzionari per la ricerca sulle MotS, stimiamo questi risultati meritevoli di essere condivisi con altri ricercatori e soprattutto con altri docenti, giacché la spinta principale che ha portato allo svolgimento di questo studio non è stato tanto l'obiettivo accademico, quanto la volontà di migliorare la propria didattica e quella dei propri colleghi e colleghe insegnanti di lingue, affinché la riflessione sulle strategie motivazionali sia inserita nel processo di *pratica riflessiva* (Farrell & Ives, 2015) sul proprio lavoro, stimolando una presa di coscienza sistematica della propria esperienza d'insegnamento.



## **ALLEGATI**

**Allegato 1. Schema per la moderazione dei focus group coi docenti d'italiano.**

**OBIETTIVI:** • conoscere l'opinione di docenti; • **raccogliere esempi** di tecniche didattiche (non necessariamente originali) funzionali alla motivazione delle classe di Itals.

**PREMESSE:**

- non è un test e **non esistono risposte giuste** o sbagliate, ma **solo esperienze**;
- le esperienze sono **più importanti delle opinioni**;
- siete più informati di me, quindi **ogni esperienza è interessante**;

**REGOLE:**

- rispettare i turni di parola,
- ascoltare in maniera attiva,
- non giudicare le persone, ma eventualmente solo le idee,
- condividere le proprie esperienze, non solo le opinioni.

**APERTURA:**

- Con che tipologia di studenti lavorate?
- Quando avete iniziato a insegnare itals?
- Di dove siete?
- Se poteste insegnare all'estero, dove andreste?

**INTRO:**

- **Che parole assoceresti alla parola "Motivazione"?** (max 3)
- **Parlando della motivazione di uno studente, secondo voi, in che proporzione questa dipende dal docente e quanto dalla studente stesso?**

NUCLEO:	5-7 domande, 10' ciascuna
DOCENTE	<b>D1</b> - Quali sono, secondo te, le caratteristiche del docente capace di motivare? <b>D2</b> - A lezione in che modo puoi coinvolgere gli studenti con l'entusiasmo? <b>D3</b> - Come mostri di aver a cuore l'apprendimento dei tuoi studenti?
CLIMA	<b>C1</b> - Cosa fai per avere in classe un'atmosfera positiva per l'apprendimento? <b>C2</b> - Ti è capitato di avere studenti ansiosi o spaventati? Hai qualche modo per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla? <b>C3</b> - Come gestisci gli errori durante le lezioni (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante?
GRUPPO	<b>G1</b> - Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l'apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)? <b>G2</b> - Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?
NORME	<b>N1</b> - Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione? <b>N2</b> - Come si riesce a motivare a rispettare le regole?
INTERESSE	<b>I1</b> - Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente? <b>I2</b> - Ti capita di notare un calo di attenzione durante le tue lezioni? Hai qualche strategia per mantenere o recuperare l'attenzione durante la lezione?
VALORI L2	<b>V1</b> - Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante per gli studenti? <b>V2</b> - Hai un modo per sviluppare un interesse per gli aspetti extralinguistici legati all'italiano, come la storia, la società, la cultura, le tradizioni eccetera?
FIDUCIA	<b>F1</b> - In generale, come fai per aumentare la fiducia di uno studente? <b>F2</b> - Ti è capitato di avere uno studente che avesse aspettative irreali su tempi, modi e difficoltà dell'apprendimento? Come l'hai aiutato? <b>F3</b> - Ti è capitato di avere uno studente che fallisse dove altri riuscivano? Come gli hai ridato fiducia?
AUTON.	<b>A1</b> - Ci sono studenti vorrebbero essere seguiti passo passo, ma come si può stimolare un senso di autonomia dell'apprendimento? <b>A2</b> - A volte uno studente può sentirsi incapace di tenere il passo cogli altri? come si potrebbe aiutarlo a prendere coscienza del propri progressi?
RETROAZ.	<b>R1</b> - Che tipo di feedback fornisci—dentro e fuori dall'aula—per motivare gli studenti? <b>R2</b> - Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo motivante?

**CHIUSURA:**

- **ci sono altre strategie per motivare gli studenti che vorreste aggiungere?**
- ▲ **20'** - **Quale degli aspetti di cui abbiamo parlato ritenete sia il più importante per motivare gli studenti?**

PRE	Info	Apri	Intro	Trans	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Chiusura	feed
	5	5	10				80				20	

## Allegato 2. Schema per la gestione delle interviste coi docenti d'italiano

OBIETTIVI: • conoscere l'opinione di docenti; • **raccogliere esempi** di tecniche didattiche (non necessariamente originali) funzionali alla motivazione delle classi di Itals.

PREMESSE: • non è un test e **non esistono risposte giuste** o sbagliate, ma **solo esperienze**;  
• le esperienze sono **più importanti delle opinioni**;  
• siete più informati di me, quindi **ogni esperienza è interessante**;

INFO+ • Con che tipologia di studenti lavori di solito? • Come hai iniziato questo lavoro?  
APERTURA: • Da quanto tempo insegni italiano? • Se potessi insegnare all'estero, dove andresti?  
10' • Che studi hai fatto? • Da quanto tempo vivi qui?

INTRO: - **Che parole assoceresti alla parola "Motivazione"?** (max 3)  
5' - **Parlando della motivazione di uno studente, secondo te, in che proporzione questa dipende dal docente e quanto dalla studente stesso?**

NUCLEO:	6-8 domande, 5' ciascuna
DOCENTE	<b>D1</b> - Quali sono, secondo te, le caratteristiche del docente capace di motivare? <b>D2</b> - A lezione in che modo puoi coinvolgere gli studenti con l'entusiasmo? <b>D3</b> - Come mostri di aver a cuore l'apprendimento dei tuoi studenti?
CLIMA	<b>C1</b> - Cosa fai per avere in classe un'atmosfera positiva per l'apprendimento? <b>C2</b> - Ti è capitato di avere studenti ansiosi o spaventati? Hai qualche modo per ridurre l'ansia degli studenti o per aiutarli a gestirla? <b>C3</b> - Come gestisci gli errori durante le lezioni (soprattutto nelle produzioni orali) in maniera motivante?
GRUPPO	<b>G1</b> - Su quali aspetti delle dinamiche sociali si potrebbe agire per migliorare l'apprendimento (spirito di gruppo, competizione, collaborazione...)? <b>G2</b> - Come si possono ridurre situazioni di ansia sociale (esclusione, rivalità, giudizio sociale negativo)?
NORME	<b>N1</b> - Ci sono delle "regole della classe" che aiutano la motivazione? <b>N2</b> - Come si riesce a motivare a rispettare le regole?
INTERESSE	<b>I1</b> - Che tecniche usi per rendere la lezione più piacevole e coinvolgente? <b>I2</b> - Ti capita di notare un calo di attenzione durante le tue lezioni? Hai qualche strategia per mantenere o recuperare l'attenzione durante la lezione?
VALORI L2	<b>V1</b> - Che cosa usi per rendere la lingua italiana più attraente ed interessante per gli studenti? <b>V2</b> - Hai un modo per sviluppare un interesse per gli aspetti extralinguistici legati all'italiano, come la storia, la società, la cultura, le tradizioni eccetera?
FIDUCIA	<b>F1</b> - In generale, come fai per aumentare la fiducia di uno studente? <b>F2</b> - Ti è capitato di avere uno studente che avesse aspettative irreali su tempi, modi e difficoltà dell'apprendimento? Come l'hai aiutato? <b>F3</b> - Ti è capitato di avere uno studente che fallisse dove altri riuscivano? Come gli hai ridato fiducia?
AUTON.	<b>A1</b> - Ci sono studenti vorrebbero essere seguiti passo passo, ma come si può stimolare un senso di autonomia dell'apprendimento? <b>A2</b> - A volte uno studente può sentirsi incapace di tenere il passo cogli altri? come si potrebbe aiutarlo a prendere coscienza del propri progressi?
RETROAZ.	<b>R1</b> - Che tipo di feedback fornisci—dentro e fuori dall'aula—per motivare gli studenti? <b>R2</b> - Come si possono utilizzare i voti (anche quelli negativi) in modo motivante?

CHIUSURA: - **ci sono altre strategie per motivare gli studenti che vorreste aggiungere?**

△ 10' - **Quale degli aspetti di cui abbiamo parlato ritenete sia il più importante per motivare gli studenti?**

Info	Apri	Intro	Trans	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	Chiusura	Retroazione
10'		5'		30-40'								10'	

Allegato 3. Informativa sulla gestione dei dati personali consegnata agli intervistati



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali  
Comparati

Ca' Bembo  
Dorsoduro 1075  
30123 Venezia

**Dichiarazione di consenso alla partecipazione al progetto di ricerca sulle tecniche didattiche dei docenti di lingua italiana condotto dal dott. Giacomo Cucinotta con la supervisione del prof. Graziano Serragiotto.**

All'interno del progetto di ricerca in oggetto, la raccolta dati tra i docenti si svolgerà durante l'Anno Accademico 2019/2020 attraverso interviste ai singoli docenti o *focus group*; ciascun soggetto prenderà parte ad una sola delle due modalità.

L'obiettivo di questa fase è quello di acquisire dai docenti opinioni ed esperienze in merito a diversi argomenti inerenti la pratica didattica, quali:

- il ruolo del docente,
- l'atmosfera dell'aula e le dinamiche di gruppo,
- interesse e valori legati alla lingua italiana,
- fiducia ed autonomia dell'apprendente,
- gestione dell'ansia,
- valutazione e feedback.

Ogni incontro si concentrerà solo su alcuni di questi argomenti, anche in base alla disponibilità dei docenti coinvolti.

I dati raccolti saranno successivamente utilizzati per creare un catalogo di tecniche didattiche utili alla motivazione degli studenti d'italiano il quale aiuterà a compilare un questionario da sottoporre a docenti e apprendenti nelle successive fasi della ricerca.

**INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI**

ai sensi dell'articolo 13 del Regolamento UE 2016/679 (il Regolamento)

Con la presente informativa, l'Università Ca' Foscari Venezia (l'Università) le fornisce informazioni in merito al trattamento dei dati personali raccolti all'interno del progetto di ricerca in oggetto.

Il Titolare del trattamento è l'Università Ca' Foscari di Venezia con sede legale in Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, rappresentata dal Magnifico Rettore Prof. Michele Bugliesi.

L'Università ha nominato il "Responsabile della Protezione dei Dati", che può essere contattato scrivendo all'indirizzo di posta elettronica [dpo@unive.it](mailto:dpo@unive.it) o all'indirizzo postale: Università Ca' Foscari Venezia, Responsabile della Protezione dei Dati, Dorsoduro n. 3246, 30123 Venezia (VE).

Il trattamento in questione ha ad oggetto **dati anagrafici** (nome, età, sesso) e **di contatto** (email e numero di telefono), **informazioni sulla formazione professionale** (es. tipologia di studenti cui ha insegnato), **sull'esperienza e sulla metodologia di insegnamento** (in particolare con riferimento al ruolo del docente, all'atmosfera dell'aula e le dinamiche di gruppo, all'interesse e valori legati alla lingua italiana, alla fiducia ed autonomia dell'apprendente, alla gestione dell'ansia, alla valutazione e feedback), nonché dati raccolti tramite interviste e *focus group*, audio o videoregistrate, questionari cartacei o altre modalità telematiche. I predetti dati **saranno analizzati in forma deidentificata** ai fini della realizzazione della ricerca e la base giuridica del trattamento è rappresentata dall'art. 6.1.e del Regolamento (esecuzione di un compito d'interesse pubblico).



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

I dati saranno conservati in conformità alle norme sulla conservazione della documentazione amministrativa.

I dati raccolti saranno trattati dai ricercatori e dal personale dell'Università Ca' Foscari di Venezia. I dati raccolti potranno inoltre essere comunicati **in maniera aggregata ed anonima** per condivisione delle attività di ricerca e per le successive attività di disseminazione dei risultati (ad es. in pubblicazioni, rapporti di ricerca nonché citazioni durante lezioni, seminari e convegni) ad altre università o ad altri soggetti. Potranno altresì esaminare tutta la documentazione raccolta nel corso della ricerca gli *auditor*, i comitati delle riviste scientifiche italiane e straniere e organismi internazionali, al fine di controllare che la ricerca sia condotta correttamente e in conformità alle disposizioni vigenti.

L'interessato al trattamento, potrà esercitare nei confronti dell'Università tutti i diritti previsti dagli artt. 15 e ss. del Regolamento; in particolare, potrà ottenere: l'accesso ai propri dati personali, la loro rettifica o integrazione, la cancellazione (c.d. "diritto all'oblio"), la limitazione del trattamento. La richiesta potrà essere presentata, senza alcuna formalità, contattando direttamente il Responsabile della Protezione dei Dati secondo le modalità indicate in precedenza. In alternativa, è possibile contattare il Titolare del trattamento, scrivendo a PEC protocollo@pec.unive.it. Inoltre, se ritiene che i propri dati personali siano stati trattati in modo illecito, potrà fare reclamo al Garante per la Protezione dei Dati Personali o adire le opportune sedi giudiziarie.

Il/La sottoscritto/a \_\_\_\_\_,

indirizzo di contatto \_\_\_\_\_

esprime il proprio consenso a partecipare al progetto in oggetto e

AUTORIZZA

il personale dell'Università coinvolto nella ricerca a compiere interviste qualitative registrate tramite registratore audio digitale;

DICHIARA

- di essere stato informato/a adeguatamente circa le finalità del progetto e del modo in cui il proprio contributo potrà essere usato nonché di aver avuto il tempo necessario per considerare la propria partecipazione e di porre domande relative al progetto di ricerca;
- di non avere nulla da pretendere dall'Università in merito all'utilizzazione del materiale raccolto così come sopra indicato, né per l'anno corrente né per negli anni a venire;
- che il copyright dei dati ottenuti attraverso le interviste ed i *focus group* è di totale proprietà dell'Università Ca' Foscari che ne possiede tutti i diritti di riproduzione, pubblicazione e divulgazione secondo gli usi consentiti dalla legge.
- di aver preso visione dell'informativa sul trattamento dei dati personali.

Data \_\_\_\_\_ Firma del partecipante \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Firma del ricercatore \_\_\_\_\_

Allegato 4. Questionario sulla percezione delle strategie motivazionali (versione definitiva)

**So you're learning Italian? (a questionnaire)**

[If you are using a smartphone, rotate the screen horizontally to make reading easier]

Ciao! I'm Giacomo from the University of Venice, and I ask your help by answering the following questions to better understand which teaching practices are more motivational to young learners of Italian as second or foreign language.

Participation criteria:

- be 18 to 30 years;
- currently enrolled in university (or college or equivalent) or graduated in 2021 or in 2020;
- you must have been studying Italian language with a teacher (self-teaching and apps don't count) AFTER the high school. Both face-to-face and remote learning are ok.

All the questions are in English in order to include learners of any level of Italian.  
(So don't worry if your Italian is nothing more than asking «Un prosecco, per favore»)

The survey is super easy and should take you approximately 15~20 minutes to complete.

**Your responses are ANONYMOUS**

Your responses are ANONYMOUS (we'll ask just your gender and age) and no identifying information will be collected. Data will be processed in accordance with the EU General Data Protection Regulation 2016. Proceeding to the survey implies that you understand and agree to participate in this study.

The results of this survey will be used ONLY FOR RESEARCH PURPOSES, so please give your answers sincerely.

This questionnaire is not a test so there are no "right" or "wrong" answers.

Thank you very much for your help!

If you have questions regarding this study you may contact giacomo.cucinotta [at] unive [dot] it

**Opening Questions**

**What is your mother tongue (i.e. the language you mastered as a child)**

If more than one, please indicate all the languages you mastered before school age

-----

**How long have you been studying Italian?**

(Please select the answer closest to your experience)

- Less than 10 weeks     10 weeks     6 months     1 year     2 year  
 3 years     4 years  
 5 years     6 years or more

**Do you enjoy learning Italian?**

I do not like it at all <input type="radio"/>	I dislike it <input type="radio"/>	I neither like nor dislike <input type="radio"/>	I like it <input type="radio"/>	I like it very much <input type="radio"/>
--	---------------------------------------	---	------------------------------------	--

**Please, rate your fluency in Italian**

- I still have difficulty in understanding and can interact in a very simple way.

- I can understand and communicate in simple and routine tasks.
- I can deal with most situations and briefly give explanations for opinions and plans.
- I can interact with a degree of fluency that makes regular communication with native speakers quite possible.
- I can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.
- I can take part effortlessly in any conversation and convey finer shades of meaning precisely.

**Please, rate your fluency in English**

- I still have difficulty in understanding and can interact in a very simple way.
- I can understand and communicate in simple and routine tasks.
- I can deal with most situations and briefly give explanations for opinions and plans.
- I can interact with a degree of fluency that makes regular communication with native speakers quite possible.
- I can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.
- I can take part effortlessly in any conversation and convey finer shades of meaning precisely.
- I'm a native English speaker.

***Motivation and language learning***

The following are the questions that REALLY deserve to be answered

Below is a list of 54 teaching strategies for motivating language learners (split in 18 strategies for 3 pages). For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.

Please note that we are asking your opinion about the potential importance of the techniques even if your teachers never use them.

Please answer ALL the questions using the following answer key:

- 1 = This practice has no effect on my motivation.
- 2 = This practice has only a minor effect on my motivation.
- 3 = This practice has somewhat of an effect on my motivation.
- 4 = This practice has a considerable effect on my motivation.
- 5 = This practice has a major effect on my motivation.
- 6 = This practice has a large effect on my motivation.

Many thanks!

**[part1 items 1~18] For each item, please indicate how important that particular practice is in motivating you to learn Italian.**

Please mark the appropriate blank on the continuum between 1. 'Not important at all' to 6. 'Very important'. Please note that we are asking your opinion about the potential importance of these practices even if your teachers never use them.

	1. Not important at all	2. Of little importance	3. Slightly important	4. Moderately important	5. Important	6. Very important
S01. Lessons includes humour, laughter and smiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S02. The teacher develops a good relationship with the students, respecting, accepting and caring about each of them as individuals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S03. There are opportunities that allow students to interact and get to know each other better.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S04. Learners have the opportunity to familiarise with the way of living and the cultural background of Italy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

S05. Learners participate in defining classroom rules that apply to everyone, even the teacher (e.g. let's not make fun of others' mistakes; no quiz is given without prior warning;...).	<input type="radio"/>					
S06. Instructions for exercises are clear and give examples of how to carry out a task step by step.	<input type="radio"/>					
S07. Various authentic cultural products are used as part of the lesson (e.g. magazines, newspapers, songs, comics, ads, TV shows, objects,...).	<input type="radio"/>					
S08. The teacher recognizes students' accomplishments or success, and celebrate them.	<input type="radio"/>					
S09. The teacher shows the benefits of mastering Italian (e.g. getting a better job, studying in Italy, relating with Italian people,...).	<input type="radio"/>					
S10. Tasks are not too hard for the learners' competence and ability.	<input type="radio"/>					
S11. Classes include various interesting or unusual topics.	<input type="radio"/>					
S12. Lessons include challenging tasks that require students to solve problems or discover something.	<input type="radio"/>					
S13. The teacher shows students self-motivating strategies (e.g. study rituals, visualizing goals, self-encouragement,...).	<input type="radio"/>					
S14. Grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into the task.	<input type="radio"/>					
S15. The teacher is committed and shows enthusiasm and love for teaching.	<input type="radio"/>					
S16. Learners take part in deciding on tasks and contents of the course, which is developed around their needs and interests. (e.g. select significant topics; decide with whom they would like to work;...).	<input type="radio"/>					
S17. Students are helped to develop realistic expectations (e.g. teacher explains how long it takes for making real progress) and to aim at short-term goals (e.g. learning 5 words every day).	<input type="radio"/>					
S18. Everybody can share their personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	<input type="radio"/>					

**Motivation and language learning (2 of 3)**

PART 2 OF 3

SAME AS BEFORE: For each item, please indicate how important it is in motivating you.

**[items 19~36] As before, please indicate how important each practice is in motivating you to learn Italian.**

Please mark the appropriate blank on the continuum between 1. 'Not important at all' to 6. 'Very important'. Please note that we are asking your opinion about the potential importance of these practices even if your teachers never use them.

	1. Not important at all	2. Of little importance	3. Slightly important	4. Moderately important	5. Important	6. Very important
--	-------------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------	-------------------

S19. The lesson includes activities that encourage active participation from each learner (e.g. peer teaching, storytelling, sharing experiences,...).	<input type="radio"/>					
S20. Former students come to the class to share their experiences about learning and using Italian.	<input type="radio"/>					
S21. Lessons include tasks in which students can create tangible products (e.g. a poster, an information brochure, a webpage, a radio programme,...).	<input type="radio"/>					
S22. Teacher believes in learners' ability and encourages learners to try harder to complete the tasks.	<input type="radio"/>					
S23. The teacher does not hurry the students into speaking and avoids interrupting them.	<input type="radio"/>					
S24. The teacher helps learners in imaging their learning path and in visualizing what they want to be/do once they have learnt Italian.	<input type="radio"/>					
S25. Students and teacher choose the class' goals together. These are displayed and reviewed regularly in terms of the progress made towards them.	<input type="radio"/>					
S26. Italian-speaking guests are invited in the lesson.	<input type="radio"/>					
S27. The focus is on effective communication in Italian rather than on avoiding grammar mistakes.	<input type="radio"/>					
S28. The teacher notices students' commitment and progress, and provides positive feedbacks.	<input type="radio"/>					
S29. The course includes group activities that require to work together (e.g. make a video, set a performance, quiz games, researches,...).	<input type="radio"/>					
S30. Students have the opportunity to self-assess (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	<input type="radio"/>					
S31. Instead of giving knowledge, teacher helps students to learn autonomously, in their own way and at their own pace.	<input type="radio"/>					
S32. Lessons include various media such as pictures, videos, magazines, playlists, web pages,...	<input type="radio"/>					
S33. The teacher increases the amount of Italian used in class according to students' progress and achievements.	<input type="radio"/>					
S34. The teacher explains that NOT knowing Italian could limit their life in Italy in many way (at work, in social interactions, at school, in their leisure time,...).	<input type="radio"/>					
S35. Students are not compared to one another (e.g. non exposing their grades in public).	<input type="radio"/>					
S36. Students are allowed to give anonymous feedbacks on the course and the tests.	<input type="radio"/>					

**Motivation and language learning (3 of 3)**

PART 3 OF 3

SAME AS BEFORE: For each item, please indicate how important it is in motivating you.

**[items 37~54] As before, please indicate how important each practice is in motivating you to learn Italian.**

Please mark the appropriate blank on the continuum between 1. 'Not important at all' to 6. 'Very important'. Please note that we are asking your opinion about the potential importance of these practices even if your teachers never use them.

	1. Not important at all	2. Of little importance	3. Slightly important	4. Moderately important	5. Important	6. Very important
S37. Tasks include novel, intriguing, humorous, competitive or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S38. Lessons include engaging and enjoyable activities (e.g. fun games, warm-ups or cool-downs).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S39. Students are encouraged to use their Italian outside the classroom (e.g. social network, Italian speaking friends, small talk with strangers,...) and in real-life situations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S40. The teacher tries to behave naturally, is genuine in class and share his/her hobbies, likes and dislikes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S41. The teacher helps students to develop various learning techniques that will make their language learning easier and more effective.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S42. The teacher explains why a particular activity is important and useful for language learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S43. The teacher promotes a supportive and pleasant classroom climate where cooperation prevails over competition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S44. Language learning is shown as a meaningful experience that produces satisfaction and can enrich one's life.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S45. Students are involved in the assessment process (e.g. test date, topics, tasks or assessment tools are decided together).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S46. Lessons include current news and meaningful topics related to student's environment and everyday life.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S47. The teacher encourages learners to see that the main reason for most failure is that they did not make sufficient effort, rather than their poor abilities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S48. The teacher listens to the students and pays attention to how they feel and what they think.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S49. The course gives students the opportunity to live "Italian experiences" such as travels, conversation with natives, access to Italian products...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S50. The Italian classroom is a safe place for errors. Mistakes are part of the learning process and nobody can judge anybody.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S51. Students are allowed to use language other than Italian during the lesson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S52. Lessons include games and activities that allow students to compete and/or collaborate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S53. Students are encouraged to evaluate each other's performances or assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

S54. Classes are varied and include engaging and unexpected activities.	<input type="radio"/>					
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**In your opinion, how much students' motivation in learning a language is influenced by teacher's methods and personality?**

Please try to give a general answer about language learning, not one limited just to your Italian class.

*Students' motivation in learning a language...*

<i>...depends entirely on the students themselves.</i>	<i>...depends primarily on the students.</i>	<i>...depends more on the students and less on the teacher.</i>	<i>...depends on both students and teacher equally.</i>	<i>...depends more on the teacher and less on the students.</i>	<i>...depends primarily on the teacher.</i>	<i>...depends entirely on the teacher.</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Closing Questions**

Few questions on your experience as a language learner.

**Have you learnt any languages other than Italian?**

Indicate if you have STUDIED any second or foreign languages other than Italian

Yes       NO<sup>296</sup>

**Closing Questions**

Few questions on your experience as a language learner.

**Please list any other languages you know and how you learnt them.**

e.g. 1) Spanish: self-study; 2) English: 10yrs at school; 3) French: 5yrs at school+French-speaking relatives; 4) Chinese: 2yr at Uni +4months language school in China. ...

-----

**Please rate your fluency in the languages you listed above (in the order you listed them)**

	I still have difficulty in understanding and can interact in a very simple way.	I can understand and communicate in simple and routine tasks.	I can deal with most situations and briefly give explanations for opinions and plans.	I can interact with a degree of fluency that makes regular communication with native speakers quite possible.	I can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.	I can take part effortlessly in any conversation and convey finer shades of meaning precisely.
Language 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

296 Questa opzione fa saltare il successivo blocco di domande sulle lingue studiate.

Language 7	<input type="radio"/>					
------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Closing Questions**

Last questions before sending the survey

**How often have you interacted with native speakers of Italian IN THE LAST MONTHS?**  
in person or online

- 1. Never
- 2. Rarely (once every two weeks or less)
- 3. Some days (1-2 times a week)
- 4. Most days (3-5 times a week)
- 5. Every day (7 times a week)
- 6. More than once a day

**How often did you have access to authentic Italian materials IN THE LAST MONTHS?**  
(authentic materials include anything that was originally created for Italian native speakers and not for teaching Italian to foreigners. E.g. magazine, videos, movies, online tutorials or lectures, ads, songs, newspapers, books, webpages, TV programmes, ...)

- 1. Never
- 2. Rarely (once every two weeks or less)
- 3. Some days (1-2 times a week)
- 4. Most days (3-5 times a week)
- 5. Every day (7 times a week)
- 6. More than once a day

**Are you currently living in a region where Italian is spoken as an official language?**

- No
- In Italy, San Marino or Vatican City
- In Ticino or Grisons
- In Istria (Croatia or Slovenia)
- Other: \_\_\_\_\_

**Have you ever lived in Italy or in an Italian-speaking region for more than 2 months? For how many months?**  
If YES, please indicate for how many months (E.g.: 3years = 36 , 6years = 72), if NO indicate 0

\_\_\_\_\_

**Where have you been studying Italian?**  
e.g. "Sesto S.G. (MI)" or "Province of Taranto" or "Lugano, CH" or "Guangxi, China"

\_\_\_\_\_

**Please indicate your gender.**

Male    Female    Non-binary/genderqueer    I prefer not to say    Other

**Please indicate your age.**  
(Please select the answer closest to your experience)

18    19    20    21    22    23    24    25    26    27    28    29    30

**Submit the questionnaire.**

**GRAZIE DAVVERO for your help and participation!**

**Spread the word!**

Feel free to send this survey to your friends who are studying Italian. It's free and I'd really appreciate it. SHARE the URL <https://forms.gle/YHJEhn42uSU8HorV8>

**You can use the following form to leave a comment or report any errors anonymously.**

If you have questions regarding this study you may contact the researcher [giacomo.cucinotta \[at\] unive \[dot\] it](mailto:giacomo.cucinotta@unive.it)

-----



## **BIBLIOGRAFIA**

- Aiusheeva, M. & Guntur, L. M. F. (2019). Exploring the Strategies of Raising Motivation among ESL Students in a Non-English Speaking Context. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2 (3), pp. 452-464.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect.' In D. Gabrys-Barker, & J. Belska (a cura di), *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 3-28.
- Albano R. (2004). Introduzione all'analisi fattoriale per la ricerca sociale. *Quaderni di Ricerca del Dipartimento di Scienze sociali dell' Università di Torino*, 4 (giugno 2004). Torino: Libreria Stampatori
- Al-Hoorie, A. H., & MacIntyre, P. D. (a cura di ). (2019). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Al-Mahrooqi, R., Abrar-Ul-Hassan, S., & Asante, C. C. (2012). Analyzing the use of motivational strategies by EFL teachers in Oman. *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(1), pp. 36-76.
- Al-Mahrooqi, R., Denman, C. J., Al-Hasani, F. (2017). A student perspective on the use of motivational strategies by their english language literature instructors in an Omani university. *Language and Culture*, 9, pp. 85-103.
- Alqahtani, S. M. A. (2016). Motivational strategies and EFL teachers' perceptions: a Saudi survey. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), pp. 663-674.
- Arabai, F. A. (2011). Motivational instruction in practice: Do EFL instructors at King Khalid University motivate their students to learn English as a foreign language? *Arab World English Journal*, 2(4), pp. 257-285.
- Arabai, F. (2014). Motivational Practices in English as a Foreign Language Classes in Saudi Arabia: Teachers Beliefs and Learners Perceptions. *Arab World English Journal*, 5(1), pp. 224-246.
- Arabai, F. (2016). The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement. *Applied linguistics*, 37(3), pp. 307-333.
- Alshehri, E., & Etherington, M. S. (2017). Motivational strategies: the perceptions of EFL teachers and students in the Saudi higher education context. *International Journal of English Language Education*, 5(2), pp. 46-82.
- Amenu Terfa, M. (2018). Assessing the Use of Motivational Strategies in English Language Instruction: The Case of Lafto Secondary School Grade Nine Students in focus. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 8(5), pp. 27-37.
- Amorati, R. (2019). L'attrattività dell'italiano L2 in Australia: un'analisi di materiale promozionale allo studio dell'italiano presso un'università australiana. In C. Bagna, V. Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: ETS, pp. 215-30.
- Arnold, J., Dörnyei, Z., & Pugliese, C. (2015). What is the Principled Communicative Approach?. In S. Thornbury (a cura di), *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for success*. London: Helbling, pp. 5-10.
- Articolo, 29 (2007), *Parere 4/2007 sul concetto di dati personali*, 01248/07/IT - WP 136, adottato il 20 giugno 2020. <https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/1496512>

- Artino, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J., & Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36(6), pp. 463-474.  
<http://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
- Astuti, S. P. (2013). Teachers' and students' perceptions of motivational teaching strategies in an Indonesian high school context. *TEFLIN Journal*, 24(1), pp. 14-31. doi:10.15639/teflinjournal.v24i1/14-31
- Astuti, S. P. (2016). Exploring motivational strategies of successful teachers. *Teflin Journal*, 27(1), pp. 1-22. doi:10.15639/teflinjournal.v27i1/1-22
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language learning*, 38(1), pp. 75-99.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Fleischman, N., Holbrook, M. P., Tuman, J., Weissbluth, X., & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In D. Freeman & J. C. Richards (a cura di), *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, pp. 11-29.
- Balboni, P.E. (2013) *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2014) *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci/Loescher. doi:10.13130/2037-3597/5033
- Baldry, A.C. (2005) *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carrocci Faber.
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), pp. 259-270.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), pp. 387-401. DOI::10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x
- Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. C. (2009) Teachers' Motivation, Classroom Strategy Use, Students' Motivation and Second Language Achievement. *Porta Linguarum*, 12, pp. 25-36.
- Bier, A. (2014) The Motivation of Second/Foreign Language Teachers. A Review of the Literature. *EL.LE*, 3(3), pp. 505-521. DOI: 10.14277/2280-6792/119p219886
- Bier, A. (2018) *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, pp. 147-157. DOI:10.1016/j.system.2015.10.006.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), pp. 81-109.
- Brophy, J. (1987) Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership* 45(2) pp. 40-48.
- Brophy, J. (2010) *Motivating Students to Learn* (3<sup>rd</sup>ed.). New York: Routledge.
- Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J. E. Alatis, (a cura di), *Georgetown University round table on language and linguistics, 1990*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 383-393.

- Brown, H. D. (1994) *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (seconda edizione). White Plains, NY: Longman.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), pp. 46-60. DOI:10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x.
- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41(2), pp. 379-398.
- Cacho, R., & Frondoso, L. (2018). Exploring the Motivational Strategies in Second Language Teaching. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), pp. 229-243.
- Campbell, C., & Duncan, G. (2007). From theory to practice: General trends in foreign language teaching methodology and their influence on language assessment. *Language and Linguistics Compass*, 1(6), pp. 592-611.
- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *Tesol Quarterly*, 39(4), pp. 609-633.
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 153-174.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (a cura di) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cirocki, A., Soto, S.T., Rojas Encalada, M.A., & Honore Cuenca, K.V. (2019). Motivational Strategies in the Secondary School EFL Classroom: The Case of Ecuador. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(2), pp.250-265.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson and P. Smith (a cura di), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press. pp. 147-154.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), pp. 271-290.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), pp. 417-448.
- Clement, R., Gardner, R.C. & Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, pp. 123-33.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language learning*, 33(3), pp. 273-291.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of language and Social Psychology*, 4(1), pp. 21-37.
- Consiglio d'Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2021). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare. *Italiano LinguaDue*, 12.

- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), pp. 195-205.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Covington, M. V. (1998). *The Will to Learn: A Guide For Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 20-35.
- Crookes, G. (1998). On the relationship between second and foreign language teachers and research. *TESOL Journal*, 7(3), pp. 6-11.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), pp. 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1988) Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (a cura di) *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 3-14.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The modern language journal*, 89(1), pp. 19-36.
- Cucinotta, G. (2016) *La Motivazione come strumento glottodidattico. Una ricerca empirica tra i docenti di lingue*. Tesi inedita, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Cucinotta, G. (2017) La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani. *Italiano LinguaDue*, 9(1), pp. 154-174. DOI: 10.13130/2037-3597/8803
- Cucinotta, G. (2018) Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers, *EL.LE*, 7(3), pp. 447-472. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006
- Cucinotta, G. (2020) Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti. *EL.LE*, 9(1), pp. 97-111. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/005
- Cucinotta, G. (2021) Motivare a motivare: strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera nella secondaria di primo grado. In Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P.; Pace, M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Ed. Ca' Foscari. pp. 223-36.
- Daloso, M. (2009) *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Davies, A., & Elder, C. (a cura di) (2008). *The handbook of applied linguistics*. John Wiley & Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Matthews (a cura di), *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press. pp. 441-456
- Deniz, S. (2010). Student teachers' evaluation of the motivational strategies used in foreign language teaching. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(9), pp. 1269-1286.

- Devlin, Kat (2015) Learning a foreign language a 'must' in Europe, not so in America. In Fact Tank, pubblicato il 13 luglio 2015. Ultimo accesso: 26 febbraio 2022, su <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- Devlin, Kat (2018) Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag. In Fact Tank, pubblicato il 6 agosto 2018. Ultimo accesso: 26 febbraio 2022, su <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
- Devlin, Kat (2020) Most European students learn English in school. In Fact Tank, pubblicato il 9 aprile 2020. Ultimo accesso: 26 febbraio 2022, su <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/09/most-european-students-learn-english-in-school/>
- Dewaele, J. (2010). Emotions in multiple languages. New York: Springer.  
<https://doi.org/10.1057/9780230289505>.
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2018). Teachers' and Students' Second Language Motivational Self System in English-Medium Instruction: A Qualitative Approach. *TESOL Quarterly*, 52(3), pp. 657-679.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: on with the challenge! *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 515-523.
- Dörnyei, Z. (1996). Ten commandments for motivating language learners. *Presentato al 30° convegno annuale TESOL* (Chicago, IL, 26-30 marzo 1996).
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(03), pp. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI 10.1017/cbo9780511667343
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, pp. 43-59.
- Dörnyei, Z. (2003a) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2003b). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), pp. 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters. pp. 9-42.
- Dörnyei, Z. (2009b). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(s1), pp. 230-248.

- Dörnyei, Z. (2009c). The 2010s. Communicative language teaching in the 21st Century: The principled communicative approach. *Perspectives*, 36(2), pp. 33-43.
- Dörnyei, Z. (2014a). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language* (4<sup>a</sup> ed.). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning. pp. 518-531.
- Dörnyei, Z. (2014b). Future self-guides and vision. In K Csizér & M. Magid (a cura di), *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 7-18.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In Liontas, J. I. (a cura di), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7). Alexandria, VA: TESOL. pp. 4293-4299.
- Dörnyei, Z. (2019a). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), pp. 19-30.
- Dörnyei, Z. (2019b). Foreword. In Al-Hoorie, A.H., & MacIntyre, P. (a cura di ), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters. pp. XIX-XXII.
- Dörnyei, Z. (2019c). Psychology and language learning: The past, the present and the future. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), pp. 27-41.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), pp. 455-468.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), pp. 437-462.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, pp. 203-229.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (a cura di), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. pp. 74-94.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). 'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (a cura di), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 95-105.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (a cura di), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 1-7.
- Dörnyei, Z., & Muir, C. (2019). Creating a motivating classroom environment. In X. A. Gao (a cura di), *Second handbook of English language teaching*. New York: Springer. pp. 1-18.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Current': Energising language learning through creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz and J.M. Sierra (a cura di) *Motivation and second language learning: New theoretical insights and the interaction with the CLIL approach*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 9-29.

- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*. 4, pp. 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge, New York e Londra
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. (2ª ed.). Londra e New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Wada, R. (2019). 生徒のモチベーションを高める英語指導ストラテジー: モチベーション・ストラテジーの理論と実践 (ELT strategies for increasing student motivation: Theory and practice of motivational strategies). *English Teacher Magazine*, pp. 8-13.
- Duff, P. A. (2017). Commentary: Motivation for learning languages other than English in an English-dominant world. *The Modern Language Journal*, 101(3), pp. 597-607.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dunton, A. D., & Couture, C. R., (2013). Biculturalism. In *The Canadian Encyclopedia*, pubblicato il 6 febbraio 2006, ultima versione il 16 dicembre 2013. Ultimo accesso: 27 febbraio 2022, su <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/biculturalism>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), pp. 39-60. DOI: 10.1111/modl.12532.
- Ellis, N. C. & Wulff, S. (2015). Second language acquisition. In E. Dabrowska & D. Divjak (a cura di) *Handbook of Cognitive Linguistics*. DeGruyter Mouton, pp. 409-431.
- Ellis, N. C., & Wulff, S. (2019). Cognitive Approaches to Second Language Acquisition. In J. W. Schwieter & A. Benati (a cura di), *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press, pp. 41-61. doi:10.1017/9781108333603.003
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eraut, M. (1994). The acquisition and use of educational theory by beginning teachers. in G. Harvard & P. Hodgkinson (a cura di), *Action and reflection in teacher education*, Norwood, NJ: Ablex. pp. 69-88.
- EuroStat (2019). *EuroStat regional yearbook 2019*. Lussemburgo: Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea. DOI: 10.2785/1522.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), pp. 594-610.
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5ª ed.)*. Sage.
- García, O., & Lin A.M.Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education (3ª de.)*, Encyclopedia of Language and Education. Cham: Springer, pp. 117-130.
- Gardner, R. C. (1959). *Motivational variables in second-language acquisition*. Tesi inedita. McGill University, Montréal.

- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of language and Social Psychology*, 2(2-3-4), pp. 219-239.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londra: Edward Arnold
- Gardner, R. C. (2001a) Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 1-19
- Gardner, R. C. (2001b). Integrative motivation: Past, present and future. *Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series*, Tokyo, February 17, 2001; Osaka, 24 febbraio 2001.  
Consultato su <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, pp. 9-20.
- Gardner, R. C. (2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. In *Canadian Association of Applied Linguistics Symposium*; Ottawa, maggio 2009.  
Consultato su <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), pp. 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), pp. 157-194.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), pp. 1-11.
- Gardner R. C. & Tremblay, P. F. (1994a). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks(1). *Modern Language Journal*, 78(3), pp. 359-368.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994b). On motivation: measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 524-527.
- Geake, J.G. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom: Educational neuroscience in the classroom*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Ghadiri Vala N & Vahdani Sanavi R. (2015) Analyzing the Use of Motivational Strategies among Iranian In-Service EFL Teachers. *Journal of Education and Management Studies*, 5(1): pp. 80-84.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. in Giles, H. (a cura di), *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press. pp. 307-348.
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 3(1), pp. 17-40.
- Glas (2016) Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation. *Research Papers in Education*, 31(4), pp. 442-461

- Goshi, M. (2005). Foreign Language Classroom Anxiety: How Should the Classroom Teacher Deal with it?. 「海—自然と文化」東海大学紀要海洋学部 [*Journal of the School of Marine Science and Technology*], 3(2), pp. 61-66.
- Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274.  
citato in Dörnyei 2007, 164
- Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41(1), pp. 3-14.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), pp. 55-77.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hahlin, C.R. (2019) Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante? *Synergies Pays Scandinaves*, 14, pp. 61-78.
- Hapsari, W. (2013). Teachers' perceived characteristics and preferences of motivational strategies in the language classroom. *TEFLIN Journal-A publication on the teaching and learning of English*, 24(2), pp. 113-134.
- Harwell, M. R., & Gatti, G. G. (2001). Rescaling Ordinal Data to Interval Data in Educational Research. *Review of Educational Research*, 71(1), pp. 105-131. doi:10.3102/00346543071001105
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), pp. 299-317.
- Heinz, M. S., & Kobylinski, C. (2017). Korean University Students' Perceptions of Teacher Motivational Strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(9).
- Henry, A., Davydenko, S., & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *Modern Language Journal*, 99(2), pp. 329-345.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, pp. 319-340.
- Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus ad a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, pp. 1-46.
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), pp. 405-423.
- Hock, M. F., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. In C. Dunkel, & J. Kerpelman (a cura di), *Possible selves: Theory, research and application*. New York: Nova Science. pp. 205-221.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The. Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125-132.
- Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5(1). pp. 1-17.

- Jeffery, J.V. & van Beuningen, C. (2019) Language education in the EU and the US: Paradoxes and parallels. *Prospects*, doi:10.1007/s11125-019-09449-x
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, pp. 235-257.
- Johnson, R. B. and L. Christensen. 2014. *Education Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5<sup>a</sup> Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jourdenais, R. (2009). Language teacher education. In M. H. Long & C. Doughty (a cura di), *The handbook of language teaching*. London: Wiley-Blackwell. pp. 647-658.
- Kakar, S. K., & Pathan, Z. H. (2017). Exploring the Motivational Strategies Practiced by Pakistani EFL Teachers to Motivate Students in Learning English Language. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), pp. 117-123.
- Kamada, L.D. (1987). *Intrinsic and extrinsic motivational learning process: Why Japanese can't speak English*. (inedito) JALT International Conference on Language Teaching and Learning. Hamamatsu, 22-24 novembre 1986.
- Karimi, M. N., & Hosseini Zade, S. S. (2018). Teachers' use of motivational strategies: effects of a motivation-oriented professional development course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), pp. 194-204.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigelruth (a cura di), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 383-434.
- Khatib, M., & Najafi, S. (2012). An investigation of motivational strategies used by L2 language teachers to promote English language learning: A case of Iranian high school students. *Advances in English Linguistics*, 1(4), pp. 85-90.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), pp. 453-471.
- Kimura, Y., Nakata, Y. and Okumura, T. (2001). Language Learning Motivation of EFL Learners in Japan - A Cross- Sectional Analysis of Various Learning Milieus. *JALT Journal*, 23, pp. 47-68.
- Kobylnski, C., & Heinz, M. (2018). A Qualitative Analysis of Korean Students' Awareness of Motivational Macro Strategies. *Journal of Education and Development*, 2(3), pp. 1-7.
- Kondo-Brown, K. (2001). Bilingual heritage students' language contact and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 433-459.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon (edizione per internet, 2009).
- Krosnick, Jon A. & Presser, Stanley (2010) Question and Questionnaire Design. In Marsden, P. V., & Wright, J. D. (a cura di) *Handbook of survey research*. Bingley: Emerald, pp. 263-313.
- Kruidenier, B. G., & Clement, R. (1986). *The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.

- Kubanyiova, M. (2006). Developing a motivational teaching practice in EFL teachers in Slovakia: Challenges of promoting teacher changes in EFL contexts. *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language* 10(2), pp. 1-17.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal* 99(3), pp. 435-449.
- Lai, H. Y. T. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International education studies*, 6(10), pp. 90-101.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, vol. 32, pp. 3-19.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), pp. 301-346.
- Lamb, M., & Wedell, M. (2015). Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research* 19(2), pp. 207-224.
- Lamb, T., & Reinders, H. (a cura di ). (2006). *Supporting independent learning: Issues and interventions*. Francoforte: Peter Lang.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), pp. 3-18.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, T.S.O., & Lin, S.Y. (2015) A Preliminary Study of the Use of L2 Motivational Strategies in a Business English Course. *Asian EFL Journal Quarterly*. 17(3), pp. 38-58.
- Lee, T.S.O., Gardner, D., & Lau, K. (2019): The effects of L2 motivational strategies: within and beyond the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*. pp.1-15  
DOI: 10.1080/17501229.2019.1620240
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), pp. 567-582.
- Li, Q. (2015) An Intervention Study on the Effectiveness of Motivational Strategy training in Chinese EFL context. *Asian EFL Journal Quarterly*. 17(3), pp. 131-152.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (4<sup>a</sup> ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 14-29.
- Liu, M. (2009). *Reticence and anxiety in oral English lessons*. Berna: Peter Lang.
- Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *The European Journal of Humour Research*, 3(4), pp. 24-35.
- Lu, Y. (2018). Investigation of Learning Motivation and Motivating Strategies in Less Commonly Taught European Languages Teaching Context in China. *Latvijas Universitāte Raksti (Scientific papers from the University of Latvia)*, 817 Izglītības vadība (Education Management), pp. 72-82.

- Lynch, B.K. (1996). *Language program evaluation: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. (2010). Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959). *Language Teaching*, 43, pp. 374-377.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., & Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. In D. Ayoun (a cura di), *Handbook of French applied linguistics*. Philadelphia, PA: John Benjamins. pp. 270-298.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), pp. 545-562.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), pp. 193-213.
- MacIntyre, P. D., MacMaster, K., & Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 461-492.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), pp. 61-88.
- Mackey, A., Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce*, 25, pp. 369-422.
- Maeng, U., & Lee, S.-M. (2015). EFL teachers' behaviour of using motivational strategies: The case of teaching in the Korean context. *Teaching and Teacher Education*, 46, pp. 25-36.
- Manning, C., Henneberry, S., & Kobayashi, A. (2012). Comparing Student and Teacher Perceptions of Motivational Teaching Strategies. *Shimane Kenritsu Daigaku Sōgō Seisaku Ronsō 島根県立大学総合政策論叢* (The University of Shimane Journal of Policy Studies), 23, pp. 75-86.
- Marashi, H., & Ramin, N. (2017). EFL Teachers' Beliefs and Motivational Strategies. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(19), pp. 125-138.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). "Possible selves: Personalized representations of goals". In L. A. Pervin (a cura di), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 211-241.
- Matsumoto, M., & Obana, Y. (2001). Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 3, pp. 59-86.
- Matsuzaki Carreira, J. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental motivation in second language acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, pp. 39-64.
- Maugeri, G. (2021) *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI: /10.30687/978-88-6969-523-0

- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (a cura di) *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence and motivation*. Tokyo: Japanese Association for Language Learning. pp. 99-115
- McDonough, S. (1986) *Psychology in Foreign Language Teaching*, 2° edizione. Londra: Unwin Hyman
- Mennim, P. (2007). Long-term effects of noticing on oral output. *Language Teaching Research*, 11(3), pp. 265-280.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of management review*, 7(1), pp. 80-88.
- Motzo, A. (2016). Evaluating the effects of a 'student buddy' initiative on student engagement and motivation. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (a cura di), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration*. Dublino: Research-publishing.Net. pp. 19-28.
- Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), pp. pp. 34-62.
- Moulton, S. T., & Kosslyn, S. M. (2009). Imagining predictions: Mental imagery as mental emulation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364, pp. 1273-1280.
- Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), pp. 357-375.
- Murphey, T. (1996a). Near peer role models. *Teachers Talking To Teachers: JALT Teacher Education SIG Newsletter*, 4 (3), pp. 21-22.
- Murphey, T. (1996b). Proactive adjusting to the zone of proximal development: Learner and teacher strategies. *Second Conference for Socio-Cultural Research Vygotsky-Piaget, Geneva September 1996*. pp. 11-15.
- Murphey, T. (1998). Motivating with near peer role models. *On JALT '97: Trends & Transitions*, pp. 201-205.
- Muslimin, A. I. (2018). Lecturers' Motivational Strategy in ESP Classroom. *EduLangue*, 1(2), pp. 10-23.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Peter Lang.
- Narikawa, T. & Okazaki, H. (2011). Effective motivational strategies for English classes in Japan (1): Based on questionnaires to teachers and students. *Toyama Daigaku Ningen Hattatsu Kagaku-bu Kiyō 富山大学人間発達科学部紀要 Memoirs of the Faculty of Human Development - University of Toyama*, 6 (1). pp. 157-170.
- Neuendorf, Kimberly. (2003) Internal consistency reliability: Can Cronbach's alpha be too high. *J. Pers.* 1-3 (2003).
- Noels, K. A. (2001a). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 43-68.

- Noels, K. A. (2001b), Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51. pp. 107-144.
- Noels, K.A. (2003) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Dörnyei, Z. (a cura di) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell: pp. 97-136.
- Noels, K. A. (2009). The internalisation of language learning into the self and social identity. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters. pp. 295-313.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), pp. 23-34.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), pp. 424-442.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), pp. 57-85.
- Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities and the language classroom. In Breen, M.P. (a cura di), *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman, pp. 159-71.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), pp. 1-21.
- Okazaki, M. (2012). Motivation as a Process in the Field of Language Learning and its Implication to EFL Classrooms. 神奈川大学国際経営論集 [Kanagawa University International Management Review] vol. 44, pp. 49-62.
- Oxford, R. L. (1994). Where are we regarding language learning motivation? *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 512-514.
- Oxford, R. L. (1996), New pathways of language learning motivation. In R. L. Oxford (a cura di), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawai'i Press. pp. 1-8.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA, 2003*, pp. 1-25.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), pp. 12-28.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-hill education.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), pp. 571-594.
- Papi, M., Bondarenko, A.V., Mansouri, S., Feng, L., & Jiang, C. (2018). Rethinking L2 motivation research: the 2x2 model of L2 self-guides. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), pp. 337-361. doi:10.1017/S0272263118000153
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>a</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect.' In D. Gabrys-Barker, & J. Belska (a cura di), *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 3-28.

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*, 51(2), pp. 144-156.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. M., & Green-Demers, I., (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivationl. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), pp. 2481-2504.
- Prior, M. T. (2019). Elephants in the Room: An “Affective Turn,” Or Just Feeling Our Way?. *The Modern Language Journal*, 103(2), pp. 516-527.
- Prior, M. T. (2019). Researching Emotion in LTE. In G. Barkhuizen (a cura di), *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*. Routledge, pp. 63-69.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language learning*, 40(2), pp. 189-219.
- Reio Jr, T. G., & Shuck, B. (2015). Exploratory factor analysis: implications for theory, research, and practice. *Advances in Developing Human Resources*, 17(1), pp. 12-25.
- Rossi, G (2018). *Appunti di analisi fattoriale*. Dispense inedite del corso di Psicometria presso l’Università di Milano Bicocca (versione 0.4.1 ottobre 2018). Disponibili su [www.germanorossi.it](http://www.germanorossi.it)
- Rubino, A. (2014). Insegnare italiano in Australia. In A. Arcuri; E. Mocciaro (a cura di) *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri, pp. 478-482.
- Rueda, R. & Chen, C. B. (2005). Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs, *Educational Assessment*, 10:3, pp. 209-229.
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), pp. 15-27.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (a cura di), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. pp. 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (a cura di) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, IL: Human Kinetics, 8, pp. 1-19.
- Safdari, S. (2018). Iranian EFL Learners’ Perception of the Importance and Frequency of Teachers’ Motivational Strategies. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), pp. 17-25.
- Saleem, M. A., & Ghani, M. (2019) The Role of Motivational Teaching Strategies Used by English Language Teachers in Urdu Medium Secondary Schools in Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 9(2), pp. 343-352.
- Santipolo, Matteo (2016). L’inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello. In Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di) *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia. pp. 177-191.
- Sarantou, L. (1998 ) Using games in the Japanese senior high school English classroom. *On JALT '97: Trends & Transitions*, pp. 207-212.

- Schmidt, Richard W. (1990) "The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11.2, pp. 129-158.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. *Language learning motivation: Pathways to the new century*, 2, pp. 9-70.
- Schumann, J. H. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (a cura di), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. pp. 27-50.
- Schumann, J. H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), pp. 379-392.
- Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 21-28.
- Schumann, J. H., & Wood, L. A. (2004) The neurobiology of motivation. In J. H. Schumann, S. E. Crowell, N. E. Jones, N. Lee, S. A. Schuchert, & L.A. Wood (a cura di), *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 23-42.
- Scotti Jurić, R., & Ambrosi-Randić, N. (2010) *L'italiano L2, indagini sulla motivazione*. Pola: Pietas Iulia.
- Serragiotto, G. (2009) *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo. La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Shousha, A. I. (2018) Motivational Strategies and Student Motivation in an EFL Saudi Context. *International Journal of English Language Education*, 6(1), pp. 20-44.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), pp. 275-298.
- Şimşek, E., & Dörnyei, Z. (2017). Anxiety and L2 self-images: The 'anxious self'. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (a cura di), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 51-69.
- Solak, E., & Bayar, A. (2014). The Factors Influencing the Motivational Strategy: Use of Non-Native English Teachers. *International Journal of Education and Research*, 2(2), pp. 1-12.
- Soraya, I. & Setiawan, S. (2017). The Implementation of Teacher's Motivational Strategies in EFL Classrooms. *The Asian Conference on Language Learning 2017*, pp. 257-261.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), pp. 259-278.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first?. *Language teaching research*, 6(3), pp. 245-266.
- Sucuoğlu, E. (2017). Analysis of motivational strategies used by English language teachers teaching at secondary schools. *Procedia computer science*, 120, pp. 189-195.

- Suen, L. W., Lunn, M. R., Katuzny, K., Finn, S., Duncan, L., Sevelius, J., Flentje, A., Capriotti, M.R., Lubensky, M.E., Hunt, C., Weber, S., Bibbins-Domingo, K., & Obedin-Maliver, J. (2020). What sexual and gender minority people want researchers to know about sexual orientation and gender identity questions: a qualitative study. *Archives of sexual behavior*, 49(7), pp. 2301-2318. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01810-y>
- Sugita, M. & Takeuchi, O. (2010) What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4:1, pp. 21-35
- Sugita McEown, M., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014) Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context, *System*, 45, pp. 227-241. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.001>
- Sugita McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*. 8(1), pp. 20-38.
- Tajfel, H. (1978) Intergroup behaviour II: Group perspectives. In H. Tajfel & C. Fraser (a cura di) *Introducing Social Psychology: An Analysis of Individual Reaction and Response*. Harmondsworth: Penguin. pp. 423-446.
- Tavakol, Mohsen, & Dennick, Reg (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, pp. 53-55.
- Tavakoli, M., Yaghoubinejad, H., & Zarrinabadi, N. (2018). Using Motivational Strategies in L2 Classrooms: Does Culture Have a Role?. *Current Psychology*, 37(3), pp. 477-487. [doi:10.1007/s12144-016-9523-2](https://doi.org/10.1007/s12144-016-9523-2).
- Titone, R. (1993) *Psicopedagogia e glottodidattica*. Torino: Petrini.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), pp. 505-518.
- Tsui, A. B. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. *Voices from the language classroom*, pp. 145-167.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the Concept of the Ideal L2 Self in an Asian EFL Context: The Case of Japanese University Students. *The Journal of Asia TEFL*, 10(1), pp. 25-45.
- Ueno, J. (2005). An Analysis of Learner Motivation of Less Commonly Taught Languages. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 2, pp. 45-72.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 93-125.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), pp. 148-161.
- Ushioda, E. (2008). 1 Motivation and good language learners. in C. Griffiths (a cura di), *Lessons from good language learners*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 19-34
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters. pp. 215-228.

- Ushioda, E. (2012). Motivation and L2 learning: Towards a holistic analysis. In L. Anglada & D. L. Banegas (a cura di), *Views on motivation and autonomy in ELT: selected papers from the XXXVII FAAPI conference*. pp.14-19.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. Gass & A. Mackey (a cura di), *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge. pp. 396-409.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to learn languages in a multicultural world (Introduction to the Special Issue). *Modern Language Journal*, 101(3), pp. 451-454.
- Uştuk, Ö. (2018). Turkish EFL Instructors' Perceived Importance of Motivational Strategies: A Descriptive Study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), pp. 215-233.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do student take responsibility for their learning? *Journal of Theory and practice in Education*,5(2), pp. 148-169.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de motivation en education (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, pp. 323-349.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (a cura di), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. pp. 37-63
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 46-65.
- Vibulphol, J. (2016). Students' Motivation and Learning and Teachers' Motivational Strategies in English Classrooms in Thailand. *English Language Teaching*, 9(4), pp. 64-75.
- Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), pp. 21-40.
- Waddington, J. (2017). Teacher understanding and implementation of motivational strategies in ELT. *ELT Journal*, 72(2), pp. 162-174.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wang, L., & Vibulphol, J. (2015). Motivational strategies for English classrooms in Thailand: Perspectives of English teachers. *Online Journal of Education (OJED)*, 10(1), pp. 429-443.
- Wang, Y. (2010). A survey of the foreign language learning motivation among Polytechnic students in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), pp. 605-613.
- Wentzel, K.R. (2007) Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In Elliot, A.J. and Dweck, C.S. (a cura di), *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York/Londra. pp. 279-96.
- Williams, J. (2001). The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, 29(3), pp. 325-340.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, pp. 77-84.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). The role of the individual in motivation theory. in Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp.171-
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30(1), pp. 19-29.
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, 92, 102275.
- Wong, R. M. H. (2014). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), pp. 132-154.
- Wong, R., & Wong, R. (2017). Alignment of Motivational Strategies: The Perceptions of Teachers and Students. *Educational Practice and Theory*, 39(2), pp. 57-85.
- Wu, W. V. & Wu, P. N. (2008) Creating an Authentic EFL Learning Environment to Enhance Student Motivation to Study English, *Asian EFL Journal*, 10(4), pp. 211-226.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, pp. 121-133.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), pp. 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), pp. 119-152.
- Yeo, K. (2017). Perceptions on Motivational Strategies in the Korean EFL Setting: Three Voices of Korean Instructors, Native English Speaking Instructors, and Their Learners. *현대문법연구 [hyeondaemunbeob-yeongu = Studies in Modern Grammar]*, 94, 99-133.
- You, C. J., Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), pp. 94-123.
- You, C. J., & Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), pp. 495-516.
- You, Z. (2004). The role of motivational strategies in English language learning: an investigation into the relationship between the student language achievement level at Jilin University and their motivational strategies. *Teaching English in China – CELEA Journal*, 27(3), pp. 70-71.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The modern language journal*, 75(4), pp. 426-439.

*Si ringrazia la Dottoressa Sara Gazo per l'assistenza e l'incondizionata disponibilità e chi, nei momenti complessi di anni complessi, ha saputo darmi sostegno e —manco a dirlo— motivazione.*