



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di
Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Educazione emozionale in classe

Relatrice

Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice

Prof.ssa Fabiana Fazzi

Laureanda

Cristina Pusceddu

Matricola 888248

Anno Accademico

2021/ 2022

Sessione straordinaria

Sommario

Abstract	6
Introduction	7
Chapter 1 – <i>Emotions in language learning</i>	11
1.1 Emotions and theoretical frameworks	11
1.1.1 Cognitive appraisal theory of emotions	15
1.2 Motivation in foreign language learning	19
1.3 The role of emotions in the second language acquisition	22
CAPITOLO 2 – <i>Promoting the quality of teaching through Positive Psychology</i>	26
2.1 Positive Psychology	26
2.2 Positive education at school	31
2.3 The role of PP in the second language acquisition	38
CAPITOLO 3 – <i>Lo studio</i>	41
3.1 Presentazione della ricerca	41
3.2 Contesto	41
3.3 Domande di ricerca	42
3.4 Partecipanti	43
3.5 Strumenti	43
3.6 Analisi	43
3.7 Risultati	44
CAPITOLO 4 – <i>Discussione</i>	54

4.1 Ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una LS	54
4.2 Emozioni e successo scolastico.....	58
4.3 Emozioni e loro riconoscimento.....	60
Conclusioni	62
References	64
ALLEGATO 1: Questionario	67
ALLEGATO 2: Via Classification.....	69
ALLEGATO 3: Protocollo d'intesa	70

Al mio divano blu

Abstract

Obiettivo della ricerca è consolidare il valore dell'educazione emozionale in classe, nella fattispecie concentrando lo studio sull'apprendimento della LS Francese in una scuola secondaria di I grado. Partendo dalle teorie della psicologia positiva e da ulteriori teorie neuroscientifiche, la ricerca mira a investigare la relazione tra apprendimento ed emozione, analizzando il processo di apprendimento da differenti prospettive. Attraverso un questionario somministrato ad alunni di 9 classi, si è cercato di comprendere il loro stile di apprendimento, le loro aspettative e la loro consapevolezza e gestione delle emozioni in ambito scolastico. L'analisi dei dati ha permesso di riflettere sulle criticità riscontrate.

The research aims to consolidate the value of emotional education at school, in this particular case, concentrating the survey the acquisition of French as second foreign language in an Italian high school. Starting from some positive psychology theories, and other neuroscientific approaches, the survey aims to investigate the relation between acquisition and emotion, analysing the learning process from different perspectives. Through a questionnaire given to students of 9 classes, we tried to understand their style of learning, their expectations, and their acknowledgment and management of emotions in the school context. Data analysis allowed us to reflect on observed issues.

Introduction

The present research aims to investigate emotions in learning, and in this particular case, the perception of emotions in the second language acquisition at school, in order to give a contribution to support a holistic approach to teaching through a constant dialogue amongst students, teachers, families, and society based on an emotional education seeking to flourish the well-being of all the parties involved. Specifically, the enquired aspect is the students' acknowledgment of the emotions and their role in one's lives, particularly, in the context of learning, focusing on the current situation at Italian school and the visible issues that emerge from researches and media reporting almost daily discouraging news about school dropouts and results. As matter of fact, students constantly face relational, emotional, affective challenges, at personal, familiar or social level, and school is the litmus paper of their feelings, considering that they physically spend the majority part of their day getting involved by this context. The hypothesis, which the research starts from, is that these issues might have been caused by the absence of a holistic learning process, and a possible solution could be based on a revised vision not only regarding the way of teaching, and specifically the way second language are thought at school, but also the way students are seen, to try to better and deeply understand why they do not feel well and what to do to help them to know and understand their emotional dimension, which according to Cadorna (2010) affects many different areas of a personal life since it has cognitive, social, academic, affective and personal effects. And more particularly, in the educational learning field, emotions can activate a neurological affective filter that can obstacles the learning process acquisition (Krashen, 1985). This means that emotions can affect the learning process, impacting positively or negatively its final outcome. Consequently, working on interpersonal development, from a very early age, could help

students to better manage all their emotional complexity. Therefore, they could have an emotional vocabulary that would enable them to face difficulties and above all, to avoid thinking they are not able to reach an academic goal, which is one of the major reasons they do not get satisfying results. It follows therefore that, to achieve this goal, it is necessary to deeply understand students' growth, not simply limiting it to the academic results, but adapting it to a holistic point of view, without ignoring the emotional state.

It can be said that, to the present day, emotional education is getting more and more a discussed topic at international level, even if it is still not included in educational contexts, since, unfortunately, for a long time the field of education has not considered emotions at all, perceiving the cognitive and the emotional dimension as two separated entities. Recent researches demonstrated that it is necessary to feel emotionally well in order to consciously participate to the learning process, and amongst the different elements affecting it, emotions have an active role: as a matter of fact, Lucangeli (2019, p. 52) remarks that there is no action in life untied to emotions and their mechanisms, and she gets on with claiming that emotions are not detached from the cognitive activity. According to the Italian scholar, a teacher has a fundamental role to sustain student's development and consequentially his/her well-being, and in order to better explain this adult proactive attitude, she introduced the concept of *warm cognition*, based on an apparent oxymoron if considering warm as synonymous of emotional: it actually means that it is necessary to apply a synergic education, aiming to activate *antibodies* against common diseases in school in order to produce successful performances. The adoption of the concept of *antibodies*, in educational learning, has been introduced by the Israelite psychologist Magalit (2012), who has been exploring learning difficulties and their variables for

decades analysing the mediating role of the personal resources of self-efficacy, proactive coping and hope. Her study goals (2011) were to observe within the salutogenic paradigm (Antonovsky, 1987), sense of coherence (SOC), self-efficacy, and hope (in terms of hope theory; Snyder, 2002) are considered as protective factors in the demanding academic system, and, as a conclusion to her focused intervention she affirmed that (2011, p. 333): “Although their mean grades were not statistically different before the intervention, students who achieved higher levels of hope following the workshop got higher grades in the semester following the intervention”. Magalit based her considerations on the salutogenic approach which refers to an approach focused on health and not on disease: the term salutogenesis has been first coined by the medical sociologist Antonovsky who developed a theory in 1979 based on the positive or negative influence people has on their health. Two decades later, Seligman and Csikszentmihalyi (2000) specifically defined Positive Psychology as the scientific study of the optimal functioning, which concerns with the person’s achievement of maximization in his/her functioning, whether it is mental, cognitive, emotional, or social. This approach enabled to attach particular importance to some previously ignored aspects: the emotions and the inner perceptions, the behaviours aiming to support positive thinking, resilience, emotional intelligence and functional coping (Soresi & Nota, 2014). Consequently, this could be true also in regard to learning, and specifically language learning: the negative or positive emotions experienced while learning a foreign language will relevantly accompany during all the acquisition process.

Based on these considerations, this research wants to investigate current level of emotional learning in high school students, studying French as a second foreign language: the research aims at analysing this particular school grade

pursuing the interest towards this theme arisen from a direct experience in the context, as a French teacher during the school year 2021/2022 and a personal interest to spread well-being while teaching.

To better contextualise the research, the first chapter of this thesis will deal with emotions in language learning, giving a brief historical overview on emotions and their theoretical frameworks, deepening the cognitive appraisal theories of emotions. Furthermore, it covers the topic of motivation and the role of emotions in language learning. The second chapter will introduce the promotion of the quality of teaching through the Positive Psychology, analysing the origins, evolutions, and applications of this theoretical perspective. Chapter three will deal with data analysis through qualitative research, and chapter four will discuss the data against the research questions outlined at the beginning of the study.

Chapter 1 – *Emotions in language learning*

You don't open your Mind if you don't open your Heart first (Platone)

This chapter will focus on briefly presenting the theoretical context of emotions in language teaching and acquisition. Emotions are an essential part of our being, and during last two decades increasing attention has been given to them in the applied linguistic field. In paragraph 1.1 we will make a brief digression on different emotions theories, and in paragraph 1.1.1 we will deepen the cognitive appraisal one. Paragraph 1.2 will discuss about motivation in foreign language learning, and finally the paragraph 1.3 will cover issues linked to the role of emotions in the second language acquisition.

1.1 Emotions and theoretical frameworks

“Inner process caused by a relevant stimulus-event for the individual interests. The presence of an emotion is accompanied to personal experiences (sentiments), physiological changes (peripheral answers controlled by the autonomic nervous system, hormonal and electrocortical reactions), and 'expressive' behaviours (posture and body movements, vocal emissions)”. definition of the lemma 'emotion' taken from the Treccani encyclopaedia.

Essentially, all the emotions are impulses to act: when facing a difficulty each individual activates different system aiming to cause him/her an alarm. The root of the word *emotion* is the Latin verb *moveo*, which means 'to move', with the addition of the prefix 'e' (movement from) to state that a tendency to act is implied in each emotion. Actually, each emotion prepares once body to different answers and guides towards a direction in order to overcome challenges that keep happening infinite times in our evolutive history. Emotions acquisition

occurs through emotional processes in which the brain elaborates two types of emotions: the primary and the secondary ones. Primary emotions are the first emotions felt for any given event and secondary ones are felt after primary emotions. Usually, secondary emotions are more intense in order to push people away or protect. As shown in Figure 1, there are six primary emotions: Anger, Sadness and Fear are negative emotions and Love, Joy and surprise are positive ones. Each of them has correspondent secondary emotions. Chapter Two will analyse them more deeply.

Negative Emotions		Positive Emotions		
Primary Emotion	Secondary Emotion	Primary Emotion	Secondary Emotion	
Anger	Irritation	Love	Affection	
	Exasperation		Lust	
	Rage		Longing	
	Sadness	Disgust	Joy	Cheerfulness
		Envy		Zest
		Torment		Contentment
Fear		Suffering	Surprise	Pride
		Sadness		Optimism
		Disappointment		Enthrallment
	Shame	Relief		
	Neglect	Surprise		
	Sympathy			
	Horror			
	Nervousness			

Figure 1: Primary and Secondary emotions, taken from Ekman Basic emotions survey, 1992

Damasio (1994) argued that emotions have been ignored for a long time due to the perpetuated “Descartes’ error”. The French philosopher improperly considered placed in the brain only man’s superior functions (morality, reason, language), and he simultaneously considered the emotions originated in the

lower part of the body, and therefore less worthy of attentions, on the same level as the instincts the man as in common with animals.

Nowadays, the attention that the neurosciences give to emotions is quite different, as it is now recognised that they refer to constructs which involve perceptual processes, aiming to select, organize and interpret information. As shown in Figure 2, there is an intersection between emotions and perception: both elements are connected to biological process of the human brain.

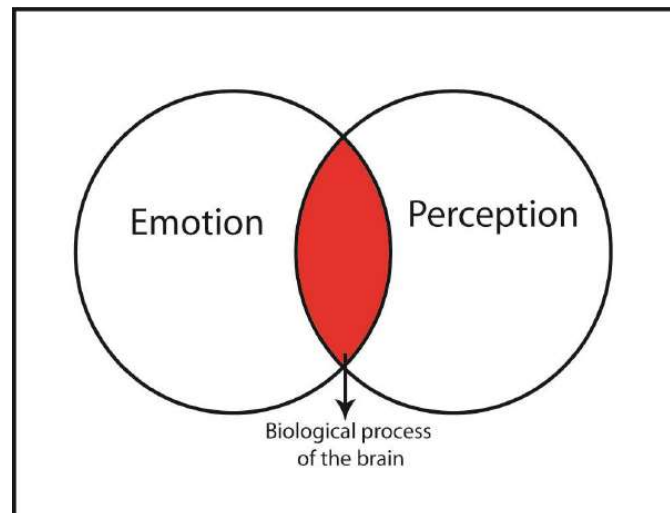


Figure 2: Emotion and perception interaction taken from International Journal of Multimedia Vol 9, NO 10, 2014

As said above, there are different theories of emotion to explain what emotions are and how they operate. For example, Galimberti (2021, p. 26) considers it is worth mentioning the following theories, among the most relevant ones:

1. **Darwin's theory** and his evolutionary approach where 'Evolution' is simply intended as "change over generational time" (Brandon, 1990, p. 5)

is based on 3 principles: the principle of serviceable associated habits, the principle of antithesis and the principle of actions due to the constitution of the nervous system.

2. **William James and Carl Lange theory** that supports the importance of the somatic response in the personal perception of the emotions. According to the scholars, we are afraid because we start running, which paradoxically underline the feedback of the somatic responses caused by emotions. Basically, the acknowledgment of the emotions occurs after the physiological response.
3. **Functionalist theory** elaborated by John Dewey who extended the Lange's hypothesis providing a mechanism for interpreting emotional experience. According to the American philosopher and pedagogist (1895, p.13) "the experience we call 'emotions' are the interruptions in the ongoing line of conduct and emotions are a product of rationality, not antithesis";
4. **Behaviourism theory** elaborated by John Broadus Watson and Rosalie Rayner. The American scholars wrote an article (1920) on the Journal of experimental psychology, presenting the 'Little Albert study' conducted for analysing the complexity of emotional reactions on a nine months child "determining whether fear reaction can be called out by other stimuli than sharp noises and the sudden removal of support" (Watson and Rayner, 1920, p 2). On the basis of this survey, Watson identifies three fundamental emotions: fear, rage, and love.
5. **Gestalt theory** Pearls (1947, p.34) interprets individual from an holistic perspective in which "bodily responses and emotional experiences are seen as integral to one another" emphasizing the simultaneity of the two

aspects, in contrast to the James-Lange theory (1884) “we are afraid because we run”.

6. **Homeostatic theory** elaborated by Walter Bradford Cannon assigns to homeostatic feelings the ability to inform us about our psychological condition. According to this theory, these control mechanisms is achieved by the central nervous system functions.
7. **cognitive theories:** as the psychologists Ira Roseman and Craig Smith point out, “Both individual and temporal variability in reaction to an event are difficult to explain with theories that claim that stimulus events directly cause emotional response” (2001, p. 4). The cognitive theories are mainly based on two assumptions: firstly, different individual will emotionally respond to the same event in different ways, and secondly there is a wide range of events that cause the same emotional reaction. The two scholars provide an example using sadness and comment (2001, p. 4) that “These examples pose problems for theories claiming that emotions are unconditioned responses to evolutionary specified stimulus events or are learned via generalization or association”.

1.1.1 Cognitive appraisal theory of emotions

“In psychology, the processes through which an individual acquire information about the environment and elaborate them in order to adapt his/her behaviour (perception, imagination, symbolization, concept formation, problem solving). These processes have been studied by cognitive science, which include linguistics, informatic, neuroscience, psychology, philosophy, and so on, and that in an interdisciplinary perspective, deal with different aspects of it: from the learning, to the reasoning, and information processing”. (Definition of the lemma ‘cognitive process’ taken from the Treccani encyclopaedia)

Among the most recent cognitive theories, the cognitive appraisal theories have been developed by psychologists. One of the first appraisal theory was

elaborated by Ira Roseman (1984). Roseman's model, described in Figure 3, has five appraisal components producing 14 emotions. The basic idea is that when a stimulus is encountered it is appraised along five dimensions: motivational state, situational state, probability, power, and agency. Each appraisal component is assigned one of its possible values, and together these values determine which emotion response will be generated.

		Motive-Consistent		Motive-Inconsistent				
		Appetitive	Aversive	Appetitive	Aversive			
Circumstance-Caused	Unknown	Surprise						
	Uncertain	Hope		Fear				
	Certain	Joy	Relief	Sorrow	Discomfort, Disgust	Weak		
	Uncertain	Hope		Frustration		Strong		
Certain	Joy	Relief						
Other-Caused	Uncertain	Liking			Disliking	Weak		
	Certain						Anger	Strong
	Uncertain							
	Certain							
Self-Caused	Uncertain	Pride			Shame, Guilt	Weak		
	Certain						Regret	Strong
	Uncertain							
	Certain							

← *situational state*
← *motivational state*

↑ *agency* ↑ *probability* ↑ *power*

Figure 3: Appraisal dimension associated with fourteen emotions, Roseman (1984, p. 31)

The five appraisal components are:

- The *motivational state* appraisal distinguishes between appetitive states (desirable) and aversive states (undesirable);
- The *situational state* component determines whether the desirable or undesirable quality of the event is present or absent;
- The *probability* component evaluates whether an event is definite (certain), only possible (uncertain), or of an unknown probability;

- The evaluation of *power* is the individual's perception of his or her strength or weakness in a situation;
- The *agency* component. An evaluation is made about whether the event was caused by the individual, caused by some other person, or is merely a result of the situation (that is, the event is perceived as lacking an agent). This appraisal usually determines to whom or towards what the emotion is directed.

Concerning the language learning field, the most recognized cognitive theory is the *cognitive theory of emotions* or, more frequently called, the *input appraisal theory*, elaborated by Magda B. Arnold, psychologist of the Columbia University. It is a cognitive theory because it is based on a rational judgment, *appraisal*, about the event which caused an emotion. She developed her "cognitive theory" in the 1960s, specifying that the first step in experiencing an emotion is an appraisal of the situation. As shown in Figure 4, Arnold (1960) emphasized on the evaluation process which is typically "direct, immediate, intuitive" (idem, p. 172):

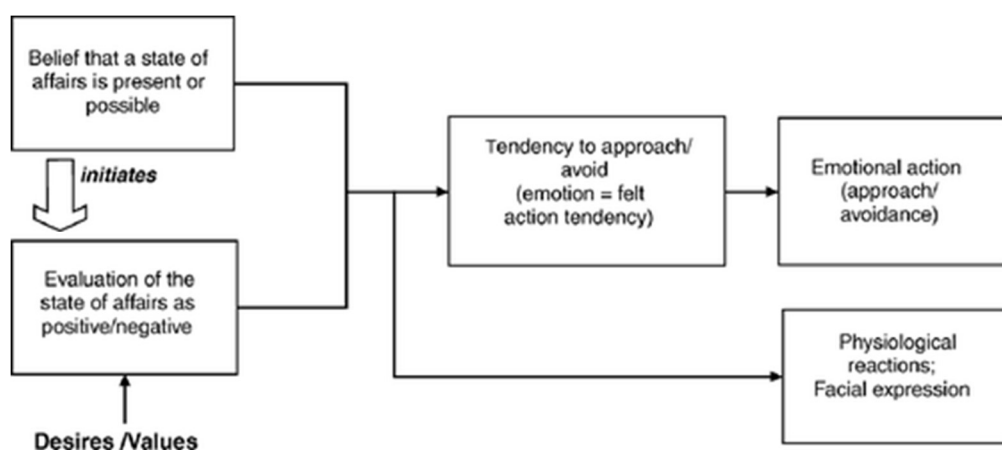


Figure 4: The process of emotion generation according to Arnold (1960)

It is possible to discern three separate moments: an event occurs, it is judged (*appraisal*) and followed by a reaction, which could also be a physiological one (*arousal*). In the language acquisition context, the event/input refers to any activity regarding one of the four competences to acquire (listening, reading, writing and speaking). The input is judged on the basis of different parameters: originality, aesthetic aspect, practical task and low risk concerning the individual's self-image and self-esteem. According to Gardner (1983) this process is carried out by the interpersonal intelligence. Focusing on the *appraisal*, the brain activates a reaction aiming to accept, manage, or to avoid the event in order to obtain a benefit or to reduce the potential dislike. It is therefore necessary to underline the adaptive character of the emotions, that, if not activated, would not allow an individual to answer properly in case of danger. Galimberti (2021) argued that it is possible to activate an emotion even with the memory of a pleasant or unpleasant event: evidently, the emotion depends on the one first felt in the evocated event. This vehicular pattern bases its grammar on the five senses and on their synesthetic combinations.

Synaesthesia has been studied by the sovietic psychologist Alexander Romanovic Lurija who first described the phenomenon of synaesthesia, and its abstract concept in sensory and cognitive pathway on the essay 'The mystery of S., the man with an impossible memory' (1968). The most popular example of synesthetic communication can be found in the autobiographic book "In search of lost time", a seven parts novel by Proust, in which the French author describes how the flavour of a small piece of sweet, called in French '*madeleine*', helped him to awaken a collection of memories linked to his childhood, and the period he passed with his beloved aunt, in her Provence home.

“No sooner had the warm liquid mixed with the crumbs touched my palate than a shudder ran through me and I stopped, intent upon the extraordinary thing that was happening to me. An exquisite pleasure had invaded my senses, something isolated, detached, with no suggestion of its origin. And at once the vicissitudes of life had become indifferent to me, its disasters innocuous, its brevity illusory – this new sensation having had on me the effect which love has of filling me with a precious essence; or rather this essence was not in me it was me. ... Whence did it come? What did it mean? How could I seize and apprehend it? ... And suddenly the memory revealed itself. The taste was that of the little piece of madeleine which on Sunday mornings at Combray (because on those mornings I did not go out before mass), when I went to say good morning to her in her bedroom, my aunt Léonie used to give me, dipping it first in her own cup of tea or tisane. The sight of the little madeleine had recalled nothing to my mind before I tasted it. And all from my cup of tea.”

For this reason, the expression “Proust’s madeleine” is still used today to refer to a sensory cue that triggers a memory.

1.2 Motivation in foreign language learning

The dualism between motivation and language teaching and acquisition has been widely deepened in the last decades by Italian and foreigner scholars who has been considered it as a challenging issue. According to Caon (2012), motivation has definitely a fundamental role in the language teaching field, because it is connected to the effectiveness of the language learning concerning stability and memory aspects. One of the first scholars who elaborated a model of motivation in Italy was Titone, in the late seventies. In his ‘egodynamic’ model, he claimed that motivation is the ‘dynamogenic element of learning (Titone 1987, p. 47-48), by determining energy direction toward a specific stimulus. According to the scholar (Titone,1987), a learner-centred approach is recommended in a cognitive matrix and humanistic perspective: “the learning, considered as deep and durable acquisition, is mainly depending on the active presence of the individual”, since “affective factors (motivation, behaviour, deep conscious or

unconscious reactions) are collocated at this level” (idem, p. 47-48). Also Balboni (2013, p.170-171) gave his contribution to this issue, and summarised this model arguing that each person (or better each ‘ego’) has a goal which needs a pattern to be achieved: if the goal is to learn a foreign language, he will search for the right strategy. The tactic moment is the appraisal of the experience, the moment which gives rational sense to the efforts, by reinforcing the pursued strategy and giving positive feedback. In chapter four, we will analyse how a teacher can help to bypass the obligation to study a second foreign language at high school and try to transform it in pleasure. From a general perspective, Falko Rheinberg (1997, p.14) claims that motivation is “the activating orientation the actual moment of life toward a positively estimated object-goal”. Other scholars have focused their attention on the role of motivation in language learning and teaching both in Italy (Freddi, 1987, 1994, Balboni,1994, 2002, Porcelli, 1994, Coppola, 1993, 2000, 2002). Freddi (1994, p. 113) wrote that “learning without a motivation does not exist”, and consequently he considers necessary “to nourish the motivation with appropriate activities during all the phases of the didactic unit”. Starting from Freddi’s work, Balboni elaborated a model of motivation (1994, p 75-79) substantially based on three potential activating factors: duty, need, and pleasure, arguing that the last one is key in order to activate durable acquisition processes. The Italian scholar (Balboni, 1994, 2002, 2006) argues that the duty can be other-directed, which means induced by external factors or self-directed, tied to contingent factors, and thus not durable. Balboni recognised two limits to the ‘duty’ motivation relying on two of the five hypotheses of the Krashen theory of second language acquisition (1982): therefore, according to the venetian scholar this motivation raises the affective filter and does not produce any acquisition. As mentioned above, Balboni considered “need” as the second factor generating motivation, adding that it is often a temporary interest that leads this

kind of motivation. Thirdly, the inner pleasure is, instead, the crucial factor for obtaining a remarkable acquisition in order to keep activating the motivation. In chapter four we will analyse where a student can find the pleasure to study, helped by the application of positive emotions strategy by the language teacher. Caon (2006) proposed an integration to Balboni's model: he added a relational factor connected to the teacher leadership which students should identify themselves in, to activate a motivation based on trust and reciprocal respectful relationship. Caon (2012 p.85-86) joined the concept of 'significant relation' as fourth factor synthesizing it "as the natural need to get satisfied also thanks to the facilitating action of the teacher and the classmates; the pleasure to be recognised in a calm and trustworthy mood fosters the duty and responsibility development toward the teacher and the classmates, keep generating new needs and pleasure". Many other scholars conceptualized the role of motivation in foreign-language learning, and among them we can quote William (1994, p.77-84) who understood that "motivation involves choice about actions or behaviours including decisions as to where to do something, how much effort to expend on it, and the degree of perseverance". Crookes and Schmidt (1991) identified motivation as the learner's orientation with regard to the goal of learning a second language, and according to Dornyei and Schmidt (2001, p.461-492) motivation is defined as "an attribute of the individual describing the psychological qualities underlying behaviour with respect to a particular task". According to them, this behaviour is shown through actions, as described by William.

In closing, it is worth mentioning the input appraisal model, elaborated by Schumann (1997). In his essay '*The Neurobiology of Affect in Language*' (Schumann 1997) the scholar argued that each cognitive process generates also

emotional one and the emotions have a fundamental role in the durable acquisition of an information. Schuman, presenting his model of the '*stimulus appraisal*', Schumann (idem) believed that the brain gathers the stimulus (input), and by making an appraisal, the brain decides whether to accept the input or not. We will deepen the relation between emotions and foreign-language acquisition in the next paragraph.

1.3 The role of emotions in the second language acquisition

Recent studies developed the synergy between emotions and learning. For instance, as regard Lucangeli's thought (2019, p. 52) "the emotions are not dissociated from the cognitive activity, on the contrary, they concretely influence the cognitive processes". Recent neuroscience research underline how emotional factors can conditionate learning, by facilitating or blocking the acquisition process. Nowadays, we know that there is any cognitive act that does not activate an emotional circuit: in negative emotional situations (fear, stress, anxiety) a chemical mechanism blocks the noradrenaline (a neurotransmitter that promotes the memorisation) and therefore the activation of the frontal lobes responsible for the beginning of the memorisation/acquisition. Similarly, Fabbro (1996, p.101) argued that "emotional structures of the nervous system are strongly involved in storing memories". He also added that (1996, p.110) "McEwen and Sapolsky's research underlined how stress situation implicate a selective destruction of the medial temporal lobe, causing an impoverishment of the capacity to store information in the episodic and semantic memory". The Italian scholar Vettorel (2006, p. 109) also deepened the topic and argued that "at a brain level, there is an immediate emission of serotonin after a positive reinforcement: the well-being and security sensation which derive from it have

an important role not only in the self-esteem, but also as support during the acquisition process and therefore memorisation". Cardona (2001, p. 39) added that "this mood should be a source of positive stress" where the student "has the control of the situation, of himself, and face an inspirational challenge". If the teacher promotes interest and curiosity, information will be easily stored. Quite the opposite, boredom creates a lack of attention, and consequently, any acquisition. Mollica (2011) underlined how a didactical variety regarding material, content, topic, teacher's voice tone and different activities, above all the ludic ones, ensures a durable acquisition. As abovementioned, emotions are not disconnected from the cognitive activities, they actually influence them in a concrete manner. Lucangeli (2019, p.52) affirms that "if, while studying, we feel fear or anxiety, we will try to avoid the situation that causes them, but, on the contrary, we will try to get closer to what creates pleasure, including the act of learning". Lucangeli (2019, p.41) also argues that "mechanism will start when a student asks for help without being afraid to be wrong: scientifically, this mechanism is called 'warm cognition', which means that the children, by learning accompanied by positive emotions, will associate them to what he learns and will keep in his memory the feeling of this well-being".

Bandura (1994) believed that the self-efficacy perception is strictly relied to thoughts, emotions, behaviour, and motivation. His theory is based on the principle that people are likely to engage in activities they perceive themselves to be competent at. According to Staples et al. (1998), the self-efficacy theory suggests that there are four major sources of information used by individuals when forming self-efficacy judgments. As shown in Figure 5, the 4 sources of self-efficacy are: Performance Accomplishments, Vicarious Experience, Social Persuasion Physiological and Emotional States.

Sources of Self-Efficacy

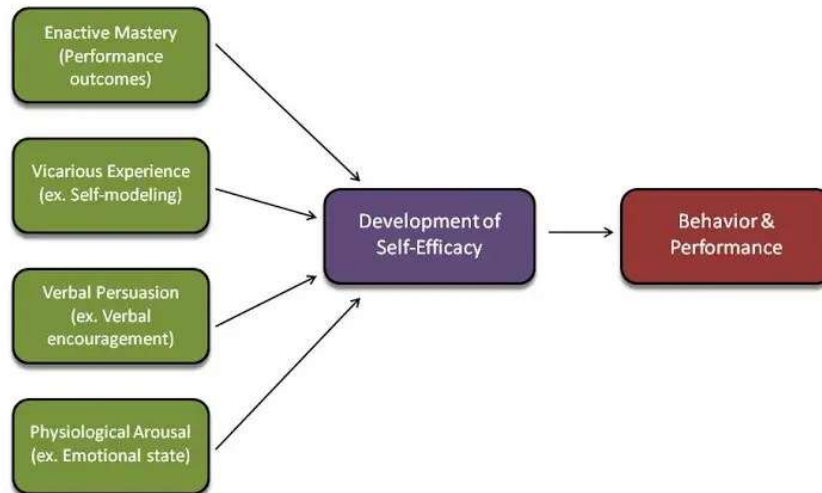


Figure 5: sources of Self-Efficacy (Bandura, 1994)

In conclusion, Balboni (2000, p. 17) agrees to consider the need to assign to emotions a fundamental role in language learning and teaching, affirming that “the humanistic-affective method is the one that respects this basic need” because “this method is learner-centred, and consider the learner in a holistic way, emotions included”. A holistic vision of the learning path means to put the student at the centre of a complex process where his/her body and emotions, together with the brain, contribute to assimilate and re-elaborate contents, in this case, foreign-language acquisition.

As mentioned above, the aim of this paper is to find out theories, and corresponding techniques and strategies helping not only students, but also teachers to better get involved in teaching and learning acquisition of a foreign language. Followed by our illuminating and in constant progress research, we learnt about a recent theoretical and practical perspective of psychology that

deals with the study of personal well-being, as a central concept of life quality:
Positive Psychology.

In chapter 2 we will introduce Positive Psychology and how to promote the quality of teaching, as well as a positive emotional education at school, in order to achieve a valuable and durable learning.

CAPITOLO 2 – *Promoting the quality of teaching through Positive Psychology*

Chapter 2 will be focused on the promotion of a quality teaching through Positive Psychology. In particular, paragraph 2.1 will explain the origins of this recent theoretical and practical perspective of psychology, describing its pillars. Paragraph 2.2 we will deepen the application of Positive Psychology at school, with a brief digression referring to Italian recent orientation, and in paragraph 2.3 we will analyse the role of Positive Psychology in the second language acquisition and teaching.

2.1 Positive Psychology

Positive psychology (PP) originated in the second part of the twentieth century. An emphasis on positive thinking became widely spread in America in the 1980s: this mindset focused on the wellbeing and good life of people. In the 1990s, Martin Seligman and Mihaly Csikszentmihalyi co-founded PP and the scientific study of flourish, declined in a psychological vision. They are amongst the founding fathers who traced the conceptual lineage of PP, together with William James, Abraham Maslow, and Christopher Peterson.

Although many consider William James to be America's first positive psychologist (Froh, 2004), the term "positive psychology" was first coined by Maslow, in his book *"Motivation and Personality"* (Maslow, 1954). Maslow argued that the former psychological approaches neglected to investigate human virtues and aspirations (Maslow, 1954). In 1954, he introduced an innovative motivational theory describing the various levels of human needs (Figure 6), starting from the physiological ones, at the basis of the pyramid and finishing with

the one at its top, which is reaching one's full potential. His theory demonstrates how he was already concentrated on the positive side of the human experience four decades before Seligman.



Figure 6: Maslow's Hierarchy of needs, 1954

In 1996, Seligman was elected President of the American Psychological Association when he chose to focus on the central theme of PP. He was influenced by earlier humanist psychologists like Carl Rogers and Abraham Maslow, and, to date, he has written over 350 scholarly articles and over 30 books in the field. He started asserting that "if psychology has well understood what makes men unhappy, helping him to be less unhappy, PP studies instead how it is possible to make him happy". Seligman's (2011) initial theory focused on analysing happiness into three different elements: positive emotions (comfort, pleasure, etc.), engagement (or flow), and meaning (purpose in life). As a matter of fact, the above elements are considered the three pillars of study of PP and will be discussed broader in the next section. As previously mentioned, Csikszentmihalyi collaborate with Seligman and gave his contribution to lay the foundation of the PP. Amongst his activities he also loved painting: he noted that

the act of creating was sometimes more important than the finished work itself. This led to what he called the flow state. He made it his life's work to scientifically investigate the different ways of achieving flow as an expression of optimal human experience (Csikszentmihalyi, 1990). Finally, Christopher Peterson is listed too as another PP founding father. He was Professor of psychology at the University of Michigan and the former chair of the Department of Clinical Psychology. He was the co-author of *Character Strengths and Virtues* with Martin Seligman (Peterson & Seligman, 2004) and is noted for his work in the study of strengths, virtues, optimism, hope, character, and wellbeing.

PP counteracts traditional models based on deficiencies, pathologies and limits, whether individual or social, of the human being (Bassi et al., 2008). The need to set up PP is strictly connected to the Second World War and its emotional and biological effect: Seligman and Csikszentmihalyi, actually, noticed that at the end of the military conflict, many self-confident people started to become discouraged, and powerless as a result of a lack of socio-emotional supports, employment and money. Other people, on the other hand, although affected by the same disastrous effects, succeeded in safeguarding their mental health. The origin of PP was guided by the identification and comprehension of the inner strengths discriminating the two opposite groups of people. Seligman and Csikszentmihalyi's approach (2000) highlighted how traditional psychology so far was not enough focused on the study of individual resources in favourable circumstances: that is why PP emphasized on positive aspects and positive emotions in order not to overcome people negative situations but to have a vision aimed to build a better quality of life based on one's strengths and potentialities (Soresi & Nota, 2014). Therefore, it is all the more important to foster the personal development by discovering one's resources, consequently promoting

health and happiness: Seligman and Csikszentmihalyi (2000) specifically define PP as the scientific study of the optimal functioning, which concerns with the person's achievement of maximization in his/her functioning, whether it is mental, cognitive, emotional, or social. This approach enabled to attach particular importance to some previously ignored aspects: the emotions and the inner perceptions, the behaviours aiming to support positive thinking, resilience, emotional intelligence and functional coping (Soresi & Nota, 2014). Consequently, PP assigns to any individual an active role, which has a decisive influence on one's own condition. So that, a new perspective was emerging in order to enhance the constructive dialogue between resources and processes which enable to face critical situations, to grow psychologically, and to keep looking for useful meaning to better understand oneself and the relations with others (Bianchi, 2017). Seligman (2003) in this regard, argued that anyone's task of life is to use potentialities in various fields, looking for well-being: this can be supported and promoted in different contexts such as Family, community, and institutions (Dalla Fave, 2007). In this regard, it is worth learning more about the PERMA model elaborated by Seligman (2011): according to the scholar, it may be discerned five dimensions that support a general well-being as shown in figure 7.

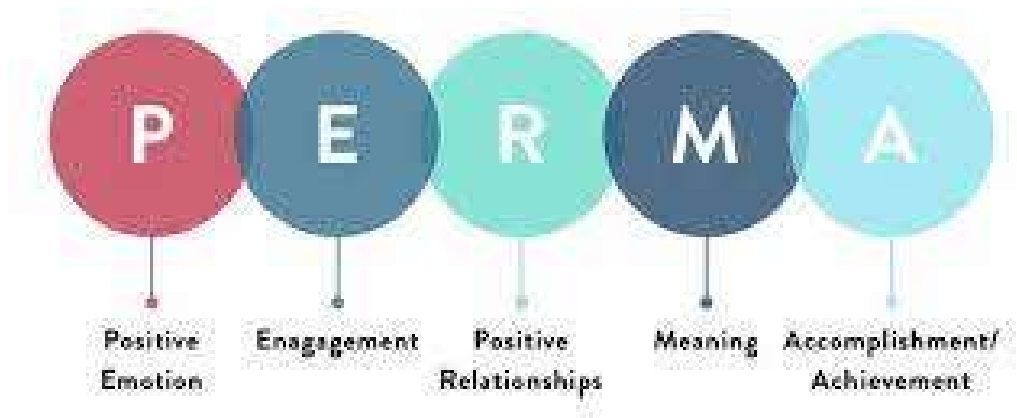


Figure 7: Perma dimensions of well-being, Seligman 2018

- Positive emotions: they presuppose an increase of positive emotions and hedonic sentiments as for instance the feeling of being happy, satisfied and grateful.
- Engagement: it refers to the psychological connection, which implies an intense concentration and commitment as for instance the feeling
- of being absorbed and involved.
- Positive Relationships: they include the feeling of being socially integrated, cared for, supported by others, and, at the same time, satisfied by one's social connections.
- Meaning: it implies the research to belong to something bigger than oneself, believing one's life as a value.
- Accomplishment: require the definition and achievement of specific objectives, consequently involving an increase of one's abilities. This dimension refers to the increase of the sense of competence, mastery, efficiency and autonomy as well.

It therefore appears important to point out that, in order to reach an authentic well-being, it is not strictly necessary to promote each dimension of the model PERMA, but rather, each individual should try to enhance the dimensions he mostly identifies with. As mentioned above, well-being is a key factor of the PP theories, and its activities have the perspectives to enable people to flourish, in order to express one's potentialities in the best way possible and to achieve self-expression (Bianchi, 2017). Some educational actions have only recently been taking place in the school context aiming to give students a knowledge to reach his/her personalized well-being, leveraging on positive aspects.

2.2 Positive education at school

A school with a PP vision has the task to help students bringing out and expand their competences, by appealing to positive factors rather than reducing the negative ones. Fredrikson (2001) argued that developing and nourishing positive emotions makes the individual not only more imaginative, but it also enlarges intellectual useful resources to face a menace or an opportunity. As regard this topic, Seligman (2000) supports the importance of teaching optimism, hope and resilience to give to each individual the opportunity to nurture stronger qualities and to find the most adequate context where to express them optimally. Positive education aims to promote students' optimal functioning and the well-being by increasing and promoting both traditional and happiness abilities (Slemp et al., 2017). The necessity to disseminate the positive education practice is clearly emerging within the school context since schools represent the connection between the PP movement and the practices that could support and facilitate the positive human development PP is trying to foster (Walters, 2021). Positive Education is an umbrella concept usefully describing impactful activities on students' well-being, by encouraging institutions and individuals to flourish,

paying attention to positive qualities such as strengths and capacities (Kern & Wehmeyer, 2021). Generally speaking, it is possible to state that there is any well-defined approach to apply Positive Education actions, but the aim lies in positive programmes, structures and educational methodology already applied at school, in order to foster the pedagogy its subject is based on (Kern & Wehmeyer, 2021). Seligman (2009) argues that all parents want the best for their children and want them to be happy and flourish. The fundamental goal of positive education is to promote flourishing or positive mental health within the school community (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). In order to combine traditional education principles with the study of happiness and well-being, Positive Education uses Seligman's PERMA model and the Values in Action (VIA) classification. By using these two instruments in school, teachers and educators aim to promote positive mental health among students and adults. As we abovementioned, Seligman's PERMA model refers to five elements the scholar considers to reach a protracted state of well-being. An extension to this model has recently been introduced, the PERMAH framework (Norrish & Seligman, 2015), adding Health to the five elements, covering aspects such as sleep, exercise and diet as part of the program. The figure below (figure 7) is provided by Winmalee High School (2020) in New South Wales, and it shows how the PERMAH framework has been applied in practice.

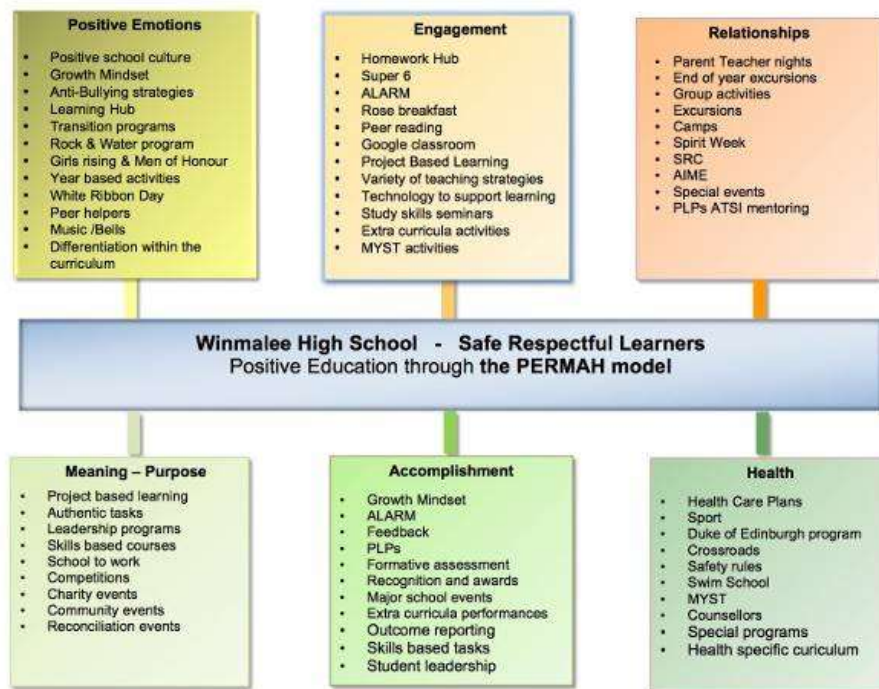


Figure 7: practical application of PERMAH model at Winmalee High School

Another example is represented by the Australian private school Geelong Grammar School (GGS), that took the first steps in this field, trying to embed PP practices in the school curriculum (Norrish et al., 2013). GGS has often been cited as a model for positive education, since it was one of the first schools to apply positive psychology approaches school wide (Norrish & Seligman, 2015). At GGS, all teachers and support staff participate in training programs to learn about positive education and how to apply its teachings in both their work and personal lives (Norrish & Seligman, 2015). For students at the GGS school, positive education is incorporated into every course. The students also have regular lessons on positive psychology, just like they would with subjects like mathematics and geography (Norrish & Seligman, 2015). Specifically, the GGS model elaborated by Hoare et al. (2017), shown in figure 8, basically consists of

four phases: *Learn it, Live it, Teach it, Embed it*, aiming to build a path to gradually include PP education at school (Kern & Wehmeyer, 2021).

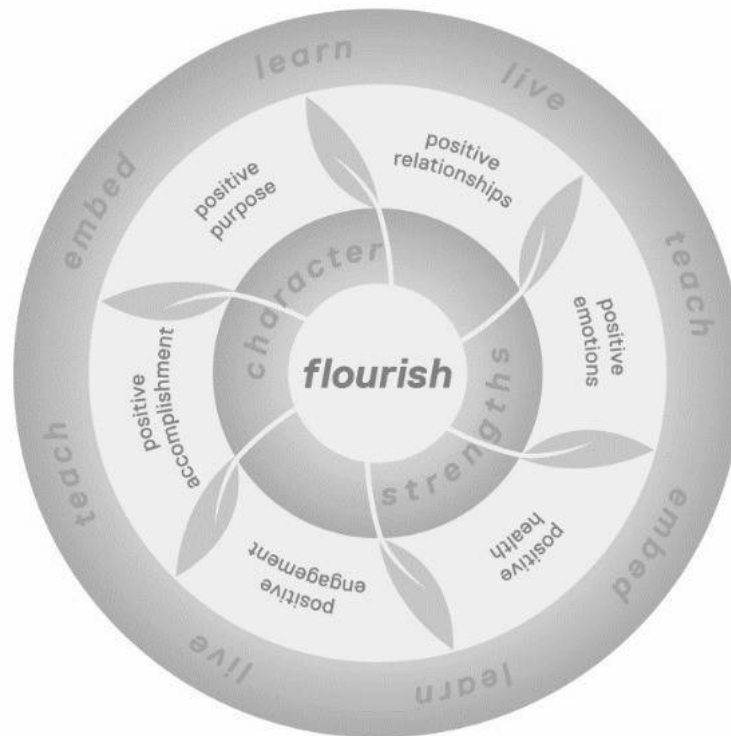


Figure 8: GGS PP model (Hoare et al., 2017; Norrish et al, 2013)

The *Learn it* phase is focused on teachers', students' and families' education, in order to share a common language to promote well-being. The *Live it* consists in actively experiencing what learnt, at school and outside. During the *Teach it* phase, teachers implicitly and explicitly teach to students how to reach the well-being, and, finally the *Embed it* phase aims to a diffused approach and application of PP, in a constant and coherent balance between what is taught and learnt. This model is developed around the concept of "*flourish*", interpreted as the prosperity nourishing ones' individual well-being, and based on individual character strengths and six fundamental domains: positive emotions, positive relationships, positive purposes, positive accomplishments, and positive

engagements (Hoare et al., 2017). Therefore, all these positive domains have the common goal to promote a major awareness of oneself and one's environment, in order to "learn to flourish".

Another practice schools can implement is the *character education* which consists in the implicit and explicit development and in the construction of positive personal strengths and virtues of one's character, in order to lead a flourishing life (Kern & Wehmeyer, 2021). Character refers to the personal traits and qualities which define an individual, by providing who he is and who he wants to become, and in this regard, Peterson e Seligman (2004) arguing that character strengths contribute to reach a good life, identified 6 virtues and 24 specific character strengths. Virtues are: Wisdom and knowledge, Courage, Humanity, Justice, Temperance and Transcendence. Character strengths are: Appreciation of Beauty and Excellence, Bravery, Creativity, Curiosity, Fairness, Forgiveness, Gratitude, Honesty, Hope, Humility, Humour, Judgement, Kindness, Leadership, Love, Love of learning, Perseverance, Perspective, Prudence, Self-regulation, social intelligence, Spirituality, Team work, Zest.

In the early 2000s, after a scientific study of character aiming to assess and develop these traits in adults and youth, they created the *Values in Action (VIA)* a non-profit organisation in the field of PP, that provides a survey designed to help people living their best life. The goal of the organisation is to spread the *Via Survey Character Strengths* which is a free online instrument that helps to examine one's unique combinations of strengths in order to acknowledge of one's best traits and thrive. In appendix 2, we show the Via Classification of 24 Character Strengths: as matter of fact, each person possesses all of them in different degrees and by taking the Via survey, it is possible to discover one's unique profile, resulting by their combinations. After completed the *Via* survey,

the organisation sends back a personalised top 5 Strengths Report with the main objective to guide people to apply and maximize them in a new perspective. According to Mayerson (2011, p. 58), founder and president of the Via Institute since 1999: “Teachers have to make a choice at the beginning of each year, about what kind of culture they are going to create and what kind of culture will be best for learning: a culture based on students understanding themselves, understanding one another and connecting one another”. Mayerson argues that building a learning environment is also based on teaching character strengths to students. An example of the VIA instrument is well represented by the program *Strah Haven Positive Psychology* developed in America by Seligman and his team (2009). It aims to teach students skills to identify their own character strengths. As a consequence of this program application, it was possible to detect an improvement of their commitment, their social skills, and an increase of curiosity, creativity and love of learning. In line with it, also the American program *Knowledge is power* (KIPP), elaborated by Feinberg and Levin in 1994. KIPP encompasses a net of more than 240 schools adopting the *character education* based on seven strengths (curiosity, social intelligence, optimism, enthusiasm, bravery, gratitude and self-regulation) considered fundamental aspects for a happy life. Actually, KIPP approach is based on the conviction that academic results and a positive development of the strengths are strictly connected to each other and, according to this assumption, it is therefore effective to integrate character aspects to the school curriculum (Kern & Wehmeyer, 2021). Seligman (2012) answering to the question if well-being should be taught at school, argued: “I conclude that, were it possible, well-being should be taught in school because it would be an antidote to the runaway incidence of depression, a way to increase life satisfaction, and an aid to better learning and more creative thinking”.

Before analysing the role of PP in FL acquisition, we think that it is worth reporting the Italian perspective towards this approach, and, actually, even if it is not widespread been called by its name, we identified similar orientations in our country. Firstly, as described in Appendix 3, at the end of 2018, the Italian Ministry of Education (MIUR) signed a protocol of understanding with the National Association of Psychologist (CNOP) aiming to promote well-being at school. As reported in the first article of the protocol “MIUR and CNOP intend to develop a series of actions aiming to promote a health and well-being culture in the school context in order to improve students’ life conditions, preventing diseases and psychophysical discomforts. The goal of the protocol is to take actions towards teachers, parents, and students’ education, as a way of facing, in different points of view, topics concerning the correct life styles, the prevention of dangerous behaviours for health, as well as affective education path”. We consider fundamental this path for our research, as affective education focuses on developing students’ belief system, emotions and attitudes. Secondly, in January 2023, the Italian Chamber of Deputies approved a proposal of law on non-cognitive skills, also known as life skills, involving, particularly, the start from next scholar year, of a three-year national test of activities aiming to develop students’ and teacher’s non-cognitive competences. Among these competences, helpful to face daily challenges, the capacity to manage emotions has a fundamental role in helping to achieve positive behaviours also in this legislative text. According to this proposal, each school of all type and level could apply and participate, without adding extra courses, but simply remodelling the curricular ones.

2.3 The role of PP in the second language acquisition

As stated in the previous sections, emotions have a fundamental role in the second language acquisition (SLA) and teaching. In the past two decades, applied linguistics have more and more been considering them with a scientific point of view, in order to promote an interdisciplinary new field called “emotionology” (Machenzie and Alba Juez, 2019, p.3). The first scholars who emphasized the connection between PP and FL acquisition were MacIntyre and Gergerson (2012): they analysed the PP pillars, with a particular interest to positive emotions and they argued (idem, 2012, p. 197-198) that teachers as the crucial role to enhance student’s emotions, in order to help them to create a well-being context where the negative ones, as already stated, are not reduced because they are a physiological response to the ambient, but are better managed and less powerful. Gregersen (2013) shared this point of view, explained that PP could be helpful for FL learners and teachers, through the mitigation of negative emotions effects experienced.

Among the conducted research in the past decade in America, it emerges that resilience and positive emotions are the keys to overcome SLA obstacles (Chaffee et al., 2014). In the same year, Dewaele and MacIntyre introduced two useful acronyms in their quantitative and qualitative approach: FLE, which is the FL enjoyment, and FLCA, which is the FL Classroom Anxiety. These two dichotomous experiences started to become the litmus paper, confirming which strategies boost students’ FLE, in order to foster linguistic progress and well-being. With the purpose of not forgetting the role of FL teachers, and the role of spatial factors in the school context, other scholars (Falaut, Aguilar-Río, Gabrys-Barker, 2014) introduced some analyses confirming how they can contribute to a positive emotional response.

The climax of PP theoretical contribution to applied linguistics was in 2016, with the establishment of the *International Association for the Psychology of Language Learning*, and the publishing of two books, which fast became the guidelines among experts. The first book was *“Positive Psychology in SLA”* (MacIntyre et al., 2016), and the second edited by Gabrys-Barker and Galajda (2016) was entitled *“Positive Psychology perspectives on foreign language learning and teaching”*. From the following year, the “joint venture” between the two fields of humanistic study increased its popularity, by the means of new edited books and articles on prestigious applied linguistic journals, with a particular attention to the vibrant area of learners’ FLE and FLCA research, that expanded geographically since 2016. Renaming FLE and FLCA as ‘flow and anti-flow’, Czimmermann and Piniel (2016) conducted Hungarian research on FL learners, concluding that FL students need sufficient time to achieve a linguistic goal and autonomy given by a not interfering teacher, in order to obtain a flow experience. Following this paved path, other scholars focused on qualitative investigations, (Pavalescu and Petric, 2018, Dewaele et al., 2018, Chen et al., 2019) with a common denominator: analysing FLE and FLCA effects in FL learners, and we can summarize that all of them stressed the importance of a positive emotional atmosphere as a contribution to higher the FLE scores, from European to Asian schools. Participants reported levels of FLE and FLCA, but the goals were to investigate on the positive aspects of a FL learning experience, using qualitative data to confirm the role of PP-inspired approach in a language class.

In conclusion, it is worth mentioning that studies have also been conducted on language teachers’ emotional well-being (Mercer et al., 2016, Morris and King, 2018) underlying how fundamental is the use of emotional

regulation strategies to deal with students that, according to King et al. (in press) needs to be included in the long-life learning teacher education.

In chapter 3 we will present a case history, focusing on FL Italian teenager students, attending a mandatory high school, and studying French as a second FL.

CAPITOLO 3 – *Lo studio*

3.1 Presentazione della ricerca

Il terzo capitolo tratterà la presentazione della ricerca e in particolare nel paragrafo 3.1.1 si presenterà il contesto, nel paragrafo 3.2 le domande di ricerca (a cui si risponderà nel capitolo 4), nel paragrafo 3.3 i partecipanti, nel paragrafo 3.4 gli strumenti, nel paragrafo 3.5 l'analisi qualitativa del questionario ed infine nel paragrafo 3.6 i risultati. L'obiettivo della ricerca è stato quello di evidenziare la percezione degli studenti di scuola secondaria di primo grado rispetto allo studio del francese come seconda lingua, analizzando il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento, nella fattispecie di una LS. L'idea dello studio è stata incentrata su un nuovo filone di ricerca scientifica sviluppato negli ultimi anni, focalizzato sullo studio del rapporto fra cognizione ed emozioni con l'obiettivo di verificare che nessun atto della nostra vita cognitiva è legato dalle emozioni che proviamo.

3.2 Contesto

Prima di descrivere lo studio, riteniamo necessario contestualizzare il sistema scolastico italiano, nell'ottica di comprendere la modalità di insegnamento delle lingue straniere:

è obbligatoria l'istruzione impartita per almeno 10 anni e riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. L'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età.¹

¹ <https://www.miur.gov.it/obbligo-scolastico>

La diffusione dello studio delle lingue comunitarie è stata costantemente al centro dell'attenzione della scuola italiana negli anni novanta, anni nei quali il Ministero si è impegnato fortemente in questa direzione. La legge 18 dicembre 1997 n. 440, nell'istituire il "Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi", ha tra l'altro previsto l'attivazione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nella scuola media e per quanto concerne tale insegnamento si evince quanto segue:

Nella scuola secondaria di I grado, oltre all'insegnamento della lingua inglese, è previsto, in base all'art. 9 del decreto legislativo n. 59/2004, l'insegnamento obbligatorio di un'altra lingua comunitaria (spagnolo, francese, tedesco). L'orario settimanale riservato all'insegnamento della lingua inglese è di tre ore; quello riservato alla seconda lingua comunitaria è di due.²

La ricerca pertanto si contestualizza in un ambiente scolastico plurilingue, che ha lo scopo di permettere all'alunno di acquisire una competenza non solo linguistica, ma anche culturale.

3.3 Domande di ricerca

L'obiettivo di questa ricerca è indagare sulla connessione esistente tra le emozioni e l'apprendimento linguistico. A tale scopo lo studio si prefigge di interpretare le risposte di un questionario fornito a studenti frequentanti la seconda parte del ciclo dell'obbligo scolastico, ovvero la scuola secondaria di primo grado, facendo emergere la percezione personale rispetto allo studio del francese, la loro motivazione e il ruolo dell'ambiente che li circonda. Ci siamo posti le seguenti domande di ricerca descrittiva:

² https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml

- 1- **DR1:** Cosa può fare l'insegnante e quali sue caratteristiche possono favorire il piacere di apprendere una LS?
- 2- **DR2:** Gli studenti sono alfabetizzati emotivamente? Riconoscono l'origine delle proprie emozioni?
- 3- **DR3:** C'è una correlazione tra emozioni e successo scolastico?

3.4 Partecipanti

I partecipanti dello studio sono 134 studenti di una scuola secondaria di primo grado di una provincia lombarda che hanno studiato francese come seconda lingua curriculare (a.s. 2021/2022) e in particolare 27 studenti di classe I, 64 di classe II, 43 di classe III, per un totale di 69 femmine e 65 maschi.

3.5 Strumenti

Per la nostra raccolta dati è stato utilizzato un questionario (si veda Allegato 1) in forma cartacea. Il questionario era formato da 10 domande, di cui 5 chiuse, che andavano a indagare il ruolo attivo/passivo nella scelta della seconda lingua e il piacere di apprenderla e 5 aperte che investigavano esperienze personali di apprendimento, in un'ottica di riconoscimento delle emozioni concomitanti.

3.6 Analisi

I dati raccolti sono stati analizzati in modo qualitativo. Le risposte alle domande chiuse sono state analizzate in modo descrittivo, con il supporto di grafici e tabelle, mentre le risposte alle domande aperte sono state analizzate attraverso una content analysis.

3.7 Risultati

Come già sottolineato, l'indagine è basata su opinioni personali e per tale ragione non oggettive. Rispetto al nostro obiettivo di far emergere la voce degli studenti, abbiamo optato per un'analisi qualitativa in quanto riteniamo sia più efficace in questo ambito, al fine di analizzare dinamiche specifiche, adottando criteri di valutazione affini al contesto glottodidattico. I dati raccolti, prevalentemente in forma non numerica, restituiscono informazioni anche attraverso personali testimonianze scritte, utili da interpretare alla luce delle teorie di riferimento. Il questionario prevedeva in primo luogo di segnalare la classe di appartenenza e il genere. La prima sezione del questionario è caratterizzata da 5 domande con risposte a scelta multipla. Il seguente grafico (cfr. Figura 1) rappresenta la domanda introduttiva che indaga sul perché si studia il francese, disponendo di tre possibili scelte: l'hai scelto tu (39 studenti, pari al 29,1%), l'ha scelto la tua famiglia (13 studenti, pari al 9,7%), l'ha scelto la scuola (82 studenti, pari al 61,2%).

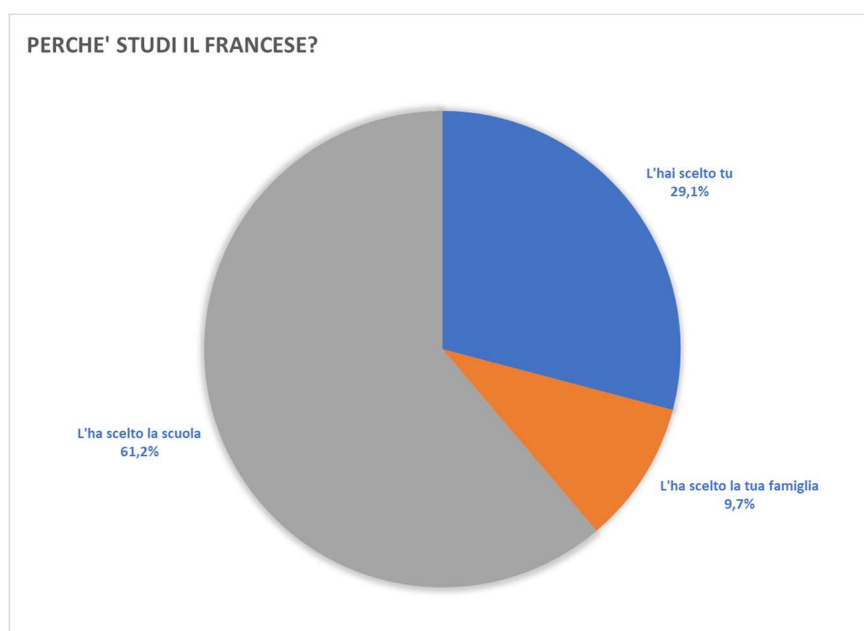


Grafico 1: Risposte degli studenti alla domanda 1 del questionario

Si evince, come nella maggior parte dei casi, lo studio del francese non dipenda da una scelta personale del ragazzo e neppure dalla famiglia, ma dall'organico della scuola: il docente di francese ha una cattedra piena pari a 18 ore e pertanto la scuola propone il francese a 9 classi del triennio, il cui studio ricordiamo essere pari a 2 ore curriculari settimanali.

La domanda successiva ha indagato sull'utilità dello studio del francese (cfr. Figura 2), fornendo tre possibili scelte: Sì (54 studenti, pari al 43,2%), No (63 studenti, pari al 50,4%), Poco (8 studenti, pari al 6,4%).

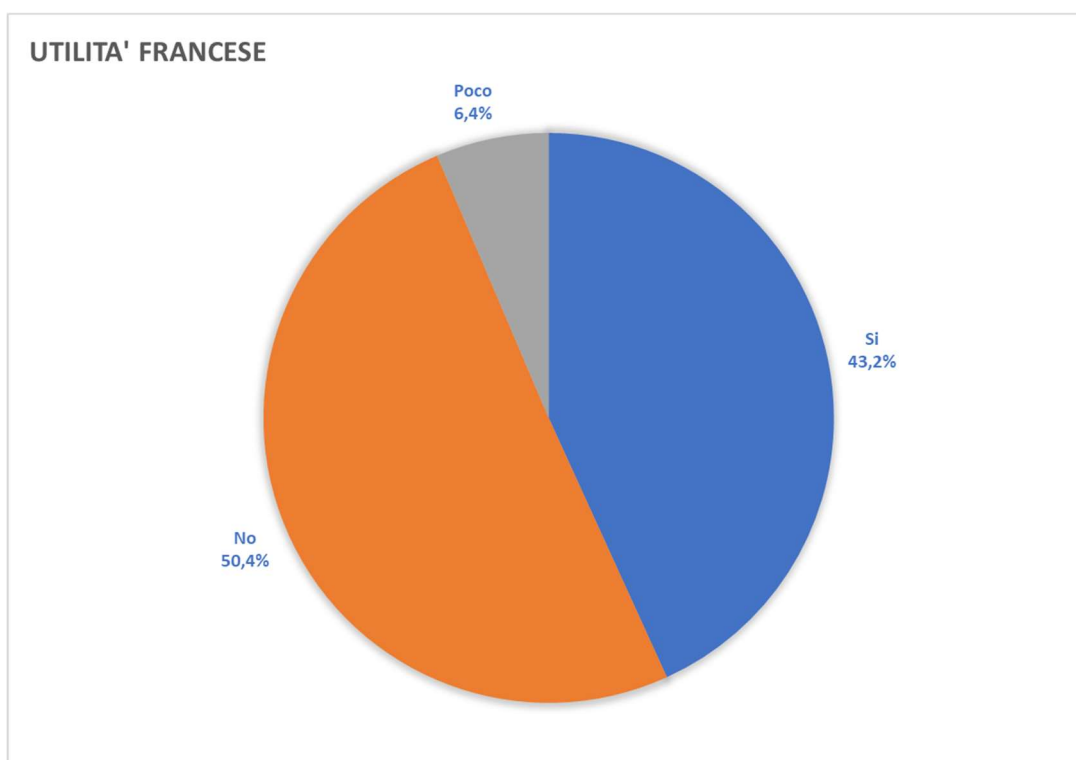


Grafico 2: Pensi che il francese possa esserti utile in futuro?

Le risposte ottenute sono state raccolte e sintetizzate nelle tabelle 1 e 2

1^ media	2^ media	3^ media
----------	----------	----------

<ul style="list-style-type: none"> - Per lavorare 4 - Per viaggiare 5 - Perché le lingue sono importanti 2 - Si parla vicino all'Italia - Può essere utile - È la lingua ufficiale della Comunità Europea 	<ul style="list-style-type: none"> - Per lavorare 6 - Per viaggiare 8 - Può essere utile 7 - Lingua diffusa e bella 	<ul style="list-style-type: none"> - Per lavorare 2 - Per viaggiare 4 - Può essere utile 3 - Lingua diffusa 8
---	---	---

Tabella 1: risposte degli studenti rispetto all'utilità del francese

1^ media	2^ media	3^ media
<ul style="list-style-type: none"> - Si parla più l'inglese 2 - Non lo parlerò - Si parla più il tedesco in Svizzera 	<ul style="list-style-type: none"> - Si parla più l'inglese 11 - Non mi servirà 10 - Non è importante - La Francia mi sta antipatica 	<ul style="list-style-type: none"> - Non mi servirà 9 - Poco parlata 3 - Si parla più l'inglese 2

Tabella 2: risposte degli studenti rispetto all'utilità del francese

Alla domanda "Avresti preferito un'altra lingua?", che prevedeva due possibili scenari, (cfr. Figura 5), gli studenti hanno risposto sì (91 studenti pari al 70,5%) e no (38 studenti pari al 29,5%)

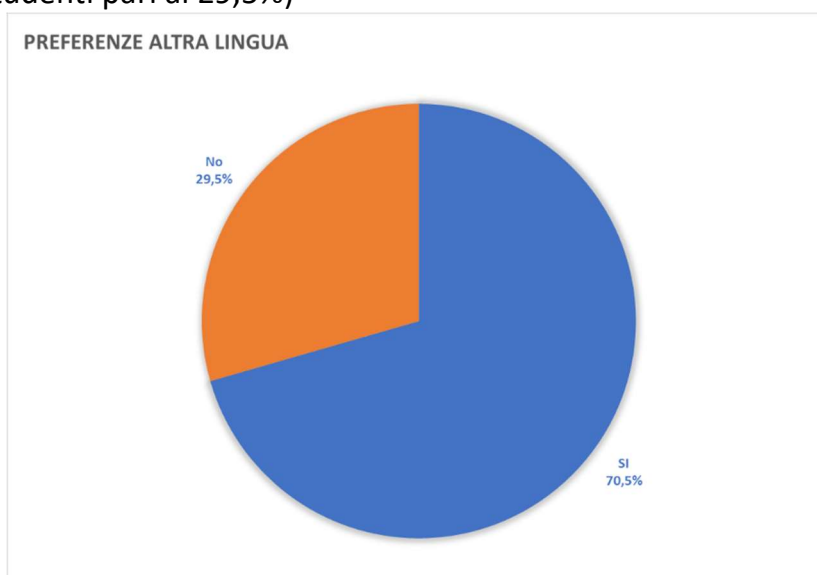


Grafico 3: avresti preferito un'altra lingua?

In caso di risposta affermativa è stato chiesto di indicare la lingua che si sarebbe preferito studiare (cfr. Figura 6): predomina il tedesco con 47 preferenze, seguito da 28 per lo spagnolo e 1 per il giapponese.

1^ media	2^ media	3^ media
- Tedesco 10 - Spagnolo 6	- Tedesco 25 - Spagnolo 16	- Tedesco 22 - Spagnolo 6 - Giapponese 1

Tabella 3: quale lingua avresti scelto?

Successivamente, il questionario ha indagato sulla domanda binaria se la lingua francese piacesse o meno (cfr. Figura 7), agevolando la risposta con cinque possibili scelte in caso di approccio positivo alla lingua. Su un totale di 126 studenti, si sono rilevate le seguenti scelte: È piacevole da ascoltare (60 studenti, pari al 47,6%), somiglia all'italiano (26 studenti, pari al 20,6%), per la scrittura (13 studenti, pari al 10,3%), è facile (26 studenti, pari al 20,6%), altro (1 studente, pari allo 0,8%).

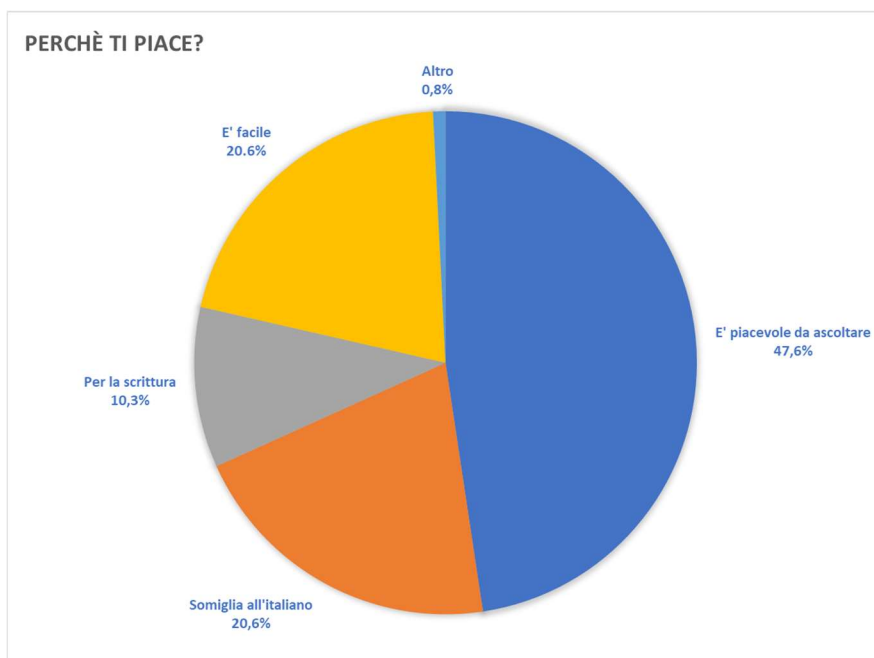


Grafico 4: la lingua francese ti piace?

Coloro che avevano dato risposta negativa, ovvero 38 studenti, hanno espresso un'opinione personale e le risposte ottenute sono state raccolte e sintetizzate nella seguente tabella e nel seguente grafico (cfr. tabella 4 e grafico 5)

1^ media	2^ media	3^ media
<ul style="list-style-type: none"> - È difficile - È noiosa - Ci sono troppe cose da ricordare 	<ul style="list-style-type: none"> - Complicata, inutile e noiosa - Non la capisco - È difficile la grammatica - È troppo elegante e frivola - Avrei preferito un'altra lingua - Non mi piace il suono 	<ul style="list-style-type: none"> - Non la userò più - Non mi sento a mio agio a parlarla - Non la capisco - È difficile - Avrei preferito un'altra lingua - La vecchia prof era severa e non riuscivo a seguire

Tabella 4: perché la lingua francese non ti piace?

In questo ulteriore approfondimento, 35 studenti hanno risposto sì (3 studenti, pari al 7,9%), no (28 studenti, pari al 73,7%) e poco (7 studenti, pari al 18,4%).

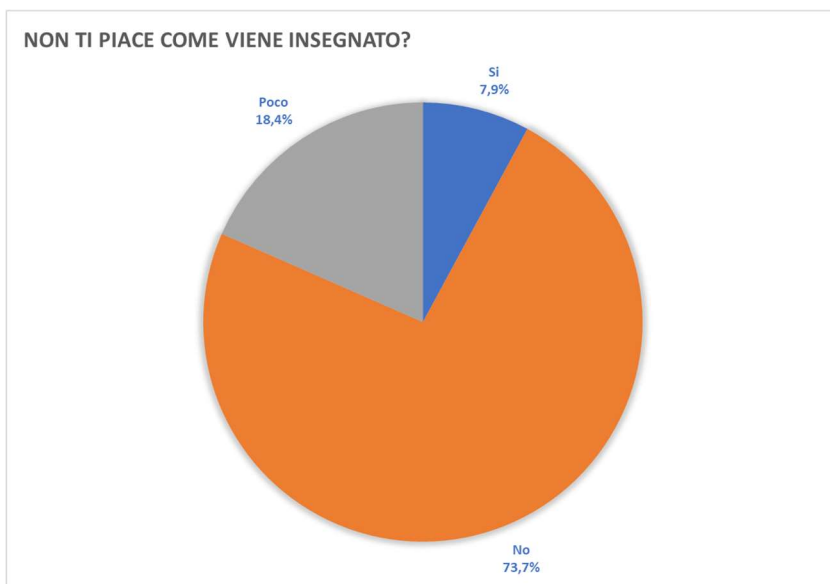


Grafico 5: è legato al modo in cui viene insegnato?

La seconda sezione del questionario è composta da cinque domande aperte. Le modalità di risposta non sono state specificate intenzionalmente a priori dal ricercatore, con l'obiettivo di lasciar spazio a risposte soggettive e articolate, permettendoci di rilevare una visione libera e anonima degli studenti, avulsa da giudizio, anche se ciò ha reso più complessa l'attività di analisi dei dati. Abbiamo pertanto scelto di dare ampia voce alle loro risposte aperte, in qualità di protagonisti del processo di apprendimento. Si è deciso di iniziare indagando su quali fossero le caratteristiche che secondo gli studenti occorra abbia un buon insegnante. Dall'analisi delle risposte, sono stati raccolti attributi riconducibili alle seguenti caratteristiche personali: gentile (28 occorrenze), divertente (16 occorrenze), simpatico (8 occorrenze), paziente (12 occorrenze), calmo (38 occorrenze), empatico (10 occorrenze), disponibile (22 occorrenze), entusiasta (7 occorrenze), inclusivo (3 occorrenze). Alle sopracitate caratteristiche personali si aggiungono le competenze professionali: deve conoscere la materia (7 occorrenze), saper spiegare (31 occorrenze), saper gestire la classe (27 occorrenze), saper far appassionare alla materia (22 occorrenze), saper interagire con gli studenti (29 occorrenze), saper incoraggiare a fare meglio (15 occorrenze), saper catturare l'attenzione (4 occorrenze), non deve essere severo e/o trasmettere ansia (22 occorrenze), non deve dare (troppi) compiti (8 occorrenze).

Infine si richiede di proporre attività divertenti e alternative (11 occorrenze), far imparare giocando (3 occorrenze), far ridere per non annoiare (8 occorrenze), saper rapire gli alunni con le lezioni (2 occorrenze). Successivamente il questionario ha indagato sul ricordo di un momento di studio della lingua francese effettuato volentieri e divertendosi e le risposte ottenute sono state raccolte e sintetizzate nelle seguenti tabelle (cfr. Tabelle 5 e 6).

1^ media	2^ media	3^ media
<ul style="list-style-type: none"> - Quando abbiamo cantato l'inno - In classe - Quando abbiamo visto un video di ragazzi francesi 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando abbiamo analizzato una canzone - Studiando la mia descrizione - Facendo il video della mia camera - Quando abbiamo giocato studiando 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando abbiamo fatto la ricetta delle crepes - Facendo video-interviste - Studiando con amici - Quando faccio i lavori di gruppo - Con gli amici in Francia

Tabella 5: Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti: ricordi positivi

1^ media	2^ media	3^ media
<ul style="list-style-type: none"> - Non c'è mai stato 3 - Nessuno perché non mi piace 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Non ricordo 2 - Mai 7 - Non ancora 1 - Non l'ho mai studiato volentieri 1 - Forse una volta per 	<ul style="list-style-type: none"> - Non ce ne sono stati 1 - È successo poche volte 1 - Mai 7

	ascoltare una canzone, del resto mai 1	
--	--	--

Tabella 6: Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti: pareri negativi

Emerge la partecipazione degli studenti verso attività che li coinvolgano attivamente in prima persona, siano esse di gruppo da svolgere in classe oppure in contesti extra scolastici. Dall'analisi delle risposte si evince un interesse nell'utilizzo di tecnologie per creare video descrittivi di coetanei e di ambienti domestici, di esecuzione di ricette o di interviste prodotte in lingua. Risultano ben accolte anche attività di ascolto di canzoni (16 occorrenze), di visione di video di coetanei d'oltralpe (8 occorrenze) e di didattica ludica come mezzo per promuovere la lingua in classe (22 occorrenze). Di non trascurabile valore anche il ruolo di familiari (12 occorrenze), con cui condividere divertenti e serene esperienze di studio. Si evince altresì un'assenza di esperienze positive da segnalare per un 40% del campione che ha dichiarato di non aver alcun ricordo con un laconico e lapidario "mai" (58 occorrenze).

La domanda successiva ha indagato sulla preferenza tra verifiche scritte oppure interrogazioni orali (cfr. Tabella 7)

1^ media	2^ media	3^ media
- Orali 10	- Orali 18	- Orali 14
- Scritte 16	- Scritte 41	- Scritte 27
	- Entrambe 3	- Entrambe 1

Tabella 7: Preferisci le verifiche scritte oppure le interrogazioni orali?

Emerge una preferenza delle verifiche scritte, le quali, per 84 intervistati, consentirebbero una migliore gestione del tempo a disposizione, un apparente

controllo dell'ansia e una temporanea sospensione del giudizio dell'adulto e dei coetanei.

Nella domanda successiva, è stato chiesto ai partecipanti se ricordassero una verifica/interrogazione dove avevano preso un bel voto, come si fossero sentiti durante la prova e dopo aver saputo la valutazione.

Dall'esame delle esperienze riportate dagli studenti emerge una diffusa descrizione della fase di verifica con evocazioni di ansia, nervosismo e disagio diffuso, tramutate in tranquillità, felicità e conferme una volta venuti a conoscenza della valutazione positiva (86 occorrenze). Da sottolineare come la maggior parte degli intervistati abbia condiviso e descritto la propria esperienza, utilizzando la totalità dello spazio a disposizione per rispondere alla domanda. Si rimanda al capitolo successivo per un'attenta analisi di una serie di narrazioni personali. Ed infine, la domanda conclusiva indagava sulla presa di coscienza da parte degli studenti sulla possibilità che le emozioni positive provate siano state utili per lo studio di unità linguistiche successive. Dall'analisi delle risposte emerge una dicotomia di valutazione e riconoscimento delle proprie emozioni. (cfr. Tabella 5). È evidente e ampia la forbice tra studenti che identificano e valorizzano le emozioni positive provate, pari a 71 partecipanti (67%), coloro che non le percepiscono, pari a 35 (33%) e coloro i quali procedono nel percorso di apprendimento senza autoanalisi.

1^ media	2^ media	3^ media
- Sì, me ne sono accorto 16	- Sì, me ne sono accorto 35	- Sì, me ne sono accorto 20
- No 7	- No 18	- No 10
- Non tanto 1	- Non ancora 1	- Non so 3
	- Non so 3	- Non penso 3

Tabella 8: ti sei accorto del ruolo delle emozioni positive nell'apprendimento?

Questo capitolo ha presentato i dati ottenuti dal questionario di ricerca. Nel capitolo successivo i risultati verranno discussi mettendoli in collegamento con le domande di ricerca.

CAPITOLO 4 – *Discussione*

Lo studio si è focalizzato sull'indagine riguardante l'insegnamento del francese nella scuola secondaria di primo grado, facendone emergere la percezione personale da parte degli studenti. Lo strumento di rilevazione utilizzato è un questionario anonimo somministrato agli studenti *brevi manu* e, sulla base delle risposte, sono state fatte una serie di osservazioni che ricadano nell'ambito glottodidattico, relazionale, cognitivo, metacognitivo e in quello dei materiali e degli ambienti di studio. Abbiamo definito cosa inserire nel questionario basandoci su una precedente ricerca effettuata da Caon (2012) e sul suo invito a diffondere l'analisi ad altre scuole, in un'ottica collaborativa e con un approccio basato sulla centralità dello studente. Oltre agli obiettivi comuni immediati, ovvero di analisi rispetto alla percezione dello studio della seconda lingua e alla presenza o meno di una correlazione rispetto alla motivazione, il nostro questionario ha approfondito tematiche legate alle emozioni e al loro riconoscimento da parte degli studenti, al fine di rispondere alle domande di ricerca espresse nel capitolo 3.

4.1 Ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una LS

Sulla base dei dati rilevati, è necessario ribadire che dei 134 studenti che hanno partecipato all'indagine, 95 studenti, pari al 70%, non abbia scelto francese come seconda lingua personalmente o supportato dalla famiglia, ma, al contrario, sia stato loro assegnato d'ufficio, sulla base delle disponibilità di aule e insegnanti, e, pertanto, si può evincere che la percezione del francese in ingresso nella scuola media sia tendenzialmente negativa al pari della motivazione che ne consegue. Al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca (**DR1**) è tuttavia fondamentale sottolineare il ruolo dell'insegnante, nell'ambito di un approccio umanistico

affettivo, approccio che condividiamo e di cui applichiamo virtuosamente i dettami nell'ottica di favorire le capacità del singolo studente. Sostiene Lucangeli (2009, p. 41) come il modello del catalizzatore "renda più facile una trasformazione fondamentale", laddove per catalizzatore ci si riferisce all'insegnante che, nell'ambito dell'apprendimento, "sia in grado di catalizzare (o no) le funzioni umane; possa cioè aiutare il bambino a esercitare le sue funzioni nel miglior modo possibile". Come già evidenziato, esiste un legame stretto tra didattica e motivazione e spetta all'insegnante elicitarlo a studenti che spesso ne sono ignari.

Ulteriori domande hanno indagato la percezione dello studente rispetto alle caratteristiche ideali che dovrebbe avere un insegnante di francese e, sulla base di commenti individuali, tra i quali ricordiamo *"deve spiegare con entusiasmo e far divertire gli alunni"*, *"essere divertente, spiegare a voce alta e rendere un gioco la lezione"*, *"deve essere sempre disponibile, deve aiutare gli studenti e incoraggiarli a fare meglio"*, *"deve immedesimarsi in un ragazzo"*, *"non deve essere severo"*, *"non deve urlare"* si può dedurre che i ragazzi avvertono la necessità di instaurare un dialogo, associato ad un senso di empatia e gioia, che, attivando costantemente un circolo virtuoso, influenzi positivamente il loro apprendimento, per mezzo del clima di fiducia, il quale, come indicato da Caon (2012), rappresenta uno tra gli aspetti fondamentali della motivazione intrinseca. Come più volte sottolineato, infatti, tali percezioni emotive incidono nel processo di apprendimento linguistico. Ribadendo che esiste un legame stretto tra motivazione ed emozioni sia degli studenti sia degli insegnanti, si sottolinea che Balboni (2013 p.18) ritiene che *"lo sforzo di non disperdere il patrimonio emozionale di chi studia per piacere o di crearlo in chi studia per bisogno o per obbligo è nelle mani dell'insegnante"*.

È pertanto evidente che esistano meccanismi di *appraisal*, i quali, ribadiamo, si attivano all'occorrere di un evento, che nel contesto glottodidattico è rappresentato da una qualsiasi attività mirante a praticare una delle quattro competenze linguistiche; e suddetti meccanismi provocando un *arousal*, ovvero una reazione positiva che agevola l'apprendimento, innescano aperture emozionali nell'apprendente. Come introdotto da Porte (2010), i meccanismi riguardano cinque differenti ambiti: innanzitutto si orientano nella la sfera della novità, considerando efficace l'utilizzo di tecniche didattiche differenti, con il costante obiettivo di suscitare emozioni positive. Il secondo ambito riguarda l'input e la sua rilevanza estetica: la bellezza di dostoevskiana memoria ha il potere di salvare persino un processo di apprendimento linguistico. Riteniamo meritorio un approfondimento le risposte alla domanda 7, in cui si domandava di ricordare un esempio in cui si è studiato francese volentieri e, a tal proposito è emerso dalle esperienze degli studenti quanto segue: *"quando ho fatto una video intervista con la mia compagna", "quando abbiamo ascoltato una canzone francese in classe", "quando ho fatto una presentazione sul mio cantante preferito", "facendo le crepes ho imparato sia nuovi vocaboli, sia a fare le crepes"*. Sulla base dei commenti citati, riteniamo di poter dedurre che la proposta di una didattica che miri ad attivare i meccanismi dell'*appraisal*, provocando una reazione positiva, produca una costruzione di conoscenze. Spesso le esperienze multisensoriali (nel nostro caso musicale e al di fuori del contesto classe) favoriscono l'acquisizione, attivando il processo che Krashen (1983) definisce di *"rule of forgetting"*, ovvero un'acquisizione che si attiva quando ci si dimentica della lingua, esulando dai contenuti strettamente linguistici, ma concentrandosi sul messaggio da veicolare e sul relativo aspetto operativo. Su tale principio si basa la didattica ludica e gli strumenti utilizzati per attivare i processi di acquisizione, riducendo le resistenze psico-affettive dell'apprendente.

Il terzo meccanismo si riferisce alla sfera sociale dell'apprendente, includendo la propria autostima e le emozioni negative che un errore può causare rispecchiandosi in sé stessi e negli altri. In questo ambito, è fondamentale ricordare all'apprendente l'accettazione dell'errore nella più totale sospensione del giudizio sia dei pari, sia dell'insegnante, che ribadiamo, è un facilitatore e non un nemico.

A tal proposito, riteniamo utile segnalare alcune significative risposte alla domanda inerente la preferenza degli studenti rispetto alle due tipiche modalità di valutazione, ovvero verifiche scritte o interrogazioni orali: ribadiamo la diffusa scelta della modalità scritta adducendo che *“scritte, perché orali mi mettono l'ansia”, “scritte perché sei meno sotto pressione”, “le verifiche perché tutta la classe mi ascolta e mi viene l'ansia”, “scritte perché ho paura che nelle interrogazioni sbaglio e gli altri ridono di te”*.

La paura e l'ansia sono emozioni spiacevoli imprescindibili in un percorso di acquisizione linguistica, ma obiettivo primario è evitare che scatenino reazioni negative, innescando reazioni di chiusura e, pertanto, la sospensione dell'attività cognitiva, come ampiamente espresso da Caon (2010). Ne consegue che, in ultima analisi, anche la sensazione, intesa come emozione consapevole di potercela fare e la corrispondente utilità nel farlo, ampliano gli ambiti di riferimento che arricchiscono le potenzialità di *arousal* positivi.

Evidentemente, come già ribadito, l'insegnante ha un ruolo rilevante nel teatro glottodidattico, svolgendo non solo la funzione di regista, ma anche di coprotagonista, in quanto la relazione costruita con gli studenti e la relativa attivazione dei meccanismi di *arousal* positivi/negativi sono influenzati altresì dalle emozioni provate dal facilitatore. Pertanto, i meccanismi sopra citati possono essere applicati anche dal punto di vista della sfera emozionale dell'insegnante, catalizzatore del processo cognitivo-emotivo.

Dal momento che l'apprendimento in generale e, nella fattispecie della nostra ricerca, l'apprendimento linguistico, rappresenta il focus primario delle istituzioni scolastiche, risulta necessario includere interventi mirati alla promozione di comportamenti educativi, volti a incoraggiare il benessere degli studenti. In questo contesto di analisi, riteniamo rilevante affermare nuovamente quanto le emozioni siano una dimensione umana imprescindibile anche in un ambiente scolastico, per lo stretto rapporto che hanno con i processi di apprendimento, e, pertanto, risulta fondamentale associar loro una valenza, sulla base del principio che le emozioni provate durante un evento scolastico, riemergano insieme al ricordo di esso, in un meccanismo che si ripete ogni qualvolta ci si accinge ad apprendere, determinando il modo con cui gli studenti si avvicinano alle discipline, agevolando od ostacolando i loro processi di apprendimento e conseguentemente il loro successo scolastico.

4.2 Emozioni e successo scolastico

Ne consegue che la risposta alla terza domanda di ricerca (**DR3**) sarà indubbiamente affermativa. In un'ottica volta a indagare in sincronia la prima domanda di ricerca (**DR1**) e la terza (**DR3**) si può riferire che, come sostiene Lucangeli, l'insegnante ha un ruolo attivo nel far sì che gli alunni costruiscano ricordi positivi dei loro apprendimenti, miranti a contribuire come fattori stimolanti al successo scolastico.

La studiosa illustra due strategie (2019, p. 35) per agevolare il benessere emotivo: la prima si riallaccia alla visione dell'errore e alla già espressa necessità di considerarlo come parte imprescindibile del processo di apprendimento: risulta pertanto fondamentale considerarlo come opportunità di crescita e miglioramento e non come ostacolo. A tal proposito riteniamo pertinente riportare una recente ricerca spagnola (2002) inerente all'utilizzo di una penna

verde per sottolineare i successi, anziché gli errori, al fine di influenzare in modo positivo gli studenti. I dati della ricerca confermano che in tal modo gli alunni hanno migliorato il loro rendimento, rafforzando le loro conoscenze. Di fatto, tale approccio richiama inconfutabilmente i dettami della PP, basati sulla ricerca dei punti di forza degli apprendenti. Un seppur banale cambio di colore di un tipico strumento utilizzato dall'insegnante rappresenta in effetti un potente mezzo comunicativo. Risulterebbe altresì interessante approfondire l'approccio della "scuola senza voti", approccio introdotto in alcune scuole italiane, non senza sollevare critiche, il quale, ricordiamo, ha come scopo primario la riduzione dello stress e lo sviluppo di una motivazione intrinseca nei discenti, ma riteniamo che il tema esuli dal contesto della linguistica educativa, fulcro della nostra ricerca. La seconda strategia illustrata da Lucangeli (2019) consiste in una serie di accorgimenti assunti dall'insegnante al fine di favorire il benessere psico-fisico in classe. Nella fattispecie riguardano atteggiamenti che permettano di attivare un contatto fisico e/o emotivo con gli studenti. Assumono pertanto un ruolo emozionale la voce dell'insegnante, il suo sguardo costantemente rivolto agli studenti per stimolare e mantenere il loro interesse attivo e perfino il suo contatto fisico: sono tutti linguaggi che comunicano emozioni, agevolando le funzioni cognitive.

A questo scopo, ricordiamo che Waters (2011) ritiene che le scuole rappresentino il trait-d'union tra il movimento della PP e le pratiche che la rispecchiano, contribuendo pertanto a sostenere lo sviluppo ottimale del singolo. L'educazione positiva, ovvero l'applicazione pratica della PP, incoraggia gli individui a fiorire, prestando attenzione alle qualità positive (Kern & Wehmeyer, 2021). Pertanto, per rispondere nuovamente alla prima domanda di ricerca (**DR1**) attraverso interventi e programmi concretamente significativi, si può riferire l'utilità nello svolgere le attività curriculari del *Penn Resiliency Program*, il cui scopo principale

ribadiamo è aiutare gli studenti a trovare i propri punti di forza ed utilizzarli nella loro quotidianità (Seligman, 2011) al fine di evitare depressione e ansia, promuovendo resilienza, emozioni e relazioni positive. Le attività consistono in brevi sessioni settimanali che implicano discussioni in classe sui punti di forza e altri concetti cardini della PP, a cui sono associati attività da svolgere fuori dall'aula, finalizzate ad applicare le competenze nella quotidianità da riassumere successivamente su un diario personale. A tal proposito, Peterson e Seligman (2004) sono concordi nel sostenere che i punti di forza del carattere sono basilari nella percezione di una vita buona per sé e gli altri e, solo riconoscendoli, si ottengono migliori risultati e minore ansia e stress (Wehmeyer, 2021).

4.3 Emozioni e loro riconoscimento

Alla luce da quanto è emerso dall'analisi delle risposte e nell'ottica di rispondere alla seconda domanda di ricerca (**DR2**) si può riferire che gli studenti non utilizzino un vocabolario appropriato inerente all'ambito emotivo e, di conseguenza, non riconoscano le proprie emozioni, risulta altresì che applichino inconsapevolmente la teoria di James-Lange rispetto alla loro percezione. Ne sono un chiaro esempio risposte di studenti che dichiarano *“non me ne sono mai accorto”*, *“no, non sono mai state utili”*, *“no, perché non avverto emozioni per il francese”*, oppure laconici *“non lo so”*. Occorre segnalare che sono altresì emerse risposte che presuppongono un avvicinamento all'ascolto attivo delle proprie emozioni, come *“sì, mi sono accorto che le emozioni positive mi hanno aiutato a studiare”*, *“sì, perché avevo più motivazione: anche se prendo un brutto voto mi ricorderò che posso farcela a recuperare”*, *“sì perché quando sono triste o arrabbiato non ho più voglia di studiare”*, *“sì perché ti invogliano a fare sempre così per essere felice”*, *“sì, sono più invogliato a studiare”*.

Allo scopo di alfabetizzarli, risulterebbe, a nostro avviso, opportuno applicare alcune attività afferenti alla PP. Tra gli esempi di attività, Seligman cita “l’esercizio delle tre cose buone” in cui si invitano gli studenti a scrivere quotidianamente, per una settimana, tre esperienze positive e accanto ad ognuna di esse rispondere alle seguenti domande: “perché questa bella cosa è accaduta, cosa significa per te e in che modo puoi averne altre in futuro” con lo scopo di accrescere la loro consapevolezza rispetto alle emozioni positive, alla loro origine e al proprio ruolo attivo nel generarle. L’applicazione di strategie e attività di tale genere sarebbe finalizzata a modificare l’approccio del ragazzo di seconda che alla domanda che indagava sulla consapevolezza delle emozioni provate ha risposto che *“io non uso le emozioni per studiare ma il duro lavoro”*, con il costante obiettivo educativo e didattico di orientarlo verso una visione più positiva e olistica di una sua coetanea che ha dichiarato che *“facendo le verifiche mi diverto e non mi importa della valutazione”* e di un altro studente che riferisce che *“quando ho studiato qualcosa divertendomi ho memorizzato meglio e ho anche avuto un voto migliore nella prova”* considerazione che interpreta sinteticamente e brillantemente i principi della ricerca condotta.

Conclusioni

Il presente elaborato ha avuto l'obiettivo di evidenziare il ruolo delle emozioni nell'apprendimento linguistico e, nella fattispecie, nell'apprendimento della lingua francese in una scuola secondaria di primo grado. Innanzitutto i capitoli teorici hanno delineato prospettive, teorie e ricerche di studiosi italiani e stranieri inerenti alla glottodidattica e alla motivazione nell'apprendimento di una LS, per poi analizzare l'origine e lo sviluppo della Psicologia Positiva al fine di sostenere l'applicazione dei suoi costrutti positivi nei contesti scolastici ed extrascolastici. È stata più volte sottolineata la necessità di operare con un approccio olistico, in un'ottica umanistico-affettiva, nella quale lo studente è posto al centro e dove scuola e famiglia agiscono con obiettivi espressamente condivisi, che facilitino il benessere psico-emotivo di tutti gli attori coinvolti. È emerso altresì che gli approcci e le tecniche di cui le scuole dispongono per valorizzare i punti di forza degli studenti sono validi strumenti in grado di promuovere l'ottimismo, l'autostima e un conseguente rendimento scolastico, soprattutto in contesti dove sono state applicate concretamente le teorie della PP. A tale scopo sono state presentate tecniche elaborate dal team di ricercatori americani e applicate in diverse scuole statunitensi. Parallelamente si è evidenziato in che modo il sistema scolastico italiano stia rispondendo alla crescente richiesta di attenzione all'aspetto emozionale dello studente, per mezzo di protocolli d'intesa, nell'ottica di creare un ambiente educativo funzionale che agevoli anche il benessere e la crescita nel rispetto dell'individualità di ciascun studente. La ricerca teorica è stata correlata dalla presentazione dei dati inerenti a un questionario somministrato agli alunni di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Varese avente l'obiettivo di

comprendere il loro stile di apprendimento, le loro aspettative e la loro consapevolezza e gestione delle emozioni in ambito scolastico, focalizzando perlopiù il campo di indagine sulle emozioni che accompagnano il processo di apprendimento di una LS. Tale ricerca ha confermato l'esigenza di dedicare maggiore attenzione all'aspetto emotivo dell'apprendente e dell'insegnante, al fine di attivare un apprendimento consapevole e duraturo. L'analisi e la discussione dei dati raccolti hanno infine individuato le criticità e lo stato dell'arte della consapevolezza del ruolo delle competenze emotive nei soggetti coinvolti nel processo educativo. Risulta infatti ancora poco diffuso il valore delle emozioni all'interno dei contesti scolastici, dove spesso vige la necessità di applicare una classica programmazione didattica, avulsa dalla sfera emotiva dei soggetti coinvolti. La speranza è che, seppur in piccola parte, questo elaborato sia servito ad ampliare la visione della rilevanza della ricerca di uno stato di benessere, anche in una chiave di lettura glottodidattica.

References

Balboni, P. (2014). *“Motivazione ed Educazione Linguistica: Dal Bisogno di Comunicare all’Emozione di Imparare”*. In: Landolfi, L. (Ed), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press. Pp 165-178.

Balboni, P. (2013). *“Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante”* – ELLE, vol. 2. Num. 1, 2013, pp 7-30.

Bandura, A. (1986). *“The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory”*, *Journal of Clinical and Social Psychology*, Vol 4, pp 359-373.

Bandura, A. 1997. *“Self-Efficacy: The Exercise of Control”*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. 2001. *“Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective.”* *Annual Review of Psychology* 52: 1–26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.

Buccolo, M. (2013). *“L’educatore emozionale.”* Franco Angeli, Milano.

Caon, F. (2012). *“Aimes-tu le français? Percezioni dello studio obbligatorio del francese nella scuola media”*. Venezia: Edizione Cà Foscari

Cardona, M. (2010). *“Il Ruolo della Memoria nell’Apprendimento delle Lingue. Una Prospettiva Glottodidattica”*. Torino: UTET Università.

Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K.A. (1994). *“Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom”*, *Language Learning*, Vol 44, No 3, pp 417-448.

Damasio A., (1995), *“L’errore di Cartesio, ragione e cervello umano”*, (tr. It. (1994), Adelphi, Milano).

Damasio A., (2000), *“Emozione e coscienza”* (tr. It. (1999b), Adelphi, Milano).

Darwin, C. (1859), *“On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggles for life”*; tr. It. *“L’origine delle specie. Selezione naturale e lotta per l’esistenza”*. Bollati Boringhieri, Torino 1967

Della Sala, S., Anderson, M. (2012), *“Neuroscience in education. The good, the bad, and the ugly”*, Oxford, Oxford University Press

Dewaele J-M, Chen X, Padilla AM and Lake J (2019) *“The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition”* Research. Front. Psychol. 10:2128. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128

Dewey, J. (1895), *“The Theory of emotion”*, in Psychological Review pp 13-32

Dörnyei, Z. (1994). *“Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom”*, The Modern Language Journal, Vol 78, No 3, pp 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). *“Motivation in Second and Foreign Language Learning”*, Language Teaching, Vol 31, No 3, pp 117-135.

Dörnyei, Z. (2007). *“Creating a Motivating Classroom Environment”*, In: Cummins, J., Davison, C. (Eds.) International Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education, Vol 15. Boston: Springer.

Dörnyei, Z. 2018. *“Towards Understanding Perseverance in L2 Learning: Long-Term Motivation, Motivational Currents and Vision.”* Plenary presentation at the Psychology of Language Learning Conference 3. Waseda University, Tokyo, Japan, June.

Galimberti, U. (2021). *“Il libro delle emozioni”*. Feltrinelli Editore, Milano.

Gardner, R.C. (1985). *“Social Psychology and Second Language Learning, The role of Attitudes and Motivation.”* London: Edward Arnold.

Goleman, D. (2005). *“Emotional Intelligence.”* New York: Bantam.

Grenville-Cleave, B. (2016). *“Positive Psychology, a toolkit for happiness, purpose and well-being.”* Icon Books Ltd.

Immordino-Yang, M.H., (2016). *“Emotions, Learning, and the Brain. Exploring The Educational Implications of Affective Neuroscience.”* tr.it., 2017, Raffaello Cortina Editore.

LeDoux, J., (1998), *“Il cervello emozionale. Alle origini delle emozioni”*, 1996, tr. It. Baldini & Castaldi, Milano.

Lucangeli, D (2019) *“Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere.”* Erikson, Trento

Lucangeli, D. (2020) *“A mente accesa.”* Mondadori, Milano.

Krashen, S.D. (1982). *“Principles and Practice in Second Language Acquisition.”* Oxford/New York: Pergamon Press.

Krashen, S.D. (1985). *“The Input Hypothesis: Issues and Implications.”* London/New York: Longman.

MacIntyre, P., T. Gregersen, and S. Mercer. 2019. *“Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice and Research.”* The Modern Language Journal 103 (1): 262–274. doi:10.1111/modl.12544.

Moè, A. (2019). *“Il piacere di imparare e di insegnare.”* Mondadori, Milano.

Proust, M. (1913) *“A la recherche du temps perdu.”*

Recalcati, M. (2014). *“L’ora di lezione.”* Einaudi, Torino.

Schunk, D. H., P. R. Pintrich, and J. L. Meece, eds. 2008. *“Motivation in Education: Theory, Research, and Applications.”* Pearson Education.

Seligman, M. 2011. *“Flourish.”* Nicholas Brealey publishing

Seligman, M. E., T. A. Steen, N. Park, and C. Peterson. 2005. *“Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions.”* American Psychologist 60 (5): 410–421. doi:10.1037/0003-066x.60.5.410

Swain, M. (2013). *“The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language Learning.”* Language Teaching, Vol 46, No 2, pp 195-207.

ALLEGATO 1: Questionario

Classe: 1^ 2^ 3^ M F

1- Perché studi francese?

- a. L'hai scelto tu
- b. L'ha scelto la tua famiglia
- c. Lo ha scelto la scuola

2- Pensi che il francese possa esserti utile in futuro?

- a. Sì
- b. Poco
- c. No

Perché:

3- Avresti preferito un'altra lingua?

- a. Sì

Quale? _____

- b. No

4- La lingua francese ti piace? (se NON ti piace vai alla domanda 5)

- a. Puoi scegliere più di una risposta
- b. È piacevole da ascoltare
- c. Somiglia all'italiano
- d. Per la sua scrittura
- e. È facile
- f. Altro _____

5- La lingua francese NON ti piace?

- a. Perché?
-

- b. Il fatto che non ti piaccia è legato al modo in cui è insegnata?

- i. Sì
- ii. No
- iii. Poco

6- Quali sono le caratteristiche che secondo te deve avere un buon docente?

7- Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti

8- Preferisci le verifiche scritte oppure le interrogazioni orali? Perché?

9- Ricordi una verifica/interrogazione dove hai preso un bel voto?

Come ti sentivi durante la prova?

E dopo aver saputo la valutazione?

10- Ti sei accorto se le emozioni positive che hai provato sono state utili per lo studio di unità linguistiche successive?

ALLEGATO 2: Via Classification



The VIA Classification of 24 Character Strengths

Wisdom

CREATIVITY

- Clever
- Original & Adaptive
- Problem Solver

CURIOSITY

- Interested
- Explores new things
- Open to new ideas

JUDGMENT

- Critical thinker
- Thinks things through
- Open-minded

LOVE OF LEARNING

- Masters new skills & topics
- Systematically adds to knowledge

PERSPECTIVE

- Wise
- Provides wise counsel
- Takes the big picture view

Courage

BRAVERY

- Shows valor
- Doesn't shrink from fear
- Speaks up for what's right

PERSEVERANCE

- Persistent
- Industrious
- Finishes what one starts

HONESTY

- Authentic
- Trustworthy
- Sincere

ZEST

- Enthusiastic
- Energetic
- Doesn't do things half-heartedly.

Humanity

LOVE

- Warm and genuine
- Values close relationships

KINDNESS

- Generous
- Nurturing
- Caring
- Compassionate
- Altruistic

SOCIAL INTELLIGENCE

- Aware of the motives and feelings of self/others
- Knows what makes others tick

Justice

TEAMWORK

- Team player
- Socially responsible
- Loyal

FAIRNESS

- Just
- Doesn't let feelings bias decisions about others

LEADERSHIP

- Organizes group activities
- Encourages a group to get things done

Temperance

FORGIVENESS

- Merciful
- Accepts others' shortcomings
- Gives people a second chance

HUMILITY

- Modest
- Lets one's accomplishments speak for themselves

PRUDENCE

- Careful
- Cautious
- Doesn't take undue risks

SELF-REGULATION

- Self-controlled
- Disciplined
- Manages impulses and emotions

Transcendence

APPRECIATION OF BEAUTY & EXCELLENCE

- Feels awe and wonder in beauty
- Inspired by goodness of others

GRATITUDE

- Thankful for the good
- Expresses thanks
- Feels blessed

HOPE

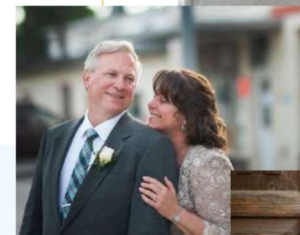
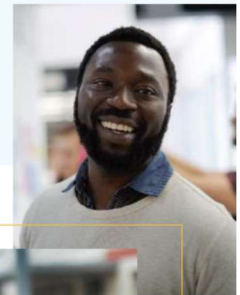
- Optimistic
- Future-minded
- Future Orientated

HUMOR

- Playful
- Brings smiles to others
- Lighthearted

SPIRITUALITY

- Searches for meaning
- Feels a sense of purpose
- Senses a relationship with the sacred



ALLEGATO 3: Protocollo d'intesa



PROTOCOLLO D'INTESA

TRA

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
(di seguito denominato MIUR)

E

Consiglio Nazionale Ordine Psicologi
(di seguito denominato CNOP)

"Promuovere benessere a scuola"

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized initials and a surname.

VISTO

- l'articolo 31 della Costituzione Italiana e, in particolare, il comma 2: *“La repubblica protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo”*;
- la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo approvata il 20 novembre 1989 e ratificata con la legge 27 maggio 1991, n. 176;
- la legge 15 marzo 1997, n. 59 e, in particolare, l'articolo 21, recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la legge 28 agosto 1997, n. 285, recante *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”*;
- il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, contenente il Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la legge 10 marzo 2000, n. 62, recante norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione;
- la legge 8 novembre 2000, n. 328 *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”*;
- la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, concernente *“Modifiche al titolo V della seconda parte della Costituzione”* che stabilisce le forme e le condizioni particolari di autonomia degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche;
- la legge 30 ottobre 2008, n. 169, istitutiva dell'insegnamento di *“Cittadinanza e Costituzione”* e la relativa circolare ministeriale n. 86 del 2010 di attuazione della stessa;
- il decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, concernente la Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione;
- i decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89, contenenti, rispettivamente, i regolamenti per la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei;
- la legge 13 luglio 2015, n. 107, recante *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”*;
- il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante *“Revisione dei percorsi d'Istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107”*;
- l'atto di indirizzo del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 16 del 4 agosto 2017 concernente le priorità politiche del MIUR per l'anno 2018;



VISTO

- l'articolo 31 della Costituzione Italiana e, in particolare, il comma 2: *“La repubblica protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo”*;
- la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo approvata il 20 novembre 1989 e ratificata con la legge 27 maggio 1991, n. 176;
- la legge 15 marzo 1997, n. 59 e, in particolare, l'articolo 21, recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la legge 28 agosto 1997, n. 285, recante *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”*;
- il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, contenente il Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la legge 10 marzo 2000, n. 62, recante norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione;
- la legge 8 novembre 2000, n. 328 *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”*;
- la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, concernente *“Modifiche al titolo V della seconda parte della Costituzione”* che stabilisce le forme e le condizioni particolari di autonomia degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche;
- la legge 30 ottobre 2008, n. 169, istitutiva dell'insegnamento di *“Cittadinanza e Costituzione”* e la relativa circolare ministeriale n. 86 del 2010 di attuazione della stessa;
- il decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, concernente la Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione;
- i decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89, contenenti, rispettivamente, i regolamenti per la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei;
- la legge 13 luglio 2015, n. 107, recante *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”*;
- il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante *“Revisione dei percorsi d'Istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107”*;
- l'atto di indirizzo del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 16 del 4 agosto 2017 concernente le priorità politiche del MIUR per l'anno 2018;



- la legge 18 febbraio 1989, n. 56, che disciplina la professione di psicologo e successive modifiche apportate nella legge 11 gennaio 2018, n. 3 "Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute";
- i documenti internazionali, le raccomandazioni dell'UNESCO e le direttive comunitarie, che costituiscono un quadro di riferimento generale entro cui collocare l'educazione alla cittadinanza, alla legalità, ai valori sedimentati nella storia dell'Umanità, come elementi essenziali del contesto pedagogico e culturale di ogni Paese.

PREMESSO CHE

Il MIUR:

- ricerca le condizioni atte a coniugare nelle scuole, in forza dell'autonomia riconosciuta dall'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, la massima flessibilità organizzativa, l'efficacia delle azioni educative offerte in risposta ai bisogni formativi emergenti, la tempestività ed economicità degli interventi, avvalendosi dell'apporto costruttivo di tutti i soggetti protagonisti della comunità sociale di appartenenza;
- sostiene le autonomie scolastiche nella loro interazione con le autonomie locali, le istituzioni, gli enti pubblici, i soggetti privati e associativi del territorio, per la definizione e la realizzazione di piani formativi integrati;
- riconosce nella partecipazione studentesca il segno di una scuola moderna, capace di mettere al centro dei suoi obiettivi la valorizzazione delle inclinazioni personali di ciascuno studente e di creare, attraverso il protagonismo dei giovani, le migliori condizioni per un apprendimento efficace;
- ritiene di significativa importanza la collaborazione, con tutti i soggetti educativi, a partire dalla famiglia, per la promozione dell'educazione alla salute dei giovani.

Il CNOP:

- cura l'osservanza delle leggi e delle disposizioni concernenti la professione di psicologo relativamente alle questioni di rilevanza nazionale;
- promuove e sostiene tutte le iniziative per la crescita professionale degli psicologi, anche attraverso percorsi formativi mirati;
- promuove l'intervento degli psicologi, anche attraverso gli Ordini regionali e delle provincie autonome di Trento e di Bolzano, nelle scuole di ogni ordine e grado, rivolti al benessere psicologico di insegnanti e studenti;
- avvia, in piena sinergia con le istituzioni scolastiche, percorsi e iniziative volte a sensibilizzare tutto il personale della scuola, gli alunni e le famiglie, al fine di prevenire i fenomeni di bullismo, cyberbullismo, abbandono scolastico e di fornire strumenti idonei per affrontare le problematiche legate alla dipendenza.
- avvia progetti di ricerca, formazione e informazione, anche in collaborazione con altri enti del territorio, al fine di indagare e promuovere iniziative sui temi della salute in ambito scolastico.

SI CONVIENE QUANTO SEGUE

Articolo 1 (Oggetto e finalità)

1. Il MIUR e il CNOP intendono sviluppare una serie di azioni volte a promuovere la cultura della salute e del benessere nell'ambiente scolastico al fine di migliorare le condizioni di vita degli studenti, prevenendo l'insorgere di forme di disagio e/o malessere psico-fisico. Scopo del Protocollo d'intesa è quello di avviare azioni volte alla formazione dei docenti, dei genitori e degli studenti, in modo da affrontare, sotto diversi punti di vista, le tematiche riguardanti i corretti stili di vita, la prevenzione di comportamenti a rischio per la salute, nonché avviare percorsi di educazione all'affettività.

Articolo 2 (Impegni delle Parti)

1. Il MIUR e il CNOP concordano, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze e nel rispetto dei principi e delle scelte di autonomia scolastica, di realizzare progetti ed iniziative congiunte di informazione, sensibilizzazione e formazione, finalizzate alla prevenzione e alla divulgazione dei sani e corretti stili di vita, coinvolgendo gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado, sin dalla scuola dell'infanzia.

2. In particolare, il MIUR si impegna a:

- sostenere e diffondere le suddette attività, a pubblicizzare e promuovere nelle scuole le proposte del CNOP con le modalità stabilite dal Comitato paritetico di cui al successivo articolo 3.

3. Il CNOP si impegna a:

- offrire supporto scientifico-professionale alle autonomie scolastiche per la realizzazione di azioni di prevenzione, promozione e intervento in riferimento all'area della psicologia scolastica, anche attraverso il coinvolgimento del Centro Studi del CNOP;

- avviare una serie di azioni volte alla formazione dei docenti, dei genitori e degli studenti, in modo da affrontare con gli strumenti appropriati le tematiche inerenti ai corretti stili di vita, alla prevenzione di comportamenti e abitudini nocive e all'educazione affettiva dei giovani;

- promuovere iniziative tese a rafforzare il ruolo dello psicologo nella società a difesa e tutela dei bambini, degli adolescenti, dei giovani e dei genitori, anche attraverso percorsi e strumenti di comunicazione idonei ed integrati e attività di ricerca.

Articolo 3 (Comitato paritetico)

1. Al fine di promuovere l'attuazione delle iniziative previste dal presente Protocollo d'intesa, monitorare la realizzazione degli interventi e proporre gli opportuni adeguamenti per il miglioramento dei risultati, è istituito un Comitato paritetico coordinato da un rappresentante del MIUR, Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione.

2. Per la partecipazione ai lavori del Comitato, non sono previsti compensi, emolumenti, indennità, gettoni di presenza, rimborsi spese o altre utilità, comunquee, denominate.

Articolo 4
(Gestione e organizzazione)

1. La Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione cura la costituzione del Comitato paritetico di cui all'articolo 3, nonché i profili gestionali e organizzativi, il coordinamento e la valutazione delle attività e delle iniziative realizzate in attuazione del presente Protocollo d'intesa.

Articolo 5
(Durata e oneri)

1. Il presente Protocollo d'intesa decorre dalla data della sua sottoscrizione ed ha durata triennale.
2. Dall'attuazione del presente Protocollo non devono derivare, in ogni caso, nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.
3. In ogni caso nulla è dovuto alle Parti per oneri eventualmente sostenuti in vigenza del presente Protocollo d'intesa.

Roma,

18/11/2018

**Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca**

Il Ministro

Marco Bussetti



Consiglio Nazionale Ordine Psicologi

Il Presidente

Fulvio Giardina

