

LA PERCEZIONE DELLA MOTIVAZIONE COME STRUMENTO GLOTTODIDATTICO. UN'INDAGINE TRA I DOCENTI ITALIANI DI LINGUE

*Giacomo Cucinotta*¹

1. LA MOTIVAZIONE IN GLOTTODIDATTICA

Non è raro che un docente di lingue citi la frase «Tante lingue conosci, tante persone sei»² perché ritiene che il linguaggio sia capace di influire non solo sul modo di esprimersi, ma anche su quello di percepire e classificare la realtà, riflettendosi sul pensiero stesso.

Accettando questa premessa, ci si rende conto di come il processo d'apprendimento di una nuova lingua non è paragonabile a quello di nessun'altra materia: la conoscenza di una lingua straniera, infatti, non richiede solo la memorizzazione di grammatica e lessico, ma comporta anche l'interiorizzazione di un diverso modo di pensare: per usare le parole di Gardner (2001: 3), «implica che qualcosa di esterno diventi parte di sé». Questo include un sistema espressivo, percettivo, semantico, fonologico e grafico correlato a culture e valori di comunità umane estranee, la cui acquisizione ci permette di realizzare una comunicazione di successo insieme ai membri di queste diverse comunità.

Un'altra caratteristica peculiare dell'apprendimento linguistico è infatti l'aspetto comunicativo: un linguaggio serve a veicolare informazioni tra persone, comporta quindi relazioni sociali tra culture, ma anche tra gruppi e tra individui: in altre parole implica un certo grado di coinvolgimento affettivo. Per questa ragione, la comprensione dei processi di apprendimento di una lingua non si può basare esclusivamente su aspetti cognitivi (intelligenza, memoria, intuizione, strategie, ecc.), ma deve includere anche quelli affettivi (motivazione, ansia, atteggiamento). Tra le differenze individuali che caratterizzano un apprendente di lingue, lo studio degli aspetti affettivi sta ricevendo sempre maggiore attenzione da parte della ricerca (cfr. Boo *et al.*, 2015).

La motivazione, in particolare, è considerata una delle variabili che maggiormente influiscono sul processo di apprendimento linguistico: senza una sufficiente motivazione, infatti, uno studente anche se in possesso di ottime o buone capacità cognitive non troverà l'energia o la costanza sufficienti per dedicarsi ad un compito così impegnativo e temporalmente esteso come lo studio di una lingua straniera o seconda (d'ora in avanti "motivazione L2")³; insomma, la motivazione per l'apprendimento di una lingua

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

² Attribuita, tra gli altri, a Goethe nella versione: *Wie viele Sprachen du sprichst, sooft Mal bist du Mensch.*

³ Cfr. Dörnyei, Ryan, 2015: 72.

straniera o seconda può marcare la differenza tra un apprendimento linguistico di qualità e un apprendimento linguistico approssimativo, caratterizzato, ad esempio, da fenomeni di fossilizzazione, o puramente “scolastico”.

Non sorprende, dunque, che la motivazione sia divenuta «una delle più affascinanti, per quanto complesse, variabili usate per spiegare le differenze individuali nell'apprendimento linguistico» (MacIntyre *et al.*, 2001: 462)⁴.

2. LA PERCEZIONE DELLA MOTIVAZIONE

Lo scopo del presente studio è focalizzare l'attenzione sull'importanza della motivazione come strumento utile allo svolgimento di un corso di lingue quale fattore di un apprendimento linguistico di qualità. Ritengo infatti che la consapevolezza delle potenzialità didattiche della motivazione (nonché la conoscenza delle strategie volte a crearla, sostenerla, accrescerla o proteggerla) possa influire positivamente sul processo d'apprendimento.

A questo proposito, sono state indagate l'esperienza e le opinioni di un gruppo eterogeneo di docenti di lingua italiani vagliandole alla luce dei seguenti interrogativi:

- I docenti italiani percepiscono la motivazione come un elemento in grado d'influire sul buon apprendimento di una lingua straniera o seconda? In quale misura rispetto alle altre variabili?
- I docenti italiani come concepiscono la motivazione? Da quali elementi la ritengono caratterizzata?
- Secondo quale grado i docenti italiani percepiscono la propria figura capace di influire sulla motivazione dello studente? Pongono maggiore responsabilità sulle proprie scelte didattiche o sulle decisioni dello studente stesso?

2.1. Partecipanti

Il questionario è stato compilato da 101 docenti di lingue (20 uomini, 81 donne) raccolti tramite un campionamento a valanga. Di questi, 95 lavorano in Italia, mentre 6 sono docenti italiani che insegnano italiano LS all'estero. I docenti coinvolti appartengono a gruppi piuttosto eterogenei per età, esperienze e contesti d'insegnamento. La maggior parte dei docenti (N = 40) insegna lingua inglese, poco meno di un terzo insegna italiano L2 (N = 30) ed i restanti insegnano altre lingue straniere⁵.

2.2. Strumenti

Uno degli obiettivi principali dello studio è stato indagare la percezione che i docenti hanno della motivazione come strumento didattico per l'insegnamento delle lingue e, in

⁴ Cfr. anche Ellis, 1994:517.

⁵ Cinese, francese, giapponese, portoghese, spagnolo, tedesco ed italiano LS.

particolare, 1) l'influenza della motivazione sull'apprendimento di una lingua, 2) la concezione di motivazione posseduta dai docenti e 3) la percezione dell'influenza delle scelte del docente sulla motivazione dello studente.

Per rispondere a queste tre domande, è stato costruito un apposito questionario *online*.

La prima domanda (D1) proponeva una serie di fattori legati al contesto d'apprendimento, alle scelte didattiche del docente o alle differenze individuali dello studente e chiedeva di valutare l'influenza – positiva o negativa – che ciascun fattore può avere sul buon apprendimento della lingua; a questo fine è stata progettata una scala a differenziale semantico, graduata da 1 a 7 (1 = influenza molto negativa, 4 = influenza nulla o trascurabile, 7 = influenza molto positiva).

La seconda domanda (D2) prevedeva una risposta aperta e chiedeva di fornire una definizione personale di motivazione.

Nella terza domanda (D3), veniva chiesto di indicare da chi dipendesse la motivazione dello studente, ricorrendo sempre a una scala (da 1 a 7) a differenziale semantico (1 = dipende esclusivamente dallo studente, 4 = dipende da entrambi, 7 = dipende totalmente dal docente).

Non avendo riscontrato in letteratura specifici strumenti d'indagine, per costruire la domanda D1 sul tipo d'influenza che i vari fattori hanno sul buon apprendimento linguistico è stato necessario costruire un apposito strumento. Per creare gli *item* della domanda si è deciso di suddividere i fattori capaci di influire sull'apprendimento in cinque differenti macro-aree:

- fattori legati alla *motivazione dello studente* (in particolare, la motivazione intrinseca, la motivazione strumentale e la motivazione integrativa⁶);
- fattori legati ad altre *caratteristiche individuali dello studente* (carattere, abilità cognitive, esperienze pregresse ed età);
- fattori legati al *tipo di corso* (lingua insegnata, composizione della classe, frequenza delle lezioni, modalità di somministrazione delle lezioni);
- fattori legati alle *modalità d'insegnamento* (tipo di attività svolte, metodo d'insegnamento della grammatica);
- fattori legati allo *stile del docente* (atteggiamento del docente, scelta dei materiali, uso dei voti).

Per ciascuna categoria sono stati scelti tra i dieci ed i quindici fattori capaci di influire sull'apprendimento. Per rendere l'elenco più vario e per aumentare la coerenza interna della domanda, si è deciso di includere anche 15 *item* inversi. A seguito dell'indagine pilota, i fattori sono stati riformulati, rimossi o accorpati arrivando ad un totale di 43 fattori che coprono le cinque macro-aree sopraelencate.

Il questionario è stato volutamente proposto a tutti i docenti come un'indagine su generiche tecniche didattiche per l'insegnamento delle lingue e, sia nei messaggi d'invito,

⁶ Lo stesso Gardner (1985) considera l'orientamento integrativo e quello strumentale entrambi di tipo estrinseco. Nel corso di successivi studi, la canadese Kim Noels (2001b; Noels *et al.*, 2001) ha notato una forte correlazione tra orientamento integrativo e motivazione intrinseca ma, nonostante questo legame, ritiene che i costrutti non siano sovrapponibili e suggerisce (2001b: 138) la presenza di diversi substrati di motivazione (come ben esemplificato da Dörnyei, 2005: 77).

sia nelle istruzioni del questionario, non si è mai accennato alla motivazione. Questo accorgimento è servito a evitare che un *bias* dell'effetto aspettativa dei partecipanti potesse influenzare le risposte ai 12 *item* della domanda D1 inerenti alla motivazione. Nella Tabella 1 sono riportati i 43 fattori ordinati partendo da quello con la media più alta (influenza più positiva) sino a quello con la media più bassa (influenza più negativa).

Tabella 1. Ordine finale dei 43 item della domanda D1 con la media e lo scarto tipo delle risposte ($\sigma = 0,764$).

| D1: Fornisci il tuo parere su come, secondo te, ciascun fattore può influire positivamente o negativamente sul buon apprendimento di una L2/LS (1=Influenza molto negativa, 7=Influenza molto positiva). | | | | |
|---|------------------|-----------------------|----------|----------------------------|
| <i>Item</i> (un asterisco * precede gli <i>item</i> inversi) | Categoria | Sottocategoria | M | σ |
| F13. Lo studente è molto motivato nel dedicarsi a studiare la L2/LS. | Motivaz. | Intrinseca | 6,743 | 0,503 |
| F26. Lo studente ha una personale passione per la L2/LS. | Motivaz. | Intrinseca | 6,644 | 0,701 |
| F19. Lo studente ama studiare le lingue. | Motivaz. | Intrinseca | 6,455 | 0,781 |
| F31. Lo studente studia la L2/LS con l'obiettivo di usarla per il proprio futuro/lavoro /studio. | Motivaz. | Strumentale | 6,356 | 0,729 |
| F17. Il docente si rivolge alla classe utilizzando soprattutto la L2/LS. | Stile Doc. | Scelta | 6,257 | 0,891 |
| F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti. | Motivaz. | Integrativa | 6,238 | 0,971 |
| F36. Lo studente è attratto dalle persone e dalla cultura della L2/LS. | Motivaz. | Integrativa | 6,168 | 0,849 |
| F21. L'uso di esercizi di produzione orale controllata (es. giochi sulla grammatica, simulazione di situazioni comunicative, ricostruzione di conversazione ecc.). | Insegnam. | Esercizi | 6,010 | 0,933 |
| F42. Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS. | Motivaz. | Integrativa | 5,990 | 0,985 |
| F27. Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi orali in cui lo studente può usare la L2/LS liberamente, senza essere corretto dal docente (es. <i>role-play</i> , drammatizzazione, giochi). | Insegnam. | Esercizi | 5,970 | 1,005 |

| | | | | |
|---|-----------------|---------------|-------|-------|
| F33. Il docente è amichevole e disponibile. | Stile Doc. | Atteggiamento | 5,911 | 0,918 |
| F08. Lo studente è portato per le lingue. | Studente | Ab. Cognitive | 5,881 | 0,909 |
| F18. L'uso di materiali reali (riviste, pubblicità, video) originariamente prodotti per i madrelingua della L2/LS e non studiati apposta per degli studenti stranieri. | Stile Doc. | Materiali | 5,842 | 1,206 |
| F03. Lo studente è estroverso e socievole. | Studente | Carattere | 5,703 | 0,954 |
| F23. Lo studente ha un'ottima memoria. | Studente | Ab. Cognitive | 5,703 | 0,995 |
| F25. Per lo studente, indipendentemente dalla materia, è facile organizzare e gestire il proprio studio. | Studente | Ab. Cognitive | 5,703 | 1,015 |
| F39. L'uso di materiali multimediali come computer, LIM, <i>tablet</i> , ecc. | Stile Doc. | Materiali | 5,683 | 0,958 |
| F10. Lo studente ha già studiato un'altra lingua. | Studente | Esperienza | 5,653 | 0,877 |
| F12. La grammatica è insegnata in modo induttivo, ossia il docente fornisce dei testi d'esempio da cui poter partire per far sì che gli studenti estrapolino la regola. | Insegnam. | Grammatica | 5,634 | 1,302 |
| F16. Il corso di L2/LS è intensivo (almeno 15 ore alla settimana). | Corso | Frequenza | 5,515 | 1,213 |
| F14. Il docente è madrelingua della L2/LS insegnata. | Corso | Lingua | 5,426 | 1,283 |
| F01. La L1 dello studente è vicina alla L2/LS insegnata. | Corso | Lingua | 5,337 | 1,235 |
| F06. Normalmente si assegnano compiti a casa da svolgere tra una lezione e l'altra. | Insegnam. | Esercizi | 5,257 | 1,155 |
| F05. La classe è omogenea per età, livello linguistico e lingua madre degli studenti. | Corso | Classe | 5,198 | 1,192 |
| F37. La classe è composta da persone diverse per origine, età, cultura ed esperienze. | Corso | Classe | 4,950 | 1,276 |
| F11. Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno / l'esame / avere buoni voti. | Motivaz. | Strumentale | 4,267 | 1,378 |

| | | | | |
|--|-----------------|---------------|-------|-------|
| F40. Lo studente ha la tendenza a chiacchierare molto. | Studente | Carattere | 3,980 | 1,435 |
| *F30. Lo studente sa di poter essere interrogato/esaminato e valutato quasi ad ogni lezione. | Stile Doc. | Voti | 3,941 | 1,611 |
| F41. Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi scritti (<i>cloze</i> , riscrittura, <i>drill</i> , esercizi logico-grammaticali, di completamento, composizioni brevi o lunghe) che saranno corretti dal docente o dalla classe. | Insegnam. | Esercizi | 3,802 | 1,477 |
| *F07. La grammatica è insegnata in modo deduttivo, ossia il docente prima esplicita una regola e fornisce degli esempi, così poi da farla ritrovare applicata a testi ed esercizi. | Insegnam. | Grammatica | 3,713 | 1,956 |
| *F32. Lo studente non ha mai studiato altre lingue. | Studente | Esperienza | 3,426 | 0,898 |
| *F35. Buona parte del corso si concentra sullo sviluppo della corretta pronuncia delle parole. | Insegnam. | Esercizi | 3,356 | 1,507 |
| *F43. Si studia attentamente la grammatica prima di passare alla produzione libera. | Insegnam. | Grammatica | 3,347 | 1,705 |
| *F04. I voti delle prove scritte si basano prevalentemente sulla correttezza grammaticale. | Stile Doc. | Voti | 3,337 | 1,430 |
| *F29. Lo studente è introverso e fa fatica a socializzare coi compagni. | Studente | Carattere | 2,802 | 0,990 |
| *F34. Il corso consta di una lezione alla settimana. | Corso | Frequenza | 2,505 | 1,137 |
| *F38. I voti delle prove orali si basano prevalentemente sulla correttezza grammaticale. | Stile Doc. | Voti | 2,465 | 1,154 |
| *F24. Il docente in classe ha un atteggiamento autoritario. | Stile Doc. | Atteggiamento | 2,327 | 1,401 |
| *F15. Lo studente non mostra nessun interesse per le culture legate alla L2/LS. | Motivaz. | Integrativa | 2,069 | 0,908 |

| | | | | |
|--|-----------------|--------------|-------|-------|
| *F20. Lo studente tende a distrarsi o fa fatica a seguire la lezione. | Studente | Ab.cognitive | 2,040 | 0,894 |
| *F22. Lo studente non ha nessuna attrazione per la L2/LS. | Motivaz. | Intrinseca | 1,584 | 0,803 |
| *F09. Lo studente non ha nessuna motivazione per lo studio della L2/LS. | Motivaz. | Intrinseca | 1,564 | 0,963 |
| *F02. Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro. | Motivaz. | Strumentale | 1,465 | 0,912 |

2.3. Procedura

Per raggiungere un buon numero di docenti e diffondere quanto più rapidamente il questionario, si è optato per la somministrazione *online* (il che ha garantito anche un tasso di completamento del 100%) ed un metodo di campionamento a valanga: si è chiesto ai docenti partecipanti di invitare altri docenti che fossero interessati a compilare il questionario.

Sia nella e-mail d'invito, sia nelle istruzioni per la compilazione, è stata posta particolare enfasi sulla questione della sicurezza del collegamento al sito che ospitava il questionario e sul rispetto della *privacy* dei partecipanti.

2.4. Analisi dei dati

I dati quantitativi delle domande D1 e D3 sono stati sottoposti ad un certo numero di analisi statistiche attraverso IBM SPSS 20, in particolare per valutare eventuali varianze significative tra le diverse categorie di docenti (in base all'età, all'esperienza, al tipo di istituto, al tipo di studenti e, più nello specifico, tra docenti di LS e docenti di L2).

La domanda D1 è stata innanzitutto sottoposta ad un'analisi della consistenza interna e l'alfa di Cronbach è risultata più che accettabile ($\alpha = 0,764$).

Inizialmente, per ogni *item* è stata rilevata la media delle valutazioni (M) e lo scarto tipo (σ); successivamente questi stessi valori sono stati ricalcolati suddividendo il campione in due diverse categorie: docenti LS (N = 71) e docenti L2 (N = 30), in modo da individuare differenze di valutazione dell'influenza dei diversi fattori. Gli *item* sono stati quindi sottoposti a delle analisi della varianza (ANOVA) per determinare eventuali rapporti statisticamente rilevanti legati alle diverse variabili indipendenti⁷. In alcuni casi le diverse categorie di rispondenti, messe a confronto, non mostravano sufficiente omogeneità (misurata attraverso il test di Levene) e in questi casi si è deciso di operare un test robusto, nello specifico il test di Brown-Forsythe.

⁷ Le principali variabili prese in considerazione per questo studio sono state: il tipo d'insegnamento (LS o L2), se il docente è madrelingua, il tipo di struttura d'insegnamento, l'età media degli studenti, l'età del docente e gli anni d'esperienza del docente.

La domanda D2 invitava a fornire una definizione aperta di motivazione e prevedeva, pertanto, una raccolta di risposte di tipo qualitativo. Le diverse definizioni sono dunque state analizzate e raccolte secondo diverse categorie semantiche, in base agli elementi principali di ciascuna descrizione. Alcune definizioni contenevano più di un elemento.

Anche nel caso della domanda D3, i dati raccolti sono stati sottoposti ad una serie di ANOVA con le medesime variabili indipendenti impiegate nell'analisi della domanda D1, sebbene l'unica varianza statisticamente significativa sia risultata quella relativa al tipo di lingua insegnata (LS o L2).

3. RISULTATI E DISCUSSIONE

L'analisi dei dati raccolti ha condotto a risultati significativi che possono aiutare a delineare l'importanza che i docenti italiani attribuiscono alla motivazione quale fattore determinante del processo di apprendimento linguistico.

3.1. *Influenza della Motivazione*

Come già accennato, per evitare un effetto aspettativa, nelle istruzioni del questionario non è stata mai menzionata la motivazione, ma si è fatto riferimento solo a generiche tecniche didattiche. Nonostante ciò, non sorprende che tra i primi nove fattori ritenuti maggiormente influenti, in modo positivo, sull'apprendimento, ben sette riguardino la motivazione; allo stesso modo, tra gli *item* inversi, dei cinque fattori ritenuti capaci di esercitare una maggiore influenza negativa, ben quattro riguardano l'assenza di motivazione.

Tabella 2. *Item della domanda D1 della categoria MOTIVAZIONE, con la media totale (N = 101), lo scarto tipo, la media dei docenti LS (M_{LS} N = 71) e la media dei docenti L2 (M_{L2} N = 30)*

| D1: Fornisci il tuo parere su come, <u>secondo te</u>, ciascun fattore può influire positivamente o negativamente sul buon apprendimento di una L2/LS (1=Influenza molto negativa, 7=Influenza molto positiva). | | | | | |
|--|--------------------|----------|----------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Item</i> (un asterisco * precede gli <i>item</i> inversi) | Sottocateg. | M | Σ | M_{LS} | M_{L2} |
| F13. Lo studente è molto motivato nel dedicarsi a studiare la L2/LS. | Intrinseca | 6,743 | 0,503 | 6,704 | 6,833 |
| F26. Lo studente ha una personale passione per la L2/LS. | Intrinseca | 6,644 | 0,701 | 6,676 | 6,567 |
| F19. Lo studente ama studiare le lingue | Intrinseca | 6,455 | 0,781 | 6,563 | 6,200 |
| F31. Lo studente studia la L2/LS con l'obiettivo di usarla per il proprio futuro / lavoro / studio. | Strumentale | 6,356 | 0,729 | 6,296 | 6,500 |

| | | | | | |
|---|-------------|-------|-------|-------|-------|
| F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti. | Integrativa | 6,238 | 0,971 | 6,141 | 6,467 |
| F36. Lo studente è attratto dalle persone e dalla cultura della L2/LS. | Integrativa | 6,168 | 0,849 | 6,197 | 6,100 |
| F42. Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS. | Integrativa | 5,990 | 0,985 | 6,000 | 5,967 |
| F11. Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno / l'esame / avere buoni voti. | Strumentale | 4,267 | 1,378 | 4,352 | 4,067 |
| *F15. Lo studente non mostra nessun interesse per le culture legate alla L2/LS. | Integrativa | 2,069 | 0,908 | 2,014 | 2,200 |
| *F22. Lo studente non ha nessuna attrazione per la L2/LS. | Intrinseca | 1,584 | 0,803 | 1,577 | 1,600 |
| *F09. Lo studente non ha nessuna motivazione per lo studio della L2/LS. | Intrinseca | 1,564 | 0,963 | 1,620 | 1,433 |
| *F2. Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro. | Strumentale | 1,465 | 0,912 | 1,451 | 1,500 |

Come possiamo vedere dalla Tabella 2, un solo *item* tra quelli inerenti alla motivazione non ha una media che lo pone agli estremi: si tratta dell'*item* F11 («*Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno/l'esame/avere buoni voti*»), con una media molto vicina al 4 (ossia un'*influenza nulla o trascurabile*) e con uno scarto tipo molto più alto rispetto a tutti gli altri *item* motivazionali e comunque lo scarto tipo più alto tra gli *item* con una media di voti positiva ($M > 4$).

Non ritengo che questo sia un semplice caso, dato che un simile tipo di *item* è legato ad una motivazione totalmente regolata dall'esterno (che secondo la teoria dell'autodeterminazione⁸ corrisponderebbe all'*external regulation*) in cui gli obiettivi non sono affatto interiorizzati ed il cui *locus* di causalità percepito è del tutto esterno (cfr. Deci, Ryan, 2009: 442 e Ryan, Deci, 2000: 61-62).

Secondo Gardner (2001b), studiare una lingua per passare un esame od ottenere buoni voti non può essere considerata una vera ragione per il suo apprendimento, in quanto l'obiettivo finale si sposta dalla competenza nella lingua al semplice ottenimento del voto; questo può essere il motivo («*and not a very good one*», *ivi*: 11) per cui si segue un corso e si studia una lingua, ma non per apprenderla (cfr. anche Gardner, 1985: 51).

Escluso questo, gli altri *item* motivazionali mostrano uno scarto tipo tanto più ridotto quanto maggiore è il punteggio della media, il che permette di inferire che i docenti di

⁸ *Self-determination theory* (SDT); vd. anche Deci, Ryan, 2009 e Noels *et al.*, 2001.

lingue interrogati ritengono, quasi all'unanimità, che la motivazione sia il fattore più influente sull'apprendimento di una lingua.

Analizzando nel dettaglio le risposte, possiamo notare come tra i due diversi tipi di docenti presi in esame (docenti LS e docenti L2) non esistano sostanziali differenze⁹ tra le medie dei punteggi attribuiti agli *item motivazionali*, come mostrato nella Tabella 2.

Operando invece un'ulteriore suddivisione all'interno dei docenti di lingua straniera, distinguendo tra docenti di lingua inglese (LI) e docenti di altre lingue straniere (ALS), è possibile notare alcune diversità nelle risposte.

In questo caso, infatti, tra gli *item* motivazionali è presente una differenza tra le medie delle valutazioni relative all'*item* F28 («Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti») $M = 6,238$ $\sigma = 0,971$).

Tabella 3. *Item* F28, con la media totale (M), media dei docenti di lingua inglese (M_{LI} $N=31$), dei docenti di altre LS (M_{ALS} $N=40$) e dei docenti d'italiano L2 (M_{L2} $N=30$)

| <i>Item</i> | Sottocat. | M | M_{LI} | M_{ALS} | M_{L2} |
|--|-------------|-------|----------|-----------|----------|
| F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti. | Integrativa | 6,238 | 5,975 | 6,355 | 6,467 |

Come si osserva nella Tabella 3, tra il voto medio dei docenti LI ($M_{LI} = 5,975$; $\Delta_M = -0,263$; $\sigma_{LI} = 1,230$) e quello dei docenti L2 ($M_{L2} = 6,467$; $\Delta_M = +0,229$; $\sigma_{L2} = 0,571$) esiste una differenza di quasi mezzo punto ($\Delta = 0,492$). Pur non avendo riscontrato significatività statistica¹⁰, la differenza tra le due diverse medie potrebbe essere effettivamente attribuita al tipo di lingua insegnata. Infatti i docenti di italiano L2 insegnano in contesti dove l'integrazione è una priorità o in cui l'apprendimento della lingua è comunque indirizzato ad una migliore interazione coi madrelingua; pertanto i docenti L2 potrebbero ritenere che la motivazione integrativa possa avere una forte influenza sul comportamento dell'apprendente. Al contrario, le valutazioni dei docenti d'inglese potrebbero riflettere la particolare condizione di una lingua ormai slegata da una precisa comunità culturale ed assunta a livello di lingua globale, ossia di strumento per la comunicazione internazionale, utilizzata soprattutto tra persone che non parlano la medesima lingua o per rivolgersi a quante più persone possibili, e meno per comunicare con madrelingua anglofoni; conseguentemente l'importanza della motivazione integrativa è notevolmente ridimensionata (come rilevato da Littlewood, 1984¹¹, nonché dagli studi di McClelland, 2000, di Yashima, 2000, 2002 e di Lamb, 2004).

Operando, invece, un confronto tra i fattori non motivazionali che possono influire sull'apprendimento, notiamo come i docenti ritengano la composizione della classe non così influente, giacché sia per una classe omogenea (F05), sia per una eterogenea (F37), la media dei voti è molto simile e di poco superiore al 4 (rispettivamente $M_{F05} = 5,198$ ed

⁹ Cioè una differenza superiore ad un terzo di punto rispetto alla media generale ($\Delta_M > +0,333 \vee < -0,333$).

¹⁰ Attraverso l'esecuzione di un'ANOVA univariata, non è stata riscontrata una differenza statistica tra i tre tipi d'insegnamento ($F(2, 98) = 2,604$; $p = 0,079$).

¹¹ Littlewood W. (1984), *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press, citato in Dörnyei, 1990: 49.

$M_{F37} = 4,950$). La scelta dei materiali didattici, invece, sembra avere molta più importanza per i docenti: l'uso sia di materiali multimediali (F39) che di materiali reali (F18), presenta invece una media più alta in positivo (rispettivamente $M_{F39} = 5,683$ e $M_{F18} = 5,842$).

3.2. Una definizione della motivazione per i docenti italiani

La domanda D2, a differenza della precedente, si concentra in modo esplicito sulla motivazione.

La definizione di motivazione ha interessato diversi studiosi nel corso degli anni. In un articolo di Kleinginna e Kleinginna (1981¹²) sono raccolte bene 102 definizioni di motivazione e, proprio partendo da questo elenco, Robert Gardner (2007: 10) fa «l'ovvia osservazione che la motivazione è un fenomeno molto complesso dalle molteplici sfaccettature [...] non è possibile dare una definizione semplice di motivazione, sebbene sia possibile elencare varie caratteristiche della persona motivata»¹³.

Steven H. McDonough (1986) rileva, invece, come ci sia stata «la tendenza ad usare “motivazione” come un termine generico – una pattumiera – che accoglie una quantità di concetti perlopiù distinti, ciascuno con diverse origini, diversi effetti e che richiede un diverso impiego in classe»¹⁴ (*ivi*: 149); infatti non è semplice riuscire a isolare tutti gli elementi che caratterizzano la motivazione¹⁵.

Anche Mitchell (1982: 81), nel tentativo di dare una definizione, sintetizza il pensiero di vari autori e descrive la motivazione come «those psychological processes that cause the arousal, direction, and persistence of voluntary actions that are goal directed» (*ibidem*), enumerando alcune componenti generalmente accettate in letteratura: l'individualità del fenomeno, l'intenzionalità d'attuazione, la sua sfaccettatura (ossia l'energia e la direzione) e l'intenzione di prevedere il comportamento.

Anche H. Douglas Brown (1990: 384) opera una sintesi di diversi studi sottolineando la presenza di tre importanti elementi: la scelta (1) di particolari obiettivi da perseguire (2) e l'impegno profuso nel farlo (3).

Diversi anni dopo, Zoltán Dörnyei ed Ema Ushioda (2013: 4) arrivano a concludere che forse l'unico elemento sul quale i ricercatori concorderebbero è proprio la sfaccettatura della motivazione, ossia il suo orientamento e la magnitudo del comportamento: «In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it». Un aspetto fondamentale di questa sfaccettatura è la sua variabilità: infatti lo

¹² Kleinginna P.R., Kleinginna A.M. (1981), “A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition”, in *Motivation and Emotion*, 5, pp. 263-291, citato in Gardner, 2007: 10.

¹³ «I begin by making the obvious observation that motivation is a very complex phenomenon with many facets. [...] It really isn't possible to give a simple definition of motivation, though one can list many characteristics of the motivated individual».

¹⁴ «the tendency to use the term ‘motivation’ as a general cover term – a dustbin – to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment».

¹⁵ L'autore fa l'esempio di distinti concetti riconducibili alla motivazione, nello specifico: energia, volontà di apprendere, impegno, interesse, piacevolezza della lezione, incentivi e vantaggi derivanti dall'apprendimento.

stesso Dörnyei (2005: 83; Dörnyei, Otto 1998: 44) sottolinea come la principale caratteristica della motivazione sia il suo continuo mutare nel tempo, sia per intensità sia per direzione.

Analizzando, dunque, questi ed altri tentativi di sintesi per definire la motivazione¹⁶, gli elementi che si riscontrano comuni ai diversi autori sono:

- la presenza d’una forza o energia che porta ad attuare un certo comportamento;
- la presenza della volontà personale di scegliere di perseguire tale comportamento;
- la presenza d’un obiettivo che fornisce un orientamento all’energia impiegata;
- la mutabilità di magnitudo dell’energia, prima come stimolo iniziale e poi come sostegno al comportamento.

Non sorprende dunque che tali concetti siano riscontrabili anche tra le definizioni raccolte tra i docenti di lingue che hanno risposto al questionario e riportate nella Tabella 4. In molti casi una definizione è risultata essere tanto complessa da doverla includere all’interno di più di una delle categorie semantiche riscontrate; allo stesso modo, non tutti i docenti hanno fornito una vera definizione di motivazione: infatti, quasi un quinto di questi (N = 20) si è limitato a dare un giudizio personale sulla motivazione, anche con un solo aggettivo¹⁷, oppure a spiegarne il funzionamento¹⁸ senza descriverla. La maggior parte dei docenti (N = 81) ha comunque fornito una definizione personale di motivazione:

Tabella 4. *Categorie semantiche delle definizioni di motivazione fornite dai docenti nella domanda D2. La seconda colonna indica il numero di ricorrenze, il quale è ovviamente maggiore al numero totale delle risposte (N = 81)*

| D2: Come definiresti la motivazione? (cerca di fornire una definizione semplice) | | |
|---|----|--|
| Categoria | | Esempi |
| Forza, energia | 35 | «Spinta a impegnarsi per raggiungere uno scopo [...]». «La motivazione è la forza propulsiva che spinge lo studente e determina il suo atteggiamento in classe. [...]». «Il motore che spinge lo studio e l’apprendimento». |
| Obiettivo | 25 | «La motivazione è ciò che ti permette di raggiungere un obiettivo». «Quell’impulso a cercare e trovare schemi e dinamiche che permettono di raggiungere i propri obiettivi, di vivere le proprie emozioni e di sentirsi soddisfatti per ciò che si fa». «Come la scelta sostenuta di perseguire un obiettivo». |

¹⁶ Nello specifico, i lavori di Mitchell (1982), di Brown (1990, 2001), di Crookes e Schmidt (1991) e di Williams e Burden (1997). Cfr. Anche Dörnyei (2014: 519) «motivation determines [...] the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it».

¹⁷ Nonostante ciò, anche in questi casi, le risposte mostrano dei giudizi significativi: gli aggettivi usati sono soprattutto “determinante”, “fondamentale”, “elemento chiave”, “essenziale” e “basilare”.

¹⁸ Ad esempio: «La motivazione di uno studente ad apprendere una lingua dipende soprattutto dall’interesse e curiosità personale nei confronti di questa lingua, o dalla necessità di utilizzarla, ad esempio a scopi lavorativi. [...]»

| | | |
|------------------------|----|--|
| Volontà, scelta | 22 | <p>«Una forza interna che ci fa scegliere di fare qualcosa fino in fondo».</p> <p>«la scelta libera di fare qualcosa per il piacere di farla o per averne un beneficio ritenuto importante per la propria vita».</p> <p>«Voglia di imparare, di fare e di utilizzare quanto si è appreso».</p> |
| Interesse, piacere | 17 | <p>«È la voglia di conoscere ed imparare, è la curiosità e la capacità di farlo con piacere».</p> <p>«[...] Esistono diverse tipologie di motivazione e quella più forte è legata al piacere perché spinge il discente a trovare le giuste strategie per apprendere la lingua e a mettersi in gioco nel modo di farlo».</p> <p>«Come una la reazione dell'individuo che scaturisce dalla curiosità per un fatto nuovo e/o sconosciuta che ha bisogno di una risposta personale».</p> |
| Auto-miglioramento | 9 | <p>«La motivazione è fortemente legata alla volontà di un individuo e alla sua personale capacità di autodeterminarsi, di percepire una spinta al movimento, all'auto-miglioramento».</p> <p>«Disposizione ad imparare per migliorare così da avere migliori opportunità o per curiosità personale».</p> |
| Atteggiamento positivo | 8 | <p>«È l'atteggiamento propositivo che porta ad impegnarsi al di là delle proprie capacità.».</p> <p>«Un atteggiamento positivo e propositivo nei confronti di qualunque attività o ambito [...]».</p> <p>«La motivazione è ciò che determina il modo di fare e di essere di una persona».</p> |
| Impegno | 8 | <p>«La motivazione è la capacità di focalizzare un obiettivo e di rimanere concentrati per raggiungerlo e per farlo proprio [...]».</p> <p>«Ciò che consente davvero di sostenere la fatica».</p> <p>«Quella fiammella che ti porta a fare una cosa tante e tante volte finché non riesci a “spezzarla”, capire come è fatta, vederne gli ingranaggi e poi ti permette di riassemblyarli».</p> |
| Necessità | 2 | <p>«In generale, la spinta che nasce da un'esigenza personale, spesso pratica, di imparare la lingua[...]».</p> <p>«[...] dipende soprattutto dall'interesse e curiosità personale nei confronti di questa lingua, o dalla necessità di utilizzarla, ad esempio a scopi lavorativi».</p> |

Un elemento riscontrato in quasi la metà delle definizioni è il concetto di forza o di energia, il cui ruolo stimolante è stato spesso associato a metafore meccaniche come “spinta” (in ben 14 definizioni), “motore” (4) o “molla” (3). Strettamente legato a questa idea di forza, troviamo il concetto di impegno, ossia la capacità di mantenere l'energia

costante nel tempo. Questo elemento è presente fin dal primo modello di motivazione teorizzato da Gardner e Lambert (1959: 267)¹⁹ e rappresenta uno dei tre componenti alla base del concetto gardneriano di motivazione, insieme alla volontà di apprendere la lingua ed all'atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento. Anche questi due elementi sono presenti tra le definizioni date dai docenti italiani: l'atteggiamento positivo compare in 8 definizioni, mentre il concetto di "volontà" (o "scelta") è contemplato in bel 22 risposte.

Sempre secondo il modello di Gardner (1985: 54), mentre impegno, volontà ed atteggiamento positivo determinano la magnitudo della motivazione, a questa va associato un orientamento capace di fornirle una determinata direzione, ossia dei binari sui quali attuare il comportamento in modo da raggiungere il risultato atteso. Tale ruolo è affidato agli obiettivi dell'apprendimento, e questo è il secondo concetto più utilizzato nelle definizioni fornite dai docenti che hanno partecipato al sondaggio.

Per Gardner (*ivi*: 53) l'obiettivo va inteso come il fine ultimo per cui viene studiata una lingua, quindi non sarà "*imparare il francese*" bensì "*Imparare il francese in modo da...*". Proprio da questa precisazione emerge un elemento chiave del pensiero gardneriano, ossia la distinzione tra motivazione (*motivation*) e orientamento (*orientation*), una distinzione che talvolta è sfuggita ai ricercatori, fatto che Gardner non ha mancato di sottolineare (cfr. Gardner, 1985 e 2001b).

Nell'ambito dell'acquisizione di una L2/LS, Gardner usa il termine *orientamento* per far riferimento ad un insieme di ragioni per cui imparare una lingua (ad esempio per migliorare le proprie condizioni lavorative, per viaggiare e conoscere gente nuova, per integrarsi in un nuovo paese, per ottenere un buon voto e ricevere un regalo, per capire i testi delle canzoni dei Nirvana, ecc.), mentre il termine motivazione si riferisce all'insieme delle altre tre caratteristiche, non obbligatoriamente connesse ad un qualche tipo di orientamento: l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento linguistico, la volontà di apprendere la lingua e l'intensità della motivazione (o impegno) devono necessariamente essere tutt'e tre presenti in un individuo davvero motivato.

I diversi tipi di orientamento sono riscontrabili anche nelle risposte dei docenti, che in molti casi legano la motivazione al piacere per l'apprendimento o all'interesse per attività connesse a questo (16 definizioni), alla necessità (3) o a un proprio auto-miglioramento personale (8).

Se volessimo riassumere le risposte raccolte in un'unica definizione sintetica, potremmo dire che, per i docenti italiani, la motivazione è:

una forza orientata a raggiungere un obiettivo scelto per soddisfare un proprio interesse, per necessità o per auto-miglioramento. Tale forza funge da stimolo iniziale e permette di sostenere lo sforzo spingendo l'individuo anche oltre le proprie presunte capacità.

La sintesi delle varie definizioni realizza un mosaico che offre una descrizione alquanto esaustiva: i docenti hanno individuato numerose componenti della "motivazione L2", molte delle quali riscontrabili anche in letteratura.

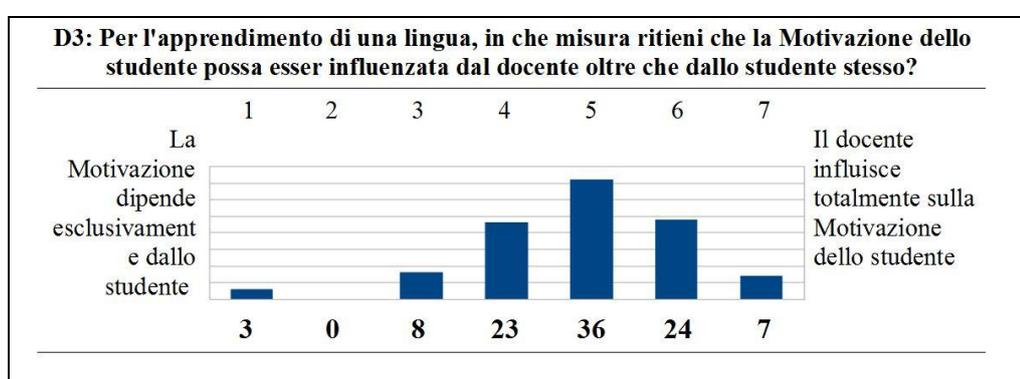
¹⁹Appare inizialmente come *motivational intensity*, mentre nelle versioni successive (Gardner, 1985: 50 o Gardner 2001a: 6 e 2010: 73) sarà indicato come *effort*.

3.3. Influenza del docente sulla motivazione

Anche la domanda D3 indagava in modo esplicito la motivazione, chiedendo ai docenti di indicare secondo quale proporzione la motivazione dello studente dipendesse dallo studente stesso o dal docente.

Come si può evincere dalla Tabella 5, pochissimi docenti ritengono che la motivazione dipenda da un unico dei due soggetti coinvolti, ma – pur considerandoli entrambi responsabili – il peso maggiore è attribuito al docente. Non è da escludere la possibilità che le risposte a questa domanda siano state influenzate da un *bias* di auto-innalzamento (*self-enhancement bias*), secondo il quale un individuo tenderebbe ad attribuire a sé stesso il merito dei risultati positivi.

Tabella 5. *Distribuzione dei voti alla domanda D3 (N = 101; M = 4,871; $\sigma = 1,238$)*



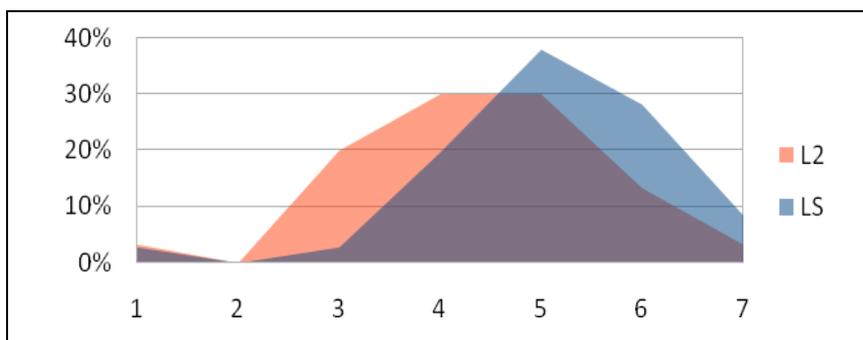
Anche in questo caso i dati raccolti sono stati sottoposti ad una serie di analisi della varianza, che hanno posto a confronto le medesime variabili indipendenti impiegate nell'analisi della domanda D1²⁰. L'unica varianza statisticamente significativa è risultata essere la lingua insegnata, se LS o L2. Infatti l'ANOVA univariata per questa variabile ha individuato una differenza statistica tra le risposte delle diverse categorie di docenti, $F(1, 99) = 7,552$; $p = 0,007$; $d = 0,592$:

- i docenti LS hanno indicato una media più alta ($M_{LS} = 5,085$; $\Delta_M = +0,214$; $\sigma = 1,180$), quindi ritengono che siano i docenti i principali responsabili della motivazione degli studenti;
- i docenti L2 hanno invece dato risposte molto più basse ($M_{L2} = 4,377$; $\Delta_M = -0,494$; $\sigma = 1,245$) e più vicine al centro (= 4), ritenendo, perciò, che la responsabilità della motivazione pesi su entrambi i soggetti quasi in egual misura.

Il grafico della Figura 1 mostra la distribuzione percentuale delle risposte alla domanda D3, divise per queste due categorie di docenti.

²⁰ Vedi nota 3.

Figura 1. Distribuzione dei voti alla domanda D3 secondo le diverse categorie di docenti L2 o LS



I voti sono distribuiti lungo un *continuum* che va da 1 (= esclusiva responsabilità dello studente) a 7 (= totale influenza del docente).

Questa distinzione potrebbe essere legata ancora al tipo di scuola, in quanto la maggior parte dei docenti LS lavora presso scuole dell'obbligo anche con ragazzini e bambini, per cui i docenti potrebbero percepire la motivazione dello studente come parte integrante del proprio compito di docenti. I dati, però, non forniscono supporto statistico a questa affermazione²¹.

3.4. Limiti e suggerimenti per ulteriori ricerche

Il risultato delle domande D1 e D3 potrebbe essere parzialmente condizionato dall'effetto aspettativa del ricercatore.

Nella domanda D1 sono presenti alcuni *item* che possono essere ritenuti oggettivamente positivi (es.: F19 «*Lo studente ama studiare le lingue*») o negativi (es.: F02 «*Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro*») e che possono aver influenzato le risposte dei docenti. I due fattori usati negli esempi, infatti, si pongono ai due estremi della classifica d'influenza.

Questo *bias* è, però, quasi inevitabile, se teniamo conto del fatto che la motivazione, in particolare quella intrinseca, è legata al giudizio che il soggetto motivato le attribuisce. Nonostante questo, il risultato finale non perde valore: pur escludendo gli *item* in questione (F09, F13, F19, F22, F26 legati alla motivazione intrinseca), i fattori concernenti la motivazione restano quelli di maggiore influenza, davanti ad altri *item* "oggettivamente positivi" come F08 («*Lo studente è portato per le lingue*»), il quale si troverebbe comunque dietro ad *item* come F42 («*Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS*»), F27 («*Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi orali in cui lo studente può usare la L2/LS liberamente [...]*») o F17 («*Il docente si rivolge alla classe utilizzando soprattutto la L2/LS*»).

Va ribadito come i docenti, al momento di rispondere alla prima domanda, non erano a conoscenza del fatto che si trattasse di una ricerca sulla motivazione.

²¹ Le analisi effettuate con le variabili dell'età media degli studenti e del tipo di struttura d'insegnamento hanno dato entrambe esiti negativi.

Nel caso della domanda D3, è già stato accennato come il risultato possa essere stato influenzato da un *bias* di auto-innalzamento del docente, poiché la domanda D3 («Per l'apprendimento di una lingua, in che misura ritieni che la motivazione dello studente possa esser influenzata dal docente oltre che dallo studente stesso?») potrebbe indurre a pensare alla presenza delle motivazione come qualcosa di positivo. È probabile che il risultato non sarebbe stato lo stesso, qualora la domanda fosse stata posta evidenziando l'assenza di motivazione (es. D3_{NEG} : «Per l'apprendimento di una lingua, in che misura ritieni che l'assenza di motivazione dello studente dipenda dall'influenza del docente oltre che dallo studente stesso?»).

La presente ricerca si fonda esclusivamente sulla percezione dei docenti di lingue. Questa delimitazione del campo di ricerca potrebbe essere considerata un limite, in quanto fornisce un solo punto di vista in un'esperienza d'insegnamento/apprendimento che coinvolge per sua natura più persone. Il problema della validità della percezione del docente è stato evidenziato già in altre ricerche inerenti ad aspetti pratici della motivazione: in uno dei primissimi lavori sull'importanza percepita delle strategie motivazionali, Dörnyei e Csizér (1998: 224) sottolineano che le opinioni dei docenti possono anche non coincidere con l'effettiva realtà. Parimenti questo studio non può fornire informazioni complete ed assolutamente sicure su quali aspetti siano veramente più influenti sull'apprendimento, ma rileva solo generiche percezioni. Se però il fine di questa ricerca è migliorare la preparazione del docente, perché possa lavorare in modo più efficace con la propria classe, allora ritengo che conoscere l'opinione degli stessi docenti sia d'indiscutibile importanza per poter delineare programmi didattici migliori.

4. CONCLUSIONI

Nell'ambito della ricerca sugli aspetti psicologici della glottodidattica, la motivazione è ritenuta una variabile determinante, il cui peso sull'apprendimento è imprescindibile. I dati raccolti attraverso il nostro questionario hanno mostrato come i docenti italiani attribuiscono alla motivazione un'importanza capitale, reputandola l'aspetto in assoluto più influente (in positivo e in negativo) sull'apprendimento di una lingua. Infatti, se teniamo conto di come questo processo comporti uno sforzo continuo e prolungato nel tempo (senza comunque dare garanzie di un risultato positivo)²² è facile notare come la motivazione possa divenire un prezioso elemento capace di fornire l'energia per sostenere questo impegno.

Oltre a ciò, i risultati del questionario mostrano come i docenti italiani del nostro campione abbiano una concezione di motivazione che riprende alcune definizioni riscontrabili in letteratura; inoltre ritengono che la motivazione dello studente dipenda soprattutto dall'influenza del docente stesso, quindi dalle scelte didattiche e dall'atteggiamento che terrà in classe. Ciò lascerebbe presupporre che, i docenti siano ben consapevoli di poter operare in modo attivo su questo aspetto così influente.

In base a questi risultati, è evidente che gli stessi docenti affermano che la motivazione potrebbe essere usata per migliorare la didattica e, conseguentemente, l'apprendimento. Inoltre, i docenti non attribuiscono a nessun altro fattore considerato nel questionario la stessa rilevanza attribuita alla motivazione. Mentre negli ultimi anni la tendenza generale del mondo della scuola si è limitata ad una corsa all'ammodernamento

²² Cfr. Dörnyei, 2001: 5.

in termini di mezzi, sembra che i docenti non la ritengano così influente. Anche la composizione delle classi sembra essere un fattore trascurabile.

Non sarà dunque attraverso la fornitura di nuovi mezzi tecnologici che migliorerà l'apprendimento, mentre è più probabile che ciò avvenga migliorando gli strumenti glottodidattici in possesso dei docenti.

Ma quali strumenti offre la ricerca sulla motivazione per aiutare i docenti a mettere in atto questo miglioramento?

Inizialmente la ricerca sulla “motivazione L2” si è limitata a produrre teorie che fornissero un modello esaustivo o che spiegassero l'influenza positiva della motivazione sull'apprendimento²³; solo negli ultimi vent'anni la ricerca ha cominciato ad indagare il lato applicativo della motivazione (cfr. Dörnyei, Ryan, 2015: 72 e Boo *et al.*, 2015). Dalla metà degli anni '90 sono state pubblicate le prime raccolte di metodi d'insegnamento finalizzati ad influire sulla motivazione dell'apprendente²⁴. L'individuazione delle strategie motivazionali è stato il primo passo verso la ricerca di supporti concreti da fornire ai docenti per aiutarli a migliorare il proprio lavoro in classe.

Ciononostante ancora oggi, nei programmi di formazione dei futuri docenti di lingue, non sembra esserci una attenzione sufficiente su come motivare concretamente all'apprendimento di una L2. Cucinotta (2017a) mostra come i docenti italiani, pur conoscendo già numerose strategie motivazionali²⁵, affermino di averne acquisito solo una minima parte attraverso una formazione specifica, mentre la maggior parte delle strategie (ed in particolar modo, quelle ritenute più importanti) sembra essere stata acquisita attraverso l'esperienza personale, la pratica o il confronto con altri docenti. La pratica ed il confronto sono anche considerate le esperienze più significative per la propria formazione come docenti di lingue.

In particolare, da questi studi, si ricavano due risultati che invitano a riflettere:

- i docenti riconoscono l'importanza della motivazione come strumento da usare attivamente in classe;
- i docenti danno grande importanza agli aspetti pratici della propria formazione, sono cioè interessati maggiormente a studiare l'applicazione contestualizzata della teoria piuttosto che la teoria stessa.

Si può dunque ben ritenere che i futuri docenti di lingue debbano ricevere una formazione che includa, oltre ai principi e alle tecniche glottodidattiche, anche la motivazione, sicuramente dal punto di vista teorico, ma soprattutto da quello pratico.

Questo parere sembra condiviso anche dai docenti stessi: lo conferma un'indagine riprodotta in un altro studio (Cucinotta, 2017a), nella quale si chiedeva a un gruppo di docenti se ritenessero giusto che le strategie motivazionali debbano essere incluse tra gli argomenti di un corso di formazione rivolto ai docenti di lingue. Il parere in merito è stato unanime e positivo.

L'acquisizione delle strategie motivazionali non può essere dunque lasciata esclusivamente allo studio personale dei singoli, né può essere limitata a brevi tirocini in

²³ Un vasto elenco di studi sull'influenza positiva della motivazione L2 è stato redatto da Rueda, Chen (2005: 210).

²⁴ In particolare in Brown (1994) e nella ricerca Dörnyei (1994).

²⁵ In questo studio, su 47 strategie motivazionali specifiche proposte, solo 8 sono risultate conosciute da meno del 70% dei rispondenti e, di queste, solo 2 da meno del 60%.

classe cui non segue un sistematico processo di revisione, riflessione²⁶ e soprattutto di integrazione dell'esperienza pratica all'interno della propria teoria personale, ossia di quel bagaglio di esperienze e di atteggiamenti diversi che ciascun docente porta con sé (cfr. Kubanyiova, Feryok, 2015 e Cucinotta, 2017b), il quale condiziona il modo di relazionarsi con ciascuna classe e con ogni singolo studente.

Le istituzioni accademiche che si occupano di formare i futuri docenti di lingue dovrebbero dunque tener conto di questi aspetti che potrebbero essere utili per l'aggiornamento dei programmi di studio. In particolare, si potrà valutare l'inclusione di conoscenze di base sugli aspetti psicologici dell'apprendimento di una lingua straniera o seconda da parte di differenti pubblici, ma soprattutto di un bagaglio minimo di conoscenze pratiche e di un metodo che guidi gli insegnanti ad applicarle coerentemente ad ogni diverso contesto (cfr. Lamb, 2016: 46).

Per creare, sostenere e proteggere la motivazione negli studenti non è sufficiente conoscere le strategie: sono necessarie sensibilità, attenzione e ricettività, ma il possesso d'un bagaglio di tecniche permette di avere un ventaglio di scelta molto più ampio per relazionarsi a diversi contesti e apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boo Z., Dörnyei Z., Ryan S. (2015), "L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape", in *System*, 55, pp. 147-157.
- Brown H. D. (1990), "M&Ms for language classrooms? Another look at motivation", in Alatis J. E. (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics, 1990*, Georgetown University Press, Washington, DC, pp. 383-393.
- Brown H. D. (1994), *Teaching by Principles*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Brown H. D. (2001²), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Longman, White Plains, NY.
- Crookes G., Schmidt R. W. (1991), "Motivation: Reopening the research agenda", in *Language learning*, 41(4), pp. 469-512.
- Cucinotta G. (2017a), "Motivational strategies for the language classroom: Perceptions and experiences of Italian FL and L2 teachers", (in c.s.).
- Cucinotta G. (2017b), "L'acquisizione delle competenze del docente di lingue", (in c.s.).
- Deci E. L., Ryan R. M. (2009), "Self-determination theory: A consideration of human motivational universals", in Corr P. J., Matthews G. (eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology*, Cambridge University Press, New York, pp. 441-456.
- Dörnyei Z. (1990), "Conceptualizing motivation in foreign-language learning", in *Language learning*, 40(1), pp. 45-78.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom. The modern language journal*, 78 (3), pp. 273-284.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

²⁶ Si veda in particolare il modello riflessivo proposto in Wallace (1991).

- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Dörnyei Z. (2014⁴), "Motivation in second language learning", in Celce-Murcia M., Brinton D. M., Snow M. A. (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, National Geographic Learning/Cengage Learning, Boston, MA, pp. 518-531.
- Dörnyei Z., Csizér K. (1998), "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study", in *Language Teaching Research*, 2, pp. 203-229.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), "Motivation in action: A process model of L2 motivation", in *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, Londra. vol. 4, pp. 43-69.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2013²), *Teaching and researching: Motivation*, Routledge, London.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Routledge, London.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Farrell T. S., Ives J. (2015), "Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study", in *Language Teaching Research*, 19 (5), pp. 594-610.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner R. C. (2001A), "Integrative motivation and second language acquisition" in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 1-19.
- Gardner R. C. (2001b), "Integrative motivation: Past, present and future", in *Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series*, Tokyo, 17/2/2001; Osaka, 24/2/2001: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>.
- Gardner R. C. (2007), "Motivation and second language acquisition", in *Porta Linguarum*, 8, pp. 9-20.
- Gardner R. C. (2010), *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*, Peter Lang, New York.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1959), "Motivational variables in second-language acquisition", in *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13 (4), pp. 266-272.
- Kubanyiova M., Feryok A. (2015), "Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance", in *The Modern Language Journal*, 99 (3), pp. 435-449.
- Lamb M. (2004), "Integrative motivation in a globalizing world", in *System*, 32, pp. 3-19.
- Lamb M. (2016), "The Motivational Dimension of Language Teaching", in *Language Teaching*, in stampa.
- McClelland N. (2000), "Goal orientations in Japanese college students learning EFL", in Cornwell S., Robinson P. (eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence and motivation*, Japanese Association for Language Learning, Tokyo, pp. 99-115.
- McDonough S. (1986²), *Psychology in Foreign Language Teaching*, Unwin Hyman, Londra.
- MacIntyre P. D., MacMaster K., Baker S. C. (2001), "The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey", in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language*

- acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 461-492.
- Mitchell T. R. (1982), "Motivation: New directions for theory, research, and practice", in *Academy of management review*, 7 (1), pp. 80-88.
- Noels K. A. (2001A), "New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation", in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 43-68.
- Noels K. A. (2001B), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", in *Language Learning*, 51, pp. 107-144.
- Noels K. A. (2003), "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style", in Dörnyei Z. (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Blackwell, Oxford, pp. 97-136.
- Noels K.A., Clement R., Pelletier L. G. (2001), "Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English", in *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), pp. 424-442.
- Rueda R., Chen C. B. (2005), "Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs", in *Educational Assessment*, 10(3), pp. 209-229.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Wallace M. J. (1991), *Training foreign language teachers: A reflective approach*, Cambridge University Press.
- Williams M., Burden R. L. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Yashima T. (2000), "Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students", in *JACET Bulletin*, 31, pp. 121-133.
- Yashima T. (2002), "Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context", in *The Modern Language Journal*, 86(1), pp. 54-66.