



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio
XXIX Ciclo
Anno di discussione: 2017**

***La questione della motivazione
nell'insegnamento in CLIL.***

***Una ricerca su insegnanti e studenti
nella scuola secondaria superiore.***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02

Tesi di Dottorato di Ada Bier, matricola 962891

**Coordinatore del Dottorato
Prof.ssa Alessandra Giorgi**

**Supervisore della Dottoranda
Prof.ssa Carmel Mary Coonan**

Indice

<i>INTRODUZIONE</i>	1
PARTE PRIMA: LITERATURE REVIEW - PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA	
Capitolo primo. <i>La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento</i>	9
<i>1.1 Teorie basate sulle influenze interne</i>	11
1.1.1 Le teorie dell'aspettativa	11
1.1.2 La teoria dell'autoefficacia	12
1.1.3 La teoria dell'interesse	13
<i>1.2 Teorie basate sull'integrazione di influenze interne ed esterne</i>	15
1.2.1 Le teorie dei goal	15
1.2.2 La teoria del flusso	17
1.2.3 La teoria dell'autodeterminazione	19
Capitolo secondo. <i>Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante</i>	27
<i>2.1 Cognizione</i>	28
<i>2.2 Emozioni</i>	32
2.2.1 Soddisfazione	37
<i>2.3 Demotivazione e burnout</i>	41
Capitolo terzo. <i>La motivazione nella classe di L2/LS</i>	47
<i>3.1 La motivazione dell'insegnante di L2/LS</i>	49
3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, e di Shoaib	51
3.1.2 Lo studio di Kubanyiova	54
3.1.3 Dörnyei & Kubanyiova sulla 'visione'	56
<i>3.2 La motivazione dello studente di L2/LS</i>	60
3.2.1 Strategie motivazionali nella classe di L2/LS: alcuni studi	64

3.3 <i>Gli sviluppi più recenti della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS</i>	66
3.3.1 <i>Motivazione e Complex Dynamic Systems (CDS)</i>	66
3.3.2 <i>Le Directed Motivational Currents (DMCs)</i>	70
Capitolo quarto. CLIL e motivazione	75
4.1 <i>Fondamenti teorici del CLIL: un'introduzione</i>	75
4.2 <i>L'insegnante CLIL</i>	80
4.2.1 <i>Insegnare in CLIL: la metodologia</i>	83
4.3 <i>Lo studente CLIL e la motivazione: alcuni studi</i>	88
4.4 <i>L'insegnante CLIL e la motivazione: alcuni studi</i>	92
PARTE SECONDA: LA RICERCA	
Capitolo quinto. Il progetto di ricerca	99
5.1 <i>Il contesto</i>	99
5.1.1 <i>Il CLIL in Italia: riferimenti normativi</i>	100
5.1.1.1 <i>Il docente CLIL in Italia</i>	101
5.2 <i>Le domande di ricerca e le ipotesi</i>	103
5.3 <i>I partecipanti</i>	105
5.3.1 <i>Gli insegnanti CLIL</i>	105
5.3.1.1 <i>Gli insegnanti CLIL con i rispettivi studenti CLIL</i>	110
5.3.2 <i>Gli studenti CLIL</i>	112
5.4 <i>Gli strumenti di raccolta dati</i>	115
5.4.1 <i>I questionari</i>	115
5.4.1.1 <i>Il Questionario dell'Insegnante CLIL</i>	115
5.4.1.2 <i>Il Questionario dello Studente CLIL</i>	119
5.4.2 <i>L'intervista agli insegnanti CLIL</i>	120
5.5 <i>La somministrazione</i>	122
5.5.1 <i>Lo studio pilota dei questionari</i>	122
5.5.2 <i>La somministrazione del questionario degli insegnanti CLIL</i>	124
5.5.3 <i>La somministrazione del questionario degli studenti CLIL</i>	126
5.5.4 <i>La conduzione delle interviste con gli insegnanti CLIL</i>	127

Capitolo sesto. Il metodo di analisi degli strumenti	129
6.1 <i>L'analisi dei questionari degli insegnanti CLIL</i>	130
6.1.1 L'analisi della Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL	130
6.1.2 L'analisi della Scala 2 del Questionario dell'Insegnante CLIL	136
6.1.3 L'analisi della Scala 3 del Questionario dell'Insegnante CLIL	138
6.1.4 L'analisi della Scala 4 del Questionario dell'Insegnante CLIL	140
6.1.5 L'analisi della Scala 5 del Questionario dell'Insegnante CLIL	142
6.1.6 L'analisi della Scala 6 del Questionario dell'Insegnante CLIL	143
6.1.7 L'analisi della Scala 7 del Questionario dell'Insegnante CLIL	145
6.1.8 L'analisi della Scala 8 del Questionario dell'Insegnante CLIL	146
6.1.9 L'analisi della Domanda 9 del Questionario dell'Insegnante CLIL	148
6.1.10 L'analisi della Scala 10 del Questionario dell'Insegnante CLIL	148
6.1.11 L'analisi delle domande aperte del Questionario dell'Insegnante CLIL	150
6.2 <i>L'analisi dei questionari degli studenti CLIL</i>	154
6.2.1 L'analisi della Domanda 1 del Questionario dello Studente CLIL	154
6.2.2 L'analisi della Scala 2 del Questionario dello Studente CLIL	155
6.2.3 L'analisi della Scala 3 del Questionario dello Studente CLIL	159
6.2.4 L'analisi della Scala 4 del Questionario dello Studente CLIL	161
6.3 <i>L'analisi delle interviste agli insegnanti CLIL</i>	162

PARTE TERZA: I RISULTATI DELLA RICERCA

Capitolo settimo. I risultati relativi agli insegnanti CLIL	173
7.1 <i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 1 e 1a</i>	173
7.1.1 Domanda 1: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	174
7.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 1	177
7.1.2 Domanda 1a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	178
7.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 1a	180
7.2 <i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 2, 2a e 2b</i>	181
7.2.1 Domanda 2: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	182
7.2.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 2	186
7.2.2 Domanda 2a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	187
7.2.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 2a	192

7.2.3 Domanda 2b: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	193
7.2.3.1 Risposta alla domanda di ricerca 2b	199
Capitolo ottavo. I risultati relativi agli insegnanti CLIL con studenti CLIL	201
8.1 <i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 3 e 3a</i>	201
8.1.1 Domanda 3: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	202
8.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 3	205
8.1.2 Domanda 3a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	206
8.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 3a	208
Capitolo nono. I risultati relativi agli studenti CLIL	211
9.1 <i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 3b e 3c</i>	211
9.1.1 Domanda 3b: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	212
9.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 3b	214
9.1.2 Domanda 3c: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta	215
9.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 3c	217
Capitolo decimo. Discussione	221
10.1 <i>La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione</i>	222
10.1.1 I punti di forza	222
10.1.1.1 Motivazione: regolazione identificata e motivazione intrinseca	222
10.1.1.2 Emozioni e motivazione	225
10.1.1.3 Consapevolezza e motivazione	226
10.1.1.4 Relazioni e motivazione	227
10.1.2 Le criticità	228
10.1.2.1 La consapevolezza metodologica	229
10.1.2.2 Le relazioni con i colleghi e con la dirigenza	230
10.2 <i>La motivazione degli studenti CLIL: qual è la situazione</i>	232
10.2.1 I punti di forza	232
10.2.1.1 Motivazione ed impegno	232
10.2.1.2 Motivazione e relazioni con gli insegnanti CLIL	233

<i>10.3 Le proposte per il futuro nell'insegnamento in CLIL</i>	235
10.3.1 La formazione professionale in servizio	236
10.3.1.1 Visione	237
10.3.1.2 Metodologia e metacognizione	239
10.3.2 Il ruolo della riflessione	240
10.3.2.1 Riflessione e ricerca-azione	241
10.3.2.2 La ricerca collaborativa con gli studenti	242
10.3.3 Il capitale sociale	244
<i>10.4 I limiti della ricerca</i>	249
<i>10.5 Possibili sviluppi di ricerca futuri</i>	253
10.5.1 Sviluppi secondo l'approccio CDS (<i>Complex Dynamic Systems</i>)	253
10.5.2 Sviluppi in chiave DMC (<i>Directed Motivational Current</i>)	255
Conclusioni	259
Riferimenti bibliografici	265
Altri riferimenti bibliografici	297

ALLEGATI

ALLEGATO 1	Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)	309
ALLEGATO 2	Questionario dello Studente CLIL (studio pilota)	325
ALLEGATO 3	Lettera di presentazione della prof.ssa Carmel Mary Coonan	331
ALLEGATO 4	Questionario dell'Insegnante CLIL	333
ALLEGATO 5	Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL	349
ALLEGATO 6	Questionario dello Studente CLIL	377
ALLEGATO 7	Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL	385
ALLEGATO 8	Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 1</i>	397

ALLEGATO 9	Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 1a</i>	401
ALLEGATO 10	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 2</i>	403
ALLEGATO 11	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 2a</i>	411
ALLEGATO 12	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 2b</i>	423
ALLEGATO 13	Figure relative alle <i>variabili</i> utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3	443
ALLEGATO 14	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 3</i>	451
ALLEGATO 15	Figure relative alle <i>variabili</i> utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3a	463
ALLEGATO 16	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 3a</i>	465
ALLEGATO 17	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 3b</i>	467
ALLEGATO 18	Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla <i>Domanda di ricerca 3c</i>	471
ALLEGATO 19	Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste	475
ALLEGATO 20	Insegnanti CLIL selezionati per l'intervista che non hanno risposto all'invito a partecipare	495
Estratto per riassunto della tesi di dottorato		499

Ringraziamenti

Il mio primo ringraziamento va alla prof.ssa Carmel Mary Coonan, che fin dall'inizio del mio percorso a Ca' Foscari ha creduto in me e mi ha dato fiducia. Desidero ringraziarla di cuore per avermi trasmesso la sua infinita passione per l'insegnamento accademico e la sua competenza e il suo rigore nell'affrontare la ricerca. Grazie, prof, per l'esempio che è stata per me in questi anni e che continuerà ad essere nel futuro.

Rivolgo un sentito ringraziamento a coloro senza il cui contributo non avrei potuto portare avanti il mio progetto di ricerca: ringrazio tutti gli insegnanti e gli studenti delle scuole secondarie superiori italiane che hanno partecipato alla raccolta dati. Grazie per avermi regalato il vostro tempo e la vostra preziosa collaborazione.

Esprimo un ringraziamento particolare a tutti i professori che in questi anni hanno contribuito alla mia formazione accademica nell'ambito del Dottorato in Scienze del Linguaggio, offrendomi importanti occasioni di approfondimento scientifico e di autorevole confronto, e a tutti i miei colleghi dottorandi, con i quali ho condiviso il mio percorso di crescita accademica e personale. Desidero rivolgere un grazie speciale a quattro colleghe altrettanto speciali – Marcella Menegale, Luciana Favaro, Elena Ballarin ed Elena Borsetto – che mi hanno offerto la loro preziosa competenza, affettuosa vicinanza e il loro tenace supporto nei momenti più impegnativi.

Non posso dimenticarmi di ringraziare le persone a me più vicine e più care: i miei genitori, Antonella e Filippo, i miei più coraggiosi sostenitori in questo percorso, i quali non hanno mancato occasione di dimostrarmi la loro fiducia nelle mie scelte. Grazie, mamma e papà: se sono arrivata fin qui è anche per merito vostro.

Infine, il mio grazie più grande è rivolto a Gianni, il mio compagno di vita, che mi ha affettuosamente supportato (e sopportato) in questi anni e ha condiviso con me le gioie e i dolori del mio percorso di crescita accademica, permettendomi di portarlo a termine in tutta serenità. Gianni, questo lavoro è dedicato a te.

*“For those of you traveling with small children, in the event of an oxygen failure,
first place the oxygen mask on your own face and then – and only then –
place the mask on your child’s face.”*
*The fact of the matter is, of course, that the adult must be alive in order to help the
child. In schools we spend a great deal of time placing oxygen masks on other
people’s faces while we ourselves are suffocating.*

Roland S. Barth (1990)

INTRODUZIONE

La letteratura abbonda di studi che rilevano l'associazione tra CLIL (i.e. *Content and Language Integrated Learning*) e motivazione ad apprendere dello studente¹. Meno studiata è, invece, la relazione tra CLIL e *motivazione dell'insegnante*, la quale, a nostro avviso, è altrettanto cruciale per l'influenza che può esercitare sull'insegnamento stesso e sulla sua qualità.

La motivazione è responsabile del *perché* le persone decidono di fare una determinata azione, di *quanto* sono in grado di sostenere l'attività, e dello *sforzo* che impiegano in essa. (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 4, trad. nostra²)

La considerazione di fondo da cui questo lavoro di ricerca prende le mosse è che la *motivazione degli insegnanti CLIL* – laddove per 'insegnanti CLIL' intendiamo docenti di disciplina non linguistica (DNL) che insegnano la propria materia attraverso la lingua straniera (LS) – *non* è scontata: essi sono prima di tutto *insegnanti di DNL*, formati e competenti nella DNL, che sono chiamati a facilitare l'apprendimento disciplinare dei propri studenti *mediante una LS* e viceversa, a promuovere l'apprendimento linguistico attraverso quello disciplinare. A nostro avviso, *non* è scontato che essi abbiano l'interesse, la volontà e la perseveranza necessaria per affrontare l'impegno di insegnare la propria materia promuovendo nel contempo la LS.

In aggiunta a ciò, nel contesto italiano, la *Legge di Riforma* della Scuola Superiore di secondo grado (28/3/2003 n. 53) – e successivi *Regolamenti* attuativi – sancisce l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una DNL curricolare in LS, adottando la

¹ Svilupperemo ampiamente questo tema nella sezione dedicata della *literature review* (cfr. § 4.3).

² "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" (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 4, corsivo in originale).

metodologia CLIL, attribuendo l'onore e l'onere di questa responsabilità ai docenti della disciplina stessa.

Questo stato delle cose, invita ad interrogarsi su *come* gli insegnanti interessati accolgano quanto previsto dalla normativa, e su quale sia l'impatto dell'obbligatorietà del CLIL sulla *motivazione* degli insegnanti stessi:

I corsi CLIL, specialmente se di nuova implementazione, *richiedono molto* agli insegnanti, i quali hanno competenza nella lingua o nella disciplina, ma spesso *non* hanno competenza in entrambe. (Coyle *et alii*, 2010: p. 145, trad. nostra³).

Dovendo incorporare l'addizionale focus sulla lingua straniera nel loro insegnamento, gli insegnanti sono chiamati ad operare un importante cambio di prospettiva su quello che per loro significa insegnare ed è in questi termini che interpretiamo l'affermazione di Coyle *et alii* riportata sopra: il CLIL "richiede molto" agli insegnanti non solo dal punto di vista *cognitivo* (i.e. ciò che essi fanno, credono e pensano), ma anche da quello *motivazionale* (i.e. ciò che gli insegnanti vogliono e desiderano), ed *emotivo* (i.e. ciò che essi provano).

Volendo, dunque, studiare in maniera sufficientemente approfondita la *motivazione* degli insegnanti CLIL, riteniamo interessante capire come essa si relazioni con le altre due dimensioni che, assieme alla motivazione stessa, costituiscono la "*trilogia della mente*" (Waninge, 2015: p. 196, trad. nostra⁴) dell'insegnante CLIL, ossia la cognizione e l'emozione, a cui si è fatto riferimento poc'anzi. Inoltre, essendo l'insegnante CLIL uno dei molteplici attori del processo educativo, ed essendo la motivazione individuale legata al fatto di sentirsi in relazione con il gruppo/comunità di cui si è parte, reputiamo utile investigare come la qualità percepita delle relazioni con gli altri attori dell'ambiente scolastico (i.e. gli studenti, gli altri insegnanti della scuola, la dirigenza, i vari operatori scolastici, le famiglie) sia associata alla motivazione dell'insegnante CLIL stesso.

³ "CLIL courses, especially when new and developing, ask much of those teachers, who may either have language or content expertise, but often do not have both" (Coyle *et alii*, 2010: p. 145, corsivo aggiunto).

⁴ "*trilogy of mind*" (Waninge, 2015: p. 196, corsivo in originale).

Nell'assunto per cui insegnamento ed apprendimento *non* sono due scompartimenti stagni ma rappresentano le due facce della stessa medaglia (cfr. Atkinson, 2002), è opportuno investigare l'eventuale relazione esistente tra la motivazione dell'insegnante CLIL – che *non* diamo per scontata – e la motivazione dei rispettivi studenti CLIL, della quale, come si è detto in apertura, numerosi studi testimoniano la rilevanza. Ciò che appare essere interessante nel nostro caso è indagare la motivazione dello studente CLIL, alla luce dell'eventuale relazione tra essa e quella del rispettivo insegnante CLIL.

Nelle pagine seguenti, andremo dunque a presentare un'*indagine sulla motivazione* nella scuola secondaria superiore in Italia con un duplice focus:

1. *focus primario - Insegnanti CLIL*: indagine sulla motivazione dell'insegnante CLIL con particolare riferimento all'associazione esistente con gli aspetti psicologici ad essa connessi (i.e. aspetti cognitivi, aspetti emotivi), e con la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico;
2. *focus secondario - Studenti CLIL*: indagine sulla motivazione degli studenti CLIL con particolare riferimento all'associazione esistente con gli aspetti cognitivi ad essa connessi, e con la motivazione dell'insegnante CLIL;

L'obiettivo principale che ci poniamo con questo studio di natura trasversale (i.e. *cross-sectional*) è quello di offrire una sorta di 'istantanea' della situazione esistente dal punto di vista delle *percezioni* di insegnanti e studenti ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL nella scuola secondaria superiore (i.e. Licei ed Istituti tecnici) allo scopo di *riflettere* sul presente ed *ipotizzare* possibili sviluppi futuri, sia per la pratica didattica in classe che per la ricerca.

Il lavoro che segue è strutturato in tre parti. Nella *Parte Prima* verranno presentate le *basi teoriche* dalle quali si sviluppa il presente lavoro di ricerca. In particolare, offriremo un breve excursus delle principali teorie psicologiche sulla motivazione (cfr. Capitolo primo), discuteremo gli aspetti psicologici ad essa collegati, ossia la cognizione e l'emozione (cfr.

Capitolo secondo), presenteremo alcuni tra i principali studi condotti sulla motivazione nell'insegnamento/apprendimento di una L2/LS (cfr. Capitolo terzo), ed infine ci focalizzeremo sul CLIL e sulla motivazione in ambiente CLIL (cfr. Capitolo quarto). Gli studi che verranno presentati e commentati in questi quattro capitoli provengono in piccola parte dal campo dell'*educazione in generale* – laddove la ricerca sulla motivazione non solo nell'apprendente ma anche nell'insegnante è stata particolarmente produttiva – e soprattutto dal campo dell'*educazione linguistica*, in cui gli studi sulla motivazione dell'apprendente sono molto numerosi mentre quelli relativi alla motivazione del docente rimangono ancora pochi.

Nella *Parte Seconda* sarà illustrato il *progetto* di ricerca. Andremo a presentare il contesto nel quale la nostra indagine è stata effettuata e la normativa vigente in materia di CLIL, ed indicheremo le domande e le ipotesi di ricerca alla base del presente lavoro; descriveremo inoltre il campione dei soggetti partecipanti che, come già accennato, è composto da insegnanti CLIL e studenti CLIL; illustreremo le caratteristiche degli strumenti con i quali sono stati raccolti i dati ed indicheremo le modalità di somministrazione degli stessi (cfr. Capitolo quinto). Infine, descriveremo nel dettaglio le procedure di analisi degli strumenti utilizzati (cfr. Capitolo sesto).

Nella *Parte Terza* verranno presentati i *risultati* della ricerca. In particolare, andremo innanzitutto a descrivere le analisi effettuate ed i risultati ottenuti per rispondere alle domande di ricerca relative ai soli insegnanti CLIL (cfr. Capitolo settimo); in seguito, presenteremo le analisi e le risposte alle domande di ricerca relative agli insegnanti CLIL con rispettivi studenti (cfr. Capitolo ottavo); infine, ci soffermeremo su analisi e risposte alle domande di ricerca relative ai soli studenti CLIL (cfr. Capitolo nono). L'ultimo capitolo di questa sezione è dedicato alla *discussione* dei risultati: in questa sede, commenteremo i punti di forza e le criticità riscontrate nell'analisi dei dati relativi agli insegnanti CLIL e agli studenti e, alla luce di queste riflessioni, offriremo alcuni suggerimenti per il futuro della pratica didattica in CLIL; inoltre, discuteremo i limiti del presente studio e, in

considerazione di questi, indicheremo alcune possibili direzioni future per la ricerca (cfr. Capitolo decimo).

PARTE PRIMA

LITERATURE REVIEW – **PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA**

Capitolo primo

La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento

Innanzitutto, forniremo una definizione preliminare del termine 'motivazione'. Esso deriva dal verbo latino *movēre*, 'muovere': la motivazione rappresenta ciò che *muove* il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dörnyei & Ushioda, 2011). Tuttavia, in quanto tale, essa è un concetto *complesso*: volendo capire perché un soggetto è più motivato di un altro a fare una certa azione, a svolgere un dato compito, a portare a termine una missione, sarebbe necessario prendere in esame *tutte* le variabili, interne ed esterne al soggetto stesso, che ne influenzano il comportamento. Si tratta di un'impresa ardua: Walker e Symons ricordano che per un certo periodo l'APA, *American Psychological Association*, eliminò la parola chiave 'motivazione' dal proprio database, *Psychological Abstracts*, perché "aveva troppo significato e quindi non era molto utile" (Walker & Symons 1997: p. 4, trad. nostra⁵). In sostanza, occuparsi di motivazione significa cercare di dare una risposta ad una delle domande più antiche della storia dell'uomo: *perché* ci impegniamo a fare quello che facciamo?

Le teorie che si occupano di motivazione sono molteplici. Tuttavia, ciascuna di esse si focalizza su una o poche variabili caratterizzanti, giungendo a costruire *modelli riduzionisti* di motivazione (Dörnyei & Ushioda, 2011): vista la complessità del concetto in esame, risulterebbe difficile riuscire a comprimere in un solo modello la vastità e la ricchezza insite in esso. Tuttavia, una definizione preliminare di motivazione – con la quale, peraltro, gli studiosi si trovano d'accordo – è che essa influenza due dimensioni, *direzione* ed *intensità* dell'azione, responsabili della *scelta* di un determinato comportamento e dell'*impegno*

⁵ "it had too much meaning and therefore was not very useful" (Walker & Symons, 1997: p. 4).

investito. A queste due dimensioni, Dörnyei ne aggiunge una terza, quella della *persistenza* (Dörnyei, 2001), ossia la capacità – o disponibilità – del soggetto a continuare nel tempo ad impiegare sforzo, impegno, energia in una determinata direzione. Riprendendo la definizione appena fornita, possiamo affermare che la motivazione *dell'insegnante* ha a che fare con i. il *perché* il soggetto sceglie tale professione; ii. *quanta energia* investe in essa e iii. *per quanto tempo*.

Nell'editoriale al numero 18 della rivista *Language Learning* (2008), numero interamente dedicato alla motivazione per l'insegnamento, le autrici parlano di uno "*Zeitgeist of interest*" rispetto all'argomento (Watt & Richardson, 2008a: p. 405), sottolineando l'urgenza di ricercare la materia in questione. Il fatto che gli insegnanti siano motivati non è scontato: rapporti da numerosi paesi denunciano che "gli insegnanti *non* sono motivati ad insegnare e questa tendenza sta peggiorando" (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 167-168, trad. nostra⁶).

La motivazione dell'insegnante può essere esplorata attraverso le lenti di numerose teorie psicologiche. Tali teorie sono per la maggior parte teorie *cognitive*, le quali si interessano delle strutture mentali interne dell'individuo, delle sue credenze, dei suoi valori, delle sue aspettative. Queste teorie pongono dunque la motivazione come un costrutto *interno* all'individuo, benché influenzabile da svariati fattori, interni, sociali ed ambientali. In parte riprendendo la distinzione operata da Walker e Symons (1997), verranno ora brevemente presentate a. alcune delle maggiori teorie psicologiche che si occupano di studiare le influenze interne sulla motivazione e b. alcune delle principali teorie che integrano le influenze interne e quelle esterne. Data la vastità del campo d'interesse e la numerosità delle relative teorie, la presentazione che seguirà non ha pretesa di esaustività: l'obiettivo che ci poniamo è quello di fornire una 'cornice' in cui inquadrare il presente lavoro di ricerca.

⁶ "teachers are not motivated to teach and [...] this tendency is actually getting worse" (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 167-168, corsivo nell'originale).

1.1 Teorie basate sulle influenze interne

In questa sezione andremo ad offrire una breve presentazione delle seguenti teorie: le teorie dell'aspettativa, la teoria dell'auto-efficacia e la teoria dell'interesse.

1.1.1 Le teorie dell'aspettativa

La prima teoria che presenteremo in questa sede è la teoria dell'aspettativa-valore, *expectancy-value theory* (McKeachie, 1997). Stando alla definizione fornita da McKeachie, questa teoria afferma che

la motivazione alla base di un comportamento o insieme di comportamenti è funzione del *valore atteso* di un obiettivo o incentivo da ottenere mediante l'efficace implementazione del comportamento e l'*aspettativa* (probabilità attesa) che quei comportamenti possano ottenere il valore o la soddisfazione attesa. (McKeachie, 1997: p. 20, trad. nostra⁷)

Capiamo, dunque, che è dalla combinazione delle due dimensioni – *valoriale* (i.e. obiettivi, incentivi, soddisfazione) e di *attesa di successo* (i.e. aspettativa, probabilità attesa) – che scaturisce la motivazione a compiere una determinata azione, ad assumere un dato incarico. Rispetto alla motivazione per l'insegnamento, Watt e Richardson adottano questa teoria per indagare le percezioni ed aspirazioni di giovani docenti australiani ad inizio carriera rispetto alla professione dell'insegnamento (Watt & Richardson, 2008b).

Una teoria affine, in cui però non viene presa in stretta considerazione la dimensione valoriale, è la teoria dell'aspettativa, *expectancy theory* (Nadler & Lawler, 1977, in Mowday & Nam, 1997). Secondo questa teoria, il comportamento individuale è il risultato di un "calcolo motivazionale" (Walker & Symons, 1997: p. 9) che precede l'azione. Innanzitutto, viene valutata l'aspettativa *impegno-prestazione*, ossia la probabilità di riuscita del comportamento rispetto allo sforzo investito; in secondo luogo, viene calcolata l'aspettativa

⁷ "one's motivation for a particular behavior or set of behaviors is a function of the *expected value* of a goal or incentive to be obtained by successful implementation of the behaviors and the *expectancy* (expected probability) that the behaviors will achieve the expected value or satisfaction" (McKeachie, 1997: p. 20, corsivo aggiunto).

prestazione-risultato, cioè la probabilità che il comportamento individuale sia efficace e produca un risultato. Riportando questa teoria al nostro campo d'interesse – i.e. la motivazione per l'insegnamento – si può affermare che un insegnante è motivato quando sa che l'impegno, lo sforzo impiegato porterà al risultato desiderato (ad esempio, esperienza di apprendimento significativa per i propri allievi) e questo risultato produrrà, a propria volta, effetti di valore in termini di riconoscimento intrinseco (ad esempio, soddisfazione e senso di coinvolgimento profondo), altruistico (ad esempio, crescita cognitiva degli allievi) oppure estrinseco (ad esempio, status, prestigio, denaro).

1.1.2 La teoria dell'autoefficacia

Altra teoria cognitiva che si basa sulle influenze interne della motivazione è la teoria dell'autoefficacia, *self-efficacy theory* (Bandura, 1982, in Walker & Symons, 1997; Bandura, 1997, in Eccles & Wigfield, 2002). L'autoefficacia si riferisce alle percezioni individuali riguardo alla capacità (o meno) di compiere una determinata azione e di ottenere un certo risultato. Si può definire come “un senso di padronanza sull'ambiente” (Walker & Symons, 1997: p. 11, trad. nostra⁸). La percezione individuale di efficacia va ad influenzare tutte e tre le dimensioni della motivazione, ossia la *scelta* delle attività approcciate, l'*impegno* dedicato e la *persistenza* in esso (Dörnyei, 2001). La teoria di Bandura ha ispirato numerosi studi e ricerche nell'ambito dell'efficacia dell'insegnante. Rispetto a quest'ultima, la definizione proposta da Tschannen-Moran *et alii* è la seguente:

l'efficacia dell'insegnante è la convinzione del docente rispetto alla sua capacità di organizzare e mettere in pratica i piani d'azione richiesti al fine di portare a termine in modo efficace un determinato compito in un particolare contesto di insegnamento. (Tschannen-Moran *et alii*, 1998: p. 233, trad. nostra⁹)

⁸ “It is a sense of mastery over the environment” (Walker & Symons, 1997: p. 11).

⁹ “Teacher efficacy is the teacher belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context” (Tschannen-Moran *et alii*, 1998: p. 233).

La ricerca sul costrutto dell'efficacia dell'insegnante è stata produttiva (si vedano, ad esempio, Tschannen-Moran *et alii*, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Labone, 2004; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), ed è approdata alla definizione del costrutto di *efficacia collettiva* degli insegnanti (Goddard *et alii*, 2000) in cui quest'ultima viene definita come

la percezione degli insegnanti di una scuola che gli sforzi del corpo docente *nel suo insieme* avranno un effetto positivo sugli studenti. (Goddard *et alii*, 2000: p. 503, trad. nostra¹⁰)

Rispetto al concetto di efficacia collettiva, è stato dimostrato che maggiore è la percezione di essa da parte della comunità degli insegnanti, maggiore è il senso di efficacia percepito dai singoli docenti sia rispetto alla didattica, sia rispetto alla capacità di coinvolgimento degli allievi, sia rispetto alla gestione della classe (Ciani *et alii*, 2008). In particolare, un maggior senso di efficacia percepito dall'insegnante rispetto alla didattica è a propria volta positivamente collegato con l'orientamento della classe alla padronanza (*mastery goal structure*), anziché alla prestazione (*performance goal structure*) (Ciani *et alii*, 2008). Torneremo alla natura degli obiettivi quando presenteremo la teoria dei goal (cfr. § 1.2.1).

1.1.3 La teoria dell'interesse

L'ultima teoria motivazionale che affronteremo in questa sede è la teoria dell'interesse, *interest theory* (Alexander *et alii*, 1994, in Eccles & Wigfield, 2002; Tobias, 1994; Schiefele, 1999, in Eccles & Wigfield, 2002). Secondo gli studiosi, l'interesse può essere di due tipi: i. *individuale* (o *cognitivo*, Kintsch, 1980, in Tobias, 1994), che ha origine nelle preferenze stabili dell'individuo rispetto a determinati argomenti; ii. *situazionale* (o *emozionale*, Kintsch, 1980, in Tobias, 1994), il quale scaturisce a partire da aspetti di un compito e/o

¹⁰ “collective teacher efficacy is the perception of teachers in a school that the efforts of the faculty *as a whole* will have a positive effect on students” (Goddard *et alii*, 2000: p. 503, corsivo aggiunto).

situazione che contribuiscono ad aumentarne l'attrattività¹¹. Questa teoria è stata applicata anche all'insegnamento. In particolare, l'interesse dell'insegnante viene definito in termini di "espressione di coinvolgimento, entusiasmo e dedizione in classe" (Drechsel *et alii*, 2001, in Long & Woolfolk Hoy, 2006: p. 304, trad. nostra¹²). Secondo Long e Woolfolk Hoy, l'interesse individuale dell'insegnante è un costrutto composito, avente molteplici dimensioni (Long & Woolfolk Hoy, 2006). Innanzitutto vi è una dimensione *cognitiva*: un docente interessato possiede un elevato grado di conoscenza sia della propria disciplina che della didattica, ed è maggiormente in grado di padroneggiare il sapere, diversamente da coloro che perseguono la mera accumulazione di conoscenza come fine a sé stessa. In secondo luogo, si riconosce una dimensione *affettiva*: gli insegnanti interessati "ridono e sorridono mentre insegnano" (Long & Woolfolk Hoy, 2006: p. 306, trad. nostra¹³) e attribuiscono valore alla loro disciplina alla loro professione. Terzo, dimensione *conativa* (o motivazionale): un docente interessato investe impegno nelle proprie lezioni e persistenza in esso. Long e Woolfolk Hoy (2006) sono concordi con Tobias (1994) e Murphy ed Alexander (2000) nell'affermare che l'*interesse individuale* e la *motivazione intrinseca* possono essere considerati sinonimi, in quanto in entrambi l'origine del coinvolgimento cognitivo, emotivo e conativo risiede *all'interno* dell'individuo stesso: l'insegnante interessato (o intrinsecamente motivato) si realizza nella sua stessa professione, l'incentivo dell'insegnamento è nell'insegnamento stesso. Parleremo più ampiamente di motivazione intrinseca (in contrapposizione a quella estrinseca) quando affronteremo la teoria dell'autodeterminazione (cfr. § 1.2.3).

¹¹ Rispetto a questi due tipi di interesse, individuale e situazionale, la presente teoria motivazionale avrebbe potuto inserirsi nel paragrafo che segue (cfr. § 1.2). Tuttavia, dal momento che il nostro interesse si focalizza sull'interesse *individuale*, si è deciso di presentare questa teoria insieme a quelle che si occupano delle influenze *interne* alla motivazione.

¹² "teacher interest was defined as expressions of engagement, enthusiasm, and commitment in the classroom" (Drechsel *et alii*, 2001, in Long & Woolfolk Hoy, 2006: p. 304).

¹³ "laugh and smile while teaching" (Long & Woolfolk Hoy, 2006: p. 306).

1.2 Teorie basate sull'integrazione di influenze interne ed esterne

In questa sezione andremo a presentare alcune teorie che integrano le influenze interne e quelle esterne sulla motivazione. In particolare accenneremo alle teorie dei goal, alla teoria del flusso e alla teoria dell'autodeterminazione. A quest'ultima verrà dedicata maggiore ampiezza di trattazione essendo la principale teoria di riferimento per il lavoro di ricerca che verrà di seguito illustrato.

1.2.1 Le teorie dei goal¹⁴

La prima teoria che affronteremo è la teoria della programmazione degli obiettivi, *goal setting theory* (Locke & Latham, 1990, in Latham *et alii*, 1997), originariamente formulata per far luce sulla motivazione nell'ambiente lavorativo (Dörnyei & Ushioda, 2011). Essa afferma che i goal sono strettamente collegati con la motivazione individuale in quanto vanno ad influenzare le stesse dimensioni che caratterizzano la motivazione stessa: la *direzione* (o scelta) dell'azione, lo *stimolo* ad agire (o sforzo), e la *durata* (o persistenza) in essa. Latham *et alii* (1997) riassumono quelle che sono le tre caratteristiche che danno ai goal forza motivazionale: i. *difficoltà* – più difficile è l'obiettivo da raggiungere, maggiore è l'impegno investito e la persistenza in esso; ii. *specificità* – obiettivi specifici, chiari conducono ad una migliore prestazione rispetto ad obiettivi vaghi e non ben definiti; iii. *impegno* – presente soprattutto quando l'individuo attribuisce importanza all'obiettivo e quando si ritiene in grado di raggiungerlo. Rispetto a quest'ultimo punto, capiamo che la teoria del *goal setting* è compatibile sia con la teoria dell'aspettativa-valore (cfr. § 1.1.1) sia con quella dell'autoefficacia (cfr. § 1.1.2): l'impegno a raggiungere un determinato obiettivo aumenta se esso *ha valore* per l'individuo e se quest'ultimo si reputa *capace* di raggiungerlo.

¹⁴ Walker e Symons classificano le teorie dei goal come teorie basate su influenze *esterne* all'individuo (Walker & Symons, 1997). Per i nostri fini, riteniamo opportuno inserire le teorie dei goal tra quelle basate sull'integrazione di fattori esterni *ed interni* al soggetto: gli obiettivi possono essere stabiliti e/o risiedere esternamente all'individuo stesso (ad esempio, far sì che gli allievi apprendano determinati contenuti e padroneggino determinate competenze) ma, allo stesso tempo, possono risiedere all'interno del soggetto (ad esempio, autorealizzazione, soddisfazione, maggior senso di efficacia).

La teoria del *goal setting* di Latham e Locke ha vasta applicabilità e, tra i vari ambiti in cui è stata utilizzata, vi è anche l'insegnamento. In particolare, i goal influenzano la motivazione dell'insegnante in quanto rappresentano un'occasione di cambiamento e crescita, offrono dei traguardi a cui mirare nel futuro, forniscono il feedback di cui l'insegnante ha bisogno per capire a che punto si trova rispetto alla meta finale, ossia aiutare i propri allievi a raggiungere gli obiettivi di apprendimento e padroneggiare i contenuti disciplinari e le competenze ad essa collegate (Latham *et alii*, 1997).

La seconda teoria che vedremo, nata in contesto educativo con lo scopo di far luce sull'apprendimento degli studenti, è la teoria dell'orientamento all'obiettivo, *goal orientation theory* (Ames, 1992, in Eccles & Wigfield, 2002, e in Dörnyei & Ushioda, 2011). Secondo Ames, esistono due diversi orientamenti rispetto agli obiettivi: i. obiettivi orientati alla prestazione (*performance goals*), in cui l'individuo si impegna ad ottenere la massima valutazione positiva della propria prestazione, indipendentemente dal raggiungimento pieno dell'obiettivo, nel tentativo di dare risposta positiva alla domanda 'Sono il migliore?'; ii. obiettivi orientati alla padronanza (*mastery goals*), in cui l'individuo è interessato non tanto alla sua prestazione quanto al raggiungimento dell'obiettivo in termini di miglioramento delle proprie competenze, per dare risposta positiva alla domanda 'Imparerò a fare questo?'¹⁵. Questa teoria è stata ampiamente utilizzata sia per studiare la motivazione degli apprendenti ma anche quella degli insegnanti. Ad esempio, Malmberg (2008), in uno studio su un campione di giovani docenti, ha osservato che gli insegnanti che hanno un maggior orientamento alla prestazione (*mastery goal orientation*) sono anche più intrinsecamente motivati ad insegnare e dimostrano maggiore fiducia nella loro abilità a controllare i risultati attesi. Butler e Shibaz (2008), in uno studio che ha coinvolto sia gli insegnanti che gli studenti, hanno dimostrato come i docenti che si pongono obiettivi

¹⁵ Nicholls *et alii* (1990, in Eccles & Wigfield, 2002) propongono due categorie diverse di obiettivi, benché paragonabili a quelle di Ames: obiettivi centrati sull'ego, sull'individuo (*ego-involved goals*), simili a quelli orientati alla prestazione; e obiettivi centrati sul compito (*task-involved goals*), simili a quelli orientati alla padronanza.

orientati alla padronanza (*mastery goals*) sono percepiti dai propri studenti come migliori in termini di: i. maggiore supporto all'apprendimento fornito; ii. minore livello di inibizione in classe; iii. migliori pratiche didattiche. In precedenza, citando uno studio di Ciani *et alii* (cfr. § 1.1.2), si è visto come l'insegnante sia determinante nell'influenzare l'orientamento della classe alla padronanza (*mastery goal structure*), anziché alla prestazione (*performance goal structure*) (Ciani *et alii*, 2008).

1.2.2 La teoria del flusso

Secondo la teoria del flusso di Csikszentmihalyi, un comportamento intrinsecamente motivato si ha in quelle esperienze soggettive immediate e contestuali che si verificano quando il soggetto è profondamente coinvolto in un'attività ed è consapevole di ciò che sta facendo (Csikszentmihalyi, 1988, in Eccles & Wigfield, 2002). In particolare, per un insegnante “la motivazione intrinseca è sia il *prodotto* della sua attività sia il *mezzo* con cui arrivare al prodotto” (Csikszentmihalyi, 1997: p. 76, trad. nostra¹⁶). Secondo lo studioso, il vero scopo dell'insegnante è di far sì che gli allievi traggano divertimento, appagamento (*enjoyment*) dal processo di apprendimento e, per essere in grado di fare ciò, deve a propria volta amare ed essere entusiasta della propria materia e della propria professione. Csikszentmihalyi afferma che, generalmente, “gli insegnanti più influenti sono quelli che *amano* quello che fanno, che dimostrano con la loro *dedizione e passione* che non c'è null'altro al mondo che vorrebbero fare” (Csikszentmihalyi, 1997: p. 76, trad. nostra¹⁷). Lo studioso definisce questa esperienza di appagamento rispetto ad un'attività in termini di flusso (*flow*): esso è caratterizzato da un profondo coinvolgimento, unito ad un senso di spontaneo entusiasmo per l'attività svolta. Un insegnante entusiasta della propria professione non solo è in grado di offrire un insegnamento di maggior qualità (Kunter *et*

¹⁶ “intrinsic motivation is both the *product* of the activity and the *means* by which the product is realized” (Csikszentmihalyi, 1997: p. 76, corsivo aggiunto).

¹⁷ “The most influential teachers [...] were usually the ones who *loved* what they were doing, who showed by their *dedication* and *passion* that there was nothing else on earth they would rather be doing” (Csikszentmihalyi, 1997: p. 76, corsivo aggiunto).

alii, 2008) ma ha la capacità di essere ‘contagioso’ nei confronti dei propri allievi: in particolare, uno studio di Patrick *et alii* (2000) ha dimostrato come l’entusiasmo dell’insegnante, percepito dai rispettivi studenti, sia la variabile che ha maggiore influenza sulla motivazione intrinseca e sulla vitalità degli allievi stessi. Inoltre, l’entusiasmo dell’insegnante, concepito come *passione* per l’insegnamento¹⁸, ha effetti positivi sulla soddisfazione lavorativa e contribuisce a ridurre i sintomi del *burnout* (Carbonneau *et alii*, 2008). Ritorneremo su questi aspetti quando affronteremo il tema della soddisfazione nell’insegnamento (cfr. § 2.2.1).

Riprendendo il concetto di flusso, una condizione decisiva affinché esso possa realizzarsi è l’equilibrio tra abilità (*skills*), interne all’individuo, e sfide (*challenges*), esterne all’individuo: se le prime sono maggiori delle seconde il soggetto prova noia; invece, se le seconde sono maggiori delle prime il soggetto prova ansia (Csikszentmihalyi, 1997). Nell’insegnamento, tre sono le principali fonti di sfida: i. il *processo educativo*, in cui la sfida è quella di motivare gli allievi e mantenere alto il loro livello di attenzione; ii. la *materia insegnata*, per cui l’insegnante deve tenersi costantemente informato ed aggiornato; iii. la *classe*, in termini di numero di allievi e di composizione in base alle abilità, su cui però l’insegnante non può intervenire (Csikszentmihalyi, 1997). In uno studio qualitativo su un gruppo di insegnanti di inglese come lingua straniera (EFL¹⁹), Tardy e Snyder (2004) sottolineano come l’esperienza del flusso possa essere collegata all’autonomia dell’insegnante, e alla libertà che questi concede ai propri studenti di proporre e discutere le proprie idee in classe senza che queste siano necessariamente attinenti al programma della lezione. Torneremo sul concetto di autonomia, o autodeterminazione, dell’insegnante nel prossimo paragrafo (cfr. § 1.2.3).

¹⁸ Carbonneau *et alii* (2008), riprendendo il modello dualistico di passione di Vallerand *et alii* (2003), operano la distinzione tra passione *armoniosa* per una data attività, e passione *ossessiva*. La prima ha origine nell’internalizzazione *autonoma* dell’attività nel sé individuale, nella propria identità; la seconda, invece, deriva da internalizzazione *controllata*, forzata, dell’attività nell’identità individuale. La passione a cui facciamo riferimento in questa sede è la passione *armoniosa*, la quale è collegata all’esperienza del flusso e ad emozioni positive associate all’attività dell’insegnamento.

¹⁹ D’ora in avanti, utilizzeremo queste sigle: EFL (*English as a Foreign Language*) ad indicare ‘inglese come lingua straniera’, e ESL (*English as a Second Language*) ad indicare ‘inglese come lingua seconda’.

Abbiamo appena visto come la teoria di Csikszentmihalyi preveda che il flusso sia un'esperienza altamente soggettiva e, in quanto tale, possa verificarsi solo se l'individuo ha un elevato senso di consapevolezza di sé e di autocontrollo. Quest'ultimo concetto, declinato in termini di autodeterminazione, è il cardine della teoria di Deci e Ryan (Deci & Ryan, 1985, in Deci *et alii*, 1997, in Ryan & Deci, 2000).

1.2.3 La teoria dell'autodeterminazione

La teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (*Self-Determination Theory*, d'ora in avanti SDT) afferma che gli esseri umani crescono e si sviluppano mediante quello che Ryan definisce “processo di integrazione dell'organismo”, *organismic integration process* (Ryan, 1993, in Deci *et alii*, 1997: p. 58). Tale processo prevede che l'individuo, crescendo, acquisisca una maggior padronanza dell'ambiente esterno ed internalizzi esperienze e valori, sviluppando progressivamente un senso del sé sempre più elaborato, adattivo ed integrato (Deci *et alii*, 1997):

il processo di integrazione dell'organismo è il mezzo attraverso cui il comportamento motivato dell'individuo può diventare sempre più autodeterminato – cioè sempre più in grado di effettuare delle scelte e di esprimere sé stesso. (Deci *et alii*, 1997: p. 58, trad. nostra²⁰)²¹

Eccles e Wigfield osservano come la teoria di Deci e Ryan integri diverse prospettive rispetto alla motivazione del soggetto (Eccles & Wigfield, 2002). Riprendendo gli studi di Hebb, White e De Charms, la SDT sostiene che i. l'individuo è motivato a mantenere un livello ottimale di stimolazione (Hebb, 1955, in Eccles & Wigfield, 2002; Deci & Vansteenkiste, 2004); ii. l'individuo ha bisogno di sentirsi efficace, competente (White, 1959, in Deci & Ryan, 2000, in Deci & Vansteenkiste, 2004; White, 1960, in Deci *et alii*,

²⁰ “the organismic integration process is the means through which one’s motivated behavior can become increasingly self-determined – that is, increasingly choiceful and expressive of oneself” (Deci *et alii*, 1997: p. 58).

²¹ Lo stesso processo è definito altrove in questi termini: “... humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures” (Deci & Ryan, 2000: p. 229).

1997) ed autodeterminato (De Charms, 1968, in Deci & Ryan, 2000, in Ryan & Deci, 2000, in Deci & Vansteenkiste, 2004).

In particolare, al fine di spiegare la motivazione individuale, gli studiosi della SDT pongono l'accento sull'importanza della soddisfazione di tre bisogni psicologici, definiti come “nutrienti psicologici innati che sono essenziali per la continua crescita, integrità e benessere psicologici” (Deci & Ryan, 2000: p. 229, trad. nostra²²). Questi tre bisogni sono i seguenti: a. il bisogno di *autonomia* (o *autodeterminazione*), il quale implica il fatto che il soggetto percepisca che il “locus di causalità” (*locus of causality*, De Charms, 1968) delle proprie azioni risiede in fattori interni a sé stesso, anziché in pressioni provenienti dall'ambiente esterno²³; b. il bisogno di *competenza*, il quale fa sì che i soggetti ricerchino sfide sostenibili, in grado di produrre in loro livelli ottimali di stimolazione (Deci *et alii*, 1997); c. il bisogno di *sentirsi in relazione* con gli altri, il quale implica un senso di appartenenza ad una certa comunità, gruppo o cultura (Ryan, 1993, in Deci *et alii*, 1997; Baumeister & Leary, 1995, in Deci & Ryan, 2000, in Deci & Vansteenkiste, 2004). Una constatazione decisiva a cui gli studiosi della SDT sono approdati è che quanto più il contesto sociale esterno aiuta l'individuo a soddisfare i tre bisogni innati di autonomia, competenza e relazione, tanto più questi sarà *proattivo*, in grado cioè di padroneggiare le sfide sia interne che esterne, e dimostrerà una tendenza allo *sviluppo ottimale*, ossia verso la crescita e il funzionamento integrato (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Un'importante distinzione che la SDT opera rispetto ai comportamenti individuali è quella tra comportamenti motivati *autonomi* oppure *controllati*. I primi, costituiti da azioni autonome o autodeterminate, vengono scelti ed iniziati liberamente dal soggetto: il locus di causalità è percepito come interno al soggetto stesso (De Charms, 1968). Invece, i secondi,

²² “innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being” (Deci & Ryan, 2000: p. 229).

²³ Le azioni autodeterminate (o autonome) vengono definite come “activities that people do naturally and spontaneously when they feel free to follow their inner interests” (Deci & Ryan, 2000: p. 234).

prevedendo azioni controllate, sono comportamenti forzati che hanno origine in fattori esterni al soggetto che li compie: il locus di causalità è percepito come esterno al soggetto (De Charms, 1968).

Andando ad approfondire la differenziazione fra comportamenti autonomi e controllati, vediamo ora come Deci e Ryan definiscono la motivazione stessa. In particolare, la SDT prevede che i vari ‘gradi’ della regolazione individuale siano posti su un continuum che va dalla motivazione intrinseca all’automotivazione (Figura 1).

Comportamento	Autodeterminato					Non autodeterminato
Tipo di Motivazione	MOTIVAZIONE INTRINSECA	MOTIVAZIONE ESTRINSECA				AMOTIVAZIONE
Tipo di Regolazione	Regolazione Intrinseca	Regolazione Integrata	Regolazione Identificata	Regolazione Introiettata	Regolazione Esterna	Non Regolazione
Locus di Causalità	Interno	Interno	Prevalentemente interno	Prevalentemente esterno	Esterno	Impersonale

Figura 1. Il continuum della motivazione individuale (adattato da Deci & Ryan, 2000: p. 237).

La definizione di motivazione *intrinseca* può essere ricavata dal seguente estratto:

Quando sono intrinsecamente motivati, gli individui si dedicano a certe attività per l’interesse e l’appagamento, per le soddisfazioni che maturano spontaneamente mentre sono coinvolti in tali attività [...] i premi di queste attività sono i sentimenti spontanei di coinvolgimento, eccitazione, appagamento, o stupore che le accompagnano. (Deci *et alii*, 1997: p. 60, trad. nostra²⁴)

Capiamo, dunque, che la motivazione intrinseca spiega i comportamenti *autodeterminati* (o *autonomi*): essa è responsabile di azioni che vengono svolte come fine a sé stesse, per l’interesse, il piacere, o la soddisfazione di compierle (Ryan & Deci, 2000). In questo caso, il locus di causalità è *interno* al soggetto e sia la causa che il fine dell’azione risiedono nell’azione stessa.

²⁴ “When intrinsically motivated, people engage in activities out of interest and enjoyment, out of the satisfactions that accrue spontaneously as they involve themselves in the activities [...] the rewards of the activities are the spontaneous feelings of engagement, excitement, accomplishment, or awe which accompany them” (Deci *et alii*, 1997: p. 60).

La motivazione *estrinseca*, invece, è definita in questi termini:

La motivazione estrinseca si riferisce alle situazioni in cui le ragioni alla base delle azioni individuali risiedono in conseguenze separate [dall'azione stessa], sia che esse siano amministrare in maniera interpersonale (ad esempio, lode, pagamenti in denaro, oppure l'opportunità di fare qualcos'altro di più interessante) o auto-amministrate (ad esempio, lodi o omaggi per sé stessi). (Deci *et alii*, 1997: p. 61, trad. nostra²⁵)

Contrariamente alla motivazione intrinseca, la motivazione estrinseca spiega i comportamenti *controllati*. Essa è responsabile di azioni che non sono fine a sé stesse ma che prevedono un riconoscimento finale, ad esempio un premio materiale in denaro oppure un aumento di prestigio in termini di status sociale. In questo caso, il locus di causalità è *esterno* al soggetto (Ryan & Deci, 2000).

L'automotivazione, diversamente dai due tipi di motivazione che abbiamo appena definito, si intende come mancanza di regolazione, assenza di intenzionalità (Ryan & Deci, 2000). In tal caso, il locus di causalità percepito non è né interno né esterno bensì *impersonale*: il soggetto non agisce oppure agisce senza intenzione, in modo passivo, non essendo regolato né da cause interne (ad esempio, soddisfazione e piacere), né da cause esterne (ad esempio, prestigio sociale o premi).

Sin qui sono stati esplorati i tre componenti principali del continuum della motivazione individuale. Tuttavia, come si può osservare in figura (cfr. Figura 1) la motivazione estrinseca non è un componente unitario ma prevede quattro livelli di regolazione: mediante i processi di internalizzazione²⁶ ed integrazione²⁷, comportamenti originariamente motivati da una causa esterna possono diventare auto-determinati – quindi sempre più intrinsecamente motivati – passando attraverso gli stadi di i. regolazione *esterna*; ii.

²⁵ “Extrinsic motivation refers to any instance in which the reasons for one’s actions are some separable consequences, whether they be interpersonally administered (e.g. praise, monetary payments, or the opportunity to do other, more interesting tasks) or self-administered (e.g. praising self-statements or presents to oneself)” (Deci *et alii*, 1997: p. 61).

²⁶ “Internalization is the process of taking in a value or regulation” (Ryan & Deci, 2000: p. 60).

²⁷ “integration is the process by which individuals more fully transform the regulation into their own so that it will emanate from their sense of self” (Ryan & Deci, 2000: p. 60).

regolazione *introiettata*, iii. regolazione *identificata*, iv. regolazione *integrata*. La prima, la regolazione esterna (*external regulation*), è quella che più si avvicina al concetto di motivazione estrinseca: il comportamento del soggetto è interamente controllato da fattori *esterni* all'individuo (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), ad esempio riconoscimenti in denaro o premi. La seconda, la regolazione introiettata (*introjected regulation*), vede l'origine del comportamento in una pressione esterna – dovuta, ad esempio, all'imposizione di una norma – la quale viene *introiettata* dal soggetto che, come conseguenza, sente che 'deve' comportarsi in un certo modo per evitare di sentirsi in colpa o per aumentare la propria autostima (Deci *et alii*, 1997; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). La terza, la regolazione identificata (*identified regulation*), si ha quando il soggetto si dedica ad un'attività perché le attribuisce valore, *si identifica* con tale attività e ne percepisce l'utilità (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). La quarta, la regolazione integrata (*integrated regulation*), è la più vicina alla motivazione intrinseca: essa prevede che il comportamento sia dipendente dalla scelta individuale e che questo sia totalmente *integrato* con l'identità dell'individuo, con i suoi valori e i suoi bisogni (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

La motivazione dell'insegnante, soprattutto quella intrinseca, influenza la motivazione degli studenti. Uno studio di Wild *et alii* (1992) ha evidenziato come le percezioni degli studenti sulla motivazione dell'insegnante influenzino la loro stessa motivazione. In particolare, questi ricercatori hanno rilevato che gli allievi che reputavano il proprio insegnante più intrinsecamente motivato – in quanto non retribuito bensì volontario – dimostravano un maggior grado di entusiasmo e coinvolgimento nella lezione rispetto a coloro che, invece, ritenevano il proprio insegnante estrinsecamente motivato, perché retribuito. Secondo questi studiosi, dunque, la motivazione intrinseca dell'insegnante rappresenta un importante antecedente rispetto alla motivazione intrinseca degli studenti. Questo risultato è stato confermato da un altro studio, condotto da Roth *et alii* (2007), sulla motivazione degli insegnanti e sulle pratiche didattiche da essi adottate. In particolare, questi ricercatori hanno dimostrato come la motivazione autodeterminata (i.e. autonoma) del docente abbia due importanti ricadute, sul piano della didattica e rispetto agli allievi: a. essa è direttamente

correlata con uno stile di insegnamento a supporto dell'autonomia (*autonomy supporting*), anziché autoritario (*controlling*); b. essa è direttamente correlata con la motivazione intrinseca dei rispettivi studenti. Anche in questo caso, l'insegnamento autodeterminato (i.e. intrinsecamente motivato) risulta essere antecedente rispetto all'apprendimento autodeterminato²⁸.

Tuttavia, vi sono ricerche che enfatizzano invece il ruolo *degli studenti* nell'influenzare il tipo di motivazione dell'insegnante. Di questo avviso sono Jelsma e Pelletier *et alii*²⁹. Nel primo studio (Jelsma, 1982, in Deci *et alii*, 1997) si è osservato come a. i docenti che insegnano ad allievi irrequieti sviluppano nel tempo la tendenza ad essere autoritari; b. coloro che, invece, insegnano a studenti cooperativi adottano uno stile maggiormente a supporto dell'autonomia. Inoltre, mentre i primi tendono a provare un minor senso di appagamento per l'insegnamento, i secondi sono invece più appagati dalla loro professione. Similmente, il secondo studio (Pelletier *et alii*, 2002) ha trovato una correlazione positiva tra l'autodeterminazione degli studenti – percepita dall'insegnante – e l'autodeterminazione dell'insegnante stesso rispetto al proprio lavoro. In questo caso, dunque, la motivazione intrinseca (o autodeterminata) degli allievi viene concepita come antecedente rispetto alla motivazione dell'insegnante.

Gli studi che abbiamo sin qui commentato dimostrano che la relazione tra la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti è interattiva: è vero che la prima influenza la seconda così come la seconda ha effetti sulla prima. Tuttavia, è importante tener presente che è compito *dell'insegnante* trasmettere entusiasmo e passione agli studenti, non viceversa. Deci *et alii* affermano:

²⁸Per una rassegna più completa degli studi sugli effetti dello stile di insegnamento autodeterminato sulla motivazione degli studenti si vedano, ad esempio, Deci & Vansteenkiste (2004), Guay *et alii* (2013).

²⁹A questi si aggiungano gli studi di Kızıltepe (2008) e di Sugino (2010), i quali sottolineano il collegamento diretto tra gli atteggiamenti degli studenti e la demotivazione dei rispettivi insegnanti – docenti universitari nel primo caso, insegnanti di lingua nel secondo. Svilupperemo il concetto di demotivazione in § 2.3.

Il fatto di riconoscere che la mancanza di entusiasmo da parte degli studenti ha su di loro un effetto negativo è per gli insegnanti un'informazione importante ed utile per la propria auto-regolazione, ma *non* li assolve dalla responsabilità di non dedicare sé stessi all'insegnamento. (Deci *et alii*, 1997: p. 68, trad. nostra³⁰)

Benché la motivazione degli studenti possa avere effetti su quella dell'insegnante, l'insegnante deve essere consapevole di ciò ed è suo compito utilizzare questa consapevolezza per intervenire sul proprio stile di insegnamento, nel tentativo di coinvolgere, appassionare ed entusiasmare anche gli studenti meno intrinsecamente motivati³¹.

³⁰ “For teachers to recognize that students’ lack of enthusiasm affects them negatively can be important and useful information for their own self-regulation, but it does *not* absolve them of responsibility for not devoting themselves to teaching” (Deci *et alii*, 1997: p. 68, corsivo aggiunto).

³¹Per una rassegna esaustiva ed aggiornata degli studi in cui la SDT è stata applicata al campo dell'educazione, si consulti la sezione dedicata nel sito della Self-Determination Theory: <http://www.selfdeterminationtheory.org/domains/education-domain> (ultima consultazione: 31 Luglio 2016)

Capitolo secondo

Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante³²

Gli psicologi caratterizzano la mente umana con la distinzione triadica tra *cognizione* (i.e. ciò che il soggetto sa, pensa e crede), *emozione* (i.e. ciò che il soggetto sente, prova) e *conazione* o *motivazione* (i.e. ciò che il soggetto vuole o desidera) (Snow, Corno & Jackson, 1996, in Dörnyei, 2001). Benché consapevoli del fatto che queste tre dimensioni – costituenti la “*trilogia della mente*” (Waninge, 2015) a cui si è fatto riferimento nell’Introduzione – non siano entità discrete e non abbiano confini perfettamente definiti, assumiamo che esse siano profondamente interrelate tra loro, in modo che ciascuna abbia impatto sulle altre. Per questo motivo, e alla luce degli studi in materia che andremo ad esaminare, si suppone che cognizione ed emozione influenzino la motivazione individuale dell’insegnante, e siano a loro volta influenzate.

Non è obiettivo di questo lavoro ricercare in maniera esaustiva le dimensioni di cognizione ed emozione dell’insegnante. Il motivo per cui esse vengono presentate in questa sede è, appunto, l’influenza reciproca che esse producono (e ricevono) sulla (e dalla) motivazione. Il nostro interesse, dunque, si limita ai punti di contatto – peraltro sfumati e non perfettamente individuabili – che cognizione ed emozione hanno con la motivazione dell’insegnante.

Allo scopo di chiarire i punti di contatto tra le tre dimensioni psicologiche di cui abbiamo detto sopra, in questa sezione verranno presentati e commentati studi e ricerche provenienti sia dall’ambito dell’educazione in generale, sia studi appartenenti al campo dell’educazione linguistica.

³² Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier (2014).

2.1 Cognizione³³

Clark e Peterson (1986), affermando che “il comportamento dell’insegnante è profondamente influenzato e persino *determinato* dai suoi meccanismi di pensiero” (Clark & Peterson, 1986: p. 255, trad. nostra³⁴), riconoscono l’importanza delle “vite mentali degli insegnanti” (Clark & Peterson, 1986: p. 255, trad. nostra³⁵) ed evidenziano il nesso che collega la cognizione ed il comportamento dell’insegnante, in classe e fuori.

Secondo la definizione offerta da Borg rispetto agli insegnanti di L2/LS, la cognizione rappresenta “ciò che gli insegnanti *sanno, credono e pensano*” (Borg, 2003: p. 81, trad. nostra³⁶). Tuttavia, in un articolo più recente, lo stesso studioso sostiene che studiare la cognizione degli insegnanti non deve escludere attenzione per le *emozioni*, visto che anch’esse appartengono alla “dimensione non-osservabile della vita degli insegnanti” (Borg, 2012: p. 12, trad. nostra³⁷)³⁸.

³³ Per una rassegna più completa degli studi sulla cognizione degli insegnanti di L2/LS si veda Borg (2003, 2012).

³⁴ “teacher behavior is substantially influenced and even *determined* by teachers’ thought processes” (Clark & Peterson, 1986: p. 255, corsivo aggiunto).

³⁵ “mental lives of teachers” (Clark & Peterson, 1986: p. 255).

³⁶ “what teachers *know, believe, and think*” (Borg, 2003: p. 81, corsivo aggiunto).

³⁷ “unobservable dimension of teachers’ lives” (Borg, 2012: p. 12).

³⁸ Riguardo alla dialettica cognizione-emozione è opportuno aprire una parentesi. In particolare, Buck (1984, in MacIntyre, 2002) sostiene la priorità delle emozioni rispetto alla cognizione in quanto esse costituiscono un sistema di base, semplice, che nell’evoluzione umana si sviluppa molto prima di quello razionale. Damasio (1994), rompendo il dualismo cartesiano mente-cuore, difende la necessità delle emozioni per il buon funzionamento della razionalità umana. Di posizione simile è Epstein (1994, in MacIntyre, 2002), il quale afferma che il sistema che egli definisce *esperienziale* – responsabile dei sentimenti inconsci, delle sensazioni, delle emozioni profonde – intrattiene un rapporto dialettico con quello *razionale* – logico, analitico, responsabile della valutazione consapevole degli stimoli/eventi. In particolare, secondo Epstein, il sistema esperienziale influenza massicciamente quello razionale e contribuisce a dar forma al comportamento e all’azione. Di posizione simile è Daloiso, il quale sostiene che “la variabile emozionale può incidere notevolmente sulla qualità del processo di apprendimento” (Daloiso, 2015: p. 153). Pons *et alii* (2010), in un recente articolo in cui esaminano un cospicuo numero di studi in ambito educativo e psicologico, si interrogano rispetto al ruolo reciproco di cognizione ed emozione e, in particolare, si chiedono quale delle due sia antecedente all’altra. Tre sono i risultati a cui pervengono: a. ricerche scientifiche dimostrano che certe reazioni emotive, di tipo ancestrale, primitivo, possono svilupparsi *senza* l’intervento della corteccia cerebrale, ossia della cognizione (Le Doux, 1996, in Pons *et alii*, 2010), mentre il contrario – i.e. cognizione senza emozione – non è stato documentato; b. numerosi studi evidenziano come molte reazioni emotive siano

Coerentemente con quanto affermato nell'introduzione di questo capitolo, vorremmo suggerire che lo studio della cognizione non solo non deve tralasciare le emozioni ma potrebbe condurre a risultati ancora più produttivi tenendo in considerazione anche la *motivazione* dell'insegnante stesso, essendo anch'essa un'importante componente di quella che è stata definita la "dimensione non-osservabile" dell'insegnamento.

Ritornando alla cognizione degli insegnanti, e riprendendo la definizione formulata da Borg – i.e. ciò che essi fanno, credono e pensano – si può ipotizzare che essa comprenda due forme di conoscenza relative all'insegnamento, una *esplicita* e l'altra *implicita*.

La *conoscenza esplicita* degli insegnanti consiste in ciò che essi sono consapevoli di sapere e, in particolare, in ciò che hanno imparato durante la loro formazione, negli anni di studio e di tirocinio professionale: Connelly e Clandinin parlano di "conoscenza pratica personale" (Connelly & Clandinin, 1988, in Freeman & Johnson, 1998: p. 400, trad. nostra³⁹) mentre Burns parla di "teorie della pratica" (*theories of practice*, Burns, 1996), ossia la conoscenza teorica che gli insegnanti hanno acquisito durante la loro formazione. Riferendosi al contenuto specifico della materia insegnata, Schulman chiama questa forma di conoscenza *Conoscenza Pedagogica del Contenuto* (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK), la quale consiste nella trasformazione della conoscenza del contenuto specifico in quanto tale in *conoscenza per l'insegnamento*. Schulman la definisce come

quella speciale amalgama di contenuto e pedagogia che è esclusivamente territorio degli insegnanti, la loro personale forma di comprensione professionale (Shulman, 1987: p. 15, trad. nostra⁴⁰)

causate dalla *valutazione cognitiva* di stimoli provenienti dalla mente dell'individuo (ad esempio, i ricordi), dal corpo oppure dall'ambiente esterno (Pons *et alii*, 2010); c. numerosi studi affermano che l'attivazione emotiva produce un impatto sulle funzioni cognitive individuali (ad esempio, sulla memoria, sulla creatività, sull'attenzione) (Boncinelli, 2000, in Daloiso, 2015; Pons *et alii*, 2010). Gli autori concludono che, vista "la natura emotiva della cognizione e la natura cognitiva delle emozioni", è difficile dire quale sia antecedente rispetto all'altra (Pons *et alii*, 2010: p. 237, trad. nostra).

³⁹ "personal practical knowledge" (Connelly & Clandinin, 1988, in Freeman & Johnson, 1998: p. 400).

⁴⁰ "that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding" (Shulman, 1987: p. 15)

Rispetto alla comprensione professionale, il linguaggio con cui gli insegnanti organizzano il proprio mondo concettuale è un “linguaggio professionale” (Freeman, 1996, trad. nostra⁴¹), una forma di ‘discorso’ che ha due funzioni: una funzione *cognitiva*, appunto, poiché contribuisce ad organizzare il mondo professionale degli insegnanti “in base ai valori e ai significati [condivisi] del gruppo” (Gee, 1989, in Freeman, 1996: p. 235, trad. nostra⁴²); una funzione *referenziale* poiché, grazie ad esso, gli insegnanti si qualificano come membri riconosciuti di un gruppo ben preciso.

Diversamente da quella esplicita, la *conoscenza implicita* è costituita da credenze e convinzioni degli insegnanti, ciò che Freeman definisce “il lato nascosto del lavoro” (Freeman, 2002, trad. nostra⁴³). Burns definisce questo tipo di conoscenza in termini di “teorie per la pratica” (*theories for practice*, Burns, 1996), ossia le strutture cognitive, in larga parte implicite, che i docenti impiegano per prendere decisioni, pianificare, organizzare il lavoro e il loro comportamento in classe. Secondo Kennedy (1990, in Bailey *et alii*, 1996) questa forma di conoscenza implicita degli insegnanti è largamente influenzata dalla loro stessa esperienza come studenti, dal loro “ tirocinio di osservazione” (Lortie, 1975, trad. nostra⁴⁴), durante il quale hanno interiorizzato esempi positivi e negativi di comportamento da parte dei loro insegnanti (Bailey *et alii*, 1996) da accogliere o rifiutare per la loro futura carriera di docenti. Il risultato di questa esperienza come studenti prima e giovani apprendisti poi – risultato che conferma l’importanza dei modelli di riferimento – è che, generalmente, essi “insegnano così come a loro è stato insegnato” (Goodlad, 1983, in Knezevic & Scholl, 1996: p. 81, trad. nostra⁴⁵). Di conseguenza, l’esperienza dei docenti come studenti, sia essa positiva o negativa, influenza la loro cognizione (Barnard & Burns, 2012).

⁴¹ “professional language” (Freeman, 1996).

⁴² “according to the values and meanings of their group” (Gee, 1989, in Freeman, 1996: p. 235).

⁴³ “the hidden side of the work” (Freeman, 2002).

⁴⁴ “apprenticeship of observation” (Lortie, 1975).

⁴⁵ “teach as [they] have been taught” (Goodlad, 1983, in Knezevic, Scholl, 1996: p. 81).

Queste due forme di conoscenza, esplicita ed implicita, interagiscono costantemente tra loro. Binnie Smith afferma:

gli insegnanti selezionano e modificano le proprie *idee teoriche* coerentemente con le loro *credenze personali* in merito all'insegnamento e all'apprendimento e con la loro *conoscenza pratica del contesto*. (Binnie Smith, 1996: p. 214, trad. nostra⁴⁶)

Capiamo, dunque, che l'influenza reciproca di *idee teoriche* e *conoscenza pratica del contesto* (i.e. conoscenza esplicita) e *credenze personali* (i.e. conoscenza più o meno implicita) può produrre effetti importanti su due fronti: innanzitutto sulla pratica didattica in classe e, in secondo luogo, sulla concezione stessa che gli insegnanti hanno di sé stessi come tali, sulla loro visione del futuro e sui loro limiti (Johnson, 1996).

Freeman e Johnson (1998) e Freeman (2007) definiscono la conoscenza dell'insegnante – sia quella esplicita che quella implicita – come un *fenomeno sociale*, interattivo e contingente, sviluppato alla luce dalle proprie esperienze personali prima come studenti, in seguito come apprendisti ed infine come docenti. Secondo questi studiosi, la conoscenza degli insegnanti è di natura *interpretativa*, essendo negoziata socialmente – con i colleghi, gli allievi, i dirigenti, gli amministratori, le famiglie, eccetera – e continuamente *ristrutturata* all'interno del contesto in cui essi operano.

Occupandosi della formazione professionale degli insegnanti di EFL, Pennington (1996a) osserva che questi crescono e si sviluppano in quegli aspetti della loro professionalità che sono maggiormente pronti al cambiamento; la predisposizione al cambiamento di alcuni aspetti – a scapito di altri – dipende dalle caratteristiche individuali degli insegnanti e, soprattutto, dalla loro *esperienza pregressa*, dalla *conoscenza* che hanno accumulato con la pratica. Come conseguenza di ciò, solo gli *input* per loro accessibili vengono processati in modo da diventare *intake* e, successivamente, rivelarsi come *output* nella loro pratica in

⁴⁶ “teachers select and modify *theoretical ideas* in ways that are consistent with their *personal beliefs* about teaching and learning and their *practical knowledge of the [...] context*” (Binnie Smith, 1996: p. 214, corsivo aggiunto).

classe⁴⁷: per *input accessibile* Pennington intende quelle informazioni che i docenti sono pronti a recepire

per l'elevata *consapevolezza e comprensione* dell'input, unite ad *atteggiamenti favorevoli* come un interesse preesistente oppure un atteggiamento positivo nei confronti dell'input o della persona che lo offre (Pennington, 1996a: p. 340, trad. nostra⁴⁸)

Capiamo, dunque, che la volontà o desiderio di cambiamento (indicatore di motivazione) è influenzato sia dall'*affettività*, cioè dagli atteggiamenti favorevoli rispetto agli input offerti⁴⁹, che dalla *cognizione*, ossia da quello che gli insegnanti conoscono (grazie anche alla loro esperienza) e di cui hanno consapevolezza. Riflettendo sui due principali orientamenti caratterizzanti l'insegnamento linguistico – il modello *trasmissivo*, prevalente nel mondo orientale, e il modello *interpretativo*, prevalente nel mondo occidentale (Barnes & Shemilt, 1974) – Pennington osserva come l'adesione a ciascuno degli orientamenti possa agire come una sorta di “filtro cognitivo-affettivo” (*cognitive-affective filter*, Pennington, 1996b) il quale, funzionando come una barriera cognitiva ed emotiva, ostacola la ricettività degli insegnanti rispetto ai nuovi input offerti e inibisce il loro desiderio di cambiamento.

Presentando lo studio di Kubanyiova (cfr. § 3.1.2), vedremo come la motivazione al cambiamento da parte degli insegnanti di EFL sia influenzato dalla loro cognizione.

2.2 Emozioni

Lazarus sostiene che le emozioni si sprigionano nell'interazione tra l'individuo – i.e. l'insegnante, nel nostro caso – e l'ambiente in cui opera (Lazarus, 1991). Egli afferma che le emozioni offrono una prospettiva su

⁴⁷ Rispetto alla sequenza *input – intake – output*, si veda Corder (1981).

⁴⁸ “because of a high awareness and understanding of the input, coupled with favorable attitudes such as pre-existing interest in or positive attitude towards the form of input or the person giving the input” (Pennington, 1996a: p. 340, corsivo aggiunto).

⁴⁹ È il concetto di “filtro affettivo” postulato da Krashen (1982).

ciò che il soggetto ha a rischio *nell'incontro con l'ambiente* o nella vita in generale, come il soggetto interpreta sé stesso e il mondo, e come danni, minacce, e sfide vengono affrontate. (Lazarus, 1991: p. 7, trad. nostra⁵⁰)

Secondo lo studioso, i due elementi che interagendo producono le emozioni sono: a. *identità professionale* dell'insegnante – costituita da immagine di sé stesso/a, *motivazione* per il proprio lavoro, autoefficacia percepita, responsabilità, percezione dell'insegnamento, della materia e della didattica; b. *richieste situazionali* provenienti dall'ambiente lavorativo – sia macro, a livello di sistema d'istruzione, sia micro, a livello di posto di lavoro. Dalla *valutazione* della relazione tra identità professionale e richieste situazionali scaturiscono le *emozioni* dell'insegnante rispetto al contesto, micro e macro, in cui lavora (Lazarus, 1991; VanVeen & Slegers, 2009).

Da quanto sin qui detto, capiamo che motivazione ed emozioni sono profondamente interrelate ma la prima non va confusa con le seconde: mentre la motivazione fa parte dell'identità professionale dell'insegnante, le emozioni si sprigionano dall'incontro tra l'identità dell'insegnante e le richieste dell'ambiente lavorativo. La motivazione dell'insegnante, soprattutto quella intrinseca, si manifesta *attraverso le emozioni*: come abbiamo avuto modo di vedere nei paragrafi precedenti, un insegnante intrinsecamente motivato dimostra passione, dedizione, entusiasmo, interesse, coinvolgimento per il proprio lavoro, per la materia insegnata, per gli studenti. È altresì vero che le emozioni positive contribuiscono a rafforzare la motivazione intrinseca dell'insegnante (Turner *et alii*, 2009), così come le emozioni negative possono condurre alla demotivazione e, in ultima istanza, al *burnout* (cfr. § 2.3).

Hargreaves definisce l'insegnamento in termini di “pratica emotiva” (*emotional practice*, Hargreaves, 1998), il quale prevede non solo la conoscenza della materia e la padronanza di

⁵⁰ “what a person has at stake *in the encounter with the environment* or in life in generale, how that person interprets self and world, and how harms, threats, and challenges are coped with” (Lazarus, 1991: p. 7, corsivo aggiunto).

abilità psicopedagogiche e didattiche ma anche uno sforzo di tipo emotivo. Meyer concepisce la pratica emotiva dell'insegnamento come

i modi in cui gli insegnanti sono costantemente impegnati in processi emotivi che li aiutano a capire sé stessi, le loro relazioni con gli altri, e guidano queste interazioni. (Meyer, 2009: p. 75, trad. nostra⁵¹)

Due componenti importanti della pratica emotiva dell'insegnamento sono la "comprensione emotiva" (*emotional understanding*, Hargreaves, 2000) e lo "scaffolding emotivo" (*emotional scaffolding*, Rosiek, 2003). La *comprensione emotiva* è la capacità di capire le emozioni altrui – quelle dei propri studenti, in particolare – in modo da interagire efficacemente con gli interlocutori e formare relazioni di fiducia. Lo *scaffolding emotivo* riguarda più propriamente la pratica didattica in classe e viene definito come

l'uso di metafore, rappresentazioni visive e narrazioni relative alla materia da parte dell'insegnante, allo scopo di *stimolare particolari reazioni emotive* rispetto ai contenuti. (Rosiek & Beghetto, 2009: p. 180, trad. nostra⁵²)

Lo scaffolding emotivo⁵³ è dunque un'evoluzione dello *scaffolding* (Wood *et alii*, 1976; Bruner, 1978)⁵⁴ e della *Conoscenza Pedagogica del Contenuto* (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK, Shulman, 1987), in quanto rappresenta la capacità dell'insegnante di trasformare la sua conoscenza della materia in una forma non solo pedagogicamente più adatta ed accessibile ma, soprattutto, emotivamente accattivante per gli studenti, in grado di far sì che questi si sentano coinvolti nella materia stessa (Rosiek & Beghetto, 2009).

Ponendo l'accento sul collegamento tra emozioni e motivazione, Zembylas sostiene che il fatto di dedicare maggiore attenzione agli aspetti emotivi eventualmente collegati alla PCK

⁵¹ "ways in which teachers are constantly engaged in emotional processes that help them understand themselves, their relationships with others, and guide these interactions" (Meyer, 2009: p. 75).

⁵² "a teacher's use of metaphors, visual representations, and narratives of subject matter concepts to *foster particular emotional responses* to the content" (Rosiek & Beghetto, 2009: p. 180, corsivo aggiunto).

⁵³ Rispetto all'uso delle tecniche di visualizzazione – qui concepite come strumenti dello scaffolding emotivo – torneremo più avanti, quando parleremo di 'visione' (cfr. § 3.1.3).

⁵⁴ Stando alle definizioni di Wood *et alii* (1976) e di Bruner (1978), lo *scaffolding* è il processo durante il quale l'allievo, sotto la guida di un esperto/insegnante, può concentrarsi solo sull'abilità che sta acquisendo e, quindi, è in grado di risolvere un problema e/o completare un compito che sarebbe stato altrimenti troppo difficile.

“può contribuire ad una migliore comprensione dell’impatto che le emozioni hanno sul benessere personale e *sulla motivazione* degli insegnanti” (Zembylas, 2007: p. 366, trad. nostra⁵⁵).

Nel campo dell’apprendimento delle lingue straniere/secondo, uno dei contributi più rilevanti in merito al ruolo delle emozioni è quello di Schumann, il quale è partito dalla *Teoria Cognitiva delle Emozioni (Cognitive Theory of Emotions)* di Arnold (1960) per sviluppare la propria. La *Teoria della Valutazione dell’Input (Input Appraisal Theory)*, Schumann, 1997) afferma che ogni stimolo emozionale proveniente dall’ambiente esterno viene valutato dal cervello umano in base ad una serie di criteri⁵⁶, allo scopo di facilitare (o impedire) il ripetersi dell’esperienza che ha prodotto tali emozioni. Queste teorie sono state formulate con principale riferimento ai discenti: tuttavia, è nostra convinzione che esse si applichino anche agli insegnanti. A conferma di ciò, Balboni afferma che “il piacere di insegnare si conquista ora per ora, a scuola, insegnando bene” (Balboni, 2006b: p. 26): l’emozione positiva stimola il ripetersi dell’esperienza che l’ha prodotta. Per entrambi, studenti e docenti, le emozioni giocano un ruolo importante, essendo esse profondamente interrelate con la cognizione e gli impulsi motivazionali (Bier, 2014).

Svariati studi, relativamente recenti, hanno esaminato il ruolo delle emozioni dell’insegnante in diversi contesti didattici. In una ricerca nelle scuole secondarie superiori in Francia, Martin *et alii* (2004) hanno condotto un’indagine sulle emozioni degli insegnanti durante i momenti di disordine in classe: si è osservato che queste sono responsabili dell’iniziazione di quattro tipologie⁵⁷ di dinamiche cognitivo-emozionali che producono risposte comportamentali da parte dell’insegnante. In particolare, queste

⁵⁵ “will contribute to a fuller understanding of the impact of emotions on the personal well-being *and motivation* of teachers” (Zembylas, 2007: p. 366, corsivo aggiunto).

⁵⁶ I criteri individuati da Schumann sono i seguenti: *novità, attrattiva, funzionalità* rispetto al bisogno, *realizzabilità, sicurezza psicologica e sociale* (Schumann, 1997).

⁵⁷ Le dinamiche individuate sono le seguenti: a. dinamiche associate alla *collera*; b. dinamiche associate al *dispiacere-senso di colpa-stanchezza*; c. dinamiche associate alla *paura-ansia*; d. dinamiche associate al *disgusto-vergogna*.

dinamiche “impediscono il ricorso alla professionalità e bloccano la razionalità e la riflessività professionali” (Martin *et alii*, 2004: p. 600, trad. nostra⁵⁸): questa ricerca conferma dunque la stretta relazione fra emozione e cognizione.

In una ricerca sullo stress esperito da un campione di insegnanti di EFL – docenti madrelingua nel Regno Unito e non madrelingua in Asia – Mousavi (2007) ha sottolineato come lo stato emotivo sia dei docenti che dei rispettivi studenti non sia da sottovalutare. In particolare, egli afferma che

dal momento che essi [insegnante e studenti] interagiscono costantemente tra loro, non possiamo considerare lo stato emotivo di un gruppo ed ignorare le preoccupazioni dell'altro. Il risultato generale della lezione dipende dalla qualità di tali interazioni. (Mousavi, 2007: p. 33, trad. nostra⁵⁹)

Capiamo, dunque, che l'interazione tra le emozioni di docente e studenti influenza profondamente la qualità della lezione e, pertanto, non va sottovalutata.

Martínez (2010), in una ricerca sulla personalità degli insegnanti di lingua straniera in contesto spagnolo, ha evidenziato come quest'ultima abbia un impatto cruciale, a livello emotivo, sia sull'insegnamento che sull'apprendimento della lingua. Martínez conclude il suo studio sostenendo che

pare ragionevole la necessità [da parte dell'insegnante] di [...] prestare molta attenzione a quegli aspetti della sua personalità (carattere, modo di essere di trattare gli alunni) così come alle sue emozioni, le quali possono incidere ampiamente nell'insegnamento e nell'apprendimento che si sviluppa in aula, generando determinate reazioni emotive negli studenti. (Martínez, 2010: p. 100, trad. nostra⁶⁰)

⁵⁸ “entravent le recours à la professionnalité et bloquent la rationalité et la réflexivité professionnelles” (Martin *et alii*, 2004: p. 600).

⁵⁹ “since they are constantly interacting with each other, we cannot consider the emotional state of one group whilst ignoring the concerns of the other. The general outcome of the lesson depends on the quality of such interactions” (Mousavi, 2007: p. 33).

⁶⁰ “parece razonable la necesidad de [...] cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos) así como sus propias emociones las cuales pueden incidir en gran medida en la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla dentro del aula, generando determinadas reacciones emocionales en los estudiantes” (Martínez, 2010: p. 100).

Questa affermazione ci fa capire come le emozioni dell'insegnante possano non solo influenzare il suo stesso insegnamento ma 'contagiare' gli stessi studenti al punto di essere più importanti delle sue stesse abilità didattiche (Martínez, 2010).

Cowie (2011), andando ad indagare le emozioni di docenti universitari di EFL in contesto giapponese, ha osservato che, generalmente, gli studenti sono percepiti dagli insegnanti come la fonte principale di emozioni positive, mentre l'istituzione per cui lavorano e i colleghi sono prevalentemente associati ad emozioni negative. Come soluzione, Cowie suggerisce che i docenti discutano e riflettano collaborativamente tra loro rispetto all'impatto emozionale dell'insegnamento, non solo rispetto agli allievi ma anche rispetto alle relazioni tra colleghi.

In un recente articolo, Balboni (2013) ha analizzato teoricamente il ruolo delle emozioni nella pratica dell'insegnamento linguistico. Riprendendo la distinzione triadica del filosofo greco Platone, Balboni ha individuato tre emozioni fondamentali, alla base dell'insegnamento: *Eros*, il piacere, *Pathos*, il dolore, ed *Epithimia*, il desiderio. Osserviamo che mentre le prime due – piacere e dolore – sono *in praesentia* e caratterizzano l'attività quotidiana in classe, la terza – desiderio – è *in absentia* e stimola la *visione* dell'insegnante, l'immagine di un futuro ideale, che *motiva* e dà energia all'azione (sul concetto di visione nell'insegnamento ritorneremo in § 3.1.3). Enfatizzando il legame tra emozioni, motivazione e cognizione nell'insegnamento, Balboni afferma:

le emozioni influenzano la *motivazione* dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua *capacità cognitiva*, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati. (Balboni, 2013: p. 23, corsivo aggiunto)

2.2.1 Soddisfazione

Sulla base della distinzione operata da Nadler e Lawler tra *motivazione* e *soddisfazione*, si è deciso di inserire questo paragrafo sulla soddisfazione lavorativa dell'insegnante nella sezione dedicata alle emozioni. Secondo i due studiosi, la *motivazione* rappresenta uno "stimolo per il comportamento e l'azione" (Nadler & Lawler, 1991, in Dinham & Scott,

1998: p. 362, trad. nostra⁶¹), la *soddisfazione* è invece un “*prodotto* del comportamento e dell’azione” (Nadler & Lawler, 1991, in Dinham & Scott, 1998: p. 362, trad. nostra⁶²).

Abbiamo visto in precedenza come, secondo Lazarus, le emozioni scaturiscono dall’interazione tra l’insegnante e l’ambiente in cui opera (cfr. § 2.2): in tal caso, parlando di soddisfazione, capiamo che essa è il *prodotto* di una performance, di un comportamento, il quale è calato *nel mondo* – i.e. l’ambiente lavorativo. Per questo motivo, consideriamo la (in)soddisfazione alla stregua di un’emozione positiva (o negativa), che è successiva ad uno stimolo iniziale – i.e. la motivazione – e che può rinforzare e accrescere (o diminuire) la motivazione di partenza del soggetto: manterremo dunque fede alla distinzione di Nadler e Lawler che concepisce la motivazione come *antecedente* alla soddisfazione.

Nel campo dell’educazione in generale, Oshagbemi (1997) ha condotto uno studio esplorativo alla ricerca dei fattori che conducono alla soddisfazione e all’insoddisfazione di un campione di insegnanti universitari nel Regno Unito. Per fare ciò, lo studioso è partito dalla *Teoria dei Due Fattori* di Herzberg (*Two-Factor Theory*, Herzberg, 1966) per verificare se, effettivamente, i fattori collegati *al lavoro* (i.e. insegnamento e ricerca) conducono alla *soddisfazione* lavorativa, e i fattori collegati *al contesto* (i.e. ambiente lavorativo, retribuzione, colleghi, etc.) conducono alla *insoddisfazione* lavorativa, così come afferma la teoria di Herzberg. Tuttavia, i risultati contraddicono la teoria duale in quanto si è osservato che i fattori collegati al lavoro sono responsabili sia della soddisfazione lavorativa (per il 50%) ma anche, in larga misura, della insoddisfazione lavorativa (per il 32%). Inoltre, i fattori legati al contesto solo in minima parte spiegano la insoddisfazione lavorativa (meno del 5%) ma in buona parte spiegano la soddisfazione lavorativa (per il 20%). Oshagbemi conclude affermando che, in base ai risultati ottenuti, “sembrerebbe che la teoria di

⁶¹ “*stimulus* for behavior and action” (Nadler & Lawler, 1991, in Dinham & Scott, 1998: p. 362, corsivo aggiunto).

⁶² “*product* of behavior and action” (Nadler & Lawler, 1991, in Dinham & Scott, 1998: p. 362, corsivo aggiunto).

Herzberg sia una semplificazione eccessiva della realtà nelle organizzazioni di oggi” (Oshagbemi, 1997: p. 358, trad. nostra⁶³).

Andando ad esplorare le possibili relazioni tra contesto scolastico, soddisfazione lavorativa e *burnout*, Skaalvik e Skaalvik (2009) hanno svolto una ricerca su un campione di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado in Norvegia. I due studiosi hanno concepito la soddisfazione lavorativa del docente in termini di “divertimento, appagamento derivante dal lavoro” (Skaalvik & Skaalvik, 2009: p. 520, trad. nostra⁶⁴) e hanno osservato come essa sia direttamente e positivamente collegata con il grado di *autonomia* che il contesto lavorativo permette all’insegnante (dato che conferma l’importanza dell’autodeterminazione, come si è visto in § 1.2.3), e negativamente collegata con i sintomi del *burnout*, ossia esaurimento emotivo e ridotta autoefficacia. Ritourneremo sul tema del *burnout* nel prossimo paragrafo (cfr. § 2.3).

Nel campo dell’educazione linguistica, Kassagby *et alii* (2001) hanno svolto una ricerca su un campione di insegnanti di EFL/ESL in Egitto e nelle isole Hawaii allo scopo di individuare le possibili relazioni tra i *valori*⁶⁵ (interni) e i *riconoscimenti*⁶⁶ (esterni) inerenti alla professione con la soddisfazione lavorativa. In particolare, questi studiosi sono andati a verificare se vi fosse corrispondenza tra i risultati ottenuti e la teoria duale di Herzberg, di cui si è detto poc’anzi, e l’ipotesi dell’adeguatezza del lavoro (*fit hypothesis*), in base alla quale la soddisfazione lavorativa è da ricercarsi nell’adeguatezza, o congruenza, tra i *valori* relativi al lavoro che il singolo ritiene importanti e il lavoro stesso. In particolare, questa ricerca ha trovato un’elevata correlazione tra la soddisfazione lavorativa e i *riconoscimenti*

⁶³ “it would appear that the two-factor theory is really an over-simplification of reality in today’s organizations” (Oshagbemi, 1997: p. 358).

⁶⁴ “job enjoyment” (Skaalvik & Skaalvik, 2009: p. 520)

⁶⁵ Mediante analisi fattoriale, Kassagby *et alii* individuano i seguenti valori (*values*): *Relationship Orientation, Extrinsic Motivation, Need for Autonomy, Self-realization, Institutional Support* (Kassagby *et alii*, 2001: p. 220-222).

⁶⁶ Mediante analisi fattoriale, Kassagby *et alii* individuano i seguenti riconoscimenti (*rewards*): *Good Management, Professional Position, Students, Challenging Job* (Kassagby *et alii*, 2001: p. 222-223).

esterni offerti dal lavoro, anziché con valori inerenti ad esso. Dunque, i risultati a cui Kassagby *et alii* sono pervenuti non supportano né la *fit hypothesis*, per la ragione di cui si è appena detto, né la teoria duale di Herzberg poiché si è osservato che i riconoscimenti esterni sono fattori che possono essere responsabili sia della soddisfazione che dell'insoddisfazione lavorativa.

Baleghizadeh e Gordani (2012) hanno condotto una ricerca su un campione di docenti di EFL in Iran allo scopo di indagare il legame tra motivazione e qualità della vita lavorativa dei docenti in questione. Riprendendo lo studio di Walton (1973) sulla qualità della vita lavorativa, essa viene definita come l'insieme delle "condizioni e caratteristiche del lavoro che contribuiscono alla *motivazione*, alla *prestazione*, e alla *soddisfazione lavorativa*" (Baleghizadeh & Gordani, 2012: p. 33, trad. nostra⁶⁷): anche questi studiosi sono concordi nell'affermare che, benché vi sia un indubbio collegamento tra motivazione e soddisfazione, la prima è lo *stimolo iniziale* che conduce alla prestazione, mentre la seconda è il *prodotto*, è una *conseguenza* della prestazione, la quale può avere effetti positivi sulla motivazione iniziale. In particolare, rispetto ai risultati ottenuti, Baleghizadeh e Gordani hanno osservato che la correlazione tra retribuzione e motivazione non è elevata. In tal senso, sono concordi con Oshagbemi (1997) nell'affermare che lo stipendio elevato e gli eventuali premi in denaro non sono la principale ragione alla base della soddisfazione lavorativa ma, piuttosto, il loro ruolo è quello di prevenire l'eventuale insoddisfazione.

Presentando le ricerche di Pennington (cfr. § 3.1.1), vedremo come la studiosa ha indagato la motivazione degli insegnanti di L2/LS mediante l'analisi della loro soddisfazione lavorativa.

⁶⁷ "conditions and characteristics of work that contribute to *motivation*, *performance*, and *job satisfaction*" (Baleghizadeh & Gordani, 2012: p. 33, corsivo aggiunto).

2.3 Demotivazione e burnout

Dörnyei e Ushioda definiscono la demotivazione come un insieme di “forze esterne che *riducono* o *diminuiscono* la base motivazionale di un’intenzione comportamentale o di un’azione in corso” (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 139, trad. nostra⁶⁸). Essa è dunque diversa rispetto all’amotivazione di cui parlano Deci e Ryan (cfr. § 1.2.3): mentre la demotivazione è intesa come una ‘perdita’ di motivazione, all’opposto l’amotivazione è interpretata come ‘mancanza’ di motivazione. Utilizzando il termine di *unmotivation*, Sakui e Cowie (2012) integrano le due prospettive e si riferiscono ad una situazione di ‘non-motivazione’ che può essere caratterizzata sia dalla mancanza che dalla perdita di motivazione.

Se protratta nel tempo, la demotivazione può condurre al *burnout*, o esaurimento, dovuto ad una serie di fattori negativi che impattano negativamente sulla professione. Jennet *et alii* lo definiscono come “il risultato del confrontarsi inutilmente con lo stress cronico” (Jennet *et alii*, 2003, in Skaalvik & Skaalvik, 2009: p. 518, trad. nostra⁶⁹). Stephenson (1990, in De Jesus & Lens, 2005) opera la distinzione tra insegnanti affetti da *burnout*, i quali persistono nel loro impegno nonostante la loro demotivazione, e quelli che invece sono *wornout*, letteralmente ‘esauriti’, i quali riducono al minimo i loro sforzi a causa della loro demotivazione. Crookes, parlando di *alienazione* degli insegnanti si avvicina al concetto di *burnout* e ne sottolinea la dimensione della “separazione psicologica tra gli insegnanti come esseri umani e gli insegnanti nel loro ambiente di lavoro” (Crookes, 1997: p. 67, trad. nostra⁷⁰).

Dörnyei e Ushioda (2011) identificano cinque fattori principali, responsabili della demotivazione degli insegnanti. Innanzitutto, lo *stress* collegato alla professione

⁶⁸ “external forces that *reduce* or *diminish* the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action” (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 139, corsivo aggiunto).

⁶⁹ “endpoint of coping unsuccessfully with chronic stress” (Jennet *et alii*, 2003, in Skaalvik & Skaalvik, 2009: p. 518).

⁷⁰ “psychological separation between teachers as human beings and teachers in their working environment” (Crookes, 1997: p. 67).

dell'insegnamento: tra i principali fattori responsabili si ricordano la retribuzione non adeguata, la mancanza di strutture e strumentazioni adatte, l'impegno elevato a livello burocratico ma, soprattutto, il fatto di trascorrere gran parte delle proprie ore lavorative con bambini, adolescenti o giovani adulti ai quali non sempre la materia da loro insegnata è di gradimento. In un recente studio, Kiesche e Schaarschmidt (2008) hanno individuato quattro tipologie di docenti in base alle strategie di compensazione (*coping strategies*) adottate per superare i momenti di stress lavorativo: i 'tipi' G ed S – rispettivamente “buona salute” (*good health*, Kiesche e Schaarschmidt, 2008: p. 431) e “a risparmio” (*sparing personal investment at work*, Kiesche e Schaarschmidt, 2008: p. 431) – sono quelli più al sicuro dai danni prodotti dallo stress poiché hanno un atteggiamento sano e rilassato verso la professione e il lavoro. Invece, i 'tipi' A e B – rispettivamente “ambizioso” (*ambitious*, Kiesche e Schaarschmidt, 2008: p. 432) ed “esaurito” (*burnout*, Kiesche e Schaarschmidt, 2008: p. 432) – sono due tipi a rischio poiché da un lato investono troppa energia e aspettative sul lavoro e, dall'altro, non hanno sufficiente resilienza per poter sopportare l'eventuale non raggiungimento di tali aspettative⁷¹.

Il secondo fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) responsabile della demotivazione degli insegnanti è la *scarsa autonomia*. Presentando la SDT di Deci e Ryan (cfr. § 1.2.3) abbiamo visto come la soddisfazione del bisogno di autonomia sia cruciale per mantenere la motivazione intrinseca: l'autonomia degli insegnanti viene diminuita ogniqualvolta vengono imposte 'top-down' misure di controllo centralizzato atte a garantire migliori risultati da parte degli studenti – ad esempio, test standardizzati a livello nazionale – oppure vengono imposte riforme educative che i docenti sono tenuti ad accettare ma che

⁷¹ Nell'ambito degli studi sul management, London (1983) ha prodotto un modello di motivazione per la carriera avente tre componenti: 1. caratteristiche individuali, 2. variabili situazionali (i.e. ambiente di lavoro), 3. decisioni e comportamenti relativi alla carriera. Tra le caratteristiche individuali London annovera i. *identità*, ossia quanto è centrale la nozione di carriera rispetto all'identità del soggetto; ii. *visione*, il punto fino a cui l'individuo ha aspettative realistiche di sé nell'organizzazione/ente per cui lavora e collega queste aspettative ad obiettivi di carriera; iii. *resilienza*, ossia la resistenza individuale in un ambiente lavorativo non ottimale rispetto ad eventi che possono avere impatto negativo sulla propria carriera.

sentono come distanti dalla realtà del mondo in cui operano⁷² – su questo aspetto ritorneremo nel prossimo capitolo, quando parleremo della Riforma che ha introdotto il CLIL in Italia (cfr. § 5.1.1). La restrizione dell'autonomia nell'insegnamento coincide non solo con la demotivazione dei docenti ma anche con l'adozione, da parte di questi ultimi, di stili d'insegnamento di tipo autoritario anziché democratico e a supporto dell'autonomia degli allievi (Pelletier *et alii*, 2002).

Il terzo fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) è l'*insufficiente autoefficacia* degli insegnanti. Facendo nuovamente riferimento alla SDT di Deci e Ryan (cfr. § 1.2.3), sappiamo come il bisogno di competenza sia strettamente connesso con la motivazione intrinseca. Nel commento al numero 18 di *Language Learning*, Alexander parla di "competenza fragile" degli insegnanti (Alexander, 2008: p. 490, trad. nostra⁷³) e osserva come, generalmente, i programmi di preparazione per futuri insegnanti siano marcatamente centrati sulla preparazione nella materia insegnata, anziché sulle competenze didattiche e di gestione del gruppo classe. La conseguenza di ciò è che i nuovi insegnanti, benché animati da spirito altruistico e pronti ad assumere comportamenti di tipo democratico e a favore dell'autonomia, siano presto colpiti da quello che Veenman definisce "shock della realtà" (Veenman, 1984: p. 143, trad. nostra⁷⁴) e adottino approcci autoritari, a scapito proprio e degli studenti. Uno studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria *et alii* (2003) su un campione significativo di 1.252 insegnanti di tutti i gradi scolastici, il cui obiettivo era l'analisi della percezione del *burnout* nella classe docente, ha osservato come le scarse competenze psicopedagogiche e didattiche degli insegnanti conducano non solo ad una limitata autoefficacia nella gestione delle relazioni con studenti, colleghi e famiglie, ma abbiano ricadute negative in termini di a. frustrazione e *burnout*

⁷² In merito al rapporto tra insegnanti e riforme, si veda lo studio di Van Veen & Slegers (2009).

⁷³ "fragile competence" (Alexander, 2008: p. 490).

⁷⁴ "reality shock" (Veenman, 1984: p. 143).

percepiti dagli stessi insegnanti; b. percezione, diffusa a livello sociale, dell'insegnante come 'burocrate', anziché come professionista della materia che insegna.

Il quarto fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) responsabile della demotivazione degli insegnanti è la difficoltà a mantenere alto il livello di *coinvolgimento intellettuale*: generalmente un docente insegna la stessa materia e gli stessi contenuti per diversi anni, rischiando di cadere nella routine e stancarsi del suo stesso lavoro. Se da un lato i curricula imposti a livello nazionale rappresentano un percorso sicuro cui attenersi – soprattutto per i nuovi insegnanti – dall'altro essi costituiscono degli ostacoli alla creatività e al bisogno di novità degli insegnanti con maggiore esperienza, i quali rischiano di perdere la loro motivazione iniziale.

Il quinto fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) è l'*assenza di percorsi di carriera* nell'insegnamento: i due studiosi parlano di "mancanza di futuro" nella professione dell'insegnante (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 173, trad. nostra⁷⁵), uno stato che rende difficile per molti docenti, qualificati e con anni di esperienza, mantenere alto il proprio livello di motivazione oppure mantenere la stessa occupazione di insegnante. A conferma di ciò, uno studio qualitativo di Johnston (1997) su un campione di 17 docenti di EFL in Polonia ha evidenziato che i. i soggetti dello studio hanno deciso di accedere all'insegnamento non per 'vocazione' bensì in modo del tutto accidentale oppure come scelta di ripiego, rispetto ad altre alternative; ii. i docenti non escludono la possibilità di insegnare solo per un certo periodo, per poi passare ad un'altra occupazione; iii. non emerge alcun accenno al futuro della loro professione ma, al contrario, l'impegno lavorativo di cui i soggetti parlano risulta essere discontinuo, deciso giorno per giorno, anziché essere pianificato e duraturo, in vista di una crescita. Benché i risultati di questo studio non siano generalizzabili – vista l'esiguità del campione e la specificità socio-culturale – essi contribuiscono a far luce sulla natura difficilmente decifrabile della

⁷⁵ "futurelessness" (Dörnyei & Ushioda, 2011: p. 173).

professione, o 'carriera', dell'insegnante. Secondo Bess (1997), è difficile considerare l'insegnamento una 'professione': esso è prevalentemente sostenuto da motivi intrinseci mentre nella società di oggi sono i risultati estrinseci quelli che contano maggiormente a livello professionale.

Capitolo terzo

La motivazione nella classe di L2/LS⁷⁶

In questa sezione andremo ad esplorare la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti nella classe di L2/LS.

Il fatto di dedicare uno spazio comune ai due protagonisti dell'azione glottodidattica non è casuale: vuole rispecchiare la nostra adesione alla prospettiva sociocognitiva di Atkinson, il quale afferma che la lingua è simultaneamente sia *nella testa* che *nel mondo* (Atkinson, 2002), sottolineando così come essa sia un fenomeno non solo *cognitivo* ma anche *sociale*⁷⁷. Secondo lo studioso, dunque, l'apprendimento linguistico non accade solo nella testa del discente, in una sorta di 'vuoto sociale', ma è il risultato dell'interrelazione tra l'apprendente

⁷⁶ Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier (2014).

⁷⁷ Rispetto alla dicotomia tra la prospettiva *cognitiva* e quella *socioculturale* nel campo degli studi sull'acquisizione linguistica (*Second Language Acquisition*, d'ora in avanti SLA) è opportuno aprire una piccola parentesi. Alla fine del secolo scorso, Firth e Wagner (1997) hanno proposto una riconcettualizzazione profonda del campo di studi concernenti la SLA. In particolare, i due studiosi hanno auspicato un maggiore equilibrio tra le due "conflicting ontologies" (Zuengler & Miller, 2006: p. 35) caratterizzanti la SLA, ossia la prospettiva *cognitiva* e la prospettiva *socioculturale*, proponendo un "holistic approach" (Firth & Wagner, 1997: p. 768) che prevedesse, *inter alia*, il riconoscimento del fatto che l'uso della lingua non si limita alla cognizione individuale ma è caratterizzato da una dimensione *interattiva* ed una dimensione *contestuale*: la situazione d'apprendimento ed il più ampio ambiente socio-culturale in cui il soggetto agisce sono dunque di importanza cruciale rispetto ad acquisizione e apprendimento linguistico. Un simile approccio modifica il modo in cui la comunicazione verbale e l'insegnante vengono percepiti: la comunicazione non è intesa solo come sforzo grammaticale, bensì come *interazione*, il cui obiettivo primario è l'efficacia comunicativa, non l'accuratezza morfosintattica; l'insegnante non è un 'giudice' che punisce l'errore (grammaticale) del discente ma è un "expert interactant" (Dalton-Puffer, 2007), il quale offre allo studente l'appoggio, lo *scaffolding* di cui ha bisogno per poter svolgere attività socio-cognitive, linguistiche, complesse che non sarebbe altrimenti in grado di fare da solo. Ritornando all'approccio sociocognitivo di Atkinson, Zuengler e Miller lo descrivono come un tentativo di superare la conflittualità esistente tra il *cognitivismo* e il *socioculturalismo*, che definiscono come i "two parallel SLA worlds" (Zuengler & Miller, 2006). A proposito di mondi paralleli, anche Lafford (2007) denuncia la "biforcazione del campo" (Lafford, 2007: p. 746, trad. nostra) ed è consapevole del fatto che l'acquisizione linguistica è un fenomeno complesso, per comprendere il quale è necessario osservare non solo la mente e le qualità individuali del soggetto, ma anche il contesto socio-culturale in cui esso si trova: la studiosa auspica dunque che il divario tra le due ontologie venga colmato, al fine di una più piena e precisa comprensione del fenomeno.

stesso, l'insegnante e l'ambiente sociale e culturale in cui essi si trovano: "l'apprendimento e l'insegnamento vanno di pari passo" (Atkinson, 2002: p. 538, trad. nostra⁷⁸).

Nel passato, numerosi filosofi, pedagogisti e psicologi hanno rilevato la crucialità del ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento: Dewey, enfatizzando la natura della classe come microcosmo della più ampia realtà sociale, ne ha evidenziato le funzioni *democratiche* e *cooperative* (Dewey, 1916/2011); i costruttivisti, tra cui Bruner e Von Glasersfeld, hanno valorizzato il ruolo dell'insegnante come guida e supporto per gli studenti, contrapponendo il concetto di *educazione* a quello di mera istruzione (Williams & Burden, 1997); gli interazionisti con Feuerstein (Feuerstein *et alii*, 1991) e con Vygotsky (Vygotsky, 1978, 1986; Lantolf, 1994; Lantolf & Appel, 1994; Donato & McCormick, 1994) hanno postulato teorie della *mediazione* che mettono in primo piano l'interazione tra docente ed allievi.

Brophy e Good affermano che "le classi sono configurazioni sociali complesse" (Brophy & Good, 1986: p. 370, trad. nostra⁷⁹), entro le quali agisce una forma di causalità che Larsen-Freeman e Cameron (2008a, 2008b) definiscono *co-adattamento*. Il co-adattamento prevede che il cambiamento in un sistema produca un cambiamento nel sistema – o nei sistemi – collegati al primo: questo è ciò che accade in classe, laddove "dal co-adattamento dei comportamenti di insegnante e studenti emerge una struttura ad un altro livello, una struttura che potremmo chiamare *lezione*" (Larsen-Freeman & Cameron, 2008b: pp. 202-203, trad. nostra⁸⁰). Tenendo presente questa interdipendenza reciproca tra insegnante e studenti, è possibile affermare che l'eventuale cambiamento nella motivazione dell'insegnante può condurre a variazioni nella motivazione dei rispettivi studenti (Bier, 2014). In questi termini, attribuiamo significato alle parole di Brophy e Good, i quali affermano che "il mito per cui gli insegnanti non fanno la differenza nell'apprendimento

⁷⁸ "learning and teaching go hand-in-hand" (Atkinson, 2002: p. 538).

⁷⁹ "classrooms are complex social settings" (Brophy & Good, 1986: p. 370).

⁸⁰ "from co-adaptation of teacher and student behaviors emerges a structure at another level, one that we might call *the lesson*" (Larsen-Freeman & Cameron, 2008b: pp. 202-203, corsivo in originale).

degli studenti è stato confutato” (Brophy & Good, 1986: p. 370, trad. nostra⁸¹): a nostro avviso, uno dei modi con cui gli insegnanti possono fare la differenza è quello di essere motivati, entusiasti e capaci di coinvolgere i propri allievi nel processo di costruzione della conoscenza a cui congiuntamente collaborano. Bailey *et alii* affermano:

entrambe le parti, nella relazione insegnante-studente, hanno le proprie responsabilità, i propri contributi da apportare al processo di apprendimento. [...] Sia l’insegnante che gli studenti contribuiscono ad un ambiente di apprendimento positivo rispettandosi l’un l’altro ed *impegnandosi* a fare del proprio meglio (Bailey *et alii*, 1996: p. 20, trad. nostra⁸²).

È in questo ‘impegnarsi’, a cui fanno riferimento gli studiosi citati sopra, che intravediamo il concetto di *motivazione*, concepita come sforzo di riuscire, energia spesa per fare del proprio meglio, entusiasmo, impegno investito da entrambi i protagonisti dell’azione didattica.

Vediamo ora con maggiore dettaglio la motivazione dell’insegnante di L2/LS e quella degli studenti.

3.1 La motivazione dell’insegnante di L2/LS

Benché i campi della pedagogia e della psicologia dell’insegnamento siano attualmente caratterizzati da uno “*Zeitgeist of interest*” (Watt and Richardson, 2008a: p. 405) rispetto all’argomento della motivazione dell’insegnante, questo impulso non è ancora giunto nel campo specifico dell’insegnamento *linguistico*, laddove le ricerche in materia rimangono poco numerose (Dörnyei & Ushioda, 2011).

⁸¹ “the myth that teachers do not make a difference in student learning has been refuted” (Brophy & Good, 1986: p. 370).

⁸² “the two parties in the teacher-student relationship have their own responsibilities, their own contributions to make to the learning process. [...] Both the teacher and the students contribute to a positive learning environment by respecting each other and by *being committed* to doing their best (Bailey *et alii*, 1996: p. 20, corsivo aggiunto).

Partendo dall'obiettivo di voler esplorare la motivazione dell'insegnante di lingua, gli studiosi che hanno affrontato l'argomento si sono in buona parte basati sulle teorie motivazionali di cui abbiamo discusso in precedenza (cfr. § 1.1, § 1.2) nell'assunto per cui, trattandosi di insegnamento, anche quello relativo alle lingue possa essere equiparato all'insegnamento delle altre materie scolastiche.

Pur concordando sul fatto che l'insegnamento linguistico possa essere esplorato attraverso le lenti delle teorie esaminate in precedenza, ci preme ricordare quale sia la specificità dell'insegnamento *linguistico* rispetto a quello delle altre discipline. A questo fine, riportiamo le parole di Dörnyei:

Credo sia importante ribadire che imparare una L2 è *diverso* in molti modi rispetto all'apprendere altre materie scolastiche. Una L2 è una materia scolastica 'imparabile', visto che gli elementi discreti del codice comunicativo (le regole grammaticali e il lessico, ad esempio) possono essere insegnati esplicitamente, ma è anche profondamente vincolata a livello sociale e culturale, caratteristica che rende l'apprendimento di una lingua un evento essenzialmente *sociale* il quale richiede l'accorpamento di una vasta gamma di elementi della cultura della L2. (Dörnyei, 2003: p. 4, trad. nostra⁸³)

Appare evidente come, nel breve estratto riportato, lo studioso si stia riferendo all'*apprendimento* linguistico, non all'insegnamento. Tuttavia, a nostro avviso, questa riflessione ha egual valore se riferita all'*insegnamento*: la peculiarità dell'insegnamento *linguistico* risiede nel fatto che esso è un evento *sociale* (cfr. Atkinson, 2002) il quale richiede la disponibilità del docente ad introdurre i propri allievi non solo agli 'elementi discreti insegnabili' caratterizzanti il codice, ma anche alla *dimensione sociale, culturale e valoriale* che fa parte integrante della L2/LS insegnata (e appresa).

Nei paragrafi che seguono, saranno presentate le principali ricerche condotte nel campo della motivazione dell'insegnante di lingua.

⁸³ "I believe it is important to restate that learning an L2 is *different* in many ways from learning other school subjects. While an L2 is a 'learnable' school subject in that discrete elements of the communication code (e.g. grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply *social* event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture" (Dörnyei, 2003: p. 4, corsivo aggiunto).

3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, e di Shoaib

Il lavoro di Pennington (1995) rappresenta il primo importante contributo rispetto al campo d'indagine sulla motivazione degli insegnanti di L2/LS. In particolare, la studiosa ha condotto diverse ricerche, occupandosi di motivazione degli insegnanti di ESL in termini di soddisfazione lavorativa. La monografia che commentiamo (Pennington, 1995) riporta i risultati di una serie di studi che Pennington ha realizzato assieme ad altri ricercatori in diverse parti del mondo. Di particolare interesse sono due studi quantitativi condotti nel 1991 assieme a Riley: nel primo è stato utilizzato il *Minnesota Satisfaction Questionnaire*, un questionario standardizzato sulla soddisfazione lavorativa; nel secondo è stato impiegato il *Job Descriptive Index*, altro questionario standardizzato avente come oggetto la soddisfazione lavorativa assieme ad altri aspetti inerenti la professione. Benché i due strumenti di raccolta dati utilizzati fossero diversi, i risultati dei due studi risultano essere in sintonia: le categorie riferentisi alla natura *intrinseca* della motivazione dell'insegnante (ad esempio, valore morale e servizio sociale) hanno ottenuto i punteggi più alti, mentre le categorie inerenti i motivi *estrinseci* (ad esempio, retribuzione e promozione) hanno ottenuto quelli più bassi. Tuttavia, benché gli insegnanti oggetto degli studi abbiano dimostrato di essere prevalentemente sostenuti da ragioni intrinseche, Pennington denuncia la presenza di segni di insoddisfazione, soprattutto nel lungo periodo:

il quadro globale mostra considerevole insoddisfazione in merito alle opportunità di carriera nel lungo periodo, [insoddisfazione] rispetto alla retribuzione e al riconoscimento ricevuti per il lavoro svolto, e [insoddisfazione] rispetto alle politiche e pratiche amministrative e di supervisione le quali limitano la responsabilità e la crescita professionale. (Pennington, 1995: p. 140, trad. nostra⁸⁴)

⁸⁴ “the global picture is one of considerable dissatisfaction with long-term career opportunities within the field, with the compensation and recognition received for the work performed, and with administrative and supervisory policies and practices that limit professional responsibility and growth” (Pennington, 1995: p. 140).

Secondo Pennington, i principali responsabili dell'insoddisfazione degli insegnanti di EFL/ESL nel lungo periodo sono la scarsa retribuzione, la mancanza di risorse, gli incentivi economici inesistenti e la poca autonomia a loro concessa.

Il lavoro di Doyle e Kim (1999, in Dörnyei & Ushioda, 2011) è uno studio di tipo prevalentemente qualitativo con l'obiettivo di analizzare le ragioni di natura sociale, culturale e politica che contribuiscono a diminuire la motivazione degli insegnanti di ESL/EFL e a causare insoddisfazione lavorativa. I due studiosi hanno condotto una serie di interviste in profondità a due campioni distinti di soggetti, insegnanti americani di ESL e insegnanti coreani di EFL. L'analisi successiva dei dati qualitativi ha prodotto risultati che i due studiosi hanno raggruppato in tre macro-temi: i. *motivazione intrinseca*; ii. *fattori responsabili dell'insoddisfazione*; iii. *curricula obbligatori e test standardizzati*. Per quanto riguarda il primo tema, Doyle e Kim hanno osservato che gli insegnanti intervistati attribuiscono il maggior potere motivazionale rispetto alla loro professione all'*interesse intrinseco* per l'insegnamento e per il fatto di aiutare gli studenti nel loro percorso di crescita; in merito al secondo tema, i fattori responsabili dell'insoddisfazione individuati dai due studiosi sono principalmente fattori *estrinseci* quali la bassa retribuzione, le scarse opportunità di avanzamento professionale, le condizioni d'impiego sfavorevoli, la progressiva svalutazione del ruolo del docente e la mancanza di rispetto; per quanto riguarda il terzo tema, Doyle e Kim hanno osservato che l'imposizione di curricula obbligatori e di test standardizzati a cui preparare gli allievi sono le principali fonti di pressione per gli insegnanti le quali, di fatto, diminuiscono l'autonomia di gestione del loro lavoro. I due studiosi hanno inoltre rilevato come i risultati ottenuti dai due campioni di insegnanti intervistati, americani e coreani, mostrino numerose somiglianze, quasi a dimostrazione del fatto che l'interesse intrinseco per l'insegnamento sia un aspetto non influenzabile dalla cultura d'appartenenza. Inoltre, è interessante notare come i risultati dello studio qualitativo di Doyle e Kim siano in accordo con quelli degli studi quantitativi di

Pennington (1995), poiché in entrambi i casi i fattori intrinseci appaiono come i principali responsabili della motivazione dell'insegnante di ESL/EFL⁸⁵.

Il lavoro di Shoaib (2004, in Dörnyei & Ushioda, 2011) è uno studio di tipo qualitativo con l'obiettivo di esplorare i fattori che contribuiscono alla motivazione e alla demotivazione degli insegnanti di EFL in Arabia Saudita. Al fine di condurre un'efficace analisi del complesso fenomeno in questione, la studiosa si propone di esplorare un campo di indagine che comprende tre livelli progressivi: a. il livello *dell'insegnante*; b. il livello *gestionale*; c. il livello *ministeriale/istituzionale*. In particolare, a seguito dell'analisi dei dati qualitativi raccolti con una serie di interviste su larga scala, Shoaib offre una ricca serie di suggerimenti volti ad aumentare la motivazione degli insegnanti. Rispetto al livello più 'esterno', quello *ministeriale/istituzionale*, tra le varie indicazioni proposte, la studiosa invita gli organi istituzionali di riferimento a considerare l'ipotesi di coinvolgere attivamente gli stessi insegnanti nei processi decisionali, soprattutto quando si tratta di prendere decisioni in merito a misure volte a cambiamenti importanti. Rispetto al livello 'intermedio', quello *gestionale*, tra le varie indicazioni, Shoaib suggerisce a. la possibilità di istituire un sistema di supervisione e tutoraggio, assumendo gli insegnanti con più esperienza come mentori di quelli più giovani e ad inizio carriera, e b. la possibilità di condurre, prima dell'inizio di ogni anno scolastico, un'indagine sulle motivazioni e i bisogni degli insegnanti, in modo che gli eventuali provvedimenti vengano presi in tempo utile. Rispetto al livello più 'interno', quello relativo all'*insegnante*, la studiosa offre numerose indicazioni in merito alla formazione degli insegnanti, sia rispetto all'apprendistato sia rispetto alla formazione in servizio, suggerendo la possibilità di introdurre forme di flessibilità lavorativa e

⁸⁵I risultati di Pennington (1995) e di Doyle e Kim (1999) sono in linea con quanto afferma Pink (2009), secondo il quale la maggiore retribuzione può stimolare la motivazione e la prestazione del soggetto nel caso in cui questi sia impegnato in un lavoro semplice, meccanico e ripetitivo. Invece, nelle professioni che richiedono elevati livelli di abilità, competenza e capacità decisionale – come l'insegnamento – la retribuzione non produce effetti positivi né sulla motivazione né sulla prestazione.

remunerativa per incentivare gli insegnanti a proseguire nella loro formazione e a conseguire ulteriori titoli senza per questo perdere il diritto al loro stipendio.

3.1.2 Lo studio di Kubanyiova

Il lavoro di Kubanyiova (2006, 2007, 2009, 2012) si discosta dagli studi precedentemente commentati in quanto si pone l'obiettivo non tanto di analizzare il grado di soddisfazione lavorativa del docente di L2/LS, quanto piuttosto quello di esplorare il *cambiamento concettuale* dell'insegnante di lingua (*Language Teacher Conceptual Change*, LTCC), articolando la connessione esistente tra motivazione, cognizione e sviluppo dell'insegnante.

Facendo ricorso alla teoria dei sé possibili (*possible selves theory*, Markus & Nurius, 1986), alla teoria della discrepanza del sé (*self-discrepancy theory*, Higgins, 1987) e soprattutto al *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005), la studiosa applica il concetto dei possibili sé futuri per condurre un'analisi longitudinale, prevalentemente qualitativa, del cambiamento concettuale di 8 insegnanti slovacchi di EFL impegnati in un corso di formazione in servizio. In particolare, sulla base delle teorie di riferimento appena citate, Kubanyiova definisce tre Sé Possibili dell'Insegnante di Lingua (*Possible Language Teacher Selves*): i. il Sé Ideale (*Ideal Self*), "il quale rappresenta obiettivi identitari ed aspirazioni, [...] ossia incorpora il sé che essi [gli insegnanti] vorrebbero idealmente raggiungere" (Kubanyiova, 2009: p. 315, trad. nostra⁸⁶); ii. il Sé Dovuto (*Ought-to Self*), "il quale si riferisce alle rappresentazioni cognitive delle responsabilità e degli obblighi degli insegnanti di lingua rispetto al loro lavoro" (Kubanyiova, 2009: p. 316, trad. nostra⁸⁷); iii. il Sé Temuto (*Feared Self*), il quale "si riferisce alla persona che l'insegnante potrebbe diventare qualora non

⁸⁶ "which constitutes identity goals and aspirations [...] that is, involves the self which they would ideally like to attain" (Kubanyiova, 2009: p. 315).

⁸⁷ "which refers to the language teachers' cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work" (Kubanyiova, 2009: p. 316).

dovesse essere all'altezza dei propri ideali o degli obblighi e delle responsabilità percepite” (Kubanyiova, 2009: p. 316, trad. nostra⁸⁸).

Rispetto alla ricerca condotta dalla studiosa sugli otto docenti slovacchi, il cambiamento concettuale dell'insegnante (LTCC) ha inizio con gli input forniti dal corso di formazione erogato – contenuti, compiti, attività, formatori, colleghi. Questi input, passando attraverso il 'filtro cognitivo-affettivo' (cfr. Pennington, 1996b) dei soggetti in questione, vengono valutati e, a seconda del fatto che implicino o meno il proprio Sé Ideale, vengono accettati oppure rifiutati (Kubanyiova, 2012). Tuttavia, per innescare il meccanismo che dà origine al cambiamento, non basta che gli input siano in linea con il Sé Ideale ma è necessario che i soggetti percepiscano la *dissonanza emotiva* risultante dalla discrepanza tra il sé attuale e quello ideale (Kubanyiova, 2012). Nel caso in cui i soggetti esperiscano tali emozioni contrastanti, il cambiamento concettuale (LTCC) non avviene automaticamente: è necessario che gli insegnanti percepiscano le risorse interne ed esterne a loro disposizione come sufficienti. Questo avviene nel momento in cui a. essi comprendono chiaramente quali *implicazioni* ha il sé possibile attivato dagli input forniti, b. essi sono in grado di ideare un *piano d'azione* al fine di raggiungere il sé possibile, c. essi comprendono che il sé possibile a cui intendono arrivare è accettato ed in conformità con il contesto educativo in cui operano (Kubanyiova, 2012).

Analizzando i profili degli otto insegnanti di EFL implicati nella sua ricerca, Kubanyiova descrive quattro possibili 'percorsi' di cambiamento concettuale (LTCC), aventi esiti diversi: 1. “bello, ma non per me” (Kubanyiova, 2012: p. 115, trad. nostra⁸⁹); 2. “non potrei essere più d'accordo di così” (Kubanyiova, 2012: p. 129, trad. nostra⁹⁰); 3. “bello, ma mi fa troppa paura” (Kubanyiova, 2012: p. 147, trad. nostra⁹¹); 4. “devo insegnare in modo

⁸⁸ “refers to someone that the teacher could become if either the ideals or perceived obligations and responsibilities are not lived up to” (Kubanyiova, 2009: p. 316).

⁸⁹ “Nice-but-not-for-me” (Kubanyiova, 2012: p. 115).

⁹⁰ “Couldn't-agree-more” (Kubanyiova, 2012: p. 129).

⁹¹ “Nice-but-too-scary” (Kubanyiova, 2012: p. 147).

diverso” (Kubanyiova, 2012: p. 186, trad. nostra⁹²). I primi tre percorsi hanno esito negativo in quanto *non* conducono al cambiamento concettuale perché a. gli input forniti dal corso di formazione *non collimano* con il Sé Ideale (“bello, ma non per me”); b. gli input non creano dissonanza emotiva in quanto il soggetto sente che li sta *già* mettendo in pratica nella propria prassi quotidiana (“non potrei essere più d’accordo di così”); c. gli input collimano con il Sé Dovuto, anziché con quello Ideale, ma le risorse a disposizione sono percepite come insufficienti (ad esempio, scarsa volontà e/o autoefficacia) e, come conseguenza, il soggetto teme di non essere all’altezza delle aspettative nei suoi confronti (“bello, ma mi fa troppa paura”). L’unico percorso ad avere esito positivo, a condurre cioè al cambiamento concettuale vero e proprio, è il quarto, “devo insegnare in modo diverso”, rispetto al quale gli input offerti implicano il Sé Ideale, producono dissonanza emotiva, reclutano tutte le risorse a disposizione al fine di mettere in pratica un piano d’azione volto al raggiungimento del sé desiderato e, in ultima istanza, a cambiamento.

3.1.3 Dörnyei & Kubanyiova sulla ‘visione’

In un recente volume, Dörnyei e Kubanyiova (2014) affrontano il tema della motivazione nella classe di L2/LS attraverso il concetto di *visione*. In particolare, i due studiosi offrono una ricca rassegna di strategie a supporto della motivazione sia degli studenti (cfr. § 3.2) che degli insegnanti di lingua.

Basandosi sulle già citate teorie dei sé possibili (Markus & Nurius, 1986), della discrepanza del sé (Higgins, 1987) e del *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005), Dörnyei e Kubanyiova collegano il concetto di sé ideale a quello di *visione* la quale, secondo Van der Helm (2009, in Dörnyei & Kubanyiova, 2014), incorpora tre aspetti importanti, riferibili al sé: i. il *futuro*; ii. l’*ideale*; iii. il *desiderio intenzionale di cambiamento*. L’aggettivo ‘intenzionale’ aggiunge un’informazione rilevante rispetto alla definizione del concetto di

⁹² “I’ve-got-to-teach-differently” (Kubanyiova, 2012: p. 186).

visione. Essa, infatti, non rappresenta soltanto un obiettivo cognitivo futuro desiderato dal soggetto, ma incorpora anche una rappresentazione sensoriale di *come* tale obiettivo possa essere raggiunto. A questo proposito, Dörnyei e Kubanyiova enfatizzano il ruolo della *visualizzazione mentale*, ossia l'evocazione di "immagini che stimolano tutti i nostri sensi" (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 14, trad. nostra⁹³) e che hanno sia una funzione *cognitiva*, atta a pianificare corsi d'azione, sia una funzione *motivazionale*, volta a dare energia al comportamento individuale. In tal senso, d'accordo con Cox (2012, in Dörnyei & Kubanyiova, 2014) i due studiosi affermano che, siccome il cervello umano non discrimina tra ciò che accade fisicamente, nella concretezza, e la vivida rappresentazione mentale di una situazione o di un evento, lo strumento della visualizzazione (il vedere "nell'occhio della mente"⁹⁴ shakespeariano) può produrre stimoli motivazionali importanti, in grado di orientare l'energia investita dal soggetto in direzione del proprio obiettivo.

Come abbiamo detto poc'anzi, Dörnyei e Kubanyiova sostengono la rilevanza del sé ideale futuro come guida al comportamento. Tuttavia, essi affermano che affinché questo modello ideale abbia potere motivazionale è necessario che sussistano alcune condizioni.

Innanzitutto, il soggetto deve *avere* un'immagine di sé desiderata (1) e questa deve essere sufficientemente *diversa* da quella corrispondente allo stato attuale (2). Inoltre, l'immagine di sé desiderata deve essere *vivida ed elaborata*, in altre parole il soggetto deve avere ben chiaro come desidera essere nel futuro (3). Inoltre, quest'immagine di sé deve essere percepita dall'individuo come *plausibile* rispetto al proprio stato attuale (4) e *non in conflitto* con le altre componenti del sé individuale (5). Inoltre, per stimolare l'azione, essa deve essere percepita come *non facile* da ottenere (6), ossia il soggetto deve percepire la dimensione della difficoltà e della sfida, e deve essere altresì accompagnata da *strategie procedurali* che ne permettano il raggiungimento (7). Infine, l'immagine di sé desiderata deve essere *regolarmente attivata* e presente nel concetto di sé del soggetto (8) e

⁹³ "pictures that stimulate all our senses" (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 14).

⁹⁴ "In my mind's eye" (Shakespeare, *Amleto*: atto I, scena 2, v. 184).

controbilanciata da una corrispondente *immagine del sé temuto* nello stesso dominio (9) (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: pp. 13-14). Possiamo notare come, in tutte queste condizioni, s'intravedano evidenti cenni all'importanza della visualizzazione mentale, di cui abbiamo parlato in precedenza.

Per quanto riguarda il caso specifico degli insegnanti di L2/LS, i due studiosi partono dal presupposto che questi, vista la scelta della professione specifica, abbiano già in passato sviluppato una visione di sé come insegnanti di lingua. Di conseguenza, offrono una serie di strategie pratiche atte a 1. “(ri)-accendere la fiamma della visione” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 125, trad. nostra⁹⁵) e 2. “proteggere la fiamma della visione” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 145, trad. nostra⁹⁶). Per quanto riguarda le prime, Dörnyei e Kubanyiova affermano che per riscoprire l'energia che la visione di sé può sprigionare è necessario che gli insegnanti innanzitutto comprendano *chi* sono, in altre parole rendano esplicite le proprie cognizioni: ciò implica, ad esempio, il riconoscere consapevolmente i propri pregi e i propri difetti, il rievocare la propria esperienza come apprendenti (il loro “tirocinio di osservazione”, Lortie, 1975), il ricordare le persone e gli incontri che hanno stimolato il proprio desiderio di diventare insegnanti. Tutto ciò allo scopo di innescare quella “tensione creativa” (Senge, 1990/2006, in Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 140, trad. nostra⁹⁷) che deriva dalla percezione della discrepanza tra chi il soggetto è *nel presente* (i.e. il proprio stato attuale) e chi desidera diventare *nel futuro* (i.e. il proprio stato ideale). In secondo luogo, riprendendo il modello del *Golden Circle* di Sinek (2011), i due studiosi pongono l'accento sulla necessità, da parte dei docenti, di interrogarsi non tanto sul *cosa* e sul *come* insegnare, quanto sul *perché* dell'insegnamento, quindi sui valori profondi, sugli scopi morali, sulle filosofie e pedagogie di fondo che animano la propria professione. Infine, Kubanyiova (2014) rileva l'importanza cruciale del coltivare l'*immaginazione* da parte degli

⁹⁵ “(Re)-igniting the flame of teacher vision” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 125)

⁹⁶ “Guarding the flame of teacher vision” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 145)

⁹⁷ “creative tension” (Senge, 1990/2006, in Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 140)

insegnanti stessi⁹⁸, come potente strumento per plasmare una visione futura di sé nitida ed efficace: “aiutare gli insegnanti a diventare docenti ispiratori significa aiutarli ad *osare immaginare*” (Kubanyiova, 2014: p. 84, trad. nostra⁹⁹).

Rispetto alle strategie volte a proteggere la visione, Dörnyei e Kubanyiova enfatizzano in primo luogo l'importanza di mantenere fede alla *propria* visione, non cedendo alle immagini imposte dall'ambiente esterno:

nella mente di molti insegnanti c'è un chiaro sbilanciamento tra le tanto adorate visioni di chi vorrebbero diventare in quanto professionisti dell'insegnamento delle lingue e la moltitudine di immagini, imposte dall'esterno, di ciò che i bravi insegnanti *dovrebbero fare e dovrebbero essere* (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 146, trad. nostra¹⁰⁰)

A questo proposito, i due studiosi riaffermano con forza il potere delle tecniche di visualizzazione mentale allo scopo di aumentare la nitidezza della *propria* immagine di sé nel futuro e di accrescere così la propria resilienza, ossia la propria capacità di resistere alle tensioni provenienti da un ambiente lavorativo non ottimale. Infine, essi sostengono l'importanza del nutrire la *speranza*. D'accordo con la teoria di Markus e Nurius (1986), secondo cui i sé possibili hanno potere liberatorio in quanto stimolano la speranza che il sé non è immutabile, i due studiosi incoraggiano a non perdere la speranza di raggiungere il sé futuro desiderato: poiché la visione si sostanzia nella speranza stessa di riuscire a raggiungere l'obiettivo, se quest'ultima viene a mancare cede anche la visione. “Laddove non c'è speranza, la visione svanisce” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 155, trad. nostra¹⁰¹).

⁹⁸ Liu e Noppe-Brandon offrono questa riflessione, in merito al ruolo svolto dall'immaginazione rispetto alla formazione della visione individuale: “Until and unless we have the emotional and intellectual capacity to conceive of what does not yet exist, there is nothing towards which we are to direct our will and our resources”. (Liu & Noppe-Brandon, 2009: p. 8).

⁹⁹ “helping teachers to become inspirational practitioners means helping them to *dare to imagine*” (Kubanyiova, 2014: p. 84, corsivo aggiunto)

¹⁰⁰ “in many teachers' minds there is a distinct imbalance between their deeply cherished visions of who they would like to become as language teaching professionals and the multitude of externally imposed images of what good teachers *ought to do* and who they *ought to be*” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 146, corsivo aggiunto).

¹⁰¹ “Where there is no hope, the vision perishes” (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: p. 155).

3.2 La motivazione dello studente di L2/LS

La letteratura in materia di motivazione dell'apprendente di lingua è molto ricca ed estesa (per una completa e relativamente recente rassegna, si veda Dörnyei & Ushioda, 2011). Non essendo lo studente il focus primario della presente ricerca¹⁰², in questa sede non offriremo un dettagliato commento delle teorie alla base della motivazione degli apprendenti di L2/LS. Ci limiteremo ad accennare brevemente alla SDT di Deci e Ryan (Deci & Ryan, 1985) con riferimento agli studenti, e commenteremo il *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005).

La SDT di Deci e Ryan è stata adottata, in particolare, negli studi di Noels (Noels *et alii*, 1999; Noels *et alii*, 2000; Noels, 2001) per distinguere i diversi orientamenti motivazionali degli apprendenti di L2/LS. Come si è visto in precedenza per gli insegnanti (cfr. § 1.2.3), tre sono i principali 'gradi' di motivazione individuale: i. motivazione *intrinseca*, la quale si fonda sull'interesse profondo rispetto all'oggetto di studio, in questo caso sul piacere associato all'apprendimento della lingua, sulla soddisfazione derivante dal progredire in essa; ii. motivazione *estrinseca*, la quale è basata su fini che sono esterni all'attività di apprendimento stessa, ad esempio lodi o buoni voti; iii. *amotivazione*, ossia assenza di regolazione, mancanza di intenzionalità, dovuta, ad esempio, alla percezione della mancanza di relazione tra lo sforzo investito dal soggetto per compiere l'azione (i.e. apprendere la lingua) e i risultati dell'azione stessa¹⁰³. Rispetto alla motivazione *estrinseca*, Vallerand (1997, in Noels *et alii*, 2000) ha individuato tre livelli successivi di regolazione, posti su un continuum, i quali differiscono in base al loro grado di controllo esterno oppure di regolazione interna. Da quella maggiormente influenzata da fattori esterni e più vicina alla motivazione estrinseca, a quella più autodeterminata e vicina alla motivazione

¹⁰² Nello studio di caso descritto e commentato in Bier (2013), avente come focus primario gli apprendenti di LS di scuola secondaria di primo grado, viene offerta una più dettagliata – benché non esaustiva – rassegna delle teorie alla base della motivazione degli studenti di LS/L2.

¹⁰³ Facendo intravedere un certo senso di inabilità, incapacità percepito dall'individuo, l'amotivazione dello studente può essere avvicinata al concetto di incompetenza appresa (*learned helplessness*, Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

intrinseca, ricordiamo: regolazione *esterna* (ad esempio: studio la L2/LS “per trovare un lavoro migliore nel mio futuro”, Noels *et alii*, 2000: p. 62, trad. nostra¹⁰⁴); regolazione *introiettata* (ad esempio: studio la L2/LS “perché mi sentirei colpevole se non sapessi una L2/LS”, Noels *et alii*, 2000: p. 62, trad. nostra¹⁰⁵); regolazione *identificata* (ad esempio: studio la L2/LS “perché penso sia un bene per il mio sviluppo personale”, Noels *et alii*, 2000: p. 62, trad. nostra¹⁰⁶). A questi tre livelli, Noels (2001) ne aggiunge un quarto, quello della regolazione *integrata*, la più vicina alla motivazione intrinseca (ad esempio: studio la L2/LS perché fa parte della cultura multilingue e cosmopolita a cui desidero appartenere). Possiamo dunque notare come la regolazione integrata e la motivazione intrinseca in generale vadano a coinvolgere l'*identità* stessa del soggetto, dello studente di L2/LS, prefigurando un'idea di sé futuro, ideale da raggiungere. A tal proposito, vediamo ora il sistema dei sé proposto da Dörnyei.

Il *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005) – a cui abbiamo già avuto modo di accennare (cfr. § 3.1.2 e § 3.1.3) – rappresenta uno sviluppo, in direzione dell'apprendimento linguistico, degli studi di psicologia sociale sui *sé possibili* (Markus & Nurius, 1986) e sulla *discrepanza del sé* (Higgins, 1987). Il sistema postulato da Dörnyei prevede tre elementi: 1. il Sé Ideale (*Ideal L2 Self*, Dörnyei, 2005), ossia l'idea che l'allievo ha di sé stesso come parlante competente della L2/LS¹⁰⁷; 2. il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*, Dörnyei, 2005), avente quelle caratteristiche che l'allievo ritiene sia socialmente opportuno avere (in termini di competenze e responsabilità, ad esempio) per evitare di fare brutte figure e/o ottenere

¹⁰⁴ “In order to get a more prestigious job later on” (Noels *et alii*, 2000: p. 62).

¹⁰⁵ “Because I would feel guilty if I didn't know a second language” (Noels *et alii*, 2000: p. 62).

¹⁰⁶ “Because I think it is good for my personal development” (Noels *et alii*, 2000: p. 62).

¹⁰⁷ Come si è già osservato altrove (Bier, 2013), il Sé Ideale postulato da Dörnyei è in linea con il *modello egodinamico* di motivazione proposto da Titone (1976, 1993, in Balboni, 2006a). Lo studioso italiano afferma che la motivazione ad apprendere una L2/LS risulta dalla combinazione di tre elementi interconnessi: i. ego; ii. strategia; iii. tattica. Se la tattica conduce a risultati positivi, questi ultimi rafforzano il progetto di sé (ego) che l'allievo ha formulato. Come conseguenza, l'intero processo ego-strategia-tattica acquista nuova energia, motivando così il soggetto a continuare ad investire il proprio impegno in vista dell'obiettivo finale di trasformare il proprio sé attuale nel sé desiderato o pianificato (il quale ricorda da vicino il Sé Ideale di cui parla Dörnyei).

risultati negativi; 3. Esperienza di Apprendimento della Lingua (*L2 Learning Experience*, Dörnyei, 2005), la quale comprende nello specifico gli aspetti legati all’ambiente e alla situazione di apprendimento, tra cui, in particolare, l’insegnante stesso¹⁰⁸.

Il *L2 Motivational Self System*, e in particolare il Sé Ideale, può essere concepito come un’evoluzione del concetto di *motivazione integrativa* di Gardner e Lambert (1972)¹⁰⁹, soprattutto per quanto concerne l’inglese, utilizzato oggi come lingua franca a livello globale (Phillipson, 2009): il concetto di integratività ha perso parte del suo significato poiché la lingua inglese non è più associata alla sola comunità dei parlanti madrelingua – britannici, americani, australiani, eccetera – ma è piuttosto “condivisa da numerosi gruppi di parlanti non-nativi” (Warschauer, 2000: p. 512, trad. nostra¹¹⁰), essendo legata ad “una cultura internazionale che contempla (tra le altre cose) gli affari, le innovazioni tecnologiche, i valori legati al consumo, la democrazia, i viaggi, e le molteplici icone della moda, dello sport e della musica” (Lamb, 2004: p. 5, trad. nostra¹¹¹). A conferma di quanto sin qui detto, uno studio condotto in Ungheria da Kormos e Csizér (2008) con lo scopo di esplorare la motivazione di apprendenti EFL ma anche di testare empiricamente il *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005), ha verificato l’esistenza del costrutto del Sé Ideale e i risultati ottenuti dimostrano che quest’ultimo, più che riflettere atteggiamenti di apertura verso gli appartenenti alla comunità dei parlanti madrelingua (concetto di *integratività*), si avvicina maggiormente a quella che Yashima definisce “postura internazionale” (*international posture*, Yashima, 2002), ossia un’inclinazione individuale, un interesse profondo verso lingue e culture diverse dalla propria. Inoltre, un recente studio

¹⁰⁸ Lorenzo osserva che la presa in considerazione di questa dimensione – i.e. l’Esperienza di Apprendimento della Lingua – ha inaugurato una vera e propria svolta educativa, “educational turn” (Lorenzo, 2014: p. 141), nello studio della motivazione degli apprendenti di lingua.

¹⁰⁹ I due studiosi definiscono la motivazione integrativa in questi termini: “a particular orientation on the part of the learner, reflecting a willingness or a desire to be like representative members of the ‘other’ language community” (Gardner & Lambert, 1972: p. 14).

¹¹⁰ “English is shared among many groups of nonnative speakers” (Warschauer, 2000: p. 512).

¹¹¹ “international culture incorporating (inter alia) business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music” (Lamb, 2004: p. 5).

condotto da Dörnyei e Chan (2013) con apprendenti cinesi di inglese e mandarino, non solo ha confermato l'esistenza dei costrutti del Sé Ideale e del Sé Dovuto ma ha anche svelato: i. la loro correlazione positiva sia con l'impegno investito (per entrambi i Sé futuri) che con i risultati ottenuti dagli apprendenti (solo per il Sé Ideale); ii. la loro natura *multisensoriale*, essendo questi fortemente correlati con le abilità individuali sia di visualizzazione mentale che di percezione uditiva, portando i due studiosi ad affermare che “la produzione immaginativa è di certo associata con i sé futuri, il che giustifica l'uso del termine ‘visione’ quando ci si riferisce ad essi” (Dörnyei & Chan, 2013: p. 454, trad. nostra¹¹²)¹¹³.

Di particolare rilevanza rispetto al focus della presente ricerca, risulta essere il terzo elemento del *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005), ossia l'Esperienza di Apprendimento della Lingua, comprendente i vari aspetti legati alla situazione di apprendimento. In questo terzo elemento del sistema dei sé di Dörnyei riscontriamo un evidente richiamo del Livello della Situazione di Apprendimento (*Learning Situation Level*, Dörnyei, 1994a), presente nel *framework* concepito dallo studioso una decina di anni prima¹¹⁴, il quale contempla: a. una componente relativa al *corso* di lingua stesso (i.e. sillabo, materiali, compiti e attività, eccetera), b. una componente relativa al *gruppo-classe* (i.e. coesione, cooperazione vs. competizione vs. individualismo, orientamento all'obiettivo, eccetera), e soprattutto c. una componente relativa all'*insegnante* di lingua, con particolare riferimento all' “impatto motivazionale della personalità dell'insegnante, al suo comportamento e al suo stile/pratica didattica” (Dörnyei, 2001: p. 19, trad. nostra¹¹⁵).

¹¹² “mental imagery is indeed associated with future self-guides, which justifies the use of the term ‘vision’ when referring to them” (Dörnyei & Chan, 2013: p. 454).

¹¹³ Quanto appena visto per gli apprendenti è speculare rispetto a ciò che si è detto in precedenza per gli insegnanti (cfr. § 3.1.3).

¹¹⁴ Il Livello della Situazione di Apprendimento fa parte, assieme al Livello della Lingua (*Language Level*) ed al Livello dell'Apprendente (*Learner Level*), del *framework* a tre livelli concepito da Dörnyei (1994a: p. 280) per descrivere la motivazione dell'apprendente di L2/LS.

¹¹⁵ “the motivational impact of the teacher’s personality, behaviour and teaching style/practice” (Dörnyei, 2001: p. 19).

Dörnyei dunque, con il *L2 Motivational Self System*, con il precedente *framework* a tre livelli, ma anche in numerosi altri contributi¹¹⁶, evidenzia come sia “principalmente una responsabilità dell’insegnante quella di motivare i propri allievi” (Csizér & Kormos, 2009: p. 108, trad. nostra¹¹⁷), adottando uno stile di insegnamento che sia il più possibile informativo e a supporto dell’autonomia¹¹⁸ e mettendo in pratica strategie a supporto della motivazione degli apprendenti.

3.2.1 Strategie motivazionali nella classe di L2/LS: alcuni studi

A partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, sono state condotte una serie di ricerche volte ad evidenziare come l’impiego di strategie motivazionali da parte dell’insegnante di L2/LS vada ad influenzare la motivazione dei propri studenti. Offriremo ora un veloce accenno ad alcune di queste, che appaiono particolarmente significative.

Dörnyei e Csizér (1998) hanno condotto uno studio in contesto ungherese con lo scopo di indagare sull’uso di strategie motivazionali da parte degli insegnanti di EFL nelle rispettive classi. I due studiosi hanno proposto ai docenti una lista di dieci strategie motivazionali chiedendo loro di indicare per ciascuna strategia a. *quanto importante* fosse per loro, b. *quanto di frequente* venisse impiegata nelle proprie classi. Questo studio è stato replicato una decina di anni dopo da Cheng e Dörnyei (2007) con insegnanti di EFL a Taiwan. In particolare, la principale similitudine riscontrata riguarda il fatto che in entrambi i contesti, ungherese e taiwanese, i docenti attribuiscono importanza al fatto di “porsi come esempio

¹¹⁶ Si vedano, ad esempio, Dörnyei (2001), interamente dedicato alle strategie motivazionali da impiegare nella classe di L2/LS, e il recente Dörnyei & Kubanyiova (2014, cfr. § 3.1.3), in cui le strategie motivazionali per lo studente mirano a costruire, accrescere e mantenere la ‘visione’ dell’apprendente come competente parlante della L2/LS.

¹¹⁷ “it is largely the teachers’ responsibility to motivate students” (Csizér & Kormos, 2009: p. 108).

¹¹⁸ Si veda a questo proposito anche Noels *et alii* (1999) i quali hanno condotto uno studio sugli effetti prodotti dallo stile comunicativo e d’insegnamento del docente di L2/LS sulla motivazione dei rispettivi studenti: gli studiosi hanno osservato come gli insegnanti con uno stile comunicativo e didattico a supporto dell’autonomia avessero studenti *intrinsecamente* motivati, mentre quelli con stile autoritario avessero studenti in larga parte *amotivati*.

personale [per gli studenti] con il proprio comportamento” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 161, trad. nostra¹¹⁹): la dimostrazione di entusiasmo, interesse e impegno nel proprio lavoro ha conseguenze positive rispetto alla motivazione degli allievi (Stipek, 2002, in Cheng & Dörnyei, 2007). Invece, le principali differenze tra i due contesti riguardano la “promozione dell’autonomia dell’apprendente” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 164, trad. nostra¹²⁰), la quale viene positivamente valutata in Ungheria ma non a Taiwan, e il “riconoscimento dell’impegno dello studente e la lode per i suoi successi” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 162, trad. nostra¹²¹), la quale viene positivamente valutata a Taiwan e poco considerata in Ungheria. Lo studio di Cheng e Dörnyei (2007) da un lato evidenzia come alcune strategie motivazionali siano universalmente approvate e trasferibili in diversi contesti culturali (i.e. “porsi come esempio personale con il proprio comportamento”, cfr. *supra*); dall’altro, però, d’accordo con Chen *et alii* (2005), individua delle discrepanze tra i due contesti scrutinati, a conferma del fatto che alcune strategie motivazionali sono fortemente dipendenti dalla cultura di appartenenza dei docenti che le mettono in pratica (“promozione dell’autonomia dell’apprendente” vs. “riconoscimento dell’impegno”, cfr. *supra*).

Due studi condotti nel 2008 da Guilloteux e Dörnyei (2008) e da Bernaus e Gardner (2008) confermano il collegamento tra strategie motivazionali adottate dall’insegnante e motivazione degli studenti. Nel primo studio (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) è stato investigato un campione di classi di ESL in Corea del Sud e i ricercatori hanno osservato che la pratica motivazionale dell’insegnante in classe è direttamente collegata sia alla motivazione percepita dagli stessi studenti, sia al comportamento motivato degli studenti in classe¹²². Il secondo studio (Bernaus & Gardner, 2008) ha esplorato il collegamento tra le strategie motivazionali adottate da docenti di EFL in Spagna, le percezioni degli studenti

¹¹⁹ “Set a personal example with your own behaviour” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 161).

¹²⁰ “Promote learner autonomy” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 164).

¹²¹ “Recognise student’s effort and celebrate any success” (Cheng & Dörnyei, 2007: p. 162).

¹²² Seppur in contesto diverso, questo risultato è confermato da una ricerca condotta da Papi e Abdollahzadeh (2012) i quali hanno investigato l’uso di strategie motivazionali da parte di docenti di EFL in Iran.

circa l'uso di queste strategie da parte degli insegnanti, la motivazione degli studenti e i loro risultati. Puntualizzando l'importanza di esplorare sia le percezioni degli insegnanti sia quelle dei rispettivi studenti riguardo l'adozione di strategie motivazionali (nell'assunto per cui insegnanti e studenti percepiscono l'uso delle strategie in maniera diversa, non necessariamente speculare), i due ricercatori hanno evidenziato come l'adozione di strategie motivazionali da parte del docente percepita dagli allievi, sia direttamente collegata non solo alla motivazione degli allievi stessi ma anche ai loro risultati in EFL.

Adottando un disegno quasi-sperimentale¹²³, uno studio recente condotto da Moskovski *et alii* (2013) in contesto EFL in Arabia Saudita, ha offerto evidenza sostanziale rispetto all'*influenza causale* (non solo correlazione o corrispondenza) delle strategie motivazionali messe in pratica dall'insegnante sul comportamento motivato e sulla motivazione degli studenti per l'apprendimento della LS.

3.3 Gli sviluppi più recenti della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS

In questa sezione, offriremo un accenno agli ultimi sviluppi della ricerca sulla motivazione nel campo della SLA, ossia l'approccio dei *sistemi dinamici complessi* (*Complex Dynamic Systems*, d'ora in avanti CDS) e le *correnti motivazionali dirette* (*Directed Motivational Currents*, d'ora in avanti DMCs), sinora prevalentemente applicati alla ricerca sulla motivazione degli *apprendenti* di L2/LS.

3.3.1 Motivazione e *Complex Dynamic Systems* (CDS)

I contributi di Larsen-Freeman e Cameron (2008a) e di Verspoor *et alii* (2011), lavori seminali per quanto riguarda l'applicazione della teoria dei CDS alla SLA, hanno scosso gli

¹²³ Il campione di studenti, oggetto dello studio, è stato suddiviso in due gruppi: gruppo *di controllo*, al quale è stato erogato l'insegnamento tradizionale, e il gruppo *sperimentale*, per il quale sono state adottate dieci strategie motivazionali. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno dimostrato una maggiore motivazione per l'apprendimento della LS rispetto a quella degli studenti del gruppo di controllo.

equilibri nel campo della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS (MacIntyre *et alii*, 2015). La stessa Larsen-Freeman, in uno dei suoi più recenti contributi in materia, afferma:

La teoria dei CDS ha fundamentalmente messo alla prova il nostro *obiettivo* per la ricerca e il nostro *modo* di condurla. (Larsen-Freeman, 2015: p. 11, trad. nostra¹²⁴)

In sostanza, l'approccio CDS invita chi si occupa della ricerca sulla motivazione a fare un 'aggiustamento' di prospettiva sotto due punti di vista, *concettuale* e *metodologico*.

Dal punto di vista concettuale, i CDS portano con sé una serie di principi (Larsen-Freeman, 2015) che, in buona parte, si pongono controcorrente rispetto al modo tradizionale di concepire la ricerca sulla motivazione – e non solo, vista la natura transdisciplinare dell'approccio:

- il *cambiamento* e la variabile *spazio/tempo*. Il cambiamento del sistema e dei suoi componenti – i.e. la loro evoluzione nel tempo – diventa l'oggetto di interesse e la variabile tempo è concepita in termini spaziali: lo 'spazio' in cui si muove il sistema è costituito dall'insieme di tutte le possibili configurazioni che il sistema stesso può assumere nel corso del tempo (Hiver, 2015a);
- la *stabilità* e gli "stati di attrazione" (*attractor states*, Hiver, 2015a). La stabilità non è più la cornice tramite cui osservare il sistema, essendo essa intesa come forma particolare di variazione (Verspoor, 2015), come uno dei possibili risultati della complessità (Hiver, 2015a): nella traiettoria di sviluppo dei CDS esistono degli 'stati di attrazione', ossia particolari configurazioni del sistema – più o meno stabili – in cui il sistema si insedia o verso cui il sistema è attratto (Hiver, 2015a);
- la *complessità* (vs. il riduzionismo) e le *relazioni*. I sistemi dinamici sono complessi perché costituiti da una molteplicità di componenti, profondamente interrelati tra loro: i modelli riduzionisti della motivazione non catturano la complessità del fenomeno in

¹²⁴ "CDST has fundamentally challenged our *goal* for research and our *way* of conducting it" (Larsen-Freeman, 2015: p. 11, corsivo aggiunto).

- esame perché misurano l'influenza di ciascun componente il sistema in modo isolato, senza considerare la relazione reciproca tra il componente in oggetto e tutti gli altri;
- l'*auto-organizzazione* e la *non-linearità*. I CDS seguono il principio dell'auto-organizzazione, in base al quale "l'ordine emerge dall'interazione dei componenti del sistema senza ricevere alcuna direzione da fattori esterni e senza che la pianificazione dell'ordine sia incorporata in alcun componente individuale" (Mitchell, 2003: p. 6, trad. nostra¹²⁵), non hanno uno sviluppo lineare nel tempo, sono caotici e, in quanto tali, non ammettono previsioni;
 - la dipendenza dalle *condizioni iniziali* (Verspoor, 2015). Nei CDS, differenze minime delle condizioni iniziali in cui si trova il sistema possono produrre effetti importanti sul comportamento di lungo periodo del sistema stesso (i.e. 'effetto farfalla', Lorenz, 1963). Inoltre, la variabilità attesa nella traiettoria evolutiva del sistema è intimamente dipendente dal momento nel tempo in cui si inizia a 'misurare' l'evoluzione stessa del sistema (i.e. le condizioni iniziali, appunto);
 - l'*apertura* e la *non-finalità*. Vista la loro natura emergente, i CDS sono in continua evoluzione, sono aperti all'influenza di nuovi potenziali componenti e la loro traiettoria evolutiva non ha fine.

Dörnyei *et alii* osservano come il nuovo paradigma CDS offra un approccio *olistico* alla ricerca sulla motivazione, se paragonato alla pratica di ricerca tradizionale – la quale studia le relazioni tra variabili considerate in isolamento l'una dall'altra: esso si occupa di esaminare "le operazioni *combinata* e *interattive* di un numero di diversi elementi/condizioni rilevanti per situazioni specifiche" (Dörnyei *et alii*, 2015a: p. 1: trad. nostra¹²⁶) e, come abbiamo appena visto, il suo potenziale concettuale è promettente, dal

¹²⁵ "order emerges from the interaction of the components of the system without direction from external factors and without a plan of the order embedded in an individual component" (Mitchell, 2003: p. 6).

¹²⁶ "the *combined* and *interactive* operation of a number of different elements/conditions relevant to specific situations" (Dörnyei *et alii*, 2015a: p. 1, corsivo aggiunto).

momento che cattura la natura dinamica e multifaccettata dei processi caratterizzanti la motivazione nella classe di L2/LS.

Tuttavia, ad elevato potenziale corrispondono altrettanto elevate *sfide*, soprattutto dal punto di vista della metodologia con cui condurre la ricerca in prospettiva CDS (Dörnyei *et alii*, 2015a; MacIntyre *et alii*, 2015). In particolare, le principali difficoltà riscontrate riguardano i seguenti tre aspetti (Dörnyei, 2009): a. il dover prendere in considerazione l'intero sistema e l'interazione di tutte le sue parti, anziché concentrarsi su singoli elementi (i.e. le variabili), isolati dal resto; b. il *modellizzare* in modo quantitativo il cambiamento non lineare; c. la necessità di trovare alternative rispetto alla tradizionale metodologia di *ricerca quantitativa* (basata sulla statistica inferenziale), ora prevalente negli studi e nelle ricerche sulla motivazione¹²⁷. Secondo De Bot (2011), la risposta a queste sfide risiede nell'adozione di un 'approccio morbido', che si serva di *metafore dinamiche* – come, ad esempio, il concetto di 'stati di attrazione' – per spiegare in modo *qualitativo ed interpretativo* i fenomeni e i processi tipici caratterizzanti la SLA (Dörnyei *et alii*, 2015a).

MacIntyre *et alii* (2015) riassumono alcune indicazioni metodologiche di massima su come affrontare la ricerca in ottica DMC. In sintesi, gli aspetti su cui si soffermano sono:

- *definizione* minuziosa del sistema dinamico: individuazione dei componenti del sistema e delle relazioni reciproche tra essi;
- formulazione di domande di ricerca che catturino un *processo in corso*, non un prodotto finito (come, ad esempio, una relazione – statica – tra variabili);

¹²⁷ Dörnyei *et alii* riportano il senso di 'smarrimento' di ricercatori e dottorandi di fronte alle sfide poste dal nuovo paradigma in questo modo: "in informal conversations at conferences, it was not at all uncommon to hear scholars privately express the sense of *being at a loss* as to how to go about researching dynamic systems. [...] The absence of established research tools and paradigms affected PhD students in particular, because for many of them, doing dynamic systems research seemed just *too difficult* and *too risky*" (Dörnyei *et alii*, 2015a: p. 2-4, corsivo aggiunto).

- raccolta di dati *densi, longitudinali ed individuali* (Van Dijk *et alii*, 2011) e preferenza per metodi di raccolta misti, quantitativi-qualitativi, che possano abbinare l'estensione (quan) alla profondità (qual) nell'interpretazione.

L'antologia curata da Dörnyei, MacIntyre ed Henry (2015) rappresenta una ricca collezione di studi empirici sulla motivazione nell'apprendimento linguistico condotti utilizzando l'approccio CDS, ponendosi così sia come "terreno di prova" (Dörnyei *et alii*, 2015a: p. 5, trad. nostra¹²⁸) per l'applicazione del nuovo paradigma, sia come imprescindibile punto di riferimento – concettuale e metodologico – per chi si occupa di fare ricerca nel campo della motivazione nella classe di L2/LS.

3.3.2 Le Directed Motivational Currents (DMCs)

Le DMCs rappresentano lo sviluppo più recente della ricerca sulla motivazione degli apprendenti di L2/LS: in particolare, esse scaturiscono dalla ricerca dei fattori che possano spiegare la motivazione *sostenuta* che sta alla base di comportamenti di lungo periodo, come quelli messi in pratica durante il processo di apprendimento di una L2/LS (Dörnyei *et alii*, 2016).

Dörnyei *et alii* (2014) offrono la seguente definizione di DMC:

Una *Directed Motivational Current* (DMC) può essere descritta come un'intensa spinta motivazionale che è capace sia di *stimolare* che di *supportare* comportamenti di lungo periodo, come l'apprendimento di una L2/LS (Dörnyei *et alii*, 2014: p. 9, trad. nostra¹²⁹)

Brevemente, le caratteristiche principali della DMC sono le seguenti (Dörnyei *et alii*, 2016; Dörnyei *et alii*, 2015b; Henry *et alii*, 2015; Dörnyei *et alii*, 2014):

¹²⁸ "The production of this volume was therefore intended to serve as the *primary testing ground*" (Dörnyei *et alii*, 2015a: p. 5, corsivo aggiunto).

¹²⁹ "A Directed Motivational Current (DMC) can be described as an intense motivational drive which is capable of both *stimulating* and *supporting* long-term behaviour, such as learning a foreign/second language" (Dörnyei *et alii*, 2014: p. 9, corsivo aggiunto).

- goal/obiettivi specifici, significativi ed in armonia con l'identità individuale, i quali comprendono: la *visione* che l'apprendente ha di sé come parlante competente della L2/LS (cfr. § 3.2), e i *sub-goal prossimali*, intermedi, che strutturano il percorso che conduce alla visione;
- fattori scatenanti identificabili, generalmente stimolati dal potere della visione che, essendo regolarmente attivata dal soggetto, diventa *cronicamente accessibile* (Higgins *et alii*, 1982), ossia “costantemente disponibile per caratterizzare il sé” (Markus & Kunda, 1986: p. 859, trad. nostra¹³⁰) e si trasforma in ‘regolatore automatico’ del comportamento individuale, avendo la capacità di bloccare eventuali altri piani d'azione, meno concordi con la visione dominante;
- processo strutturato: la struttura rappresenta la cifra caratteristica primaria della DMC in quanto essa “assume un ruolo *attivo e procedurale* nel far sì che la corrente continui a scorrere” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 81, trad. nostra¹³¹). Essa prevede *routine comportamentali* automaticamente attivate dal soggetto e *controlli periodici* del progresso in direzione della visione, mediante feedback affermativo fornito da un agente esterno autorevole (ad esempio, l'insegnante)¹³²;
- emozionalità positiva, derivante dal fatto che le varie attività svolte nell'ambito della DMC stessa hanno un “significato che va oltre il potenziale di tali attività prese singolarmente” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 100, trad. nostra¹³³) e tale per cui il soggetto percepisce un senso pervasivo di *benessere eudaimonico*¹³⁴ e di *autenticità*¹³⁵. Nella

¹³⁰ “constantly available for characterizing the self” (Markus & Kunda, 1986: p. 859).

¹³¹ “The structure of a DMC takes an *active and procedural* role in keeping the current flowing” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 81, corsivo aggiunto).

¹³² Possiamo osservare come, date queste caratteristiche costitutive, la DMC possa essere concepita come una “*extension of the concept of vision*” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 23), andando ad incorporare sia la *visione* stessa del sé ideale futuro dell'apprendente, sia il *piano d'azione* da mettere in pratica per raggiungere la visione.

¹³³ “Activities are infused with significance and meaning beyond the potential of such activities in isolation” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 100).

¹³⁴ Per *eudaimonia*, Dörnyei *et alii* intendono un “enduring sense of personal contentment [...] linked to the experience of actualizing one's potential” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 105).

classe di L2/LS, questo senso di benessere diffuso deriva anche dal coinvolgimento nelle attività proposte delle “identità trasportabili” (*transportable identities*, Zimmermann, 1998) degli studenti, che in tal modo sono valorizzate non solo fuori dal contesto di istruzione formale, ma anche dentro la classe;

- attenuazione, conclusione e gestione delle conseguenze: la conclusione della DMC – che generalmente *non* coincide con la completa padronanza della L2/LS¹³⁶ – può produrre conseguenze importanti sugli atteggiamenti dei discenti rispetto alla lingua che stanno apprendendo. Per questo motivo, il ruolo dell’insegnante è cruciale nell’aiutare gli apprendenti a gestire in modo consapevole e produttivo la transizione in uscita dalla DMC, impedendo lo svilupparsi di emozioni ed atteggiamenti negativi che possano influenzare il loro percorso di apprendimento in generale, linguistico e non solo.

Da questa sintetica descrizione dei loro elementi costitutivi, possiamo notare come le DMCs abbiano diversi punti di contatto con alcune delle principali teorie psicologiche sulla motivazione (Dörnyei *et alii*, 2014; Dörnyei *et alii*, 2015b), in particolare: a. la teoria del *flusso* (cfr. § 1.2.2), con la quale le DMCs condividono l’esperienza di coinvolgimento profondo ed appagante in una determinata attività; b. la teoria del *goal-setting* (cfr. § 1.2.1), per l’importanza attribuita alla formulazione di obiettivi e sotto-obiettivi, il cui progressivo raggiungimento contribuisce a rigenerare l’energia della corrente stessa; c. teoria dell’*autodeterminazione*, *SDT* (cfr. § 1.2.3), con la quale le DMCs condividono l’importanza, ai fini della motivazione intrinseca, del coinvolgimento autodeterminato, internamente regolato ed autonomo del soggetto con l’attività svolta.

Come abbiamo appena visto, le DMCs si mantengono nella scia della tradizione ma, nello stesso tempo, aggiungono due importanti elementi di novità nello studio della motivazione

¹³⁵ Il termine *autenticità* deriva dal verbo greco *authentèò*, che significa “avere autorità” e “agire da sé medesimo”.

¹³⁶ Dörnyei *et alii* osservano che “it is highly unlikely that the end of an L2 DMC will coincide with the end of an individual’s language learning journey” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 124).

degli apprendenti di lingua: innanzitutto, nella DMC il *comportamento motivato* del soggetto è *parte integrante* del costrutto stesso (i.e. *non* costituisce una conseguenza separabile, a sé stante) e contribuisce a fornire energia motivazionale all'intero processo. In altre parole, nella DMC, sia la visione di lungo termine, sia gli obiettivi intermedi, sia il comportamento motivato che porta al loro raggiungimento hanno uguale importanza, fanno parte della stessa entità; in secondo luogo, nella DMC la motivazione non è concepita come un attributo stabile, personale del soggetto, bensì è interpretata in termini di *processo*, suscettibile di fluttuazioni nel *tempo*. Rispetto a quest'ultimo punto, Dörnyei *et alii* (2016) osservano come le DMCs possano essere affiancate alla teoria della *velocità nel raggiungimento degli obiettivi* (*velocity of goal pursuit*, Lawrence *et alii*, 2002), secondo la quale la risposta conativo-affettiva del soggetto in un dato momento dipende da come questi percepisce il proprio 'movimento' nel tempo in quel preciso momento, ossia il progresso fatto per colmare la discrepanza (Higgins, 1987) esistente tra il sé attuale e il sé ideale futuro – i.e. la visione.

Commentando le DMCs alla luce dei recenti sviluppi della ricerca sulla motivazione secondo l'approccio CDS (cfr. § 3.3.1), Dörnyei *et alii* (2015b) offrono questa riflessione:

Il valore della spinta motivazionale generata dalla DMC risiede nella sua capacità di allineare diversi fattori, di superare vari ostacoli e di regolare la fluttuazione emotiva. Una volta che la DMC è iniziata, i parametri principali del suo movimento e i risultati cui è rivolta diventano, in buona parte, prevedibili. [...] È in questo senso che una DMC può funzionare come regolatore della motivazione e dell'attività umana; essa ha il potenziale, anche se solo per un periodo di tempo limitato, di superare la complessità e il caos del mondo circostante e di incanalare il comportamento lungo un corso d'azione mirato all'obiettivo. (Dörnyei *et alii*, 2015b: pp. 103-104, trad. nostra¹³⁷)

¹³⁷ "The significance of the generated motivational surge of a DMC lies in its capacity to align diverse factors, to override various obstacles and to regulate emotional fluctuation. Once a DMC has commenced, the main parameters of its movement and its aimed-for outcomes become, to a large extent, predictable. [...] It is in this sense that a DMC can function as a regulator of human motivation and activity; it has the potential, if only for a limited time, to override the complexity and chaos of the surrounding world and to channel behaviour down a goal-specific course of action" (Dörnyei *et alii*, 2015b: pp. 103-104).

Dal punto di vista della ricerca, dunque, le DMCs rappresentano una sintesi tra l'innovazione e la tradizione: se da un lato abbracciano la prospettiva offerta dai CDS nel concepire la motivazione come un *processo* caratterizzato da una pluralità di fattori (i.e. visione e obiettivi, emozioni, contesto) e soggetto a variazione nel tempo, dall'altro esse hanno il potere di *regolare* la motivazione e il comportamento umano (cfr. *supra*) rendendolo stabile e, in larga parte, prevedibile.

Capitolo quarto

CLIL e motivazione

In questa sezione, offriremo un'introduzione sui fondamenti teorici del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), presenteremo e rifletteremo sulla figura e il ruolo dell'insegnante che adotta la metodologia CLIL, e concluderemo affrontando il tema della motivazione nel CLIL, commentando alcuni studi sulla motivazione degli studenti CLIL.

4.1 Fondamenti teorici del CLIL: un'introduzione¹³⁸

Coyle, Hood e Marsh offrono questa definizione del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL):

un approccio educativo con duplice obiettivo, nel quale una lingua aggiuntiva viene utilizzata per l'apprendimento e l'insegnamento sia del contenuto che della lingua. (Coyle *et alii*, 2010: p. 1, trad. nostra¹³⁹)

Osserviamo come i tre studiosi mettano l'accento non solo sulla dimensione dell'apprendimento ma anche su quella dell'*insegnamento*: riconoscono dunque la validità delle prospettive di Atkinson, Vygotsky, Bruner (cfr. Cap. terzo) in base alle quali, come abbiamo visto in precedenza, l'apprendimento è un fenomeno sociale, ed è il risultato dell'interazione tra allievo ed insegnante.

Dalton-Puffer introduce il CLIL come “la somma aspirazione del *Communicative Language Teaching*¹⁴⁰ e del *Task-Based Learning*¹⁴¹ messi insieme” (Dalton-Puffer, 2007: p. 3, trad.

¹³⁸ In questa sede non offriremo un'ampia trattazione dell'approccio CLIL ma ci limiteremo a descriverne i tratti essenziali, utili ai fini del presente lavoro di ricerca. Tuttavia, la letteratura sul CLIL è molto ricca ed estesa. Per indicazioni bibliografiche in materia si consultino, ad esempio, i seguenti volumi: Coonan (2012a, 2014a), Coyle, Hood & Marsh (2010), Dalton-Puffer (2007).

¹³⁹ “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning *and teaching* of both content and language” (Coyle, Hood & Marsh, 2010: p. 1, corsivo aggiunto).

nostra¹⁴²). In tal modo, la studiosa riconosce sia il ruolo cruciale della *comunicazione autentica* tra studenti ed insegnante rispetto al processo di insegnamento/apprendimento linguistico e disciplinare¹⁴³, ma anche l'importanza del *coinvolgimento esperienziale attivo* degli studenti¹⁴⁴ i quali, attraverso i *task*, vengono chiamati non solo a *sapere* la lingua (i.e. competenza linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e interculturale) e a *saper fare* lingua (i.e. abilità ricettive e produttive), ma devono anche essere in grado di *fare con* la lingua¹⁴⁵: l'azione con la lingua a. traduce le competenze linguistiche degli allievi in eventi comunicativi (ad esempio, una presentazione in classe) e b. riflette le loro competenze pratiche in prodotti finali (ad esempio, una ricerca, un poster, una cartina geografica, eccetera) i quali rappresentano gli esiti tangibili, osservabili ed immediatamente apprezzabili del loro apprendimento, linguistico e disciplinare.

Ritornando alla dimensione linguistica nell'apprendimento/insegnamento di contenuti disciplinari, l'importanza che l'approccio CLIL le riserva ricorda da vicino quanto proposto dal Bullock Report (1975) nel Regno Unito, in risposta all'allarmante aumento del fenomeno dell'analfabetismo di ritorno nella popolazione adulta inglese: il Rapporto suggeriva il LAC, *Language Across the Curriculum*, ossia una diffusione della *madrelingua* – la L1 – su tutto il curriculum scolastico. In particolare, il Rapporto esortava ogni insegnante

¹⁴⁰ Brumfit & Johnson (1987)

¹⁴¹ Willis (1996)

¹⁴² “the ultimate dream of *Communicative Language Teaching* and *Task-Based Learning* rolled into one” (Dalton-Puffer, 2007: p. 3, corsivo aggiunto).

¹⁴³ Con insegnamento/apprendimento *disciplinare* intendiamo l'insegnamento di discipline *non linguistiche* (ad esempio, matematica, storia, fisica, eccetera), mentre con insegnamento *linguistico* ci riferiamo all'insegnamento delle lingue curriculari (L1, LS, L2, eventuali lingue classiche ed etniche). Questa scelta è dettata dalla comodità di espressione e non implica in alcun modo la considerazione per cui le lingue non rappresentino *discipline* curriculari a propria volta.

¹⁴⁴ Rispetto al ruolo centrale dell'*esperienza*, concepita come “premessa e prerequisito per qualsiasi tipo di acquisizione linguistica” (p. 15), si veda il recente contributo di Buccino e Mezzadri (2013) in cui si discutono le implicazioni della teoria neuroscientifica del linguaggio incarnato sull'educazione linguistica.

¹⁴⁵ Il modello di competenza comunicativa a cui facciamo riferimento è quello presentato in Balboni (2012: p. 26-27).

ad “essere insegnante di inglese”¹⁴⁶, dedicando particolare attenzione alla dimensione linguistica della disciplina insegnata. Trent’anni dopo, anche a seguito dell’avvento dell’Unione Europea e delle relative politiche a sostegno del multilinguismo e del multiculturalismo (Coonan, 2012a; Serragiotto, 2003), Grenfell (2002) ha ampliato la proposta del Bullock Report suggerendo il MLAC, *Modern Languages Across the Curriculum*, ossia una diffusione delle *lingue straniere* sull’intero curriculum scolastico, discostandosi in questo dall’approccio CLIL che, invece, prevede l’insegnamento veicolare in LS di alcune materie e non necessariamente dell’intero sillabo. Recentemente, Leisen (2010) ha proposto una definizione particolarmente adatta al CLIL, che cattura l’importanza della valorizzazione della dimensione linguistica dei contenuti disciplinari insegnati/appresi: *Sprachsensibler Fachunterricht*, ossia “lezione di contenuto *sensibile* alla lingua”. Infine, ragionando sullo sviluppo linguistico dei discenti nel contesto scolastico, Coonan osserva:

Oggi, la responsabilità dello sviluppo linguistico dell’individuo in un contesto formale di apprendimento, quale è quello della scuola, si estende a *tutto* il corpo docente, *anche* a chi *non* è un insegnante di lingua. (Coonan, 2012: p. 45, corsivo aggiunto)

Per quanto concerne la lingua utilizzata nel CLIL, Lasagabaster e Sierra (2010), nel commentare le somiglianze e le differenze tra CLIL e programmi ad immersione bilingue, precisano che la lingua che caratterizza la metodologia CLIL è (o dovrebbe essere) una *lingua straniera* – non una L2 o una lingua locale minoritaria – con la quale i discenti hanno un contatto generalmente limitato ai contesti di istruzione formale (i.e. la classe). Invece, nei contesti immersivi la lingua veicolare utilizzata è una L2 (si veda, ad esempio, l’uso di inglese e francese nelle classi ad immersione bilingue in Canada).

¹⁴⁶ “Every teacher is a teacher of English because every teacher is a teacher in English” (cit. George Sampson, 1922).

Perrin sostiene che ‘innovazione’ significa “fare le cose *meglio o in modo diverso*” (Perrin, 2002, in Kiely, 2011: p. 156, trad. nostra¹⁴⁷). Accogliendo questa definizione, siamo d’accordo con Kiely nell’affermare che il CLIL è un’innovazione: esso, infatti, prevede sia la *produttività*, poiché punta ad un più ricco ed articolato apprendimento, come vedremo a breve, ma anche la *diversità*, in quanto il CLIL assume caratteristiche diverse e porta ad esiti differenti nei vari contesti di implementazione (Kiely, 2011). Andremo ora ad esplorare in maggiore dettaglio gli aspetti di produttività e diversità nel CLIL.

Rispetto alla *produttività*, Coyle (2007), nel suo *Framework delle 4C*, ricorda che il CLIL non conduce soltanto all’apprendimento dei contenuti (*Content*) e del codice comunicativo (*Communication*): il CLIL ha impatto sulla cognizione (*Cognition*)¹⁴⁸, in quanto stimola l’allievo a sfruttare la lingua straniera sia per apprendere contenuti di tipo accademico (utilizzando la CALP, anziché le BICS¹⁴⁹) che per riflettere criticamente su di essi, e ha impatto sulla cultura (*Culture*), perché permette all’allievo di acquisire maggiore consapevolezza sociale di sé in riferimento alla propria cultura ma anche rispetto alle altre culture (europee, in particolare) con cui la propria è a contatto¹⁵⁰.

In merito all’aspetto della *diversità*, Dalton-Puffer (2007), Coyle *et alii* (2010) e Bruton (2011) concordano sull’importanza cruciale del *contesto* in cui il CLIL viene messo in pratica. In particolare, Dalton-Puffer afferma:

Le classi CLIL non possono essere interpretate come delle ‘isole di L2’ in quanto sono profondamente inserite nel contesto educativo del paese. Le lezioni CLIL fanno parte della matrice culturale della L1; e la cultura educativa del paese, le sue tradizioni pedagogiche e convenzioni pragmatiche *stanno alla base*, non solo influenzano, il modo

¹⁴⁷ “doing things *better or differently*” (Perrin, 2002, in Kiely, 2011: p. 156, corsivo aggiunto).

¹⁴⁸ In Bier (2015), partendo dalla teoria socioculturale di Vygotsky e approdando al CLIL, abbiamo offerto un contributo più ampio e dettagliato in merito al nesso tra lingua e cognizione.

¹⁴⁹ Per un approfondimento sulla dicotomia BICS-CALP si veda Cummins (2008).

¹⁵⁰ Rispetto alla consapevolezza culturale e interculturale, il CLIL ha un importante contributo da offrire poiché aiuta gli allievi a sviluppare “an ability to see and manage the relationship between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages” (Byram, 1997, in Coyle *et alii*, 2010: p. 40).

in cui gli aspetti interpersonali della comunicazione vengono gestiti. (Dalton-Puffer, 2007: p. 202, trad. nostra¹⁵¹)

Di simile avviso sono Coyle *et alii* i quali affermano che “il CLIL non è un fenomeno che si può isolare dal contesto più ampio” (Coyle *et alii*, 2010: p. 155, trad. nostra¹⁵²). La matrice culturale – diversa da paese a paese – è dunque fondamentale nel caratterizzare il contesto educativo in cui ciascun programma CLIL è inserito, ed influenza profondamente il modo in cui viene gestita la comunicazione in classe in generale, non solo nel CLIL¹⁵³. Bruton porta queste considerazioni all'estremo, ragionando in primo luogo sulla qualità dell'istruzione in L1 offerta nei vari contesti educativi. Egli sostiene che il “CLIL non può essere inteso nel vuoto” (Bruton, 2011: p. 530, trad. nostra¹⁵⁴) in quanto risulta necessario innanzitutto prendere in considerazione la zona, la regione, il paese in cui esso viene attuato e, appunto, la qualità del sistema educativo che lo offre: se la qualità dell'istruzione erogata nella stessa L1 è povera in partenza, il fatto di utilizzare una LS per l'insegnamento di contenuti disciplinari può risultare un' “iniziativa eccessivamente ambiziosa” (Bruton, 2011: p. 531, trad. nostra¹⁵⁵) e valorizzare solo gli allievi migliori, a scapito di quelli mediocri o con maggiori difficoltà (Bruton, 2011).

In merito alla qualità dell'istruzione, la metodologia adottata e le scelte didattiche che la caratterizzano assumono un ruolo di primo piano. Coonan (2006a) propone una definizione di CLIL che, oltre a porre l'accento sull'aspetto linguistico, evidenzia appunto la dimensione *metodologico-didattica*. Secondo la studiosa, il CLIL è

¹⁵¹ “CLIL classrooms cannot be seen as ‘L2 islands’ but are deeply embedded in the [country’s] educational context. CLIL lessons are part of the L1 matrix culture; and [the country’s] educational culture, its pedagogic traditions and pragmatic conventions, *underlies* rather than influences how interpersonal aspects of communication are handled” (Dalton-Puffer, 2007: p. 202, corsivo aggiunto).

¹⁵² “CLIL is not a phenomenon which can be isolated from the wider context” (Coyle *et alii*, 2010: p. 155).

¹⁵³ Oltre dieci anni prima, Baetens Beardsmore affermava: “The social situation in each country in general and decisions in educational policies in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – *no model is for export*” (Baetens Beardsmore, 1993: p. 39, corsivo aggiunto).

¹⁵⁴ “CLIL cannot be seen in a vacuum” (Bruton, 2011: p. 530).

¹⁵⁵ “overambitious initiative” (Bruton, 2011: p. 531).

un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da *scelte strategiche, strutturali-metodologiche*, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale [...] da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non nativa. (Coonan, 2006a: p. 23, corsivo aggiunto)

Con questa definizione, Coonan fa notare che ciò che trasforma una lezione disciplinare in L2/LS veicolare in CLIL vero e proprio è la *metodologia* adottata, le *scelte didattiche*, le *strategie* a sostegno dell'apprendimento che l'insegnante mette in campo (Coonan, 2006a, 2014a). Nell'insegnamento disciplinare 'tradizionale' in L1, questi aspetti sono spesso sottovalutati, oppure viene data loro minima importanza. Al contrario, nel CLIL la metodologia e le strategie assumono un ruolo fondamentale in quanto, in prospettiva costruttivista e interazionista, offrono lo *scaffolding*, il sostegno didattico, con cui l'insegnante facilita l'acquisizione dei nuovi contenuti da parte degli allievi.

4.2 L'insegnante CLIL

Profondamente convinto del “potere innovativo del CLIL, [il quale] è così elevato da riuscire a rompere le strutture incrostate e le idee pedagogiche obsolete” (Wolff, 2007: p. 23, trad. nostra¹⁵⁶), Wolff descrive gli insegnanti CLIL come “gli innovatori dei nostri sistemi scolastici, i riformatori dell'educazione del ventunesimo secolo” (Wolff, 2007: p. 23, trad. nostra¹⁵⁷). Le parole dello studioso fanno capire quanto il ruolo dell'insegnante sia cruciale per la riuscita dei percorsi CLIL in termini di innovazione, e dunque di produttività e differenza di risultati (sul concetto di CLIL come innovazione, cfr. § 4.1). Tuttavia, affinché gli insegnanti possano effettivamente svolgere il ruolo di 'innovatori', è innanzitutto necessario che “essi credano nel CLIL” (Kiely, 2011: p. 157, trad. nostra¹⁵⁸), che siano convinti del suo valore.

¹⁵⁶ “[CLIL's] innovative potential is so high that it will break down encrusted structures and outdated pedagogical ideas” (Wolff, 2007: p. 23).

¹⁵⁷ “the innovators of our school systems, the educational reformers of the 21st century” (Wolff, 2007: p. 23).

¹⁵⁸ “the teachers must be believers” (Kiely, 2011: p. 157).

Abbiamo visto come la cognizione dell'insegnante – ciò che egli sa, crede e pensa (Borg, 2003) – possa influenzare profondamente la sua pratica didattica (cfr. § 2.1). Questo risulta vero anche per quanto concerne l'ambiente CLIL: alcuni studi dimostrano come l'atteggiamento mentale dell'insegnante possa 'nuocere' alla riuscita del CLIL (Mehisto, 2008; Tan, 2011; Viebrock, 2011). In particolare, Viebrock ha osservato come le teorie implicite che i docenti hanno rispetto i. all'educazione in generale, ii. all'insegnamento disciplinare, iii. all'insegnamento linguistico, iv. all'insegnamento integrato di lingua e disciplina, possano confliggere tra loro e condurre ad un uso improprio del CLIL, a giustificazione di metodi didattici datati e di approcci fortemente centrati sul docente (Viebrock, 2011). Mehisto ha invece notato come un atteggiamento mentale fisso, di chiusura (*fixed mindset*, Dweck, 2008) possa impedire all'insegnante di disciplina non solo di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al ruolo che la lingua svolge nell'apprendimento in generale, ma anche di adottare strategie e tecniche didattiche che gli permettano di rendere i contenuti accessibili agli studenti, superando l'ostacolo della lingua (Mehisto, 2008)¹⁵⁹.

Il CLIL rappresenta una "sfida linguistica e cognitiva" (Coonan, 2014a: p. 18) non solo per lo studente ma anche per lo stesso insegnante. Nell'assunto per cui *insegnare* può essere considerato sinonimo di *comunicare* in modo efficace, l'insegnante CLIL è chiamato ad avere una serie di competenze (Coonan, 2014a; Diadori, 2015; Ludbrook, 2014a, 2014b): i. competenza *linguistico-comunicativa*, ossia padronanza del codice di comunicazione (i.e. la LS) in termini di grammatica e sintassi, ortografia, fonologia e pronuncia; ii. competenza *microlinguistica*, cioè la conoscenza del lessico specifico della propria disciplina e gli eventuali legami tra i termini specifici ed il lessico comune, le forme grammaticali ricorrenti, i tipi e i generi testuali caratterizzanti la materia; iii. competenza *per insegnare*, che si concretizza nell'intelligibilità, accuratezza e comprensibilità dell'eloquio, nella

¹⁵⁹ In questa riflessione tratta da Mehisto (2008), si intravede il concetto di *consapevolezza metodologica*, di cui parleremo a breve.

capacità di interagire oralmente con gli allievi, marcando i concetti chiave, riformulando i pensieri con parole/espressioni diverse, ricorrendo all'esemplificazione; iv. *flessibilità linguistica*, ossia la capacità di gestire l'imprevisto, di intraprendere deviazioni non pianificate, di allontanarsi momentaneamente dalla 'scaletta' della lezione per dare spazio agli interventi degli allievi.

Abbiamo visto che l'insegnante CLIL deve possedere una buona padronanza della LS; tuttavia, egli è un insegnante di disciplina, il quale non insegna la propria materia *in* LS bensì *attraverso* la LS (Pavón Vázquez & Rubio, 2010): l'obiettivo primario che persegue non è l'accuratezza linguistica (*focus on forms*, cfr. Doughty & Williams, 1998, in Coonan, 2007) – obiettivo del docente di LS – quanto piuttosto la capacità degli allievi di apprendere i contenuti ed essere efficaci nel trasmettere le loro conoscenze nella materia. Pavón Vázquez ed Ellison definiscono l'insegnante CLIL come “un ‘insegnante di lingua’ nella classe di disciplina” (Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 72, trad. nostra¹⁶⁰), il cui ruolo non è quello di sostituirsi all'insegnante di LS, bensì quello di *promuovere* l'uso della lingua, *far notare* le strutture linguistiche (*focus on form*, cfr. Lyster, 1998, e Swain & Lapkin, 2001, entrambi in Coonan, 2007), aiutando i propri allievi a mettere a frutto le varie abilità – ricettive, produttive e di interazione – per padroneggiare i contenuti disciplinari della materia oggetto di studio.

Due sono le macro-componenti che caratterizzano le competenze e, soprattutto, la *consapevolezza* che l'insegnante CLIL è chiamato ad avere: a. la componente *linguistica*; b. la componente *metodologico-didattica*. Ciò che fa la differenza tra un insegnante CLIL è un insegnante non-CLIL non è solamente la competenza nella LS bensì il diverso, maggiore grado di consapevolezza che questi ha sia rispetto al ruolo centrale della *lingua* in generale (sia che si tratti di LS ma anche di L1) come strumento di insegnamento e veicolo di apprendimento – *consapevolezza linguistica*, sia rispetto alle caratteristiche della

¹⁶⁰ “a ‘teacher of language’ in the content class” (Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 72).

metodologia adottata – *consapevolezza metodologica*, la quale rappresenta “il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso di lingua straniera veicolare in un modello CLIL” (Coonan, 2014a: p. 31).

Alcuni studi condotti in Andalusia dimostrano che è soprattutto la *competenza linguistica* a preoccupare i docenti CLIL (Pavón Vázquez & Rubio, 2010; Pavón Vázquez & Ellison, 2013) i quali, consapevoli del ruolo decisivo che la lingua riveste in tali percorsi, auspicano un impiego degli stessi docenti di LS come insegnanti CLIL, opportunamente formati nella disciplina non linguistica (Bowler, 2007, in Pavón Vázquez & Ellison, 2013). I risultati di questi studi denunciano come sia ancora diffusa un’idea errata del CLIL e come vi sia ancora un basso grado di consapevolezza rispetto alla metodologia stessa: il CLIL, infatti, non implica solamente il fatto di cambiare la lingua di istruzione, utilizzando una lingua straniera, ma soprattutto prevede l’adozione di una *metodologia* differente, che andremo ora ad esplorare.

4.2.1 Insegnare in CLIL: la metodologia

Meyer sostiene che l’adozione del CLIL non conduce in modo automatico ad un insegnamento ed apprendimento di successo: “per realizzare veramente il valore aggiunto del CLIL, i docenti devono abbracciare un nuovo paradigma di insegnamento” (Meyer, 2010: p. 13, trad. nostra¹⁶¹). Questo nuovo paradigma influenza *tre* aspetti in particolare.

Innanzitutto, esso prevede una trasformazione del *modello di lezione*: dalla lezione frontale tradizionale, in cui è l’insegnante a trasmettere una serie di contenuti agli studenti che ascoltano passivamente¹⁶², alla lezione partecipata, in cui insegnante e studenti – oppure gli studenti a coppie/gruppi – collaborano attivamente alla co-costruzione della conoscenza. In secondo luogo, il CLIL costringe a rivedere il *concetto di centralità* nella lezione: la lezione

¹⁶¹ “To truly realize the added value of CLIL, teachers need to embrace a new paradigm of teaching” (Meyer, 2010: p. 13).

¹⁶² Questo è ciò che Freire definiva come “*banking model*” dell’educazione (Freire, 1972).

CLIL non è centrata né sull'insegnante né sugli studenti, bensì è “centrata sul *pensiero*” (Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 73, trad. nostra¹⁶³), sono cioè gli aspetti cognitivi e metacognitivi – comprendere, analizzare, riassumere, ipotizzare, valutare la propria conoscenza, riflettere criticamente, risolvere problemi, eccetera – a rappresentare il fulcro dell'azione nel CLIL¹⁶⁴. Terzo, nel CLIL è previsto un radicale cambiamento del *linguaggio dell'insegnante*, ed è qui che si innesta la sua competenza linguistica *per insegnare* in LS: come si è detto poc'anzi (cfr. § 4.2), l'insegnante CLIL deve padroneggiare una serie di strategie per facilitare la comprensione degli studenti (strategie di *scaffolding*), stimolare la riflessione e la produzione linguistica degli studenti¹⁶⁵, verificare la loro comprensione.

Soprattutto rispetto al primo ed al terzo aspetto appena indicati, relativi alla metodologia e al diverso uso della lingua da parte dell'insegnante, i docenti di disciplina possono trarre notevole beneficio dalla *collaborazione con i colleghi di LS*, i quali non solo sono preparati in merito ad acquisizione/apprendimento linguistico, ma hanno maggiore esperienza di utilizzo di strategie e tecniche glottodidattiche¹⁶⁶ che possono facilitare sia l'apprendimento della LS in sé ma anche l'apprendimento di contenuti attraverso la LS (Coonan, 2012a; Menegale, 2014a). Affinché i docenti di disciplina possano pervenire ad “una diversa sensibilità linguistica” (Lorenzo *et alii*, 2005, in Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 71, trad. nostra¹⁶⁷) che permetta loro di diventare maggiormente consapevoli del ruolo cruciale che la lingua (sia essa la L1 oppure una L2/LS) svolge nell'apprendimento, la collaborazione con gli insegnanti di LS può essere di notevole aiuto¹⁶⁸.

¹⁶³ “*thinking-centred*” (Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 73, corsivo aggiunto).

¹⁶⁴ In merito al potenziale del CLIL si veda Coyle (2006), con particolare riferimento al paragrafo dal titolo “What we know about CLIL potential” (Coyle, 2006: pp. 6-8).

¹⁶⁵ Rispetto all'interazione docente-studenti nella classe CLIL, si vedano gli studi di Coonan (2008) e di Menegale (2008).

¹⁶⁶ Per una ricca rassegna di tecniche ed attività didattiche a supporto dell'apprendimento linguistico si vedano Balboni (2008) e Mezzadri (2015).

¹⁶⁷ “a different linguistic sensitivity” (Lorenzo *et alii*, 2005, in Pavón Vázquez & Ellison, 2013: p. 71).

¹⁶⁸ Un recente studio condotto in Andalusia, ha dimostrato come la coordinazione tra docenti – di contenuto e di LS – nei percorsi CLIL si sia rivelata un'importante guida al cambiamento, soprattutto nei casi dove la

Da quanto sin qui detto e a seguito di un'attenta analisi della letteratura consultata, è stato possibile individuare nella metodologia CLIL *quattro dimensioni* principali, ciascuna delle quali comprendente una serie di aspetti specifici, che andremo ora a descrivere¹⁶⁹.

La prima dimensione è quella che concerne la *progettazione* dei percorsi CLIL¹⁷⁰ (Coonan, 2003, 2006a, 2006b, 2012a, 2012b; Menegale, 2014a; Ricci Garotti, 2008; Serragiotto, 2014b), caratterizzata dai seguenti tre aspetti:

- *definizione degli obiettivi*, ossia la formulazione chiara e dettagliata di obiettivi di apprendimento – duali, in CLIL: disciplinari e linguistici – che siano in stretta corrispondenza con il momento della valutazione; l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento è, inoltre, legata alla selezione accurata e puntuale degli *argomenti* da trattare durante percorso CLIL, alla definizione di alcuni nodi salienti del syllabo della disciplina;
- *pianificazione* rigorosa, ossia la descrizione accurata e puntuale non solo dell'intero percorso CLIL ma anche delle singole lezioni, nelle quali è prevista una precisa organizzazione dei tempi e delle attività, senza lasciare spazio all'improvvisazione;
- *collaborazione tra colleghi*, ossia progettazione sinergica del percorso CLIL da parte del docente di disciplina – che insegna in modalità CLIL – assieme al collega di LS.

La seconda dimensione individuata è quella che riguarda il *ruolo dell'insegnante* nei percorsi CLIL (Coonan, 2006a, 2007, 2011, 2012a, 2014a, 2014b; Cuccurullo, 2014; Diadori, 2015; Favaro & Menegale, 2014; Ludbrook, 2014a; Mezzadri, 2014; Serragiotto, 2014b), caratterizzata dai seguenti quattro aspetti:

competenza linguistica nella LS degli insegnanti di disciplina non era molto elevata (Pavón Vázquez *et alii*, 2014).

¹⁶⁹ Precisiamo che non è nelle nostre intenzioni né suggerire che la metodologia CLIL sia definita da un certo numero di aspetti discreti, dai confini precisi e perfettamente separati gli uni dagli altri, né che la descrizione seguente rappresenti un quadro esaustivo della metodologia CLIL. Invitiamo chi volesse a rivedere, integrare, espandere la nostra proposta.

¹⁷⁰ Utilizziamo l'espressione generica *percorsi CLIL* per indicare le varie possibilità di erogazione di un corso CLIL: la lezione, l'unità didattica, il modulo, l'intero syllabo della disciplina.

- *attenzione al problema della comprensione* degli studenti, attenzione dedicata dall'insegnante ai loro tempi di apprendimento e alla loro effettiva comprensione dei contenuti; questa rinnovata attenzione del docente si concretizza attraverso l'adozione di tecniche di *scaffolding*, tra cui il richiamo all'esperienza pregressa, il ricorso all'esemplificazione, alla riformulazione, alla ridondanza e alla ripetizione dei concetti, la didattizzazione di materiale autentico, opportunamente preparato dal docente stesso in base agli obiettivi del percorso CLIL e alle caratteristiche dei destinatari;
- *attenzione alla comunicazione/relazione* con gli studenti, attenzione che si manifesta sia nel patto formativo (i.e. chiarezza degli obiettivi da perseguire) che nella discussione e nel confronto in classe; questa rinnovata attenzione del docente è rivolta all'aspetto comunicativo caratterizzante l'interazione didattica, alle difficoltà insite nella comunicazione in classe, non solo in presenza di studenti stranieri;
- *focus on form*, ossia la riflessione sulla lingua promossa dall'insegnante in classe, il quale stimola gli studenti a notare e ad impadronirsi del lessico, delle forme, delle funzioni linguistiche, dello stile caratteristico della disciplina, senza per questo sostituirsi all'insegnante di LS;
- *utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* (d'ora in avanti, TIC), ossia l'aumento dell'utilizzo di strumenti tecnologici e multimediali nella didattica, con particolare riferimento all'uso degli stessi per il reperimento e la preparazione dei materiali didattici ma anche per l'adozione del modello dell'apprendimento rovesciato (i.e. *flipped learning*), che ben si presta ai percorsi CLIL.

La terza dimensione individuata è quella che riguarda il *ruolo dello studente* nei percorsi CLIL (Coonan, 2003, 2006a, 2008, 2012a, 2014a, 2014b; Coyle *et alii*, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Favaro & Menegale, 2014; Menegale, 2008, 2014b; Ricci Garotti, 2008), caratterizzata dai seguenti due aspetti:

- *promozione del ruolo attivo e centrale dello studente*, ossia la rivisitazione della lezione frontale tradizionale che diventa lezione partecipata: in essa l'insegnante riveste il ruolo

di tutor/regista che lavora in secondo piano, lasciando spazio alla centralità degli studenti che vengono attivamente coinvolti in ogni fase del percorso CLIL, dalla negoziazione degli obiettivi alla valutazione; lo studente è chiamato a rivestire un ruolo attivo – all’insegna del *learning by doing* – nella ricerca e nello studio, nel lavoro di gruppo/a coppie, nell’apprendimento cooperativo e collaborativo; il ruolo attivo dello studente è promosso anche attraverso l’adozione dell’approccio *task-based* per stimolare autonomia e creatività negli studenti, oppure mediante l’adozione del modello dell’apprendimento rovesciato (i.e. *flipped learning*);

- *didattica orientata alla cognizione, alla metacognizione e all’acquisizione di competenze*, ossia una didattica che, come abbiamo affermato poc’anzi, sia *thinking-centred* e metta al centro lo sviluppo delle abilità di pensiero dello studente (sia LOTS che HOTS¹⁷¹), della metacognizione¹⁷², dell’autonomia di apprendimento¹⁷³ del discente, tutti aspetti che vengono potenziati in vista dell’acquisizione da parte degli studenti di competenze pratiche e creative, non solo di conoscenze teoriche.

La quarta dimensione individuata è quella che riguarda la *valutazione* nei percorsi CLIL (Serragiotto, 2003, 2006, 2014c), caratterizzata dai seguenti tre aspetti:

- *valutazione diversificata*, che tenga in considerazione non solo gli esiti di apprendimento disciplinare ma anche quelli relativi alla LS ed alle competenze trasversali legate a comportamenti e atteggiamenti dei discenti durante il lavoro in classe e a casa;
- *valutazione continua dei processi*, che presti attenzione non solo al prodotto finale (i.e. la verifica di fine unità/modulo) ma anche al processo che conduce ciascuno studente

¹⁷¹ *Low Order Thinking Skills* (LOTS) e *High Order Thinking Skills* (HOTS). Prendendo come riferimento la tassonomia di Bloom (1956), le LOTS sono rappresentate da processi cognitivi quali *ricordare, capire, applicare*, mentre le HOTS sono rappresentate da processi cognitivi quali *analizzare, valutare, creare*.

¹⁷² Per metacognizione intendiamo la capacità del discente di riflettere sui propri meccanismi di costruzione del sapere.

¹⁷³ Per autonomia di apprendimento del discente intendiamo la “capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente” (Little, 1991, in Menegale, 2014b: p. 97).

alla fine del percorso CLIL, ad esempio mediante l'adozione del portfolio individuale del discente;

- *forme di autovalutazione*, ossia l'adozione di strumenti di autovalutazione al fine di rendere i discenti partecipi nel valutare il proprio percorso, stimolando in essi la consapevolezza del proprio apprendimento, dei propri punti di forza e delle proprie debolezze.

4.3 Lo studente CLIL e la motivazione: alcuni studi

Una ricca serie di studi, relativamente recenti, si è occupata della dimensione motivazionale-emotiva caratterizzante l'*apprendimento* degli studenti in CLIL. Ne presenteremo alcuni, commentandone brevemente i risultati.

Nell'ambito di una ricerca condotta con studenti di scuola secondaria inferiore in Finlandia, Seikkula-Leino (2007) ha perseguito il duplice obiettivo di: a. valutare la qualità dell'apprendimento del contenuto disciplinare in classi tradizionali e in classi CLIL; b. verificare il grado di autostima e la motivazione degli studenti nelle classi tradizionali e nelle classi CLIL. La studiosa ha osservato che gli studenti CLIL, paragonati a quelli delle classi tradizionali, sono da un lato più severi ed autocritici rispetto alla propria competenza percepita in LS, ma dall'altro dimostrano una *maggiore motivazione* a studiare e ad utilizzare la LS in classe. Per quanto riguarda l'apprendimento disciplinare, non linguistico, *non* sono state riscontrate differenze significative tra gli studenti CLIL e quelli delle classi tradizionali.

In una ricerca condotta nella scuola secondaria nei Paesi Baschi, nell'ambito di un progetto sull'educazione trilingue (i.e. spagnolo, basco e inglese), Campo *et alii* (2007) hanno osservato come il *genere* influenzi la risposta motivazionale al CLIL, dimostrando che le studentesse femmine hanno una visione più positiva e favorevole a questo approccio. Gli studiosi hanno tuttavia notato come tutti gli studenti, sia maschi che femmine, siano convinti che i risultati ottenibili in CLIL siano altrettanto buoni di quelli raggiungibili in

modalità non-CLIL, riconoscendo, però, come nel CLIL sia necessario investire un maggiore sforzo ed impegno che nell'apprendimento tradizionale.

In un'estesa ricerca quantitativa condotta nell'ambito di 19 scuole secondarie in Polonia, Marsh *et alii* (2008) hanno notato come gli studenti coinvolti nei percorsi CLIL in lingua inglese dimostrino due principali forme di motivazione: a. motivazione *integrativa*, in quanto il CLIL, favorendo lo sviluppo della loro competenza interculturale, viene percepito come un'efficace preparazione per gli scambi con l'estero e/o per il proseguimento dei propri studi all'estero; b. motivazione *strumentale*, in quanto viene riconosciuto il vantaggio dell'educazione bilingue di facilitare l'ampiamiento dei propri orizzonti e di permettere l'accesso ad un'offerta più ricca di risorse per l'apprendimento (attraverso internet, in particolare).

In un'ampia ricerca condotta presso un vasto campione di ex-studenti delle scuole tecniche superiori austriache¹⁷⁴, Dalton-Puffer *et alii* (2009) sono andati ad investigare le percezioni dei soggetti coinvolti nella ricerca rispetto all'*efficacia* dell'approccio CLIL nel loro percorso di formazione: la risposta ricevuta dai partecipanti si è rivelata fortemente favorevole per il CLIL, ritenuto efficace non solo al fine di migliorare la competenza degli apprendenti nella LS, ma anche al fine di veicolare contenuti disciplinari rilevanti, lasciando la profondità della loro trattazione inalterata.

In una ricerca condotta a Taiwan su un ristretto campione di discenti di scuola primaria impegnati in un percorso di *Content Based Language Instruction* (CBLI), Huang (2011) ha osservato che, rispetto all'insegnamento EFL tradizionale, sono soprattutto i *fattori situazionali* legati alla classe CBLI ad avere impatto sulla motivazione degli allievi. La studiosa ha notato che le attività di apprendimento significative, calate nel reale, e i materiali autentici utilizzati contribuiscono a stimolare una maggiore partecipazione

¹⁷⁴ *Höhere Technische Lehranstalt* (HTL), tipiche del sistema educativo austriaco ma grossomodo corrispondenti agli istituti tecnici di istruzione superiori italiani (l'età degli studenti frequentanti è la stessa: dai 14 ai 19 anni).

volontaria degli studenti, una maggiore interazione orale e la produzione di frasi più lunghe e complesse.

Lasagabaster e Sierra (2009) hanno condotto uno studio nei Paesi Baschi con l'obiettivo di confrontare gli *atteggiamenti*¹⁷⁵ dei discenti delle classi EFL tradizionali e della classi CLIL in lingua inglese, nella scuola secondaria. I due studiosi hanno osservato come il CLIL produca un impatto positivo sugli atteggiamenti degli allievi, di età diverse, rispetto alla LS. Inoltre, è stato osservato che gli effetti positivi del CLIL si riverberano anche sugli atteggiamenti degli studenti rispetto sia alla L1 (i.e. lo spagnolo), sia alla lingua minoritaria della regione (i.e. il basco). In un altro studio condotto nei Paesi Baschi, Lasagabaster ha osservato come il CLIL, prevedendo l'utilizzo di *materiali* autentici, ricchi e vari, sia fortemente collegato alla motivazione degli studenti (Lasagabaster, 2011) ma anche ai risultati degli studenti stessi nella LS adottata, l'inglese (Lasagabaster, 2008). A questo risultato è pervenuta anche Várkuti (2010) la quale, comparando le prestazioni di due gruppi di discenti, CLIL e non-CLIL, in contesto ungherese, ha osservato come gli studenti CLIL abbiano ottenuto migliori risultati sia rispetto alle BICS che rispetto alle CALP, dimostrando maggiore competenza nell'affrontare test cognitivamente impegnativi rispetto agli studenti non-CLIL.

Doiz *et alii* (2014a, 2014c) hanno condotto uno studio longitudinale di tipo quantitativo-qualitativo su un ampio campione di studenti di scuola secondaria superiore nei Paesi Baschi, con un triplice scopo: a. confrontare la motivazione degli studenti CLIL (in lingua inglese) e degli studenti EFL; b. sondare l'impatto dell'*età* sulla motivazione degli studenti; c. capire quali siano i *vantaggi* (e *svantaggi*) del CLIL, percepiti dagli stessi studenti, che contribuiscono maggiormente alla loro (de)motivazione. Rispetto al primo punto, Doiz *et alii* (2014c) hanno osservato che gli studenti CLIL sono *più* motivati allo studio dell'inglese rispetto agli studenti EFL, indipendentemente dall'età. Invece, per quando riguarda il

¹⁷⁵ Sarnoff definisce l'atteggiamento in questi termini: "a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects" (Sarnoff, 1970, in Riagáin, 2013: p. 1).

secondo punto, si è visto che l'età esercita la propria influenza su *aspetti diversi* della motivazione degli studenti CLIL: gli studenti più giovani (12-13 anni) dimostrano maggiore motivazione intrinseca, maggiore intensità motivazionale e sono più ansiosi rispetto ai loro coetanei EFL; invece, gli studenti più vecchi (14-15 anni) dimostrano maggiore motivazione strumentale e maggiore interesse per le LS rispetto ai loro coetanei EFL (Doiz *et alii*, 2014c). Infine, i *vantaggi* dell'esperienza CLIL che contribuiscono ad influenzare in positivo la motivazione degli studenti sono: i. il fatto di imparare la LS (i.e. inglese), ii. il beneficio per i propri studi futuri o per la propria carriera futura¹⁷⁶, iii. la possibilità di comunicare con persone di altri paesi. Invece, tra gli *svantaggi* – numericamente molto meno frequenti rispetto ai vantaggi – vi sono le difficoltà legate all'uso della LS, della quale gli studenti hanno competenza limitata, e alla comprensione delle lezioni e dei materiali (Doiz *et alii*, 2014a). Nel complesso, ciò che emerge da questi studi è l'assoluta positività con cui gli studenti accolgono e affrontano l'esperienza CLIL.

Per quanto riguarda il contesto italiano, due sono gli studi che presenteremo in questa sede, entrambi condotti da Coonan (2007, 2011). A seguito di una ricerca condotta in Veneto, nell'ambito del progetto CLIL "Apprendo in L2", Coonan (2007) ha osservato come la motivazione degli studenti sia collegata non solo alla *novità* dell'approccio metodologico, ma anche alla diversa disponibilità dell'insegnante il quale, essendo consapevole delle difficoltà linguistiche incontrate dagli allievi, dedica a questi *più attenzione* ed impiega uno *sforzo maggiore* per rendere le proprie lezioni ad essi più accessibili. A simili risultati, la studiosa è approdata con una ricerca condotta in Friuli-Venezia Giulia presso un campione di studenti provenienti da cinque istituti di istruzione superiore (Coonan, 2011). L'obiettivo primario della ricerca era quello di capire quali fossero le reazioni degli studenti alla metodologia CLIL, alla quale erano stati esposti per un intero anno scolastico. Ciò che è emerso è che buona parte degli allievi (54% dei partecipanti) ha dichiarato di aver incontrato delle difficoltà nell'apprendimento in CLIL ma una più alta percentuale di essi

¹⁷⁶ Qui si intravedono i concetti di *visione* e di *Sé Ideale* futuri postulati da Dörnyei (cfr. § 3.2.1).

(64%) ha espresso il desiderio di continuare con il CLIL. Le principali ragioni, individuate da Coonan, alla base di queste risposte riguardano: a. “l’importanza della *situazione di apprendimento* nel dar forma alle reazioni e agli orientamenti [degli studenti] verso il CLIL” (Coonan, 2011: p. 64, trad. nostra¹⁷⁷), laddove rispetto alla situazione di apprendimento la figura cruciale è quella dell’insegnante, il quale assume il ruolo del facilitatore-promotore della LS e adotta delle strategie didattiche a vantaggio della comprensione da parte dei discenti; b. la *dimensione personale*, ossia il senso di riuscita, la motivazione intrinseca, la *visione* ideale di sé come parlante competente della LS (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

4.4 L’insegnante CLIL e la motivazione: alcuni studi

Negli ultimi studi presentati nel paragrafo precedente, soprattutto in quelli di Coonan, possiamo notare come la motivazione degli studenti CLIL sia marcatamente collegata alla *situazione di apprendimento*: gli allievi sono motivati ad affrontare il maggior carico cognitivo che il CLIL comporta non solo per la novità dell’approccio ma soprattutto perché

- i. i materiali utilizzati e le attività svolte sono autentici, calati nel reale e percepiti come utili;
- ii. mediante l’adozione della lezione partecipata, dell’apprendimento collaborativo e delle attività a coppie/gruppi, agli allievi viene concessa una maggiore autonomia nel loro apprendimento, studenti ed insegnante sono “partner”, colleghi, in quanto hanno “responsabilità condivisa rispetto a ciò che accade in classe” (Wolff, 2011: p. 79, trad. nostra¹⁷⁸);
- iii. il docente non è più “l’insegnante onnisciente nella classe autoritaria” (Wolff, 2011: p. 79, trad. nostra¹⁷⁹) ma, consapevole del carico cognitivo richiesto dal CLIL, dedica maggiore attenzione ai propri allievi, si fa *mediatore*, e adotta strategie che agevolano la comprensione e la produzione in LS da parte degli studenti. D’accordo con Wolff, possiamo

¹⁷⁷ “the importance of the *learning situation* in shaping reactions and orientations towards CLIL” (Coonan, 2011: p. 64, corsivo aggiunto).

¹⁷⁸ “joint responsibility for what is going on in the classroom” (Wolff, 2011: p. 79).

¹⁷⁹ “omniscient teacher in a teacher-controlled classroom” (Wolff, 2011: p. 79).

affermare che il CLIL è uno strumento di promozione dell'*autonomia* dei discenti, uno strumento grazie a cui essi diventano sempre più responsabili del loro apprendimento (Holec, 1981). Presentando la SDT di Deci e Ryan (cfr. § 1.2.3) abbiamo visto come l'autonomia, o autodeterminazione, sia una componente cruciale della motivazione: quanto più il soggetto è autonomo, tanto più la sua motivazione (intrinseca) ne trae beneficio.

Da quanto sin qui detto, capiamo che la figura dell'insegnante CLIL – concepito come “insegnante di contenuto *sensibile* alla lingua”, per parafrasare la formula di Leisen (2010) – è cruciale rispetto alla motivazione degli studenti. In particolare, siamo convinti che la *motivazione dell'insegnante CLIL* possa giocare un ruolo di primo piano non solo rispetto alla qualità dell'insegnamento, ma anche nell'influenzare la motivazione dei rispettivi allievi. In tal senso siamo d'accordo con Coyle nel sostenere che “insegnanti motivati ‘generano’ apprendenti motivati” (Coyle, 2006: p. 12, trad. nostra¹⁸⁰).

Tuttavia, benché la motivazione degli insegnanti sia importante tanto quanto quella degli studenti, non le è stata dedicata altrettanta attenzione dal punto di vista della ricerca. Gli unici contributi in cui sia stato affrontato il tema della motivazione nell'insegnamento in CLIL di cui siamo al corrente sono i lavori di Moate (2011) e D'Angelo e García Pascual (2011). Il fine della prima ricerca, di tipo qualitativo, è l'esplorazione delle percezioni degli insegnanti rispetto all'impatto del CLIL sulla loro integrità professionale: mediante interviste in profondità condotte con sei insegnanti CLIL in servizio presso scuole secondarie superiori in Finlandia, la ricercatrice è andata ad investigare i modi in cui questi docenti fanno esperienza del cambiamento della lingua di istruzione e come questi affrontano le emozioni negative associate alla necessità di mantenere la loro integrità professionale (Moate, 2011). La seconda ricerca, che è uno studio comparativo di tipo prevalentemente qualitativo, ha come obiettivo l'analisi del profilo professionale degli insegnanti CLIL: mediante interviste e focus group condotti con docenti di disciplina in

¹⁸⁰ “motivated teachers ‘breed’ motivated learners” (Coyle, 2006: p. 12).

diversi ordini di scuola (i.e. dalla scuola primaria, alla scuola secondaria superiore) in Italia ed in Spagna, i due ricercatori hanno analizzato l'esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti per far luce sugli atteggiamenti degli stessi, allo scopo di capire in quali modi e per quali ragioni questi abbiano scelto di adottare il CLIL (D'Angelo & García Pascual, 2011). È interessante notare come, in entrambi gli studi, gli autori evidenzino il legame tra l'adozione del CLIL e l'*identità professionale* del docente:

L'insegnamento mediato dalla LS ha un impatto diretto sullo strumento più importante a disposizione di qualsiasi insegnante – la lingua – e questo ha implicazioni significative a livello profondo nel *sé professionale dell'insegnante*. (Moate, 2011: p. 344, trad. nostra¹⁸¹)

Gli insegnanti hanno sottolineato come l'esperienza CLIL abbia permesso loro di riappropriarsi di una parte della loro *identità* che era stata inconsciamente trascurata. Ciò aumenta l'autostima e la motivazione ed innesca un *ripensamento della loro visione dell'insegnamento*. (D'Angelo & García Pascual, 2011: p. 77, trad. nostra¹⁸²)

Nel capitolo precedente, abbiamo visto che la motivazione dell'insegnante di L2/LS è associata al sé professionale (Kubanyiova: cfr. § 3.1.2) e alla visione futura (Dörnyei & Kubanyiova: cfr. § 3.1.3): i due studi presentati poc'anzi appaiono confermare che questo legame rimane valido anche per gli insegnanti CLIL.

È nostra convinzione che la motivazione dell'insegnante CLIL non debba essere sottovalutata o ignorata. La principale ragione alla base di ciò è che la motivazione dell'insegnante CLIL *non* è scontata: il docente CLIL insegna una materia non linguistica, e adotta e si rende promotore della LS al fine di insegnare la propria disciplina innanzitutto. Come avremo modo di vedere nel prossimo capitolo (cfr. § 5.1.1), nel contesto italiano la legge sancisce l'obbligatorietà dell'insegnamento CLIL al quinto anno di istruzione superiore: l'obbligo di legge non rende né scontato né automatico il fatto che gli insegnanti

¹⁸¹ “FL-mediated teaching has a direct impact on the most important tool in any teacher’s toolkit – language – and has significant implications for the core of a *teacher’s professional self*” (Moate, 2011: p. 344, corsivo aggiunto).

¹⁸² “Teachers emphasised how the CLIL experience had allowed them to reappropriate a part of their *identity* that had been unconsciously disregarded. This enhances self-esteem and motivation and triggers a *rethinking of their teaching vision*” (D'Angelo & García Pascual, 2011: p. 77, corsivo aggiunto).

CLIL – i quali sono prima di tutto docenti di *disciplina non linguistica*, preparati e formati nella disciplina – siano entusiasti e motivati ad utilizzare una LS per condurre le proprie lezioni. Gli studenti possono essere motivati all’inizio, grazie alla novità dell’approccio CLIL cui sono introdotti, ma se la loro motivazione iniziale non viene sostenuta dallo stesso insegnante – essendo motivato a propria volta – gli allievi corrono il rischio di perdere l’entusiasmo iniziale e non investire più il necessario impegno richiesto dall’apprendimento in CLIL.

PARTE SECONDA

LA RICERCA

Capitolo quinto

Il progetto di ricerca

Nel capitolo che segue, verrà presentata la ricerca vera e propria, il cui obiettivo primario è duplice: innanzitutto, raccogliere dati originali su un determinato tema (i.e. motivazione di insegnanti e studenti CLIL, ed aspetti ad essa connessi); in secondo luogo, analizzare i dati raccolti in modo da poter rispondere ad alcune domande di ricerca.

Il nostro è uno *studio trasversale* di tipo misto, QUAN→qual (Dörnyei, 2007), nel quale la componente principale di tipo *quantitativo* – i.e. indagine mediante questionari con domande prevalentemente chiuse – è integrata dalla componente secondaria di tipo *qualitativo* – i.e. domande aperte nel questionario ed interviste individuali di follow-up.

Nelle sezioni che seguiranno, descriveremo il contesto nel quale la presente ricerca è condotta (cfr. § 5.1), illustreremo le domande e le ipotesi che guidano questa ricerca (cfr. § 5.2), descriveremo i campioni dei soggetti che hanno partecipato alla raccolta dati (cfr. § 5.3), commenteremo gli strumenti che sono stati messi a punto per raccogliere i dati quantitativi e qualitativi (cfr. § 5.4), ed infine descriveremo le modalità di somministrazione degli strumenti stessi (cfr. § 5.5).

5.1 Il contesto

L'introduzione del CLIL nei vari paesi europei, Italia inclusa, è in linea con l'orientamento e l'impegno assunto dalle istituzioni dell'Unione Europea a partire dagli anni Novanta del secolo scorso al fine di supportare l'insegnamento delle LS, promuovendo il plurilinguismo dei cittadini europei, chiamati a conoscere almeno tre lingue fra cui la propria L1.

L'europeizzazione della società è il contesto nel quale nasce non solo l'interesse ma l'esigenza di trovare soluzioni all'antico problema dell'insegnamento delle lingue.
(Coonan, 2012a: p. 20, corsivo aggiunto)

In particolare, la Commissione Europea, il Consiglio d'Europa e il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, mediante alcuni importanti documenti programmatici^{183 184}, suggeriscono di adottare l'insegnamento veicolare di discipline non linguistiche (DNL) in LS al fine di perseguire quella competenza linguistica plurilingue a cui si è accennato poc'anzi.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, anche l'Italia si è mossa nella direzione indicata dall'Europa e ha promulgato una serie di leggi che istituzionalizzano il CLIL nel proprio sistema scolastico¹⁸⁵.

5.1.1 Il CLIL in Italia: riferimenti normativi

In Italia, il primo passo verso l'introduzione di percorsi CLIL nella scuola dell'obbligo è rappresentato dalla *legge sull'autonomia* scolastica (D.P.R. 8/3/1999, n. 275), in cui si fa esplicito riferimento alla possibilità – non vincolante – di inserire nei curricula insegnamenti in LS veicolare (art. 4, comma 3), a discrezione delle singole istituzioni scolastiche. In seguito, la *Legge di Riforma* (28/3/2003 n. 53) della Scuola Superiore di secondo grado, la conseguente *Riforma degli Ordinamenti dei Licei e degli Istituti tecnici* (2009) e i successivi *Regolamenti* attuativi (D.P.R. 15/3/2010, n. 88-89) sanciscono l'obbligo dell'insegnamento di almeno una DNL curricolare in LS, perseguendo obiettivi di apprendimento sia di contenuto sia linguistici in maniera integrata¹⁸⁶.

¹⁸³ Il *Libro bianco* (Commissione Europea, 1995), la *Raccomandazione n. R 98/6* (Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 1998), il *Common European Framework of Reference for Languages - CEFR* (Consiglio d'Europa) e il *Portfolio Europeo delle Lingue - PEL* (Consiglio d'Europa), il *Quadro strategico per il multilinguismo* (Commissione Europea, 2005).

¹⁸⁴ Per un riassunto più completo delle direttive, dei documenti e dei rapporti europei in cui si affronta il tema del CLIL si veda Rossi Holden (2014).

¹⁸⁵ Per una panoramica ragionata delle scelte italiane in materia di CLIL si veda Langé (2014).

¹⁸⁶ La Legge di Riforma è entrata in vigore nell'anno scolastico 2010/2011, ed è stata applicata alle classi prime di tutti i Licei ed Istituti Tecnici. Stando alla normativa, il CLIL è diventato di fatto obbligatorio a partire dal *terzo anno* nei Licei Linguistici (anno scolastico 2012/2013), e nel *quinto anno* negli altri Licei e in tutti gli Istituti Tecnici (anno scolastico 2014/2015).

Le esperienze CLIL in Italia, ad oggi, si possono raggruppare in due categorie (Serragiotto, 2014a). La prima categoria comprende le esperienze CLIL *spontanee*, non istituzionalizzate ma sviluppate sotto forma di sperimentazione nei diversi gradi scolastici (dalla scuola dell'infanzia, alla primaria, alla secondaria inferiore e superiore) e portate avanti *su base volontaria* da docenti di LS e di DNL che lavorano in sinergia, in team, progettando insieme i percorsi e, spesso, sfruttando la compresenza in aula. La seconda categoria, invece, comprende le esperienze CLIL *ufficiali*, istituzionalizzate dalla Riforma (cfr. *supra*), le quali prevedono che l'insegnamento CLIL sia portato avanti dal solo docente di DNL (D.M. 10/9/2010, n. 249, art. 14), senza contemplare la presenza ufficiale del docente di LS. Questa "riduzione del vero CLIL" (Serragiotto, 2014a: p. 41) dovuta a motivi di ordine economico, non solo ha impatto sulla programmazione e sulla gestione delle attività in classe ma va a limitare l'efficacia della metodologia, che fa della sinergia tra le competenze disciplinari del docente di DNL e le competenze linguistico-comunicative-culturali del docente di LS un indubbio punto di forza (Menegale, 2014a). Queste esperienze caratterizzano il triennio dei Licei Linguistici e il quinto anno degli altri Licei e degli Istituti Tecnici, in cui una DNL curricolare dovrebbe¹⁸⁷ essere insegnata in LS.

5.1.1.1 Il docente CLIL in Italia

Ad oggi, il docente CLIL *ufficiale* – per *ufficiale* intendiamo la figura istituzionalizzata dalla normativa – è un insegnante abilitato all'insegnamento di una DNL, assunto con contratto a tempo indeterminato in una scuola secondaria superiore (Liceo e/o Istituto Tecnico), in possesso di certificazione linguistica nella LS¹⁸⁸ che attesti il livello C1 del CEFR e in possesso di certificato di Corso di Perfezionamento CLIL da 20 CFU (D.D. n. 6 del

¹⁸⁷ L'uso del condizionale è motivato dal fatto che non in tutte le realtà scolastiche vi sono le risorse umane (i.e. docenti di DNL opportunamente formati in CLIL e sufficientemente competenti nella LS) per poter adempiere ai requisiti di legge.

¹⁸⁸ La LS da adottare nei percorsi CLIL del terzo anno dei Licei Linguistici e del quinto anno dei Licei e degli Istituti Tecnici è l'*inglese*. La LS da adottare nei percorsi CLIL del quarto anno dei Licei Linguistici è la *seconda LS*. La LS da adottare nei percorsi CLIL del quinto anno dei Licei Linguistici è la *terza LS*.

16/4/2012). Tuttavia, essendo le attività di formazione degli insegnanti – sia dal punto di vista metodologico che linguistico – in pieno svolgimento, vengono *di fatto* impiegati come docenti CLIL anche gli insegnanti di DNL con livello linguistico B2 che non hanno ancora conseguito la certificazione di cui sopra. I Dirigenti Scolastici dei singoli istituti hanno il compito di individuare gli insegnanti in servizio più idonei dal punto di vista linguistico e/o metodologico a mettere in atto le prime esperienze CLIL (Nota MIURAOODGOS prot. n. 4969 del 25/07/2014).

Dal punto di vista operativo, la normativa prevede che gli insegnanti CLIL veicolino l'intero curriculum della DNL in modalità CLIL nel quinto anno di scuola secondaria superiore (nel triennio per i Licei Linguistici). Tuttavia, stante la novità della proposta e poiché i percorsi di formazione dei docenti sono tuttora in corso, le Norme Transitorie per l'anno scolastico 2014/2015 (Nota MIURAOODGOS prot. n. 4969 del 25/07/2014) suggeriscono di proporre il 50% del monte ore della DNL in CLIL, avvalendosi di una programmazione modulare e flessibile. Inoltre, queste Norme Transitorie introducono una novità importante, ossia le nuove modalità di svolgimento dell'Esame di Stato per le classi quinte dei Licei e degli Istituti Tecnici a partire dall'anno scolastico 2014/2015, in modo da valorizzare quanto appreso dagli studenti sia nella propria L1 che nella LS¹⁸⁹. Prevedendo l'accertamento della materia CLIL durante l'Esame di Stato, il legislatore dà per scontato che siano stati attivati insegnamenti in CLIL: l'anno scolastico 2014/2015 rappresenta dunque un anno importante, essendo il primo in cui il CLIL diventa *di fatto* obbligatorio nel quinto anno dei Licei – eccezion fatta per i Linguistici¹⁹⁰ – e degli Istituti Tecnici.

¹⁸⁹ “Le nuove modalità di svolgimento dell'Esame di Stato riguarderanno le classi quinte dei licei ed istituti tecnici nell'a.s. 2014-15. [...] qualora la DNL veicolata in lingua straniera costituisca materia oggetto di seconda prova scritta, stante il carattere nazionale di tale prova, essa non potrà essere svolta in lingua straniera. Invece, la DNL veicolata in lingua straniera costituirà oggetto d'esame nella terza prova scritta e nella prova orale” (Nota MIURAOODGOS prot. n. 4969 del 25/07/2014, § 5).

¹⁹⁰ Come già ricordato in precedenza, nei Licei *Linguistici* il CLIL è diventato obbligatorio a partire dalla *classe terza* nell'anno scolastico 2012/2013: per informazioni sull'introduzione del CLIL nei Licei Linguistici, si consulti il rapporto di monitoraggio realizzato da Langé *et alii* (2014).

5.2 Le domande di ricerca e le ipotesi

Alla luce di quanto premesso, le domande di ricerca alle quali si cercherà di rispondere mediante l'analisi dei dati presentata nei prossimi capitoli sono le seguenti:

1. C'è *differenza* in termini di *motivazione* tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio (i.e. esperienza di due o più anni) e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo (i.e. esperienza inferiore ai due anni)?

Considerata la normativa italiana in materia di CLIL (cfr. § 5.1.1), la quale ne sancisce l'obbligatorietà nelle quinte di Licei ed Istituti Tecnici a partire dall'anno scolastico 2014/2015, si ipotizza che gli insegnanti con maggiore esperienza di insegnamento CLIL (esperienza di due o più anni) siano più intrinsecamente motivati rispetto alla scelta del CLIL, mentre gli insegnanti CLIL con meno esperienza (esperienza inferiore ai due anni) siano sostenuti da motivazioni meno intrinseche, avendo adottato questa metodologia *anche* – se non unicamente – per adempiere agli obblighi previsti dalla legge.

1a. C'è *differenza* in termini di *consapevolezza linguistica e metodologica* tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio (i.e. esperienza di due o più anni) e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo (i.e. esperienza inferiore ai due anni)?

Alla luce della normativa italiana in materia CLIL (cfr. § 5.1.1), si ipotizza che gli insegnanti con maggiore esperienza di insegnamento CLIL (esperienza di due o più anni) abbiano maggiore consapevolezza linguistica e metodologica rispetto agli insegnanti CLIL con meno esperienza (esperienza inferiore ai due anni).

2. C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e la sua *consapevolezza linguistica e metodologica*?

Analizzata la letteratura, visto l'intimo nesso tra motivazione e cognizione (cfr. § 2.1) e considerato il ruolo cruciale svolto nel CLIL sia dalla lingua che dalla metodologia didattica (cfr. § 4.2.1), si ipotizza che gli insegnanti che dimostrano maggiore consapevolezza linguistica e maggiore consapevolezza metodologica siano più intrinsecamente motivati all'insegnamento in CLIL.

2a. C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e le sue *emozioni positive* per l'*insegnamento* della propria DNL, per la *propria DNL*, e per l'*insegnamento della propria DNL in CLIL*?

Analizzata la letteratura e visto l'intimo nesso tra motivazione ed emozioni (cfr. § 2.2), si ipotizza che gli insegnanti che dimostrano maggiori emozioni positive per l'insegnamento in generale, per la propria DNL, e per l'insegnamento in CLIL, siano più intrinsecamente motivati ad insegnare in CLIL.

2b. C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e la *qualità percepita delle relazioni* con i vari attori dell'ambiente scolastico (studenti, colleghi, dirigenza, altri operatori scolastici, famiglie)?

Analizzata la letteratura e visto l'intimo nesso tra motivazione e relazioni (cfr. § 1.2.3), si ipotizza che una buona qualità delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico sia maggiormente collegata con la motivazione intrinseca dell'insegnante CLIL.

3. C'è correlazione tra la *motivazione degli insegnanti* CLIL e la *motivazione dei rispettivi studenti* CLIL?

Analizzata la letteratura (cfr. § 3.2), si ipotizza che una maggiore motivazione intrinseca da parte degli insegnanti sia collegata ad una maggiore motivazione intrinseca da parte degli studenti.

3a. C'è correlazione tra le *emozioni degli insegnanti* CLIL per l'insegnamento in CLIL e le *emozioni dei rispettivi studenti* per l'apprendimento in CLIL?

Analizzata la letteratura (cfr. § 2.2), si ipotizza che maggiori emozioni positive per l'insegnamento in CLIL da parte degli insegnanti siano collegate a maggiori emozioni positive per all'apprendimento in CLIL da parte degli studenti.

3b. C'è correlazione tra l'*impegno investito* dagli studenti nell'apprendimento in CLIL e la loro *motivazione*?

Analizzata la letteratura (cfr. § 3.2), si ipotizza che un elevato impegno investito nell'apprendimento in CLIL sia maggiormente collegato con la motivazione intrinseca degli studenti CLIL.

3c. C'è correlazione tra la *motivazione* degli studenti CLIL e la *qualità percepita delle relazioni* con l'insegnante CLIL?

Analizzata la letteratura e visto l'intimo nesso tra motivazione e relazioni (cfr. § 1.2.3), si ipotizza che una buona qualità delle relazioni con l'insegnante CLIL sia maggiormente collegata con la motivazione intrinseca degli studenti CLIL.

5.3 I partecipanti

Alla presente ricerca hanno partecipato sia *insegnanti CLIL*, i quali rappresentano il focus primario d'interesse, sia *studenti CLIL*. Entrambe le categorie provengono da scuole secondarie superiori d'Italia – Licei, Istituti Tecnici e Professionali.

Nei paragrafi seguenti si descriveranno in maggiore dettaglio i tre campioni che hanno preso parte nella ricerca: il campione degli *insegnanti CLIL*, il campione degli *insegnanti CLIL con rispettivi studenti CLIL* e il campione degli *studenti CLIL*.

5.3.1 Gli insegnanti CLIL

Gli insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca, compilando il questionario che verrà descritto successivamente (cfr. § 5.4.1.1), sono 187 in totale. Di questi, 52 hanno partecipato alla ricerca coinvolgendo i rispettivi studenti CLIL (cfr. § 5.3.1.1), mentre 135

hanno partecipato alla ricerca senza coinvolgere gli studenti. Rispetto a questi 135 insegnanti, sono state individuate le seguenti tre categorie:

- 71 insegnanti che avevano studenti CLIL nel momento della compilazione i quali, però, *non* hanno risposto al questionario dello studente (perché non hanno voluto compilare il questionario o perché non sono stati coinvolti dall'insegnante);
- 30 insegnanti con esperienza di insegnamento CLIL che *non* avevano studenti CLIL nel momento della compilazione;
- 34 insegnanti alla prima esperienza di insegnamento CLIL che *non* avevano *ancora* studenti CLIL nel momento della compilazione.

Come si può osservare nella Tabella 1 (pagina seguente), la maggior parte degli insegnanti CLIL partecipanti proviene dalle province del nord Italia, una discreta percentuale dalle regioni centrali e una piccola percentuale dal sud.

Per quanto riguarda il genere, vi è una netta prevalenza delle insegnanti femmine (70.05%) rispetto ai maschi (29.95%). L'età media dei partecipanti è alta, essendo la grande maggioranza (55.08%) compresa tra i 46 e i 55 anni (Figura 2). L'esperienza di insegnamento si distribuisce in modo abbastanza uniforme tra le varie fasce individuate: si osserva, però, che più della metà del campione (50.26%) ha un'anzianità di servizio elevata, superiore ai 20 anni (Figura 3).

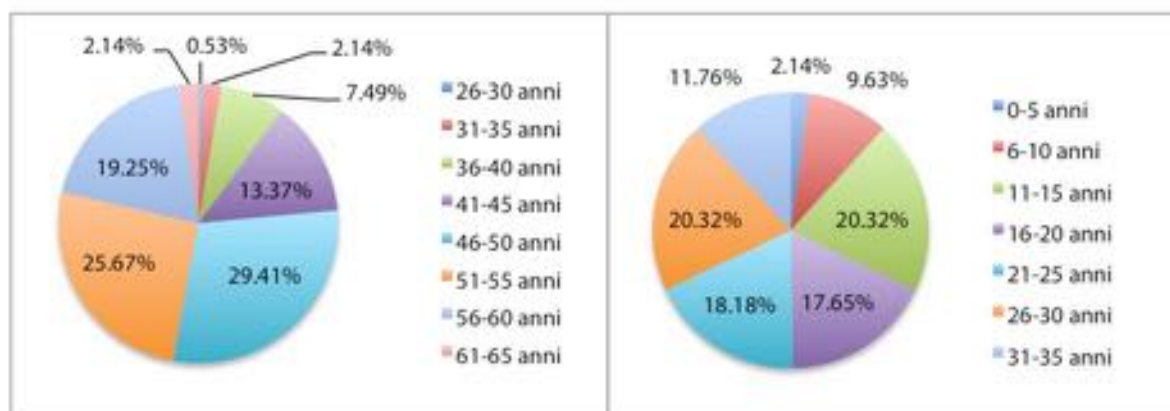


Figura 2. Età degli insegnanti partecipanti (N=187).

Figura 3. Esperienza di insegnamento degli insegnanti partecipanti (N=187).

Tabella 1. Provenienze degli insegnanti CLIL partecipanti alla ricerca

Area d'Italia	Provincia	nr insegnanti partecipanti	% insegnanti partecipanti	
Nord	Belluno (BL)	5	2.67%	
	Treviso (TV)	13	6.95%	
	Vicenza (VI)	15	8.02%	
	Verona (VR)	1	0.53%	
	Padova (PD)	9	4.81%	
	Rovigo (RO)	3	1.60%	
	Venezia (VE)	15	8.02%	
	Udine (UD)	12	6.42%	
	Pordenone (PN)	13	6.95%	
	Gorizia (GO)	3	1.60%	
	Trieste (TS)	5	2.67%	
	Trento (TN)	3	1.60%	
	Milano (MI)	3	1.60%	
	Brescia (BS)	4	2.14%	
	Pavia (PV)	1	0.53%	
	Piacenza (PC)	2	1.07%	
	Cremona (CR)	4	2.14%	
	Bologna (BO)	4	2.14%	
	Modena (MO)	9	4.81%	
	Parma (PR)	8	4.28%	
	Ravenna (RA)	2	1.07%	
Rimini (RN)	1	0.53%		
Forlì-Cesena (FC)	2	1.07%		
Genova (GE)	3	1.60%		
	TOT NORD			74.87%
Centro	Perugia (PG)	2	1.07%	
	Macerata (MC)	1	0.53%	
	Roma (RM)	16	8.56%	
	Frosinone (FR)	17	9.09%	
	Latina (LT)	8	4.28%	
	Viterbo (VT)	1	0.53%	
	TOT CENTRO			24.06%
Sud	Messina (ME)	2	1.07%	
	TOT SUD			1.07%
	TOTALE	187	100%	TOTALE 100%

La LS più diffusamente adottata per il CLIL è l'Inglese (95.19%), seguita dallo Spagnolo (2.67%), dal Francese (1.60%) e dal Tedesco (0.53%).

Invece, per quanto riguarda la DNL insegnata in modalità CLIL, possiamo notare come vi sia la netta prevalenza di docenti di materie come Matematica-Fisica, Storia-Geografia-Filosofia-Scienze umane e Scienze naturali-Biologia-Chimica (Figura 4).

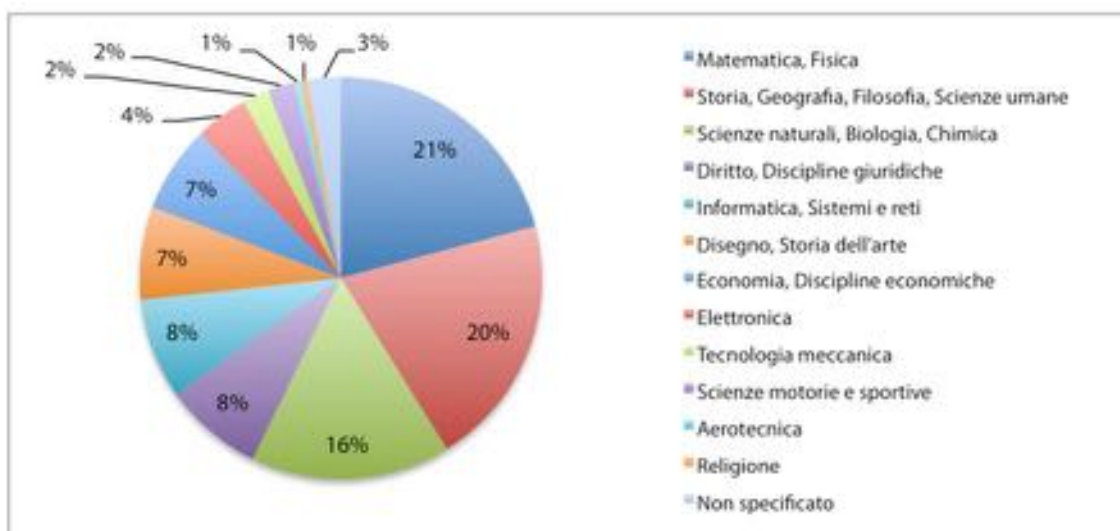


Figura 4. DNL insegnata in CLIL dagli insegnanti partecipanti (N=187).

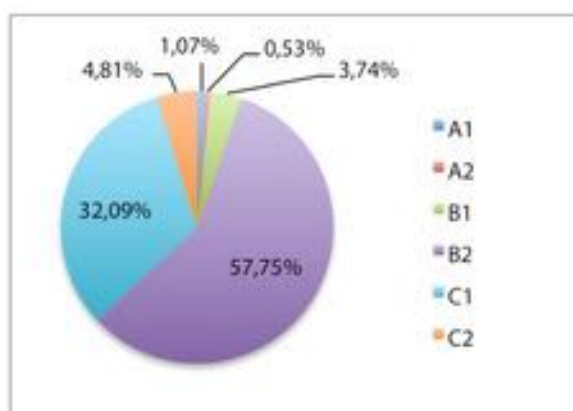


Figura 5. Livello di competenza linguistica nella LS degli insegnanti partecipanti (N=187).

Un dato interessante riguarda la competenza linguistica certificata nella LS degli insegnanti partecipanti: come si può osservare in Figura 5, più della metà dei docenti CLIL coinvolti in questa ricerca *non* ha il livello linguistico C1, come previsto dalla normativa (cfr. § 5.1.1.1), attestandosi a livelli di competenza più bassi. In particolare, la grande maggioranza dichiara il livello B2

(57.75%) e vi sono anche insegnanti con competenza linguistica inferiore.

Rispetto alla formazione sulla metodologia CLIL che gli insegnanti partecipanti dichiarano di aver ricevuto (Figura 6), osserviamo che nel campione vi è un discreto numero di docenti che hanno frequentato il corso metodologico di perfezionamento (ex D.D. n. 6 del 16/04/2012) erogato dalle università italiane su mandato del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR); vi sono numerosi insegnanti che dichiarano di

essersi autoformati e c'è una buona percentuale di docenti che ha frequentato corsi di perfezionamento universitari.

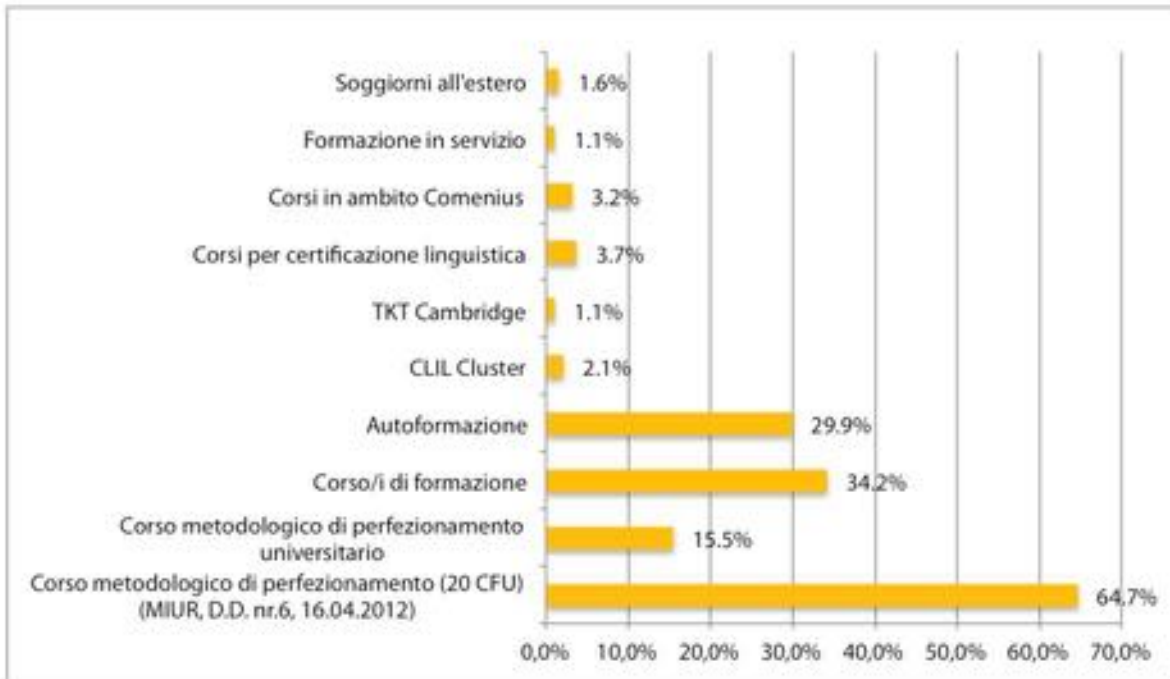


Figura 6. Formazione CLIL degli insegnanti partecipanti (N=187).

Infine, per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento in CLIL dichiarata dagli insegnanti partecipanti (Figura 7), osserviamo che il campione si può suddividere quasi equamente in due gruppi:

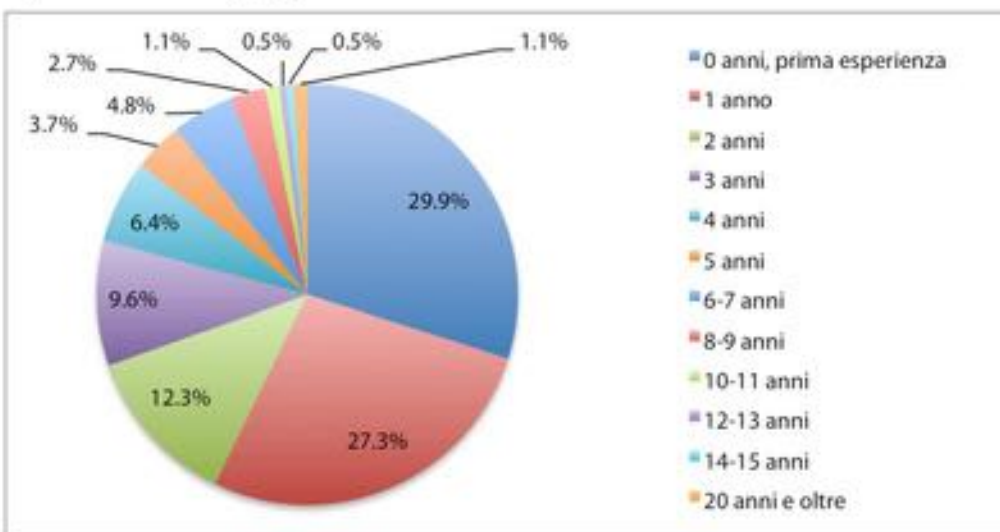


Figura 7. Esperienza di insegnamento in CLIL degli insegnanti partecipanti (N=187).

- insegnanti alla primissima esperienza di insegnamento CLIL e insegnanti con un anno di esperienza (57.2%);
- insegnanti con esperienza di insegnamento CLIL di due anni o superiore (42.8%).

In fase di analisi, sarà interessante osservare le differenze in termini di motivazione, e non solo, tra gli insegnanti del primo gruppo (esperienza di 0 o 1 anno) e quelli del secondo (esperienza dai 2 anni in su).

Infine, un dato interessante riguarda la percentuale di insegnanti CLIL sul totale degli insegnanti in servizio presso le singole scuole in cui i docenti partecipanti prestano servizio. Il 74.3% del campione ha risposto alle relative domande – facoltative – del questionario¹⁹¹ ed è emerso che gli insegnanti CLIL rappresentano il 4.76% del corpo docente delle scuole che, indirettamente, sono state coinvolte nella presente ricerca. Questo dato percentuale sale a 6.13% tenendo conto delle risposte di due insegnanti in servizio presso Licei Linguistici che hanno dichiarato che la totalità del corpo docente nelle loro scuole (100%) è insegnante CLIL. Considerato il fatto che, come si è visto (cfr. § 5.1.1), la normativa italiana prevede l'obbligatorietà del CLIL al quinto anno di scuola secondaria superiore, il dato percentuale di cui sopra appare piuttosto basso.

5.3.1.1 Gli insegnanti CLIL con rispettivi studenti CLIL

Come abbiamo visto poc'anzi, gli insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca coinvolgendo i rispettivi studenti CLIL, ossia facendo compilare loro il questionario dedicato, sono 52. Parallelamente, gli studenti CLIL che hanno partecipato alla ricerca perché invitati dai 52 insegnanti di cui sopra, sono 643.

Come si può osservare nella Tabella 2 (pagina seguente), in linea con quanto visto in precedenza per l'intero campione degli insegnanti, la maggior parte degli *insegnanti CLIL*

¹⁹¹ Se lo conosce, saprebbe indicarmi il NUMERO TOTALE degli insegnanti che lavorano nella Sua scuola?
Se lo conosce, saprebbe indicarmi il NUMERO degli INSEGNANTI CLIL nella Sua scuola?

con rispettivi studenti CLIL partecipanti proviene dalle province del nord Italia, una discreta percentuale dalle regioni centrali, e una minima percentuale dal sud.

In base alle indicazioni contenute nel questionario dell'insegnante, i docenti partecipanti hanno rivolto l'invito a partecipare alla ricerca ad intere loro classi: la maggior parte ha invitato una classe sola (73%), alcuni due classi (19.2%), un paio di insegnanti ha invitato tre classi (3.9%), e un paio ne ha invitate quattro (3.9%).

Tabella 2. Provenienze di insegnanti CLIL e rispettivi studenti CLIL partecipanti alla ricerca

Area d'Italia	Provincia	nr. insegnanti con studenti	% insegnanti con studenti	nr. studenti	% studenti
Nord	Belluno (BL)	3	5.77%	41	6.38%
	Treviso (TV)	5	9.62%	54	8.40%
	Vicenza (VI)	3	5.77%	34	5.29%
	Padova (PD)	2	3.85%	25	3.89%
	Rovigo (RO)	1	1.92%	17	2.64%
	Venezia (VE)	6	11.54%	147	2.89%
	Udine (UD)	3	5.77%	20	3.11%
	Pordenone (PN)	1	1.92%	16	2.49%
	Gorizia (GO)	2	3.85%	18	2.80%
	Trieste (TS)	1	1.92%	19	2.95%
	Trento (TN)	2	3.85%	44	6.84%
	Milano (MI)	2	3.85%	11	1.71%
	Cremona (CR)	1	1.92%	1	0.16%
	Brescia (BS)	1	1.92%	2	0.31%
	Modena (MO)	5	9.62%	73	11.35%
	Parma (PR)	1	1.92%	10	1.56%
	Bologna (BO)	1	1.92%	1	0.16%
	Forlì-Cesena (FC)	1	1.92%	9	1.40%
Genova (GE)	1	1.92%	1	0.16%	
Centro	Roma (RM)	2	3.85%	21	3.27%
	Frosinone (FR)	4	7.69%	36	5.60%
	Latina (LT)	2	3.85%	27	4.20%
	Viterbo (VT)	1	1.92%	8	1.24%
Sud	Messina (ME)	1	1.92%	8	1.24%
TOTALE		52	100%	643	100%

Non tutti gli studenti di ogni classe invitata hanno compilato il questionario dedicato: si va da un minimo di uno studente per insegnante partecipante, ad un massimo di 67 studenti per insegnante partecipante (Tabella 3)¹⁹².

Tabella 3. Numero di studenti CLIL corrispondenti a ciascun insegnante CLIL partecipante

INS ID	nr. classi coinvolte	nr. studenti partecipanti	Provincia	INS ID	nr. classi coinvolte	nr. studenti partecipanti	Provincia
1	1	16	PN	85	1	13	TV
2	1	2	MO	87	1	15	TV
3	4	67	VE	89	2	23	BL
8	4	41	TN	92	1	8	PD
10	1	1	VE	103	1	2	TV
16	2	19	TS	109	1	11	BL
21	1	1	GE	110	2	17	RO
26	1	8	MO	123	1	16	VE
30	1	7	MI	128	1	1	UD
32	1	1	CR	129	1	5	UD
35	1	14	MO	132	1	7	BL
37	1	10	PR	134	1	17	PD
38	1	2	BS	136	1	19	VI
42	2	4	MI	138	1	4	VI
44	1	1	BO	142	1	12	RM
46	2	8	ME	143	1	9	RM
50	1	1	GO	147	1	15	LT
53	2	28	MO	158	1	4	FR
57	1	3	TN	160	2	19	VE
62	1	1	VE	164	1	1	FR
67	2	43	VE	168	1	12	LT
68	3	21	MO	174	1	8	VT
71	2	17	GO	179	1	14	UD
73	2	3	TV	180	1	21	TV
77	1	9	FC	184	1	15	FR
79	1	11	VI	185	3	16	FR

5.3.2 Gli studenti CLIL

Gli studenti CLIL che hanno partecipato alla ricerca, compilando il questionario che verrà descritto successivamente (cfr. § 5.4.1.2), sono 683 in totale. Di questi, 643 sono gli studenti

¹⁹² Agli insegnanti non è stato richiesto di supervisionare la compilazione del questionario da parte dell'intera classe a scuola, bensì di invitare gli studenti a farlo in autonomia a casa: questa scelta è stata dettata dalla volontà di evitare di imporre agli insegnanti di sacrificare tempo prezioso di lezione, nella speranza di poter aumentare il tasso di risposta. Si ritiene che il fatto che solo pochi studenti di alcune classi abbiano partecipato alla ricerca non sia dipeso dalla scelta dei rispondenti da parte dell'insegnante, bensì dalla volontà di collaborazione da parte degli studenti stessi: in tal senso, alcune classi sono state più collaborative e in parecchi studenti hanno compilato il questionario, altre classi lo sono state di meno e solo alcuni soggetti hanno effettuato la compilazione.

coinvolti dai 52 insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca coinvolgendo le rispettive classi CLIL (cfr. § 5.3.1.1), 2 sono studenti che hanno compilato il questionario ma che non si riconducono ad alcun insegnante partecipante, 38 sono gli studenti di tre insegnanti CLIL che hanno coinvolto le rispettive classi nella compilazione del questionario per gli studenti ma che *non* hanno compilato il questionario dedicato agli insegnanti.

In linea con quanto visto in precedenza per gli insegnanti, la maggior parte degli studenti CLIL partecipanti proviene dalle province del nord Italia, una discreta percentuale dalle regioni centrali, e una piccola percentuale dal sud (Tabella 4).

Tabella 4. Provenienze degli studenti CLIL partecipanti alla ricerca

Area d'Italia	Provincia	nr. studenti	% studenti	
Nord	Belluno (BL)	41	6.00%	
	Treviso (TV)	54	7.91%	
	Vicenza (VI)	34	4.98%	
	Padova (PD)	25	3.66%	
	Rovigo (RO)	17	2.49%	
	Venezia (VE)	147	21.52%	
	Udine (UD)	20	2.93%	
	Pordenone (PN)	16	2.34%	
	Gorizia (GO)	18	2.64%	
	Trieste (TS)	19	2.78%	
	Trento (TN)	44	6.44%	
	Milano (MI)	11	1.61%	
	Cremona (CR)	13	1.90%	
	Brescia (BS)	2	0.29%	
	Modena (MO)	74	10.83%	
	Parma (PR)	11	1.61%	
	Bologna (BO)	1	0.15%	
Forlì-Cesena (FC)	9	1.32%		
Genova (GE)	1	0.15%	TOT NORD 81.55%	
Centro	Roma (RM)	21	3.07%	
	Frosinone (FR)	36	5.27%	
	Latina (LT)	27	3.95%	
	Viterbo (VT)	8	1.17%	TOT CENTRO 13.47%
Sud	Cosenza (CS)	26	3.81%	
	Messina (ME)	8	1.17%	TOT SUD 4.98%
TOTALE		683	100%	TOTALE 100%

Rispetto al genere, vi è poca differenza tra studenti femmine (55.05%) e maschi (44.95%).

Per quanto riguarda il tipo di scuola frequentata dagli studenti partecipanti, il campione si divide quasi equamente tra Licei (55.05%) e Istituti Tecnici (44.80%); il restante 0.15% è

associato agli Istituti Professionali. Come possiamo osservare in Figura 8, la grande maggioranza dei partecipanti frequenta la classe quinta; tuttavia, anche le altre quattro classi sono rappresentate nel campione.

Rispetto alla DNL appresa in CLIL, si conferma il primato di Storia-Geografia-Filosofia-Scienze umane, Matematica-Fisica e Scienze naturali-Biologia-Chimica (Figura 9). La LS più diffusamente adottata per il CLIL è l'Inglese (96.78%), seguita dallo Spagnolo (3.22%).

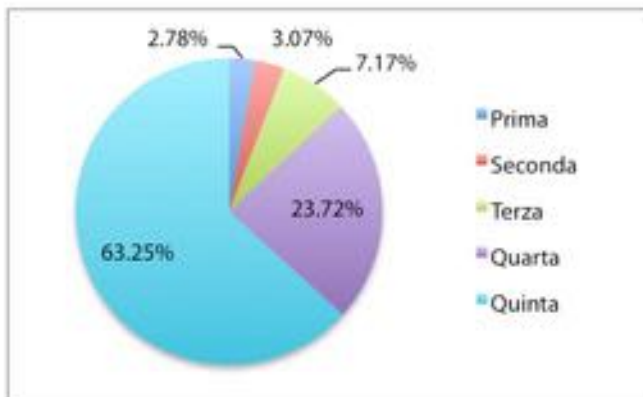


Figura 8. Classe frequentata dagli studenti partecipanti (N=683)

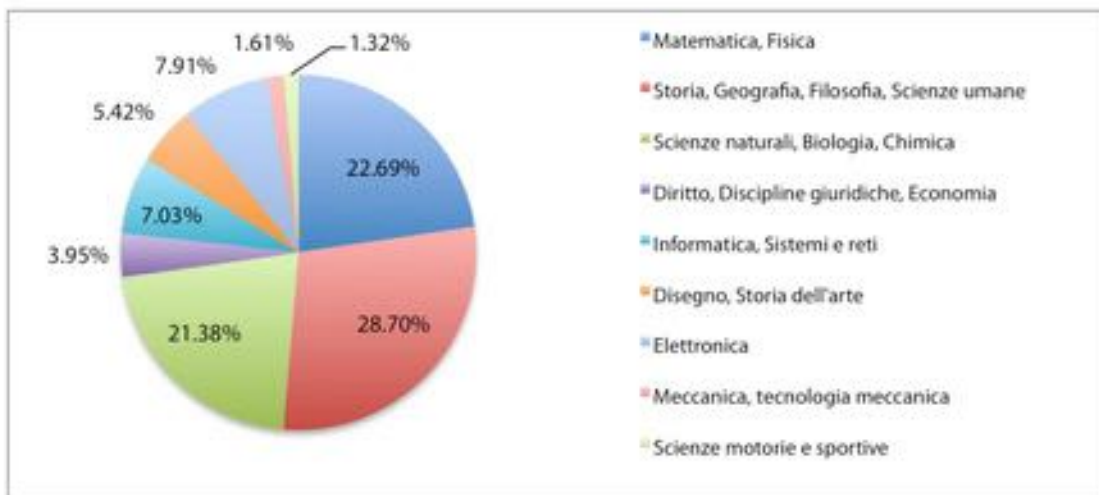


Figura 9. DNL appresa in CLIL dagli studenti partecipanti (N=683).

5.4 Gli strumenti di raccolta dati

Come si è già detto nell'introduzione a questo capitolo, la presente ricerca è di tipo prevalentemente quantitativo. Gli strumenti principali con cui sono stati raccolti i dati sono due *questionari online*: uno dedicato agli insegnanti CLIL e uno dedicato agli studenti CLIL. I questionari sono stati realizzati in formato elettronico, utilizzando una delle applicazioni fornite dall'account di posta elettronica Gmail, ossia Google Moduli¹⁹³.

In aggiunta ai questionari, i dati quantitativi sono stati arricchiti con dati qualitativi raccolti con alcune *interviste di follow-up*, condotte con un numero selezionato di insegnanti, essendo questi ultimi il focus primario della ricerca.

5.4.1 I questionari

I due questionari che verranno presentati nei paragrafi seguenti sono stati utilizzati per la raccolta dati del *main study*. Essi sono stati messi a punto al termine dello *studio pilota* avente come obiettivo la validazione dei questionari stessi (cfr. § 5.5.1).

Questi strumenti sono stati realizzati online, in formato elettronico, utilizzando Google Moduli. Vedremo ora nel dettaglio il questionario dedicato agli insegnanti CLIL e il questionario dedicato agli studenti CLIL.

5.4.1.1 Il Questionario dell'Insegnante CLIL

Il Questionario dell'Insegnante CLIL¹⁹⁴ si compone di un'introduzione iniziale, contenente una breve presentazione della ricerca e alcune indicazioni per la compilazione, seguita da quattro sezioni di domande chiuse (scale Likert multi-item), una quinta sezione di

¹⁹³ <https://www.google.it/intl/it/forms/about/>

¹⁹⁴ L'ALLEGATO 4 corrisponde al questionario definitivo dell'insegnante CLIL. Esso è consultabile anche online al seguente link: https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/e/1FAIpQLSe_PmzBgbbXzpTMf1thrXLJcujZNff9b64g39shVqU7bJnNdg/viewform.

domande aperte ed una sesta sezione conclusiva in cui vengono richiesti i dati personali del rispondente, in forma anonima.

La Prima Sezione del questionario comprende la Scala 1 (*Insegno la mia disciplina non linguistica in CLIL perché...*), composta da 20 item, ciascuno dei quali prevede 6 modalità di risposta, da *molto in disaccordo* a *molto d'accordo*¹⁹⁵. Questa scala va ad indagare la dimensione *motivazionale*, ossia le varie forme di regolazione (cfr. § 1.2.3) che sottostanno la scelta – personale o meno – da parte dell'insegnante di adottare la metodologia CLIL nelle proprie lezioni di DNL.

La Seconda Sezione del questionario comprende tre scale – Scala 2 (*Secondo me, insegnare la mia disciplina non linguistica è...*), Scala 3 (*Secondo me, la mia disciplina non linguistica è...*) e Scala 4 (*Secondo me, insegnare la mia disciplina in lingua straniera (in CLIL) è...*) – le quali indagano complessivamente la dimensione *affettiva* che caratterizza:

- l'insegnamento della propria DNL (Scala 2);
- la propria DNL (Scala 3);
- l'insegnamento della propria DNL in CLIL (Scala 4).

Le Scale 2 e 4 contengono gli stessi 7 item, di cui 4 indicanti emozioni positive e 3 indicanti emozioni negative. Invece, la Scala 3 è composta da soli 4 item, indicanti emozioni positive. Tutti gli item delle tre scale prevedono 6 modalità di risposta, da *molto in disaccordo* a *molto d'accordo*.

La Terza Sezione del questionario comprende la Scala 5 (*Secondo me, il CLIL...*), composta da 7 item, ciascuno dei quali prevede 6 modalità di risposta, da *molto in disaccordo* a *molto d'accordo*. Questa scala va ad indagare un aspetto caratterizzante la dimensione *cognitiva*, ossia il grado di *consapevolezza linguistica* (cfr. § 4.2) del rispondente, cioè la sua

¹⁹⁵ D'accordo con Dörnyei (2010: p. 28), in tutte le scale del questionario si è deciso di inserire un numero *pari* di modalità di risposta per evitare che i rispondenti indecisi optino per la modalità centrale, evitando così di effettuare una vera e propria scelta.

consapevolezza rispetto all'uso della lingua come strumento di insegnamento ed apprendimento.

La Quarta Sezione del questionario comprende quattro scale e una domanda chiusa – Scala 6 (*Relazioni con gli studenti CLIL*), Scala 7 (*Relazioni con i colleghi insegnanti*), Scala 8 (*Relazioni con la dirigenza*), Domanda 9 (*Relazioni con gli altri operatori scolastici*¹⁹⁶) e Scala 10 (*Relazioni con le famiglie dei miei studenti CLIL*) – le quali indagano complessivamente la dimensione *relazionale*, ossia la *qualità percepita delle relazioni* con:

- i propri studenti CLIL (Scala 6);
- i colleghi insegnanti (Scala 7);
- la dirigenza (Scala 8);
- gli altri operatori scolastici (Domanda 9);
- le famiglie dei propri studenti CLIL (Scala 10).

Le Scale 6 e 10 contengono 4 item in cui sono previste 6 modalità di risposta, da *falso* a *vero*, più la possibilità di non rispondere (nel caso in cui gli insegnanti non abbiano ancora avuto esperienza di CLIL in classe, oppure non abbiano avuto contatti con le famiglie degli studenti). Le Scale 7 e 8 contengono 3 item in cui sono previste 6 modalità di risposta, da *falso* a *vero*. Infine, la Domanda 9 prevede 6 modalità di risposta, da *falso* a *vero*.

La Quinta Sezione del questionario è costituita da tre domande aperte, di cui una obbligatoria per tutti i rispondenti (Domanda 11) e le altre due (Domande 13 e 14) vincolate alla risposta affermativa nella domanda chiusa (Domanda 12), successiva alla prima domanda aperta.

Il motivo per cui è stata inserita la Domanda 11 (*Perché insegna/ha scelto di insegnare in CLIL? Racconti brevemente la Sua esperienza, facendo particolare riferimento alle ragioni che*

¹⁹⁶ Per *altri operatori scolastici* intendiamo il personale ATA (i.e. personale amministrativo, tecnico ed ausiliario: direttore dei servizi generali ed amministrativi, assistenti amministrativi, assistenti tecnici, collaboratori scolastici).

l'hanno portata ad insegnare la Sua disciplina (non linguistica) in questa modalità) che sembra richiamare quanto viene sondato dalla Scala 1 del questionario, è quello di dare libertà di espressione al rispondente, libertà che non è garantita dalle risposte chiuse previste nella Scala 1. In questo modo, dalla lettura delle risposte ricevute, è possibile capire se vi siano motivi/ragioni particolari per la scelta dell'insegnamento in CLIL *non* contemplati negli item della Scala 1 e, in tal caso, individuare eventuali casi interessanti da approfondire con un'intervista di follow-up¹⁹⁷.

Lo scopo della Domanda 12 (*Facendo riferimento alla Sua esperienza, ritiene che l'adozione della metodologia CLIL abbia influenza sulla Sua pratica didattica (in generale)?*) è quello di selezionare i rispondenti che percepiscono l'influenza della metodologia CLIL sulla propria pratica didattica, non necessariamente in lingua straniera¹⁹⁸. La Domanda 12 è chiusa e ha tre modalità di risposta: *Sì, No, Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe*. Solo chi seleziona la risposta affermativa viene indirizzato/a alla compilazione delle successive due domande aperte.

La ragione principale per cui sono state inserite la Domanda 13 (*Brevemente, potrebbe indicarmi quali aspetti della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?*) e la Domanda 14 (*In quale/i modo/i la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?*) è quella di ricavare informazioni su un altro aspetto caratterizzante la dimensione *cognitiva*, ossia il grado di *consapevolezza metodologica* (cfr. § 4.2) dimostrato dai rispondenti, concedendo libertà di espressione e non vincolando le risposte ad una serie di modalità chiuse predefinite.

¹⁹⁷ Essendo i questionari anonimi, la possibilità di individuare e contattare casi interessanti da approfondire con intervista è subordinata al fatto che i rispondenti desiderino essere ricontattati a tal fine e, quindi, forniscano il proprio indirizzo di posta elettronica in risposta alla domanda conclusiva della sesta ed ultima sezione del questionario, dedicata ai dati personali.

¹⁹⁸ La Domanda 12 è stata adattata dagli item 52-53 dello strumento utilizzato da Langé *et alii* (2014). Questi ricercatori si sono limitati a chiedere ai rispondenti se l'adozione del CLIL avesse *modificato* la loro pratica didattica (item 52) e l'avesse *migliorata* (item 53): non hanno però indagato né sugli *aspetti* della didattica che hanno subito l'influenza della metodologia CLIL, né sui *modi* in cui la didattica è stata modificata/migliorata.

La Sesta Sezione del questionario comprende una serie di domande sui dati personali dei rispondenti, nel rispetto del loro anonimato. In particolare, tra le varie domande previste, ce n'è una in cui si chiede di indicare un 'nome in codice': ciascun insegnante è chiamato ad inventare un nome in codice di fantasia da condividere con gli studenti CLIL che compileranno il questionario a loro dedicato. In questo modo, in fase di analisi dei dati è possibile abbinare ciascun insegnante CLIL con i rispettivi studenti CLIL, nel rispetto dell'anonimato di entrambe le categorie di soggetti. Infine, con la domanda conclusiva di questa sezione si chiede agli insegnanti – qualora interessati a partecipare ad un'intervista di approfondimento sui temi affrontati nel questionario – di lasciare il proprio indirizzo di posta elettronica per essere eventualmente contattati a questo fine.

5.4.1.2 Il Questionario dello Studente CLIL

Il Questionario dello Studente CLIL¹⁹⁹ si compone di un'introduzione iniziale, contenente una breve presentazione della ricerca e alcune indicazioni per la compilazione, seguita da tre sezioni di domande chiuse (domanda a scelta multipla e scale Likert multi-item) ed una quarta sezione conclusiva in cui vengono richiesti i dati personali del rispondente, in forma anonima.

La Prima Sezione del questionario comprende la Domanda 1 (*Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*), la quale ha come obiettivo quello di individuare i rispondenti che dichiarano di dedicare almeno un minimo di impegno allo studio della DNL in CLIL. La Domanda 1 è chiusa e ha sei modalità di risposta, da *non mi impegno proprio (0)* a *mi impegno moltissimo (5)*. Coloro che selezionano le risposte da 1 a 5 vengono indirizzati alla compilazione della scala successiva – il cui oggetto è la motivazione – mentre quelli che danno risposta negativa (0) vengono automaticamente mandati alla Scala 3.

¹⁹⁹ L'ALLEGATO 6 corrisponde al questionario definitivo dello studente CLIL. Esso è consultabile anche online al seguente link:
https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1nryk1jUwcl6fUDT24n6sl7d_1o0bXK5S8xObtfR8p5I/viewform.

La Seconda Sezione del questionario comprende la Scala 2 (*Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL) perché...*), composta da 14 item, ciascuno dei quali prevede 6 modalità di risposta, da *molto in disaccordo* a *molto d'accordo*²⁰⁰. Questa scala va ad indagare la dimensione *motivazionale*, ossia le varie forme di regolazione che sottostanno i motivi – personali o meno – per cui gli studenti CLIL dedicano il proprio impegno allo studio della DNL appresa in CLIL.

La Terza Sezione del questionario comprende due scale, la Scala 3 (*Studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*) e la Scala 4 (*Le mie relazioni con l'insegnante CLIL*). La prima (Scala 3) indaga la dimensione *affettiva* che caratterizza l'apprendimento in CLIL, è composta da 6 item di cui 3 indicanti emozioni positive e 3 indicanti emozioni negative. La seconda (Scala 4) indaga la dimensione *relazionale*, ossia la *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL* ed è composta da 4 item. Gli item di entrambe le scale appena descritte prevedono 6 modalità di risposta: da *molto in disaccordo* a *molto d'accordo* (Scala 3) e da *falso* a *vero* (Scala 4).

La Quarta Sezione del questionario comprende una serie di domande sui dati personali dei rispondenti, nel rispetto del loro anonimato. In particolare, tra le varie domande previste, ce n'è una in cui si chiede allo studente di indicare il 'nome in codice' che gli/le è stato comunicato dall'insegnante. In questo modo, in fase di analisi dei dati è possibile abbinare ciascuno studente CLIL partecipante con il rispettivo insegnante CLIL, nel rispetto dell'anonimato di entrambi i soggetti.

5.4.2 L'intervista agli insegnanti CLIL

L'intervista agli insegnanti CLIL è un'intervista di follow-up su alcuni degli aspetti investigati nel Questionario dell'Insegnante CLIL, con particolare riferimento i. alla

²⁰⁰ D'accordo con Dörnyei (2010: p. 28), in tutte le scale del questionario si è deciso di inserire un numero *pari* di modalità di risposta per evitare che i rispondenti indecisi scelgano la modalità centrale, evitando così di effettuare una vera e propria scelta.

variabile sondata dalle domande aperte conclusive – i.e. *consapevolezza metodologica*, ii. alla *relazione* tra insegnante CLIL e rispettivi studenti CLIL.

L'intervista è semi-strutturata²⁰¹, contempla la neutralità dell'intervistatrice²⁰² e prevede i seguenti quattro stimoli-guida:

- a. commentare le risposte aperte date alle Domande 13 e 14 del Questionario dell'Insegnante CLIL, precedentemente compilato²⁰³;
- b. descrivere la reazione dei propri studenti all'adozione della metodologia CLIL²⁰⁴;
- c. indicare le eventuali strategie motivazionali adottate allo scopo di motivare i propri studenti CLIL²⁰⁵;
- d. aggiungere altre informazioni ritenute di interesse²⁰⁶.

Lo scopo del primo spunto (a.) è la validazione delle risposte aperte fornite nelle domande 13 e 14 del questionario: confrontando le risposte date nel questionario con il pensiero espresso nell'intervista è possibile verificare se vi sia concordanza tra le risposte scritte e quelle orali. Come vedremo più avanti (cfr. § 6.1.11), per svolgere le analisi statistiche per rispondere alle domande di ricerca, a tutte le risposte aperte del questionario viene attribuito un punteggio sulla base del contenuto espresso: affinché questi dati siano attendibili, è importante che vi sia corrispondenza tra le risposte date nel questionario e il pensiero del rispondente, espresso nell'intervista. Il fatto di chiedere agli intervistati di

²⁰¹ Dörnyei (2007) fornisce questa definizione di intervista semi-strutturata: "Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner. In other words, the interviewer provides guidance and direction [...] but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues" (Dörnyei, 2007: p. 136).

²⁰² L'intervistatrice (i.e. chi scrive) si limita a proporre gli stimoli-guida all'intervistato/a e a offrire qualche generico cenno di approvazione per stimolare la conversazione (ad esempio: *bene, chiaro, certo, ho capito, ok*); non interviene in alcun modo con quanto affermato dall'intervistato/a.

²⁰³ *Le rileggo le risposte che ha dato alle domande aperte del questionario: [risposte]. Vorrebbe commentarle?*

²⁰⁴ *I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?*

²⁰⁵ *Parlando di motivazione degli studenti in CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivarli?*

²⁰⁶ *Avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?*

sviluppare oralmente quanto scritto in risposta alle domande 13 e 14 funge, dunque, da verifica di questa corrispondenza.

Lo scopo del secondo spunto (b.) è di sondare la percezione del rispondente rispetto alla qualità della reazione degli studenti al CLIL, evidenziandone eventualmente le ragioni. Invece, lo scopo del terzo spunto (c.) è quello di individuare eventuali strategie motivazionali ricorrenti impiegate dai docenti CLIL per aumentare la motivazione e il coinvolgimento dei propri studenti. Infine, il quarto ed ultimo spunto (d.) ha come obiettivo quello di raccogliere ulteriori informazioni potenzialmente utili e inerenti alle tematiche affrontate nell'intervista. Tutti questi dati qualitativi, in triangolazione con i dati quantitativi raccolti con i due questionari – degli insegnanti e degli studenti, permettono di definire un quadro più ricco e dettagliato della relazione tra docente e studenti nelle classi CLIL, utile a fornire risposte alle domande di ricerca del presente lavoro.

5.5 La somministrazione

In questa sezione, verranno presentati: innanzitutto, lo studio pilota dei due questionari, in vista della loro validazione; in secondo luogo, le modalità di somministrazione dei questionari definitivi a insegnanti e studenti CLIL; infine, le modalità di conduzione delle interviste con i docenti CLIL.

5.5.1 Lo studio pilota dei questionari

I due questionari online – descritti in § 5.4.1 – utilizzati per la raccolta dati del *main study* sono strumenti *originali*, messi appunto da chi scrive per le specifiche esigenze della presente ricerca. Per questo motivo, trattandosi di questionari non precedentemente validati, si è deciso di procedere con uno studio pilota preliminare, allo scopo di testare gli strumenti stessi (Dörnyei, 2007, 2010).

I due questionari pilota, consultabili negli allegati²⁰⁷, sono stati compilati da 24 insegnanti e 43 studenti, nel periodo tra il 4 novembre 2014 e il 27 febbraio 2015.

La struttura e la natura dei due questionari pilota è la stessa dei questionari definitivi (cfr. § 5.4.1): entrambi sono rigorosamente anonimi; contengono prevalentemente domande chiuse, in particolare scale Likert (d'ora in avanti, scale) con numero variabile di item; il questionario dell'insegnante prevede alcune domande aperte finali; i dati personali anonimi vengono raccolti al termine del questionario, non all'inizio (Dörnyei, 2010).

I motivi principali per cui si è deciso di sottoporre i due questionari allo studio pilota sono molteplici:

- a. ricevere informazioni rispetto alle *caratteristiche degli item* componenti le varie scale, allo scopo di individuare eventuali item ambigui e/o non chiari, item da formulare in modo diverso, item ridondanti, item fuorvianti, item da aggiungere;
- b. ricevere informazioni rispetto alla *chiarezza delle istruzioni* fornite per la compilazione;
- c. ricevere informazioni rispetto al *tempo* necessario per la compilazione;
- d. comprendere quali fossero le eventuali *difficoltà* relative alla somministrazione del questionario;
- e. comprendere quali fossero le difficoltà relative al trattamento dei dati raccolti in formato elettronico;
- f. condurre l'analisi di affidabilità delle singole scale, individuando gli eventuali item da eliminare.

Per ottenere le informazioni di cui ai punti a, b, c, si è proceduto con una breve intervista individuale con 16 insegnanti (dei 24 totali) che si sono resi disponibili ad essere

²⁰⁷ L'ALLEGATO 1 corrisponde al questionario pilota dell'insegnante CLIL. L'ALLEGATO 2 corrisponde al questionario pilota dello studente CLIL.

contattati²⁰⁸ per discutere i punti di forza e di debolezza del questionario pilota da loro precedentemente compilato. In un paio di casi, gli stessi insegnanti si sono fatti portavoce dei suggerimenti dei propri studenti, anch'essi coinvolti nella compilazione del questionario pilota, i quali hanno fornito indicazioni preziose in vista di una migliore e più chiara formulazione di alcuni item presenti nelle scale del questionario a loro dedicato. Per quanto riguarda i punti d, e, f si è proceduto facendo l'analisi statistica degli item componenti le varie scale (i.e. analisi di affidabilità delle scale) utilizzando i software Microsoft Excel e IBM SPSS.

Al termine dello studio pilota, individuati quindi i punti di forza e di debolezza dei due questionari, si è proceduto con una revisione generale di entrambi gli strumenti: alcune scale, contenenti item ripetitivi, sono state eliminate e gli item utili sono stati accorpati ad altre scale; alcuni item sono stati formulati in modo differente, per evitare di creare ambiguità; alcuni item sono stati aggiunti, in seguito ai suggerimenti ricevuti durante le interviste con i docenti; le domande aperte del questionario dell'insegnante sono state modificate per essere rese più adatte a fornire dati utili per rispondere alle domande di ricerca formulate.

A conclusione di questo attento e rigoroso lavoro di revisione, sono stati messi a punto i questionari definitivi, precedentemente descritti (cfr. § 5.4.1).

5.5.2 La somministrazione del questionario degli insegnanti CLIL

La somministrazione del questionario definitivo dedicato agli insegnanti CLIL (cfr. § 5.4.1.1) è avvenuta tra il 15 aprile e il 2 novembre 2015.

Il campione degli insegnanti CLIL che ha compilato il questionario *non* è stato individuato su base rigorosamente casuale (i.e. *random sampling*), bensì si tratta di un *campione di convenienza*, definito come segue da Dörnyei:

²⁰⁸ Le interviste sono state condotte in presenza (3), via Skype (3) e al telefono (10).

I membri della popolazione oggetto dello studio sono selezionati per gli scopi dello studio se rispettano determinati criteri pratici, come la vicinanza geografica, la disponibilità in un certo periodo, o la facile accessibilità. (Dörnyei, 2010: p. 61, trad. nostra²⁰⁹)

In particolare, per contattare gli insegnanti si è proceduto nei tre modi seguenti:

1. è stata utilizzata la mailing list del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LaDiLS)²¹⁰, la quale contiene i nominativi di tutti gli insegnanti – divisi per gradi di scuola – che hanno partecipato, negli ultimi dieci anni, ai corsi di perfezionamento sul CLIL organizzati dal Laboratorio stesso;
2. sono stati contattati i docenti con cui la scrivente ha fatto personalmente conoscenza, in qualità di formatrice nei corsi di perfezionamento sul CLIL;
3. sono stati interpellati alcuni professori e ricercatori di altre università italiane che lavorano nel campo della formazione sul CLIL in modo che, a loro volta, coinvolgessero insegnanti che rispondessero ai requisiti per partecipare alla presente ricerca, ossia essere insegnanti CLIL di DNL in servizio presso scuole secondarie superiori italiane;
4. infine, per massimizzare il numero dei rispondenti, è stata adottata la strategia del campionamento a palla di neve (i.e. *snowball sampling*), chiedendo agli insegnanti contattati di identificare e coinvolgere nella compilazione del questionario altri insegnanti di loro conoscenza che rispondessero ai requisiti per partecipare alla ricerca.

Gli insegnanti sono stati contattati dalla scrivente via posta elettronica. Tutti gli indirizzi e-mail dei soggetti individuati sono stati inseriti in *copia conoscenza nascosta* (Ccn) in modo

²⁰⁹ “Members of the target population are selected for the purpose of the study if they meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, or easy accessibility” (Dörnyei, 2010: p. 61).

²¹⁰ Il Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LaDiLS) del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, diretto dalla prof.ssa Carmel Mary Coonan, da anni si occupa di ricerca e formazione in servizio degli insegnanti di lingue. Maggiori informazioni al link: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=120361.

che ciascun destinatario ricevesse il messaggio senza poter visualizzare gli indirizzi di tutti gli altri destinatari, nel rispetto dell'altrui privacy.

Il messaggio 'standard' conteneva: in allegato, la lettera di presentazione della ricerca e dei suoi scopi da parte della prof.ssa Carmel Mary Coonan²¹¹, supervisore di dottorato della scrivente; il link al Questionario dell'Insegnante CLIL e l'invito alla compilazione; l'invito a coinvolgere nella ricerca una classe (o più) di studenti CLIL, chiedendo a questi ultimi di compilare il Questionario dello Studente CLIL, di cui veniva fornito il relativo link.

5.5.3 La somministrazione del questionario degli studenti CLIL

La somministrazione del questionario definitivo dedicato agli studenti CLIL (cfr. § 5.4.1.2) è avvenuta tra il 15 aprile e il 2 novembre 2015.

Come il campione degli insegnanti, anche quello degli studenti è un campione di convenienza, selezionato su base non rigorosamente casuale.

Il campione degli studenti *non* è stato contattato direttamente dalla scrivente: sono stati gli insegnanti CLIL a coinvolgere una classe (o più) di studenti, invitandoli a partecipare alla presente ricerca e fornendo loro il link al questionario online da compilare.

Non è stato richiesto agli insegnanti di far compilare il questionario ai rispettivi studenti durante le proprie ore di lezione a scuola. Tuttavia, si è a conoscenza del fatto che la compilazione del questionario da parte di ciascuna classe di studenti (o singoli studenti) è avvenuta in una di queste due modalità: a scuola, durante l'ora di lezione dell'insegnante CLIL, il/la quale si è preoccupato/a di portare gli studenti in laboratorio di informatica dove poter effettuare la compilazione²¹²; oppure a casa, dove ciascuno studente ha proceduto in autonomia alla compilazione del questionario online, inserendo su un qualsiasi motore di ricerca il link al questionario online fornito dal proprio insegnante CLIL.

²¹¹ L'ALLEGATO 3 corrisponde alla lettera di presentazione della prof.ssa Carmel Mary Coonan.

²¹² La scrivente è a conoscenza di ciò perché, in alcuni casi, è stata informata dagli stessi insegnanti.

5.5.4 La conduzione delle interviste con gli insegnanti CLIL

Un campione ristretto di 13 docenti CLIL, scelti dalla scrivente tra tutti coloro che si sono resi disponibili per l'intervista di follow-up²¹³, è stato contattato via posta elettronica a tal fine. Le mail d'invito sono state inviate in data 19 dicembre 2015.

Per selezionare gli insegnanti da intervistare, è stata effettuata un'analisi preliminare dei dati raccolti con i due Questionari – dell'Insegnante CLIL (cfr. § 6.1) e dello Studente CLIL (cfr. § 6.2) – allo scopo di utilizzare le interviste di follow-up come occasione di approfondimento, appunto, di quanto emerso dai questionari.

Per la selezione degli insegnanti e, dunque, dei casi da approfondire sono stati presi in considerazione i seguenti aspetti:

- aver fornito alle domande aperte (Domande 11, 13 e 14) risposte particolarmente interessanti oppure, viceversa, non del tutto chiare;
- aver coinvolto i propri studenti CLIL nella compilazione del relativo questionario;
- avere un livello di competenza certificato nella LS particolarmente basso (i.e. A1, A2);
- avere un punteggio particolarmente alto (o basso) di motivazione intrinseca e di regolazione identificata²¹⁴.

Ciascun caso è stato selezionato per la concomitanza di due o più aspetti indicati sopra. Dei 13 insegnanti scelti e contattati, 7 si sono resi effettivamente disponibili per effettuare l'intervista, mentre i restanti 6 non hanno risposto né alla prima mail d'invito né alla seconda (inviata loro tre settimane dopo la prima, in data 13 gennaio 2016).

²¹³ Per rendersi disponibili all'intervista di follow-up, gli insegnanti partecipanti dovevano indicare il loro indirizzo di posta elettronica al termine della compilazione del Questionario dell'Insegnante CLIL, altrimenti non sarebbe stato possibile in alcun modo risalire alla loro identità e al loro recapito.

²¹⁴ Sulla definizione delle variabili *motivazione intrinseca* e *regolazione identificata* ci soffermeremo più avanti, parlando dell'analisi della Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL (cfr. § 6.1.1).

Nella tabella seguente (Tabella 5) sono riassunte le principali caratteristiche del campione intervistato.

Tabella 5. Tipo di scuola, provincia sede della scuola e DNL dei sette insegnanti intervistati

<i>Codice identificativo insegnante (INS ID)</i>	<i>Tipo di scuola in cui insegna</i>	<i>Provincia in cui ha sede la scuola</i>	<i>DNL</i>
46	Liceo Economico-Sociale	Messina	Economia e diritto
47	Istituto Tecnico Industriale	Parma	Economia e diritto
142	Liceo Linguistico	Roma	Matematica e fisica
147	Liceo Linguistico	Latina	Storia dell'arte
160	Liceo Scientifico	Venezia	Matematica e fisica
174	Liceo Scientifico	Viterbo	Matematica e fisica
180	Istituto Tecnico Industriale	Treviso	Informatica

Le interviste con i 7 insegnanti CLIL si sono svolte nel periodo tra l'8 e il 28 gennaio 2016: sei interviste sono avvenute via telefono, un'intervista è avvenuta via Skype.

Capitolo sesto

Il metodo di analisi degli strumenti

Essendo la presente ricerca di tipo prevalentemente quantitativo, l'analisi dei dati raccolti con i questionari descritti nel capitolo precedente è stata effettuata utilizzando questi due software:

- *Microsoft Excel*, versione 2011 per Mac;
- *IBM SPSS*, versione 20 per Windows.

L'applicazione Google Moduli – con la quale sono stati realizzati i due questionari – permette di raccogliere tutte le risposte ai questionari online e di trasferirle automaticamente in un foglio di lavoro compatibile con Excel. Quest'ultimo, per essere utilizzato in modalità remota, può essere scaricato direttamente sul proprio computer²¹⁵. I due fogli di lavoro Excel così creati (i.e. uno per le risposte al questionario degli insegnanti e uno per le risposte al questionario degli studenti) sono stati caricati in SPSS e, a partire da questi ultimi, sono stati realizzati due diversi file di lavoro in cui sono state condotte le analisi che descriveremo nei prossimi paragrafi.

Per quanto riguarda, invece, l'analisi dei dati qualitativi raccolti con le domande aperte del questionario dell'insegnante e durante le interviste audio registrate agli insegnanti, essa è stata effettuata utilizzando i software:

- *Microsoft Word*, versione 2011 per Mac;
- *Garage Band*, versione 6.0.5 per Mac.

²¹⁵ In questo modo, viene evitata la procedura di inserimento manuale delle risposte dei questionari nel foglio di calcolo ed è risparmiata una notevole quantità di tempo.

6.1 L'analisi dei questionari degli insegnanti CLIL

Come si è detto in precedenza, il questionario utilizzato per raccogliere i dati relativi agli insegnanti CLIL (cfr. § 5.4.1.1) è uno strumento originale, creato da chi scrive per gli scopi di questa ricerca. Seguendo i suggerimenti della letteratura consultata (Dörnyei, 2007; Pallant, 2013; Lowie & Seton, 2013), prima di effettuare le analisi statistiche per dare risposte alle domande di ricerca, si è proceduto con un'analisi esplorativa preliminare delle singole scale e delle domande componenti il questionario²¹⁶. Gli scopi di questa analisi preliminare sono quattro: innanzitutto, individuare le principali *dimensioni* sottostanti a ciascuna scala del questionario; in secondo luogo, calcolare l'*affidabilità* (coefficiente alfa di Cronbach) delle scale; terzo, esplorare la distribuzione dei dati raccolti dalle singole scale allo scopo di verificare che i *parametri*²¹⁷ per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati²¹⁸; infine, individuare le *variabili* misurate dalle singole scale.

6.1.1 L'analisi della Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 20 item costituenti la Scala 1 del questionario dell'insegnante (*Insegno la mia disciplina non linguistica in CLIL perché...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. i diversi tipi di motivazione) sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del

²¹⁶ Tutte le tabelle e le figure relative all'analisi esplorativa preliminare del Questionario dell'Insegnante CLIL a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 6.1) si trovano nell'ALLEGATO 5.

²¹⁷ I parametri principali da rispettare sono i seguenti: *livello di misurazione* (i.e. solo variabili continue), *normalità della distribuzione* (i.e. i dati nell'istogramma sono disposti in modo da formare una curva di Gauss), *omoschedasticità* (i.e. varianza omogenea) (Lowie & Seton, 2013).

²¹⁸ Il motivo per cui è preferibile utilizzare le tecniche statistiche *parametriche* rispetto a quelle *non parametriche* si ricava da Dörnyei: "The reason is that we want to use the most powerful procedure that we can find to test our hypotheses. [...] Parametric tests utilize the most information, so they are more powerful than their non-parametric counterparts" (Dörnyei, 2007: p. 227-228).

campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .891, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.1.1²¹⁹).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *quattro componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 41%, il 9.2%, il 6.4% e il 5.7% della varianza. Tuttavia, sia l'analisi parallela²²⁰ che lo screeplot suggeriscono di mantenere due componenti, anziché quattro. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano solo due componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (20 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.1.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.1.1) si individuano due gomiti: uno molto evidente dopo il secondo componente e uno meno marcato dopo il quarto componente. L'interpretazione 'rigida' del grafico suggerisce di mantenere due componenti.

Diversamente da quanto suggerito dai risultati dell'analisi parallela e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e quattro i componenti iniziali per tre ragioni. Innanzitutto, la soluzione a due soli componenti spiega solo il 49.8% della varianza, mentre la soluzione a quattro componenti spiega complessivamente il 62.3% della varianza. In secondo luogo, mantenendo solo due componenti gli item che costituiscono ciascun componente vanno ad individuare due subscale che non hanno coefficienti di affidabilità (alfa di Cronbach) sufficientemente elevati, circostanza che, invece, si verifica mantenendo la soluzione a quattro componenti, come si vedrà a breve. Infine, la soluzione a quattro componenti rispecchia in modo più fedele la natura composita della motivazione, individuandone quattro diverse tipologie.

²¹⁹ La sigla A5 indica l'ALLEGATO 5.

²²⁰ L'analisi parallela è stata effettuata con il software gratuito *Monte Carlo PCA for Parallel Analysis*.

Per facilitare l'interpretazione dei quattro componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e quattro i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e quasi tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A5.1.3). Esiste una minima correlazione tra i quattro componenti e una correlazione negativa tra il componente 1 e i componenti 3 e 4, e tra il componente 2 e il componente 4 (Tabella A5.1.4). I risultati di questa analisi preliminare, supportano la decisione di scomporre la scala in 4 subscale separate. Inoltre, dal momento che ciascuna subscale individua un tipo diverso di motivazione, i totali di ciascuna subscale non verranno sommati in un totale unico.

Le quattro subscale individuate sono le seguenti:

- ✓ subscale 1.1 (alfa di Cronbach= .879), costituita dagli item riferiti primariamente al *quarto* componente (i.e. 1a, 1c, 1i, 1l, 1n, 1p, 1s, 1u)²²¹ ;
- ✓ subscale 1.2 (alfa di Cronbach= .858), costituita dagli item riferiti al *primo* componente (i.e. 1e, 1g, 1h, 1m, 1o, 1q, 1v);
- ✓ subscale 1.3 (alfa di Cronbach= .696), costituita dagli item riferiti al *secondo* componente (i.e. 1f, 1r, 1t);
- ✓ subscale 1.4 (alfa di Cronbach= .709), costituita dagli item riferiti al *terzo* componente (i.e. 1b, 1d).

Sommando i punteggi dei singoli item di ciascuna subscale sono stati computati i relativi totali i quali, come vedremo a breve, rappresentano le quattro variabili continue indicanti

²²¹ In questa subscale sono stati inseriti anche gli item *1n* e *1p*, nonostante l'analisi dei componenti principali li avesse assegnati alla subscale 1.2. I motivi alla base di questa decisione sono due: innanzitutto, ciò che questi item rilevano (i.e. piacere, interesse) sono aspetti generalmente associati al tipo di motivazione (i.e. motivazione *intrinseca*) rilevata dalla subscale 1.1; in secondo luogo, osservando la matrice di struttura (Tabella A5.1.3), si può notare che entrambi gli item hanno pesi fattoriali importanti non solo sul primo componente (subscala 1.2) ma anche sul quarto componente (subscala 1.1).

quattro diversi tipi di motivazione. Ciascuna variabile è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati.

Per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscala 1.1 (*TOT Subscala 1.1*: P.Max=48; Media=40; Dev.St.=6.3; N=187)²²², il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e il Q-Q plot (Figura A5.1.4) non permette di affermare che la distribuzione sia normale. Inoltre, il boxplot (Figura A5.1.6) individua la presenza di alcuni casi con valori estremi che influenzano il valore medio della scala. Per risolvere questi due aspetti problematici, la variabile è stata trasformata matematicamente²²³ e si è ottenuta una nuova variabile in cui non ci sono casi con valori estremi (Figura A5.1.7). Osservando l'istogramma (Figura A5.1.3) e il Q-Q plot (Figura A5.1.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

Anche per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscala 1.2 (*TOT Subscala 1.2*: P.Max=42; Media=33.9; Dev.St.=5.3; N=187), il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e il Q-Q plot (Figura A5.1.10) non permette di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²²⁴ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A5.1.9) e il Q-Q plot (Figura A5.1.11) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

²²²La sigla P.Max indica il punteggio massimo ottenibile nella scala o subscala.

²²³Trasformazione *reflect and logarithm*.

²²⁴Trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

Invece, per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscala 1.3 (*TOT Subscala 1.3*: P.Max=18; Media=11; Dev.St.=3.6; N=187), osservando l'istogramma (Figura A5.1.14) e il Q-Q plot (Figura A5.1.15) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

Infine, per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscala 1.4 (*TOT Subscala 1.4*: P.Max=12; Media=4.6; Dev.St.=2.4; N=187), il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.1.17) che il Q-Q plot (Figura A5.1.19) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²²⁵ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando il Q-Q plot (Figura A5.1.20) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se sia l'istogramma (Figura A5.1.18) che il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov indicano il contrario. Questa variabile, dunque, potrebbe *non* essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

Per riassumere, le quattro variabili continue rappresentate dai totali di subscala individuano *quattro tipi diversi di motivazione*. In particolare:

- ✓ la variabile *TOT Subscala 1.1* individua la *motivazione intrinseca*²²⁶: essa caratterizza la scelta autonoma da parte dell'insegnante di adottare la metodologia CLIL. Due sono le principali ragioni alla base di questa scelta: da un lato, l'*interesse* per l'ambiente di apprendimento CLIL, il *piacere* di esprimere la propria creatività e unire più passioni (ad esempio, per la propria DNL ma anche per la LS) nella propria didattica, la *soddisfazione* derivante dall'affrontare una sfida e mettere in pratica le competenze

²²⁵Trasformazione *logarithm*.

²²⁶Gli item che contribuiscono maggiormente al punteggio di subscala sono quello relativo al miglioramento della propria competenza in LS (1u) e quello relativo alla soddisfazione provata nell'affrontare una sfida (1c).

acquisite in più esperienze della propria vita; dall'altro, il *desiderio* dell'insegnante di migliorarsi e svilupparsi sia personalmente (i.e. capacità cognitive) che professionalmente (i.e. competenza nella LS e nella pratica didattica). In riferimento a quanto abbiamo visto nel capitolo iniziale, relativamente alla SDT di Deci e Ryan (cfr. § 1.2.3), si può notare che la nostra analisi esplorativa preliminare ha rilevato la presenza di un costrutto singolo (i.e. ciò che noi chiamiamo motivazione intrinseca), non facendo distinzione tra quanto Deci e Ryan definiscono come *motivazione intrinseca* in senso stretto – la quale si esprime in termini di interesse, piacere, soddisfazione derivanti dallo svolgimento di un'azione (Deci *et alii*, 1997) – e ciò che invece è definito come *regolazione integrata*, la quale spiega azioni che fanno parte, sono integrate nel sé individuale, nei bisogni e nei desideri dell'individuo stesso (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000);

- ✓ la variabile *TOT Subscala 1.2* individua la *regolazione identificata*²²⁷: essa caratterizza la scelta dell'insegnante di adottare la metodologia CLIL quando questa è primariamente rivolta ad un destinatario esterno – nel nostro caso, le capacità e le competenze degli studenti, la pratica didattica dell'insegnante in classe, la scuola, il sistema educativo e la più ampia società. Tuttavia, la scelta del CLIL è volontariamente fatta dal soggetto il quale, nella propria *identità* di insegnante, ne percepisce l'utilità e il valore (cfr. § 1.2.3);
- ✓ la variabile *TOT Subscala 1.3* individua la *regolazione esterna*²²⁸: essa caratterizza la decisione di adottare la metodologia CLIL quando questa è interamente controllata da fattori che sono esterni all'individuo, nel nostro caso riconoscimenti in denaro e prestigio professionale (cfr. § 1.2.3);

²²⁷Gli item che contribuiscono maggiormente al punteggio di subscala sono quello relativo al maggiore coinvolgimento degli studenti (1v) e quello relativo alla crescita delle capacità cognitive degli studenti (1g).

²²⁸Gli item che contribuiscono maggiormente al punteggio di subscala sono quello relativo al riconoscimento economico (1f) e quello relativo al riconoscimento in termini di punteggio in graduatoria (1r).

- ✓ la variabile *TOT Subscala 1.4* individua l'*amotivazione* (non regolazione)²²⁹: essa caratterizza un comportamento – l'insegnamento in CLIL – che non è motivato, non è auto-regolato (Ryan & Deci, 2000). L'insegnante non è spinto²³⁰ ad insegnare in CLIL da alcuna ragione o intenzione specifica ma risponde passivamente alla situazione esistente (cfr. § 1.2.3).

L'espressione-ombrello di *motivazione degli insegnanti CLIL* che abbiamo utilizzato nella formulazione delle domande di ricerca (cfr. § 5.2) comprende, dunque, tutti e quattro i tipi di motivazione che sono stati appena descritti.

6.1.2 L'analisi della Scala 2 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 7 item costituenti la Scala 2 del questionario dell'insegnante (*Secondo me, insegnare la mia disciplina (non linguistica) è...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. emozioni positive e negative) sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .796, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.2.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *due componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 52% e il 18.9% della varianza. Sia

²²⁹L'item che contribuisce maggiormente al punteggio di subscala è quello relativo all'obbligatorietà del CLIL (1b).

²³⁰Come si è detto nel capitolo iniziale, la *motivazione* (dal verbo latino *movēre*, muovere) è la spinta, lo stimolo che *muove* il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dörnyei & Ushioda, 2011).

l'analisi parallela che lo screeplot suggeriscono di mantenere tutti e due i componenti. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano due componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (7 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.2.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.2.1) si individua un gomito evidente a partire dal terzo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere due componenti. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e due i componenti individuati. La soluzione a due componenti spiega complessivamente il 70.8% della varianza.

Per facilitare l'interpretazione di questi due componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e due i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A5.2.3). Esiste una correlazione positiva tra i due componenti individuati (Tabella A5.2.4). I risultati di questa analisi preliminare, supportano la decisione di non scomporre la scala in subscale separate ma di mantenere una scala unica.

Le due dimensioni individuate sono:

- ✓ emozioni positive²³¹
- ✓ emozioni negative²³²

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create tre nuove variabili²³³. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le tre nuove variabili create (alfa di Cronbach=

²³¹ Item 2a, 2c, 2e, 2g.

²³² Item 2b, 2d, 2f.

²³³ Item 2b (RICOD), 2d (RICOD), 2f (RICOD).

.822). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante le *emozioni positive legate all'insegnamento della propria disciplina (non linguistica)*. Questa variabile continua (TOT Scala 2: P.Max=42; Media=34.8; Dev.St.=5.1; N=187) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.2.2) che il Q-Q plot (Figura A5.2.4) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²³⁴ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A5.2.3) e il Q-Q plot (Figura A5.2.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.1.3 L'analisi della Scala 3 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 4 item costituenti la Scala 3 del questionario dell'insegnante (*Secondo me, la mia disciplina (non linguistica) è...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .725, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.3.1).

²³⁴Trasformazione *reflect & square root*.

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 67% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.3.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.3.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 67% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, l'item formulato negativamente è stato ricodificato, invertendo i punteggi: è stata così creata una nuova variabile²³⁵. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando la nuova variabile creata (alfa di Cronbach= .814). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante le *emozioni positive per la propria disciplina (non linguistica)*. Questa variabile continua (*TOT Scala 3: P.Max=24; Media=19.7; Dev.St.=3.4; N=187*) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.3.2) che il Q-Q plot (Figura A5.3.4) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²³⁶ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A5.3.3) e il Q-Q plot (Figura A5.3.5) si può ragionevolmente

²³⁵ Item 3b (RICOD).

²³⁶Trasformazione nr.1 *reflect & square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.1.4 L'analisi della Scala 4 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 7 item costituenti la Scala 4 del questionario dell'insegnante (*Secondo me, insegnare la mia disciplina in lingua straniera (in CLIL) è...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. emozioni positive e negative) sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .826, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.4.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *due componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 56.2% e il 19.7% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot suggeriscono di mantenere tutti e due i componenti. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano due componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (7 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.4.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.4.1) si individua un gomito evidente a partire dal terzo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere due componenti. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e due i componenti individuati. La soluzione a due componenti spiega complessivamente il 75.9% della varianza.

Per facilitare l'interpretazione di questi due componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e due i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A5.4.3). Esiste una correlazione positiva tra i due componenti individuati (Tabella A5.4.4). I risultati di questa analisi preliminare, supportano la decisione di non scomporre la scala in subscale separate ma di mantenere una scala unica.

Le due dimensioni individuate sono:

- ✓ emozioni positive²³⁷
- ✓ emozioni negative²³⁸

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create tre nuove variabili²³⁹. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le tre nuove variabili create (alfa di Cronbach=.857). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante le *emozioni positive legate all'insegnamento della propria disciplina (non linguistica) in CLIL*. Questa variabile continua (*TOT Scala 4*: P.Max=42; Media=33.2; Dev.St.=5.7; N=187) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, osservando l'istogramma (Figura A5.4.2) e il Q-Q plot (Figura A5.4.3) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

²³⁷ Item 4a, 4c, 4d, 4f.

²³⁸ Item 4b, 4e, 4g.

²³⁹ Item 4b (RICOD), 4e (RICOD), 4g (RICOD).

6.1.5 L'analisi della Scala 5 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 7 item costituenti la Scala 5 del questionario dell'insegnante (*Secondo me, il CLIL...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .731, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.5.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *due componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 44.9% e il 18.1% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot suggeriscono di mantenere tutti e due i componenti. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano due componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (7 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.5.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.5.1) si individua un gomito a partire dal terzo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere due componenti. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e due i componenti individuati. La soluzione a due componenti spiega complessivamente il 63% della varianza.

Per facilitare l'interpretazione di questi due componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e due i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A5.5.3). Esiste una lieve correlazione positiva tra i due componenti individuati (Tabella A5.5.4). I risultati di questa

analisi preliminare, supportano la decisione di non scomporre la scala in subscale separate ma di mantenere una scala unica.

Le due dimensioni individuate sono:

- ✓ consapevolezza rispetto al ruolo della lingua²⁴⁰
- ✓ chiarezza nella comunicazione²⁴¹

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create due nuove variabili²⁴². Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le due nuove variabili create (alfa di Cronbach=.777). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *consapevolezza linguistica* (cfr. § 4.2). Questa variabile continua (*TOT Scala 5*: P.Max=42; Media=32.4; Dev.St.=4.9; N=187) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, osservando l'istogramma (Figura A5.5.2) e il Q-Q plot (Figura A5.5.3) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.1.6 L'analisi della Scala 6 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 4 item costituenti la Scala 6 del questionario dell'insegnante (*Relazioni con gli studenti CLIL*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata

²⁴⁰ Item 5b, 5c, 5g.

²⁴¹ Item 5e, 5f, 5a (RICOD), 5d (RICOD).

²⁴² Item 5a (RICOD), 5d (RICOD).

verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .691, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.6.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 60% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 variabili x 155 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.6.2).

Dall'ispezione dello screeplot (Cattell, 1966) (Figura A5.6.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 60% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create due nuove variabili²⁴³. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le nuove variabili create (alfa di Cronbach= .773). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL*. Questa variabile continua (*TOT Scala 6*: P.Max=24; Media=19.4; Dev.St.=3.6; N=155) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche

²⁴³ Item 6b (RICOD), 6c (RICOD).

siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.6.2) che il Q-Q plot (Figura A5.6.4) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁴⁴ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A5.6.3) e il Q-Q plot (Figura A5.6.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.1.7 L'analisi della Scala 7 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 3 item costituenti la Scala 7 del questionario dell'insegnante (*Relazioni con i colleghi insegnanti*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .609, di poco ma superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.7.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 72.3% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (3 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.7.2).

²⁴⁴Trasformazione nr.1 *reflect & square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.7.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente. L'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 72.3% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, non essendoci item formulati negativamente, non si è dovuto procedere con la ricodifica. Dunque, è stato direttamente calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala (alfa di Cronbach= .801). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti*. Questa variabile continua (*TOT Scala 7*: P.Max=18; Media=13.2; Dev.St.=3.5; N=187) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, osservando l'istogramma (Figura A5.7.2) e il Q-Q plot (Figura A5.7.3) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.1.8 L'analisi della Scala 8 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 3 item costituenti la Scala 8 del questionario dell'insegnante (*Relazioni con la dirigenza*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .742, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954)

ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.8.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 87.7% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (3 variabili x 187 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.8.2).

Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.8.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 87.7% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, non essendoci item formulati negativamente, non si è dovuto procedere con la ricodifica. Dunque, è stato direttamente calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala (alfa di Cronbach= .929). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *qualità percepita delle relazioni con la dirigenza*. Questa variabile continua (*TOT Scala 8*: P.Max=18; Media=11.5; Dev.St.=4.9; N=187) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.8.2) che il Q-Q plot (Figura A5.8.3) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, si è tentato di trasformare matematicamente la variabile ma la distribuzione rimane non normale. Perciò si è deciso di mantenere la variabile di partenza, per la quale si dovrà contemplare l'adozione delle tecniche non parametriche.

6.1.9 L'analisi della Domanda 9 del Questionario dell'Insegnante CLIL

La Domanda 9, costituita dall'item 9a (*In generale, ho un buon rapporto di collaborazione con gli altri operatori scolastici*), individua la variabile indicante la *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici* (P.Max=6; Media=5; Dev.St.=1.1; N=187). Essa è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.9.1) che il Q-Q plot (Figura A5.9.3) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁴⁵ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando il Q-Q plot (Figura A5.9.4) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se sia l'istogramma (Figura A5.9.2) che il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov indicano il contrario. Questa variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

6.1.10 L'analisi della Scala 10 del Questionario dell'Insegnante CLIL

I 4 item costituenti la Scala 10 del questionario dell'insegnante (*Relazioni con le famiglie dei miei studenti CLIL*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .582²⁴⁶,

²⁴⁵Trasformazione *reflect & logarithm*.

²⁴⁶Questo dato è influenzato dal fatto che a questa domanda ha risposto il 69% del campione (N=129). Le risposte mancanti individuano quelle situazioni in cui non vi sono contatti con le famiglie degli studenti CLIL

leggermente inferiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A5.10.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 57.4% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 variabili x 129 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A5.10.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A5.10.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 57.4% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, non essendoci item formulati negativamente, non si è dovuto procedere con la ricodifica. Dunque, è stato direttamente calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala (alfa di Cronbach= .740). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL*. Questa variabile continua (*TOT Scala 10*: P.Max=24; Media=19.7; Dev.St.=3.5; N=129) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A5.10.2) che il Q-Q plot (Figura A5.10.4) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la

(i rispondenti hanno scelto l'opzione *Non posso rispondere perché non ho nessun contatto con le famiglie degli studenti*).

variabile è stata trasformata matematicamente²⁴⁷ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando il Q-Q plot (Figura A5.10.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se sia l'istogramma (Figura A5.10.3) che il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov indicano il contrario. Questa variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

6.1.11 L'analisi delle domande aperte del Questionario dell'Insegnante CLIL

Le risposte alla prima domanda aperta del questionario – i.e. Domanda 11²⁴⁸ – sono state scrupolosamente vagliate per un duplice scopo: a. capire se vi siano motivi/ragioni particolari per la scelta dell'insegnamento in CLIL non contemplati negli item della Scala 1; b. individuare eventuali risposte particolarmente interessanti da approfondire con l'insegnante rispondente in un'intervista di follow-up. Rispetto al primo punto, dopo l'attenta lettura di tutte le risposte ricevute, è possibile affermare che *non* ci sono altri motivi – aldilà di quelli indicati dai 20 item della Scala 1 – per cui gli insegnanti partecipanti insegnano/hanno scelto di insegnare in CLIL. Rispetto al secondo punto, sono state individuate 5 risposte particolarmente interessanti – sia in positivo che in negativo – e i rispondenti sono stati selezionati ed invitati a partecipare all'intervista di follow-up.

Le domande aperte che, invece, sono state sottoposte a rigorosa analisi preliminare ai fini delle analisi statistiche successive sono la Domanda 13²⁴⁹ e la Domanda 14²⁵⁰. Come si è già detto, la ragione principale per cui sono state incluse è quella di ricavare informazioni rispetto al grado di *consapevolezza metodologica* dimostrato dagli insegnanti CLIL, dando libertà di espressione ai rispondenti. Allo scopo di trasformare i dati qualitativi delle

²⁴⁷Trasformazione nr.1 *reflect & square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

²⁴⁸ *Perché insegna/ha scelto di insegnare in CLIL? Racconti brevemente la Sua esperienza, facendo particolare riferimento alle ragioni che l'hanno portata ad insegnare la Sua disciplina (non linguistica) in questa modalità.*

²⁴⁹*Brevemente, potrebbe indicarmi quali aspetti della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?*

²⁵⁰*In quale/i modo/i la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?*

risposte aperte in dati quantitativi, numerici, da poter successivamente utilizzare nelle analisi statistiche (Dörnyei, 2007), è stata messa a punto una tabella di conversione delle risposte (Tabella 6). Questa tabella si ispira alle caratteristiche principali della metodologia CLIL, nella quale sono state individuate quattro dimensioni (cfr. § 4.2.1). Come abbiamo già visto, le quattro dimensioni contemplanò la presenza di diversi aspetti caratteristici, i quali assumono qui il ruolo di indicatori di ciascuna dimensione²⁵¹.

Tabella 6. Tabella di conversione delle risposte indicanti la consapevolezza metodologica

Dimensione con indicatori	Punteggio
Dimensione 1: PROGETTAZIONE 1. <i>definizione degli obiettivi</i> 2. <i>pianificazione</i> 3. <i>collaborazione tra colleghi</i>	2 punti 0.5 punti 0.5 punti 1 punto
Dimensione 2: RUOLO INSEGNANTE 1. <i>attenzione al problema della comprensione</i> 2. <i>attenzione alla comunicazione/relazione</i> 3. <i>focus on form</i> 4. <i>utilizzo delle TIC</i>	3.5 punti 1 punto 1 punto 1 punto 0.5 punti
Dimensione 3: RUOLO STUDENTE 1. <i>promozione del ruolo attivo e centrale dello studente</i> 2. <i>didattica orientata alla cognizione, alla metacognizione e all'acquisizione di competenze</i>	2 punti 1 punto 1 punto
Dimensione 4: VALUTAZIONE 1. <i>valutazione diversificata</i> 2. <i>valutazione continua dei processi</i> 3. <i>forme di autovalutazione</i>	2.5 punti 1 punto 1 punto 0.5 punti
TOTALE	10 punti

²⁵¹ Come già affermato in precedenza (cfr. § 4.2.1), ripetiamo che non è nelle nostre intenzioni né suggerire che la metodologia CLIL sia definita da un certo numero di aspetti discreti, né che la tabella proposta rappresenti un quadro esaustivo della metodologia CLIL. Invitiamo chi volesse a rivedere, integrare, espandere il nostro contributo.

La decisione di attribuire ai vari indicatori punteggi diversi è dettata dalla seguente considerazione: i. gli indicatori *caratteristici* della metodologia CLIL – senza i quali non si può parlare di CLIL – hanno maggiore rilevanza e quindi ad essi viene attribuito un punteggio più alto (i.e. 1 punto); ii. gli indicatori *meno caratteristici* della metodologia CLIL – perché tipici anche dell’insegnamento tradizionale – hanno rilevanza inferiore e quindi ad essi viene attribuito un punteggio minore (i.e. 0.5 punti). Sommando i punteggi attribuiti a ciascuno dei 12 indicatori individuati, si ottiene un totale di 10 punti, il punteggio massimo ottenibile.

Alla luce della tabella di conversione sopra riportata è stato analizzato il contenuto di tutte le risposte aperte raccolte: alle Domande aperte 13 e 14 ha risposto l’80.2% del campione (N=150). Per trasformare i dati qualitativi delle risposte aperte in dati numerici da utilizzare nelle successive analisi statistiche, il contenuto di ciascun set di risposte ricevuto è stato valutato utilizzando la Tabella 6 e gli è stato attribuito un punteggio²⁵². In Tabella 7 (pagina seguente) sono riportati alcuni esempi.

Per quanto riguarda, invece, i rispondenti che *non* hanno risposto alle domande aperte 13 e 14²⁵³ si è proceduto in questo modo: i. a quelli che alla Domanda 12 hanno risposto *No* (4.8% del campione, N=9) è stato attribuito punteggio pari a 0, in quanto essi affermano esplicitamente che la metodologia CLIL non ha prodotto alcun cambiamento nella loro didattica; b. ai rispondenti che alla Domanda 12 hanno risposto *Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe* (15% del campione, N=28) non è stato attribuito alcun punteggio²⁵⁴.

²⁵²Per ogni insegnante rispondente, le risposte fornite alle Domande 13 e 14 sono state valutate in modo congiunto e, di conseguenza, alle due risposte aperte corrisponde un punteggio unico.

²⁵³I rispondenti che non hanno risposto alle domande aperte 13 e 14 sono coloro che alla Domanda 12 (*Facendo riferimento alla Sua esperienza, ritiene che l’adozione della metodologia CLIL abbia influenza sulla Sua pratica didattica (in generale)?*) hanno selezionato l’opzione *No* oppure *Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe*. Scegliendo una di queste due opzioni, il rispondente viene indirizzato direttamente alla sezione conclusiva del questionario, saltando le domande aperte 13 e 14 (cfr. § 5.4.1.1).

²⁵⁴Nelle analisi statistiche successive, questi punteggi mancanti vengono trattati come non risposte.

Tabella 7. Tre esempi di attribuzione punteggi alle risposte fornite alle domande aperte

INS ID	Brevemente, potrebbe indicarmi quali aspetti della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLL?	In quale/i modali/la metodologia CLL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?	Dimensione 1			Dimensione 2				Dimensione 3		Dimensione 4			TOT
			Progettazione			Ruolo insegnante				Ruolo studente		Valutazione			
			1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3	
67	<p>1. Ridimensionamento del ruolo della lezione frontale</p> <p>2. Maggior coinvolgimento degli studenti in attività autonome</p> <p>3. Necessità di pianificazione molto dettagliata della lezione</p> <p>4. Necessità di curare gli aspetti linguistici, soprattutto nel primo e secondo anno di corso</p>	<p>1. Riduzione dei tempi dedicati alla lezione frontale</p> <p>2. Predisposizione di attività autonome atte ad un maggior coinvolgimento degli studenti</p> <p>3. Stesura di schede sulla lezione sia per me per la conduzione delle attività, che per gli studenti come materiali didattici</p> <p>4. Ad ogni lezione, riflessione su aspetti linguistici specifici che emergono dalla trattazione dei contenuti, soprattutto nel primo e secondo anno di corso</p>	0.5	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4.5		
109	<p>Il CLL non ha influenzato questi aspetti, in quanto erano già presenti in modo sistematico nella mia didattica, ma li ha potenziati, inserendo anche il punto di vista sugli obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cooperative learning - didattica con tecnologie - relazione fra obiettivi e valutazione 	<p>La risposta è contenuta nella domanda sopra.</p>	0.5			0.5	1					3			
113	<p>L'utilizzo delle TIC. Le uso di più.</p>	<p>Maggior utilizzo e maggior conoscenza.</p>				0.5							0.5		

L'insieme dei dati numerici, ossia dei punteggi ottenuti a partire dalle risposte aperte rappresenta la variabile continua indicante la *consapevolezza metodologica* degli insegnanti CLIL (P.Max=10; Media=2; Dev.St.=1.1; N=159). Come per tutte le altre variabili, anche quest'ultima (*TOT Rispl 13 e 14*) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, osservando l'istogramma (Figura A5.11.1) e il Q-Q plot (Figura A5.11.2) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.2 L'analisi dei questionari degli studenti CLIL

Come per lo strumento precedente, anche il questionario utilizzato per raccogliere i dati relativi agli studenti CLIL (cfr. § 5.4.1.2) è originale, creato da chi scrive per gli scopi della presente ricerca. Anche in questo caso, dunque, prima di effettuare le analisi statistiche per dare risposte alle domande di ricerca, si è proceduto con un'analisi esplorativa preliminare delle singole scale componenti il questionario²⁵⁵. Gli scopi principali di questa analisi preliminare sono gli stessi visti in precedenza, ossia: 1. individuare le principali *dimensioni* sottostanti a ciascuna scala del questionario; 2. calcolare l'*affidabilità* (coefficiente alfa di Cronbach) delle scale; 3. esplorare la distribuzione dei dati raccolti dalle singole scale allo scopo di verificare che i *parametri* per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati; 4. individuare le *variabili* misurate dalle singole scale.

6.2.1 L'analisi della Domanda 1 del Questionario dello Studente CLIL

La prima domanda a scelta multipla del questionario (*Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*), individua la variabile indicante l'*impegno investito*

²⁵⁵ Tutte le tabelle e le figure relative all'analisi esplorativa preliminare del Questionario dello Studente CLIL a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 6.2) si trovano nell'ALLEGATO 7.

nell'apprendimento in CLIL, ossia l'impegno dichiarato (P.Max=5; Media=3.3; Dev.St.=.83; N=683). Essa è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e il Q-Q plot (Figura A7.1.3²⁵⁶) non permette di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁵⁷ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A7.1.2) e il Q-Q plot (Figura A7.1.4) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.2.2 L'analisi della Scala 2 del Questionario dello Studente CLIL

I 14 item costituenti la Scala 2 del questionario dello studente (*Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL) perché...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. i diversi tipi di motivazione) sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti²⁵⁸: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di non molti coefficienti pari a .3 o superiori; tuttavia, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .838, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto

²⁵⁶ La sigla A7 indica l'ALLEGATO 7.

²⁵⁷ Trasformazione *reflect & square root*.

²⁵⁸ A questa scala ha risposto il 99.3% del campione (N=678). Le risposte mancanti sono dovute al fatto che 5 rispondenti hanno dato risposta negativa alla domanda precedente (*Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*) e quindi sono stati automaticamente indirizzati a rispondere alla Scala 3 (cfr. § 5.4.1.2).

significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A7.2.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *tre componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 33.9%, il 17.3% e il 8.8% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot suggeriscono di mantenere tutti e tre i componenti. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano tre componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (14 variabili x 678 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A7.2.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A7.2.1) si individua un gomito evidente dopo il terzo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere tre componenti. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e tre i componenti individuati. La soluzione a tre componenti spiega complessivamente il 60% della varianza.

Per facilitare l'interpretazione di questi quattro componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e tre i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A7.2.3). Esiste una minima correlazione negativa tra i tre componenti individuati (Tabella A7.2.4). I risultati di questa analisi preliminare, supportano la decisione di scomporre la scala in 3 subscale separate. Inoltre, dal momento che ciascuna subscale individua un tipo diverso di motivazione, i totali di ciascuna subscale non verranno sommati in un totale unico.

Le tre subscale individuate sono le seguenti:

- ✓ subscale 2.1 (alfa di Cronbach= .859), costituita dagli item riferiti al *primo* componente (i.e. 2a, 2c, 2e, 2f, 2g, 2m, 2n);
- ✓ subscale 2.2 (alfa di Cronbach= .719), costituita dagli item riferiti al *terzo* componente (i.e. 2d, 2h, 2i);

- ✓ subscale 2.3 (alfa di Cronbach= .724), costituita dagli item riferiti al *secondo* componente (i.e. 2b, 2l, 2p)²⁵⁹.

Sommando i punteggi dei singoli item di ciascuna subscale sono stati computati i relativi totali i quali, come vedremo a breve, rappresentano le tre variabili continue indicanti tre tipi di motivazione. Ciascuna variabile è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati.

Per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscale 2.1 (*TOT Subscala 2.1*: P.Max=42; Media=30.7; Dev.St.=6.3; N=678), il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e il Q-Q plot (Figura A7.2.4) non permette di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁶⁰ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando l'istogramma (Figura A7.2.3) e il Q-Q plot (Figura A7.2.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

Invece, per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscale 2.2 (*TOT Subscala 2.2*: P.Max=18; Media=10.1; Dev.St.=3.6; N=678), osservando l'istogramma (Figura A7.2.8) e il Q-Q plot (Figura A7.2.9) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

Infine, per quanto riguarda la variabile individuata dal totale della subscale 2.3 (*TOT Subscala 2.3*: P.Max=18; Media=8.3; Dev.St.=3.7; N=678), il test di normalità di

²⁵⁹ Dalla subscale 2.3 è stato eliminato l'item 2o perché abbassa il coefficiente di affidabilità (alfa di Cronbach=.691). Si è dunque preferito eliminare l'item e le relative risposte dal dataset per evitare di abbassare troppo l'affidabilità della subscale.

²⁶⁰Trasformazione *reflect and square root*.

Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e l'istogramma (Figura A7.2.11) non permette di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁶¹ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando il Q-Q plot (Figura A7.2.14) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se sia l'istogramma (Figura A7.2.12) che il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov indicano il contrario. Questa variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

Per riassumere, le tre variabili continue rappresentate dai totali di subscale individuano *tre tipi diversi di motivazione*. In particolare:

- ✓ la variabile *TOT Subscala 2.1* individua la *motivazione intrinseca*²⁶²: essa caratterizza la scelta autonoma da parte dello studente di impegnarsi nell'apprendimento in CLIL. Due sono le principali ragioni alla base di questa scelta: da un lato, l'*interesse* verso il CLIL, la *soddisfazione* derivante dall'affrontare una sfida, il *piacere* legato all'apprendimento in modalità CLIL; dall'altro, il *desiderio* dello studente di crescere e svilupparsi sotto il profilo personale, cognitivo-intellettuale e linguistico;
- ✓ la variabile *TOT Subscala 2.2* individua la *regolazione esterna*²⁶³: essa caratterizza la decisione dello studente di impegnarsi nell'apprendimento in CLIL quando questa è interamente controllata da fattori che sono esterni all'individuo, nel nostro caso la prospettiva di trovare un lavoro più prestigioso e remunerativo in futuro e il fatto di non venir meno alle aspettative dei propri genitori;

²⁶¹Trasformazione nr.1 *square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

²⁶²Gli item che contribuiscono maggiormente al punteggio di subscale sono quello relativo allo sviluppo della propria competenza in LS (2m), quello relativo allo sviluppo delle proprie capacità intellettive (2g) e quello relativo alla dimensione dell'interesse (2f).

²⁶³Gli item che contribuiscono maggiormente al punteggio di subscale sono quello relativo al desiderio di trovare un lavoro futuro più prestigioso (2i) e quello relativo al desiderio di ricevere uno stipendio futuro maggiore (2d).

- ✓ la variabile *TOT Subscala 2.3* individua l'*amotivazione* (non regolazione)²⁶⁴: essa caratterizza un comportamento – l'apprendimento in CLIL – che non è motivato, non è auto-regolato (Ryan & Deci, 2000). Lo studente non è spinto²⁶⁵ ad apprendere in CLIL da alcuna ragione o intenzione specifica ma risponde passivamente alla situazione esistente (cfr. § 1.2.3).

L'espressione-ombrello di *motivazione degli studenti CLIL* che abbiamo utilizzato nella formulazione delle domande di ricerca (cfr. § 5.2) comprende, dunque, tutti e tre i tipi di motivazione che sono stati appena descritti.

6.2.3 L'analisi della Scala 3 del Questionario dello Studente CLIL

I 6 item costituenti la Scala 3 del questionario dello studente (*Studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. emozioni positive e negative) sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .757, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A7.3.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *due componenti* con autovalori superiori a 1, i quali spiegano rispettivamente il 55.1% e il 24% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot suggeriscono di mantenere tutti e due i componenti. In

²⁶⁴L'item che contribuisce maggiormente al punteggio di subscala è quello relativo all'assenza di scelta alternativa (2p).

²⁶⁵ Come si è detto nel capitolo iniziale, la *motivazione* (dal verbo latino *movēre*, muovere) è la spinta, lo stimolo che *muove* il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dörnyei & Ushioda, 2011).

particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano due componenti con autovalori superiori ai corrispondenti valori criterio della matrice di dati (6 variabili x 683 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A7.3.2). Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A7.3.1) si individua un gomito evidente a partire dal terzo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere due componenti. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot, si è deciso di mantenere tutti e due i componenti individuati. La soluzione a due componenti spiega complessivamente il 79.1% della varianza.

Per facilitare l'interpretazione di questi due componenti, è stata effettuata la rotazione obliqua (*Direct Oblimin*). La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura in cui tutti e due i componenti presentano pesi fattoriali piuttosto alti (tutti superiori a .3) e tutti gli item pesano sostanzialmente su un solo componente (Tabella A7.3.3). Esiste una correlazione positiva tra i due componenti individuati (Tabella A7.3.4). I risultati di questa analisi preliminare, supportano la decisione di non scomporre la scala in subscale separate ma di mantenere una scala unica.

Le due dimensioni individuate sono:

- ✓ emozioni positive²⁶⁶
- ✓ emozioni negative²⁶⁷

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create tre nuove variabili²⁶⁸. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le tre nuove variabili create (alfa di Cronbach=.829). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale,

²⁶⁶ Item 3a, 3c, 3f.

²⁶⁷ Item 3b, 3d, 3e.

²⁶⁸ Item 3b (RICOD), 3d (RICOD), 3e (RICOD).

il quale rappresenta la variabile complessiva indicante le *emozioni positive legate all'apprendimento in CLIL*. Questa variabile continua (*TOT Scala 3*: P.Max=36; Media=23.8; Dev.St.=6.2; N=683) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, osservando l'istogramma (Figura A7.3.2) e il Q-Q plot (Figura A7.3.3) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi).

6.2.4 L'analisi della Scala 4 del Questionario dello Studente CLIL

I 4 item costituenti la Scala 4 del questionario dello studente (*Le mie relazioni con l'insegnante CLIL*) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo di questa analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni sottostanti i dati raccolti con questa scala. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di molti coefficienti pari a .3 e superiori; inoltre, il valore dell'indicatore di adeguatezza del campione Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) è .667, superiore al valore consigliato di .6 (Kaiser, 1970, 1974); infine, il test della sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha raggiunto significatività statistica (Sig. .000), supportando così la fattoriabilità della matrice di correlazione (Tabella A7.4.1).

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di *un componente* con autovalore superiore a 1, il quale spiega il 59.1% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot confermano questo risultato. In particolare, i risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 variabili x 683 rispondenti) generata casualmente dal software (Tabella A7.4.2).

Dall'ispezione dello screeplot (Catell, 1966) (Figura A7.4.1) si individua un gomito evidente a partire dal secondo componente: l'interpretazione del grafico suggerisce di mantenere un solo componente. D'accordo con quanto suggerito dalle analisi effettuate e dallo screeplot,

si mantiene un solo componente. La soluzione ad un componente spiega complessivamente il 59.1% della varianza.

Per poter computare il totale dell'intera scala, la procedura è stata la seguente. Innanzitutto, gli item formulati negativamente sono stati ricodificati, invertendo i punteggi: sono state così create due nuove variabili²⁶⁹. Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando le due nuove variabili create (alfa di Cronbach=.762). Sommando i punteggi dei singoli item della scala, è stato computato il relativo totale, il quale rappresenta la variabile complessiva indicante la *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL*. Questa variabile continua (*TOT Scala 4*: P.Max=24; Media=18.7; Dev.St.=4.0; N=683) è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati. In particolare, il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov ha significatività inferiore a .05 (circostanza frequente in campioni numerosi) e sia l'istogramma (Figura A7.4.2) che il Q-Q plot (Figura A7.4.4) non permettono di affermare che la distribuzione sia normale. Per risolvere questo aspetto problematico, la variabile è stata trasformata matematicamente²⁷⁰ e si è ottenuta una nuova variabile. Osservando il Q-Q plot (Figura A7.4.5) si può ragionevolmente affermare che la distribuzione sia normale, anche se sia l'istogramma (Figura A7.4.3) che il test di normalità di Kolmogorov-Smirnov indicano il contrario. Questa variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

6.3 L'analisi delle interviste agli insegnanti CLIL

Come si è detto in precedenza (cfr. § 5.5.4), sei interviste con gli insegnanti CLIL si sono svolte via telefono e una sola intervista è avvenuta via Skype. Tutte e sette le interviste sono state audio registrate utilizzando il software Garage Band ed integralmente trascritte con

²⁶⁹ Item 4b (RICOD), 4c (RICOD).

²⁷⁰ Trasformazione nr.1 *reflect & square root*; trasformazione nr. 2 *square root*.

Microsoft Word, avendo cura di eliminare tutti i riferimenti personali degli intervistati, in modo da garantire il rispetto del loro anonimato²⁷¹. Essendo lo scopo di queste interviste quello di analizzare il *contenuto* espresso dagli insegnanti intervistati, la trascrizione degli aspetti prosodici non è stata effettuata.

Per quanto riguarda il primo stimolo-guida²⁷² rivolto agli intervistati, come già indicato in precedenza (cfr. § 5.4.2), le risposte ricevute sono state attentamente vagliate allo scopo di verificare che vi sia concordanza fra quanto affermato oralmente e quanto scritto in risposta alle domande aperte 13 e 14 del Questionario dell'Insegnante CLIL. In particolare, i sette intervistati hanno ripreso il contenuto delle loro risposte, sviluppando – in modo più o meno approfondito – quanto già espresso in forma scritta e non modificando o aggiungendo nulla di rilevante ai fini della variazione del punteggio attribuito nella consapevolezza metodologica (cfr. § 6.1.11).

Riguardo al secondo stimolo-guida²⁷³, il cui obiettivo è quello di sondare la percezione degli insegnanti rispetto alla qualità della reazione dei propri studenti al CLIL, le risposte degli intervistati sono state piuttosto varie: due insegnanti dichiarano che la reazione al CLIL non è del tutto positiva, adducendo ragioni di tipo prevalentemente linguistico (ad esempio, la scarsa competenza degli studenti nella LS) e comportamentale (ad esempio, la passività degli studenti); gli altri cinque intervistati, invece, sostengono che la reazione degli studenti al CLIL è generalmente positiva grazie sia alla natura stessa della metodologia CLIL, di per sé diversa da quella adottata nelle lezioni tradizionali, sia all'elemento di sfida posto dal fatto di dover gestire l'apprendimento attraverso la LS. Nella Tabella 8 viene fornito un quadro sintetico delle risposte date dagli intervistati:

²⁷¹ La trascrizione integrale delle 7 interviste si trova nell'ALLEGATO 19. L'elenco dei 6 insegnanti che sono stati invitati a partecipare all'intervista ma non hanno risposto all'invito si trova nell'ALLEGATO 20.

²⁷² *Le rileggo le risposte che ha dato alle domande aperte del questionario: [risposte]. Vorrebbe commentarle?*

²⁷³ *I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?*

Tabella 8. Sintesi delle risposte fornite dagli insegnanti intervistati al secondo stimolo-guida

Codice identificativo insegnante (INS ID)	Sintesi della risposta fornita al secondo stimolo-guida: I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?
46	reazione non sempre positiva: ampio riferimento alla competenza degli studenti nella LS e alla loro esperienza con la LS
47	reazione abbastanza positiva: riferimento al desiderio degli studenti di migliorare la propria competenza nella LS (lezioni di inglese) e consapevolezza del loro miglioramento nella materia CLIL; possibile influenza negativa degli atteggiamenti degli altri insegnanti rispetto al CLIL
142	reazione entusiasta degli studenti al CLIL: riferimento al fatto che le lezioni CLIL sono molto diverse rispetto alle lezioni tradizionali (i.e. diversa metodologia)
147	passività degli studenti di fronte alle proposte dell'insegnante ²⁷⁴
160	reazione entusiasta degli studenti al CLIL, contrapposta ad una marcata preoccupazione rispetto ai contenuti da sviluppare da parte dell'insegnante
174	reazione positiva degli studenti al CLIL: riferimento alla dimensione della sfida nell'apprendimento della disciplina in LS e alla possibilità di ricavare un beneficio in termini di competenza nella LS
180	reazione abbastanza positiva: riferimento al desiderio degli studenti di migliorare sia la propria competenza in LS (corso di inglese) che nella disciplina

Al terzo stimolo-guida²⁷⁵, il cui scopo è quello di capire se vi siano delle strategie motivazionali particolari adottate dai docenti per interessare, coinvolgere ed entusiasmare i propri studenti nelle lezioni CLIL, gli intervistati hanno risposto indicando strategie operative di tre diversi tipi: da strategie di tipo puramente *linguistico* (ad esempio, introdurre l'argomento da sviluppare in CLIL in italiano), a strategie di tipo *gestionale-organizzativo* (ad esempio, informare le famiglie degli studenti rispetto al programma CLIL, oppure la possibilità di ricevere una visita in classe da parte di un esperto CLIL esterno), a strategie di tipo *metodologico* (ad esempio, contestualizzare gli argomenti da affrontare con l'attualità, rendere gli studenti protagonisti della lezione mediante il lavoro a gruppi). Ciò che appare interessante è che tre rispondenti su sette dichiarano che il CLIL è una

²⁷⁴ Nelle risposte fornite dall'insegnante ID 147 (cfr. ALLEGATO 19) si nota, tuttavia, l'assenza di attenzione metodologica nel coinvolgere, interessare, motivare gli studenti.

²⁷⁵ *Parlando di motivazione degli studenti in CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivarli?*

metodologia motivante *in sé*, grazie alle sue stesse caratteristiche, per cui non si ritiene necessario l'uso di strategie motivazionali particolari. Nella Tabella 9 viene fornito un quadro sintetico delle risposte degli intervistati:

Tabella 9. Sintesi delle risposte fornite dagli insegnanti intervistati al terzo stimolo-guida

Codice identificativo insegnante (INS ID)	Sintesi della risposta fornita al terzo stimolo-guida: <i>Parlando di motivazione degli studenti in CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivarli?</i>
46	<ul style="list-style-type: none"> • introduzione argomento CLIL in italiano • invio di comunicazione alle famiglie (di cui è richiesta la restituzione firmata)
47	<ul style="list-style-type: none"> • suscitare curiosità • contestualizzare argomento • partire da attualità
142	<ul style="list-style-type: none"> • studenti protagonisti (lezioni diverse dalle solite) • cooperative learning • metodologia motivante in sé
147	<ul style="list-style-type: none"> • focalizzazione su comunicazione (non tanto su accuratezza formale in LS) • verifiche scritte con domanda su argomento CLIL • modalità di affrontare argomento CLIL all'Esame di Stato
160	disponibilità dei ragazzi, non necessità di adottare strategie motivazionali
174	<ul style="list-style-type: none"> • focalizzazione su importanza di concetti universali (tali sia in L1 che in LS) • possibilità di apertura mentale • metodologia motivante in sé
180	<ul style="list-style-type: none"> • incoraggiamento dell'insegnante (accesso all'università) • inizio del CLIL da inizio anno, da settembre • proposta di visita di esperto CLIL esterno (e stimolo a fare 'bella figura'²⁷⁶)

Dopo aver sintetizzato i contenuti espressi dagli intervistati in risposta a ciascuno stimolo-guida, si è proceduto con un'analisi globale delle singole interviste intere, considerando *nell'insieme* tutto ciò che è stato affermato dagli intervistati in merito ai vari stimoli offerti loro. In particolare, avendo posto le stesse domande – i.e. gli stessi stimoli-guida – a ciascun/a docente, si ritiene di poter considerare le sette interviste comparabili, poiché svoltesi nelle medesime condizioni.

²⁷⁶ Nella risposta dell'insegnante ID 180, appare con una certa evidenza il riferimento all'importanza della *performance* (vs. *learning*) degli studenti: esso emerge sia nell'incoraggiamento dato rispetto all'accesso all'università, sia nell'importanza di fare 'bella figura' con l'esperto CLIL esterno in visita alla classe.

Dall'analisi globale, sono emersi i seguenti *temi principali*²⁷⁷:

1. attenzione alla metodologia didattica
2. attenzione alla LS
3. attenzione all'apprendimento degli studenti (*learning*)
4. attenzione alla prestazione degli studenti (*performance*)
5. attenzione ai contenuti (i.e. ampiezza del programma)
6. aspetti gestionali/organizzativi
7. motivazione

In ogni intervista sono stati dunque evidenziati i principali temi su cui l'intervistato/a si è soffermato/a; inoltre, al fine di ottenere un quadro più completo di ciascuna situazione, si è deciso di affiancare a quanto espresso dai singoli insegnanti alcune informazioni sugli studenti CLIL a loro corrispondenti (i.e. motivazione, emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL)²⁷⁸. I risultati sono riassunti nella tabella seguente (Tabella 10):

Tabella 10. Sintesi delle interviste agli insegnanti con informazioni sui rispettivi studenti (ricavate dal Questionario dello Studente CLIL)

<i>Codice identificativo insegnante (INS ID)</i>	<i>Informazioni relative ai rispettivi studenti (ricavate dalle risposte al Questionario dello Studente CLIL)</i>	<i>Sintesi dei temi principali emersi nell'intera intervista con l'insegnante</i>
46	<ul style="list-style-type: none"> • bassa motivazione intrinseca • bassa qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL 	marcata attenzione per: <i>lingua straniera</i> <ul style="list-style-type: none"> • livello LS di insegnante e studenti • certificazione linguistica dell'insegnante
147	<ul style="list-style-type: none"> • elevata amotivazione • basse emozioni positive per l'apprendimento in CLIL 	<i>aspetti gestionali/organizzativi</i> <ul style="list-style-type: none"> • lettera da far firmare ai genitori • CLIL nelle verifiche e nell'Esame di Stato

²⁷⁷ Nell'ALLEGATO 19, nella trascrizione delle singole interviste sono stati utilizzati colori diversi per evidenziare i riferimenti a ciascuno dei sette temi individuati.

²⁷⁸ Informazioni ricavate dall'analisi delle risposte alle Scale 2, 3 e 4 del Questionario dello Studente CLIL.

180	<ul style="list-style-type: none"> • bassa motivazione intrinseca • medio-bassa qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL 	marcata attenzione per: <i>contenuti (ampiezza del programma)</i> <i>prestazione studenti (performance)</i> <i>aspetti gestionali/organizzativi</i>
160	<ul style="list-style-type: none"> • medio-alta motivazione intrinseca • medio-alte emozioni positive per l'apprendimento in CLIL • bassa qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL 	<ul style="list-style-type: none"> • contesto e classe di implementazione • visita esperto CLIL esterno accenno a: <i>attenzione alla metodologia</i> <i>attenzione alla lingua straniera</i>
47	(non ci sono studenti associati a questa insegnante)	marcata attenzione per: <i>metodologia</i>
142	<ul style="list-style-type: none"> • medio-alta motivazione intrinseca • medio-alte emozioni positive per l'apprendimento in CLIL • medio-alta qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL 	<i>apprendimento studenti (learning)</i> <i>lingua straniera</i>
174	<ul style="list-style-type: none"> • elevata motivazione intrinseca • elevate emozioni positive per l'apprendimento in CLIL • elevata qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL 	minimo accenno a: <i>contenuti (ampiezza del programma)</i> <i>aspetti gestionali/organizzativi</i>

Come possiamo osservare, l'insieme delle informazioni sintetizzate nella Tabella 10 permette di suddividere il campione dei sette insegnanti intervistati in *tre gruppi*:

- ✓ il primo gruppo (i.e. INS ID 46, INS ID 147, e rispettivi studenti) individua una situazione di apprendimento in CLIL *non positiva*: i dati relativi agli studenti in termini di motivazione, emozioni e qualità percepita delle relazioni con l'insegnante sono piuttosto negativi, mentre i temi su cui i due intervistati si focalizzano sono primariamente la competenza nella LS – sia dell'insegnante che degli studenti – e in lieve subordine gli aspetti gestionali/organizzativi. I docenti appaiono essere consapevoli del fatto che la reazione dei loro studenti al CLIL non è del tutto positiva (cfr. Tabella 8): tuttavia, le strategie motivazionali da loro adottate (cfr. Tabella 9) non sembrano essere sufficientemente efficaci per interessare, coinvolgere, rendere più attivi e partecipi gli allievi;

- ✓ il secondo gruppo (i.e. INS ID 180, INS ID 160, e rispettivi studenti) individua una situazione di apprendimento in CLIL *intermedia*: i dati relativi agli studenti in termini di qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL non sono del tutto positivi, mentre rispetto alla motivazione e alle emozioni sono migliori; i temi su cui i due intervistati si focalizzano riguardano l'ampiezza dei contenuti da affrontare, l'importanza della prestazione degli studenti (*performance*) e gli aspetti gestionali/organizzativi; i due intervistati accennano all'importanza della metodologia didattica e dell'attenzione alla LS. In particolare, il docente INS ID 180 appare essere poco consapevole della risposta motivazionale – non del tutto positiva – degli allievi al CLIL (cfr. Tabella 8); tuttavia, li incoraggia in vista dell'accesso all'università, li sprona a porsi obiettivi e a raggiungere risultati positivi (cfr. Tabella 9). Invece, il docente INS ID 160 è ben consapevole della reazione positiva dei suoi allievi al CLIL (cfr. Tabella 8), tanto da dichiarare di non dover adottare strategie particolari per motivarli; tuttavia, dichiara di “fare un uso limitato” (cfr. ALLEGATO 19) del CLIL perché richiede troppo tempo rispetto all'ampiezza del programma da svolgere;
- ✓ il terzo gruppo (i.e. INS ID 47, INS ID 142, INS ID 174, e rispettivi studenti) individua una situazione di apprendimento in CLIL *positiva*: i dati relativi agli studenti in termini di motivazione, emozioni e qualità percepita delle relazioni sono positivi, ed i temi su cui i tre intervistati si focalizzano riassumono l'essenza del CLIL, ossia l'attenzione alla metodologia didattica, alla LS e all'apprendimento degli studenti (contrapposto alla prestazione, *learning vs. performance*). I docenti appaiono essere consapevoli della reazione positiva dei propri allievi al CLIL (cfr. Tabella 8), reazione che si abbina alla qualità delle strategie motivazionali adottate dai docenti (cfr. Tabella 9), le quali prevedono la contestualizzazione delle lezioni con temi di attualità, il coinvolgimento attivo degli studenti, il lavoro cooperativo, l'enfasi sulla dimensione della sfida cognitiva, etc. Queste strategie richiamano da vicino le caratteristiche stesse della metodologia CLIL (cfr. § 4.2.1) tanto che due docenti (i.e. INS ID 142 e 174) dichiarano che il CLIL è una metodologia motivante per via delle sue stesse caratteristiche.

Ulteriori riflessioni sui risultati emersi da questa analisi qualitativa delle sette interviste verranno riportate nei prossimi capitoli, dopo aver presentato l'analisi statistica dei dati quantitativi raccolti con i due Questionari – dell'Insegnante CLIL e dello Studente CLIL.

PARTE TERZA

I RISULTATI DELLA RICERCA

Capitolo settimo

I risultati relativi agli insegnanti CLIL

Nel capitolo che segue, saranno presentate le analisi svolte, i risultati ottenuti e le risposte alle domande di ricerca riguardanti i soli insegnanti CLIL.

La prima sezione (cfr. § 7.1) è dedicata alle domande di ricerca 1 e 1a, il cui comune denominatore è la variabile relativa all'esperienza di insegnamento in CLIL. La seconda sezione (cfr. § 7.2) è dedicata alle domande di ricerca 2, 2a e 2b, accomunate dalle variabili relative alle varie forme di motivazione dell'insegnante CLIL.

7.1 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 1 e 1a

Con le domande di ricerca 1 e 1a ci proponiamo di investigare due dimensioni caratterizzanti la mente degli insegnanti CLIL – quella *motivazionale* (domanda di ricerca 1) e quella *cognitiva* (d.d.r. 1a) – alla luce dell'*esperienza di insegnamento* con metodologia CLIL: lo scopo è quello di capire se il fatto di avere più o meno esperienza produca differenze significative in termini sia di motivazione che di consapevolezza (Figura 10).



Figura 10. Domande di ricerca 1 e 1a (insegnanti CLIL)

Come si può osservare in figura, per *motivazione degli insegnanti CLIL* sono da intendersi tutti i *quattro tipi* di motivazione rilevati dalle analisi preliminari (cfr. § 6.1.1), mentre la consapevolezza si distingue tra consapevolezza *linguistica* (cfr. § 6.1.5) e *metodologica* (cfr. § 6.1.11).

7.1.1 Domanda 1: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 1²⁷⁹ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL (cfr. § 6.1.1). Esse sono le seguenti:

1. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.1 (*TOT Subscala 1.1*);
2. *regolazione identificata*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.2 (*TOT Subscala 1.2*);
3. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 1.3 (*TOT Subscala 1.3*);
4. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 1.4 (*TOT Subscala 1.4*).

La distribuzione dei dati delle prime tre variabili – *motivazione intrinseca*, *regolazione identificata* e *regolazione esterna* – è normale, mentre la distribuzione della quarta – *amotivazione* – non lo è. Di conseguenza, nelle analisi statistiche riguardanti le prime tre variabili vengono utilizzate le tecniche parametriche, mentre in quelle riguardanti la quarta vengono adottate le corrispondenti tecniche non parametriche, come vedremo a breve.

Alle quattro variabili continue appena menzionate se ne aggiunge una quinta, ossia *l'esperienza di insegnamento in CLIL* (cfr. § 5.3.1, Figura 7). Quest'ultima variabile è stata trasformata in variabile dicotomica, in modo da suddividere l'intero campione degli insegnanti partecipanti (N=187) in due gruppi:

²⁷⁹ C'è differenza in termini di *motivazione* tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo?

- i. gruppo di insegnanti *con poca esperienza di CLIL* (N=107), costituito dai docenti che dichiarano di essere alla prima esperienza di insegnamento CLIL (0 anni) oppure di avere un solo anno di esperienza CLIL (1 anno);
- ii. gruppo di insegnanti *con esperienza di CLIL* (N=80), costituito dai docenti che dichiarano di avere un'esperienza di insegnamento CLIL di 2 anni o superiore.

Per rispondere alla domanda di ricerca 1 sono stati condotti dei *t-test per campioni indipendenti*²⁸⁰ in modo da mettere a confronto i valori medi di ciascuna delle quattro variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione registrati per i due gruppi di insegnanti, definiti in base all'esperienza di insegnamento CLIL²⁸¹:

1. allo scopo di confrontare i valori medi di *motivazione intrinseca* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti. C'è una differenza *significativa* tra i valori medi registrati per gli insegnanti con poca esperienza di CLIL (M=.89; Dev.St.=.32) e per gli insegnanti con esperienza di CLIL (M=.77; SD=.37; $t(185)=2.40$; $p=.02$ two-tailed): in particolare, gli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni dimostrano maggiore motivazione intrinseca rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL²⁸².

L'importanza della differenza tra i valori medi (mean difference=.12; 95% CI: da .02 a .22) è medio-bassa (eta-quadro=.03)²⁸³: il 3% della varianza della motivazione intrinseca è spiegato dal fatto di avere esperienza di insegnamento CLIL superiore o inferiore ai 2

²⁸⁰Il *t-test per campioni indipendenti* è una tecnica statistica parametrica. Il suo corrispondente non parametrico è il *Mann-Whitney U*.

²⁸¹Tutte le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 7.1.1) si trovano nell'ALLEGATO 8.

²⁸²La variabile dipendente impiegata in questa analisi, i.e. *motivazione intrinseca*, è il risultato della trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): a punteggio alto corrisponde una minore motivazione intrinseca, a punteggio basso corrisponde una maggiore motivazione intrinseca.

²⁸³Cohen (1988) propone le seguenti linee-guida per l'interpretazione dei valori di eta-quadro:

.01=bassa importanza
 .06=media importanza
 .14=elevata importanza

anni. Questo risultato è confermato dal corrispondente test non parametrico Mann-Whitney U condotto con la variabile *TOT Subscala 1.1* (la variabile di partenza, distribuita in modo non normale, da cui è stata tratta la variabile *motivazione intrinseca*, utilizzata nel t-test): esso ha rivelato una differenza *significativa* tra la motivazione intrinseca degli insegnanti con poca esperienza di CLIL (Md=40; N=107) e quella degli insegnanti con esperienza di CLIL (Md=42; N=80; U=3470.5; z=-2.22; p=.03; r=.16²⁸⁴);

2. allo scopo di confrontare i valori medi di *regolazione identificata* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti. C'è una differenza *significativa* tra i valori medi registrati per gli insegnanti con poca esperienza di CLIL (M=1.73; Dev.St.=.26) e per gli insegnanti con esperienza di CLIL (M=1.61; SD=.24; t(185)=3.20; p=.00 two-tailed): in particolare, gli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni dimostrano maggiore regolazione identificata rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL²⁸⁵.

L'importanza della differenza tra i valori medi (mean difference=.12; 95% CI: da .05 a .19) è medio-bassa (eta-quadro=.05): il 5% della varianza della regolazione identificata è spiegato dal fatto di avere esperienza di insegnamento CLIL superiore o inferiore ai 2 anni. Questo risultato è confermato dal corrispondente test non parametrico Mann-Whitney U condotto con la variabile *TOT Subscala 1.2* (la variabile di partenza, distribuita in modo non normale, da cui è stata tratta la variabile *regolazione identificata*, utilizzata nel t-test): esso ha rivelato una differenza *significativa* tra la regolazione

²⁸⁴ Cohen (1988) propone le seguenti linee-guida per l'interpretazione dei valori di r:

- .1=bassa importanza
- .3=media importanza
- .5=elevata importanza

²⁸⁵ La variabile dipendente impiegata in questa analisi, i.e. *regolazione identificata*, è il risultato della trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): a punteggio alto corrisponde una minore regolazione identificata, a punteggio basso corrisponde una maggiore regolazione identificata.

identificata degli insegnanti con poca esperienza di CLIL (Md=34; N=107) e quella degli insegnanti con esperienza di CLIL (Md=36; N=80; U=3126; z=-3.16; p=.00; r=.23);

3. allo scopo di confrontare i valori medi di *regolazione esterna* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti. C'è una differenza *non significativa* tra i valori medi registrati per gli insegnanti con poca esperienza di CLIL (M=11.21; Dev.St.=3.69) e per gli insegnanti con esperienza di CLIL (M=10.61; SD=3.37; t(185)=1.13; p=.26 two-tailed): gli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni dimostrano minore regolazione esterna rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL. L'importanza della differenza tra i valori medi (mean difference=.59; 95% CI: da -.44 a 1.63) è bassa (eta-quadro=.01): solo l'1% della varianza della regolazione esterna è spiegato dal fatto di avere esperienza di insegnamento CLIL superiore o inferiore ai 2 anni;
4. allo scopo di confrontare i valori medi di *amotivazione* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto il test non parametrico Mann-Whitney U poiché questa variabile non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.1). Il test ha rivelato una differenza *non significativa* tra l'amotivazione degli insegnanti con poca esperienza di CLIL (Md=4; N=107) e quella degli insegnanti con esperienza di CLIL (Md=3; N=80; U=3610; z=-1.85; p=.06, r=.14): gli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni dimostrano minore amotivazione rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL.

7.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 1

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è differenza in termini di motivazione tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo?* rispondiamo che, considerati i due gruppi di insegnanti – con poca esperienza di CLIL e con esperienza di CLIL – vi è una differenza significativa tra essi sia rispetto alla *motivazione intrinseca* sia rispetto alla *regolazione identificata*, ossia le due forme più interne e personali di motivazione. Per

quanto riguarda, invece, la regolazione esterna e l'amotivazione i risultati ottenuti non sono significativi.

In particolare, abbiamo visto che l'esperienza di insegnamento in CLIL spiega il 3% della varianza della motivazione intrinseca e il 5% della varianza della regolazione identificata: i docenti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio (i.e. anno scolastico 2014/2015, cfr. § 5.1.1) dimostrano sia una maggiore motivazione intrinseca sia una maggiore regolazione identificata. Questi risultati confermano parzialmente quanto ipotizzato: il fatto che la maggiore esperienza di CLIL sia collegata ad una maggiore motivazione intrinseca ed identificata è confermato dai risultati ottenuti, mentre l'ipotesi che la minore esperienza di CLIL sia collegata ad una maggiore motivazione estrinseca e/o amotivazione non è confermata dai risultati ottenuti.

7.1.2 Domanda 1a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 1a²⁸⁶ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 5 (cfr. § 6.1.5) e alle domande aperte conclusive del Questionario dell'Insegnante CLIL (cfr. § 6.1.11). Esse sono le seguenti:

1. *consapevolezza linguistica*, corrispondente al totale della Scala 5 (*TOT Scala 5*);
2. *consapevolezza metodologica*, corrispondente all'insieme dei punteggi ottenuti dagli insegnanti nelle domande aperte (*TOT Rispl 13 e 14*).

La distribuzione dei dati di entrambe le variabili è normale: nelle analisi statistiche vengono dunque utilizzate le tecniche parametriche, come vedremo a breve.

Alle due variabili continue appena menzionate se ne aggiunge una terza, già utilizzata per la domanda di ricerca 1, ossia *l'esperienza di insegnamento in CLIL*. Quest'ultima variabile è

²⁸⁶ C'è differenza in termini di *consapevolezza linguistica e metodologica* tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo?

stata trasformata in variabile dicotomica, in modo da suddividere l'intero campione degli insegnanti partecipanti (N=187) nei due gruppi visti in precedenza:

- i. gruppo di insegnanti *con poca esperienza di CLIL* (N=107);
- ii. gruppo di insegnanti *con esperienza di CLIL* (N=80).

Per rispondere alla domanda di ricerca 1a, sono stati condotti dei *t-test per campioni indipendenti* in modo da mettere a confronto i valori medi di ciascuna delle due variabili continue indicanti i due diversi tipi di consapevolezza registrati per i due gruppi di insegnanti, definiti in base all'esperienza di insegnamento CLIL²⁸⁷:

1. allo scopo di confrontare i valori medi di *consapevolezza linguistica* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti. C'è una differenza *significativa* tra i valori medi registrati per gli insegnanti con poca esperienza di CLIL (M=31.65; Dev.St.=5.15) e per gli insegnanti con esperienza di CLIL (M=33.31; SD=4.39; $t(185)=-2.32$; $p=.02$ two-tailed): in particolare, agli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni è associata maggiore consapevolezza linguistica rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL. L'importanza della differenza tra i valori medi (mean difference=-1.66; 95% CI: da -3.07 a -.25) è medio-bassa ($\eta^2=.03$): il 3% della varianza della consapevolezza linguistica è spiegato dal fatto di avere esperienza di insegnamento CLIL superiore o inferiore ai 2 anni. Questo risultato è confermato dal corrispondente test non parametrico Mann-Whitney U: esso ha rivelato una differenza *significativa* tra la consapevolezza linguistica degli insegnanti con poca esperienza di CLIL (Md=32; N=107) e quella degli insegnanti con esperienza di CLIL (Md=34; N=80; $U=3461$; $z=-2.24$; $p=.03$; $r=.16$);

²⁸⁷Tutte le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 7.1.2) si trovano nell'ALLEGATO 9.

2. allo scopo di confrontare i valori medi di *consapevolezza metodologica* di insegnanti *con poca esperienza* di CLIL e di insegnanti *con esperienza* di CLIL, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti. C'è una differenza *significativa* tra i valori medi registrati per gli insegnanti con poca esperienza di CLIL (M=1.70; Dev.St.=1.10) e per gli insegnanti con esperienza di CLIL (M=2.21; SD=1.14; $t(157)=-2.88$; $p=.01$ two-tailed): in particolare, gli insegnanti con esperienza di CLIL superiore o uguale a 2 anni è associata maggiore consapevolezza metodologica rispetto agli insegnanti con poca esperienza di CLIL. L'importanza della differenza tra i valori medi (mean difference=-.51; 95% CI: da -.86 a -.16) è medio-bassa ($\eta^2=.05$): il 5% della varianza della consapevolezza metodologica è spiegato dal fatto di avere esperienza di insegnamento CLIL superiore o inferiore ai 2 anni. Questo risultato è confermato dal corrispondente test non parametrico Mann-Whitney U: esso ha rivelato una differenza *significativa* tra la consapevolezza metodologica degli insegnanti con poca esperienza di CLIL (Md=1.50; N=79) e quella degli insegnanti con esperienza di CLIL (Md=2.0; N=80; $U=2424.50$; $z=-2.56$; $p=.01$; $r=.20$).

7.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 1a

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è differenza in termini di consapevolezza linguistica e metodologica tra gli insegnanti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio e quelli che insegnano in CLIL dall'anno dell'obbligo?* rispondiamo che, considerati i due gruppi di insegnanti – con poca esperienza di CLIL e con esperienza di CLIL – vi è una differenza significativa tra essi sia rispetto alla *consapevolezza linguistica* sia rispetto alla *consapevolezza metodologica*.

In particolare, abbiamo visto che l'esperienza di insegnamento in CLIL spiega il 3% della varianza della consapevolezza linguistica e il 5% della varianza della consapevolezza metodologica: ai docenti che insegnano in CLIL da prima che quest'ultimo diventasse di fatto obbligatorio (i.e. anno scolastico 2014/2015, cfr. § 5.1.1) corrisponde una maggiore consapevolezza sia dal punto di vista linguistico che metodologico.

Questi risultati confermano, dunque, quanto ipotizzato: la maggiore esperienza di CLIL è collegata ad una maggiore consapevolezza sia linguistica che metodologica.

7.2 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 2, 2a e 2b

Con le domande di ricerca 2, 2a e 2b ci proponiamo di analizzare la figura dei docenti CLIL, mettendo in relazione la dimensione *motivazionale* con quella *cognitiva* (d.d.r. 2), con quella *emotiva* (d.d.r. 2a) e con quella *relazionale* (d.d.r. 2b). Queste dimensioni caratterizzano il mondo interiore degli insegnanti CLIL (i.e. la mente: motivazione, cognizione ed emozione) e il loro mondo esteriore (i.e. le relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico): mettendo in relazione le variabili corrispondenti a ciascuna dimensione vogliamo capire se vi sia regolarità di comportamento tra esse ed eventualmente quale sia l'entità di questa relazione (Figura 11).

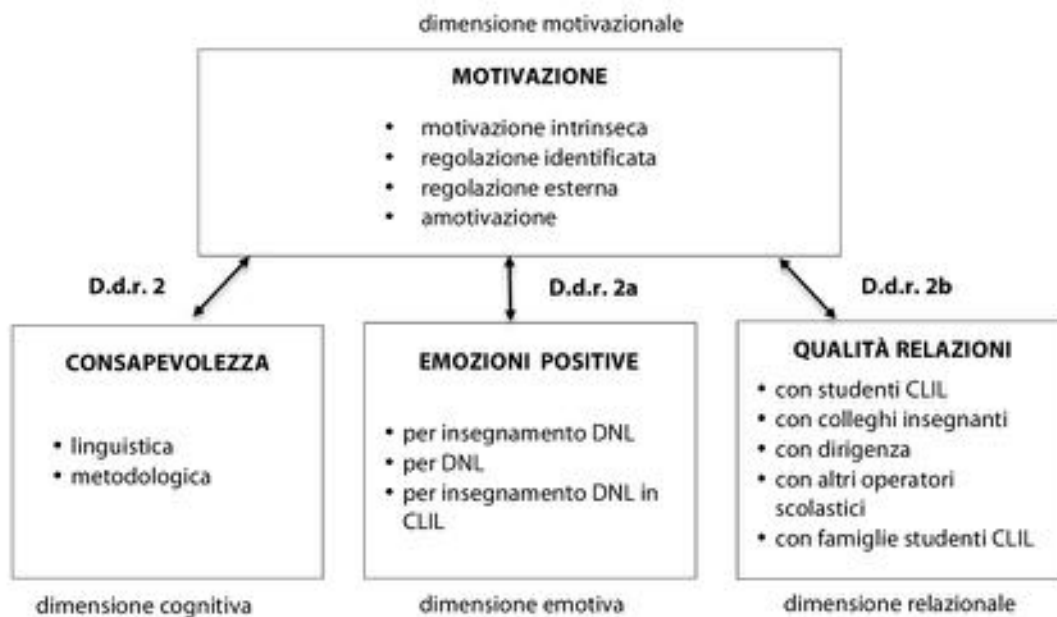


Figura 11. Domande di ricerca 2, 2a e 2b (insegnanti CLIL)

Come abbiamo già visto in precedenza, per *motivazione degli insegnanti CLIL* sono da intendersi tutti i *quattro tipi* di motivazione rilevati dalle analisi preliminari (cfr. § 6.1.1), mentre la consapevolezza si distingue tra consapevolezza *linguistica* (cfr. § 6.1.5) e

metodologica (cfr. § 6.1.11). Possiamo inoltre osservare in figura che le *emozioni positive* percepite sono riferite a tre situazioni distinte (cfr. § 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4) mentre la *qualità percepita delle relazioni* si riferisce a cinque categorie di soggetti diversi (cfr. § 6.1.6, 6.1.7, 6.1.8, 6.1.9, 6.1.10).

7.2.1 Domanda 2: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 2²⁸⁸ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 1 (cfr. § 6.1.1), alla Scala 5 (cfr. § 6.1.5) e alle domande aperte conclusive (cfr. § 6.1.11) del Questionario dell'Insegnante CLIL. Esse sono le seguenti:

1. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.1 (*TOT Subscala 1.1*);
2. *regolazione identificata*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.2 (*TOT Subscala 1.2*);
3. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 1.3 (*TOT Subscala 1.3*);
4. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 1.4 (*TOT Subscala 1.4*);
5. *consapevolezza linguistica*, corrispondente al totale della Scala 5 (*TOT Scala 5*);
6. *consapevolezza metodologica*, corrispondente all'insieme dei punteggi ottenuti dagli insegnanti nelle domande aperte (*TOT Rispl 13 e 14*).

Per quanto riguarda la distribuzione dei dati delle variabili relative ai diversi tipi di motivazione, le prime tre – *motivazione intrinseca*, *regolazione identificata* e *regolazione esterna* – sono distribuite in modo normale, mentre la quarta – *amotivazione* – non lo è. Per quanto riguarda, invece, la distribuzione dei dati delle due variabili relative alle due diverse forme di *consapevolezza* – *linguistica* e *metodologica* – essa è normale in entrambi i casi. Nelle analisi statistiche riguardanti le variabili distribuite in modo normale vengono

²⁸⁸ C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e la sua *consapevolezza linguistica e metodologica*?

utilizzate le tecniche parametriche, mentre in quelle riguardanti le variabili non normali vengono adottate le corrispondenti tecniche non parametriche, come vedremo a breve.

Per rispondere alla domanda di ricerca 2, sono state condotte delle analisi di *correlazione*²⁸⁹ in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione²⁹⁰ fra ciascuna delle quattro variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione con ciascuna delle variabili continue indicanti le due forme di consapevolezza, linguistica e metodologica²⁹¹. Nella Tabella 11 sono indicati in maniera riassuntiva tutti i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati più significativi.

Tabella 11. Coefficienti di correlazione fra le quattro variabili relative alla motivazione e le due variabili relative alla consapevolezza

	<i>Consapevolezza linguistica</i> (TOT Scala 5)	<i>Consapevolezza metodologica</i> (TOT Risposte 13 e 14)
<i>Motivazione intrinseca</i> (TOT Subscala 1.1)	r=.56 **	r=.28 **
<i>Regolazione identificata</i> (TOT Subscala 1.2)	r=.64 **	r=.35 **
<i>Regolazione esterna</i> (TOT Subscala 1.3)	r=.06	r=.02
<i>Amotivazione</i> (TOT Subscala 1.4)	rho=-.36 **	rho=-.17 *

* p<.05 (two-tailed)

** p<.01 (two-tailed)

Come possiamo osservare in Tabella 11, esiste una relazione importante tra il grado di motivazione intrinseca degli insegnanti CLIL e la loro consapevolezza, sia linguistica che metodologica:

- la relazione tra *motivazione intrinseca* e *consapevolezza linguistica* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. §

²⁸⁹Per le variabili distribuite in modo normale, il coefficiente parametrico calcolato è il *Pearson product-moment correlation coefficient* (*r*). Il suo corrispondente non parametrico, calcolato per le variabili distribuite in modo non normale, è lo *Spearman rank-order correlation coefficient* (*rho*).

²⁹⁰La correlazione *non* misura rapporti di causa-effetto tra variabili: si limita ad indicare 'quanto' due variabili variano insieme (i.e. entità, forza della correlazione) e in quale direzione, positiva (i.e. aumentano o diminuiscono entrambe) o negativa (i.e. una aumenta e l'altra diminuisce, o viceversa).

²⁹¹Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 7.2.1) si trovano nell'ALLEGATO 10.

6.1.1 e § 6.1.5), linearità e omoschedasticità (Figura A10.1²⁹²). C'è una correlazione *positiva* di elevata entità²⁹³ tra le due variabili, $r=.56$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed)²⁹⁴: ad elevata motivazione intrinseca corrisponde elevata consapevolezza linguistica, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 31.36% della loro varianza²⁹⁵;

- anche la relazione tra *motivazione intrinseca* e *consapevolezza metodologica* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.11), linearità e omoschedasticità (Figura A10.2). C'è una correlazione *positiva* di medio-bassa entità tra le due variabili, $r=.28$ ($N=159$; $p<.01$ two-tailed)²⁹⁶: ad elevata motivazione intrinseca corrisponde elevata consapevolezza metodologica, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 7.84% della loro varianza.

²⁹² La sigla A10 indica l'ALLEGATO 10.

²⁹³ Cohen (1988) propone le seguenti linee-guida per l'interpretazione dei valori del coefficiente r di Pearson:
da $r=.10$ a $r=.29$ bassa correlazione
da $r=.30$ a $r=.49$ media correlazione
da $r=.50$ a $r=1$ elevata correlazione

²⁹⁴ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.56$; Tabella A10.1): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *consapevolezza linguistica*, non trasformata (cfr. § 6.1.5). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.55$; Tabella A10.2).

²⁹⁵ Se due variabili A e B condividono, ad esempio, il 30% della loro varianza significa che la variabile A aiuta a spiegare il 30% della variabile B, e viceversa.

²⁹⁶ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.28$; Tabella A10.3): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *consapevolezza metodologica*, non trasformata (cfr. § 6.1.11). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.29$; Tabella A10.4).

Osservando la Tabella 11, possiamo inoltre notare che esiste una relazione importante tra il grado di regolazione identificata degli insegnanti CLIL e la loro consapevolezza, sia linguistica che metodologica:

- la relazione tra *regolazione identificata* e *consapevolezza linguistica* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.5), linearità e omoschedasticità (Figura A10.3). C'è una correlazione *positiva* di elevata entità tra le due variabili, $r=.64$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed)²⁹⁷: ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata consapevolezza linguistica, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 40.96% della loro varianza;
- anche la relazione tra *regolazione identificata* e *consapevolezza metodologica* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.11), linearità e omoschedasticità (Figura A10.4). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r=.35$ ($N=159$; $p<.01$ two-tailed)²⁹⁸: ad elevata

²⁹⁷ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.64$; Tabella A10.5): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *consapevolezza linguistica*, non trasformata (cfr. § 6.1.5). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.61$; Tabella A10.6).

²⁹⁸ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.35$; Tabella A10.7): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *consapevolezza metodologica*, non trasformata (cfr. § 6.1.11). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.29$; Tabella A10.8).

regolazione identificata corrisponde elevata consapevolezza metodologica, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 12.25% della loro varianza.

Osservando la Tabella 11, possiamo inoltre notare che esiste una relazione importante tra il grado di *amotivazione* degli insegnanti CLIL e la loro *consapevolezza linguistica*: questa relazione è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile amotivazione non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.1). C'è una correlazione *negativa* di media entità tra le due variabili, $\rho = -.36$ (N=187; $p < .01$ two-tailed): ad elevata amotivazione corrisponde bassa consapevolezza linguistica, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 12.96% della loro varianza. Invece, per quanto riguarda la relazione tra l'amotivazione e la *consapevolezza metodologica*, essa è *negativa* ma di bassa entità, $\rho = -.17$ (N=159; $p < .05$ two-tailed): le due variabili analizzate condividono solo il 2.89% della loro varianza.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra la *regolazione esterna* e la *consapevolezza* sia *linguistica* che *metodologica*, i coefficienti di correlazione calcolati hanno valori molto bassi e statisticamente non significativi.

7.2.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 2

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e la sua consapevolezza linguistica e metodologica?* rispondiamo che esiste una relazione positiva importante e significativa soprattutto fra *regolazione identificata* e *consapevolezza linguistica* (che condividono il 40.96% della loro varianza) e *motivazione intrinseca* e *consapevolezza linguistica* (che condividono il 31.36% della loro varianza), ossia fra le due forme più interne e personali di motivazione con la consapevolezza rispetto all'uso della lingua come strumento di insegnamento all'interno della classe. Esiste inoltre una relazione positiva significativa ma di minore entità fra le stesse due forme di motivazione – *regolazione identificata* e *motivazione intrinseca* – e la consapevolezza *metodologica*, ossia delle caratteristiche della metodologia CLIL (che condividono, rispettivamente, il 12.25% e il 7.84% della loro varianza). Vi è, infine, una

relazione negativa significativa fra l'amotivazione e la consapevolezza *linguistica* (che condividono il 12.96% della loro varianza).

Questi risultati confermano, dunque, quanto ipotizzato: maggiore è il livello delle due forme più interne di motivazione (i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata) maggiore è la consapevolezza dei docenti sia rispetto al ruolo della lingua che rispetto al ruolo della metodologia, e viceversa. A ciò si aggiunga la relazione tra amotivazione e consapevolezza linguistica: maggiore è la prima, inferiore è la seconda, e viceversa. Tra le diverse variabili messe in relazione, tuttavia, quelle che appaiono essere più strettamente collegate sono la *regolazione identificata* e la *consapevolezza linguistica*.

7.2.2 Domanda 2a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 2a²⁹⁹ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 1 (cfr. § 6.1.1), alla Scala 2 (cfr. § 6.1.2), alla Scala 3 (cfr. § 6.1.3) e alla Scala 4 (cfr. § 6.1.4) del Questionario dell'Insegnante CLIL. Esse sono le seguenti:

1. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.1 (*TOT Subscala 1.1*);
2. *regolazione identificata*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.2 (*TOT Subscala 1.2*);
3. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 1.3 (*TOT Subscala 1.3*);
4. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 1.4 (*TOT Subscala 1.4*);
5. *emozioni positive legate all'insegnamento della propria disciplina*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della Scala 2 (*TOT Scala 2*);
6. *emozioni positive per la propria disciplina*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della Scala 3 (*TOT Scala 3*);

²⁹⁹ C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e le sue *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL*, per la *propria DNL*, e per *l'insegnamento della propria DNL in CLIL*?

7. *emozioni positive legate all'insegnamento della propria disciplina in CLIL*, corrispondente al totale della Scala 4 (TOT Scala 4).

Per quanto riguarda la distribuzione dei dati delle variabili relative ai diversi tipi di motivazione, le prime tre – *motivazione intrinseca*, *regolazione identificata* e *regolazione esterna* – sono distribuite in modo normale, mentre la quarta – *amotivazione* – non lo è. Per quanto riguarda, invece, la distribuzione dei dati delle tre variabili relative alle *emozioni positive* percepite, essa è normale in tutti e tre i casi. Nelle analisi statistiche riguardanti le variabili distribuite in modo normale vengono utilizzate le tecniche parametriche, mentre in quelle riguardanti le variabili non normali vengono adottate le corrispondenti tecniche non parametriche, come vedremo a breve.

Per rispondere alla domanda di ricerca 2a, sono state condotte delle analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra ciascuna delle quattro variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione con ciascuna delle variabili continue indicanti i tre diversi tipi di emozioni positive percepite³⁰⁰. Nella Tabella 12 sono indicati in maniera riassuntiva tutti i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati più significativi.

Tabella 12. Coefficienti di correlazione fra le quattro variabili relative alla motivazione e le tre variabili relative alle emozioni positive percepite

	<i>Emozioni positive per insegnamento propria DNL</i> (TOT Scala 2)	<i>Emozioni positive per propria DNL</i> (TOT Scala 3)	<i>Emozioni positive per insegnam. propria DNL in CLIL</i> (TOT Scala 4)
<i>Motivazione intrinseca</i> (TOT Subscala 1.1)	r=.44**	r=.44**	r=.57**
<i>Regolazione identificata</i> (TOT Subscala 1.2)	r=.42**	r=.44**	r=.61**
<i>Regolazione esterna</i> (TOT Subscala 1.3)	r=-.03	r=.01	r=.05
<i>Amotivazione</i> (TOT Subscala 1.4)	rho=-.24**	rho=-.25**	rho=-.30**

** p<.01 (two-tailed)

³⁰⁰Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 7.2.2) si trovano nell'ALLEGATO 11.

Come possiamo osservare in Tabella 12, esiste una relazione importante tra il grado di motivazione intrinseca degli insegnanti CLIL e le emozioni positive da loro percepite, sia rispetto all'insegnamento della loro DNL, sia per la loro DNL, e soprattutto rispetto all'insegnamento della loro DNL in CLIL:

- la relazione tra *motivazione intrinseca* ed *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.2), linearità e omoschedasticità (Figura A11.1³⁰¹). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r=.44$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed): ad elevata motivazione intrinseca corrispondono elevate emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 19.36% della loro varianza;
- anche la relazione tra *motivazione intrinseca* ed *emozioni positive per la propria DNL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.3), linearità e omoschedasticità (Figura A11.2). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r=.44$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed): ad elevata motivazione intrinseca corrispondono elevate emozioni positive per la propria DNL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 19.36% della loro varianza;
- anche la relazione tra *motivazione intrinseca* ed *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.4), linearità e omoschedasticità (Figura A11.3). C'è una correlazione *positiva* di elevata entità tra le due variabili, $r=.57$

³⁰¹ La sigla A11 indica l'ALLEGATO 11.

(N=187; $p < .01$ two-tailed)³⁰²: ad elevata motivazione intrinseca corrispondono elevate emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 32.49% della loro varianza.

Osservando la Tabella 12, possiamo inoltre notare che esiste una relazione importante tra il grado di regolazione identificata degli insegnanti CLIL e le emozioni positive da loro percepite:

- la relazione tra *regolazione identificata* ed *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.2), linearità e omoschedasticità (Figura A11.4). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r = .42$ (N=187; $p < .01$ two-tailed): ad elevata regolazione identificata corrispondono elevate emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 17.64% della loro varianza;
- anche la relazione tra *regolazione identificata* ed *emozioni positive per la propria DNL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.3), linearità e omoschedasticità (Figura A11.5). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r = .44$ (N=187; $p < .01$ two-tailed): ad elevata regolazione identificata corrispondono elevate emozioni positive per la

³⁰² Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r = -.57$; Tabella A11.5): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *emozioni positive per insegnamento della propria DNL in CLIL*, non trasformata (cfr. § 6.1.4). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho = .56$; Tabella A11.6).

propria DNL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 19.36% della loro varianza;

- anche la relazione tra *regolazione identificata* ed *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.4), linearità e omoschedasticità (Figura A11.6). C'è una correlazione *positiva* di elevata entità tra le due variabili, $r=.61$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed)³⁰³: ad elevata regolazione identificata corrispondono elevate emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 37.21% della loro varianza.

Osservando la Tabella 12, possiamo inoltre notare che esiste una relazione importante tra il grado di *amotivazione* degli insegnanti CLIL e le loro *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL*: questa relazione è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione ρ di Spearman, in quanto la variabile *amotivazione* non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.1). C'è una correlazione *negativa* di media entità tra le due variabili, $\rho=-.30$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed): ad elevata *amotivazione* corrispondono basse emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 9% della loro varianza. Invece, per quanto riguarda le relazioni tra *amotivazione* ed *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL* ($\rho=-.24$; $N=187$; $p<.01$ two-tailed) e tra *amotivazione* ed *emozioni positive per la propria DNL* ($\rho=-.25$; $N=187$; $p<.01$ two-tailed), esse sono

³⁰³ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.61$; Tabella A11.11): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *emozioni positive per insegnamento della propria DNL in CLIL*, non trasformata (cfr. § 6.1.4). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente ρ di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.58$; Tabella A11.12).

sempre *negative* ma di entità inferiore: le variabili analizzate condividono solo il 5.76% e il 6.25% della loro varianza, rispettivamente.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra la *regolazione esterna* e le emozioni positive percepite, i coefficienti di correlazione calcolati hanno valori molto bassi e statisticamente non significativi.

7.2.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 2a

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e le sue emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL, per la propria DNL, e per l'insegnamento della propria DNL in CLIL?* rispondiamo che esiste una relazione positiva importante e significativa soprattutto fra le *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL* e le due forme più interne e personali di motivazione, ossia la *motivazione intrinseca* (32.49% di varianza condivisa) e la *regolazione identificata* (37.21% di varianza condivisa). Esiste inoltre una relazione positiva significativa ma di entità leggermente inferiore fra queste stesse due forme di motivazione e le emozioni positive percepite sia per *l'insegnamento della propria DNL* che per la sola *DNL*. Vi è, infine, una relazione negativa significativa di una certa importanza fra l'*amotivazione* e le *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL* (9% di varianza condivisa).

Questi risultati confermano, dunque, quanto ipotizzato: maggiore è il livello delle due forme più interne di motivazione (i.e. *motivazione intrinseca* e *regolazione identificata*) maggiori sono le emozioni positive percepite dai docenti (i.e. per *l'insegnamento della propria DNL in CLIL*, per *l'insegnamento della DNL*, per la *propria DNL*), e viceversa. A ciò si aggiunga la relazione tra *amotivazione* ed emozioni positive per *l'insegnamento della DNL in CLIL*: maggiore è la prima, inferiori le seconde, e viceversa. Tra le diverse variabili messe in relazione, tuttavia, quelle che appaiono essere più strettamente collegate sono la *regolazione identificata* e le *emozioni positive per l'insegnamento della DNL in CLIL*.

7.2.3 Domanda 2b: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 2b³⁰⁴ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 1 (cfr. § 6.1.1), alla Scala 6 (cfr. § 6.1.6), alla Scala 7 (cfr. § 6.1.7), alla Scala 8 (cfr. § 6.1.8), alla Domanda 9 (cfr. § 6.1.9) e alla Scala 10 (cfr. § 6.1.10), del Questionario dell'Insegnante CLIL. Esse sono le seguenti:

1. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.1 (*TOT Subscala 1.1*);
2. *regolazione identificata*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.2 (*TOT Subscala 1.2*);
3. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 1.3 (*TOT Subscala 1.3*);
4. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 1.4 (*TOT Subscala 1.4*);
5. *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della Scala 6 (*TOT Scala 6*);
6. *qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti*, corrispondente al totale della Scala 7 (*TOT Scala 7*);
7. *qualità percepita delle relazioni con la dirigenza*, corrispondente al totale della Scala 8 (*TOT Scala 8*);
8. *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici*, corrispondente al punteggio nella Domanda 9 (*item 9a*);
9. *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL*, corrispondente al totale della Scala 10 (*TOT Scala 10*).

Per quanto riguarda la distribuzione dei dati delle variabili relative ai diversi tipi di motivazione, le prime tre – *motivazione intrinseca*, *regolazione identificata* e *regolazione*

³⁰⁴ C'è correlazione tra la *motivazione* dell'insegnante CLIL e la *qualità percepita delle relazioni* con i vari attori dell'ambiente scolastico (studenti, colleghi, dirigenza, altri operatori scolastici, famiglie)?

esterna – sono distribuite in modo normale, mentre la quarta – *amotivazione* – non lo è. Per quanto riguarda, invece, la distribuzione dei dati delle cinque variabili relative alle *qualità percepite delle relazioni* con i vari attori del sistema scolastico, essa è normale nelle prime due – *relazioni con studenti CLIL e con colleghi insegnanti* – mentre non lo è nelle restanti tre – *relazioni con dirigenza, con altri operatori e con famiglie*. Nelle analisi statistiche riguardanti le variabili distribuite in modo normale vengono utilizzate le tecniche parametriche, mentre in quelle riguardanti le variabili non normali vengono adottate le corrispondenti tecniche non parametriche, come vedremo a breve.

Per rispondere alla domanda di ricerca 2b, sono state condotte delle analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra ciascuna delle quattro variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione con ciascuna delle cinque variabili continue indicanti la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico³⁰⁵.

Nella Tabella 13 sono indicati in maniera riassuntiva tutti i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati più significativi.

Tabella 13. Coefficienti di correlazione fra le quattro variabili relative alla motivazione e le cinque variabili relative alla qualità percepita delle relazioni con gli attori dell'ambiente scolastico

	<i>Qual. relaz. con studenti CLIL</i> (TOT Scala 6)	<i>Qual. relaz. con colleghi insegn.</i> (TOT Scala 7)	<i>Qual. relaz. con dirigenza</i> (TOT Scala 8)	<i>Qual. relaz. con altri oper. scol.</i> (Domanda 9)	<i>Qual. relaz. con fam. stud. CLIL</i> (TOT Scala 10)
<i>Motivazione intrinseca</i> (TOT Subscala 1.1)	r=.44**	r=.11	rho=.17*	rho=.21**	rho=.25**
<i>Regolazione identificata</i> (TOT Subscala 1.2)	r=.49**	r=.14 (rho=.18*)	rho=.21**	rho=.30**	rho=.41**
<i>Regolazione esterna</i> (TOT Subscala 1.3)	r=.03	r=.00	rho=.05	rho=-.05	rho=.03
<i>Amotivazione</i> (TOT Subscala 1.4)	rho=-.25**	rho=.03	rho=.03	rho=-.18*	rho=-.16

*p<.05 (two-tailed)

**p<.01 (two-tailed)

Come possiamo osservare, esiste una relazione importante tra il grado di motivazione intrinseca degli insegnanti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con i propri studenti

³⁰⁵Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 7.2.3) si trovano nell'ALLEGATO 12.

CLIL, con le famiglie degli studenti CLIL e, in misura leggermente inferiore, con gli altri operatori scolastici:

- la relazione tra *motivazione intrinseca* e *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.6), linearità e omoschedasticità (Figura A12.1³⁰⁶). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $r=.44$ ($N=155$; $p<.01$ two-tailed): ad elevata motivazione intrinseca corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 19.36% della loro varianza;
- la relazione tra *motivazione intrinseca* e *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione ρ di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.10). C'è una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $\rho=.25$ ($N=129$; $p<.01$ two-tailed)³⁰⁷: ad elevata motivazione intrinseca corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 6.25% della loro varianza;
- anche la relazione tra *motivazione intrinseca* e *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione ρ

³⁰⁶ La sigla A12 indica l'ALLEGATO 12.

³⁰⁷ Il coefficiente di correlazione ρ ottenuto è negativo ($\rho=-.25$; Tabella A12.9): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL*, non trasformata (cfr. § 6.1.10). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente ρ di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.25$; Tabella A12.10).

di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni con gli altri operatori scolastici non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.9). C'è una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $\rho = .21$ ($N = 187$; $p < .01$ two-tailed)³⁰⁸: ad elevata motivazione intrinseca corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 4.41% della loro varianza.

Osservando la Tabella 13, possiamo inoltre notare che esistono relazioni significative tra il grado di regolazione identificata degli insegnanti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con *tutti* gli attori dell'ambiente scolastico. In particolare:

- la relazione tra *regolazione identificata* e *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.6), linearità e omoschedasticità (Figura A12.6). C'è una correlazione *positiva* di medio-alta entità tra le due variabili, $r = .49$ ($N = 155$; $p < .01$ two-tailed): ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 24.01% della loro varianza;
- la relazione tra *regolazione identificata* e *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione ρ di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni con le famiglie degli studenti

³⁰⁸ Il coefficiente di correlazione ρ ottenuto è negativo ($\rho = -.21$; Tabella A12.7): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.1 (trasformazione *reflect and logarithm*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici*, non trasformata (cfr. § 6.1.9). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente ρ di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho = .21$; Tabella A12.8).

CLIL non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.10). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $\rho=.41$ ($N=129$; $p<.01$ two-tailed)³⁰⁹: ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 16.81% della loro varianza;

- anche la relazione tra *regolazione identificata* e *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni con gli altri operatori scolastici non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.9). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, $\rho=.30$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed)³¹⁰: ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 9% della loro varianza;
- anche la relazione tra *regolazione identificata* e *qualità percepita delle relazioni con la dirigenza* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni con la dirigenza non rispetta il parametro di

³⁰⁹ Il coefficiente di correlazione rho ottenuto è negativo ($\rho=-.41$; Tabella A12.19): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL*, non trasformata (cfr. § 6.1.10). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.41$; Tabella A12.20).

³¹⁰ Il coefficiente di correlazione rho ottenuto è negativo ($\rho=-.30$; Tabella A12.17): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *qualità percepita delle relazioni con gli altri operatori scolastici*, non trasformata (cfr. § 6.1.9). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.30$; Tabella A12.18).

normalità della distribuzione (cfr. § 6.1.8). C'è una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $\rho=.21$ ($N=187$; $p<.01$ two-tailed)³¹¹: ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con la dirigenza, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 4.41% della loro varianza;

- infine, la relazione tra *regolazione identificata* e *qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.1.1 e § 6.1.7), linearità e omoschedasticità (Figura A12.7). Il coefficiente di correlazione calcolato è, tuttavia, non statisticamente significativo ($r=.14$; Tabella A12.13). Si è dunque optato per il corrispondente coefficiente di correlazione non parametrico, ρ di Spearman, ed è stata rilevata una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $\rho=.18$ ($N=187$; $p<.05$ two-tailed)³¹²: ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 3.24% della loro varianza.

Osservando la Tabella 13, possiamo inoltre notare che esiste una relazione importante tra il grado di *amotivazione* degli insegnanti CLIL e la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL*: questa relazione è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione ρ di Spearman, in quanto la variabile *amotivazione* non rispetta il parametro di normalità

³¹¹ Il coefficiente di correlazione ρ ottenuto è negativo ($\rho=-.21$; Tabella A12.15): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *regolazione identificata*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 1.2 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.1) e l'altra, i.e. *qualità percepita delle relazioni con la dirigenza*, non trasformata (cfr. § 6.1.8). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente ρ di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.21$; Tabella A12.16).

³¹² Questo coefficiente ρ di Spearman è stato ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate (Tabella A12.14).

della distribuzione (cfr. § 6.1.1). C'è una correlazione *negativa* di bassa entità tra le due variabili, $\rho = -.25$ ($N=155$; $p < .01$ two-tailed)³¹³: ad elevata amotivazione corrisponde bassa qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 6.25% della loro varianza.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra la *regolazione esterna* e la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico, i coefficienti di correlazione calcolati hanno valori molto bassi e statisticamente non significativi.

7.2.3.1 Risposta alla domanda di ricerca 2b

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico (studenti, colleghi, dirigenza, altri operatori scolastici, famiglie)?* rispondiamo che esiste una relazione positiva importante e significativa soprattutto fra la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL* e le due forme più interne e personali di motivazione degli insegnanti, ossia la *motivazione intrinseca* (19.36% di varianza condivisa) e la *regolazione identificata* (24.01% di varianza condivisa). Esistono, inoltre, relazioni positive significative piuttosto rilevanti tra la *regolazione identificata* e la qualità percepita delle relazioni con *tutti* gli altri attori dell'ambiente scolastico: tra queste, si segnala in particolare la correlazione con la *qualità percepita delle relazioni con le famiglie degli studenti CLIL* (16.81% di varianza condivisa). Infine, vi è una relazione negativa significativa di una certa

³¹³ Il coefficiente di correlazione ρ ottenuto è positivo ($\rho = .25$; Tabella A12.28): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Scala 6 (trasformazione nr.1 *reflect and square root*; trasformazione nr. 2 *square root*, cfr. § 6.1.6) e l'altra, i.e. *amotivazione*, non trasformata (cfr. § 6.1.1). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è negativa, non positiva. La negatività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente ρ di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho = -.25$; Tabella A12.29).

importanza fra l'amotivazione dell'insegnante e la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL* (6.25% di varianza condivisa).

Interessante notare il comportamento della variabile *qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti*: la relazione tra essa e la motivazione intrinseca *non* è statisticamente significativa mentre la relazione con la regolazione identificata è significativa ma di lieve entità (3.24% di varianza condivisa).

Questi risultati confermano in buona parte quanto ipotizzato: maggiore è il livello delle due forme più interne di motivazione – regolazione identificata soprattutto, ma anche motivazione intrinseca – maggiore è la qualità percepita delle relazioni con gli attori dell'ambiente scolastico – con gli studenti, in primis – e viceversa. A ciò si aggiunga la relazione tra amotivazione e qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL: maggiore è la prima, inferiore la seconda, e viceversa. Ciò che, invece, si discosta dalle ipotesi iniziali è il comportamento reciproco delle variabili relative alla motivazione dell'insegnante e alla qualità percepita delle relazioni con i colleghi, le quali appaiono poco o per nulla correlate. Tra tutte le variabili messe in relazione, quelle che appaiono essere più strettamente collegate tra loro sono la *regolazione identificata* e la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL*.

Capitolo ottavo

I risultati relativi agli insegnanti CLIL con studenti CLIL

Nel capitolo che segue, saranno presentate le analisi svolte, i risultati ottenuti e le risposte alle domande di ricerca riguardanti gli insegnanti CLIL con rispettivi studenti CLIL.

Il capitolo è dedicato alle domande di ricerca 3 e 3a: la prima si concentra sulle diverse forme di motivazione delle due categorie di soggetti (cfr. § 8.1.1), mentre la seconda riguarda le emozioni per l'insegnamento/apprendimento in CLIL (cfr. § 8.1.2).

8.1 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 3 e 3a

Con le domande di ricerca 3 e 3a ci proponiamo di analizzare le eventuali relazioni tra docenti e apprendenti CLIL all'interno della dimensione *motivazionale* (d.d.r. 3) e di quella *emotiva* (d.d.r. 3a). Queste dimensioni caratterizzano il mondo interiore di entrambe le categorie di soggetti (i.e. la mente: motivazione ed emozione): mettendo in relazione le variabili relative ad insegnanti e studenti vogliamo capire se vi sia regolarità di comportamento tra esse ed eventualmente quale sia l'entità di questa relazione (Figura 12).

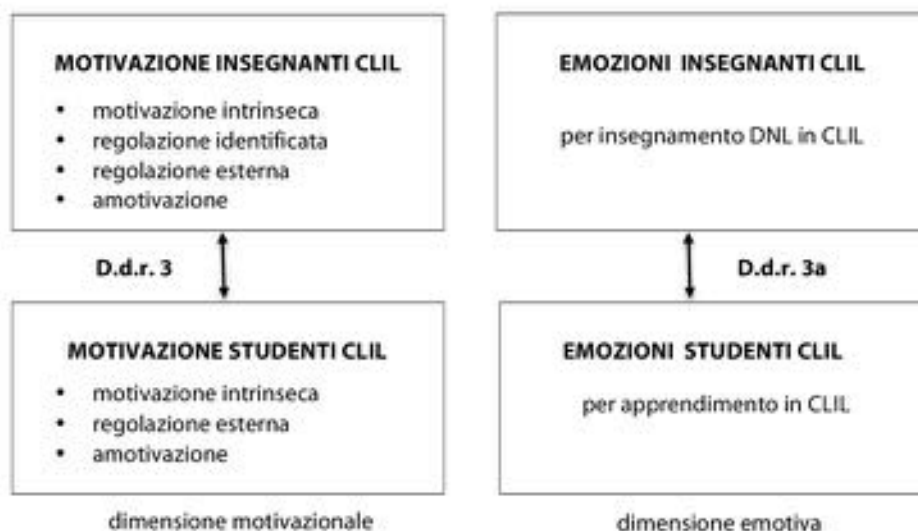


Figura 12. Domande di ricerca 3 e 3a (insegnanti CLIL con studenti CLIL)

Come si può osservare in figura, sia per gli insegnanti sia per gli studenti CLIL per *motivazione* sono da intendersi tutti i vari tipi di motivazione rilevati dalle analisi preliminari dei rispettivi questionari (cfr. § 6.1.1 e § 6.2.2). Invece, per quanto concerne le *emozioni positive* percepite, esse sono riferite alla situazione di insegnamento in CLIL per i docenti (cfr. § 6.1.4) e di apprendimento in CLIL per gli studenti (cfr. § 6.2.3).

8.1.1 Domanda 3: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca ³¹⁴ sono state ricavate a partire dalle risposte del campione *insegnanti CLIL con rispettivi studenti CLIL* (cfr. § 5.3.1.1), campione in cui a ciascun insegnante CLIL partecipante alla ricerca sono associati i rispettivi studenti CLIL.

Le variabili impiegate nelle analisi sono le seguenti³¹⁵:

- variabili relative agli insegnanti CLIL: *motivazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione esterna e amotivazione*. Benché, a prima vista, esse possano ricordare le variabili utilizzate nelle analisi per rispondere alle domande di ricerca 1, 2, 2a e 2b, queste sono costituite *solo* dai punteggi³¹⁶ ottenuti dai 52 insegnanti CLIL che hanno coinvolto i propri studenti, diversamente da quelle impiegate in precedenza – ricavate dai punteggi di 187 insegnanti CLIL, ossia dell'intero campione degli insegnanti partecipanti. Queste quattro variabili sono state sottoposte al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati: eccetto la variabile *regolazione esterna*, le altre tre variabili relative ai 52 insegnanti CLIL *non* sono distribuite in modo normale e, di

³¹⁴ C'è correlazione tra la *motivazione degli insegnanti CLIL* e la *motivazione dei rispettivi studenti CLIL*?

³¹⁵ Tutte le figure relative allo studio delle variabili a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 8.1.1) si trovano nell'ALLEGATO 13.

³¹⁶ Punteggi nelle quattro subscale della Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL.

conseguenza, per effettuare le analisi statistiche si utilizzano le tecniche non parametriche;

- variabili relative agli studenti CLIL: *motivazione intrinseca (valori medi)*, *regolazione esterna (valori medi)* e *amotivazione (valori medi)*. Ognuna di queste variabili è costituita dall'insieme dei punteggi medi³¹⁷ ottenuti dagli studenti associati a ciascuno dei 52 insegnanti partecipanti. Per illustrare visivamente quanto appena spiegato, si fornisce la seguente tabella d'esempio (Tabella 14)³¹⁸:

Tabella 14. Definizione delle due categorie di variabili: variabili relative agli insegnanti CLIL e variabili relative agli studenti CLIL

Codice identificativo insegnante (INS ID)	Motivazione intrinseca INS (TOT Subscala 1.1)	Motivazione intrinseca STUD (TOT Subscala 2.1, valori medi)
123	<i>punteggio</i> ottenuto dall'insegnante ID 123 nella subscala 1.1 del Questionario dell'Insegnante CLIL	<i>media dei punteggi</i> ottenuti dagli studenti associati all'insegnante ID 123 nella subscala 2.1 del Questionario dello Studente CLIL

Le tre variabili relative agli studenti CLIL sono state sottoposte al controllo della normalità della distribuzione: tutte e tre sono distribuite in maniera normale. Tuttavia, siccome queste variabili vengono messe in relazione con quelle relative ai rispettivi insegnanti – distribuite in modo *non* normale, per effettuare le analisi statistiche si utilizzano le tecniche non parametriche.

Si è consapevoli del fatto che, mettendo in relazione l'insegnante CLIL e i rispettivi studenti, si corre il rischio di violare l'assunzione di indipendenza delle osservazioni (cfr. Pallant, 2013: p. 130) in quanto i soggetti su cui si indaga – insegnanti e studenti – interagiscono tra loro e possono influenzarsi a vicenda. Per questo motivo, non disponendo però degli strumenti e della competenza necessaria per condurre analisi statistiche più avanzate e

³¹⁷ Punteggi nelle tre subscale della Scala 2 del Questionario dello Studente CLIL.

³¹⁸ In questa tabella esemplificativa abbiamo utilizzato le variabili *motivazione intrinseca* degli insegnanti CLIL e *motivazione intrinseca (valori medi)* dei rispettivi studenti CLIL: lo stesso principio vale per tutte le altre variabili impiegate nelle analisi.

complesse (i.e. analisi statistiche multilivello), si è deciso di procedere con delle analisi di correlazione stabilendo un più rigido valore di p ($p < .01$) (cfr. Stevens, 1996: p. 241).

Per rispondere alla domanda di ricerca 3, sono state dunque condotte delle analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra ciascuna delle quattro variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione dell'insegnante CLIL con ciascuna delle tre variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione degli studenti CLIL, sopra indicate³¹⁹. Nella Tabella 15 sono indicati in maniera riassuntiva tutti i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati più significativi.

Tabella 15. Coefficienti di correlazione fra le quattro variabili relative alla motivazione degli insegnanti e le tre variabili relative alla motivazione dei rispettivi studenti

	<i>Motivaz. intrinseca STUD</i> (TOT Subscala 2.1, val. medi)	<i>Regolazione esterna STUD</i> (TOT Subscala 2.2, val. medi)	<i>Amotivazione STUD</i> (TOT Subscala 2.3, val. medi)
<i>Motivazione intrinseca INS</i> (TOT Subscala 1.1)	rho=.03	rho=-.30*	rho=-.15
<i>Regolazione identificata INS</i> (TOT Subscala 1.2)	rho=.18	rho=-.32*	rho=-.36**
<i>Regolazione esterna INS</i> (TOT Subscala 1.3)	rho=.27*	rho=.10	rho=-.04
<i>Amotivazione INS</i> (TOT Subscala 1.4)	rho=.06	rho=.09	rho=.20

* $p < .05$ (two-tailed)

** $p < .01$ (two-tailed)

Come possiamo osservare in Tabella 15, l'unica relazione importante e significativa individuata è quella tra il grado di *regolazione identificata degli insegnanti CLIL* e il grado di *amotivazione dei rispettivi studenti CLIL*: questa relazione è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile relativa agli insegnanti non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. *supra*). C'è una correlazione *negativa* di media entità tra le due variabili, rho=-.36 (N=52; $p < .01$ two-tailed): ad elevata regolazione identificata degli insegnanti corrisponde bassa amotivazione dei rispettivi

³¹⁹Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 8.1.1) si trovano nell'ALLEGATO 14.

studenti, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 12.96% della loro varianza.

Esaminando la tabella, possiamo inoltre notare che esistono relazioni di una certa importanza anche fra le due forme più interne e personali di motivazione degli insegnanti – i.e. *motivazione intrinseca* e *regolazione identificata* – con la *regolazione esterna* degli studenti (rispettivamente, $\rho = -.30$ e $\rho = -.32$; $N = 52$; $p < .05$ two-tailed): tuttavia, avendo stabilito un più rigido valore di p ($p < .01$) per arginare il rischio di violazione dell'assunzione di indipendenza delle osservazioni, queste due correlazioni non vengono considerate statisticamente significative in quanto il loro valore di p ($p < .05$) è superiore rispetto a quello accettato.

Infine, per quanto riguarda tutte le altre relazioni esaminate, i coefficienti di correlazione calcolati hanno valori bassi e statisticamente non significativi.

8.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 3

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra la motivazione degli insegnanti CLIL e la motivazione dei rispettivi studenti CLIL?* rispondiamo che esiste un'unica relazione importante e significativa, ossia la correlazione negativa fra la *regolazione identificata* degli insegnanti e l'*amotivazione* degli studenti (12.96% di varianza condivisa).

Questi risultati, dunque, *non* confermano quanto ipotizzato: se, da un lato, si conferma l'importanza della *regolazione identificata* degli insegnanti CLIL nelle relazioni con le diverse variabili in esame (in questo caso, con l'*amotivazione* degli studenti CLIL), dall'altro si nota come *non* vi sia alcuna relazione significativa *positiva* fra le forme più interne e personali di motivazione delle due categorie di soggetti.

Quanto emerso dall'analisi delle interviste con gli insegnanti CLIL (cfr. § 6.3) appare essere in linea con questi risultati: in particolare, nelle risposte dei docenti al terzo stimolo-guida³²⁰, si fa riferimento – sia esplicito³²¹ che implicito³²² – al fatto che il CLIL *in quanto tale* favorisca la motivazione intrinseca degli allievi, per il modo in cui concepisce l'insegnamento/apprendimento e per le caratteristiche stesse della metodologia, a prescindere dalle strategie motivazionali adottate dal docente e dalla motivazione di quest'ultimo/a.

Sembra dunque corretto affermare che la motivazione dell'insegnante CLIL abbia un ruolo secondario rispetto alla motivazione (intrinseca) degli studenti, e i risultati delle analisi presentate poc'anzi – i.e. maggiore è la regolazione identificata dell'insegnante e minore è l'amotivazione dei rispettivi studenti, e viceversa – lo confermano.

8.1.2 Domanda 3a: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 3a³²³ sono state ricavate a partire dalle risposte del campione *insegnanti CLIL con rispettivi studenti CLIL* (cfr. § 5.3.1.1), campione in cui a ciascun insegnante CLIL partecipante alla ricerca sono associati i rispettivi studenti CLIL.

Le variabili impiegate nelle analisi sono le seguenti³²⁴:

³²⁰Parlando di motivazione degli studenti in CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivarli?

³²¹Si riportano tre citazioni particolarmente significative, tratte dalle interviste agli insegnanti CLIL (consultabili integralmente nell'ALLEGATO 19): “La motivazione è in sé nel momento in cui facciamo CLIL” (INS ID 142); “Ho avuto la sorpresa di vedere che i ragazzi perlopiù sono disponibili e non occorre neanche adottare delle grandi strategie” (INS ID 160); “Il fatto di misurarsi con un concetto, ma misurarsi attraverso una lingua [...] che è la lingua scientifica, l'Esperanto scientifico, la lingua franca scientifica [...] è comunque un elemento di motivazione” (INS ID 174).

³²²Si veda l'intervista all'INS ID 47 (ALLEGATO 19), in cui le strategie motivazionali indicate ricordano da vicino pratiche caratteristiche della metodologia CLIL.

³²³C'è correlazione tra le *emozioni degli insegnanti CLIL* per l'insegnamento in CLIL e le *emozioni dei rispettivi studenti* per l'apprendimento in CLIL?

³²⁴Tutte le figure relative allo studio delle variabili a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 8.1.2) si trovano nell'ALLEGATO 15.

- *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL*, relativa agli insegnanti CLIL. Benché, a prima vista, essa possa ricordare la variabile che è stata utilizzata nelle analisi per rispondere alla domanda di ricerca 2a, questa è costituita *solo* dai punteggi³²⁵ ottenuti dai 52 insegnanti CLIL che hanno coinvolto i propri studenti, diversamente da quella impiegata in precedenza – ricavata dai punteggi di 187 insegnanti CLIL, ossia dell'intero campione degli insegnanti partecipanti. Questa variabile è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione, allo scopo di verificare che i parametri per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati: essa è distribuita in modo non normale e, di conseguenza, per effettuare le analisi statistiche si utilizzano le tecniche non parametriche;
- *emozioni positive per l'apprendimento in CLIL (valori medi)*, relativa agli studenti CLIL. Questa variabile è costituita dall'insieme dei punteggi medi³²⁶ ottenuti dagli studenti associati a ciascuno dei 52 insegnanti partecipanti. Essa è stata sottoposta al controllo della normalità della distribuzione e risulta distribuita in maniera normale. Tuttavia, siccome questa variabile viene messa in relazione con quella relativa ai rispettivi insegnanti – distribuita in modo *non* normale, per effettuare le analisi statistiche si utilizzano le tecniche non parametriche.

Anche in questo caso – come per la domanda di ricerca 3, mettendo in relazione l'insegnante CLIL e i rispettivi studenti, si corre il rischio di violare l'assunzione di indipendenza delle osservazioni (cfr. Pallant, 2013: p. 130). Per questo motivo, si è deciso di procedere con delle analisi di correlazione stabilendo un più rigido valore di p ($p < .01$) (cfr. Stevens, 1996: p. 241).

Per rispondere alla domanda di ricerca 3a, è stata dunque condotta un'analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra la variabile

³²⁵ Punteggi nella Scala 4 del Questionario dell'Insegnante CLIL.

³²⁶ Punteggi nella Scala 3 del Questionario dello Studente CLIL.

continua indicante le emozioni dell'insegnante CLIL con la variabile continua indicante le emozioni degli studenti CLIL, sopra indicate (Tabella 16)³²⁷.

Tabella 16. Coefficiente di correlazione fra la variabile relativa alle emozioni degli insegnanti e la variabile relativa alle emozioni dei rispettivi studenti

	<i>Emozioni positive per apprendimento in CLIL</i> (TOT Scala 3, valori medi)
<i>Emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL</i> (TOT Scala 4)	rho=.18

Come possiamo osservare in Tabella 16, la correlazione fra le due variabili considerate è positiva e di bassa entità. Tuttavia, *non* è statisticamente significativa.

8.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 3a

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra le emozioni degli insegnanti CLIL per l'insegnamento in CLIL e le emozioni dei rispettivi studenti per l'apprendimento in CLIL?* rispondiamo che esiste una correlazione positiva di bassa entità fra le due variabili, *non* statisticamente significativa.

Questo risultato, dunque, *non* conferma quanto ipotizzato: i risultati ottenuti non permettono di affermare che vi sia relazione tra le emozioni positive per l'insegnamento in CLIL dei docenti e le emozioni positive per il CLIL dei rispettivi studenti.

Quanto emerso dall'analisi delle interviste con gli insegnanti CLIL (cfr. § 6.3) appare essere in linea con questi risultati: in particolare, nelle risposte dei docenti al secondo stimolo-guida³²⁸, sembra evidente che la reazione emotiva degli studenti al CLIL – rilevata dai rispettivi insegnanti – sia positiva nella gran parte dei casi³²⁹. A questa risposta degli studenti non sempre corrisponde una reazione altrettanto positiva da parte degli insegnanti,

³²⁷Il grafico e la tabella relativi alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 8.1.2) si trovano nell'ALLEGATO 16.

³²⁸*I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?*

³²⁹Eccezion fatta per gli studenti associati all'INS ID 147.

i quali nutrono preoccupazioni in merito all'ampiezza del programma da svolgere³³⁰, alla propria competenza nella LS³³¹, all'influenza degli atteggiamenti dei colleghi sugli studenti³³², e ad altri aspetti di tipo gestionale-organizzativo³³³.

Sembra dunque corretto affermare che la reazione emotiva degli studenti al CLIL non sia collegata con la reazione emotiva dei rispettivi insegnanti, e viceversa: i risultati delle analisi statistiche e quanto emerso nelle interviste lo confermano.

³³⁰Rispetto a questo punto, appare particolarmente significativa questa citazione, tratta dall'intervista con l'INS ID 160: "Tutto ciò che non è la lezione frontale fa rallentare e quindi bisogna sempre farne un uso limitato. [...] Se facessi tutto in laboratorio – come mi piacerebbe perché tutti sono molto più contenti – la quantità di argomenti sarebbe molto più bassa e proprio dal punto di vista quantitativo ci sarebbero problemi con la preparazione degli esami" (INS ID 160, ALLEGATO 19).

³³¹ Rispetto a questo punto, particolarmente significativa è l'intervista all'INS ID 147, quasi interamente focalizzata sulla questione della competenza linguistica dell'insegnante (ALLEGATO 19).

³³²Rispetto a questo punto, appare particolarmente significativa questa citazione, tratta dall'intervista con l'INS ID 47: "Non sempre è un buon modo per cominciare perché [...] il messaggio che qualche volta passa - anche se non intenzionalmente [...] - è un po' questo qui 'Eh, mi piacerebbe portarvi fino alla quinta però... dovete fare il CLIL'. Se i toni sono questi, l'atteggiamento non è sempre... dei migliori" (INS ID 47, ALLEGATO 19).

³³³Rispetto a questo punto, appare particolarmente significativa questa citazione, tratta dall'intervista con l'INS ID 46: "Mando anche una lettera alle famiglie [...] nella quale spiego il perché ho deciso di adottare [il CLIL]. E questo glielo do per iscritto, con un ritorno che mi devono dare i genitori [...]. Chiedo un sostegno anche morale da parte dei genitori che si devono rendere conto di quello che stiamo per fare" (INS ID 46, ALLEGATO 19).

Capitolo nono

I risultati relativi agli studenti CLIL

Nel capitolo che segue, saranno presentate le analisi svolte, i risultati ottenuti e le risposte alle domande di ricerca riguardanti i soli studenti CLIL.

Il capitolo è dedicato alle domande di ricerca 3b (cfr. § 9.1.1) e 3c (cfr. § 9.1.2), accomunate dal riferimento alle variabili relative alla motivazione degli studenti stessi.

9.1 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca 3b e 3c

Con le domande di ricerca 3b e 3c ci proponiamo di analizzare la figura degli apprendenti CLIL, mettendo in relazione la dimensione *motivazionale* con quella *cognitiva* (d.d.r. 3b) e con quella *relazionale* (d.d.r. 3c). Queste tre dimensioni caratterizzano il mondo interiore degli studenti CLIL (i.e. la mente: motivazione e cognizione) e il loro mondo esteriore (i.e. le relazioni con l'insegnante): mettendo in relazione le variabili corrispondenti a ciascuna dimensione vogliamo capire se vi sia regolarità di comportamento tra esse ed eventualmente quale sia l'entità di questa relazione (Figura 13).



Figura 13. Domande di ricerca 3b e 3c (studenti CLIL)

Come possiamo osservare in figura, per *motivazione degli studenti CLIL* sono da intendersi tutti i *tre tipi* di motivazione rilevati dalle analisi preliminari (cfr. § 6.2.2). La dimensione cognitiva è rappresentata dall'*impegno investito* dichiarato dagli studenti (cfr. § 6.2.1) e la dimensione relazionale dalla *qualità percepita delle relazioni* con l'insegnante CLIL (cfr. § 6.2.4).

9.1.1 Domanda 3b: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 3b³³⁴ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Domanda 1 (cfr. § 6.2.1) e alla Scala 2 (cfr. § 6.2.2) del Questionario dello Studente CLIL. Esse sono le seguenti:

1. *impegno investito nell'apprendimento in CLIL*, ricavata a partire dalla trasformazione dei punteggi della Domanda 1;
2. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 2.1 (*TOT Subscala 2.1*);
3. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 2.2 (*TOT Subscala 2.2*);
4. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 2.3 (*TOT Subscala 2.3*).

La distribuzione dei dati della variabile relativa all'*impegno investito* è normale. Invece, per quanto riguarda la distribuzione dei dati delle variabili relative ai diversi tipi di motivazione, le prime due – *motivazione intrinseca* e *regolazione esterna* – sono distribuite in modo normale, mentre la terza – *amotivazione* – non lo è. Nelle analisi statistiche riguardanti le variabili distribuite in modo normale vengono utilizzate le tecniche parametriche, mentre in quelle riguardanti le variabili non normali vengono adottate le corrispondenti tecniche non parametriche, come vedremo a breve.

³³⁴ C'è correlazione tra l'*impegno investito* dagli studenti nell'apprendimento in CLIL e la loro *motivazione*?

Per rispondere alla domanda di ricerca 3b, sono state condotte delle analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra ciascuna delle tre variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione con la variabile indicante l'impegno investito³³⁵. Nella Tabella 17 sono indicati i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati.

Tabella 17. Coefficienti di correlazione fra la variabile relativa all'impegno investito e le tre variabili relative alla motivazione

	<i>Motivazione intrinseca</i> (TOT Subscala 2.1)	<i>Regolazione esterna</i> (TOT Subscala 2.2)	<i>Amotivazione</i> (TOT Subscala 2.3)
<i>Impegno investito</i> (Domanda 1)	r=.40 ** (rho=.41 **)	r=.13 **	rho=-.33 **

** p<.01 (two-tailed)

Come possiamo osservare in Tabella 17, tutti e tre i risultati sono statisticamente significativi. Esiste una relazione importante tra l'impegno investito dichiarato dagli studenti e il loro grado sia di motivazione intrinseca che di amotivazione; inferiore è, invece, l'entità della correlazione tra impegno e regolazione esterna:

- la relazione tra *impegno investito* e *motivazione intrinseca* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.2.1 e § 6.2.2), linearità e omoschedasticità (Figura A17.1³³⁶). C'è una correlazione *positiva* di media entità tra le due variabili, r=.40 (N=678; p<.01 two-tailed): ad elevato impegno investito dichiarato corrisponde elevata motivazione intrinseca, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 16% della loro varianza;
- anche la relazione tra *impegno investito* e *regolazione esterna* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Sono state condotte analisi

³³⁵Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 9.1.1) si trovano nell'ALLEGATO 17.

³³⁶La sigla A17 indica l'ALLEGATO 17.

preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cfr. § 6.2.1 e § 6.2.2), linearità e omoschedasticità (Figura A17.2). C'è una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $r=.13$ ($N=678$; $p<.01$ two-tailed)³³⁷: ad elevato impegno investito dichiarato corrisponde elevata regolazione esterna, e viceversa. Tuttavia, le due variabili analizzate condividono solo l' 1.69% della loro varianza;

- la relazione tra *impegno investito* e *amotivazione* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile amotivazione non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.2.2). C'è una correlazione *negativa* di media entità tra le due variabili, $\rho=-.33$ ($N=678$; $p<.01$ two-tailed)³³⁸: ad elevato impegno investito dichiarato corrisponde bassa amotivazione, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 10.89% della loro varianza.

9.1.1.1 Risposta alla domanda di ricerca 3b

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra l'impegno investito dagli studenti nell'apprendimento in CLIL e la loro motivazione?* rispondiamo che esiste una relazione positiva importante e significativa soprattutto fra *l'impegno investito* dichiarato dagli studenti e il loro grado di *motivazione intrinseca* (16% di varianza condivisa). Vi è,

³³⁷ Il coefficiente di correlazione r ottenuto è negativo ($r=-.13$; Tabella A17.3): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *impegno investito*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza Domanda 1 (trasformazione *reflect and square root*, cfr. § 6.2.1) e l'altra, i.e. *regolazione esterna*, non trasformata (cfr. § 6.2.2). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=.11$; Tabella A17.4).

³³⁸ Il coefficiente di correlazione rho ottenuto è positivo ($\rho=.33$; Tabella A17.5): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *impegno investito*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza Domanda 1 (trasformazione *reflect and square root*, cfr. § 6.2.1) e l'altra, i.e. *amotivazione*, non trasformata (cfr. § 6.2.2). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è negativa, non positiva. La negatività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho=-.33$; Tabella A17.6).

inoltre, una relazione negativa significativa fra l'impegno investito e l'amotivazione degli studenti (10.89% di varianza condivisa).

Questi risultati confermano, dunque, quanto ipotizzato: maggiore è l'impegno investito nell'apprendimento in CLIL dichiarato dagli studenti, maggiore è la loro motivazione intrinseca, e viceversa. A ciò si aggiunga la relazione tra impegno investito dichiarato e amotivazione degli studenti: maggiore è il primo, inferiore la seconda, e viceversa. Tra le diverse variabili messe in relazione, tuttavia, quelle che appaiono essere più strettamente collegate sono l'*impegno investito* e la *motivazione intrinseca*.

9.1.2 Domanda 3c: variabili utilizzate, analisi effettuate e risposta

Le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 3c³³⁹ sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 2 (cfr. § 6.2.2) e alla Scala 4 (cfr. § 6.2.4) del Questionario dello Studente CLIL. Esse sono le seguenti:

1. *motivazione intrinseca*, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 2.1 (*TOT Subscala 2.1*);
2. *regolazione esterna*, corrispondente al totale della subscale 2.2 (*TOT Subscala 2.2*);
3. *amotivazione*, corrispondente al totale della subscale 2.3 (*TOT Subscala 2.3*);
4. *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL*, corrispondente al totale della Scala 4 (*TOT Scala 4*).

Per quanto riguarda la distribuzione dei dati delle variabili relative ai diversi tipi di motivazione, le prime due – *motivazione intrinseca* e *regolazione esterna* – sono distribuite in modo normale, mentre la terza – *amotivazione* – non lo è. Invece, la distribuzione dei dati della variabile relativa alla *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL* non è

³³⁹ C'è correlazione tra la *motivazione* degli studenti CLIL e la *qualità percepita delle relazioni* con l'insegnante CLIL?

normale. Siccome quest'ultima variabile, *non* normale, viene messa in relazione con tutte le altre – relative ai vari tipi di motivazione, per effettuare le analisi statistiche vengono adottate le tecniche non parametriche.

Per rispondere alla domanda di ricerca 3c, sono state condotte delle analisi di *correlazione* in modo da calcolare l'entità e la direzione della relazione fra ciascuna delle tre variabili continue indicanti i diversi tipi di motivazione e la variabile continua indicante la qualità percepita delle relazioni³⁴⁰. Nella Tabella 18 sono indicati i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a spiegare i risultati.

Tabella 18. Coefficienti di correlazione fra le tre variabili relative alla motivazione e la variabile relativa alla qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL

	Qualità relazioni con insegnante CLIL (TOT Scala 4)
Motivazione intrinseca (TOT Subscala 2.1)	rho=.47 **
Regolazione esterna (TOT Subscala 2.2)	rho=.10 *
Amotivazione (TOT Subscala 2.3)	rho=-.33 **

* p<.05 (two-tailed)

** p<.01 (two-tailed)

Come possiamo osservare in Tabella 18, esiste una relazione importante soprattutto tra il grado di motivazione intrinseca degli studenti e la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante. In particolare:

- la relazione tra *motivazione intrinseca* e *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.2.4). C'è una correlazione *positiva* di medio-alta entità tra le due variabili, rho=.47 (N=678; p<.01 two-tailed)³⁴¹: ad elevata motivazione intrinseca

³⁴⁰Tutti i grafici e le tabelle relative alle analisi statistiche a cui facciamo riferimento in questa sezione (i.e. § 9.1.2) si trovano nell'ALLEGATO 18.

³⁴¹ Il coefficiente di correlazione rho ottenuto è negativo (rho=-.47; Tabella A18.1): questo è dovuto al fatto che sono state messe in relazione due variabili di cui una, i.e. *motivazione intrinseca*, ottenuta da trasformazione matematica della variabile di partenza TOT Subscala 2.1 (trasformazione *reflect and square*

corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL, e viceversa.

In particolare, le due variabili analizzate condividono il 22.09% della loro varianza;

- anche la relazione tra *regolazione esterna* e *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto la variabile qualità delle relazioni non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.2.4). C'è una correlazione *positiva* di bassa entità tra le due variabili, $\rho = .10$ (N=678; $p < .05$ two-tailed): ad elevata regolazione esterna corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL, e viceversa. Tuttavia, le due variabili analizzate condividono solo l' 1% della loro varianza;
- anche la relazione tra *amotivazione* e *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL* è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione rho di Spearman, in quanto entrambe le variabili non rispettano il parametro di normalità della distribuzione (cfr. § 6.2.2 e § 6.2.4). C'è una correlazione *negativa* di media entità tra le due variabili, $\rho = -.33$ (N=678; $p < .01$ two-tailed): ad elevata amotivazione corrisponde bassa qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL, e viceversa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 10.89% della loro varianza.

9.1.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 3c

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda *C'è correlazione tra la motivazione degli studenti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL?* rispondiamo che esiste una relazione positiva importante e significativa soprattutto fra la *motivazione intrinseca* degli studenti e la *qualità percepita delle loro relazioni con l'insegnante CLIL* (22.09% di varianza condivisa). Vi è, inoltre, una relazione negativa significativa fra la loro

root, cfr. § 6.2.2) e l'altra, i.e. *qualità relazioni con insegnante CLIL*, non trasformata (cfr. § 6.2.4). Per effetto della trasformazione *reflect*, i punteggi della variabile di cui sopra vanno interpretati in modo inverso (Tabachnick & Fidell, 2014: p. 122): ne consegue che la correlazione tra le due variabili è positiva, non negativa. La positività della relazione tra le due variabili è inoltre confermata dal segno del coefficiente rho di Spearman ottenuto mettendo in correlazione le due variabili non trasformate ($\rho = .47$; Tabella A18.2).

amotivazione e la qualità percepita delle relazioni con il loro insegnante (10.89% di varianza condivisa).

Questi risultati confermano, dunque, quanto ipotizzato: maggiore è la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL, maggiore è la motivazione intrinseca degli studenti, e viceversa. A ciò si aggiunga la relazione tra qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL e amotivazione degli studenti: maggiore è la prima, inferiore la seconda, e viceversa. Tra le diverse variabili messe in relazione, tuttavia, quelle che appaiono essere più strettamente collegate sono la *motivazione intrinseca* e la *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL*.

Quanto emerso dall'analisi delle interviste con gli insegnanti CLIL (cfr. § 6.3) appare essere in linea con questi risultati. In particolare, si è visto che i docenti – in risposta al terzo stimolo-guida³⁴² – affermano che il CLIL è motivante in quanto tale, per le caratteristiche stesse della metodologia, a prescindere dalle strategie motivazionali adottate dal docente (cfr. § 8.1.1.1); si è constatato inoltre che gli insegnanti – in risposta al secondo stimolo-guida³⁴³ – registrano la reazione emotiva positiva dei propri studenti al CLIL, reazione che non sempre è rispecchiata dalla propria (cfr. § 8.1.2.1). Alla luce di queste considerazioni e dei risultati delle analisi descritte poc' anzi, non appare errato supporre che uno degli aspetti che contribuiscono a rendere il CLIL stimolante di per sé e tale da favorire la reazione positiva degli allievi in termini di motivazione intrinseca ed emozioni sia la possibilità di instaurare un *rapporto diverso con l'insegnante*, tale da garantire una migliore qualità delle loro relazioni³⁴⁴. Intimamente collegato alla natura stessa della metodologia CLIL (cfr. § 4.2.1), esso prevede il rovesciamento della lezione tradizionale – da *teacher-centred* a

³⁴²Parlando di motivazione degli studenti in CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivarli?

³⁴³I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?

³⁴⁴La relazione tra motivazione intrinseca e qualità percepita delle relazioni è importante e significativa non solo per gli studenti CLIL ma anche per gli insegnanti: come si è visto in § 7.2.3.1, esiste una relazione positiva importante fra la *qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL* e le due forme più interne e personali di motivazione degli insegnanti, ossia la *motivazione intrinseca* (19.36% di varianza condivisa) e la *regolazione identificata* (24.01% di varianza condivisa).

student-centred – e favorisce una trasformazione dei ruoli: da passivi destinatari di conoscenza gli studenti diventano attori e co-costruttori del loro sapere e delle proprie competenze, mentre l'insegnante abbandona il ruolo di fonte onniscente per assumere quello di facilitatore e mentore.

Capitolo decimo

Discussione

In questo capitolo conclusivo, i risultati emersi dalla presente ricerca saranno ripresi e commentati allo scopo di fornire un quadro complessivo il più possibile dettagliato dei *profili motivazionali* – i.e. motivazione e aspetti cognitivi, affettivi e relazionali ad essa connessi – di *insegnanti* e *studenti* CLIL, i quali rappresentano, rispettivamente, il focus primario e secondario della nostra indagine.

In particolare, la discussione che segue nasce da un'attenta *riflessione sui risultati* ottenuti – che, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, rivelano le risposte alle domande di ricerca (cfr. § 5.2) formulate in considerazione del contesto studiato (cfr. § 5.1) e della letteratura consultata (cfr. Parte prima) – interpretati non solo alla luce degli studi presentati nella *literature review*, ma anche sulla base di ulteriori nostre ricerche sui temi di *motivazione* ed *insegnamento* in campo linguistico e non solo. La riflessione sui risultati ha avuto un duplice esito: da un lato, mediante l'individuazione di punti di forza e criticità nel profilo motivazionale dei partecipanti alla ricerca, ha permesso di ipotizzare soluzioni da adottare nella pratica, nel futuro dell'insegnamento ed apprendimento CLIL; dall'altro, essa ha permesso di prendere consapevolezza dei limiti del presente studio e, di conseguenza, formulare possibili sviluppi per la ricerca futura, che possano risolvere le criticità qui riscontrate e utilizzino i nostri risultati come punto di partenza per ulteriori investigazioni.

Il capitolo è strutturato come segue: le prime due sezioni sono dedicate alla descrizione e al commento dei *punti di forza* e delle *criticità* riscontrati nell'analisi del profilo motivazionale di insegnanti CLIL (cfr. § 10.1) e studenti CLIL (cfr. § 10.2); a partire dai punti deboli osservati nei risultati relativi agli insegnanti, la terza sezione illustra una serie di proposte pratiche per il futuro della *didattica CLIL* (cfr. § 10.3); la sezione seguente, invece, riporta alcune riflessioni in merito alle *limitazioni* della presente ricerca, in buona parte di ordine

metodologico (cfr. § 10.4); infine, sulla base dei punti di forza riscontrati nel profilo motivazionale di docenti e studenti CLIL e dei limiti della nostra indagine, nella quinta sezione vengono offerti alcuni spunti per la *ricerca futura*, alla luce dei più recenti sviluppi teorici sulla motivazione nella SLA (cfr. § 10.5).

10.1 La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati nei capitoli precedenti (cfr. Capitoli settimo e ottavo), indicano che il profilo motivazionale dei docenti CLIL – *focus primario* di questa ricerca – presenta diversi punti di forza ed alcune criticità, la cui discussione rappresenta l'oggetto di questa sezione.

In particolare, per quanto concerne i punti di forza (cfr. § 10.1.1), si andranno a commentare l'importanza della regolazione identificata e della motivazione intrinseca, e l'associazione tra la dimensione motivazionale con quella affettiva, cognitiva e relazionale. Le criticità (cfr. § 10.1.2) riguardano, invece, la consapevolezza metodologica dei docenti CLIL e la qualità percepita delle loro relazioni con colleghi e dirigenza.

10.1.1 I punti di forza

In questa sezione, saranno brevemente ricapitolati e discussi i principali punti di forza riscontrati nell'analisi del profilo motivazionale degli insegnanti CLIL.

In particolare, andremo a commentare e riflettere su quanto emerso relativamente alla dimensione *motivazionale* – con particolare riferimento al grado di *regolazione identificata* degli insegnanti CLIL, alla dimensione *affettiva*, alla dimensione *cognitiva* e a quella *relazionale*.

10.1.1.1 Motivazione: *regolazione identificata* e *motivazione intrinseca*

Per quanto concerne la dimensione motivazionale del profilo degli insegnanti CLIL, il primo punto di forza su cui appare interessante soffermarsi – in vista di ciò di cui si

discuterà in seguito – riguarda la variabile *regolazione identificata*, individuata dalle analisi preliminari della prima scala del Questionario dell’Insegnante CLIL (cfr. § 6.1.1).

Diversamente dalla *motivazione intrinseca* per cui, come abbiamo visto, la scelta del CLIL è interamente spiegata da cause interne, legate all’insegnante come individuo – i.e. l’interesse personale, il piacere di esprimere creatività, la soddisfazione di poter ‘sfruttare’ la passione per la/e LS – la *regolazione identificata* è primariamente centrata sugli studenti, sulla pratica didattica dell’insegnante in classe, a scuola e nel sistema educativo in generale, manifestando in questi tratti una marcata caratterizzazione *pedagogica*. Gli insegnanti CLIL con elevato grado di regolazione identificata scelgono questa metodologia per i benefici e le ricadute positive che essa può avere dal punto di vista educativo: si tratta di una scelta volontaria compiuta da soggetti che, nella propria *identità* di docenti, ne percepiscono valore e utilità (cfr. § 6.1.1). L’*identificazione* di sé nella figura e nel ruolo di insegnante ha un importante potere motivazionale (cfr. Kubanyiova: § 3.1.2; cfr. D’Angelo & García Pascual; Moate: § 4.4) e i risultati delle analisi effettuate – presentati nei capitoli precedenti – confermano questo stato di cose: gli insegnanti CLIL coinvolti nella nostra ricerca, non solo dimostrano buoni livelli di regolazione identificata ma questa è significativamente correlata con tutte le altre variabili di interesse, dalla consapevolezza linguistica e metodologica (cfr. § 7.2.1), alle emozioni per l’insegnamento in CLIL (cfr. § 7.2.2), alla qualità percepita delle relazioni con i vari attori del sistema scolastico (cfr. § 7.2.3), alla motivazione stessa degli studenti CLIL (cfr. § 8.1.1). Benché le analisi di correlazione *non* vadano a rilevare rapporti di causa-effetto, vista l’importanza dei coefficienti di correlazione ottenuti tra la regolazione identificata degli insegnanti CLIL e le altre variabili con cui è stata messa in relazione, è ragionevole pensare che studiare il comportamento della regolazione identificata possa aiutare a spiegare il comportamento delle altre variabili di interesse.

Oltre all’esito notevole degli insegnanti CLIL nella regolazione identificata, risultati discreti sono stati raggiunti nella *motivazione intrinseca*, per cui la scelta del CLIL è spiegata da cause interne, legate a motivi personali, individuali del docente. Anche questa variabile

appare essere significativamente correlata con le altre variabili di interesse – in particolare, con la consapevolezza linguistica e metodologica (cfr. § 7.2.1), con le emozioni per l'insegnamento in CLIL (cfr. § 7.2.2), con la qualità percepita delle relazioni con gli studenti, soprattutto (cfr. § 7.2.3) – anche se i. le entità delle correlazioni sono inferiori rispetto a quelle registrate dalla regolazione identificata e ii. questa variabile appare non avere relazioni significative con la motivazione degli studenti, come vedremo in seguito (cfr. § 10.2.1.2).

Riguardo alle due forme interne di motivazione di cui abbiamo appena discusso, si è osservato come vi siano differenze significative fra i docenti CLIL *con esperienza* di CLIL³⁴⁵ e i docenti *con poca esperienza* di CLIL³⁴⁶ (cfr. § 7.1.1), laddove i primi registrano livelli più elevati sia di regolazione identificata che di motivazione intrinseca. Questo stato delle cose invita ad interrogarsi su quali siano i motivi alla base di questa differenza: è possibile affermare che il diverso grado di esperienza sia l'*unico* responsabile di questa disparità? Se così fosse, si tratterebbe di un altro punto di forza: sarebbe, infatti, sufficiente attendere che i docenti con poca esperienza maturino qualche anno di CLIL in più per raggiungere i livelli di motivazione dei colleghi con maggiore esperienza. I nostri risultati ci permettono di dire che l'esperienza contribuisce in modo significativo a spiegare questa differenza ma *non* si può escludere che altri fattori – in primis, l'imposizione del CLIL come obbligo di legge (cfr. § 5.1.1) – possano avere un ruolo nell'influenzare la motivazione dei docenti. Ritorneremo su questo punto più avanti, quando parleremo delle criticità (cfr. § 10.1.2.1).

Per concludere questo paragrafo sui punti di forza relativi alla motivazione degli insegnanti CLIL, osserviamo che la *regolazione esterna* – la quale caratterizza la scelta del CLIL quando questa è interamente controllata da fattori che sono esterni all'individuo, i.e. riconoscimenti in denaro e prestigio professionale – appare avere relazioni *non* significative con tutte le

³⁴⁵I docenti *con esperienza* di CLIL sono quelli con 2 o più anni di esperienza CLIL, ossia coloro che insegnano in CLIL da prima che il CLIL diventasse obbligatorio (A.S. 2014/15).

³⁴⁶I docenti *con poca esperienza* di CLIL sono quelli con 0 o 1 anno di esperienza CLIL, ossia coloro che insegnano in CLIL da quando il CLIL è diventato obbligatorio (A.S. 2014/15).

variabili con cui è stata messa in relazione: studiare il comportamento della regolazione esterna non aiuta, dunque, a spiegare il comportamento delle altre variabili di interesse. La regolazione esterna e i riconoscimenti estrinseci appaiono non avere potere motivazionale rilevante nel caso degli insegnanti CLIL (cfr. Pennington; Doyle & Kim; Pink: § 3.1.1).

Infine, l'*amotivazione* – la quale caratterizza una scelta del CLIL non motivata, ossia un conformarsi passivo alla situazione esistente – registra solo alcune correlazioni significative ma negative: inferiore è il grado di amotivazione maggiore è il livello della variabile con cui è messa in relazione. Anche l'*amotivazione*, dunque, può contribuire a spiegare, seppur in piccola parte, il comportamento delle variabili con cui è correlata. Ritourneremo su questi punti nel dettaglio più avanti, quando ci occuperemo delle singole variabili d'interesse.

10.1.1.2 Emozioni e motivazione

Rispetto alla dimensione affettiva del profilo degli insegnanti CLIL, il primo punto di forza da considerare riguarda la *positività* con cui i docenti accolgono non solo l'*insegnamento* della propria DNL (cfr. § 6.1.2) e la stessa *DNL* (cfr. § 6.1.3), ma anche l'*insegnamento in CLIL* (cfr. § 6.1.4): i livelli di emozioni positive – i.e. senso di entusiasmo, di divertimento, di appassionamento – rilevati in tutti e tre i casi sono buoni.

Inoltre, i risultati delle analisi effettuate (cfr. § 7.2.2) rivelano come vi sia una correlazione importante e significativa tra tutte e tre le variabili relative alle emozioni positive – in particolare le *emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL* – e le due forme più interne di motivazione di cui abbiamo discusso poc'anzi, ossia la *regolazione identificata*, in primis, e la *motivazione intrinseca*. Di notevole interesse, benché i coefficienti di correlazione siano di entità inferiore, sono anche le relazioni – negative – fra le emozioni e l'*amotivazione* degli insegnanti CLIL.

I risultati ottenuti confermano lo stretto legame e la possibile interazione tra motivazione ed emozione (cfr. § 2.2) e permettono di affermare che studiare il comportamento delle

variabili indicanti le emozioni positive aiuta a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione, e viceversa.

10.1.1.3 Consapevolezza e motivazione

Per quanto concerne la dimensione cognitiva del profilo degli insegnanti CLIL, due sono le variabili che abbiamo preso in considerazione, ossia la *consapevolezza linguistica* (cfr. § 6.1.5) e la *consapevolezza metodologica* (cfr. § 6.1.11). I punti di forza rilevati nell'ambito di questa dimensione sono due: innanzitutto, il legame tra le due forme di consapevolezza con la motivazione e, in secondo luogo, il discreto livello di consapevolezza linguistica rilevato negli insegnanti CLIL partecipanti.

Rispetto al primo punto, come abbiamo visto nel capitolo dedicato ai risultati (cfr. § 7.2.1), le analisi effettuate rivelano come ci sia una correlazione importante e significativa soprattutto fra la *consapevolezza linguistica* e la *regolazione identificata* – della quale si conferma la rilevanza – seguita dalla relazione fra la stessa consapevolezza e la *motivazione intrinseca*. Esiste, inoltre, una correlazione negativa notevole fra consapevolezza linguistica ed *amotivazione*. Invece, le correlazioni fra la *consapevolezza metodologica* e le due forme interne di motivazione sono significative ma di entità meno importante.

Questi risultati permettono di confermare che ci sia uno stretto legame tra motivazione e cognizione (cfr. § 2.1), alla luce del quale lo studio del comportamento delle variabili indicanti le due forme di consapevolezza aiuta a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione, e viceversa.

Il secondo punto di forza rilevato riguarda il discreto grado di *consapevolezza linguistica* registrato dai docenti CLIL, i quali sono piuttosto consapevoli rispetto al ruolo della lingua come strumento di insegnamento ed apprendimento (cfr. § 6.1.5). Invece, per quanto concerne la *consapevolezza metodologica*, non si può dire altrettanto: ritorneremo su questo punto quando affronteremo le criticità (cfr. § 10.1.2.1).

Riguardo alle due forme di consapevolezza di cui si è appena discusso, sono state rilevate differenze significative fra i docenti CLIL *con esperienza* di CLIL e i docenti *con poca esperienza* di CLIL (cfr. § 7.1.2): i primi registrano livelli più elevati di consapevolezza metodologica in primo luogo, e di consapevolezza linguistica in secondo luogo. Come si è affermato poc'anzi, commentando le differenze rilevate fra i due gruppi di insegnanti rispetto alla regolazione identificata e alla motivazione intrinseca, questa situazione di disparità invita a chiedersi quali siano i motivi alla base della differenza: è possibile affermare che il diverso grado di esperienza sia l'*unico* fattore responsabile? Se così fosse, si tratterebbe di un altro punto di forza: sarebbe, infatti, sufficiente attendere che i docenti con poca esperienza maturino qualche anno di CLIL in più per raggiungere i livelli di consapevolezza metodologica e linguistica dei colleghi con maggiore esperienza. I nostri risultati ci permettono di dire che l'esperienza contribuisce in modo significativo a spiegare questa differenza ma *non* è possibile escludere che altri fattori – in primis, l'imposizione del CLIL come obbligo di legge (cfr. § 5.1.1) – possano avere un ruolo. Ritourneremo su questo punto più avanti, quando parleremo delle criticità (cfr. § 10.1.2.1).

10.1.1.4 Relazioni e motivazione

La dimensione relazionale del profilo degli insegnanti CLIL è stata indagata attraverso il filtro della dimensione cognitiva: infatti, le variabili riguardanti le relazioni rappresentano una misura della qualità *percepita* delle relazioni da parte del docente CLIL con i vari attori del sistema scolastico – i.e. studenti, colleghi, dirigenza, altri operatori scolastici e famiglie.

Rispetto a questa dimensione, sono stati individuati due importanti punti di forza: primo, la buona qualità percepita delle relazioni da parte degli insegnanti CLIL con i propri studenti CLIL, con le famiglie degli studenti CLIL e con gli altri operatori scolastici; secondo, il legame tra la qualità percepita delle relazioni con le categorie appena nominate e la motivazione dell'insegnante CLIL.

Il primo punto di forza rilevato riguarda la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL che appare essere molto buona (cfr. § 6.1.6); buona è anche la qualità delle relazioni

con le famiglie degli studenti CLIL (cfr. § 6.1.10) e con gli altri operatori scolastici (cfr. § 6.1.9). Invece, per quanto concerne le relazioni con i colleghi e con la dirigenza, non si può affermare che la qualità percepita di queste ultime sia altrettanto buona: ritorneremo su questo punto quando affronteremo le criticità (cfr. § 10.1.2.2).

Rispetto al secondo punto, come abbiamo visto nel capitolo dedicato ai risultati (cfr. § 7.2.3), le analisi effettuate rivelano come ci sia una correlazione importante e significativa fra la *regolazione identificata* – della quale si conferma l'importanza – e *tutte* le variabili relative alla qualità percepita delle relazioni con i vari attori del sistema scolastico, in primo luogo con gli studenti CLIL e con le loro famiglie. Si è osservato, inoltre, che anche la *motivazione intrinseca* registra relazioni significative di una certa rilevanza con la qualità percepita delle relazioni con studenti CLIL e famiglie. Esiste, infine, una correlazione negativa notevole fra *amotivazione* degli insegnanti e qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL, in particolare.

Questi risultati permettono di confermare che i. la motivazione individuale dell'insegnante CLIL è intimamente collegata al fatto di sentirsi in relazione con gli altri soggetti appartenenti alla stessa comunità (cfr. Deci & Ryan: § 1.2.3), per cui lo studio del comportamento delle variabili indicanti la qualità percepita delle relazioni con studenti CLIL, famiglie ed altri operatori scolastici aiuta a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione dell'insegnante, e viceversa; ii. per quanto appena affermato, la prospettiva sociocognitiva di Atkinson (2002) – secondo cui l'apprendimento/insegnamento non avvengono nel vuoto, ma sono il risultato dell'interrelazione tra il discente, l'insegnante e l'ambiente sociale e culturale in cui essi si trovano (cfr. Capitolo terzo) – ben si applica all'ambiente CLIL.

10.1.2 Le criticità

In questa sezione, saranno commentate le maggiori criticità riscontrate nell'analisi del profilo degli insegnanti CLIL.

Nello specifico, andremo a discutere su quanto emerso in merito alla *consapevolezza metodologica* dell'insegnante CLIL, e alla qualità percepita delle relazioni con i *colleghi* e con la *dirigenza*.

10.1.2.1 La consapevolezza metodologica

Come si è accennato poc'anzi (cfr. § 10.1.1.3), i dati raccolti nell'ambito di questa ricerca denunciano che gli insegnanti CLIL partecipanti hanno un livello piuttosto basso di *consapevolezza metodologica*, ossia non hanno una buona conoscenza di cosa significhi ed implichi insegnare in CLIL: in particolare, nell'analisi delle risposte aperte 13 e 14 del questionario abbiamo osservato che, su un punteggio massimo ottenibile di 10 punti, la media è stata di 2 punti (cfr. § 6.1.11), mentre il punteggio massimo registrato è stato di 6 punti, in un solo caso³⁴⁷. Questi risultati appaiono essere in linea con quanto rilevato da Langé *et alii* (2014) durante l'azione di monitoraggio sulla prima implementazione del CLIL nelle classi terze dei Licei Linguistici (A.S. 2012/2013): indicando le *lezioni frontali* come la modalità didattica più utilizzata durante le lezioni CLIL (Langé *et alii*, 2014: pp. 24-25), i docenti CLIL coinvolti dimostravano un livello di consapevolezza metodologica piuttosto modesto. La scarsa consapevolezza metodologica è una criticità importante: il fatto di conoscere poco – o conoscere male – quali siano le caratteristiche della metodologia CLIL e quale sia la loro traduzione pratica, può condurre ad un uso improprio del CLIL e avere ricadute gravi sulla didattica, a scapito della qualità e dell'efficacia dell'insegnamento offerto (cfr. Viebrock: § 4.2).

Inoltre, si è visto come vi sia una differenza significativa fra il grado di consapevolezza metodologica dei docenti *con esperienza* di CLIL e i docenti *con poca esperienza* di CLIL (cfr. § 7.1.2), laddove i primi registrano livelli più elevati. Se da un lato, come abbiamo già osservato in precedenza, questa circostanza può rappresentare un punto di forza – i.e. basta aspettare che i docenti con poca esperienza maturino qualche anno di CLIL in più per

³⁴⁷ Si tratta della INS ID 47 (i.e. una dei sette docenti partecipanti all'intervista di follow-up).

raggiungere i livelli di consapevolezza metodologica dei colleghi con maggiore esperienza – dall’altro è necessario chiedersi se vi siano *altri fattori* a contribuire a questa disparità. A nostro avviso, anche l’*obbligatorietà* del CLIL (cfr. § 5.1.1) è responsabile della differenza sia in termini di consapevolezza metodologica che di motivazione (i.e. regolazione identificata e motivazione intrinseca): non a caso, la suddivisione dei docenti nei due gruppi – *con esperienza e con poca esperienza* di CLIL – è stata fatta sulla base dell’anno che segna l’inizio dell’obbligo del CLIL per *tutti* i Licei ed Istituti Tecnici, i.e. A.S. 2014/2015. Se i dati raccolti ci permettono di affermare con certezza che la diversa *esperienza* è responsabile di differenze significative tra i due gruppi di docenti, gli stessi dati non ci consentono però di capire quanto importante sia il ruolo dell’*obbligo del CLIL* nel determinare queste differenze tra i due gruppi di insegnanti. A nostro avviso, esso rappresenta comunque una criticità da gestire, poiché contribuisce – anche se parzialmente – ad influenzare in modo negativo sia la consapevolezza metodologica (e linguistica) che la motivazione degli insegnanti CLIL. Ritourneremo su questo punto più avanti, quando discuteremo il ruolo del capitale sociale nelle proposte per la pratica futura (cfr. § 10.3.3).

10.1.2.2 Le relazioni con i colleghi e con la dirigenza

Per quanto concerne le relazioni degli insegnanti CLIL con i colleghi – i.e. insegnanti della stessa DNL, di DNL diversa, di lingua – e con la dirigenza, sono state individuate due principali criticità: innanzitutto, la bassa qualità percepita delle relazioni con entrambe le categorie di soggetti; in secondo luogo, la minima correlazione esistente tra la qualità percepita delle relazioni con le stesse categorie e la motivazione dell’insegnante CLIL.

La prima criticità riguarda la qualità percepita delle relazioni con la dirigenza che appare essere non molto buona (cfr. § 6.1.8); di poco migliore – comunque modesta se paragonata alla qualità percepita delle relazioni con gli altri attori dell’ambiente scolastico – è la qualità delle relazioni con i colleghi insegnanti (cfr. § 6.1.7). Rispetto a quest’ultimo punto, i nostri risultati sono in linea con quanto rilevato da Langé *et alii* (2014): anche in quell’occasione, i docenti CLIL coinvolti nell’azione di monitoraggio denunciavano una certa difficoltà nel

collaborare con i colleghi del Consiglio di Classe, i quali si dimostravano poco partecipi rispetto all'insegnamento di tipo CLIL (Langé *et alii*, 2014: p. 27).

Passando alla seconda criticità, come si è osservato nel capitolo dedicato ai risultati (cfr. § 7.2.3), le analisi effettuate rivelano che le correlazioni tra le due forme più interne di motivazione degli insegnanti CLIL – i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata – con la qualità percepita delle relazioni con i colleghi e con la dirigenza sono le più basse. Nello specifico, abbiamo visto che c'è una correlazione significativa ma minima fra la regolazione identificata e la qualità percepita delle relazioni con i colleghi, mentre la correlazione con la motivazione intrinseca non è nemmeno significativa. Invece, per quanto riguarda la qualità delle relazioni con la dirigenza, le correlazioni sono significative ma piuttosto basse in entrambi i casi, sia per la regolazione identificata che per la motivazione intrinseca.

I risultati appena commentati fanno supporre che le due criticità rilevate – i.e. bassa qualità percepita delle relazioni e basse correlazioni con la motivazione – siano collegate e siano in buona parte dovute all'*efficacia* delle relazioni esistenti tra gli insegnanti CLIL oggetto della nostra ricerca con i propri colleghi e con la dirigenza, relazioni che appaiono non sfociare in modo produttivo in una vera e propria *collaborazione* per il CLIL. A nostro avviso, questo aspetto rappresenta una criticità da gestire in quanto, vista la natura transdisciplinare e la complessità dell'insegnamento CLIL (cfr. § 4.2.1), esso non dovrebbe essere affrontato in modo individualistico³⁴⁸ bensì *in team*, contemplando almeno la collaborazione con i colleghi di LS e il necessario supporto da parte della dirigenza.

Come vedremo a breve (cfr. § 10.3.3), riteniamo che *intervenire sull'efficacia* delle relazioni – sia con i colleghi sia con la dirigenza – possa contribuire a migliorare la qualità percepita

³⁴⁸ Commentando le culture scolastiche basate sull'individualismo, Hargreaves e Fullan affermano: “in individualistic cultures, most teachers do not become more brilliantly distinctive from each other. They become increasingly the same, and *at the cost of their effectiveness* – afraid to take risks or to annoy their colleagues” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 110, corsivo aggiunto).

di queste relazioni, e ad aumentare l'entità della correlazione con la motivazione dell'insegnante CLIL.

10.2 La motivazione degli studenti CLIL: qual è la situazione

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati nei capitoli dedicati (cfr. Capitoli ottavo e nono), indicano che il profilo motivazionale degli studenti CLIL – *focus secondario* di questa ricerca – presenta notevoli punti di forza, la cui discussione rappresenta l'oggetto di questa sezione.

10.2.1 I punti di forza

In questa sezione, saranno brevemente ricapitolati e discussi i principali punti di forza riscontrati nell'analisi del profilo motivazionale degli studenti CLIL.

In particolare, andremo a commentare e riflettere su quanto emerso relativamente alla dimensione *motivazionale* e al suo legame con la dimensione *cognitiva e relazionale*. Si discuterà, inoltre, la relazione tra la motivazione degli studenti CLIL con quella dei rispettivi insegnanti.

10.2.1.1 Motivazione ed impegno

Per quanto concerne le dimensioni motivazionale e cognitiva degli studenti CLIL, sono stati individuati due punti di forza principali: innanzitutto, l'elevato impegno investito nell'apprendimento in CLIL dichiarato dagli studenti; secondo, il legame importante tra quest'ultimo e la motivazione degli studenti stessi.

Rispetto all'impegno, abbiamo visto che i partecipanti alla nostra ricerca hanno dichiarato di affrontare il CLIL con dedizione notevole: in particolare, dalla prima scala del Questionario dello Studente CLIL risulta che solo 5 rispondenti (su un totale di 683) hanno sostenuto di non impegnarsi affatto, mentre la maggioranza ha affermato di investire un impegno considerevole nell'apprendimento in CLIL (cfr. § 6.2.1). Questi risultati sono in

linea con quanto recentemente rilevato da Doiz *et alii* (2014a) e Menegale (2014b), i quali sono concordi nell'affermare che l'apprendimento in CLIL, benché più complesso e sfidante rispetto a quello tradizionale, non spaventa gli studenti, anzi:

Il duro lavoro previsto nei programmi CLIL non scoraggia gli studenti, poiché questi sono pronti ad investire l'impegno necessario se sentono che i risultati ne valgono la pena. (Doiz *et alii*, 2014a: p. 133, trad. nostra³⁴⁹)

Gli studenti hanno esplicitato un forte interesse per il CLIL giustificato, tra le altre cose, dal fatto che esso offre loro un ambiente di apprendimento più impegnativo dal punto di vista dell'attenzione richiesta in classe, grazie anche ad attività più diversificate e motivanti che promuovono maggiore partecipazione attiva. (Menegale, 2014b: p. 101)

Menegale (cfr. *supra*) collega il maggiore impegno richiesto ed investito dagli apprendenti sia con l'*interesse* sia con le attività *motivanti* previste nel CLIL: i nostri risultati confermano questo legame, visto che gli studenti CLIL coinvolti nella ricerca non solo dimostrano buoni livelli di *motivazione intrinseca* ma questa è significativamente correlata con l'impegno investito dichiarato (cfr. § 9.1.1). Inoltre, ad ulteriore conferma della relazione tra motivazione ed impegno, esiste una correlazione negativa significativa tra quest'ultimo e l'*amotivazione* degli studenti CLIL, e una lieve correlazione positiva tra impegno investito e *regolazione esterna*.

Vista l'importanza dei coefficienti di correlazione ottenuti – soprattutto per quanto riguarda la motivazione intrinseca – appare dunque ragionevole pensare che studiare il comportamento della motivazione intrinseca possa aiutare a spiegare il comportamento dell'impegno investito, e viceversa.

10.2.1.2 Motivazione e relazioni con gli insegnanti CLIL

Come per gli insegnanti, anche nel caso degli studenti CLIL la dimensione relazionale è stata indagata attraverso il filtro della dimensione cognitiva: infatti, la variabile riguardante

³⁴⁹ “The hard work involved in CLIL programs does not put off students, as they are willing to expend the necessary effort if they feel the results are worth it” (Doiz *et alii*, 2014a: p. 133).

le relazioni con il proprio insegnante CLIL rappresenta una misura della qualità *percepita* delle relazioni da parte degli stessi studenti.

Rispetto alla dimensione relazionale e al legame con la motivazione, sono stati individuati tre importanti punti di forza: primo, la positività della percezione degli apprendenti circa la qualità della relazione con il docente CLIL; secondo, l'importanza del legame tra la motivazione degli studenti CLIL e la qualità delle relazioni con l'insegnante; terzo, la relazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e la motivazione dei rispettivi studenti.

Per quanto riguarda il primo punto, si è osservato che la qualità delle relazioni con gli insegnanti CLIL, percepita dagli studenti, appare essere molto buona (cfr. § 6.2.4): questo costituisce un indubbio elemento di forza, un punto di partenza ideale in vista di quanto si andrà a proporre in seguito (cfr. § 10.3.2.2).

Rispetto al secondo punto, come abbiamo osservato nel capitolo dedicato ai risultati (cfr. § 9.1.2), le analisi svolte rivelano che vi è una correlazione importante e significativa fra la *motivazione intrinseca* degli studenti CLIL e la *qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL*. Si è notato, inoltre, come anche l'amotivazione degli apprendenti intrattenga relazioni – negative – significative di una certa rilevanza con la qualità percepita delle relazioni con il docente. Questi risultati sono in linea con quanto rilevato da Coonan, la quale, nel discutere le ragioni alla base della perseveranza con cui gli studenti affrontano il CLIL, sottolinea l'importanza della *situazione di apprendimento* nel plasmare le reazioni degli apprendenti al CLIL (cfr. Coonan: § 4.3), laddove la figura dell'insegnante e le relazioni che gli studenti intrattengono con quest'ultimo/a rappresentano due elementi cruciali nel caratterizzare la situazione di apprendimento stessa. Anche nel caso degli studenti, dunque, i risultati ottenuti permettono di confermare che la motivazione individuale è strettamente collegata al fatto di sentirsi in relazione con gli altri soggetti appartenenti alla stessa comunità (cfr. Deci & Ryan: § 1.2.3), per cui lo studio del comportamento della variabile indicante la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante può aiutare a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione dello studente,

e viceversa. Inoltre, come abbiamo già avuto modo di affermare commentando i punti di forza riscontrati per gli insegnanti CLIL (cfr. § 10.1.1.4), la prospettiva sociocognitiva di Atkinson (2002), che valorizza l'elemento relazionale nell'insegnamento/apprendimento, ben si applica all'ambiente CLIL.

Intimamente collegato a quanto appena discusso – i.e. l'importanza cruciale della relazione tra studenti e docente CLIL – è il terzo punto di forza individuato: nella presentazione dei risultati delle analisi effettuate (cfr. § 8.1.1) si è visto che esiste una correlazione *negativa* significativa tra *amotivazione* degli studenti e *regolazione identificata* del rispettivo insegnante CLIL. Questo risultato è a nostro avviso molto interessante: *non c'è* una relazione diretta tra la motivazione intrinseca degli studenti e le due forme più interne di motivazione degli insegnanti CLIL – i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata – bensì è l'amotivazione degli studenti ad essere negativamente collegata con la regolazione identificata dell'insegnante CLIL, per cui maggiore è la regolazione identificata dell'insegnante minore è l'amotivazione degli studenti, e viceversa. Come si è già osservato nel commentare le interviste con i docenti CLIL (cfr. § 8.1.1.1), alcuni di essi dichiarano che il CLIL “è motivante di per sé”, grazie alle caratteristiche della metodologia stessa – che prevede, tra le altre cose, un rapporto diverso tra studenti e docente: di conseguenza, appare corretto affermare che il collegamento tra la motivazione intrinseca degli studenti e quella dell'insegnante è indiretto, mediato dalla qualità delle relazioni reciproche, percepite dai due principali attori dell'azione didattica.

10.3 Le proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL

Alla luce di quanto si è detto a proposito del profilo dei docenti CLIL e, soprattutto, in considerazione delle due debolezze rilevate – i.e. *consapevolezza metodologica e relazioni con colleghi e con dirigenza* – in questa sezione andremo a discutere alcuni suggerimenti per il futuro della pratica didattica in CLIL.

In particolare, le proposte che verranno di seguito presentate hanno l'obiettivo di fornire delle indicazioni che possano fungere da punto di partenza per la creazione di soluzioni adatte a risolvere le criticità riscontrate e, nel contempo, aumentare il *capitale professionale* (Hargreaves & Fullan, 2012)³⁵⁰ caratterizzante, appunto, la professione dei docenti CLIL.

Nello specifico, andremo a discutere il ruolo della formazione in servizio come stimolo alla crescita del *capitale umano* individuale (cfr. § 10.3.1); vedremo come la riflessione sistematica sulla pratica possa contribuire al *capitale decisionale* individuale e collettivo (cfr. § 10.3.2); infine, discuteremo il ruolo cruciale del *capitale sociale* nell'insegnamento in CLIL (cfr. § 10.3.3).

10.3.1 La formazione professionale in servizio

La formazione professionale per gli insegnanti CLIL è strategica poiché accresce il *capitale umano* dei singoli docenti (Hargreaves & Fullan, 2012)³⁵¹: sviluppando ed ampliando le loro conoscenze e competenze, essa è utile al fine di stimolare una maggiore *consapevolezza metodologica* ed offre loro gli strumenti per intervenire sulla propria didattica CLIL, migliorandone la qualità.

Il suggerimento circa il bisogno di promuovere la formazione CLIL in servizio degli insegnanti che sono tenuti – per obbligo di legge (cfr. § 5.1.1) – ad adottare questa metodologia trova fondamento non solo nei risultati della presente ricerca, ma anche negli esiti del recente monitoraggio realizzato presso i docenti in servizio nei Licei Linguistici

³⁵⁰ Hargreaves e Fullan (2012) definiscono il *capitale professionale* come funzione del capitale *umano, sociale e decisionale* considerati assieme, per cui il risultato è maggiore della somma dei singoli componenti.

³⁵¹ Riprendendo il lavoro di Smith (1776), Hargreaves e Fullan offrono questa definizione di *capitale umano*: “The economically valuable knowledge and skills that could be developed in people – especially through education and training. [...] Human capital *in teaching* is about *having* and *developing* the requisite knowledge and skills” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 89, corsivo aggiunto).

italiani da Langé *et alii*, i quali rilevano la necessità di intervenire in merito sia alle competenze metodologiche sia a quelle linguistiche (Langé *et alii*, 2014: p. 29-30)³⁵².

Per quanto riguarda la formazione professionale degli insegnanti CLIL, due sono i punti su cui si concentra la nostra riflessione – *visione* e relazione *metodologia-metacognizione* – che saranno ora commentati nel dettaglio.

10.3.1.1 Visione

Come si è visto in letteratura, presentando gli studi sulla motivazione degli insegnanti di L2/LS (cfr. § 3.1.3), la *visione* del sé ideale futuro desiderato ha un potere motivazionale importante, essendo in grado di orientare l'energia e l'impegno investiti dal soggetto in direzione di un obiettivo preciso e ben definito (Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

Lavorare sulla propria visione di sé nel futuro è, a nostro avviso, ancora più importante nel caso dei docenti CLIL: questi ultimi sono innanzitutto docenti di DNL i quali, quando hanno scelto la professione dell'insegnamento, avevano una visione di sé ideale come insegnanti della DNL in cui si erano formati, *non* come insegnanti CLIL. Abbiamo visto che il CLIL prevede che il docente insegni la propria disciplina e sia, nello stesso tempo, sensibile alla lingua (cfr. § 4.2): capire, dunque, che la necessità di prestare attenzione alla dimensione linguistica nell'insegnamento e promuovere l'apprendimento linguistico attraverso quello disciplinare, richiede un importante aggiustamento della propria visione ideale di sé, in modo da incorporare l'addizionale focus sulla LS.

Seguendo le indicazioni di Dörnyei e Kubanyiova (2014) e di Kubanyiova (2014), ipotizziamo che questo percorso di 'rivisitazione' della visione in chiave CLIL richieda tre momenti successivi che, a nostro avviso, dovrebbero essere incorporati nella formazione in servizio sul CLIL:

³⁵² Si ricordino, inoltre, i risultati dello studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria *et alii* (2003: § 2.3) – in contesto non-CLIL – i quali hanno rilevato il collegamento tra le fragili competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti e la percezione del *burnout* nella classe docente.

- aiutare gli insegnanti a capire *chi* sono, qual è la loro situazione di partenza in previsione dell'adozione della metodologia CLIL: quest'azione si traduce nel supportare i docenti a riconoscere ed identificare quelli che sono i loro *punti di forza* (ad esempio, la padronanza delle conoscenze e competenze relative alla DNL), di *debolezza* (ad esempio, le competenze linguistiche e/o didattiche), le loro *passioni* e i loro *interessi* (ad esempio, la passione per le LS e l'interesse per culture diverse dalla propria);
- stimolare i docenti ad individuare il *perché* della scelta dell'insegnamento, facendo appello ai propri valori di fondo e riconoscendosi come *agenti morali* (Kubanyiova, 2014) prima ancora che esperti di una particolare disciplina: rilevare la corrispondenza tra le proprie filosofie di fondo e le mete raggiungibili attraverso l'adozione della metodologia CLIL può fungere da stimolo importante ad investire impegno e perseverare nella propria formazione e sviluppo professionale;
- supportare gli insegnanti nel coltivare la propria *immaginazione*, attraverso cui produrre immagini nitide e dettagliate di sé come insegnante CLIL ideale a cui mirare come obiettivo di lungo termine: quest'azione si traduce non solo nell'aiutare i docenti ad assumere un atteggiamento favorevole rispetto al ruolo dell'immaginazione, ma anche nello stimolare le loro abilità immaginative e di visualizzazione mentale³⁵³.

Tuttavia, l'impeto motivazionale fornito dalla visione non è sufficiente da solo né ad assicurare il mantenimento della motivazione nel tempo, né a garantire la qualità dell'insegnamento CLIL. Riprendendo la formula di McCombs e Marzano, "volontà e abilità" (*will and skill*, McCombs & Marzano, 1990) devono essere integrate per far fronte alle sfide motivazionali che il docente deve affrontare quando si trova di fronte alle difficoltà insite nell'insegnamento CLIL. Dopo aver esaminato la componente della *volontà* – i.e. la visione – si andrà ora ad esaminare la componente dell'*abilità* – i.e. il sapere strategico, la metacognizione.

³⁵³ Dörnyei & Kubanyiova (2014) offrono una ricca rassegna di attività da adattare a questo scopo.

10.3.1.2 Metodologia e metacognizione

Abbiamo appena visto che la visione di sé come docente CLIL ideale è un obiettivo futuro importante poiché indirizza l'energia e l'impegno investiti dall'insegnante nella pratica quotidiana. Tuttavia, come si è osservato nel commentare le DMCs (Dörnyei *et alii*: § 3.3.2), la visione di lungo termine deve essere supportata da una *struttura*, che definisca il percorso e faciliti il raggiungimento dell'obiettivo finale.

Nel caso specifico della formazione professionale in servizio per gli insegnanti CLIL, ipotizziamo che i seguenti tre aspetti possano fungere da colonne portanti di questa struttura:

- *metodologia CLIL*: presentare ai docenti le caratteristiche della metodologia (cfr. § 4.2.1) e le tecniche didattiche ad essa associate in modo che questi, in considerazione dei propri punti di forza e di debolezza, dei propri interessi e, soprattutto, della propria visione di lungo periodo, siano in grado di formulare obiettivi intermedi realistici (i *sub-goal prossimali*, cfr. § 3.3.2), da raggiungere nel medio e breve termine mettendo in pratica quanto contemplato dalla metodologia CLIL;
- *pratica in ambiente sicuro*: prevedere esperienze di *microteaching* per far sì che i docenti percepiscano un livello sufficiente di auto-efficacia (Tschannen-Moran *et alii*, 1998) prima di affrontare la realtà concreta della classe e, soprattutto, possano *fare esperienza delle emozioni* connesse alla pratica CLIL³⁵⁴. Queste ultime possono essere positive oppure negative: le prime segnalano *congruenza cognitiva* – i.e. corrispondenza tra la visione ideale e il sé attuale – e, dunque, disponibilità all'adozione del CLIL e allo sviluppo professionale; le seconde, invece, indicano *dissonanza cognitiva* (Golombek & Doran, 2014) e richiedono opportuna *mediazione*, per far sì

³⁵⁴ Vygotsky (1994) definisce l'esperienza emotiva vissuta come *perezhivanie*. Commentando Vygotsky, Golombek e Doran definiscono questo concetto come “a unity of person and environment, achieved by the individual's subjective perception of that environment” (Golombek & Doran, 2014: p. 104).

che l'energia negativa che deriva dalla percezione della dissonanza sia convertita in *immunità* positiva (Hiver, 2015b)³⁵⁵;

- *mediazione e metacognizione*: sulla scia dei lavori di Ushioda (2014) e Golombek e Doran (2014)³⁵⁶, enfatizzare il ruolo del *dialogo sociale* (*social speech*, Vygotsky, 1978, 1986) tra il docente CLIL in formazione e il formatore, dialogo che assume un ruolo importante poiché cristallizza il pensiero, la cognizione del primo in oggetto da analizzare in vista della risoluzione di un problema relativo all'insegnamento CLIL. Man mano che, grazie alla mediazione del formatore, il dialogo sociale viene progressivamente internalizzato e diventa interno (*inner speech*, Vygotsky, 1978, 1986), la cognizione del docente in formazione si trasforma in *metacognizione* ed assume un ruolo strategico: mediante la *riflessione* sui propri meccanismi di pensiero da un lato, e la consapevolezza degli strumenti didattici a disposizione dall'altro, essa dà al docente la possibilità di intervenire sulle proprie difficoltà didattiche mettendo in pratica, con gli opportuni adattamenti, quanto contemplato dalla metodologia CLIL.

10.3.2 Il ruolo della riflessione

La riflessione dell'insegnante CLIL sui propri meccanismi di pensiero e a riguardo del proprio operato assume un ruolo importante non solo in fase di formazione professionale (essendo collegata alla metacognizione e al sapere strategico, come abbiamo visto in § 10.3.1) ma anche *nella quotidianità* della pratica didattica, visto che contribuisce ad

³⁵⁵ Hiver fornisce questa definizione di *teacher immunity*: “[its] primary purpose is to protect the system behind it [...] to avoid vulnerability to the high stress-levels and the emotional strain inherent to the profession, and thus control and respond to shifts that threaten their equilibrium” (Hiver, 2015b: pp. 225-226).

³⁵⁶ Ushioda (2014) e Golombek e Doran (2014) adottano la teoria socioculturale di Vygotsky (1978, 1986) per esplorare le potenzialità della metacognizione nell'apprendimento della L2/LS (Ushioda, 2014) e nella formazione professionale di docenti di L2/LS (Golombek & Doran, 2014).

accrescere il *capitale decisionale* dei docenti (Hargreaves & Fullan, 2012)³⁵⁷: essa stimola la loro *consapevolezza metodologica* – mettendoli in grado di fare delle scelte in situazioni incerte ed imprevedibili, come può accadere nelle lezioni CLIL – e, se condotta in team, può migliorare l'efficacia e la qualità delle *relazioni con i colleghi* (cfr. Hargreaves & Fullan, 2012; cfr. Sahlberg, 2015).

Per quanto riguarda il ruolo della riflessione in servizio, due sono i punti su cui si concentra il nostro commento – *ricerca-azione* e *ricerca collaborativa* con gli studenti – che saranno ora presentati in maggiore dettaglio.

10.3.2.1 Riflessione e ricerca-azione

Schön descrive l'insegnante come “professionista riflessivo” (*reflective practitioner*, Schön 1983, 1987), il quale riflette *in azione* – i.e. *mentre* sta insegnando, ad esempio mentre sta facendo esperienza di una difficoltà – e *sull'azione* – i.e. *dopo* aver finito di insegnare, a lezione conclusa, a difficoltà risolta. Ai due momenti descritti da Schön, Hargreaves e Fullan (1998) ne aggiungono un terzo: la riflessione *circa* l'azione³⁵⁸, la quale ha come oggetto non tanto l'azione didattica in classe quanto le *distrazioni* provenienti dall'ambiente esterno, che complicano o impediscono la riflessione da parte del docente, con lo scopo di riconoscere queste distrazioni, prenderne coscienza ed affrontarle in modo produttivo. Quando la riflessione – *in azione*, *sull'azione* e *circa* l'azione – diventa strutturata e rigorosa, ed entra a far parte integrante del lavoro quotidiano dell'insegnante, evolve in *ricerca-azione* (Lewin, 1946), ossia una forma di studio sistematico in cui l'azione (i.e. la pratica didattica) e la riflessione sono combinate al fine di migliorare la pratica stessa (Ebbutt, 1985).

Fatta questa premessa, capiamo che la definizione di *professionista riflessivo* ben si applica all'insegnante CLIL il quale, dovendo gestire la doppia sfida dell'insegnamento disciplinare

³⁵⁷ Hargreaves e Fullan offrono questa definizione di *capitale decisionale*: “The essence of professionalism is the *ability to make discretionary judgements* [...] in situations of unavoidable uncertainty when the evidence or the rules aren't categorically clear” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 93, corsivo aggiunto).

³⁵⁸ Reflection *about* action (Hargreaves & Fullan, 1998)

e della promozione della LS, può trovare nella riflessione e, in particolare, nella *ricerca-azione* un utile strumento per oggettivare ed analizzare il proprio operato – sul versante sia della DNL sia della LS, diventandone consapevole non solo dal punto di vista metodologico ma anche dell'efficacia delle attività didattiche proposte.

Nel definire i principi chiave della ricerca-azione, Kemmis e McTaggart (1988, 1992) sottolineano che essa non può prescindere dall'essere un impegno *collettivo*, assunto da tutti gli insegnanti di una classe e/o di una scuola:

La ricerca-azione è una forma di indagine autoriflessiva *collettiva* intrapresa dai partecipanti in una situazione sociale allo scopo di migliorare la razionalità e giustizia delle loro pratiche sociali o educative, di comprendere queste pratiche e le situazioni in cui esse sono messe in atto. (Kemmis & McTaggart, 1988: p. 5, trad. nostra³⁵⁹)

Vista la sua natura collettiva e partecipativa, intravediamo nella ricerca-azione non solo uno strumento per intervenire sulla consapevolezza metodologica e quindi sulla didattica, ma anche un'occasione per migliorare la qualità e l'efficacia delle *relazioni fra docenti* – CLIL e non-CLIL – i quali sono *collettivamente responsabili* dell'apprendimento degli studenti. Ritorneremo su questo punto più avanti, quando affronteremo il tema del capitale sociale (cfr. § 10.3.3).

10.3.2.2 La ricerca collaborativa con gli studenti

Poc'anzi abbiamo presentato la definizione di ricerca-azione di Kemmis e McTaggart (1988), i quali ne rilevano la natura collettiva e partecipativa, prevedendo il coinvolgimento dei vari partecipanti di una data situazione sociale. Se per situazione sociale intendiamo la singola lezione CLIL, gli 'attori' in essa coinvolti sono l'insegnante e gli studenti, la cui relazione sta alla base del processo educativo:

³⁵⁹ “Action research is a form of *collective* self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out” (Kemmis & McTaggart, 1988: p. 5, corsivo in originale).

Lo scopo fondamentale dell'educazione è di *aiutare gli studenti ad imparare*. [...] Al centro dell'educazione c'è la *relazione tra lo studente e l'insegnante*. Tutto il resto dipende da quanto produttiva e riuscita è questa relazione. (Robinson, 2015: p. 71, trad. nostra³⁶⁰)

La relazione tra insegnante e studenti *non* è a senso unico ma è reciproca: gli insegnanti si preoccupano di creare le migliori condizioni perché gli studenti vogliano e siano in grado di apprendere (Robinson, 2015), mentre gli studenti – in base a come e quanto apprendono – implicitamente trasmettono feedback all'insegnante circa l'efficacia o meno delle attività didattiche proposte. Il CLIL destabilizza il rapporto docente-studente poiché introduce un elemento importante in questa relazione: la necessità di prestare attenzione alla dimensione linguistica nell'insegnamento disciplinare e di promuovere l'apprendimento della lingua, elemento generalmente assente, o quasi, nella didattica tradizionale. Per questo motivo, nei contesti CLIL non è solo l'insegnante ad essere tenuto ad aiutare gli studenti ad imparare, ma appare corretto affermare che è vero anche il viceversa: gli studenti a loro volta possono attivamente contribuire ad *aiutare il docente CLIL ad apprendere* – i.e. accrescere l'efficacia della propria pratica didattica – mediante l'acquisizione di consapevolezza metodologica e l'esercizio della metacognizione (cfr. § 10.3.1.2).

È entro questa cornice – e in considerazione della positività della relazione esistente tra insegnante CLIL e studenti (cfr. § 10.1.1.4 e § 10.2.1.2) – che collochiamo la proposta di Coyle (2014): la studiosa suggerisce un approccio inclusivo alla ricerca-azione, una forma di *ricerca collaborativa* fra insegnante CLIL e studenti che utilizza lo strumento del *dialogo riflessivo* fra i due protagonisti dell'azione didattica allo scopo di i. oggettivare lo speculare processo di insegnamento/apprendimento, ii. identificare e giustificare i momenti di apprendimento, iii. incoraggiare il coinvolgimento metacognitivo di studenti ed insegnante. In questo modo, la motivazione degli studenti è stimolata perché questi acquisiscono

³⁶⁰ “The fundamental purpose of education is *to help students learn*. [...] The heart of education is the *relationship between the student and the teacher*. Everything else depends on how productive and successful that relationship is.” (Robinson, 2015: p. 71, corsivo aggiunto).

consapevolezza e padronanza delle strategie di apprendimento per loro più efficaci (Ushioda, 2014); a propria volta, anche l'insegnante acquista in motivazione poiché la ricerca collaborativa, lo scambio riflessivo con gli studenti lo rende maggiormente consapevole della metodologia, delle tecniche didattiche adottate e dell'efficacia delle stesse, rappresentando così un'importante occasione di "*apprendimento professionale*" (Coyle, 2014: p. 65, trad. nostra³⁶¹).

10.3.3 Il capitale sociale

Abbiamo accennato poc'anzi (cfr. § 10.3.2.1) al fatto che la *responsabilità* della qualità dell'apprendimento degli studenti non è del singolo docente ma è *collettiva*, essendo distribuita su *tutti* gli insegnanti – CLIL e non-CLIL – di una scuola, e su *tutti* gli insegnanti che ciascuno studente incontra nel corso del proprio percorso educativo:

Il punto principale non è l'effetto dell'insegnante individuale [...] che conta, ma l'effetto cumulativo di molti insegnanti nel tempo per ogni singolo studente. Gli studenti vanno molto bene perché hanno *una serie* di insegnanti molto bravi. (Hargreaves & Fullan, 2012: pp. 15-16, trad. nostra³⁶²)

Vista la natura trasversale del CLIL – il quale abbraccia sia la dimensione *disciplinare* (i.e. la DNL di cui è specialista il docente ma, potenzialmente, anche discipline contigue; ad esempio, la fisica e la matematica) sia quella *linguistica* (i.e. l'inglese ma, potenzialmente, anche una seconda LS, oppure una lingua etnica, o la stessa L1) – la qualità, l'efficacia delle *relazioni* tra gli insegnanti della scuola assume importanza strategica perché, contribuendo ad accrescere il *capitale sociale* dei docenti (Hargreaves & Fullan, 2012)³⁶³, facilita l'accesso

³⁶¹ "*professional learning*" (Coyle, 2014: p. 65, corsivo aggiunto).

³⁶² "The main point is not the effect of the individual teacher [...] that counts, but rather how you maximize the cumulative effect of many, many teachers over time for each and every student. Students do very well because they have *a series* of very good teachers" (Hargreaves & Fullan, 2012: pp. 15-16, corsivo in originale).

³⁶³ Riprendendo il lavoro di Coleman (1986, 1988), Hargreaves e Fullan offrono questa definizione di *capitale sociale*: "*Social capital* refers to how the quantity and quality of interactions and social relationships among people affects their access to knowledge and information; their senses of expectation, obligation and trust [...]. Social capital increases your knowledge – it gives you access to other people's *human capital*" (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 90, corsivo in originale).

da parte dei singoli al capitale umano dei colleghi – i.e. alle loro conoscenze, competenze, esperienza – in modo che sia gli insegnanti stessi che gli studenti possano beneficiarne³⁶⁴.

Le relazioni professionali tra docenti possono avere gradi diversi di efficacia: Little (1990) presenta quattro modalità di *collaborazione*, le quali sono poste su un continuum che va dalla forma più indipendente di collaborazione (i.e. estemporaneo scambio di idee e/o aneddoti), alle due forme intermedie (i.e. aiuto ed assistenza su richiesta, condivisione di materiali e tecniche didattiche), alla forma più interdipendente, rappresentata dal *lavoro congiunto*, fondato sulla “*responsabilità condivisa del lavoro dell’insegnamento*” (Little, 1990: p. 519, trad. nostra³⁶⁵). Quest’ultima forma di collaborazione è quella ritenuta più efficace, essendo un’azione collettiva vera e propria, ciò che Hargreaves definisce *collegialità*:

Condividere idee e competenze, offrire supporto morale quando si affrontano sfide nuove e difficili, discutere insieme casi individuali complessi – questa è l’essenza di una forte collegialità e la *base delle comunità professionali*. (Hargreaves, 2003: p. 84, trad. nostra³⁶⁶)

Gruppi di docenti che lavorano in modo collegiale, che *indagano insieme* sulla propria pratica didattica – impiegando, ad esempio, lo strumento della ricerca-azione (cfr. § 10.3.2.1) – per trovare soluzioni al fine di renderla più efficace, e mettono in pratica ciò che apprendono a questo scopo, costituiscono ciò che Hord (1997) definisce *comunità di apprendimento professionale* (*professional learning communities*, d’ora in avanti PLC).

Coyle *et alii* (2010) e Marsh *et alii* (2011) pongono l’accento sul fatto che il CLIL non può essere affrontato in modo produttivo individualisticamente, ma deve coinvolgere team di

³⁶⁴ A questo proposito, è utile ricordare i risultati dello studio condotto da Leana (2011) – in contesto non-CLIL – la quale ha dimostrato che non solo il maggiore capitale sociale dell’insegnante è positivamente e significativamente associato con i migliori risultati dei rispettivi studenti, ma anche che gli insegnanti con capitale umano modesto ma con elevato capitale sociale ottengono gli stessi risultati dei colleghi con capitale umano più elevato.

³⁶⁵ “*shared responsibility for the work of teaching*” (Little, 1990: p. 519, corsivo aggiunto).

³⁶⁶ “*Sharing ideas and expertise, providing moral support when dealing with new and difficult challenges, discussing complex individual cases together – this is the essence of strong collegiality and the basis for professional communities*” (Hargreaves, 2003: p. 84, corsivo aggiunto).

insegnanti – CLIL e non – che siano in grado “di applicare i principi, i modelli e le strategie delle PLC” (Marsh *et alii*, 2011: p. 27, trad. nostra³⁶⁷), ossia di:

- avere una *visione* comune e *valori* condivisi (cfr. § 10.3.1.1);
- assumere *responsabilità condivisa* per l’apprendimento degli studenti (cfr. *supra*);
- stimolare la *riflessione* sulla pratica didattica (cfr. § 10.3.2.1);
- facilitare la *collaborazione* tra colleghi, e il dialogo aperto e sincero (cfr. *supra*);
- promuovere l’*apprendimento professionale* individuale e di gruppo (cfr. *supra*)³⁶⁸.

Se applichiamo quanto appena discusso ai risultati del nostro studio, appare corretto affermare che la possibilità da parte dei docenti CLIL di lavorare in team di insegnanti³⁶⁹, in vere e proprie PLC, può contribuire a migliorare la qualità percepita e l’efficacia delle relazioni tra colleghi, influenzando in tal modo la correlazione tra questa e la motivazione degli insegnanti CLIL stessi.

Tuttavia, non è pensabile che la collaborazione tra docenti accada in maniera naturale o automatica (Barth, 1990): è necessario che essa sia prevista nella *mission*³⁷⁰ stessa della scuola, sia resa possibile ed incoraggiata³⁷¹. In tal senso, la figura cruciale è quella del/la dirigente scolastico/a.

³⁶⁷ “to apply the principles of professional learning communities, models and strategies” (Marsh *et alii*, 2011: p. 27).

³⁶⁸ Questi cinque punti sono stati tratti da Marsh *et alii* (2011: p. 13) e messi a confronto con quanto discusso in precedenza.

³⁶⁹ Il fatto di lavorare in team non implica la necessità della codocenza o compresenza in classe: il lavoro in team può concretizzarsi anche nel momento progettuale iniziale (i.e. progettazione di un percorso CLIL trasversale a più discipline), nei momenti riflessivi in itinere, e nel momento di bilancio finale.

³⁷⁰ *Mission* e *vision* sono termini importati dal marketing. La *vision* (paragonabile al concetto di *visione*, cfr. § 3.1.3) rappresenta ciò che un ente/istituzione sarà nel futuro: “it is literally the vision of a future that does not yet exist” (Sinek, 2011: p. 142); la *mission*, invece, indica il percorso che conduce alla visione: “the mission statement is a description of the route, the guiding principles – how the company [or institution] intends to create the future” (Sinek, 2011: p. 142).

³⁷¹ Nel commentare l’importanza della collegialità, Barth afferma: “collegiality is *not* the natural state of things in schools and never will be. *It will not occur on its own.* [...] Collegiality will come to schools only if it is *valued* and *deliberately sought after*” (Barth, 1990: pp. 32-33, corsivo aggiunto).

Ciò che attira le persone, gli insegnanti ancora di più, è fare un lavoro importante *con colleghi e dirigenti impegnati ed entusiasti*, essere coinvolti in attività che richiedano creatività nel risolvere problemi complessi e che contribuiscano a fare la differenza. (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 151, trad. nostra³⁷²)

La *dirigenza* ha la maggiore voce in capitolo in merito alla *vision* globale a cui ciascuna scuola mira nel lungo periodo, ossia ciò che la scuola sarà nel futuro. Per raggiungere questa visione, il compito primario del/la dirigente è “di *creare uno spirito di comunità* fra studenti, insegnanti, genitori, e staff, i quali hanno bisogno di condividere un bagaglio di obiettivi comuni” (Robinson, 2015: p. 188, trad. nostra³⁷³). Il CLIL – l’apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingua, gli uni attraverso gli altri – è uno di questi obiettivi comuni e, in quanto tale, non può essere efficacemente affrontato da singoli docenti di DNL che lavorano in modo indipendente. La dirigenza è dunque chiamata a:

- *esplicitare* il fatto che il CLIL rappresenta un obiettivo comune e un *impegno collettivo*, in primo luogo a livello di corpo docente e studenti;
- *nutrire aspettative concrete* per il lavoro in team da parte degli insegnanti: non solo gli insegnanti CLIL ‘ufficiali’ (cfr. § 5.1.1.1) ma anche gli altri docenti di DNL affini, per il contributo che possono portare soprattutto in termini di conoscenze disciplinari utili, e i docenti di area linguistica (LS, L1, eventuali L2 o lingue etniche), per il loro apporto relativamente alle strategie e tecniche didattiche per favorire la comprensione e produzione linguistica;
- “*aiutare gli insegnanti ad aiutarsi tra loro*” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 169, trad. nostra³⁷⁴), ossia creare le condizioni perché questi siano in grado di lavorare in team ed affrontare l’impegno del CLIL in modo condiviso e collegiale: dal punto di vista pratico, questo si traduce, ad esempio, nel concedere al team di insegnanti il *tempo*

³⁷² “What pulls people in, teachers all the more so, is doing important work *with committed and excited colleagues and leaders* engaged in activities that require creativity to solve complex problems and that make a real difference” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 151, corsivo aggiunto).

³⁷³ “*to build community* among students, teachers, parents, and staff, who need to share a common set of purposes” (Robinson, 2015: p. 188, corsivo aggiunto).

³⁷⁴ “*helping people* [i.e. teachers] *to help themselves*” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 169, corsivo aggiunto).

necessario per poter pianificare un modulo CLIL e riflettere insieme sulla sua implementazione ed efficacia, utilizzando lo strumento della ricerca-azione (cfr. § 10.3.2.1)³⁷⁵.

Rispetto al secondo punto discusso sopra, è opportuno aggiungere una riflessione in merito alla composizione degli eventuali team: in essi assumono importanza non solo le competenze dei vari docenti coinvolti, ma anche la loro *esperienza di insegnamento*, o anzianità di servizio, la quale produce un impatto significativo sulla motivazione degli insegnanti stessi (Huberman, 1989; Drake, 2002; Day *et alii*, 2007)³⁷⁶. L'imposizione del CLIL come *obbligo* di legge in Italia (cfr. § 5.1.1) viene accolta da un corpo docente la cui anzianità è la più elevata tra i paesi dell'OECD (OECD, 2015)³⁷⁷: sia i dati della nostra ricerca (cfr. § 5.3.1) sia quelli del recente monitoraggio di Langé *et alii* (2014), sono concordi nell'affermare che i. l'età media degli insegnanti di DNL che adottano il CLIL è elevata, aggirandosi tra i 46 e i 55 anni³⁷⁸, ii. l'anzianità di servizio degli stessi è piuttosto

³⁷⁵ A questo proposito, è utile menzionare il caso della Finlandia, il cui sistema educativo è da vent'anni in testa alle classifiche OECD per la sua qualità ed efficacia. In Finlandia, non solo i futuri insegnanti ricevono una formazione iniziale marcatamente *orientata alla ricerca* (nelle università finlandesi, i dipartimenti di pedagogia lavorano in stretta collaborazione con le facoltà di disciplina, in modo da garantire l'integrazione tra il sapere disciplinare e quello pedagogico) ma, una volta in servizio, è previsto che i docenti della scuola trascorrono del tempo assieme per programmare le attività didattiche ma anche per *riflettere insieme* sul proprio operato (individuale) in classe. In particolare, quotidianamente è loro concessa una pausa di 15 minuti dopo ogni lezione allo scopo di confrontarsi con i colleghi e riflettere insieme sulla lezione appena svolta, in modo da evidenziare eventuali punti di debolezza da correggere e punti di forza da condividere per migliorare (Sahlberg, 2015).

³⁷⁶ In particolare, la ricerca condotta da Drake (2002) – in contesto non-CLIL – ha rivelato come lo *stadio della carriera* (i.e. esperienza di insegnamento) in cui l'insegnante si trova sia determinante nell'influenzare sia la *motivazione* dello stesso sia la sua *capacità* di implementare quanto previsto dalla riforma (in questo caso, una riforma relativa all'introduzione di nuovi standard per la valutazione degli apprendimenti in matematica): per quanto riguarda la motivazione in particolare, mentre gli insegnanti ad inizio carriera (0-3 anni di esperienza) e quelli a metà carriera (4-20 anni) dimostrano elevati livelli di volontà ed impegno, i docenti con più anni di esperienza (oltre 20 anni) sono caratterizzati da livelli significativamente più bassi; invece, dal punto di vista della capacità, i migliori risultati sono quelli rilevati nei docenti a metà carriera.

³⁷⁷ Secondo i più recenti indicatori dell'OECD sull'istruzione in Italia, nel 2013, il 73% degli insegnanti della scuola secondaria superiore aveva compiuto 50 anni di età o li aveva superati (OECD, 2015: p. 7).

³⁷⁸ Nella nostra ricerca, gli insegnanti con età compresa tra 46 e 55 anni rappresentano il 55.08% del campione partecipante, mentre quelli di età superiore ai 55 anni costituiscono il 21.39% (cfr. § 5.3.1, Figura 2). Nel monitoraggio di Langé *et alii*, gli insegnanti con età compresa tra 46 e 55 anni rappresentano il 50% del

alta, visto che in entrambi i casi la metà del campione dei partecipanti supera i 20 anni di esperienza nell'insegnamento³⁷⁹.

Di conseguenza, in considerazione del fatto che l'*obbligo* del CLIL può contribuire ad influenzare in modo negativo sia la consapevolezza metodologica e linguistica che la motivazione degli insegnanti CLIL (cfr. § 10.1.2.1), e che un'esperienza d'insegnamento superiore ai 20 anni ha effetti negativi sulla motivazione degli insegnanti, una possibile direzione da intraprendere è quella di incoraggiare la creazione di team di docenti che siano il più possibile *eterogenei* – sia per competenze (i.e. docenti CLIL 'ufficiali', docenti di DNL affini, docenti di area linguistica) sia per anzianità di servizio (i.e. insegnanti ad inizio, a metà e a fine carriera) – in cui l'azione sinergica dei vari soggetti possa sopperire alle eventuali carenze individuali e rivelare un'efficacia maggiore della somma delle singole parti.

10.4 I limiti della ricerca

Rispetto alle limitazioni della presente ricerca, sono state individuate quattro principali debolezze, in buona parte di ordine metodologico, che riguardano il *campione* partecipante, il *tipo di studio* effettuato, il principale *strumento* utilizzato per la raccolta dati e le *analisi* condotte.

Per quanto concerne il primo limite, gli insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca *non* costituiscono un campione perfettamente rappresentativo dell'intera popolazione d'appartenenza (i.e. insegnanti CLIL in servizio presso le scuole secondarie superiori

campione partecipante, mentre quelli di età superiore ai 55 anni costituiscono il 23% (Langé *et alii*, 2014: p. 14). I risultati di entrambe le rilevazioni sono, dunque, molto simili.

³⁷⁹ Nella nostra ricerca, gli insegnanti con esperienza di insegnamento compresa tra 0 e 20 anni rappresentano il 49.74% del campione partecipante, mentre quelli con esperienza compresa tra 21 e 35 anni costituiscono il 50.26% (cfr. § 5.3.1, Figura 3). Nel monitoraggio di Langé *et alii*, gli insegnanti con esperienza di insegnamento compresa tra 0 e 20 anni rappresentano il 52.7% del campione partecipante, mentre quelli con esperienza compresa tra 21 e 35 anni costituiscono il 47.3% (Langé *et alii*, 2014: p. 14). Anche in questo caso, dunque, i risultati di entrambe le rilevazioni sono molto simili.

d'Italia) perché sono stati selezionati mediante campionamento di *convenienza e a palla di neve* (cfr. § 5.5.2): non disponendo delle risorse necessarie, non si è potuto procedere con un campionamento casuale rigoroso. Questa circostanza ha implicazioni dal punto di vista della *generalizzabilità* dei risultati ottenuti la quale, visto il tipo di campione coinvolto, non è perfetta. Di conseguenza, occorre usare cautela nell'utilizzare i risultati, che, a rigore, potrebbero non rispecchiare con fedeltà l'intera popolazione di riferimento.

Il secondo limite riguarda il tipo di studio effettuato: come si è detto nell'Introduzione, quello che abbiamo presentato è uno *studio trasversale* (i.e. *cross-sectional*) che presenta una sorta di 'istantanea' della situazione esistente nelle scuole superiori d'Italia ad un anno dall'introduzione del CLIL obbligatorio nella quinta classe, come previsto dalla normativa (cfr. § 5.1.1). La variabile *tempo* non è stata presa in considerazione in modo sistematico nel nostro studio, se non limitatamente al confronto fra i docenti CLIL con poca esperienza e quelli con esperienza uguale o superiore ai due anni (cfr. § 7.1). Soprattutto a seguito dei più recenti sviluppi degli studi sulla motivazione nell'apprendimento/insegnamento linguistico in chiave CDS (cfr. § 3.3.1), si è osservato come la motivazione sia un costrutto che non rappresenta un attributo stabile del soggetto, bensì un processo in costante cambiamento (Dörnyei *et alii*, 2016): l'incorporazione sistematica della variabile tempo nello studio – la quale, però, avrebbe richiesto una rivisitazione radicale della metodologia adottata – avrebbe permesso di cogliere con maggiore precisione la natura dinamica delle relazioni esistenti tra la motivazione dell'insegnante e le altre variabili di interesse (i.e. cognitive, affettive, relazionali).

Per quanto riguarda il terzo limite, l'adozione del *questionario* come strumento di raccolta dati porta con sé due principali debolezze:

- ✓ entrambi i questionari utilizzati rilevano le *percezioni soggettive* – dei singoli insegnanti e studenti CLIL – in merito ai temi proposti (i.e. aspetti motivazionali, cognitivi, affettivi, relazionali), ma non permettono di rilevare la realtà in modo oggettivo e

indipendente dal filtro della soggettività individuale dei partecipanti³⁸⁰: in particolare, soprattutto per quanto concerne l'indagine sulla consapevolezza linguistica e metodologica e sulle relazioni con colleghi e dirigenza, sarebbe stato utile poter abbinare i dati raccolti con il questionario degli insegnanti CLIL con l'osservazione diretta della pratica in classe e a scuola. Tuttavia, essendo questa una ricerca primariamente orientata alle *percezioni* – non ai comportamenti – di insegnanti e studenti CLIL, si è deciso di limitare il campo di indagine a questo dominio, e rilevare il comportamento reciproco delle diverse variabili di natura motivazionale, affettiva, cognitiva e relazionale negli insegnanti CLIL e nei rispettivi studenti;

- ✓ entrambi i questionari, essendo strumenti originali, creati appositamente per la ricerca che abbiamo presentato, *non* sono strumenti perfetti. Benché siano stati sottoposti a studio pilota preliminare (cfr. § 5.5.1), non sono esenti da imperfezioni che è opportuno correggere, in vista di eventuali utilizzi futuri. In particolare, con riferimento al Questionario dell'Insegnante CLIL, il principale limite di cui siamo consapevoli riguarda il modo in cui sono state indagate le *relazioni* tra i docenti CLIL e i vari attori dell'ambiente scolastico. Come abbiamo già osservato (cfr. § 10.1.2.2), le variabili utilizzate nel nostro studio misurano la *qualità percepita* di ogni relazione ma non danno informazioni circa le caratteristiche della stessa e la sua efficacia: per questo motivo, soprattutto per quanto riguarda le relazioni degli insegnanti CLIL con i colleghi, da un lato, e con la dirigenza, dall'altro, sarebbe stato utile prevedere una scala ulteriore, che raccogliesse informazioni rispetto al tipo di relazione e l'efficacia percepita (ad esempio, prendendo come riferimento il continuum sulla collaborazione proposto da Little, 1990: cfr. § 10.3.3).

³⁸⁰ In questo senso, il principale svantaggio dei questionari in generale è il rischio che i risultati siano influenzati dal fattore di *desiderabilità sociale* (*social desirability* – or *prestige* – *bias*, Dörnyei, 2010: p. 8). Per limitare al massimo gli effetti di questa distorsione, si è optato per l'anonimato di entrambi i questionari predisposti per la raccolta dati (cfr. § 5.4.1) e si è cercato di raggiungere il maggior numero possibile di rispondenti.

Il quarto ed ultimo punto debole di cui abbiamo consapevolezza riguarda le analisi statistiche condotte, in buona parte analisi di correlazione. La correlazione è una tecnica statistica inferenziale che misura l'*intensità della relazione lineare* tra due variabili continue, non legate da un rapporto diretto di causa-effetto, che variano in modo congiunto (Dörnyei, 2007). Da un lato, il fatto di aver utilizzato la sola tecnica della correlazione rappresenta una limitazione per almeno due motivi: innanzitutto, essa si limita a considerare le relazioni tra coppie di singole variabili e – diversamente da quanto sarebbe possibile fare con la regressione multipla – non permette di sviluppare modelli statistici che possano aiutare a prevedere il comportamento di una variabile (dipendente) sulla base di un gruppo di variabili (indipendenti); inoltre, essa non permette di individuare rapporti di causalità tra due o più variabili, per cui sarebbe necessario utilizzare un modello di equazioni strutturali (*structural equation modelling*, SEM, Dörnyei, 2007). Dall'altro lato, però, alla luce dei più recenti sviluppi secondo l'approccio CDS, l'entità di questo limite viene mitigata: fermo restando il fatto che la correlazione cattura l'associazione tra variabili in un momento preciso di tempo (i.e. non coglie la variazione), essa non le 'ingabbia' in un sofisticato modello matematico statico e chiuso (i.e. un *prodotto*, non un *processo*) che non restituisce la natura complessa delle dinamiche motivazionali-affettive-cognitive, soggette all'auto-organizzazione e caratterizzanti i sistemi aperti (cfr. § 3.3.1)³⁸¹. In particolare, i notevoli coefficienti di correlazione individuati tra le variabili motivazionali – relative sia agli insegnanti CLIL sia agli studenti – e le altre variabili d'interesse con cui esse sono state messe in relazione (cfr. § 10.1.1 e § 10.2.1) indicano che esiste un'associazione importante tra le stesse, da approfondire ulteriormente con eventuali studi di caso di tipo qualitativo.

³⁸¹ Byrne e Callaghan offrono questa riflessione in merito all'accuratezza dei modelli matematici nel descrivere i fenomeni sociali: "Mathematics *can* be a useful tool for describing the reality but reality is *its messy self*, not a higher abstract order existing in mathematical form" (Byrne & Callaghan, 2014: p. 257, corsivo aggiunto).

10.5 Possibili sviluppi di ricerca futuri

Alla luce di quanto si è sin qui detto – con particolare riferimento ai punti di forza riscontrati nel profilo di docenti e studenti CLIL (cfr. § 10.1.1 e § 10.2.1), e ai limiti del nostro studio (cfr. § 10.4) – nei paragrafi seguenti si discuteranno alcune proposte per la ricerca futura.

I nostri sono suggerimenti per *studi di caso qualitativi* di tipo *longitudinale* che, partendo da quanto è stato rilevato con questa ricerca prevalentemente quantitativa e restringendo il campo d'indagine ad un gruppo di docenti in formazione (cfr. § 10.5.1) e ad una classe coinvolta in un progetto CLIL (cfr. § 10.5.2), permettano di approfondire lo studio di alcuni degli aspetti caratterizzanti le dinamiche motivazionali dell'insegnamento e dell'apprendimento con questa metodologia.

10.5.1 Sviluppi secondo l'approccio CDS (*Complex Dynamic Systems*)

Nel suggerire alcune proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL, abbiamo parlato della strategicità della formazione professionale in servizio (cfr. § 10.3.1), la quale può incoraggiare lo sviluppo di una maggiore consapevolezza metodologica e linguistica da parte degli insegnanti CLIL, offrendo loro gli strumenti per migliorare la qualità della propria didattica.

Sulla base di queste considerazioni e traendo ispirazione da due studi condotti da Gregersen e MacIntyre (2015)³⁸² e Golombek e Doran (2014)³⁸³, sarebbe interessante indagare i meccanismi motivazionali, emotivi e cognitivi degli *insegnanti in formazione CLIL*,

³⁸² Gregersen e MacIntyre (2015) hanno adottato l'approccio CDS per interpretare i processi motivazionali attivati nel *discorso interno* (cfr. Vygotsky, 1978, 1986) di un gruppo di docenti di ESL – di madrelingua spagnola – partecipanti ad un programma di laurea magistrale (MA), che stavano a loro volta apprendendo la lingua e, dunque, stavano costruendo la loro visione del *Sé Ideale* (Dörnyei, 2005) come parlante della L2.

³⁸³ Golombek e Doran (2014) hanno condotto uno studio qualitativo su un gruppo di insegnanti di ESL in formazione, con l'obiettivo di identificare il ruolo delle *emozioni* nello sviluppo cognitivo e professionale degli insegnanti partecipanti. In questo studio, un ruolo chiave è assunto dalla *mediazione* offerta dal formatore, che si è visto contribuire in modo sostanziale ad indirizzare lo sviluppo professionale stesso dei docenti.

coinvolgendo un gruppo di docenti di DNL impegnati in un corso di formazione professionale il cui duplice obiettivo è quello di introdurre i partecipanti alla metodologia CLIL e di promuovere l'uso e l'apprendimento della LS nel contempo. Mediante l'adozione dell'approccio CDS (cfr. § 3.3.1), gli aspetti che riteniamo utile indagare in vista di una comprensione profonda della figura del docente CLIL sono i seguenti:

- *negoziiazione dei ruoli* da parte degli insegnanti in formazione i quali, durante il corso, mettono a confronto il loro duplice sé di *docente* di DNL e *promotore* della LS, da un lato, ed *apprendente* della LS, dall'altro;
- influenza della negoziazione di cui sopra sulla formulazione della propria *visione* del sé ideale, come insegnante CLIL competente nella LS;
- ruolo del *discorso sociale* con i colleghi del corso e con il formatore³⁸⁴ e del *discorso interno*³⁸⁵ nello stimolare la negoziazione dei ruoli che ciascun docente in formazione riveste e nel plasmare la propria visione del sé ideale;
- individuazione di *agglomerati* (*conglomerates*, Dörnyei, 2009) – risultanti dalla combinazione di elementi motivazionali, cognitivi, affettivi – come tratti caratterizzanti il profilo dei docenti CLIL in formazione. Da questo punto di vista, sulla base dei risultati della nostra ricerca, riteniamo che il costrutto della *regolazione identificata* debba essere indagato in profondità perché, visti gli elevati coefficienti di correlazione registrati con tutte le variabili di interesse (i.e. variabili riguardanti le dimensioni cognitiva, emotiva, relazionale), può costituire la base di un possibile agglomerato;
- formazione di eventuali *stati di attrazione* (come, ad esempio, l'*immunità* degli insegnanti, Hiver, 2015b) come risultato dell'auto-organizzazione delle componenti motivazionali, cognitive, emotive degli agglomerati, che si suppone essere stimolata – *non causata* – dalla negoziazione dei ruoli promossa dal discorso, sociale ed interno.

³⁸⁴ Il discorso sociale potrebbe essere sviluppato mediante l'utilizzo dei *forum*, resi disponibili da molte piattaforme di apprendimento online (ad esempio, le piattaforme Moodle, Google Classroom e Edmodo).

³⁸⁵ Il discorso interno potrebbe essere sviluppato tramite l'adozione di uno strumento introspettivo quale il *diario di bordo* (in formato cartaceo oppure digitale).

Nel riformulare la citazione di Joubert per cui “insegnare è imparare due volte” (Joubert, in Gregersen & MacIntyre, 2015: p. 260, trad. nostra³⁸⁶), Gregersen e MacIntyre concludono il loro contributo affermando che

per molti insegnanti di ESL, *insegnare è essere due volte* – funzionare come due sé interdipendenti. Le dinamiche motivazionali e quelle legate allo sviluppo del *L2 self* nel docente-apprendente, suggeriscono che gli insegnanti si assumono molta responsabilità per la motivazione degli studenti, ma che il processo a volte difficile del lavorare per lo sviluppo del *L2 self* è un’*impresa inestricabilmente congiunta*. (Gregersen & MacIntyre, 2015: p. 281, trad. nostra³⁸⁷)

Queste parole catturano molto bene non solo la situazione dei docenti di ESL (a cui gli autori citati si riferiscono), ma anche quella degli insegnanti CLIL che, come si è osservato poc’anzi, rivestono un doppio ruolo e gestiscono la negoziazione di *due identità* speculari: innanzitutto, essi sono docenti di DNL che promuovono la LS mediante la propria materia ma, contemporaneamente, essi sono *apprendenti della LS attraverso la materia*. Similmente a quanto accade per i docenti di ESL, dunque, anche per gli insegnanti CLIL il sostegno alla motivazione degli studenti nella costruzione del sé ideale come parlante competente nella LS è uno sforzo congiunto, essendo chiamati a gestire nello stesso tempo anche la propria costruzione del sé ideale come *insegnante di DNL competente nella LS*.

10.5.2 Sviluppi in chiave DMC (*Directed Motivational Current*)

Nel commentare la difficoltà insita nel motivare gli studenti all’apprendimento linguistico, Coyle (2014) riporta quanto il Guardian Weekly affermava una decina d’anni fa: “Abbiamo passato il punto di non ritorno per le lingue nelle scuole secondarie. [...] Le scuole devono

³⁸⁶ “to teach is to learn twice” (Joubert, in Gregersen & MacIntyre, 2015: p. 260).

³⁸⁷ “for many ESL educators, *to teach is to be twice* – to function as two interdependent selves. The dynamics of motivation and L2 self-development within the teacher-learner suggest that teachers accept a great deal of responsibility for the motivation of learners, but that the sometimes difficult process of working toward L2 self-development is an *inextricably shared endeavour*” (Gregersen & MacIntyre, 2015: p. 281, corsivo aggiunto).

trovare modi più immaginativi di insegnare le lingue” (Guardian Weekly 25/08/2006, in Coyle, 2014: pp. 52-53, trad. nostra³⁸⁸).

Per sopperire al problema della scarsa motivazione degli studenti, due tra le principali soluzioni che ricercatori e studiosi della SLA propongono sono: da un lato, Coyle (2014), Lorenzo (2014), Doiz *et alii* (2014a) suggeriscono l’adozione dell’approccio CLIL; dall’altro, Henry *et alii* (2015) e Dörnyei *et alii* (2016) avanzano la proposta di prevedere progetti di gruppo che stimolino l’avvio di *DMCs collettive*³⁸⁹, le quali

possono essere usate per sviluppare efficaci interventi motivazionali per portare, ad esempio, nuovo slancio in ambienti o attività che sono diventati stagnanti o inerti (Henry *et alii*, 2015: p. 343, trad. nostra³⁹⁰).

A partire da queste considerazioni, ciò che sarebbe interessante esplorare – non solo dal punto di vista pratico per verificare l’efficacia dell’approccio in termini di motivazione e risultati di apprendimento, ma anche allo scopo di validare teoricamente il costrutto della DMC collettiva proposto da Dörnyei *et alii* (2016) – sono i meccanismi di funzionamento di una *DMC CLIL di gruppo*, iniziata a partire da un *progetto CLIL* collettivo.

Per favorire l’avvio di una DMC di gruppo, Dörnyei *et alii* pongono l’accento sulla necessità di prevedere “*progetti intensivi di gruppo*” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 144, trad. nostra³⁹¹), che siano caratterizzati dalla simultanea presenza ed integrazione di *sfide ambientali* – i.e. richieste e task adeguatamente complessi, importanza percepita, obiettivi chiari, necessità di padroneggiare la comprensione concettuale e la competenza linguistica, possibilità di mostrare la propria prestazione – e *supporto ambientale* – i.e. relazioni con insegnanti e studenti, supporto motivazionale, feedback costruttivo e possibilità di interazione con il gruppo (Shernoff, 2013, in Dörnyei *et alii*, 2016). Un progetto CLIL, con il suo duplice

³⁸⁸ “We have passed the point of no return for languages in secondary schools. [...] schools need to find more imaginative ways of teaching languages” (Guardian Weekly 25/08/2006, in Coyle, 2014: pp. 52-53).

³⁸⁹ Abbiamo affrontato il concetto di DMC *individuale* in § 3.3.2.

³⁹⁰ “they can be used for developing effective motivational interventions to bring, for example, new leases of life into learning environments or activities that have become stagnant or inert” (Henry *et alii*, 2015: p. 343).

³⁹¹ “*intensive group projects*” (Dörnyei *et alii*, 2016: p. 144, corsivo in originale).

focus su disciplina e lingua, non solo incarna le caratteristiche sopra indicate ma può rappresentare l'espressione di un'*intenzione condivisa* (cfr. Gaggioli *et alii*, 2011): qualora esso sia affrontato da un team di docenti (costituito, ad esempio, dall'insegnante di DNL, da quello di LS, e da eventuali altri docenti di discipline affini) con una classe di studenti, il progetto CLIL diventa un momento formativo in cui *tutti* gli attori coinvolti sono responsabili del proprio sviluppo – in termini di apprendimento linguistico e disciplinare per gli studenti, di crescita professionale per i docenti – e si impegnano ad affrontare quest'ultimo come scoperta, come ricerca attiva (cfr. Coyle, 2014).

In particolare, riprendendo gli elementi costitutivi delle DMCs (cfr. § 3.3.2), i meccanismi alla base di un'eventuale *DMC CLIL di gruppo* che sarebbe utile investigare sono i seguenti:

- condizioni motivazionali iniziali del gruppo (Dörnyei *et alii*, 2016), nello specifico la *qualità delle relazioni* all'interno del team CLIL dei docenti coinvolti, tra i singoli docenti e gli studenti, degli studenti tra loro (i.e. coesione del gruppo-classe), e l'atmosfera all'interno dell'intero gruppo. In tal senso, la nostra ricerca può rappresentare un antecedente da tenere in considerazione, avendo indagato sulla qualità delle relazioni fra docenti CLIL e studenti e sull'influenza di quest'ultima sulla motivazione di entrambi i protagonisti dell'azione didattica;
- *visione*, ossia il goal/obiettivo finale dell'intero progetto CLIL, il quale deve possedere queste caratteristiche: i. rilevanza ed autenticità, ii. tangibilità, iii. chiarezza e non ambiguità (Dörnyei *et alii*, 2016). In questo caso, sarebbe interessante capire *chi* definisce la visione (un solo insegnante, il team degli insegnanti, oppure tutto il gruppo di insegnanti e studenti insieme) e *quale influenza* essa esercita sulla motivazione individuale, sia negli studenti che nei docenti coinvolti;
- *struttura*, pianificazione del progetto CLIL, la quale deve essere stabilita nel dettaglio fin dall'inizio (Dörnyei *et alii*, 2016). Rispetto a questo elemento, sarebbe utile investigare i seguenti tre aspetti: in primo luogo, studiare i modi in cui i docenti del team CLIL interagiscono tra loro nel negoziare gli obiettivi di apprendimento

(disciplinari, linguistici, trasversali) e nel prevedere le attività didattiche da proporre, e con quali esiti; secondo, rilevare i modi in cui la struttura proposta attraversa la *fase di transizione* (Dörnyei & Murphey, 2003)³⁹² e viene accettata e messa in pratica dagli studenti; terzo, man mano che la struttura del progetto CLIL si sviluppa nel tempo, monitorare il grado di consapevolezza metodologica degli insegnanti e la relazione con la loro motivazione;

- emozionalità positiva (Dörnyei *et alii*, 2016), ossia *benessere reciproco* (Johnson *et alii*, 1998)³⁹³, di cui fanno esperienza tutti i partecipanti al progetto CLIL. A riguardo di questo aspetto, sarebbe interessante capire in quali modi i vari protagonisti del progetto CLIL contribuiscono al benessere reciproco e come quest'ultimo si relaziona con la motivazione dei soggetti stessi;
- gestione della *fase dissolutiva*, accompagnata da riflessione finale sugli esiti del progetto (Dörnyei *et alii*, 2016), sia per quanto riguarda gli studenti (i.e. risultati di apprendimento disciplinare e linguistico), sia dal punto di vista del team degli insegnanti coinvolti (i.e. sviluppo professionale). In particolare, sarebbe utile: innanzitutto, studiare il modo in cui il team di docenti aiuta gli studenti a prendere consapevolezza dei risultati raggiunti per far sì che la corrente motivazionale avviata dalla DMC collettiva non si estingua, ma venga 'trasferita' nella routine quotidiana nella classe di DNL e nella classe di LS; secondo, osservare come i docenti tra loro riflettono collettivamente sugli esiti del progetto e come questa consapevolezza è associata alla loro motivazione per l'insegnamento in CLIL.

³⁹² Dörnyei e Murphey danno questa definizione di *fase di transizione*: "this is the time when the group has already come into existence but needs to sort out a few things about itself before settling into a daily routine. The group's main task at this stage is to make decisions about how it will operate and what roles members will assume in the process" (Dörnyei & Murphey, 2003: p. 52).

³⁹³ A questo proposito, Johnson *et alii* (1998) affermano: "Striving for mutual benefit results in an emotional bonding with collaborators liking each other, wanting to help each other succeed, and *being committed to each others' well-being*" (Johnson *et alii*, 1998: p. 19, corsivo aggiunto).

Conclusioni

La citazione di Barth (1990) a cui è stata affidata l'apertura di questo lavoro fa intuire – in modo non troppo velato – la necessità di preoccuparsi della motivazione degli insegnanti prima che di quella degli studenti: se vogliamo che questi ultimi siano motivati ad apprendere è prima di tutto necessario che gli insegnanti siano motivati a fare bene il proprio lavoro e, dunque, siano in grado di motivare gli studenti.

Nel CLIL, mentre la motivazione degli studenti è quasi un dato di fatto, quella degli insegnanti lo è di meno, visto il radicale cambiamento di prospettiva che sono chiamati ad accettare su ciò che per loro significa insegnare.

La ricerca qui presentata ha prodotto risultati che: i. confermano il dato positivo sulla motivazione degli studenti e sulla sua stretta associazione con l'impegno investito nell'apprendimento in CLIL; ii. danno notizie tutto sommato positive anche per quanto riguarda i docenti i quali, ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL, appaiono essere sufficientemente motivati sia dal punto di vista interinseco (i.e. *motivazione intrinseca*) sia, soprattutto, dal punto di vista pedagogico (i.e. *regolazione identificata*), e la loro motivazione risulta essere associata – seppur in modo indiretto – a quella dei rispettivi studenti.

Tuttavia, come si è detto in più occasioni, la motivazione non è una caratteristica individuale stabile ma è soggetta ad inevitabili variazioni: per questo motivo è importante che essa venga mantenuta (o accresciuta) nel tempo, *non* sia data per scontata e considerata *non* degna di attenzione.

In un rapporto di qualche anno fa, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) si poneva questa domanda:

L'educazione soddisfa i nuovi bisogni dell'economia della conoscenza?
(OECD, 2000: p. 67, trad. nostra³⁹⁴)

A ciò si accompagnava una riflessione sul ruolo dei sistemi educativi nazionali nel preparare le giovani generazioni ad affrontare il proprio futuro – lavorativo e non – nell'*economia della conoscenza*. In particolare, veniva rilevato il *divario* esistente tra ciò che i giovani sono chiamati a fare *a scuola* (i.e. lavoro di tipo teorico, il cui focus primario è sull'assimilazione di conoscenza dichiarativa nella propria lingua madre, sulla base di quanto previsto nel curriculum scolastico) e quello che, invece, sarà loro utile per il *lavoro futuro* (i.e. creatività, sviluppo di conoscenza procedurale pratica, che permetta l'utilizzo della conoscenza per la produzione di altra conoscenza, non solo attraverso la propria L1 ma anche attraverso altre lingue).

Coyle *et alii* (2010) osservano che il contributo del CLIL nel rispondere a questi nuovi bisogni è rilevante: l'adozione della metodologia CLIL, infatti, opportunamente adattata ai singoli contesti, incoraggia e facilita la transizione dalla mera *trasmissione* di conoscenza da assimilare alla *creazione* di conoscenza attraverso l'uso della lingua, alla quale viene dedicata particolare attenzione. Inoltre, vista la natura transdisciplinare del CLIL e l'importanza attribuita alla comunicazione, alla collaborazione e ai processi cognitivi di ordine superiore, quali la creatività e il pensiero critico (cfr. § 4.1 e § 4.2.1), il CLIL può essere considerato una valida via da intraprendere per lo sviluppo delle competenze del 21° secolo (*21st-Century Skills*)³⁹⁵.

I nuovi bisogni associati all'economia della conoscenza rappresentano una sfida e il CLIL, come si è appena detto, può rappresentare un'efficace soluzione per affrontarla. Tuttavia, *l'adozione stessa del CLIL è una sfida*, che richiede condizioni e competenze adatte:

³⁹⁴ “Does education serve new roles in the knowledge economy?” (OECD, 2000: p. 67).

³⁹⁵ Per una dettagliata discussione circa le competenze necessarie nel 21° secolo, si veda la recente pubblicazione curata dal World Economic Forum (2015).

Le vere sfide dell'educazione saranno affrontate solamente attraverso il conferimento di potere e responsabilità ad *insegnanti appassionati e creativi*. (Robinson, 2009: p. 247, trad. nostra³⁹⁶)

La chiave per lo sviluppo di competenze e la sostenibilità futura è la *formazione degli insegnanti*. (Coyle *et alii*, 2010: pp. 161, trad. nostra³⁹⁷)

La *sostenibilità* del CLIL – i.e. la sua capacità di durare nel futuro – è dunque strettamente legata alla figura degli *insegnanti*, alla loro passione e dedizione, e alla loro formazione professionale, che dà potere e legittimità al loro ruolo.

Con particolare riferimento al contesto italiano della scuola secondaria superiore³⁹⁸, in cui la presente ricerca è stata condotta, ciò che si segnala è la necessità e l'urgenza di *investire nel capitale professionale* dei docenti CLIL (cfr. § 10.3), soprattutto dal punto di vista della loro formazione ma non solo: se è vero che non sono i motivi estrinseci (tra cui, ad esempio, la retribuzione, come si è visto in § 3.1.1) a stimolare la motivazione degli insegnanti, è anche vero che la retribuzione deve essere almeno sufficiente “per non rappresentare un disincentivo” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 183: trad. nostra³⁹⁹) alla scelta del CLIL.

Nella ricerca qui presentata si è osservato che l'insegnamento in CLIL non prevede uno sforzo solamente razionale, cognitivo, contrariamente a quanto si potrebbe pensare.

L'insegnamento in CLIL presenta un elevato grado di *complessità* che ha ripercussioni anche sui versanti *motivazionale* ed *emotivo*, i quali, tuttavia, sono generalmente trascurati. Essendo gli insegnanti CLIL agenti fondamentali del processo educativo – nella loro veste di docenti di DNL e promotori, nel contempo, della LS e delle competenze trasversali – appare importante non solo preoccuparsi della loro *cognizione* (i.e. ciò che essi fanno, pensano e

³⁹⁶ “The real challenges for education will only be met by empowering *passionate and creative teachers*” (Robinson, 2009: p. 247, corsivo aggiunto).

³⁹⁷ “The key to future capacity building and sustainability is teacher education” (Coyle *et alii*, 2010: pp. 161).

³⁹⁸ Secondo i più recenti indicatori dell'OECD sugli investimenti pubblici nell'istruzione, “l'Italia è il solo paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il paese con la riduzione più marcata (5%) degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011” (OECD, 2014: p. 6). Inoltre, “le retribuzioni statutarie degli insegnanti con 15 anni di esperienza sono state diminuite [in termini reali] del 4.5% tra il 2005 e il 2012 per tutti i livelli di insegnamento” (OECD, 2014: p. 8).

³⁹⁹ “so that it is not a disincentive” (Hargreaves & Fullan, 2012: p. 183).

credono) ma anche della loro *motivazione* (i.e. ciò che vogliono o desiderano) e delle loro *emozioni* (i.e. ciò che provano): riprendendo ed ampliando quanto espresso da Golombek e Doran (2014) sull'importanza delle emozioni, siamo fermamente convinti che concepire motivazione ed emozioni come *elementi funzionali* – tanto quanto gli aspetti cognitivi – alla crescita professionale degli insegnanti CLIL possa contribuire a normalizzare il loro ruolo come risorse importanti da conoscere, sfruttare ed *incorporare* in modo sistematico nella formazione stessa dei docenti, e *non* come elementi da etichettare come responsabili di incompetenza e da ignorare.

I programmi di formazione professionale sul CLIL devono affrontare questi elementi affettivi ancora opachi per permettere ai docenti CLIL di lavorare con fiducia e di incoraggiare la pratica innovativa. (Coyle *et alii*, 2010: p. 162, trad. nostra⁴⁰⁰)

Inoltre, nell'assunto per cui insegnare è *comunicare* (dal verbo latino *communicāre*, 'mettere in comune'), particolare rilievo hanno le *relazioni* che il docente CLIL intrattiene con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, dagli allievi ai colleghi, dalla dirigenza alle famiglie: esse assumono un ruolo chiave, soprattutto in funzione del legame tra la qualità percepita delle stesse con la motivazione dell'insegnante, da un lato, e con la motivazione degli studenti, dall'altro. Per quanto riguarda la relazione con gli studenti, incoraggiando la transizione da insegnante come fonte autoritaria ed onnisciente ad insegnante come facilitatore e co-costruttore della conoscenza (Wolff: cfr. § 4.4), il CLIL aiuta la trasformazione del docente in vero e proprio *mentore*, in grado di riconoscere i punti di forza dei suoi allievi, di incoraggiarli a perseverare, di offrire loro il sostegno didattico necessario per farli progredire e di aiutarli a spingersi oltre i propri limiti (Robinson, 2009)⁴⁰¹.

⁴⁰⁰ "CLIL teacher-education programmes will have to address these more opaque affective elements of CLIL in order to equip CLIL teachers to work confidently and to encourage innovative practice" (Coyle *et alii*, 2010: p. 162).

⁴⁰¹ A questo proposito, Robinson afferma: "mentors open doors for us and get involved directly in our journeys. They *show* us the next steps and *encourage* us to take them" (Robinson, 2009: p. 186, corsivo aggiunto).

Come si è detto all'inizio, l'implementazione del CLIL nella scuola secondaria superiore italiana rappresenta una sfida, la quale richiede un profondo rinnovamento delle idee pedagogiche di fondo e delle modalità tradizionali di fare lezione. Il rinnovamento, però, richiede *energia*:

La conoscenza tecnica e gli interessi politici non sono sufficienti per rinnovare la società in assenza di *coinvolgimento emotivo* [...] Il rinnovamento richiede *energia*, e l'energia è guidata dall'*emozione*. (Sahlberg, 2015: p. 192, trad. nostra⁴⁰²)

D'accordo con Sahlberg, siamo convinti che l'energia necessaria al rinnovamento si possa ricavare nella *potenza motivazionale ed emotiva* che una nitida *visione* della scuola del futuro può sprigionare.

È nostra convinzione che la *visione*, lo scopo ultimo della scuola sia di far sì che ogni attore del processo educativo – innanzitutto, allievi ed insegnanti, le due facce della stessa medaglia di cui si diceva nell'Introduzione – scopra il proprio talento (l'*elemento*, nella formulazione di Robinson, 2009, 2013, 2015)⁴⁰³, abbia la possibilità di coltivarlo e sia intrinsecamente motivato a continuare nel proprio percorso di apprendimento e di crescita individuale e professionale, in un'ottica di vero e proprio *lifelong learning*.

⁴⁰² “Technical knowledge and political interests are not enough to renew society without *emotional engagement*. [...] Renewal requires *energy*, and energy is driven by *emotion*” (Sahlberg, 2015: p. 192, corsivo aggiunto).

⁴⁰³ Robinson definisce l'*elemento* in questi termini: “the Element is the meeting point between *natural aptitude* and *personal passion*” (Robinson, 2009: p. 21, corsivo aggiunto).

Riferimenti bibliografici¹

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., & TEASDALE, J.D. (1978), "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1): pp. 49-74. DOI: 10.1037/0021-843X.87.1.49
http://www1.appstate.edu/~kms/classes/psy5150/Documents/Abramson_etal1978-learned-helpless.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- AMES, C. (1992), "Classrooms: goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84: pp. 261-271.
<http://psycnet.apa.org/journals/edu/84/3/261.pdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- ALEXANDER, P.A. (2008), "Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces". *Learning and Instruction*, 18: pp. 483-491. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.006
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000716>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- ALEXANDER, P.A., KULIKOVICH, J.M., & JETTON, T.L. (1994), "The role of subject matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts". *Review of Educational Research*, 64: pp. 201-252.
- ATKINSON, D. (2002), "Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 86: pp. 525-545.
<http://www.jstor.org/stable/1192723>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- ARNOLD, M.B. (1960), *Emotion and personality*. New York, NY: Columbia University Press.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (A cura di) (1993), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BALBONI, P.E. (2006a), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino, Italia: UTET Università.
- BALBONI, P.E. (2006b), "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare". In SERRAGIOTTO, G. (A cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare* (pp. 19-28). Vicenza, Italia: La Serenissima.
- BALBONI, P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino, Italia: UTET Università.
- BALBONI, P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse (Terza Edizione)*. Torino, Italia: UTET Università.

¹ Questa bibliografia fa riferimento a testi che sono stati consultati e citati nella tesi.

- BALBONI, P.E. (2013), "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 2 (1). DOI: 10.14277/2280-6792/42p
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1.pdf
 <ultima consultazione: 31 Luglio 2016>
- BANDURA, A. (1982), "Self-efficacy mechanisms in human agency". *American Psychologist*, 37: pp. 122-147.
- BANDURA, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- BANDURA, A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". *Annual Review of Psychology*, 52: pp. 1-26.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BAILEY, F. (1996), "The role of collaborative dialogue in teacher education". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 260-280). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BAILEY, K.M., BERGTHOLD, B., BRAUNSTEIN, B., JAGODZINSKI FLEISCHMAN, N., HOLBROOK, M.P., TUMAN, J., WAISSBLUTH, X., & ZAMBO, L.J. (1996), "The language learner's autobiography: examining the 'apprenticeship of observation' ". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 11-29). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BALEGHIZADEH, S., & GORDANI, Y. (2012), "Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers". *The Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7): pp. 29-42. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n7.8
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1893&context=ajte>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BARNARD, R., & BURNS, A. (A cura di) (2012), *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- BARNES, D., & SHEMILT, D. (1974), "Transmission and interpretation". *Educational Review*, 26: pp. 213-228.
- BARTH, R.S. (1990), *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BARTLETT, M.S. (1954), "A note on the multiplying factors for various chi square approximations". *Journal of the Royal Statistics Society*, 16 (Series B): pp. 296-298.
- BAUMEISTER, R.F., & LEARY, M.R. (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation". *Psychological Bulletin*, 117: pp. 497-529.
- BEACCO, J.-C., SACHSE, M., THORBJØRNSEN, A., & WIATER, W. (2007), "A descriptive framework for communicative/linguistic competences involved in the teaching and learning of history". Paper presented at the Intergovernmental Conference "Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment".

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07Prog_9Nov_His_Beacco_E_N.DOC

<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>

- BERNAUS, M., & GARDNER, R.C. (2008), "Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement". *The Modern Language Journal*, 92 (3): pp. 387-401.
<http://www.jstor.org/stable/25173065>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BESS, J.L. (1997), "The Motivation to Teach: Perennial Conundrums". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 424-439). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- BIER, A. (2013), "The motivation of adolescent pupils to learn English as a foreign language: A case study". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 2 (2): pp. 429-459. DOI: 10.14277/2280-6792/62p
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_2_2_6.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BIER, A. (2014), "The Motivation of Second/Foreign Language Teachers: A Review of the Literature". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 3 (3): pp. 505-521. DOI: 10.14277/2280-6792/119p.
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_3_3_2014_009_Bier.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BIER, A. (2015), "An exploration of the link between language and cognition: from Vygotsky's Sociocultural Theory to CLIL". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 4 (1): pp. 71-83. DOI: 10.14277/2280-6792/124.
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1_2015_004_Bier.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BINNIE SMITH, D. (1996), "Teacher decision making in the adult ESL classroom". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 197-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BLOOM, B.S. (A cura di) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY: Longman.
- BONCINELLI, E. (2000), *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano, Italia: Mondadori.
- BORG, S. (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36 (2): pp. 81-109.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BORG, S. (2012), "Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis". In BARNARD, R., & BURNS, A. (A cura di), *Researching Language Teacher Cognition and Practice* (pp. 11-29). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- BOWLER, B. (2007), "The Rise and Rise of CLIL". *New Standpoints*, Sept-Oct 2007: pp. 7-9.
- BROPHY, J., & GOOD, T.L. (1986), "Teacher behavior and student achievement". In WITTRICK, M. (A cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 329-375). New York, NY: Macmillan.
- BRUMFIT, C.J., & JOHNSON, K. (1987), *The communicative approach to language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- BRUNER, J.S. (1978), "The role of dialogue in language acquisition". In SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J., & LEVELT, W.J.M. (A cura di), *The Child's Concept of Language* (pp. 241-256). New York, NY: Springer-Verlag.
- BRUNER, J.S. (1996), *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUTON, A. (2011), "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research". *System*, 39 (4): pp. 523-532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100100X>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BUCCINO, G. & MEZZADRI, M. (2013), "La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua". *Enthymema*, 8: pp. 5-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.13130/2037-2426/3047>
<http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3047/3276>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BUCK, R. (1984), *The communication of emotion*. New York, NY: Guilford Press.
- BULLOCK REPORT (1975), *A Language for Life*. London, UK: HMSO.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BURNS, A. (1996), "Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 154-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BUTLER, R., & SHIBAZ, L. (2008), "Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 453-467. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.004
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000698>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRNE, D., & CALLAGHAN, G. (2014), *Complexity Theory and the Social Sciences: The State of the Art*. Abingdon, UK: Routledge.
- CAMPO, A., GRISALEÑA, J. & ALONSO, E. (2007), *Trilingual Students in Secondary School: A New Reality*. Bilbao, Spain: Basque Institute of Educational Evaluation and Research.
<http://www.isei-ivei.net/eng/pubeng/Trilingual-students.pdf>

- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CARBONNEAU, N., VALLERAND, R.J., FERNET, C. & GUAY, F. (2008), "The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 100 (4): pp. 977-987. DOI: 10.1037/a0012545
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2008-16034-017>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CATELL, R.B. (1966), "The scree test for the number of factors". *Multivariate Behavioral Research*, 1 (2): pp. 245-276.
- CHEN, J.F., WARDEN, C.A., & CHANG H. (2005), "Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation". *TESOL Quarterly*, 39 (4): pp. 609-633. DOI: 10.2307/3588524
<http://www.jstor.org/stable/3588524>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CHENG, H.-F., & DÖRNYEI, Z. (2007), "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1): pp. 153-174. DOI: 10.2167/illt048.0
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-cheng-dornyei-illt.pdf>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CIANI, K.D., SUMMERS, J.J., & EASTER, M.A. (2008), "A 'top-down' analysis of high school teacher motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4): pp. 533-560. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.04.002
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000185>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. (1986), "Teachers' Thought Processes". In WITTROCK, M. (A cura di), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- COHEN, J.W. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences (Second Edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2011), *Research Methods in Education (Seventh Edition)*. New York, NY: Routledge.
- COLEMAN, J.S. (1986), "Social theory, social research and a theory of action". *American Journal of Sociology*, 91 (6): pp. 1309-1335.
http://unige.ch/sciences-societe/socio/files/6414/0533/6261/Coleman_1986.pdf
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- COLEMAN, J.S. (1988), "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94 (S): pp. S95-S120.
http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- COMMISSIONE EUROPEA (1995), *Insegnare e Apprendere: Verso la Società Conoscitiva. Libro bianco su Istruzione e Formazione*. Bruxelles, Belgium.
- CONNELLY, F.M., & CLANDININ, D.J. (1988), *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.

- COONAN, C.M. (2002), "Italy". In GRENFELL, M. (A cura di) (2002), *Modern Languages Across the Curriculum* (pp. 98-113). London, UK: Routledge.
- COONAN, C.M. (2003), "Planning for CLIL. A general outline and thoughts on two micro features". In BARBERO, T., & BOELLA, T. (A cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici* (pp. 24-44). Piemonte, Italia: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.
- COONAN, C.M. (2006a), "Focus su CLIL". In RICCI GAROTTI, F. (A cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare* (pp. 23-37). Trento, Italia: Provincia Autonoma di Trento.
- COONAN, C.M. (2006b), "Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL". In MEZZADRI, M. (A cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue* (pp. 143-165). Torino, Italia: UTET Università.
- COONAN, C.M. (2007), "Insider Views of the CLIL Classroom Through Teacher Self-Observation-Introspection". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5): pp. 625-646. DOI: 10.2167/beb463.0
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb463.0>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- COONAN, C.M. (2008), "The Foreign Language and the CLIL Lesson. Problems and Implications". In COONAN, C.M. (A cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 13-35). Venezia, Italia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- COONAN, C.M. (2011), "Affect and Motivation in CLIL". In MARSH, D., & MEYER, O. (A cura di), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL* (pp. 53-66). Eichstätt, Germany: Eichstaett Academic Press.
- COONAN, C.M. (2012a), *La Lingua Straniera Veicolare (Seconda Edizione)*. Torino, Italia: UTET Università.
- COONAN, C.M. (2012b), "The Foreign Language Curriculum and CLIL". *Synergies Italie*, 8: pp. 117-128.
- COONAN, C.M. (2014a), "I principi base del CLIL". In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 17-35). Torino, Italia: Loescher Editore.
- COONAN, C.M. (2014b), "Questioni linguistiche nel CLIL". In LANGÉ, G. & CINGANOTTO, L. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 18: E-CLIL, per una didattica innovativa* (pp. 29-38). Torino, Italia: Loescher Editore.
- CORDER, S.P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- COX, R.H. (2012), *Sport psychology: Concepts and applications (Seventh Edition)*. New York, NY: McGraw-Hill.

- COYLE, D. (2006), "Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers". *Scottish Languages Review*, 13: pp. 1-18.
http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- COYLE, D. (2007), "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Agenda for CLIL Pedagogies". *International Journal of Biligual Education and Bilingualism*, 10 (5): pp. 543-562. DOI: 10.2167/beb459.0
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb459.0#.VEjar74bK0c>
 <ultima consultazione: 23 Ottobre 2014>
- COYLE, D. (2014), "Motivating teachers and learners as researchers". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 51-69). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- COWIE, N. (2011), "Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work". *Teaching and Teacher Education*, 27 (1): pp. 235-242. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.006
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001423>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CROOKES, G. (1997), "What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach?". *The Modern Language Journal*, 81 (1): pp. 67-79.
 DOI: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb01627.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01627.x/epdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CSIKZENTMIHALYI, M. (1988), "The flow experience and its significance for human psychology". In CSIKZENTMIHALYI, M., & CSIKZENTMIHALYI, I.S. (A cura di), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CSIKZENTMIHALYI, M. (1997), "Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow Analysis". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 72-89). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- CSIZÉR, K., & KORMOS, J. (2009), "Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English". In DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (A cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98-119). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- CUCCURULLO, D. (2014), "Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL". In LANGÉ, G. & CINGANOTTO, L. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca*, 18: E-CLIL, per una didattica innovativa (pp. 71-92). Torino, Italia: Loescher Editore.

- CUMMINS, J. (2008), "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction". In STREET, B. & HORNBERGER, N.H. (A cura di), *Encyclopedia of Language and Education (Seconda Edizione)* (pp. 71-83). New York, NY: Springer Science + Business Media LLC.
<http://daphne.palomar.edu/lchen/cumminsbicscalpspringer2007.pdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DALTON-PUFFER, C. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, C., HÜTTNER, J., SCHINDELEGGER, V. & SMITH, U. (2009), "Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL". *International CLIL Research Journal*, 1 (2): pp. 18-25.
<http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=741>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DALOISO, M. (2015), "La neuropsicologia". In DALOISO, M. (A cura di), *Scienze del Linguaggio e Educazione Linguistica* (pp. 149-175). Torino, Italia: Bonacci editore.
- DAMASIO, A.R. (1994), *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, NY: Penguin Books.
- D'ANGELO, L., & GARCÍA PASCUAL, E. (2011), "The Personal and Professional Profile of the CLIL Subject Teacher: A Research Study". In MARSH, D., & MEYER, O. (A cura di), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL* (pp. 67-78). Eichstätt, Germany: Eichstaett Academic Press.
- DAY, C., STOBART, G., SAMMONS, P., KINGTON, A., & GU, Q. (2007), *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, UK: Open University Press.
- DE BOT, K. (2011), "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective". In VERSPOOR, M.H., DE BOT, K., & LOWIE, W. (A cura di), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (pp. 123-127). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DE CHARMS, R. (1968), *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- DECI, E.L., KASSER, T., & RYAN, R.M. (1997), "Self-Determined Teachers: Opportunities and Obstacles". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 57-71). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000), "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11 (4): pp. 227-268.

- http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PI_WhatWhy.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DECI, E.L., & VANSTEENKISTE, M. (2004), "Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology". *Ricerche di Psicologia*, 1 (27): pp. 23-40.
http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DE JESUS, S.N., & LENS, W. (2005), "An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation". *Applied Psychology*, 54 (1): pp. 119-134. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x/epdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DEWEY, J. (1916/2011), *Democracy and Education*. Hollywood, CA: Simon & Brown.
- DIADORI, P. (2015), "Le competenze interazionali del docente di italiano a stranieri". In LAMARRA, A., DIADORI, P., & CARUSO, G. (A cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione (Quinta edizione)* (pp. 29-48). Roma, Italia: Carocci.
- DINHAM, S., & SCOTT, C. (1998), "A Three Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction". *Journal of Educational Administration*, 36 (4): pp. 362-378.
<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09578239810211545>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2014a), "Giving voice to the students. What (de)motivates them in CLIL classes?". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 117-137). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2014b), "Motivation. Making connections between theory and practice". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 177-183). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2014c), "CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables". *Language Learning Journal*, 42 (2): pp. 209-224. DOI: 10.1080/09571736.2014.889508
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2014.889508>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DONATO, R., & MCCORMICK, D. (1994), "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation". *The Modern Language Journal*, 78 (4): pp. 453-464.
<http://www.jstor.org/stable/328584>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>

- DÖRNYEI, Z. (1994a), "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 78 (3): pp. 273-284.
<http://www.jstor.org/stable/330107>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z. (1994b), "Understanding L2 Motivation: On With the Challenge!". *The Modern Language Journal*, 78 (4): pp. 515-523.
<http://www.jstor.org/stable/328590>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2003), "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". *Language Learning*, 53 (S1): pp. 3-32. DOI: 10.1111/1467-9922.53222
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.53222/epdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2010), *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing (Second Edition, with TAGUCHI, T.)*. New York, NY: Routledge.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. (1998), "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study". *Language Teaching Research*, 2 (3): pp. 203-229. DOI: 10.1177/136216889800200303
<http://ltr.sagepub.com/content/2/3/203>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. (2002), "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey". *Applied Linguistics*, 23 (4): pp. 421-462. DOI: 10.1093/applin/23.4.421
<http://applij.oxfordjournals.org/content/23/4/421>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2011), *Teaching and Researching Motivation (Second Edition)*. Edinburgh, UK: Pearson Education Limited.
- DÖRNYEI, Z., & CHAN, L. (2013), "Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self-Images, Sensory Styles, and Imaginary Capacity Across Two Target Languages". *Language Learning*, 63 (3): pp. 437-462. DOI: 10.1111/lang.12005
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12005/epdf>

- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DÖRNYEI, Z., & KUBANYIOVA, M. (2014), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z., MUIR, C., & IBRAHIM, Z. (2014), “Directed Motivational Currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways”. In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 9-29). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (2015a), “Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation”. In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 1-7). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., IBRAHIM, Z., & MUIR, C. (2015b), “ ‘Directed Motivational Currents’: Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges”. In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 95-105). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., HENRY, A., & MUIR, C. (2016), *Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions*. New York, NY: Routledge.
- DOUGHTY, C., & WILLIAMS, J. (A cura di) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DOYLE, T., & KIM, Y.M. (1999), “Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea”. *MEXTESOL Journal*, 23 (2): pp. 35-48.
- DRAKE, T. (2002), “Experience counts: Career stage and teachers’ response to mathematics education reform”. *Educational Policy*, 16 (2): pp. 311-337.
DOI: 10.1177/0895904802016002004
<http://epx.sagepub.com/content/16/2/311.abstract>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DRECHSEL, B., PRENZEL, M., & KRAMER, K. (2001), “How teachers perceive motivation in vocational education classrooms: An intervention study”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
- DWECK, C.S. (2008), *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Ballantine Books.
- EBBUTT, D. (1985), “Educational action research: some general concerns and specific squibbles”. In BURGESS, R.G. (A cura di), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods* (pp. 152-174). Lewes, UK: Falmer.
- ECCLES, J.S., & WIGFIELD, A. (2002), “Motivational beliefs, values, and goals”. *Annual Review of Psychology*, 53 (1): pp. 109-132.
<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles02c.pdf>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>

- EPSTEIN, S. (1994), "Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious". *American Psychologist*, 49: pp. 709-724.
- FAVARO, L., & MENEGALE, M. (2014), "La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 3 (1): pp. 13-29.
<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/7/la-scelta-delle-tecnologie-nel-percorso-di-svilupp/art-10.14277-2280-6792-87p.pdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P.S., & TANNENBAUM, A.J. (1991), *Mediated Learning Experience: theoretical, psychological, and learning implications*. London, UK: Freund.
- FIRTH, A., & WAGNER, J. (1997), "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". *The Modern Language Journal*, 81 (3): pp. 285-300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x/epdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- FREEMAN, D. (1996), "Renaming Experience/Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 221-241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FREEMAN, D. (2002), "The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach". *Language Teaching*, 35: pp. 1-13.
- FREEMAN, D. (2007), "Research "Fitting" Practice: Firth and Wagner, Classroom Language Teaching, and Language Teacher Education". *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue): pp. 893-906. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00676.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00676.x/epdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- FREEMAN, D., & JOHNSON, K.E. (1998), "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education". *TESOL Quarterly*, 32 (3): pp. 397-417. DOI: 10.2307/3588114
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588114/epdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- FREIRE, P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Harder and Harder.
- GAGGIOLI, A., MILANI, L., MAZZONI, E. & RIVA, G. (2011), "Networked Flow: A Framework for Understanding the Dynamics of Creative Collaboration in Educational and Training Settings". *The Open Educational Journal*, 4 (S1): pp. 41-49. DOI: 10.2174/1874920801104010041
<http://benthamopen.com/contents/pdf/TOEDUJ/TOEDUJ-4-41.pdf>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- GARDNER, R.C., & LAMBERT, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- GEE, J. (1989), "Literacy, discourse, and linguistics: Introduction". *Journal of Education*, 17: pp. 5-17.
- GODDARD, R.D., HOY, W.K., & HOY, A.W. (2000), "Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement". *American Educational Research Journal*, 37 (2): pp. 479-507. DOI: 10.3102/00028312037002479
<http://aer.sagepub.com/content/37/2/479.abstract>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- GOLOMBEK, P., & DORAN, M. (2014), "Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development". *Teaching and Teacher Education*, 39: pp. 102-111. DOI: 10.1016/j.tate.2014.01.002
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000043>
 <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- GOODLAD, J. (1983), "A study of schooling: Some findings and hypotheses". *Phi Delta Kappan*, 64: pp. 465-470.
- GREGERSEN, T., & MACINTYRE, P.D. (2015), " 'I Can See a Little Bit of You on Myself: A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves' ". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 260-284). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- GRENFELL, M. (A cura di) (2002), *Modern Languages Across the Curriculum*. Londra, UK: Routledge.
- GUAY, F., RATELLE, C., LAROSE, S., VALLERAND, R.J., VITARO, F. (2013), "The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement?". *Contemporary Educational Psychology*, 38: pp. 375-382. DOI: 10.1016/j.cedpsych. 2013.07.005.
http://sdtheory.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/01/2014_GuayRatelle.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- GUILLOTEAUX, M.J., & DÖRNYEI, Z. (2008), "Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation". *TESOL Quarterly*, 42 (1): pp. 55-77. DOI: 10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HARGREAVES, A. (1998), "The emotional practice of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 14 (8): pp. 835-854. DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000250>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HARGREAVES, A. (2000), "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*, 16 (8): pp. 811-826. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000287>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HARGREAVES, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (1998), *What's worth fighting for out there?* New York, NY: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012), *Professional capital: transforming teaching in every school*. London, UK: Routledge.
- HEBB, D.O. (1955), "Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system)". *Psychological Review*, 62: pp. 243-254.
- HENRY, A., DAVYDENKO, S., & DÖRNYEI, Z. (2015), "The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation". *The Modern Language Journal*, 99 (2): pp. 329-345. DOI: 10.1111/modl.12214
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12214/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HERZBERG, F. (1966), *Work and the Nature of Man*. Cleveland, OH: World Publishing.
- HIGGINS, E.T. (1987), "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect". *Psychological Review*, 94 (3): pp. 319-340.
[persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles for class/Higgins.pdf](http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/Higgins.pdf)
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HIGGINS, E.T., KING, G.A., & MAVIN, G.H. (1982), "Individual construct accessibility and subjective impressions and recall". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1): pp. 35-47.
<http://psycnet.apa.org/journals/psp/43/1/35>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HIVER, P. (2015a), "Attractor States". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 20-28). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- HIVER, P. (2015b), "Once Burned, Twice Shy: The Dynamic Development of System Immunity in Teachers". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 214-237). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- HOLEC, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- HORD, S. (1997), *Professional learning communities: Communities of continuous learning and improvement*. Austin, TX: Southwest Education Development Laboratory.
- HUANG, K.-M. (2011), "Motivating lessons: A Classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction". *System*, 39 (2): pp. 186-201. DOI: 10.1016/j.system.2011.02.002

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X11000200>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- HUBERMAN, M. (1989), "The professional life cycle of teachers". *Teachers College Record*, 91 (1): pp. 31-57.
<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=407>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- JELSMA, B.M. (1982), *Adult control behaviors: The interaction between orientation toward control in women and activity level of children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Rochester, NY.
- JENNET, H.K., HARRIS, S.L., & MESIBOV, G.B. (2003), "Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33: pp. 583-593.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., & SMITH, K. A. (1998), *Active learning: Cooperation in the college classroom (Second Edition)*. Edina, MN: Interaction Books Co.
- JOHNSON, K.E. (1996), "The Vision Versus the Reality: The Tensions of the TESOL Practicum". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 30-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JOHNSTON, B. (1997), "Do EFL Teachers Have Careers?". *TESOL Quarterly*, 31 (4): pp. 681-712. DOI: 10.2307/3587756
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587756/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KAISER, H. F. (1970), "A second generation Little Jiffy". *Psychometrika*, 35: pp. 401-415.
- KAISER, H. F. (1974), "An index of factorial simplicity". *Psychometrika*, 39: pp. 31-36.
- KASSAGBY, O., BORAIE, D., & SCHMIDT, R. (2001), "Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL". In DÖRNYEI, Z., and SCHMIDT, R. (A cura di), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 213-238). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988), *The Action Research Planner (Second Edition)*. Geelong, VIC: Deakin University Press.
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1992), *The Action Research Planner (Third Edition)*. Geelong, VIC: Deakin University Press.
- KENNEDY, M. (1990), *Policies Issues in Teacher Education*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- KIELY, R. (2011), "Understanding CLIL as an Innovation". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1 (1): pp. 153-171.
http://www.sllt.amu.edu.pl/images/stories/volume.1/SSLLT_11_153-171_Kiely.pdf
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KIESCHKE, U., & SCHAARSCHMIDT, U. (2008), "Professional commitment and health among teachers in germany: A typological approach". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 429-437. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.004

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000704>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KINTSCH, W. (1980), "Learning form text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway". *Poetics*, 9: pp. 87-98.
- KIZILTEPE, Z. (2008), "Motivation and Demotivation of University Teachers". *Teacher and Teaching*, 14 (5-6): pp. 515-530. DOI:10.1080/13540600802571361
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600802571361>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KNEZEVIC, A., & SCHOLL, M. (1996), "Learning to Teach Together: Teaching to Learn Together". In FREEMAN, D., and RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 79-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KORMOS, J. & CSIZÉR, K. (2008), "Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves and Motivated Learning Behavior". *Language Learning*, 58 (2): pp. 327-355.
DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KRASHEN, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, NY: Prentice Hall.
- KUBANYIOVA, M. (2006), "Developing a Motivational Teaching Practice in EFL Teachers in Slovakia: Challenges of Promoting Teacher Change in EFL Contexts". *TESL-EJ*, 10 (2): pp. 1-17.
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej38/ej38a5/>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KUBANYIOVA, M. (2007), *Teacher Development in Action: An Empirically Based Model of Promoting Conceptual Change in In-Service Language Teachers in Slovakia*. PhD Dissertation. Nottingham, UK: University of Nottingham.
http://eprints.nottingham.ac.uk/10387/1/Kubanyiova_PhD_complete.pdf
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KUBANYIOVA, M. (2009), "Possible Selves in Language Teacher Development". In DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (A cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- KUBANYIOVA, M. (2012), *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke, NY: Palgrave Macmillan.
- KUBANYIOVA, M. (2014), "Motivating language teachers. Inspiring vision". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 71-89). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- KUNTER, M., TSAI, Y.M., KLUSMANN, U., BRUNNER, M., KRAUSS, S., & BAUMERT, J. (2008), "Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 468-482. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.008

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000728>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LABONE, E. (2004), "Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms". *Teaching and Teacher Education*, 20 (4): pp. 341-359.
DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.013
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0400023X>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LAFFORD, B.A. (2007), "Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997)". *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue): pp. 735-756. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00666.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00666.x/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LAMB, M. (2004), "Integrative motivation in a globalizing world". *System*, 32 (1): pp. 3-19. DOI: 10.1016/j.system.2003.04.002
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000939>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LANGÉ, G. (2014), "CLIL: le scelte italiane". In LANGÉ, G. & CINGANOTTO, L. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 18: E-CLIL, per una didattica innovativa* (pp. 13-24). Torino, Italia: Loescher Editore.
- LANGÉ, G., BENVENUTO, G., CINGANOTTO, L., & VACCA, M. (2014), *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013*. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia scolastica, MIUR.
http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LANTOLF, J.P. (1994), "Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue". *The Modern Language Journal*, 78 (4): pp. 418-420.
<http://www.jstor.org/stable/328580>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LANTOLF, J.P., & APPEL, G. (1994), "Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research". In LANTOLF, J.P., & APPEL, G. (A cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 1-32). Westport, CT: Ablex Publishing Corporation.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2015), "Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 11-19). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. (2008a), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. (2008b), "Research Methodology on Language Development From a Complex Systems Perspective". *The Modern Language Journal*, 92 (2): pp. 200-213. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LASAGABASTER, D. (2008), "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses". *The Open Applied Linguistics Journal*, 1: pp. 31-42.
<http://benthamopen.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-1-30.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LASAGABASTER, D. (2011), "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1): pp. 3-18.
 DOI: 10.1080/17501229.2010.519030
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2010.519030>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2009), "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classrooms". *International CLIL Research Journal*, 1 (2): pp. 4-17.
<http://www.icrj.eu/12/article1.html>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2010), "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal*, 64 (4): pp. 367-375. DOI: 10.1093/elt/ccp082
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/367.full.pdf+html>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LATHAM, G.P., DAGHIGHI, S., & LOCKE, E.A. (1997), "Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 125-142). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- LAWRENCE, J.W., Carver, C.C., & SCHEIER, M.F. (2002), "Velocity Toward Goal Attainment in Immediate Experience as a Determinant of Affect". *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (4): pp. 788-802.
<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00242.x/asset/j.1559-1816.2002.tb00242.x.pdf;jsessionid=71B1640A83A3A6FB6347AD890AB738AD.f01t03?v=1&t=irrsnyq1&s=4c84b6f10b5307fe2913e8777d6598a71faed8de>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LAZARUS, R.S. (1991), *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- LEANA, C.R. (2011), "The missing link in school reform". *Stanford Social Innovation Review*: Fall 2011.
<https://www2.ed.gov/programs/slcp/2011progdirmtg/mislinkinrfm.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- LE DOUX, J. (1996), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York, NY: Simon and Schuster.
- LEISEN, J. (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn, Germania: Varus Verlag.
- LEWIN, K. (1946), "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2 (4): pp. 34-46. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LITTLE, D. (1991), *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- LITTLE, J.W. (1990), "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teachers College Record*, 91 (4): pp. 509-536.
https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_persistence_of_privacy_Autonomy_and_initiative_in_teachers'_professional_relations
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LIU, E., & NOPPE-BRANDON, S. (2009), *Imagination first: Unlocking the power of possibility*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LOCKE, E.A., & LATHAM, G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LODOLO D'ORIA, V., POCATERRA, R., & POZZI, S. (2003), *La Percezione del Burnout nella Classe Docente: Risultati della Ricerca Nazionale su 1.252 Docenti*. Fondazione IARD.
http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LONDON, M. (1983), "Toward a Theory of Career Motivation". *Academy of Management Review*, 8: pp. 620-630. DOI: 10.5465/AMR.1983.4284664
<http://www.jstor.org/stable/258263>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LONG, J.F., & WOOLFOLK HOY, A. (2006), "Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness". *Teaching and Teacher Education*, 22 (3): pp. 303-314. DOI: 10.1016/j.tate.2005.11.001
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001393>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LORENZ, E.N. (1963), "Deterministic nonperiodic flow". *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20 (2): pp. 130-141.
http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Deterministic_63.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- LORENZO, F. (2014), "Motivation meets bilingual models. Goal-oriented behavior in the CLIL classroom". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 139-155). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

- LORENZO, F., HENGST, H., HERNÁNDEZ, H., & PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2005), *Borrador para la elaboración del Currículo Integrado, Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Junta de Andalucía.
- LORTIE, D. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LOWIE, W., & SETON, B. (2013), *Essential Statistics for Applied Linguistics*. England, UK: Palgrave Macmillan.
- LUDBROOK, G. (2014a), “Le competenze linguistiche di un docente CLIL”. In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 91-96). Torino, Italia: Loescher Editore.
- LUDBROOK, G. (2014b), “Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences”. In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 105-114). Torino, Italia: Loescher Editore.
- LYSTER, R. (1998), “Immersion pedagogy and implications for language teaching”. In CENOZ, J., & GENESEE, F. (A cura di), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education* (pp. 64-95). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MACINTYRE, P.D. (2002), “Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition”. In ROBINSON, P. (A cura di), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 45-68). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- MACINTYRE, P.D., DÖRNYEI, Z., & HENRY, A. (2015), “Conclusion: Hot Enough to be Cool: The Promise of Dynamic Systems Research”. In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 419-429). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MALMBERG, L.E. (2008), “Student teachers’ achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes”. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 438-452. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.003
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000686>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MARKUS, H., & KUNDA, Z. (1986), “Stability and malleability of the self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4): pp. 858-866.
<http://psycnet.apa.org/journals/psp/51/4/858/>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MARKUS, H., & NURIUS, P. (1986), “Possible selves”. *American Psychologist*, 41 (9): pp. 954-969.
[http://web.stanford.edu/~hazelm/publications/1986_Markus & Nurius_PossibleSelves.pdf](http://web.stanford.edu/~hazelm/publications/1986_Markus_Nurius_PossibleSelves.pdf)
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- MARSH, D., ZAJAC, M., & GOZDAWA-GOŁĘBIOWSKA, H. (2008), *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*. Varsavia, Polonia: National Centre for Teacher Training and Development (CODN).
<https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania/category/33-raporty?download=56:profile-report-bilingual-education-english-in-poland>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D., & FRIGOLS MARTÍN, M.J. (2011), *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
<http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MARTIN, F., MORCILLO, A., & BLIN, J.F. (2004), “Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires”. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30 (3): pp. 579-604. DOI: 10.7202/012083ar
<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012083ar.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MARTÍNEZ, J.D. (2010), “La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua”. *Entre Lenguas*, 15: pp. 89-102.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MCCOMBS, B.L., & MARZANO, R.J. (1990), “Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill”. *Educational psychologist*, 25 (1): pp. 51-69. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_5
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_5
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MCKEACHIE, W.J. (1997), “Wanting to Be a Good Teacher: What Have we Learned to Date?”. In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 19-36). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- MEHISTO, P. (2008), “CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL”. *International CLIL Research Journal*, 1 (1): pp. 93-119.
<http://www.icrj.eu/11/article8.html>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MENEGALE, M. (2008), “Expanding Teacher-Student Interaction through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL”. In COONAN, C.M. (A cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 105-128). Venezia, Italia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- MENEGALE, M. (2014a), “L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL”. In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 63-69). Torino, Italia: Loescher Editore.

- MENEGALE, M. (2014b), "L'autonomia dello studente nei moduli CLIL". In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 97-102). Torino, Italia: Loescher Editore.
- MEYER, D.K. (2009), "Entering the Emotional Practices of Teaching". In SCHUTZ, P.A., & ZEMBYLAS, M. (A cura di), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (pp. 73-91). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- MEYER, O. (2010), "Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies". *Puls*, 33: pp. 11-29.
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MEZZADRI, M. (2014), "Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione". In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 77-90). Torino, Italia: Loescher Editore.
- MEZZADRI, M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*. Torino, Italia: Bonacci editore.
- MITCHELL, S.D. (2003), *Biological Complexity and Integrative Pluralism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MOATE, J.M. (2011), "The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom". *European Journal of Teacher Education*, 34 (3): pp. 333-346. DOI: 10.1080/02619768.2011.585023
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.585023>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MOSKOVSKY, C., ALRABAI, F., PAOLINI, S., & RATCHEVA, S. (2013), "The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition". *Language Learning*, 63 (1): pp. 34-62. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MOUSAVI, E.S. (2007), "Exploring 'teacher stress' in non-native and native teachers of EFL". *English Language Teacher Education and Development*, 10: p. 33-41.
<http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v10mousavi.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MOWDAY, R.T., & NAM, S.H. (1997), "Expectancy Theory Approaches to Faculty Motivation". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 125-142). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- MURPHY, P.K., & ALEXANDER, P.A. (2000), "A motivated exploration of motivation terminology". *Contemporary Educational Psychology*, 25: pp. 3-53.
 DOI:10.1006/ceps.1999.1019
http://www.researchgate.net/profile/Patricia_Alexander4/publication/12694616
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- NADLER, D.A., & LAWLER, E.E. (1977), "Motivating individuals in organizational settings". In HACKMAN, J.R., LAWLER, E.E., & PORTER, L.W. (A cura di), *Perspectives on behavior in organizations* (pp. 26-36). New York, NY: McGraw-Hill.
- NADLER, D.A., & LAWLER, E.E. (1991), "Motivation: a diagnostic approach". In KOLB, D.A., RUBIN, I.M., & OSLAND, J. (A cura di), *The Organisational Behaviour Reader*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- NICHOLLS, J.G., COBB, P., YACKEL, E., WOOD, T., & WHEATLEY, G. (1990), "Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: Multiple dimensions of assessment". In KULM, G. (A cura di), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics* (pp. 137-154). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- NOELS, K.A. (2001). "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation". In DÖRNYEI, Z., & SCHMIDT, R. (A cura di), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- NOELS, K.A., CLÉMENT, R., & PELLETIER, L.G. (1999), "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation". *The Modern Language Journal*, 83 (1): pp. 23-34. DOI: 10.1111/0026-7902.00003 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00003/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- NOELS, K.A., CLÉMENT, R., PELLETIER, L.G., & VALLERAND, R.J. (2000), "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". *Language Learning*, 50 (1): pp. 57-85. DOI: 10.1111/0023-8333.00111 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0023-8333.00111/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- OECD (2000), *Knowledge management in the learning society*. Parigi, Francia: OECD. <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/oecd1.pdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- OECD (2014), *Uno sguardo sull'istruzione 2014: indicatori dell'OCSE. Scheda paese: Italia*. Parigi, Francia: OECD. <http://www.istruzione.it/allegati/2014/Italy-EAG2014-Country-Note-italian.pdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- OECD (2015), *Uno sguardo sull'istruzione 2015: indicatori dell'OCSE. Scheda paese: Italia*. Parigi, Francia: OECD. http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- OSHAGBEMI, T. (1997), "Job satisfaction and dissatisfaction in higher education". *Journal of Education and Training*, 39: pp. 354-359. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00400919710192395>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- PALLANT, J. (2013), *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5th Edition)*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- PATRICK, B.C., HISLEY, J. & KEMPLER, T. (2000), ““What’s Everybody So Excited About?” The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality”. *Journal of Experimental Education*, 68 (3): pp. 217-236.
<http://www.jstor.org/stable/20152630>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PAPI, M., & ABDOLLAHAZADEH, E. (2012), “Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context”. *Language Learning*, 62 (2): pp. 571-594. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PAVÓN VÁZQUEZ, V., & RUBIO, F. (2010), “Teachers’ Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes”. *Porta Linguarum*, 14: pp. 45-58.
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/3 Teachers Concerns and Uncertainties_V Pavon_F Rubio.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/3_Teachers_Concerns_and_Uncertainties_V_Pavon_F_Rubio.pdf)
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PAVÓN VÁZQUEZ, V., & ELLISON, M. (2013), “Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”. *Linguarum Arena*, 4: pp. 65-78.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PAVÓN VÁZQUEZ, V., ÁVILA LÓPEZ, J., GALLEGO SEGADOR, A., & ESPEJO MOHEDANO, R. (2014), “Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: A study on the coordination between content and language teachers”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2014.909774
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2014.909774?queryID=%24%7BresultBean.queryID%7D-.VEZnGL4bK0c>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PELLETIER, L.G., LEGAULT, L., & SÉGUIN-LÉVESQUE, C. (2002), “Pressure from Above and Pressure from Below as Determinants of Teachers’ Motivation and Teaching Behaviors”. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1): pp. 186-196. DOI: 10.1037//0022-0663.94.1.186
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2002_PelletierLevesqueLegault_JESP.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PENNINGTON, M.C. (1995), *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document, ED 404850
<http://eric.ed.gov/?id=ED404850>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- PENNINGTON, M.C. (1996a), "When input becomes intake: Tracing the source of teachers' attitude change". In FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 320-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- PENNINGTON, M.C. (1996b), "The 'cognitive-affective filter' in teacher development: transmission-based and interpretation-based schemas for change". In *System*, 24 (3): pp. 337-350. DOI: 10.1016/0346-251X(96)00026-7
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X96000267>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PERRIN, B. (2002), "How to – and How Not to – Evaluate Innovation". *Evaluation*, 8 (1): pp. 13-28. DOI: 10.1177/1358902002008001514
<http://evi.sagepub.com/content/8/1/13.abstract>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PHILLIPSON, R. (2009), "English in Globalisation, a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia?". *TESOL Quarterly*, 43 (2): pp. 335-339. DOI: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00175.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00175.x/epdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PINK, D.H. (2009), *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- PONS, F., DE ROSNAY, M., & CUISINIER, F. (2010), "Cognition and Emotion". *The International Encyclopedia of Education. Third Edition* (pp. 237-244). DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00475-9
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947004759>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- RIAGÁIN, P., Ó (2013), "Multilingualism and Attitudes". In CHAPELLE, C.A. (A cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). UK: Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0794
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0794/full>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- RICCI GAROTTI, F. (2008), "Obiettivi e azione didattica in CLIL: un problema di coerenza". In COONAN, C.M. (A cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, Sezione Monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 40 (1-2): pp. 29-56.
- ROBINSON, K. (2009), *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (with ARONICA, L.). London, UK: Penguin Books.
- ROBINSON, K. (2013), *Finding your Element. How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life* (with ARONICA, L.). New York, NY: Penguin Books.
- ROBINSON, K. (2015), *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education* (with ARONICA, L.). New York, NY: Viking.
- ROSIEK, J. (2003), "Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at

- the intersection of student emotion and the subject matter”. *Journal of Teacher Education*, 54 (5): pp. 399-412.
- ROSIEK, J., & BEGHETTO, R.A. (2009), “Emotional Scaffolding: The Emotional and Imaginative Dimensions of Teaching and Learning”. In SCHUTZ, P.A., & ZEMBYLAS, M. (A cura di), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers’ Lives* (pp. 175-194). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- ROSSI HOLDEN, L. (2014), “Il framework del progetto E-CLIL”. In LANGÉ, G. & CINGANOTTO, L. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 18: E-CLIL, per una didattica innovativa* (pp. 39-48). Torino, Italia: Loescher Editore.
- ROTH, G., ASSOR, A., KANAT-MAYMON, Y., & KAPLAN, H. (2007), “Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning”. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4): pp. 761-774. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.761
https://www.researchgate.net/publication/228882543_Autonomous_Motivation_for_Teaching_How_Self-Determined_Teaching_May_Lead_to_Self-Determined_Learning
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- RYAN, R.M. (1993), “Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development”. In JACOBS, J. (A cura di), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000), “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25: pp. 54-67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SAHLBERG, P. (2015), *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? (Second Edition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- SAKUI, K., & COWIE, N. (2012), “The dark side of motivation: teachers’ perspectives on ‘unmotivation’”. *ELT Journal*, 66 (2): pp. 205-213. DOI: 10.1093/elt/ccr045
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/66/2/205>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SARNOFF, I. (1970), “Social attitudes and the resolution of motivational conflict”. In JAHODA, M., & WARREN, N. (A cura di), *Attitudes: Selected readings* (pp. 279-284). Harmondsworth, UK: Penguin.
- SCHIEFELE, U. (1999), “Interest and learning from text”. *Scientific Studies of Reading*, 3: pp. 257-280.
- SCHULMAN, L. (1987), “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*, 57: pp. 1-22.
- SCHUMANN, J.H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford, UK:

- Blackwell.
- SEIKKULA-LEINO, J. (2007), "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21 (4): pp. 328-341. DOI: 10.2167/le635.0 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/le635.0#.VJheAcACA>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SENSE, P.M. (1990/2006), *The fifth discipline*. London, UK: Random House.
- SERRAGIOTTO, G. (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- SERRAGIOTTO, G. (2006), "La valutazione del prodotto CLIL". In RICCI GAROTTI, F. (A cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare* (pp. 183-198). Trento, Italia: Provincia Autonoma di Trento.
- SERRAGIOTTO, G. (2014a), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino, Italy: UTET Università.
- SERRAGIOTTO, G. (2014b), "L'organizzazione operativa di un modulo CLIL". In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 53-61). Torino, Italia: Loescher Editore.
- SERRAGIOTTO, G. (2014c), "Valutazione e CLIL". In BALBONI, P.E. & COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 71-75). Torino, Italia: Loescher Editore.
- SHERNOFF, D.J. (2013), *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- SHOAI, A. (2004), *What Motivates and Demotivates English Teachers in Saudi Arabia: A Qualitative Perspective* (unpublished PhD dissertation). Nottingham, UK: University of Nottingham, School of English Studies.
- SHÖN, D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- SHÖN, D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SINEK, S. (2011), *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. London, UK: Penguin.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2009), "Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction". *Teaching and Teacher Education*, 25 (3): pp. 518-524. DOI: 10.1016/j.tate.2008.12.006 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08002163>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SMITH, A. (1776/2009), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, Book II: Of the nature, accumulation, and employment of stock*. New York, NY: Classic House Books.

- SNOW, R.E., CORNO, L., & JACKSON, D.N. (1996), "Individual differences in affective and conative functions". In BERLINER, D.C. & CALFEE, R.C. (A cura di), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 243-310). New York, NY: Macmillan.
- STEPHENSON, D. (1990), "Affective consequences of teachers' psychological investment". *Journal of Educational Research*, 84 (1): pp. 53-57.
- STEVENS, J. (1996), *Applied multivariate statistics for the social sciences (Third Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- STIPEK, D.J. (2002), *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice (Fourth Edition)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- SUGINO, T. (2010), "Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3: pp. 216-226. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.036
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810014102>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (2001), "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects". In BYGATE, M., SKEHAN, P., & SWAIN, M. (A cura di), *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 99-118). London, UK: Longman.
- TABACHNICK, B.G., & FIDELL, L.S. (2014), *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. Boston, MA: Pearson Education.
- TAN, M. (2011), "Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning". *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 325-342. DOI: 10.1177/1362168811401153
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/325.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TARDY, C.M., & SNYDER, B. (2004), "'That's why I do it': flow and EFL teachers' practice". *ELT Journal*, 58 (2): pp. 118-128. DOI: 10.1093/elt/58.2.118
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/58/2/118.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TITONE, R. (1976), *Psicodidattica*. Brescia, Italia: La Scuola.
- TITONE, R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova, Italia: Liviana.
- TOBIAS, S. (1994), "Interest, prior knowledge, and learning". *Review of Educational Research*, 64 (1): pp. 37-54. DOI: 10.3102/00346543064001037
<http://rer.sagepub.com/content/64/1/37.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY, W.K. (1998), "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure". *Review of Educational Research*, 68 (2): pp. 202-248.
<http://www.jstor.org/stable/1170754>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001), "Teacher efficacy: capturing an elusive construct". *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): pp. 783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TURNER, J.E., WAUGH, R.M., SUMMERS, J.J., & GROVE, C.M. (2009), "Implementing High-Quality Reform Efforts: An Interpersonal Circumplex Model Bridging Social and Personal Aspects of Teachers' Motivation". In SCHUTZ, P.A., & ZEMBYLAS, M. (A cura di), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (pp. 253-271). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- USHIODA, E. (2014), "Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions". In LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & SIERRA, J.M. (A cura di), *Motivation and Foreign Language Learning* (pp. 31-49). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- USHIODA, E., & DÖRNYEI, Z. (2012), "Motivation". In GASS, S., & MACKEY, A. (A cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 396-409). New York, NY: Routledge.
- VALLERAND, R.J. (1997), "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation". In ZANNA, M.P. (A cura di), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- VALLERAND, R.J., BLANCHARD, C., MEGEAU, G.A., KOESTNER, R., RATELLE, C.F., LEONARD, M., GAGNÉ, M., & MARSOLAIS, J. (2003), "Les Passions de l'Âme: On obsessive and harmonious passion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4): pp. 756-767. DOI: 10.1037/0022-3514.85.4.756
[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_VallerancBlanchard MageauKoesnterRatelleLeonardGagneMacolais JPSP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_VallerancBlanchardMageauKoesnterRatelleLeonardGagneMacolais JPSP.pdf)
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- VAN DER HELM, R. (2009), "The vision phenomenon: Towards a theoretical underpinning of visions of the future and the process of envisioning". *Futures*, 41: pp. 96-104.
- VAN DIJK, M., VERSPOOR, M.H., & LOWIE, W. (2011), "Variability and DST". In VERSPOOR, M.H., DE BOT, K., & LOWIE, W. (A cura di), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (pp. 55-84). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- VAN VEEN, K., & SLEEGERS, P. (2009), "Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms". In SCHUTZ, P.A., & ZEMBYLAS, M. (A cura di), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (pp. 233-251). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- VÁRKUTI, A. (2010), "Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences". *International CLIL Research Journal*, 1 (3): pp. 67-79.
<http://www.icrj.eu/13/article7.html>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- VEENMAN, S. (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2): pp. 143-178. DOI: 10.3102/00346543054002143.
<http://rer.sagepub.com/content/54/2/143.full.pdf+html>

- <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- VERSPoor, M.H., DE BOT, K., & LOWIE, W. (A cura di) (2011), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- VERSPoor, M.H. (2015), "Initial Conditions". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 38-46). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- VIEBROCK, B. (2011), "The Situation in the CLIL Classroom is quite different" – or is it? Teachers' Mindsets, Methodological Competencies and Teaching Habits". In MARSH, D., & MEYER, O. (A cura di), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL* (pp. 79-91). Eichstätt, Germany: Eichstaett Academic Press.
- VIgOTSKY, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VIgOTSKY, L.S. (1986), *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- VIgOTSKY, L.S. (1994), "The problem of the environment". In VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. (A cura di), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- WALKER, C.J., & SYMONS, C. (1997), "The Meaning of Human Motivation". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 3-18). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- WALTON, R.E. (1973), "Quality of work life: what is it?". *Sloan Management Review Journal*, 15: pp. 11-21.
- WANINGE, F. (2015), "Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom". In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P.D., & HENRY, A. (A cura di), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 195-213). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- WARSCHAUER, M. (2000), "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". *TESOL Quarterly*, 34 (3): 511-535. DOI: 10.2307/3587741
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587741/epdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WATT, H.M.G., & RICHARDSON, P.W. (2008a), "Motivation for teaching". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 405-407. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.009
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000741>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WATT, H.M.G., & RICHARDSON, P.W. (2008b), "Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 408-428. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000674>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>

- WHITE, R.W. (1959), "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66: pp. 297-333.
- WHITE, R.W. (1960), "Competence and the psychosexual stages of development". In JONES, M.R. (A cura di), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 8, pp. 97-141). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- WILD, T.C., ENZLE, M.E., & HAWKINS, W.L. (1992), "Effects of Perceived Extrinsic Versus Intrinsic Teacher Motivation on Student Reactions to Skill Acquisition". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (2): pp. 245-251. DOI: 10.1177/0146167292182017
<http://psp.sagepub.com/content/18/2/245.short>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WILLIAMS, M., & BURDEN, R.L. (1997), *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- WILLIS, J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*. London, UK: Longman.
- WOLFF, D. (2007), "CLIL: Bridging the Gap Between School and Working Life". In MARSH, D., & WOLFF, D. (A cura di), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 15-25). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- WOLFF, D. (2011), "CLIL and Learner Autonomy: relating two educational concepts". *Education et Sociétés Plurilingues*, 30: pp. 69-80.
http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/wolff_clil_and_learner_autonomy.pdf
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WOOD, D.J., BRUNER, J.S., & ROSS, G. (1976), "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2): pp. 89-100.
- WOOLFOLK HOY, A., & BURKE SPERO, R. (2005), "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures". *Teaching and Teacher Education*, 21 (4): pp. 343-356. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.007
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000193>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WORLD ECONOMIC FORUM (2015), *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*
http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- YASHIMA, T. (2002), "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context". *The Modern Language Journal*, 86 (1): pp. 54-66. DOI: 10.1111/1540-4781.00136
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-4781.00136/epdf>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- ZEMBYLAS, M. (2007), "Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching". *Teaching and Teacher Education*, 23 (4): pp. 355-367. DOI: 10.1016/j.tate.2006.12.002

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06002010>

<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>

ZIMMERMANN, D. (1998), "Identity, context, interaction". In ANTAKI, C., & WIDDICOMBE, S. (A cura di), *Identities in talk* (pp. 87-106). London, UK: Sage.

ZUENGLER, J., & MILLER, E.R. (2006), "Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?". *TESOL Quarterly*, 40 (1): pp. 35-58.

DOI: 10.2307/40264510

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264510/epdf>

<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>

Altri riferimenti bibliografici²

- ANDERSON, L.W., & KRATHWOHL, D.R. (A cura di) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.
- BALBONI, P.E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- BALBONI, P.E. (2014), "Lo studente di fronte ad un testo per CLIL". In BALBONI, P.E. and COONAN, C.M. (A cura di), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 37-52). Torino, Italia: Loescher Editore.
- BALDI, B., & SAVOIA, L.M. (2007), "Prospettive di educazione linguistica". In G.I.S.C.E.L. (A cura di), *Educazione linguistica democratica: A trent'anni dalle Dieci Tesi* (pp. 167-195). Milano, Italia: Franco Angeli.
- BALLINGER, S., & LYSTER, R. (2011), "Student and teacher oral language use in a two-way Spanish/English immersion school". *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 289-306. DOI: 10.1177/1362168811401151
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/289.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BARNES, D. (2008), "Exploratory Talk for Learning". In MERCER, N., and HODGKINSON, S. (A cura di), *Exploring Talk in School* (pp. 1-15). London, UK: Sage.
- BERTAUX, P., COONAN, C.M., FRIGOLS-MARTÍN, M.J., & MEHISTO, P. (2010), *The CLIL Teacher's Competences Grid*
<http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- BLACKBURN, R.T. (1997), "Career Phases and Their Effect on Faculty Motivation". In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 314-336). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- CAMMARATA, L., & TEDICK, D.J. (2012), "Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers". *The Modern Language Journal*, 96 (2): pp. 251-269. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x/epdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1): pp. 1-47.
<http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>

² Questa bibliografia fa riferimento a testi che sono stati consultati ma *non* citati nella tesi.

- CAZDEN, C. (2008), "Reflections on the Study of Classroom Talk". In MERCER, N., & HODGKINSON, S. (A cura di), *Exploring Talk in School* (pp. 151-166). London, UK: Sage.
- CHAMOT, A.U. (2013), "Developing autonomous language learners: The roles of learning strategies and differentiated instruction". In MENEGALE, M. (A cura di), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* [ePub] (Chapter 7). Canterbury, UK: IATEFL.
- CHI, M.T.H., LEEUW, N.D., CHIU, M.-H., & LAVANCHER, C. (1994), "Eliciting Self-Explanations Improves Understanding". *Cognitive Science*, 18 (3): pp. 439-477. DOI: 10.1207/s15516709cog1803_3
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog1803_3/epdf
<ultima consultazione: : 4 Agosto 2016>
- COONAN, C.M. (2006c), "Taking the matter to task". *Rassegna italiana di Linguistica Applicata* (numero monografico sul CLIL), 1: pp. 55-70.
- COWIE, N., & SAKUI, K. (2011), "Crucial but Neglected: English as a Foreign Language Teachers' Perspective on Learner Motivation". In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 212-228). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- CRYSTAL, D. (2003), *English as a Global Language. Second edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CSIZÉR, K., & DÖRNYEI, Z. (2005), "Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behaviour". *Language Learning*, 55 (4): pp. 613-659. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x/epdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CSIZÉR, K., & DÖRNYEI, Z. (2005), "The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship With Language Choice and Learning Effort". *The Modern Language Journal*, 89 (1): pp. 19-36. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x/epdf>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- CURTIS, A., & SZESTAY, M. (2005), "The Impact of Teacher Knowledge Seminars: Unpacking Reflective Practice". *TESL-EJ*, 9 (2): pp. 1-16.
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a3/>
<ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DALOISO, M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia, Italia: Cafoscarina.
- DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., & RYAN, R.M. (1991), "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective". *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4): pp. 325-346.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DEN BROK, P., LEVY, J., BREKELMANS, M., & WUBBELS, T. (2005), "The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation". *Journal Of Classroom Interaction*, 40 (2): pp. 20-33.
<http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/315397/JCI-subjmot-interpb-v2.pdf?sequence=1>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- DIAZ, R.M., NEAL, C.J., & AMAYA-WILLIAMS, M. (1990), "The social origins of self-regulation". In MOLL, L.C.. (A cura di), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 127-154). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ELRIDGE, J., NEUFELD, S., & HANCIOĞLU, N. (2010), "Towards a Lexical Framework for CLIL". *International CLIL Research Journal*, 10 (3): pp. 88-103.
<http://www.icrj.eu/13/article8.html>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- FREDDI, G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo, Italia: Minerva Italica.
- FREDDI, G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica: la formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*. Torino, Italia: UTET Libreria.
- FRIGOLS MARTÍN, M.J., MARSH, D., & NAYSMITH, J. (2007), "Competence-Building for Teachers of CLIL: Vocational Education". In MARSH, D., and WOLFF, D. (A cura di), *Diverse contexts - converging goals: CLIL in Europe* (pp. 33-45). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- GARDNER, H. (2006), *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, NY: Basic Books.
- GARDNER, R.C., MASGORET, A.M., TENNANT, J., & MIHIC, L. (2004), "Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course". *Language Learning*, 54 (1): pp. 1-34. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x/epdf>
- <ultima consultazione: 4 Agosto 2016>
- GUAZZIERI, A. (2008), "Conoscenza dell'Apprendimento Cooperativo da parte degli insegnanti CLIL". In COONAN C.M. (A cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39 (1-2): pp. 66-89.
- GUTIÉRREZ ALMARZA, G. (1996), "Student Foreign Language Teacher's Knowledge Growth". In FREEMAN, D., & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- HOBBS, V., & KUBANYIOVA, M. (2008), "The challenges of researching language teachers: What research manuals don't tell us". *Language Teaching Research*, 12 (4): pp. 495-513. DOI: 10.1177/1362168808097162
<http://ltr.sagepub.com/content/12/4/495.full.pdf+html>
- <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>

- IZARD, C.E. (1977), *Human emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- JOHNSON, K.E. (2006), "The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education". *TESOL Quarterly*, 40 (1): pp. 235-257.
DOI: 10.2307/40264518
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264518/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KONG, S., & HOARE, P. (2011), "Cognitive content engagement in content-based language teaching". *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 307-324. DOI: 10.1177/1362168811401152
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/307.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KORMOS, J. & CSIZÉR, K. (2014), "The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups". *TESOL Quarterly*, 48 (2): pp. 275-299.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.129/epdf>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- KRASHEN, S.D. (2004), *The power of reading: insights from the research. Second Edition*. Connecticut, CT, and London, UK: Libraries Unlimited.
- KWO, O. (1996), "Learning to Teach English in Hong Kong Classrooms: Patterns of Reflection". In FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (A cura di), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 295-319). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LAVINIO, C. (2007), "La Formazione degli Insegnanti". In G.I.S.C.E.L. (A cura di), *Educazione Linguistica Democratica: A Trent'Anni dalle Dieci Tesi* (pp. 153-166). Milano, Italia: Franco Angeli.
- LYSTER, R., & BALLINGER, S. (2011), "Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts". *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 279-288. DOI: 10.1177/1362168811401150
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/279.full.pdf+html>
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MAGEAU, G.A., VALLERAND, R.J., CHAREST, J., SALVY, S.-J., LACAILLE, N., BOUFFARD, T., & KOESTNER, R. (2009), "On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization and identification with the activity". *Journal of Personality* 77 (3): pp. 601-646. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_MagueauVallerandCharestSalvyLacailleBouffardKoestner_JOP.pdf
<ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MENEGALE, M. (A cura di) (2013), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* [ePub]. Canterbury, UK: IATEFL.
- MENEGALE, M. (2015), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Trento, Italia: Erickson.

- MERCER, N. (2000), *Words and Minds: How we use language to think together*. London, UK: Routledge.
- MERCER, N. (2006), *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MERCER, N., & DAWES, L. (2008), "The Value of Exploratory Talk". In MERCER, N., & HODGKINSON, S. (A cura di), *Exploring Talk in School* (pp. 55-71). London, UK: Sage.
- MURPHY, R.S., & DÖRNYEI, Z. (2010), "Where Does Psychology and Second Language Acquisition Research Connect? An Interview with Zoltán Dörnyei". *The Language Teacher*, 34(2): pp. 19-23.
<http://jalt-publications.org/files/pdf-article/rf2.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- MURRAY, G. (2011), "Identity, Motivation and Autonomy: Stretching Our Boundaries". In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 247-262). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- NOE, R.A., NOE, A.W., & BACHHUBER, J.A. (1990), "An investigation of the correlates of career motivation". *Journal of Vocational Behavior*, 37 (3): pp. 340-356. DOI: 10.1016/0001-8791(90)90049-8
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0001879190900498>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PAIVA, V.L.M. de O. (2011), "Identity, Motivation and Autonomy in Second Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems". In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 57-74). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- PARLAMENTO EUROPEO (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Bruxelles, Belgio.
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- PINTRICH, P.R. (2003), "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts". *Journal of Educational Psychology*, 95 (4): pp. 667-686. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667
http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- POWELL, W., & KUSUMA-POWELL, O. (2013), *Becoming an Emotionally Intelligent Teacher*. New York, NY: Skyhorse Publishing.
- RAOOFI, S., TAN, B.H., & CHAN, S.H. (2012), "Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts". *English Language Teaching*, 5 (11): pp. 60-73. DOI: 10.5539/elt.v5n11p60
<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/20515>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- REEVE, J. (2009), "Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward

- Students and How They Can Become More Autonomy Supportive”. *Educational Psychologist*, 44 (3): pp. 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990
<http://www.csuchico.edu/celt/documents/Reeve Pegagogy.pdf>
 <ultima consultazione: 8 Agosto 2016>
- REINDERS, H., & LAZARO, N. (2011), “Beliefs, Identity and Motivation in Implementing Autonomy: The Teacher’s Perspective”. In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 125-142). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- RICCI GAROTTI, F. (2006), “Se Rinascessi, Sarei Ancora Un’Insegnante di Lingue (?)”. In SERRAGIOTTO, G. (A cura di), *Il Piacere di Imparare, il Piacere di Insegnare* (pp. 29-52). Vicenza, Italia: La Serenissima.
- RICCI GAROTTI, F. (2009), “Di Demotivazione... Si Può Guarire”. *SeLM, Scuola e Lingue Moderne*, 1-3: pp. 10-16.
- ROSENBERG, T. (2011), *Join the club: How peer pressure can transform the world*. New York, NY: W.W. Norton.
- ROTH, G., & WEINSTOCK, M. (2013), “Teachers’ epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching”. *Motivation and Emotion*, 37: pp. 402-412. DOI: 10.1007/s11031-012-9338-x
http://sdtheory.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/02/2013_RothWeinstock1.pdf
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2002), “Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective”. In DECI, E.L., & RYAN, R.M. (A cura di), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2006), “Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?”. *Journal of Personality*, 74 (6): pp. 1557-1586. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2006_RyanDeci_Self-RegulationProblemofHumanAutonomy.pdf
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- RYAN, S., & MERCER, S. (2011), “Natural Talent, Natural Acquisition and Abroad: Learner Attributions of Agency in Language Learning”. In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 160-176). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- SADE, L.A. (2011), “Emerging Selves, Language Learning and Motivation through the Lens of Chaos”. In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 42-56). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- SCOTLAND, J. (2012), “Exploring the Philosophical Underpinnings of Research:

- Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretative, and Critical Research Paradigms”. *English Language Teaching*, 5 (9): pp. 9-16. DOI: 10.5539/elt.v5n9p9
<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/19183>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SCHUTS, P.A., QUIJADA, P.D., DE VRIES, S., & LYNDE, M. (2010), “Emotion in Educational Contexts”. *The International Encyclopedia of Education. Third Edition* (pp. 591-596). DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00605-9
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947006059>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SHORT, D.J., ECHEVARRÍA, J., & RICHARDS-TUTOR, C. (2011), “Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms”. *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 363-380. DOI: 10.1177/1362168811401155
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/363.full.pdf+html>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SPOLSKI, B. (2000), “Anniversary article. Language motivation revisited”. *Applied Linguistics*, 21 (2): 157-169. DOI: 10.1093/applin/21.2.157
<http://apli.oxfordjournals.org/content/21/2/157>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SWAIN, M. (1985), “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development”. In GASS, S., & MADDEN, C. (A cura di), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- SWAIN, M. (1988), “Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning”. *TESL Canada Journal*, 6 (1): pp. 68-83.
<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/542/373>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SWAIN, M. (1993), “The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren’t Enough”. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1): pp. 158-164.
[https://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+\(1993\)+The+Output+Hypothesis.pdf](https://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+(1993)+The+Output+Hypothesis.pdf)
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SWAIN, M. (2000), “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue”. In LANTOLF, J.P. (A cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (2006), “Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency”. In BYRNES, H. (A cura di), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London, UK: Continuum.
- SWAIN, M., LAPKIN, S., KNOUZI, I., SUZUKI, W., & BROOKS, L. (2009), “Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French”. *The*

- Modern Language Journal*, 93 (1): pp. 5-29. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00825.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00825.x/epdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- SWAIN, M., KINNEAR, P., & STEINMAN, L. (2011), *Sociocultural Theory in Second Language Acquisition: An Introduction through Narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (2013), "A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate". *Journal of Immersion and Content-Based Education*, 1 (1): pp. 101-129. DOI: 10.1075/jicb.1.1.05swa
<https://benjamins.com/#catalog/journals/jicb.1.1.05swa/fulltext>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TARONE, E., & SWAIN, M. (1995), "A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms". *The Modern Language Journal*, 79 (2): pp. 166-178.
<http://www.jstor.org/stable/329617>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- THURAIRAJ, S., & ROY, S.S. (2012), "Teachers' Emotions in ELT Material Design". *International Journal of Social Science and Humanity*, 2 (3): pp. 232-236. DOI: 10.7763/IJSSH.2012.V2.101
<http://www.ijssh.org/show-30-347-1.html>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TRIM, J.L.M. (1998), "European perspectives on modern language learning". *Language Teaching*, 31 (3): pp. 136-151. DOI: 10.1017/S0261444800013161
http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800013161
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2007), "The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers". *Teaching and Teacher Education*, 23 (6): pp. 944-956. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- TURNBULL, M., CORMIER, M., & BOURQUE, J. (2011), "The First Language in Science Class: A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion". *The Modern Language Journal*, 95 (s1): pp. 182-198. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01275.x
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2011.01275.x/epdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- UNIONE EUROPEA (2008), "European Pact for Mental Health and Wellbeing". EU High Level Conference *Together for Mental Health and Wellbeing*. Bruxelles, Belgio: 12-13 Giugno 2008.
http://ec.europa.eu/health/mental_health/docs/mhpact_en.pdf
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- USHIODA, E. (2006), "Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access,

- Identity, Motivation”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2): pp. 148-161. DOI:10.1080/01434630608668545
[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434630608668545 - .VEox274bK0c](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434630608668545-.VEox274bK0c)
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- USHIODA, E. (2008), “Motivation and Good Language Learners”. In GRIFFITHS, C. (A cura di), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- USHIODA, E. (2009), “A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity”. In DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (A cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-227). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. (2011), “Motivating Learners to Speak as Themselves”. In MURRAY, G., GAO, X.A., & LAMB, T. (A cura di), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11-24). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- VANSTEENKISTE, M., SIERENS, E., GOOSSENS, L., SOENENS, B., DOCHY, F., MOURATIDIS, A., AELTERMAN, N., HAERENS, L., & BEYERS, W. (2012), “Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior”. *Learning and Instruction*, 22: pp. 431-439. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
<http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2012VansteenkisteLI.pdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WELLS, G., & BALL, T. (2008), “Exploratory Talk and Dialogic Inquiry”. In MERCER, N., & HODGKINSON, S. (A cura di), *Exploring Talk in School* (pp. 167-184). London, UK: Sage.
- WHITTAKER, R., LLINARES, A., & MCCABE, A. (2011), “Written discourse development in CLIL at secondary school”. *Language Teaching Research*, 15 (3): pp. 343-362. DOI: 10.1177/1362168811401154
<http://ltr.sagepub.com/content/15/3/343.full.pdf+html>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WILLIAMS, M., & BURDEN, R. (1999), “Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners”. *The Modern Language Journal*, 83 (2): 193–201. DOI: 10.1111/0026-7902.00015
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00015/epdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WIRTH, K.R., & PERKINS, D. (2008), “Learning to Learn”
<http://www.maclester.edu/academics/geology/wirth/learning.pdf>
 <ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- WOLFF, D. (1997), “Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom”. In MARSH, D., MARSLAND, B., & NIKULA, T. (A cura di), *Aspects of Implementing Plurilingual Education:*

- Seminar and Field Notes. Research and Field Reports.* Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, 29: pp. 51-64.
- WOOLFOLK HOY, A. (2008), "What motivates teachers? Important work on a complex question". *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 492-498. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.007
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520800073X>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- YATES, R., & MUCHINSKY, D. (2003), "On Reconceptualizing Teacher Education". *TESOL Quarterly*, 37 (1): pp. 135-147. DOI: 10.2307/3588468
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588468/epdf>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- ZEMBYLAS, M. (2003), "Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development". *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2): pp. 103-125.
<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1022293304065>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>
- ZHU, B., & ZHOU, Y. (2012), "A Study on Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching". *English Language Teaching*, 5 (7): 33-41. DOI: 10.5539/elt.v5n7p33
<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/18353>
<ultima consultazione: 11 Agosto 2016>

ALLEGATI

Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)

Gentile Docente,

innanzitutto La ringrazio per la Sua disponibilità a partecipare a questo studio pilota.

Sono Ada Bier, dottoranda del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La mia supervisore di tesi è la Prof.ssa Carmel Mary Coonan.

La presente ricerca dottorale ha come scopo quello di analizzare la motivazione del docente che insegna la propria disciplina (non linguistica) in ambiente CLIL ed individuare il possibile nesso tra la motivazione dell'insegnante e quella dei rispettivi studenti CLIL. In particolare, il livello scolastico d'interesse è quello della scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici e professionali).

I questionari con cui raccoglierò i dati sono due: il questionario dell'insegnante CLIL (questo) e il questionario dello studente CLIL. In merito a quest'ultimo, Le chiedo gentilmente di individuare una classe in cui insegna la Sua disciplina in CLIL (se ha più classi CLIL Le chiedo di scegliere quella più adulta. Ad esempio, se ha una 3^a e una 5^a scelga quest'ultima) e chiedere ai Suoi studenti la disponibilità a compilare un brevissimo questionario motivazionale, anch'esso online. Il link al questionario dello studente è il seguente:

<https://docs.google.com/forms/d/1QLXPPyJxbARyZyZZk92pudDlpIPNV97XF7dUnorj-RQ/viewform> (Le chiedo cortesemente di comunicarlo - o inviarlo via mail con il copia-incolla - ai Suoi studenti CLIL).

Per completare il presente questionario ci vorranno 20 minuti circa. Esso è composto da 14 domande, suddivise in sei sezioni: nelle prime quattro Le verrà richiesto di compilare alcune scale a risposta multipla; nella quinta, facoltativa, troverà quattro domande aperte a cui rispondere brevemente con quello che pensa; nella sesta Le verranno richieste alcune informazioni personali (formazione, esperienza di insegnamento, materia insegnata, eccetera). Non ci sono risposte giuste o sbagliate: può esprimere con assoluta libertà il Suo punto di vista. L'unica raccomandazione è quella di leggere attentamente le domande e rispondere con la massima sincerità e onestà.

Questo questionario è rigorosamente anonimo. Le verrà solamente chiesto di scegliere un "nome in codice" che condividerà con gli studenti CLIL che compileranno il questionario dello studente: questa procedura permetterà, in fase di elaborazione dati, di associare il questionario dell'insegnante alla rispettiva classe CLIL. Con questo "nome in codice" non si potrà in alcun modo risalire all'identità di alcuno, garantendo così un totale rispetto dell'anonimato, sia dell'insegnante che degli studenti. Sottolineo inoltre che i dati raccolti non saranno comunicati a terzi, verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi di questa ricerca dottorale.

Il mio recapito mail è il seguente: ada.bier@unive.it. Sono disponibile per eventuali chiarimenti circa la compilazione e apprezzerei molto un Suo riscontro finale, post-compilazione.

La ringrazio nuovamente per la Sua disponibilità a contribuire alla mia ricerca e Le auguro buona compilazione!

Ada Bier

I. Dimensione motivazionale						
In questa sezione le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
1) Insegno la mia disciplina (non linguistica) in CLIL perché:						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
1a. Perché trovo che sia importante per il mio sviluppo personale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Perché è diventato obbligatorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1c. Per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1d. Perché non avevo altra scelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1e. Perché vedo che ha effetti positivi sulle competenze trasversali dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1f. Perché conto in un riconoscimento economico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1g. Perché trovo che aiuti la crescita delle capacità cognitive dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1h. Perché mi fa sentire coinvolto nel progetto di	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 1 Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)

sviluppo del curriculum della mia scuola.						
1i. Per la proficua collaborazione tra colleghi insegnanti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1l. Per il prestigio professionale che ne posso trarre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1m. Per contribuire alla creazione di un sistema educativo più adatto alle richieste della società di oggi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1n. Per ampliare le mie capacità cognitive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1o. Perché mi permette di rivalutare e sviluppare le mie prassi in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1p. Per l'interesse che provo rispetto a questo nuovo ambiente di apprendimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Dimensione affettiva						
In questa sezione le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
2) Secondo me, insegnare (in generale)...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
2a. ...è appassionante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. ...è la mia professione, quella a cui mi sento legato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2c. ...arricchisce la vita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2d. ...è stressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2e. ...è entusiasmante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2f. ...è una professione come un'altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2g. ...è angosciante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2h. ...è divertente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2i. ...è pesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 1 Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)

3) Secondo me, la mia disciplina (non linguistica)...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
3a. ...è appassionante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. ...è divertente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3c. ...è entusiasmante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3d. ...è una materia come un'altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3e. ...è noiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Secondo me, utilizzare la lingua straniera (LS) per condurre le lezioni...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
4a. ...è entusiasmante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. ...è stressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4c. ...è una sfida positiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4d. ...è inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4e. ...è angosciante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4f. ...è divertente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4g. ...è una battaglia persa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 1 Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)

5) Secondo me, i miei studenti CLIL...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
5a. ...sono simpatici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. ...mi mettono angoscia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5c. ...sono divertenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5d. ...sono motivo di stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5e. ...sono fonte di orgoglio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5f. ...sono una disperazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Dimensione cognitiva						
In questa sezione le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
6) Trovo che il CLIL...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
6a. ...mi complica la comunicazione didattica in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. ...mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti nella lingua straniera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6c. ... mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti anche nella lingua madre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6d. ...mi rende più consapevole rispetto all'uso delle lingue in generale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6e. ...mi aiuta a formulare meglio i miei messaggi in classe, anche nella mia lingua madre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Dimensione relazionale						
In questa sezione le verrà richiesto di indicare quanto sono vere (o false) alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
7) Relazioni con gli studenti CLIL						
Indichi quanto sono vere (o false) le seguenti affermazioni.						
	1. Assolutam ente falso	2. Falso	3. Parzialmente falso	4. Parzialmente vero	5. Vero	6. Assolutamen te vero
7a. In generale, c'è un'atmosfera piacevole nelle mie classi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. In particolare, c'è un'atmosfera piacevole nella/e mia/e classe/i CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7c. Instauro relazioni di fiducia con i miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7d. Per quanto possibile, mi interesso alle difficoltà scolastiche dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7e. Per quanto possibile, mi interesso ai problemi personali dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7f. Spiego ai miei studenti cos'è il CLIL e i motivi per cui è stato introdotto nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Relazioni con i colleghi insegnanti						
Indichi quanto sono vere (o false) le seguenti affermazioni.						
	1. Assolutamente falso	2. Falso	3. Parzialmen te falso	4. Parzialmen te vero	5. Vero	6. Assolutamen te vero
8a. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi della mia stessa disciplina (non linguistica).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di altre discipline (non linguistiche).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8c. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di discipline linguistiche (lingue straniere).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Relazioni con la dirigenza						
Indichi quanto sono vere (o false) le seguenti affermazioni.						
	1. Assolutamente falso	2. Falso	3. Parzialmen te falso	4. Parzialmen te vero	5. Vero	6. Assolutamen te vero
9a. La dirigenza si interessa alla mia attività di insegnamento CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. La dirigenza è attiva nel promuovere l'attuazione del CLIL nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9c. La dirigenza è attiva nel promuovere il CLIL nel sistema scolastico, in generale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Relazioni con gli altri operatori scolastici						
Indichi quanto è vera (o falsa) la seguente affermazione.						
	1. Assolutamente falso	2. Falso	3. Parzialmen te falso	4. Parzialmen te vero	5. Vero	6. Assolutamen te vero
10a. In generale, ho un buon rapporto di collaborazione con gli altri operatori scolastici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Relazioni con le famiglie dei miei studenti CLIL						
Indichi quanto sono vere (o false) le seguenti affermazioni.						
	1. Assolutamente falso	2. Falso	3. Parzialmen te falso	4. Parzialmen te vero	5. Vero	6. Assolutamen te vero
11a. Spiego alle famiglie cos'è il CLIL e le ragioni per cui è stato introdotto nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11b. Mi rendo disponibile a chiarire le eventuali perplessità delle famiglie rispetto al CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11c. Trovo che, in generale, le famiglie siano favorevoli all'attuazione del CLIL nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11d. In generale, ho un buon rapporto con le famiglie dei miei studenti CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Opinioni dell'insegnante CLIL

In questa sezione (facoltativa) le verrà chiesto di esprimere brevemente quello che pensa.

12) Secondo il suo punto di vista, quali caratteristiche ha un/un'insegnante CLIL motivato/a?

Sinteticamente, può indicare al massimo quattro caratteristiche.

13) Rispetto a quando ha cominciato ad insegnare in CLIL, pensa che la sua motivazione sia aumentata o diminuita? Perché?

Se le fa piacere, può dare una risposta più lunga rispetto alla precedente.

14) Quale/i soluzione/i pensa possa/possano migliorare la motivazione dell'insegnante CLIL?

Sinteticamente, può indicare al massimo quattro soluzioni.

VI. Dati anagrafici

In questa sezione le verrà chiesto di dare alcune informazioni personali. In particolare, le verrà chiesto di scegliere un "nome in codice": questa procedura sarà utile in fase di elaborazione dati per associare ad ogni insegnante partecipante la rispettiva classe di studenti CLIL (i quali, a loro volta, dovranno utilizzare lo stesso "nome in codice" dell'insegnante).

Il questionario rimarrà dunque anonimo e i dati forniti verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi scientifici di questa ricerca dottorale.

“Nome in codice”

Come "nome in codice" scelga il titolo di un film o di una canzone o di un romanzo, preceduto da un numero a tre cifre (ad esempio: 538 Avatar). Lo stesso "nome in codice" dovrà essere utilizzato dagli studenti della Sua classe CLIL in fase di compilazione del loro questionario.

.....

Genere

Solo una risposta è possibile.

- Femmina
- Maschio

Età

Solo una risposta è possibile.

- Tra 20 e 29 anni
- Tra 30 e 39 anni
- Tra 40 e 49 anni
- Tra 50 e 59 anni
- Oltre 60 anni

Madrelingua

Solo una risposta è possibile.

- Italiano
- Inglese
- Tedesco
- Sloveno
- Francese
- Spagnolo
- Altro:

Formazione

Più di una risposta è possibile.

- Laurea di vecchio ordinamento
- Laurea magistrale/specialistica (nuovo ordinamento)
- SSIS
- TFA
- Master universitario
- Dottorato di ricerca
- Altro:

Formazione CLIL

Più di una risposta è possibile.

- Corso di perfezionamento (20 CFU)
- Corso/i di formazione
- Autoformazione
- Altro:

Disciplina/e (non linguistica) insegnata/e in modalità CLIL

Può indicare al massimo due discipline.

.....

Lingua straniera utilizzata per le lezioni CLIL

Solo una risposta è possibile.

- Inglese
- Tedesco
- Sloveno
- Francese
- Spagnolo
- Altro:

Livello di competenza linguistica nella lingua straniera

Solo una risposta è possibile.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Tipo di scuola in cui insegno

Ad esempio: "istituto tecnico per geometri". Nel caso in cui vi fossero più scuole in cui si presta servizio, indicare quella frequentata dagli studenti che compileranno il questionario dello studente CLIL.

.....

Classe in cui si insegna in CLIL

La classe da indicare è quella che compilerà il questionario dello studente CLIL. Ad esempio: 4B.

.....

Provincia in cui ha sede la scuola

Ad esempio: Treviso (TV). Indicare la provincia in cui ha sede la scuola indicata al punto precedente.

.....

Esperienza di insegnamento (in generale)

Solo una risposta è possibile.

- 0-5 anni
- 6-10 anni
- 11-15 anni
- 16-20 anni
- 21-25 anni
- Più di 25 anni

Esperienza di insegnamento in CLIL

Solo una risposta è possibile.

- 0 anni, è la mia prima esperienza di CLIL
- 1 anno
- 2 anni
- 3-4 anni
- 5-6 anni
- 7-10 anni
- 10-13 anni
- 14-17 anni
- 17-20 anni
- Oltre 20 anni

Sarebbe disponibile ad essere contattato/a per un'intervista di approfondimento sui temi trattati in questo questionario?

Se sì, le chiedo cortesemente di indicarmi il suo recapito di posta elettronica. Grazie!

.....

Molte grazie per avermi dedicato il suo tempo e la sua collaborazione!

Ada

ALLEGATO 1 Questionario dell'Insegnante CLIL (studio pilota)

Questionario dello Studente CLIL (studio pilota)

Gentile studente/studentessa,

innanzitutto ti ringrazio per la tua disponibilità a partecipare a questo studio pilota.

Mi presento: sono Ada Bier, dottoranda del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La mia ricerca dottorale ha come scopo quello di analizzare la motivazione dell'insegnante e degli studenti nell'ambito delle lezioni CLIL.

CLIL è un acronimo inglese che si riferisce alle situazioni didattiche in cui una materia non linguistica (ad esempio, storia) viene insegnata/appresa in lingua straniera (ad esempio, in inglese). Il livello scolastico d'interesse è quello della scuola secondaria di secondo grado (scuole superiori: licei, istituti tecnici e professionali).

Questo studio pilota ha come scopo quello di testare la validità del questionario che sottopongo alla tua attenzione. Per questo motivo, ti chiedo gentilmente di compilarlo con attenzione e, se vuoi, segnalarmi:

- a) eventuali domande/opzioni non chiare (che ti hanno messo in difficoltà nella risposta)
- b) eventuali domande da approfondire in termini di opzioni disponibili

Per completare il seguente questionario ci vorranno non più di 10 minuti. Esso è suddiviso in tre sezioni: nelle prime due ti verrà richiesto di compilare alcune scale a risposta multipla; nella terza ti verranno richieste alcune informazioni personali (scuola frequentata, classe, materia appresa in lingua straniera, eccetera). Non ci sono risposte giuste o sbagliate: puoi esprimere con assoluta libertà il tuo punto di vista. L'unica raccomandazione è quella di LEGGERE ATTENTAMENTE le domande e rispondere con la massima sincerità e onestà. Questo questionario è rigorosamente anonimo.

Il mio recapito mail è il seguente: ada.bier@unive.it. Un tuo breve riscontro finale, post-compilazione, è molto gradito.

Ti ringrazio nuovamente per la tua gentile disponibilità a contribuire alla mia ricerca e ti auguro buona compilazione!

Ada Bier

I. Dimensione motivazionale						
In questa sezione ti verrà richiesto di indicare quanto ti trovi d'accordo con alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
1) Mi impegno a studiare la <i>materia in lingua straniera</i>...						
Indica quanto ti trovi d'accordo con queste affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
1a. ... per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. ... perché è interessante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1c. ... perché è importante per la mia crescita personale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1d. ... perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1e. ... per non deludere me stesso/a rispetto alle mie capacità.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1f. ... per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1g. ... per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1h. ... perché non ho altra scelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1i. ... perché è obbligatorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1l. Non so il perché ¹ .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹ Gli item 1c, 1f, 1g, 1l sono stati adattati dallo strumento utilizzato da Noels *et alii* (2000).

2) Mi impegno a studiare la <i>lingua straniera</i>...						
Indica quanto ti trovi d'accordo con queste affermazioni. Solo una risposta è possibile.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
2a. ... perché non ho altra scelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. ... per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2c. ... perché è importante per la mia crescita personale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2d. ... perché è interessante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2e. ... per non deludere me stesso/a rispetto alle mie capacità.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2f. ... per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2g. ... per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2h. Non so il perché.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2i. ... perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2l. ... perché è obbligatorio ² .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

² Gli item 2b, 2c, 2g, 2h sono stati adattati dallo strumento utilizzato da Noels *et alii* (2000).

II. Dimensione affettiva
 In questa sezione ti verrà richiesto di indicare quanto ti trovi d'accordo con alcune affermazioni. Solo una risposta è possibile.

3) Studiare la materia in lingua straniera...
 Indica quanto ti trovi d'accordo con queste affermazioni. Solo una risposta è possibile.

	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
3a. ... mi diverte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. ... mi annoia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3c. ... mi appassiona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3d. ... mi mette ansia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3e. ... mi mette stress.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Dati anagrafici
 In questa sezione ti verrà chiesto di dare alcune informazioni personali. In particolare, ti verrà chiesto di indicare il "nome in codice" che ti è stato comunicato dall'insegnante. Ti ricordo che il questionario rimarrà anonimo, non c'è modo di risalire all'identità di alcuno e i dati forniti verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi scientifici di questa ricerca dottorale.

“Nome in codice”
 Il "nome in codice" che ti ha comunicato l'insegnante è il titolo di un film o di una canzone o di un romanzo, preceduto da un numero a tre cifre (ad esempio: 294 Happy).

Genere
 Solo una risposta è possibile.

- Femmina
- Maschio

Età

Solo una risposta è possibile.

- 14 anni
- 15 anni
- 16 anni
- 17 anni
- 18 anni
- 19 anni
- più di 19 anni

Madrelingua

Solo una risposta è possibile.

- Italiano
- Tedesco
- Sloveno
- Inglese
- Spagnolo
- Francese
- Altro:

Materia (non linguistica) imparata in lingua straniera

Indicare la materia dell'insegnante che vi invita a compilare il questionario.

.....

Lingua straniera utilizzata per apprendere la materia (di cui al punto precedente)

Indicare la lingua straniera utilizzata dall'insegnante che vi invita a compilare il questionario. Solo una risposta è possibile.

- Inglese
- Tedesco
- Sloveno
- Spagnolo
- Francese
- Altro:

Da quanti anni studi una materia in lingua straniera?

In generale, non serve necessariamente fare riferimento alla materia indicata in precedenza.

- Mai prima d'ora: questo è il primo anno
- 1 anno
- 2 anni
- 3 anni
- 4 anni
- 5 anni
- Più di 5 anni
- Altro:

Tipo di scuola che frequento

Ad esempio: istituto tecnico per geometri.

.....

Classe frequentata (ricorda di indicare anche la sezione)

Ad esempio: 4^AC.

.....

Provincia in cui ha sede la scuola

Ad esempio: Parma (PR).

.....

Molte grazie per avermi dedicato il tuo tempo e la tua collaborazione!

Ada



Università
Ca' Foscari
Venezia

Venezia, li 13/04/2015

Dipartimento
di Studi Linguistici
e Culturali Comparati

Gentile Docente,

sono Carmel Mary Coonan, professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne e direttore del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LaDLS) presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. In particolare, scrivo in qualità di supervisore di dottorato di Ada Bier.

Ada Bier collabora con il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati come formatrice nei corsi di perfezionamento e formazione sul CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Inoltre, sta completando il dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio a Ca' Foscari e questo è il motivo per cui La sta contattando.

Zattere
Dorsoduro 1405
30123 Venezia

La ricerca dottorale di Ada Bier ha come duplice obiettivo quello di a. esplorare le caratteristiche della motivazione che sta alla base e sostiene la scelta dei docenti di insegnare in CLIL e b. esplorare la motivazione dei rispettivi studenti CLIL. Riteniamo che questa ricerca sia di particolare interesse soprattutto in considerazione del contesto di riforma scolastica in cui essa si colloca: da quest'anno, infatti, in tutti i licei ed istituti tecnici l'insegnamento di una materia non linguistica in CLIL è diventato obbligatorio al quinto anno (eccezion fatta per i licei linguistici in cui l'obbligo è anticipato al terzo anno).

Due sono i motivi principali per cui riteniamo che questa ricerca sia di interesse: i. la motivazione dell'insegnante influenza sia la qualità del suo lavoro sia la qualità della sua vita professionale e personale; ii. la motivazione dell'insegnante può avere impatto sulla motivazione dei rispettivi studenti.

L'invito è dunque quello di partecipare a questa ricerca compilando il questionario online (anonimo) e coinvolgendo possibilmente i propri studenti CLIL nel fare altrettanto: grazie alle preziose informazioni ottenute da entrambe le parti sarà possibile analizzare e riflettere sull'eventuale collegamento tra la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti, traendo così utili implicazioni sia a livello teorico che, soprattutto, didattico.

Confidando nella Sua gentile collaborazione, porgo cordiali saluti.

Carmel Mary Coonan

Professore Ordinario di Didattica delle Lingue Moderne
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati - Università Ca' Foscari di Venezia
Direttore del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LaDLS)

ALLEGATO 3 Lettera di presentazione della prof.ssa Carmel Mary Coonan

Questionario dell'Insegnante CLIL

Gentile Docente,

innanzitutto La ringrazio per la Sua disponibilità a partecipare a questa ricerca.

Sono Ada Bier, dottoranda del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La mia supervisore di tesi è la prof.ssa Carmel Mary Coonan.

La presente ricerca dottorale ha come scopo quello di analizzare la motivazione dell'insegnante e quella dei rispettivi studenti nell'ambito delle lezioni CLIL. CLIL (Content and Language Integrated Learning) è un acronimo inglese che identifica quelle situazioni didattiche in cui una materia non linguistica viene insegnata/appresa in lingua straniera. In particolare, il livello scolastico d'interesse è quello della scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici e professionali).

I questionari con cui raccoglierò i dati sono due: il questionario dell'insegnante CLIL (questo) e il questionario dello studente CLIL. In merito a quest'ultimo, Le chiedo gentilmente di individuare una classe (o più classi, se lo desidera) in cui insegna la Sua disciplina in CLIL e chiedere ai Suoi studenti la disponibilità a compilare un brevissimo questionario motivazionale, anch'esso online. Troverà il link relativo al termine della compilazione, alla fine del questionario.

Per completare il presente questionario ci vorranno 15-20 minuti al massimo. Esso è composto da 14 domande, suddivise in sei sezioni: nelle prime quattro Le verrà richiesto di compilare alcune scale a risposta multipla; nella quinta, troverà tre domande aperte a cui rispondere brevemente facendo riferimento alla propria esperienza; nella sesta Le verranno richieste alcune informazioni personali (formazione, esperienza di insegnamento, materia insegnata, eccetera). Non ci sono risposte giuste o sbagliate: può esprimere con assoluta libertà il Suo punto di vista. L'unica raccomandazione è quella di leggere attentamente le domande e rispondere con la massima sincerità e onestà.

Questo questionario è rigorosamente anonimo. Le verrà solamente chiesto di scegliere un "nome in codice" che condividerà con gli studenti CLIL che compileranno il questionario dello studente: questa procedura permetterà, in fase di elaborazione dati, di associare il questionario dell'insegnante alla rispettiva classe CLIL. Con questo "nome in codice" non si potrà in alcun modo risalire all'identità di alcuno, garantendo così un totale rispetto dell'anonimato, sia dell'insegnante che degli studenti. Sottolineo inoltre che i dati raccolti non saranno comunicati a terzi, verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi di questa ricerca dottorale.

Il mio recapito mail è il seguente: ada.bier@unive.it. Mi rendo disponibile per eventuali chiarimenti circa la compilazione ed eventualmente per comunicare i risultati, a ricerca terminata.

La ringrazio nuovamente per la Sua disponibilità a contribuire alla mia ricerca e Le auguro buona compilazione!

Ada Bier

I. Prima Sezione

In questa sezione Le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con ciascuna affermazione. Solo una risposta per affermazione è possibile.

1) Insegno la mia disciplina (non linguistica) in CLIL perché:

Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.

	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente e d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
1a. Perché trovo che sia importante per il mio sviluppo professionale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Perché è diventato obbligatorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1c. Per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1d. Perché non avevo altra scelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1e. Perché vedo che ha effetti positivi sulle competenze trasversali dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1f. Perché spero in un riconoscimento economico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1g. Perché trovo che aiuti la crescita delle capacità cognitive dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1h. Perché mi fa sentire coinvolto nel progetto di sviluppo del curriculum della mia scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1i. Per il piacere di esprimere la mia creatività nella didattica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1l. Per ampliare le mie capacità cognitive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 4 Questionario dell'Insegnante CLIL

1m. Per contribuire alla creazione di un sistema educativo più adatto alle richieste della società di oggi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1n. Per il piacere di poter metter insieme più passioni della mia vita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1o. Perché mi permette di rivalutare e sviluppare la mia pratica didattica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1p. Per l'interesse che provo rispetto a questo nuovo ambiente di apprendimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1q. Perché credo nei valori europei di multilinguismo e multiculturalismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1r. Perché spero in un riconoscimento in termini di punteggio in graduatoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1s. Per la soddisfazione che provo nel poter mettere a frutto le competenze acquisite in più esperienze della mia vita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1t. Per il prestigio professionale che ne posso trarre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1u. Per migliorare la mia competenza linguistica nella lingua straniera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1v. Perché trovo favorisca un maggiore coinvolgimento (interesse, attenzione) da parte dei miei studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Seconda Sezione						
In questa sezione Le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con ciascuna affermazione. Solo una risposta per affermazione è possibile.						
2) Secondo me, insegnare la mia disciplina (non linguistica) è...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
2a. ... appassionante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. ... ansioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2c. ... arricchente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2d. ... logorante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2e. ... entusiasmante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2f. ... angosciante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2g. ... divertente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Secondo me, la mia disciplina (non linguistica) è...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
3a. ... appassionante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. ... una materia come un'altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3c. ... entusiasmante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3d. ...divertente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 4 Questionario dell'Insegnante CLIL

4) Secondo me, insegnare la mia disciplina in lingua straniera (in CLIL) è... Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
4a. ... entusiasmante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. ... logorante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4c. ... appassionante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4d. ... arricchente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4e. ... angosciante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4f. ... divertente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4g. ... ansiogeno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Terza Sezione						
In questa sezione Le verrà richiesto di indicare quanto si trova d'accordo con ciascuna affermazione. Solo una risposta per affermazione è possibile.						
5) Secondo me, il CLIL...						
Indichi quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
5a. ...mi complica la comunicazione in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. ...mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti nella lingua straniera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5c. ... mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti anche nella lingua madre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5d. ...è inutile, non mi dà alcun beneficio, anzi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5e. ...mi aiuta a formulare i miei messaggi in classe in modo più efficace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5f. ... mi aiuta a formulare i miei messaggi in classe in modo più efficace, anche nella lingua madre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5g. ...mi rende più consapevole rispetto all'uso delle lingue in generale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Quarta Sezione

In questa sezione Le verrà richiesto di indicare il grado di verità di ciascuna affermazione. Solo una risposta per affermazione è possibile.

6) Relazioni con gli studenti CLIL

In base alla Sua esperienza, indichi il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.

	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero	Non posso rispondere perché non ho ancora esperienza pratica di CLIL in classe.
6a. C'è un'atmosfera particolarmente piacevole nella mia classe CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. L'idea di dover fare un'ora di lezione nella mia classe CLIL mi mette angoscia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6c. C'è un'atmosfera particolarmente tesa nella mia classe CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6d. L'idea di dover fare un'ora di lezione nella mia classe CLIL mi mette entusiasmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Relazioni con i colleghi insegnanti						
In base alla Sua esperienza, indichi il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.						
	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero
7a. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi della mia stessa disciplina (non linguistica).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di altre discipline (non linguistiche).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7c. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di discipline linguistiche (lingue straniere).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Relazioni con la dirigenza						
In base alla Sua esperienza, indichi il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.						
	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero
8a. La dirigenza si interessa alla mia attività di insegnamento CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. La dirigenza è attiva nel promuovere l'attuazione del CLIL nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8c. La dirigenza è attiva nel promuovere il CLIL nel sistema scolastico, in generale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) Relazioni con gli altri operatori scolastici							
In base alla Sua esperienza, indichi il grado di verità della seguente affermazione. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.							
	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero	
9a. In generale, ho un buon rapporto di collaborazione con gli altri operatori scolastici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Relazioni con le famiglie dei miei studenti CLIL							
In base alla Sua esperienza, indichi il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.							
	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero	Non posso rispondere perché non ho nessun contatto con le famiglie degli studenti
10a. Spiego alle famiglie cos'è il CLIL e le ragioni per cui è stato introdotto nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10b. Mi rendo disponibile a chiarire le eventuali perplessità delle famiglie rispetto al CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10c. Trovo che, in generale, le famiglie siano favorevoli all'attuazione del CLIL nella nostra scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10d. In generale, ho un buon rapporto con le famiglie dei miei studenti CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Quinta Sezione

In questa sezione Le verrà chiesto di rispondere facendo riferimento alla Sua esperienza di insegnamento.

11) Perché insegna/ha scelto di insegnare in CLIL? Racconti brevemente la Sua esperienza, facendo particolare riferimento alle ragioni che l'hanno portata ad insegnare la Sua disciplina (non linguistica) in questa modalità.

12) Facendo riferimento alla Sua esperienza, ritiene che l'adozione della metodologia CLIL abbia influenza sulla Sua pratica didattica (in generale)?¹

- Sì
- No
- Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe

¹ La Domanda 12 è stata adattata dallo strumento utilizzato da Langé *et alii* (2014).

13) Brevemente, potrebbe indicarmi *quali aspetti* della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?
Massimo 4.

14) *In quale/i modo/i* la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

VI. Dati personali

In questa sezione Le verrà chiesto di dare alcune informazioni personali. In particolare, Le verrà chiesto di scegliere un "nome in codice": questa procedura sarà utile in fase di elaborazione dati per associare ad ogni insegnante partecipante la/e rispettiva/e classe/i di studenti CLIL (i quali, a loro volta, dovranno utilizzare lo stesso "nome in codice" dell'insegnante).

Il questionario rimarrà dunque anonimo e i dati forniti verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi scientifici di questa ricerca dottorale.

a. Genere

Solo una risposta è possibile.

- Femmina
- Maschio

b. Età

Solo una risposta è possibile.

- Tra 20 e 25 anni
- Tra 26 e 30 anni
- Tra 31 e 35 anni
- Tra 36 e 40 anni
- Tra 41 e 45 anni
- Tra 46 e 50 anni
- Tra 51 e 55 anni
- Tra 56 e 60 anni
- Tra 61 e 65 anni
- Oltre 65 anni

Madrelingua

Solo una risposta è possibile.

- Italiano
- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo
- Sloveno
- Altro:

d. Formazione

Indichi il titolo di studio più elevato che possiede. Solo una risposta è possibile.

- Laurea di vecchio ordinamento
- Laurea magistrale/specialistica (nuovo ordinamento)
- Dottorato di ricerca
- Altro:

e. Formazione CLIL

Più di una risposta è possibile.

- Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) (MIUR, D.D. n. 6, 16.4.2012)
- Corso metodologico di perfezionamento universitario (20 CFU)
- Corso/i di formazione
- Autoformazione
- Altro:

f. Disciplina/e (non linguistica) insegnata/e in modalità CLIL

Può indicare al massimo *due* discipline.

.....

g. Lingua straniera utilizzata per il CLIL

Solo una risposta è possibile.

- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo
- Sloveno
- Altro:

h. Livello di competenza linguistica certificata nella lingua straniera (indicata sopra)

Solo una risposta è possibile.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

i. Esperienza di insegnamento (in generale)

Solo una risposta è possibile.

- 0-5 anni
- 6-10 anni
- 11-15 anni
- 16-20 anni
- 21-25 anni
- 26-30 anni
- 31-35 anni
- 36-40 anni
- Oltre 40 anni

l. Esperienza di insegnamento in CLIL

Solo una risposta è possibile.

- 0 anni, è la mia prima esperienza di CLIL
- 1 anno
- 2 anni
- 3 anni
- 4 anni
- 5 anni
- 6-7 anni
- 8-9 anni
- 10-11 anni
- 12-13 anni
- 14-15 anni
- 16-17 anni
- 18-19 anni
- 20 anni e oltre

m. Tipo di scuola in cui insegno in CLIL

Nel caso in cui vi fossero più scuole in cui si presta servizio, indichi solo quella/e in cui si insegna in CLIL. Ad esempio: istituto tecnico per geometri.

.....

n. Se lo conosce, saprebbe indicarmi il numero totale degli insegnanti che lavorano nella Sua scuola? (La/e scuola/e a cui fare riferimento è/sono quella/e indicata/e al punto m)

Per numero totale intendiamo tutto l'insieme degli insegnanti, di ruolo e non di ruolo, di disciplina non linguistica, di lingue (materna, straniera, classiche) e di sostegno, che lavorano presso la scuola. Nel caso vi fossero due scuole in cui insegna in CLIL, specifichi a quale scuola si riferisce il totale indicato: ad esempio, 82 (ist.tec.geometri), 96 (liceo scientifico).

.....

o. Se lo conosce, saprebbe indicarmi il numero degli insegnanti CLIL nella Sua scuola? (La/e scuola/e a cui fare riferimento è/sono quella/e indicata/e al punto m)

Per insegnanti CLIL intendiamo i docenti di disciplina non linguistica che insegnano in CLIL. Nel caso vi fossero due scuole in cui insegna in CLIL, specifichi a quale scuola si riferisce il totale indicato: ad esempio, 3 (ist.tec.geometri), 7 (liceo scientifico).

.....

p. Classe/i a cui si insegna in CLIL

La/e classe/i da indicare è/sono quella/e che compilerà/anno il questionario dello studente. Ad esempio: 4B, 5C. Se non ha classi CLIL a cui far compilare il questionario scriva "Non ho classi CLIL".

.....

q. "Nome in codice"

Come "nome in codice" scelga il titolo di un film o di una canzone o di un romanzo, preceduto da un numero a tre cifre (ad esempio: 538avatar). Lo stesso "nome in codice" dovrà essere utilizzato dai Suoi studenti CLIL in fase di compilazione del loro questionario. Nel caso in cui volesse coinvolgere più classi CLIL, Le chiedo cortesemente di utilizzare un "nome in codice" *unico*, da comunicare agli studenti di *tutte* le classi coinvolte. Se, invece, non ha classi CLIL a cui far compilare il questionario scriva "Non ho classi CLIL".

.....

r. Provincia in cui ha sede la scuola

Indicare la provincia in cui ha/hanno sede la/e scuola/e indicata/e al punto m. Ad esempio: Treviso (TV).

.....

s. Sarebbe disponibile ad essere eventualmente contattato/a per un'intervista di approfondimento sui temi trattati in questo questionario? Se sì, Le chiedo cortesemente di indicarmi il suo recapito di posta elettronica. Grazie!

n.b. Se desidera essere ricontattato/a, è importante che indichi qui la Sua mail perché altrimenti non mi sarà in alcun modo possibile risalire al Suo recapito per poterLa contattare.

.....

Le ricordo il link al *Questionario dello Studente CLIL*, da comunicare ai Suoi studenti:

https://docs.google.com/forms/d/1nryk1jUwcl6fUDT24n6sl7d_1o0bXK5S8xObtfR8p5I/viewform

(Le chiedo gentilmente di comunicarlo - o inviarlo via mail con il copia-incolla - ai Suoi studenti CLIL)

Conosce altri docenti CLIL di disciplina non linguistica in servizio presso una scuola secondaria superiore?

Se sì, vorrebbe gentilmente inoltrare loro la mia mail, oppure metterli in contatto con me? Il mio indirizzo è ada.bier@unive.it

Molte grazie per avermi dedicato il suo tempo e la sua collaborazione!

Ada

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.1.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.891
	Approx. Chi-Square	1894.024
Bartlett's Test of Sphericity	df	190
	Sig.	.000

Tabella A5.1.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	8.210	1.6613
2	1.838	1.5273
3	1.272	1.4151
4	1.138	1.3416

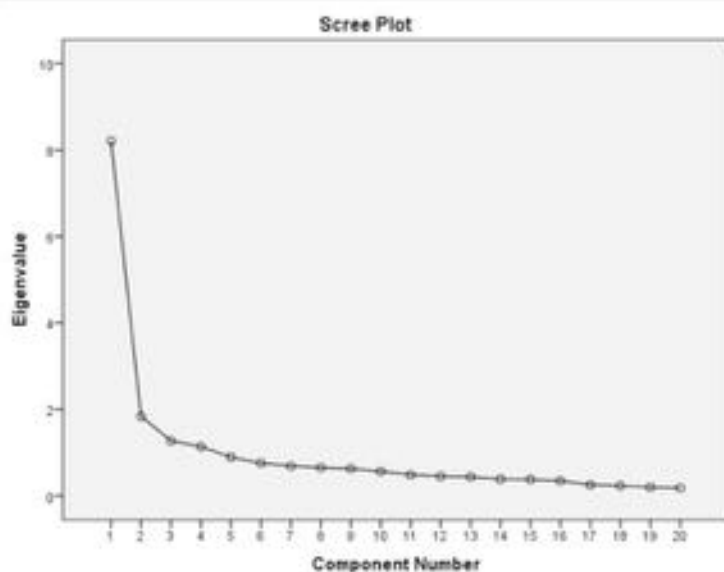


Figura A5.1.1. Screeplot (Scala 1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.1.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 1 del Questionario dell'Insegnante CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)				Matrice di struttura (Structure matrix)			
	Componente				Componente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1v) Perché trovo che favorisca un maggiore coinvolgimento (interesse, attenzione) da parte dei miei studenti	.818				.786		-.317	-.321
1g) Perché trovo che aiuti la crescita delle capacità cognitive dei miei studenti	.798				.783		-.365	-.319
1q) Perché credo nei valori europei di multilinguismo e multiculturalismo	.735				.702			-.358
1p) Per l'interesse che provo rispetto a questo nuovo ambiente di apprendimento	.677				.775			-.523
1m) Per contribuire alla creazione di un sistema educativo più adatto alle richieste della società di oggi	.671				.755			-.498
1e) Perché vedo che ha effetti positivi sulle competenze trasversali dei miei studenti	.580		-.320		.686		-.458	-.376
1h) Perché mi fa sentire coinvolto nel progetto di sviluppo del curriculum della mia scuola	.579				.647			-.503
1n) Per il piacere di poter mettere insieme più passioni della mia vita	.575				.715			-.578
1o) Perché mi permette di rivalutare e sviluppare la mia pratica didattica	.511			-.470	.732			-.711
1f) Perché spero in un riconoscimento economico		.900				.870		
1r) Perché spero in un riconoscimento in termini di punteggio in graduatoria		.806				.831		
1t) Per il prestigio professionale che ne posso trarre		.487		-.437	.325	.596		-.550
1b) Perché è diventato obbligatorio			.806				.831	
1d) Perché non avevo altra scelta			.792		-.373		.827	
1u) Per migliorare la mia competenza linguistica nella lingua straniera				-.770				-.715
1c) Per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida				-.709	.489			-.764
1l) Per ampliare le mie capacità cognitive				-.649	.519			-.747
1i) Per il piacere di esprimere la mia creatività nella didattica	.374			-.595	.679			-.786
1s) Per la soddisfazione che provo nel poter mettere a frutto le competenze acquisite in più esperienze della mia vita				-.555	.567			-.706
1a) Perché trovo che sia importante per il mio sviluppo professionale	.398			-.465	.627			-.670

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.1.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	1	2	3	4
1	1.000	.211	-.242	-.526
2	.211	1.000	.030	-.238
3	-.242	.030	1.000	.113
4	-.526	-.238	.113	1.000

TOT Subscala 1.1

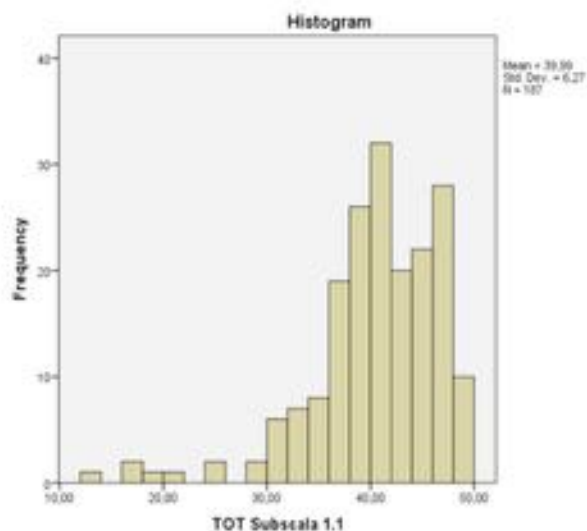


Figura A5.1.2. Istogramma (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

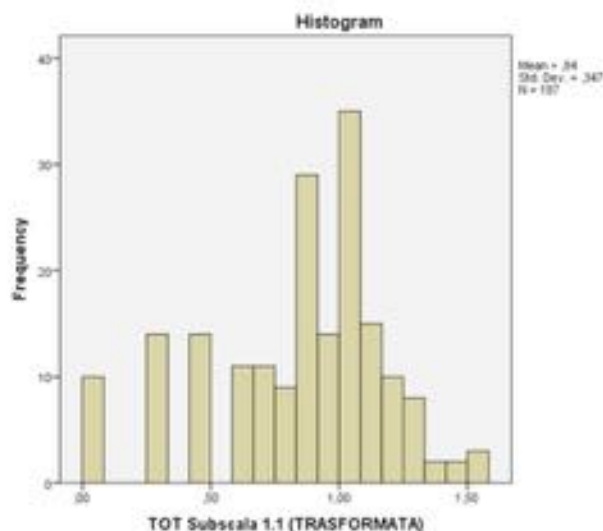


Figura A5.1.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

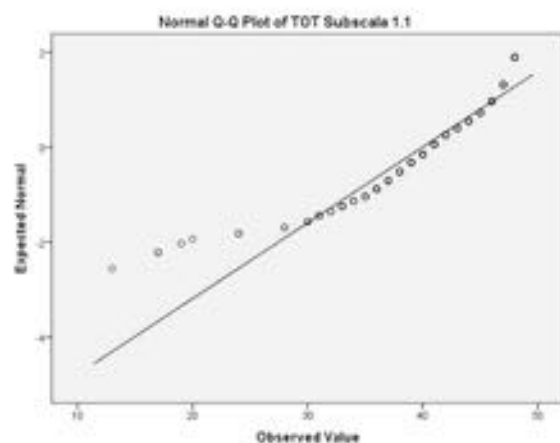


Figura A5.1.4. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

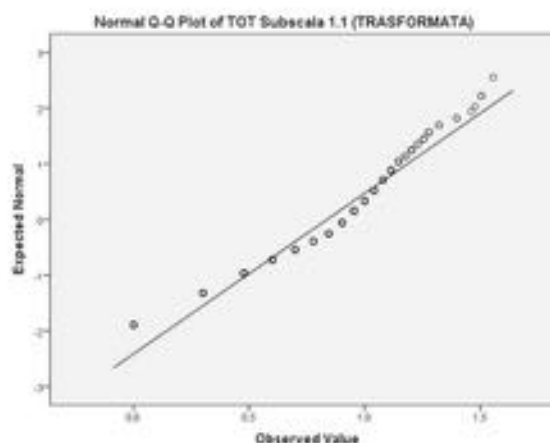


Figura A5.1.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

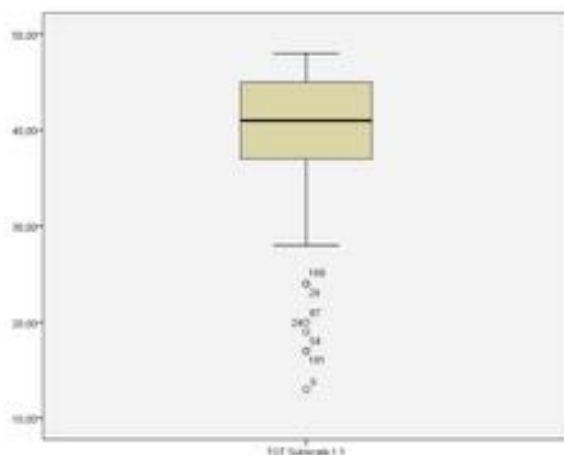


Figura A5.1.6. Boxplot (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

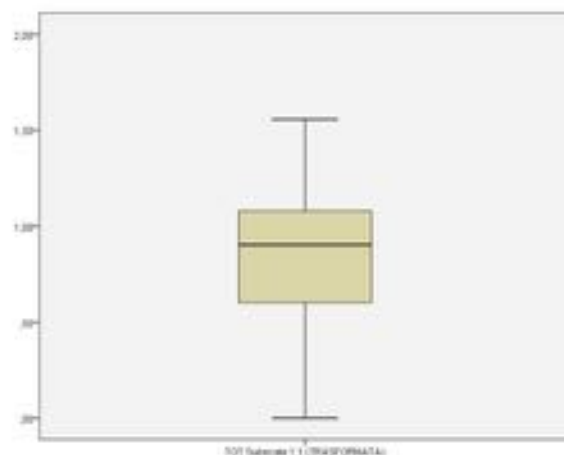


Figura A5.1.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Subscala 1.1, Questionario dell'Insegnante CLIL)

TOT Subscala 1.2

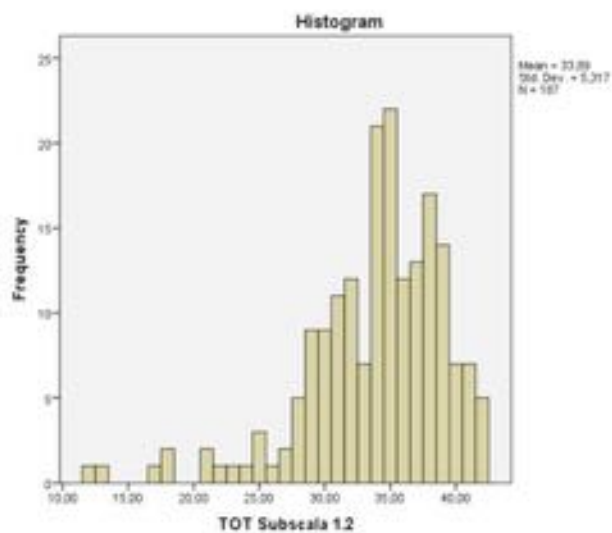


Figura A5.1.8. Istogramma (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

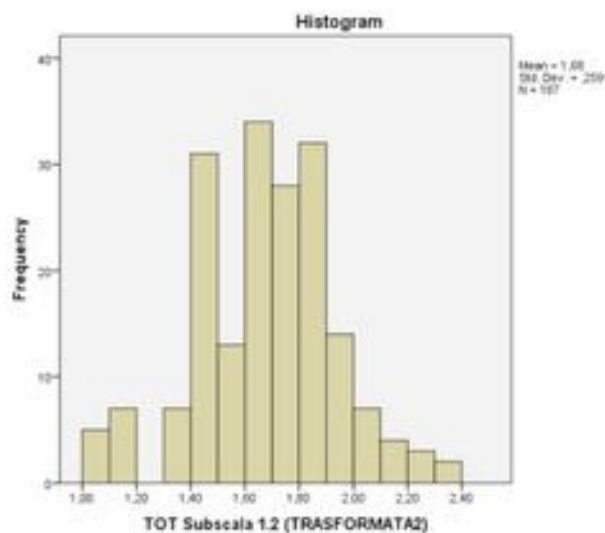


Figura A5.1.9. Istogramma post-trasformazione (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

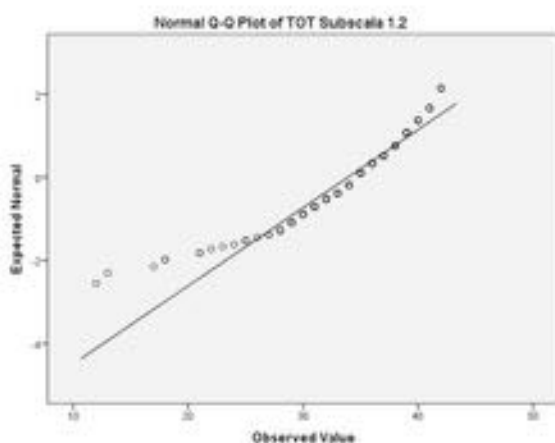


Figura A5.1.10. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

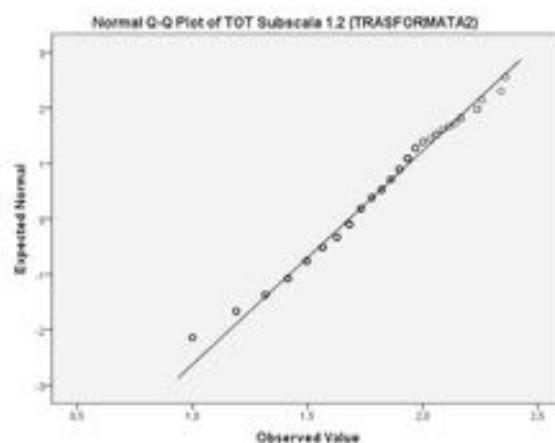


Figura A5.1.11. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

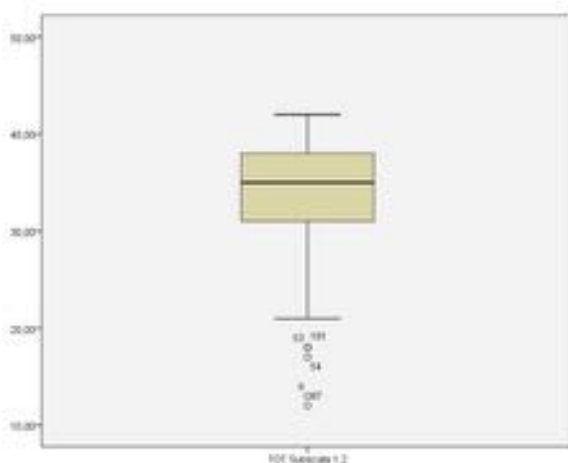


Figura A5.1.12. Boxplot (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

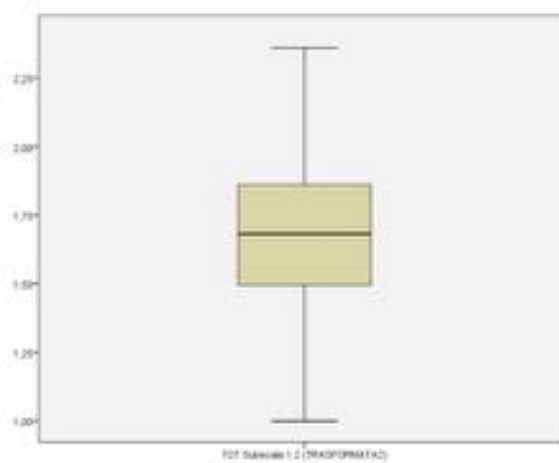


Figura A5.1.13. Boxplot post-trasformazione (TOT Subscala 1.2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

TOT Subscala 1.3

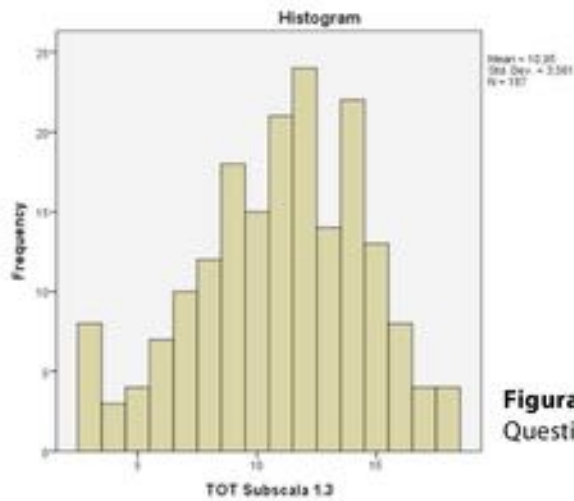


Figura A5.1.14. Istogramma (TOT Subscala 1.3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

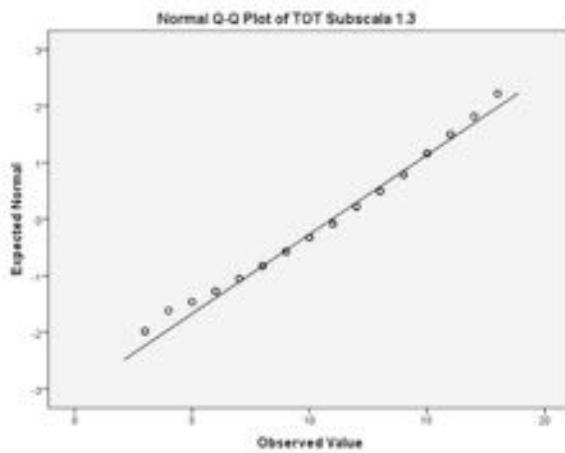


Figura A5.1.15. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

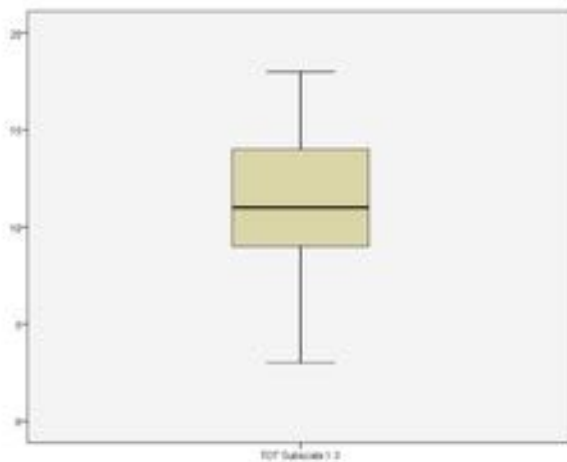


Figura A5.1.16. Boxplot (TOT Subscala 1.3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

TOT Subscala 1.4

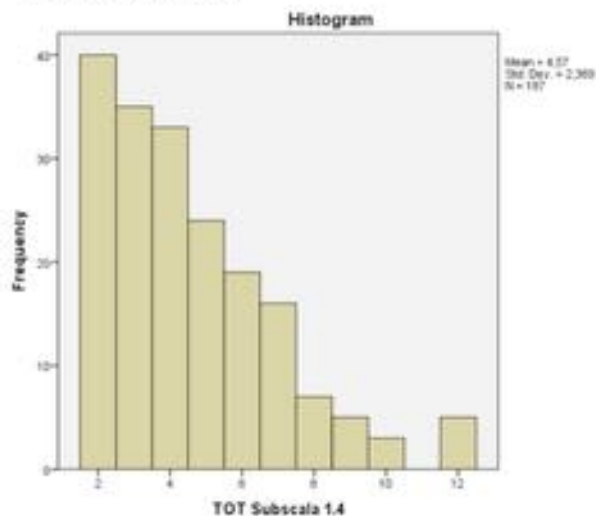


Figura A5.1.17. Istogramma (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

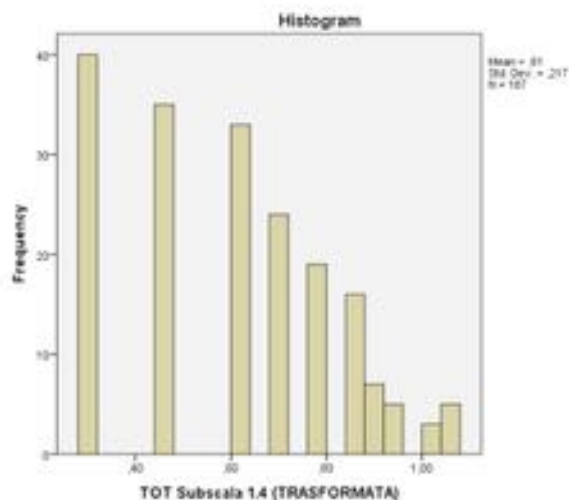


Figura A5.1.18. Istogramma post-trasformazione (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

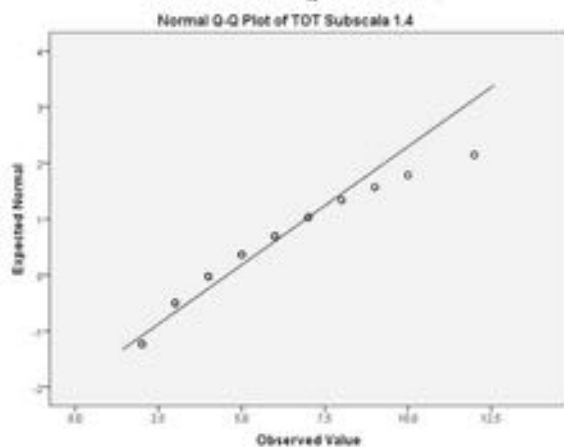


Figura A5.1.19. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

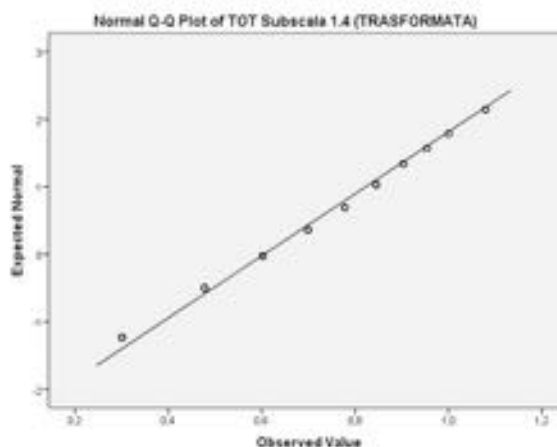


Figura A5.1.20. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

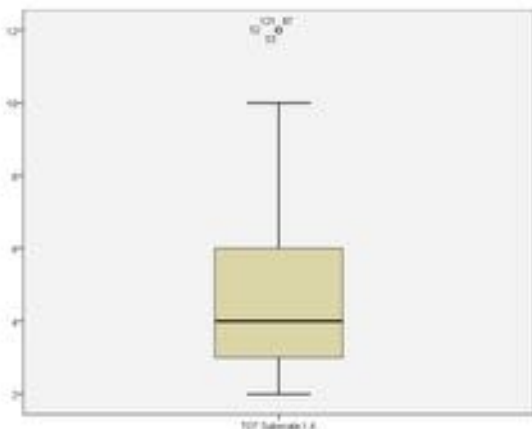


Figura A5.1.21. Boxplot (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

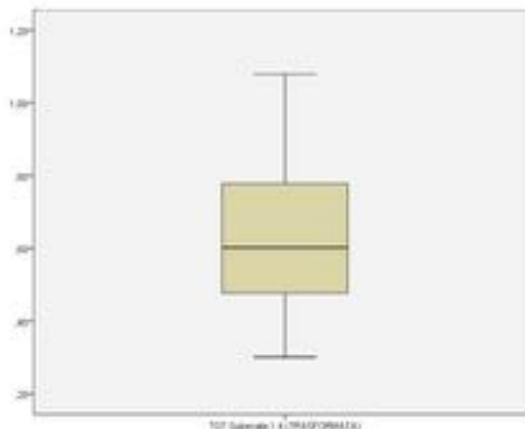


Figura A5.1.22. Boxplot post-trasformazione (TOT Subscala 1.4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 2 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.2.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.796
	Approx. Chi-Square	616.138
Bartlett's Test of Sphericity	df	21
	Sig.	.000

Tabella A5.2.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	3.638	1.3156
2	1.321	1.1713

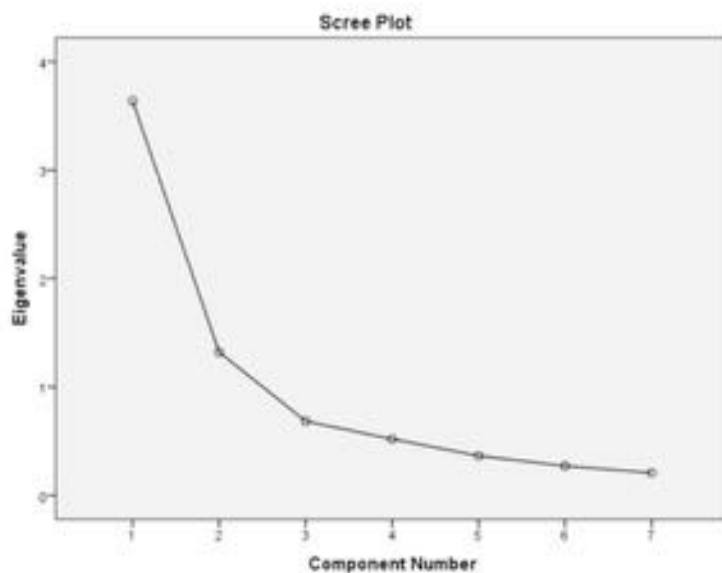


Figura A5.2.1. Screeplot (Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.2.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 2 del Questionario dell'Insegnante CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)		Matrice di struttura (Structure matrix)	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
2a) ...appassionante	.791	.138	.846	.451
2c) ...arricchente	.890	-.218	.804	.134
2e) ...entusiasmante	.867	.099	.907	.442
2g) ...divertente	.689	.213	.773	.485
2b) ...ansioso (RICOD)		.905	.366	.896
2d) ...logorante (RICOD)	.039	.688	.311	.703
2f) ...angosciante (RICOD)	.036	.867	.379	.881

Tabella A5.2.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	1	2
1	1.000	.396
2	.396	1.000

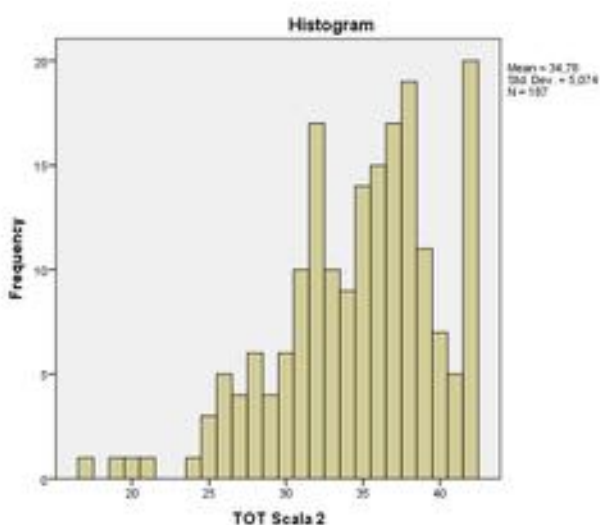


Figura A5.2.2. Istogramma (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

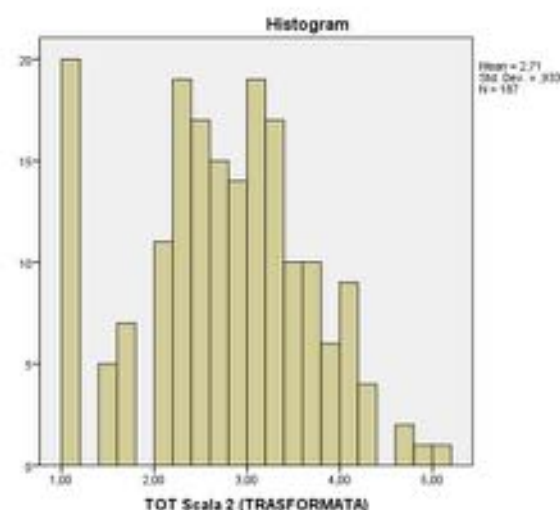


Figura A5.2.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

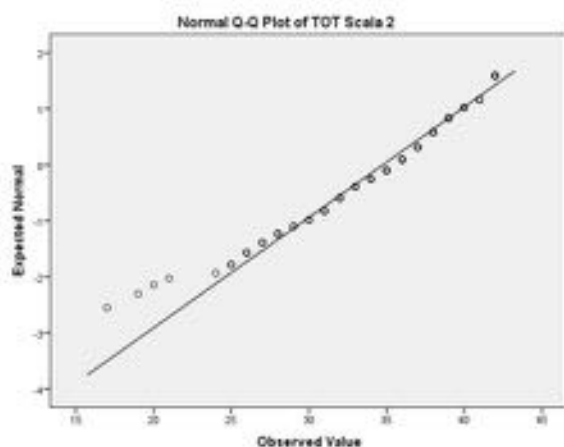


Figura A5.2.4. Q-Q Plot (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

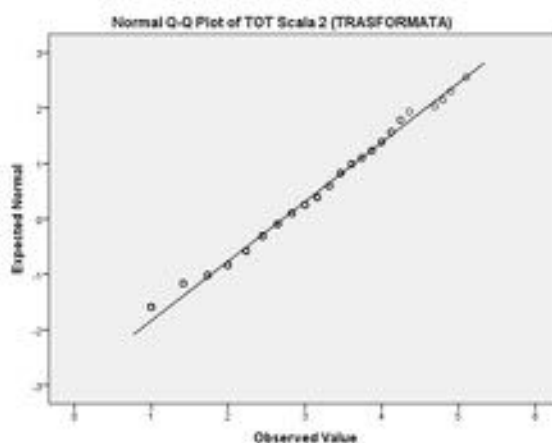


Figura A5.2.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

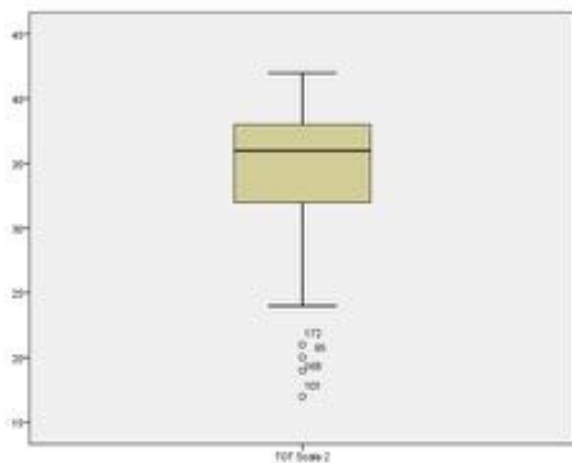


Figura A5.2.6. Boxplot (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

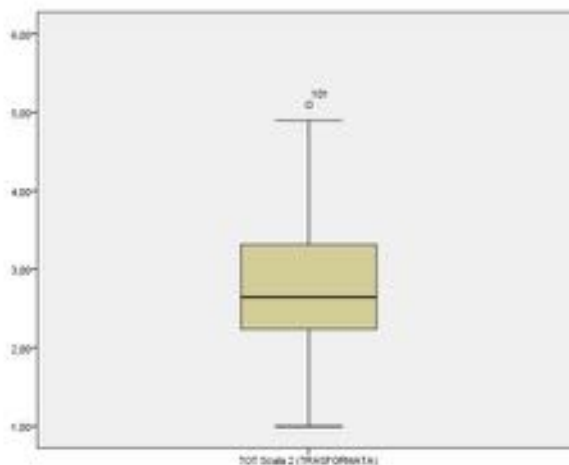


Figura A5.2.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Scala 2, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 3 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.3.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.725
Approx. Chi-Square		352.685
Bartlett's Test of Sphericity	df	6
	Sig.	.000

Tabella A5.3.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.680	1.1476
2	.697	1.0229

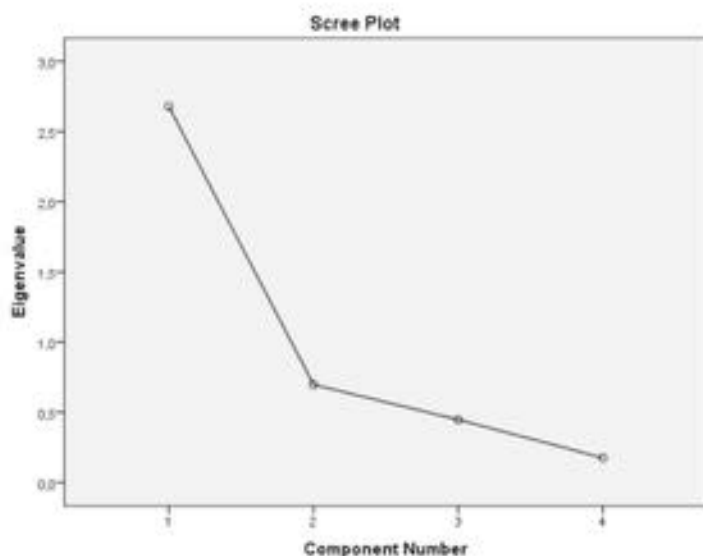


Figura A5.3.1. Screeplot (Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

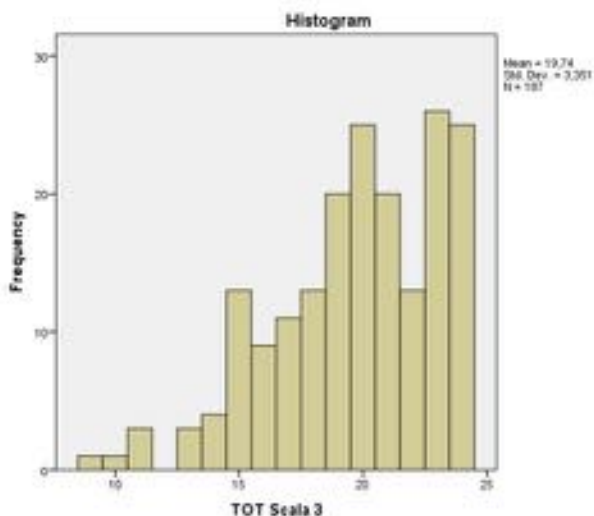


Figura A5.3.2. Istogramma (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

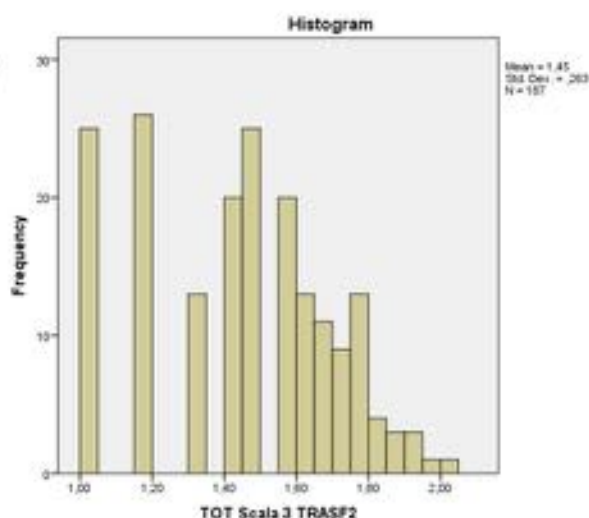


Figura A5.3.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

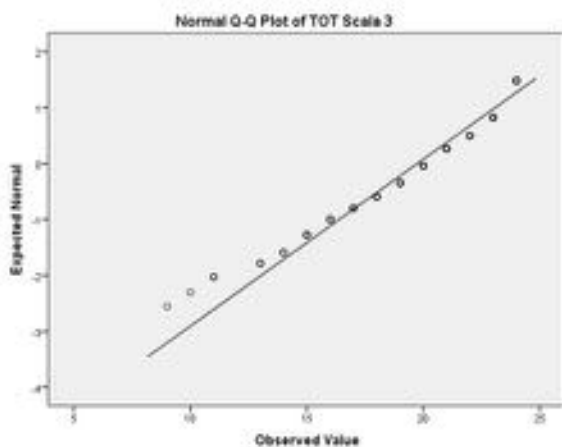


Figura A5.3.4. Q-Q Plot (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

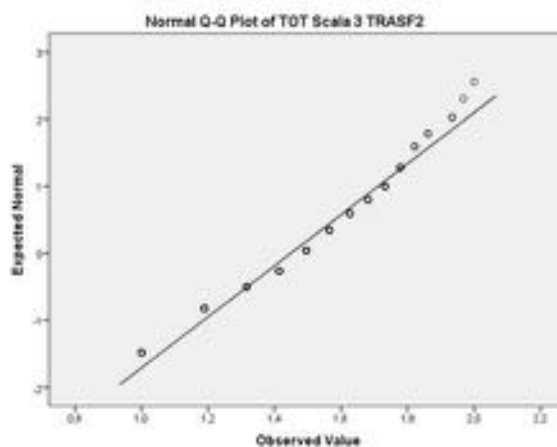


Figura A5.3.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

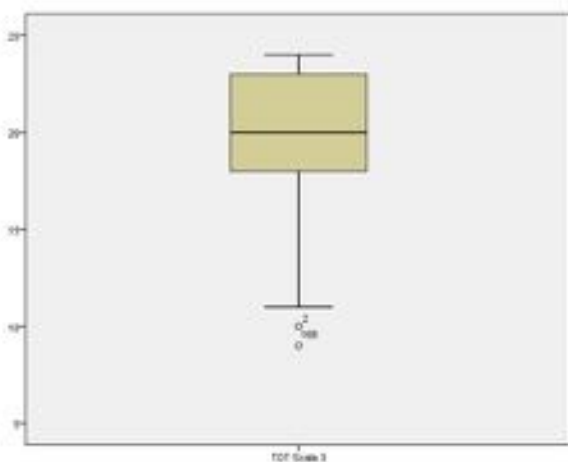


Figura A5.3.6. Boxplot (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

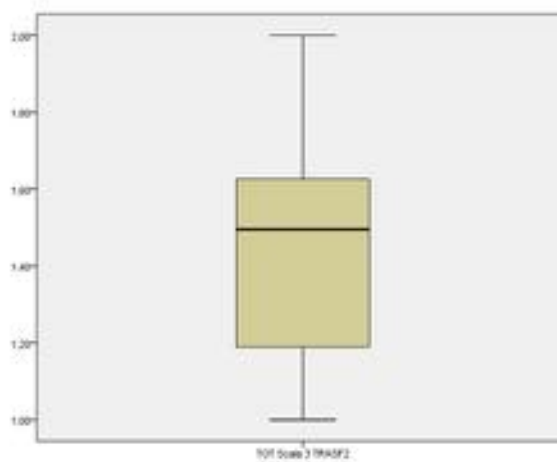


Figura A5.3.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Scala 3, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 4 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.4.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.826
	Approx. Chi-Square	763.239
Bartlett's Test of Sphericity	df	21
	Sig.	.000

Tabella A5.4.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	3.931	1.2724
2	1.380	1.1852

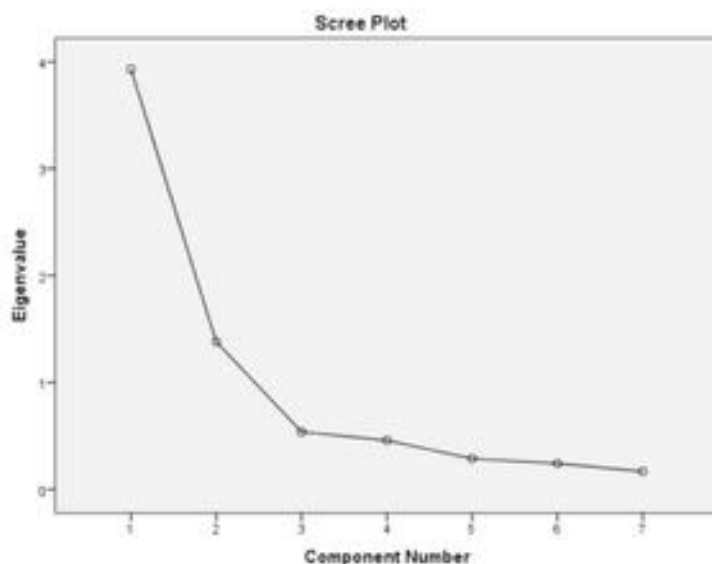


Figura A5.4.1. Screeplot (Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.4.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 4 del Questionario dell'Insegnante CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)		Matrice di struttura (Structure matrix)	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
4a) ...entusiasmante	.923		.926	.411
4c) ...appassionante	.936		.924	.380
4d) ...arricchente	.870	-.084	.834	.296
4f) ...divertente	.694	.256	.806	.559
4b) ...logorante (RICOD)	.042	.767	.377	.785
4e) ...angosciante (RICOD)	.033	.860	.408	.874
4g) ...ansioso (RICOD)	-.059	.926	.346	.900

Tabella A5.4.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	1	2
1	1.000	.437
2	.437	1.000

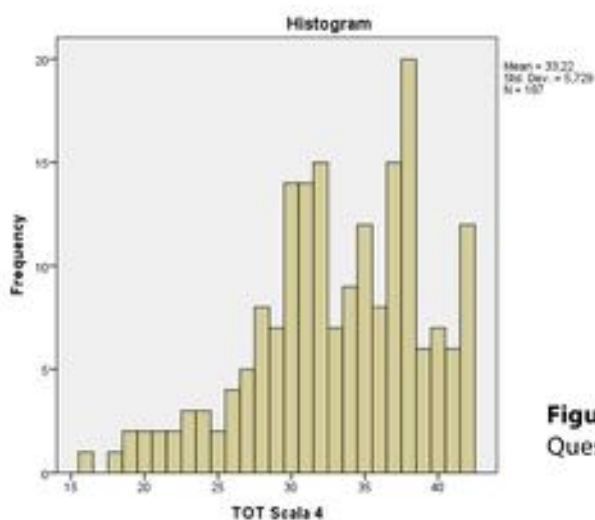


Figura A5.4.2. Istogramma (TOT Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

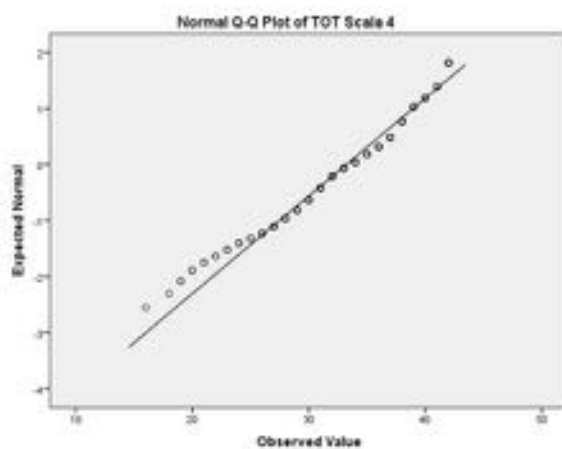


Figura A5.4.3. Q-Q Plot (TOT Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

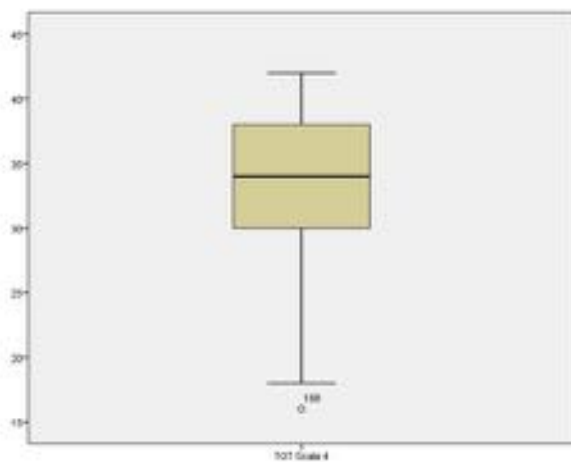


Figura A5.4.4. Boxplot (TOT Scala 4, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 5 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.5.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.731
	Approx. Chi-Square	466.074
Bartlett's Test of Sphericity	df	21
	Sig.	.000

Tabella A5.5.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	3.144	1.2844
2	1.267	1.1920

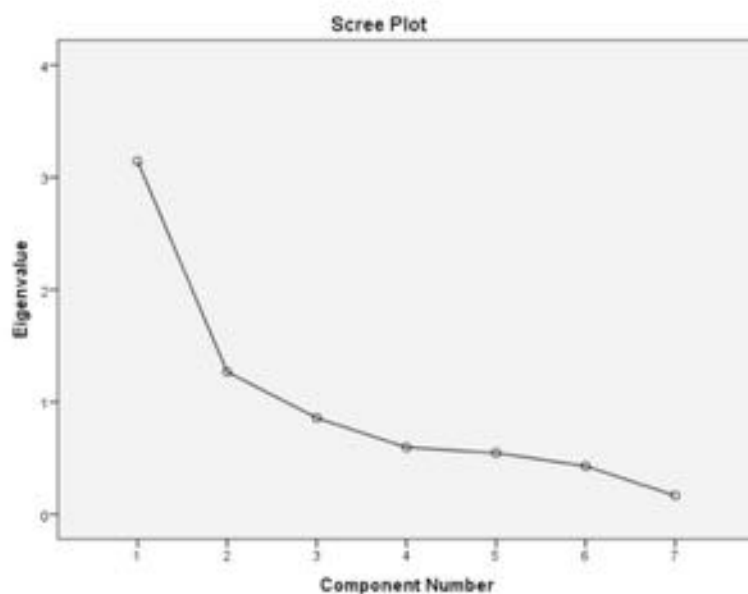


Figura A5.5.1. Screeplot (Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.5.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 5 del Questionario dell'Insegnante CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)		Matrice di struttura (Structure matrix)	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
5b) ...mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti nella LS	.820		.779	
5c) ...mi aiuta a diventare più consapevole delle difficoltà linguistiche che possono avere i miei studenti anche nella LM	.780		.795	
5e) ...mi aiuta a formulare i miei messaggi in classe in modo più efficace	.387	.648	.567	.756
5f) ... mi aiuta a formulare i miei messaggi in classe in modo più efficace, anche nella LM	.412	.618	.584	.733
5g) ...mi rende più consapevole rispetto all'uso delle lingue in generale	.694		.733	.331
5a) ...mi complica la comunicazione in classe (RICOD)		.845		.765
5d) ...è inutile, non mi dà alcun beneficio, anzi (RICOD)		.694		.722

Tabella A5.5.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	1	2
1	1,000	.278
2	.278	1,000

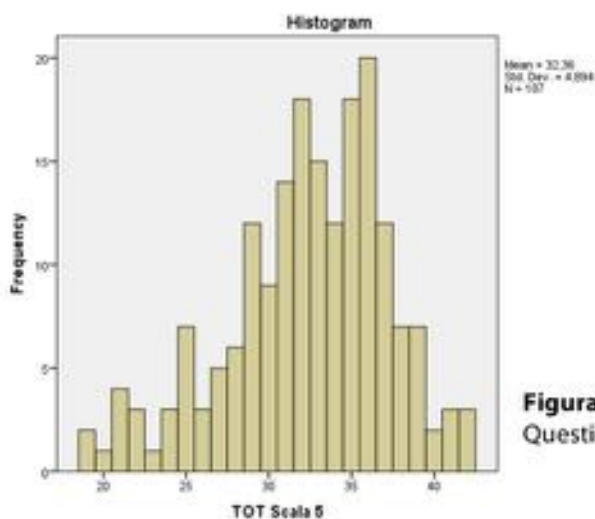


Figura A5.5.2. Istogramma (TOT Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

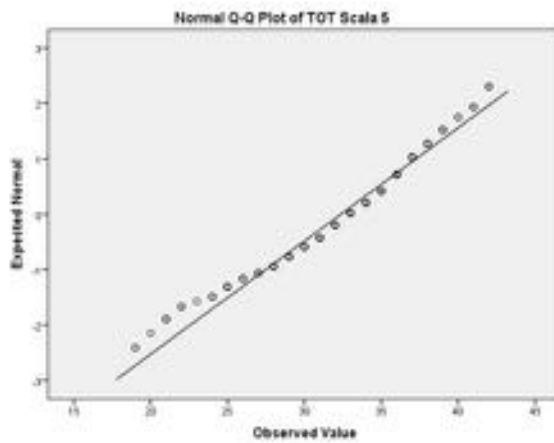


Figura A5.5.3. Q-Q Plot (TOT Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

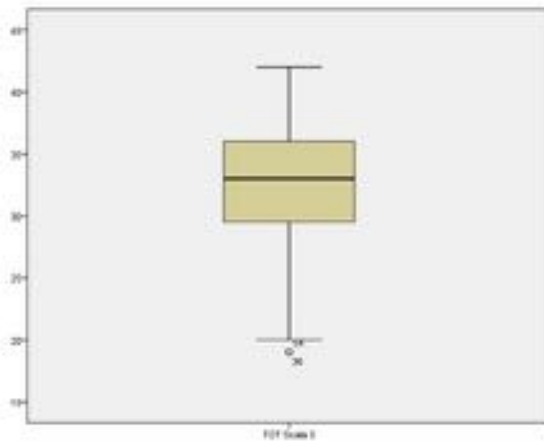


Figura A5.5.4. Boxplot (TOT Scala 5, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 6 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.6.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.691
	Approx. Chi-Square	185.345
Bartlett's Test of Sphericity	df	6
	Sig.	.000

Tabella A5.6.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.401	1.1804
2	.742	1.0246

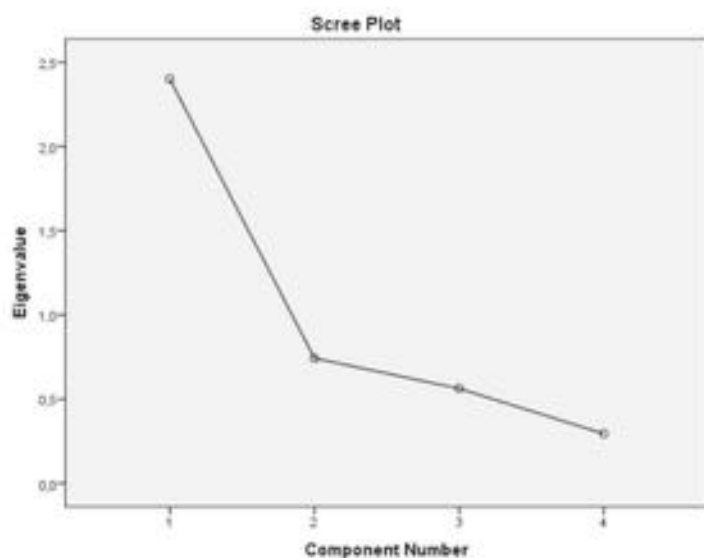


Figura A5.6.1. Screeplot (Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

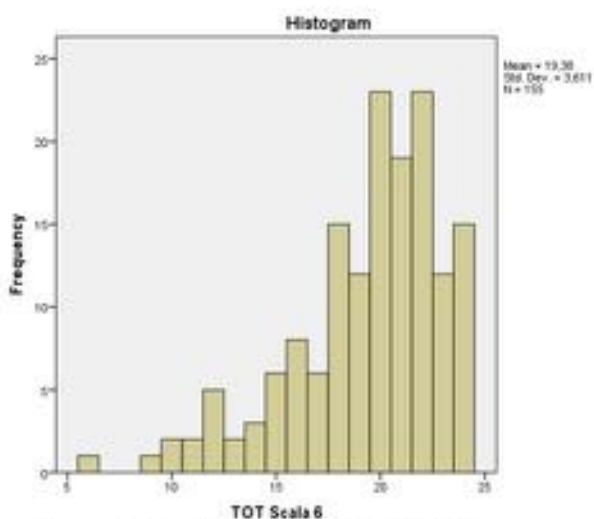


Figura A5.6.2. Istogramma (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

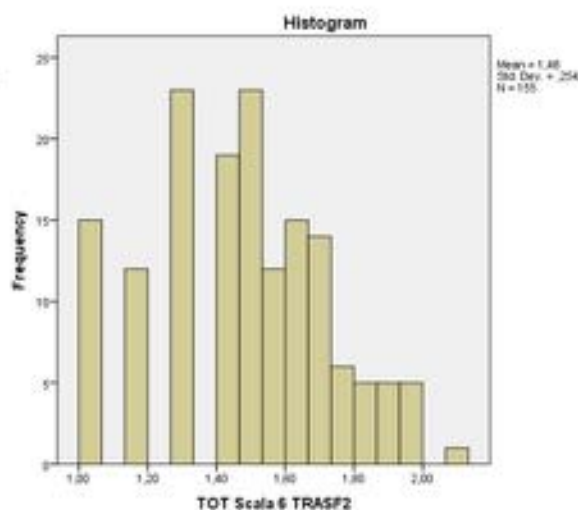


Figura A5.6.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

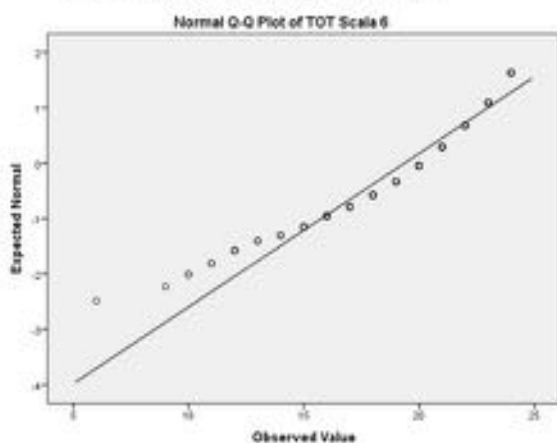


Figura A5.6.4. Q-Q Plot (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

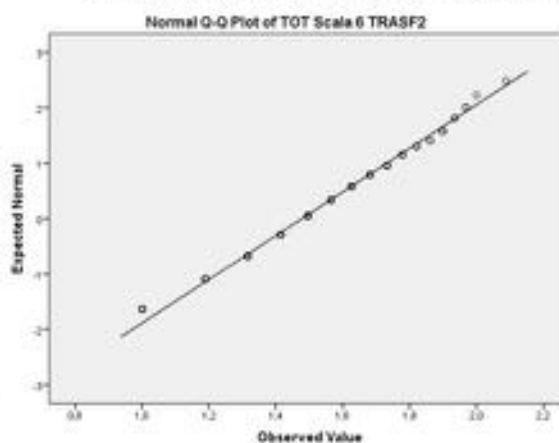


Figura A5.6.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

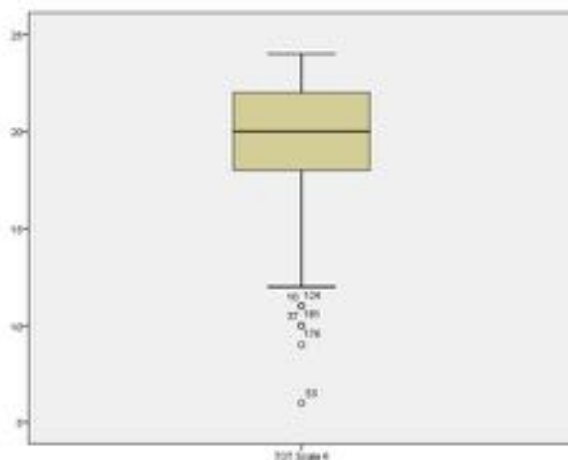


Figura A5.6.6. Boxplot (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

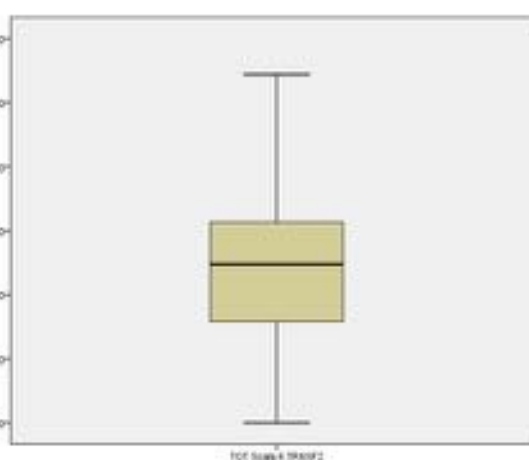


Figura A5.6.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Scala 6, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 7 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.7.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.609
	Approx. Chi-Square	218.208
Bartlett's Test of Sphericity	df	3
	Sig.	.000

Tabella A5.7.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.168	1.672
2	.595	.9809

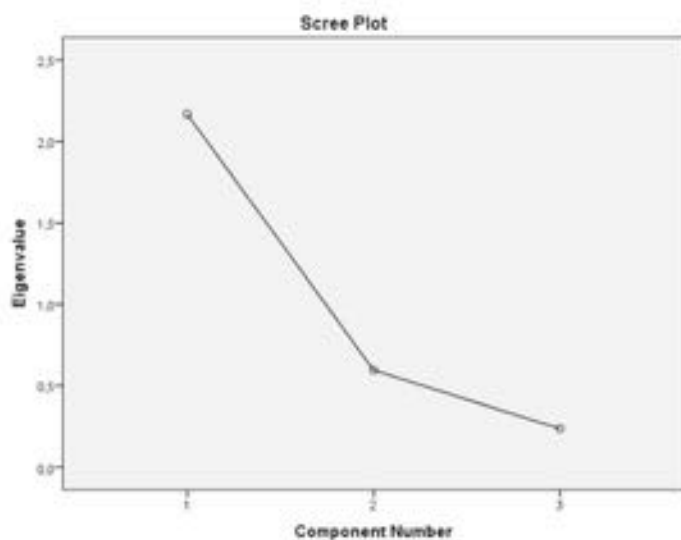


Figura A5.7.1. Screeplot (Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

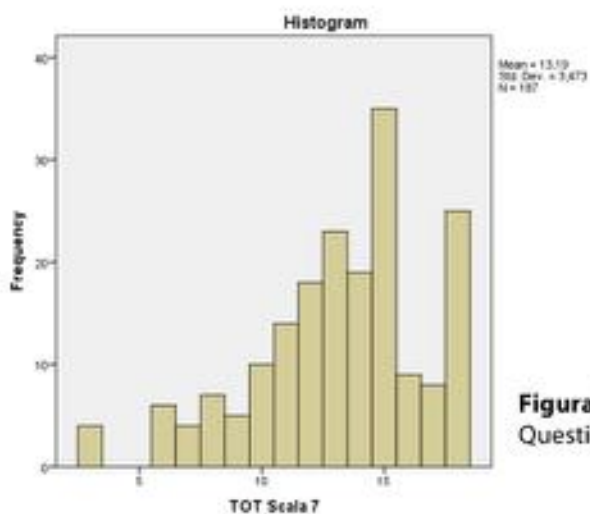


Figura A5.7.2. Istogramma (TOT Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

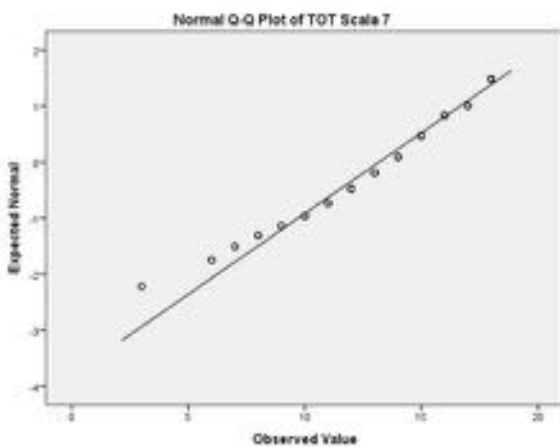


Figura A5.7.3. Q-Q Plot (TOT Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

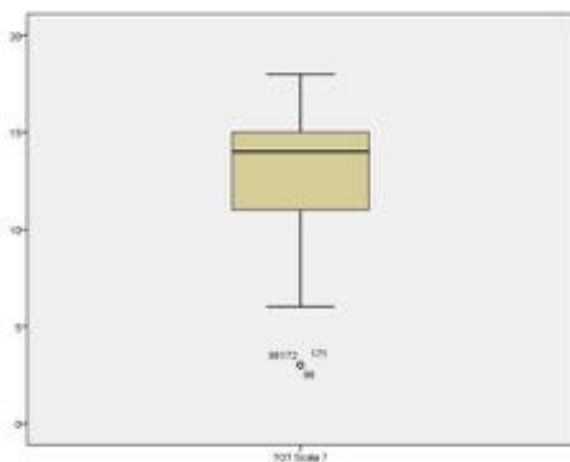


Figura A5.7.4. Boxplot (TOT Scala 7, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 8 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.8.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.742
	Approx. Chi-Square	467.193
Bartlett's Test of Sphericity	df	3
	Sig.	.000

Tabella A5.8.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.631	1.1309
2	.247	1.0325

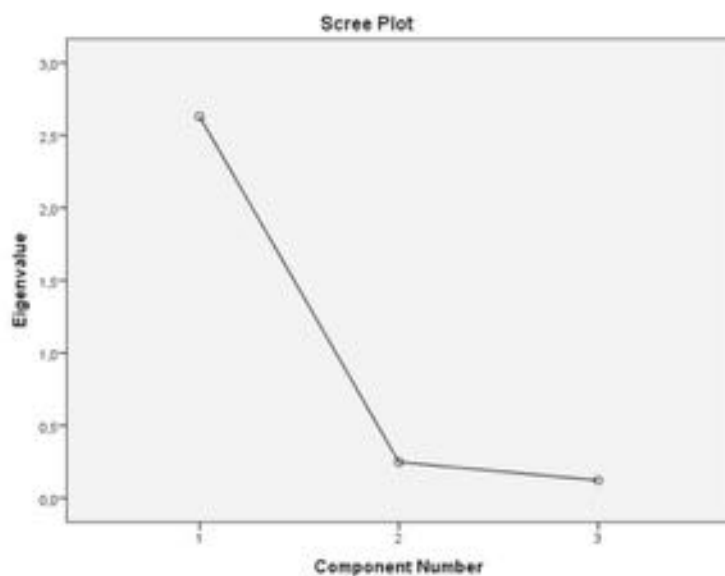


Figura A5.8.1. Screeplot (Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

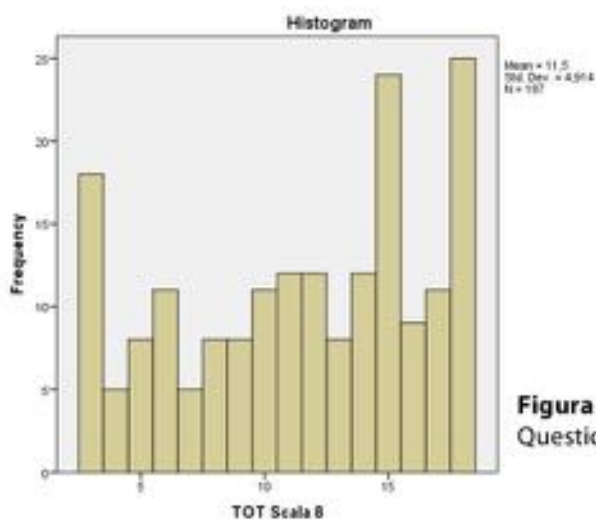


Figura A5.8.2. Istogramma (TOT Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

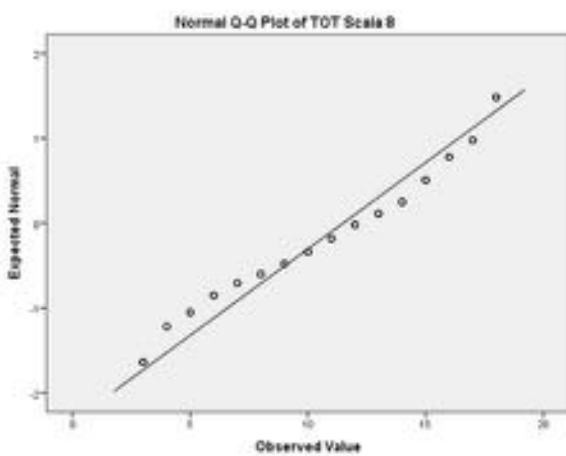


Figura A5.8.3. Q-Q Plot (TOT Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

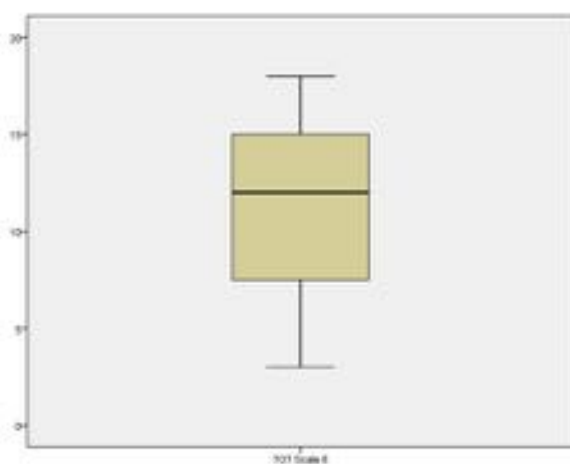


Figura A5.8.4. Boxplot (TOT Scala 8, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Figure relative alla Domanda 9 del Questionario dell'Insegnante CLIL

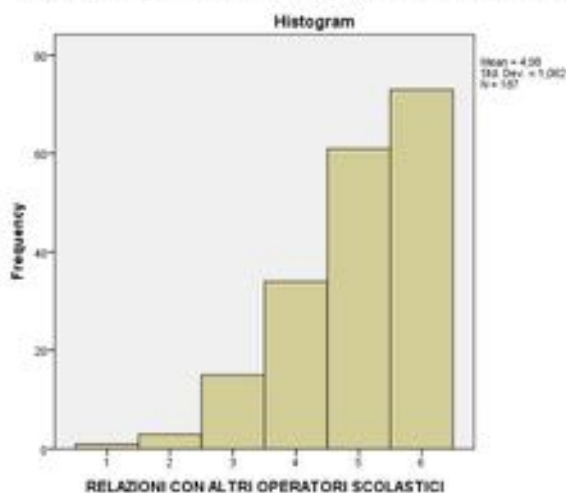


Figura A5.9.1. Istogramma (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

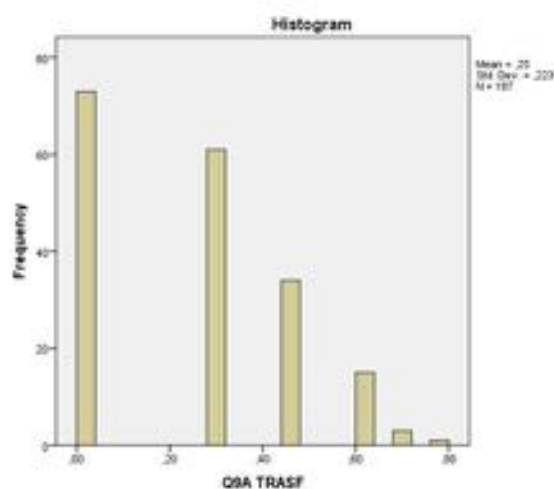


Figura A5.9.2. Istogramma post-trasformazione (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

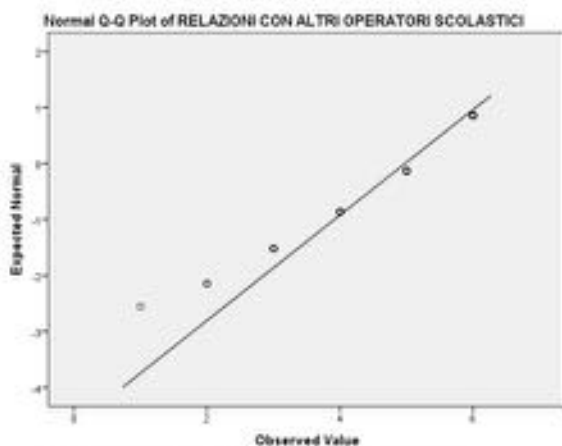


Figura A5.9.3. Q-Q Plot (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

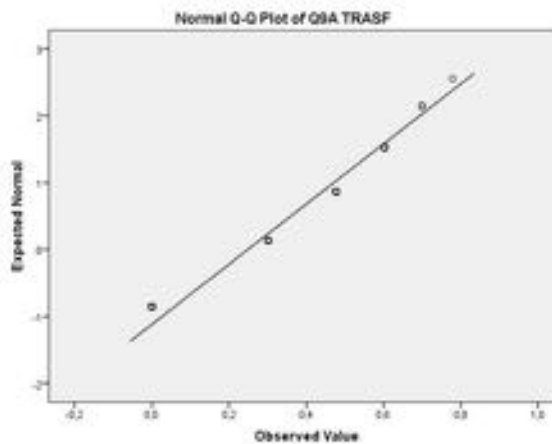


Figura A5.9.4. Q-Q Plot post-trasformazione (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

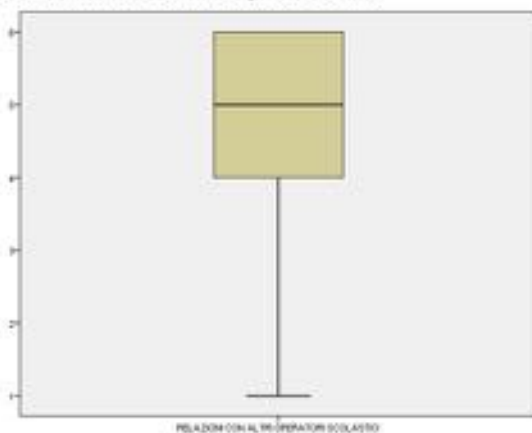


Figura A5.9.5. Boxplot (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

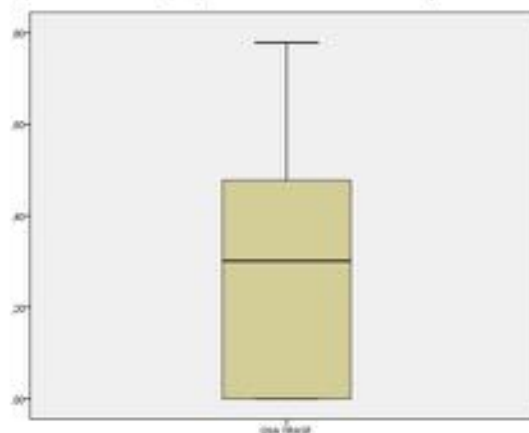


Figura A5.9.6. Boxplot post-trasformazione (Domanda 9a, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabelle e figure relative alla Scala 10 del Questionario dell'Insegnante CLIL

Tabella A5.10.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.582
	Approx. Chi-Square	147.784
Bartlett's Test of Sphericity	df	6
	Sig.	.000

Tabella A5.10.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.294	1.1726
2	.790	1.0130

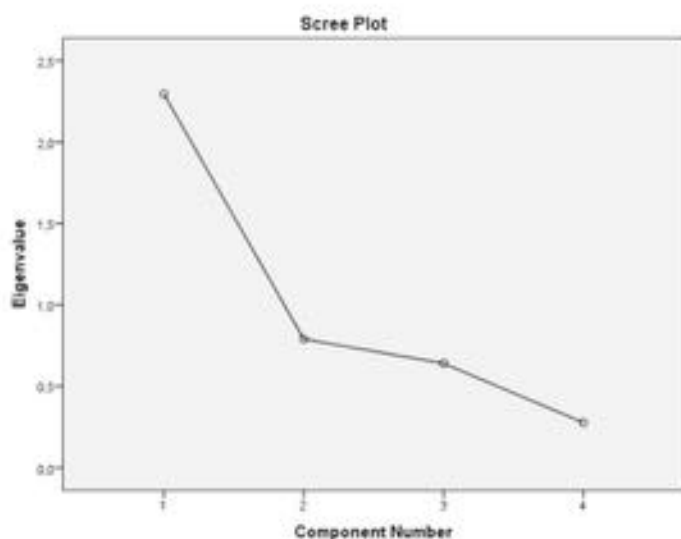


Figura A5.10.1. Screeplot (Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

ALLEGATO 5 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dell'Insegnante CLIL

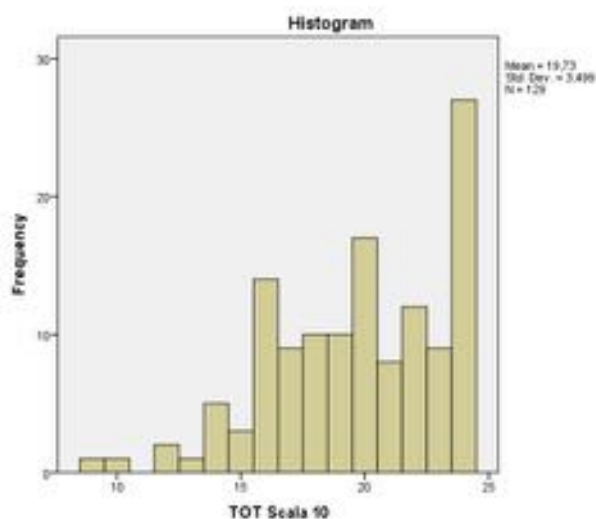


Figura A5.10.2. Istogramma (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

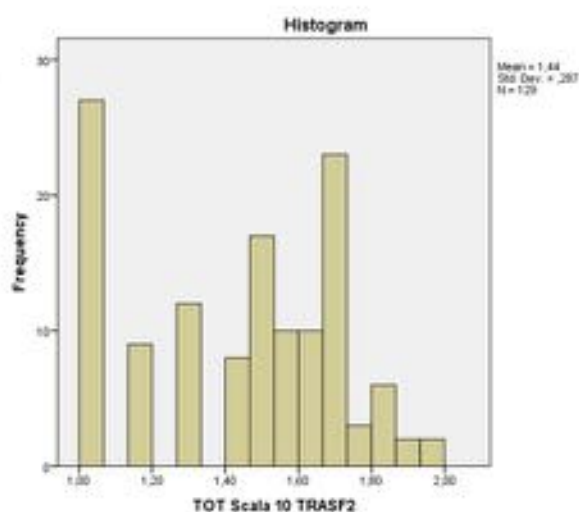


Figura A5.10.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

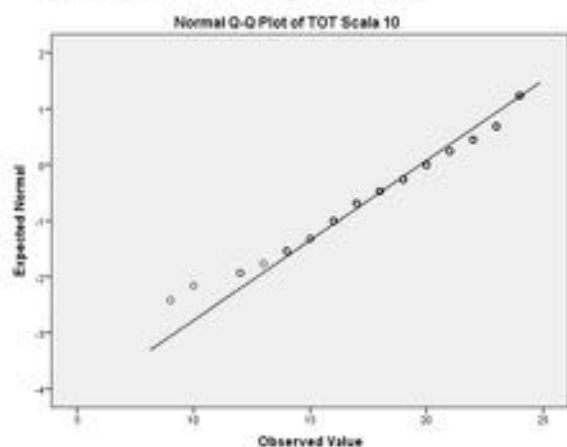


Figura A5.10.4. Q-Q Plot (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

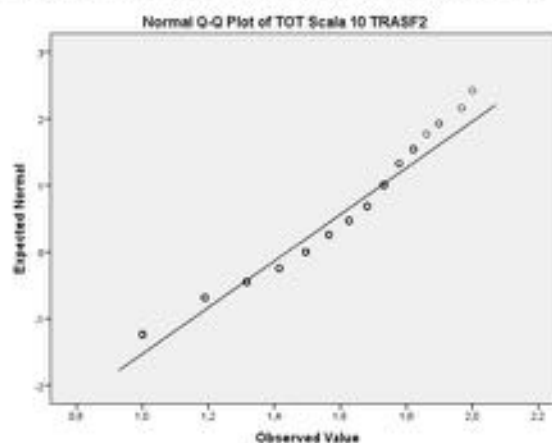


Figura A5.10.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

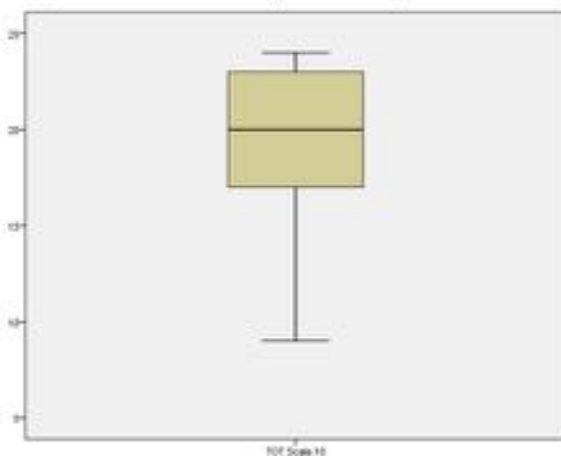


Figura A5.10.6. Boxplot (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

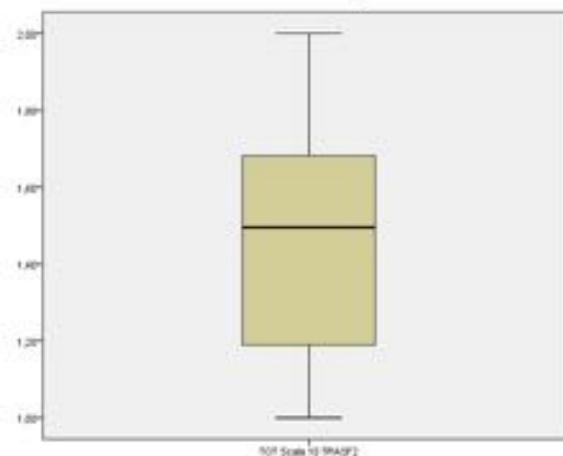


Figura A5.10.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Scala 10, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Figure relative al punteggio totale nelle Risposte aperte 13 e 14 del Questionario dell'Insegnante CLIL

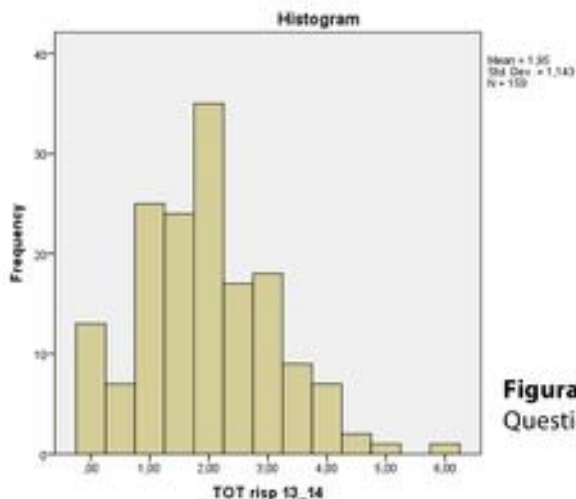


Figura A5.11.1. Istogramma (TOT Risp 13 e 14, Questionario dell'Insegnante CLIL)

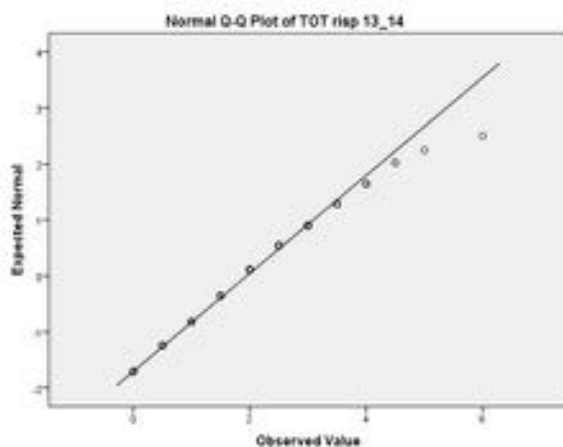


Figura A5.11.2. Q-Q Plot (TOT Risp 13 e 14, Questionario dell'Insegnante CLIL)

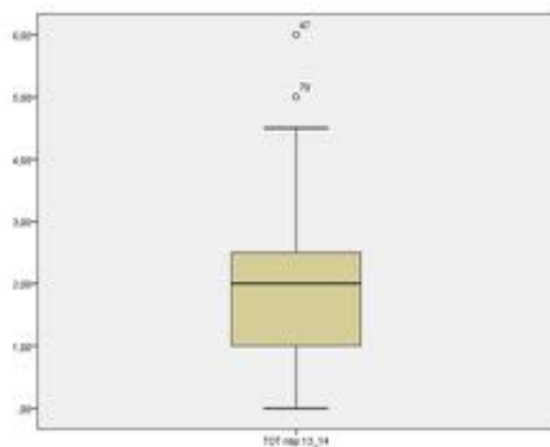


Figura A5.11.3. Boxplot (TOT Risp 13 e 14, Questionario dell'Insegnante CLIL)

Questionario dello Studente CLIL

Gentile studente/studentessa,

innanzitutto ti ringrazio per la tua disponibilità a partecipare a questa ricerca.

Mi presento: sono Ada Bier, dottoranda del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

La mia ricerca dottorale ha come scopo quello di analizzare la motivazione dell'insegnante e quella dei rispettivi studenti nell'ambito delle lezioni CLIL. CLIL (Content and Language Integrated Learning) è un acronimo inglese che identifica quelle situazioni didattiche in cui una materia non linguistica (ad esempio, la biologia) viene insegnata/appresa in lingua straniera (ad esempio, in inglese). In particolare, il livello scolastico d'interesse è quello della scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici e professionali).

Per completare il seguente questionario ci vorranno 5-6 minuti al massimo. Esso è composto di quattro sezioni: nelle prime tre ti verrà chiesto di compilare alcune domande a risposta multipla; nella quarta ti verranno richieste alcune informazioni personali (genere, età, classe frequentata, eccetera). Non ci sono risposte giuste o sbagliate: puoi esprimere con assoluta libertà il tuo punto di vista. L'unica raccomandazione è quella di *leggere con attenzione* le domande e rispondere con la massima sincerità e onestà.

Questo questionario è rigorosamente anonimo. I dati da me raccolti non saranno comunicati a terzi e verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi di questa ricerca dottorale.

Il mio recapito mail è il seguente: ada.bier@unive.it. Mi rendo disponibile per eventuali chiarimenti circa la compilazione ed eventualmente per comunicare i risultati, a ricerca terminata.

Ti ringrazio nuovamente per la tua disponibilità a contribuire alla mia ricerca e ti auguro buona compilazione!

Ada Bier

I. Prima Sezione

1) Mi *impego* a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...

Quantifica l'impegno che investi nello studio della materia in lingua straniera. Solo una risposta è possibile.

- 0. ... per nulla (non mi impegno proprio).
- 1. ... pochissimo.
- 2. ... poco.
- 3. ... così così.
- 4. ... molto.
- 5. ... moltissimo.

II. Seconda Sezione

2) Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL) *perché*...

Indica quanto ti trovi d'accordo con ciascuna di queste affermazioni. Solo una risposta per affermazione è possibile.

	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
2a. ... per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. ... perché è obbligatorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2c. ... perché è importante per la mia crescita personale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2d. ... per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2e. ... per non deludere me stesso/a rispetto alle mie capacità.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLEGATO 6 Questionario dello Studente CLIL

2f. ... perché è interessante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2g. ... perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità intellettive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2h. ... per non deludere i miei genitori.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2i. ... per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2l. Non so il perché.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2m. ... perché è d'aiuto allo sviluppo della mia competenza linguistica in lingua straniera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2n. ... perché lo trovo piacevole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2o. ... per non deludere il/la prof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2p. ... perché non ho altra scelta. ¹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹ Gli item 2c, 2d, 2i, 2l sono stati adattati dallo strumento utilizzato da Noels *et alii* (2000).

III. Terza Sezione						
3) Studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...						
Indica quanto ti trovi d'accordo con ciascuna di queste affermazioni. Solo una risposta per affermazione è possibile.						
	1. Molto in disaccordo	2. In disaccordo	3. Leggermente in disaccordo	4. Leggermente d'accordo	5. D'accordo	6. Molto d'accordo
3a. ... mi diverte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. ... mi annoia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3c. ... mi appassiona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3d. ... mi mette ansia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3e. ... mi mette stress.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3f. ... mi mette entusiasmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Le mie relazioni con l'insegnante CLIL						
In base alla tua esperienza, indica il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.						
	1. Falso	2.	3.	4.	5.	6. Vero
4a. Le mie relazioni con l'insegnante CLIL sono particolarmente positive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. L'idea di dover passare un'ora di lezione con l'insegnante CLIL mi mette angoscia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4c. Le mie relazioni con l'insegnante CLIL sono particolarmente negative.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. L'idea di dover passare un'ora di lezione con l'insegnante CLIL mi mette entusiasmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Dati personali

In questa sezione ti verrà chiesto di dare alcune informazioni personali. In particolare, ti verrà chiesto di indicare il "nome in codice" che ti è stato comunicato dall'insegnante. Ti ricordo che il questionario rimarrà anonimo, non c'è modo di risalire all'identità di alcuno e i dati forniti verranno trattati con estrema riservatezza e per i soli scopi scientifici di questa ricerca dottorale.

a. Genere

Solo una risposta è possibile.

- Femmina
- Maschio

b. Età

Solo una risposta è possibile.

- 14 anni
- 15 anni
- 16 anni
- 17 anni
- 18 anni
- 19 anni
- 20 anni
- Altro:

c. Madrelingua

Solo una risposta è possibile.

- Italiano
- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo
- Sloveno
- Altro:

d. Materia (non linguistica) imparata in lingua straniera

Indicare la materia dell'insegnante che vi invita a compilare il questionario.

.....

e. Lingua straniera utilizzata per apprendere la materia (indicata al punto d)

Indicare la lingua straniera utilizzata dall'insegnante che vi invita a compilare il questionario. Solo una risposta è possibile.

- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo
- Sloveno
- Altro:

f. Da quanti anni studi una materia in lingua straniera?

In generale, non serve necessariamente fare riferimento alla materia indicata in precedenza.

- Mai prima d'ora: questo è il primo anno
- 1 anno
- 2 anni
- 3 anni
- 4 anni
- 5 anni
- Più di 5 anni
- Altro:

g. Tipo di scuola che frequento

Ad esempio: istituto tecnico per geometri.

.....

h. Provincia in cui ha sede la scuola

Ad esempio: Parma (PR).

.....

i. Classe frequentata (ricorda di indicare anche la sezione)

Ad esempio: 4C.

.....

l. "Nome in codice" (n.b. fornito dall'insegnante)

Il "nome in codice" che ti è stato fornito dall'insegnante è il titolo di un film o di una canzone o di un romanzo, preceduto da un numero a tre cifre (ad esempio: 294viacolvento).

.....

Molte grazie per avermi dedicato il tuo tempo e la tua preziosa collaborazione!

Ada

Tabelle e figure relative alla Domanda 1 del Questionario dello Studente CLIL

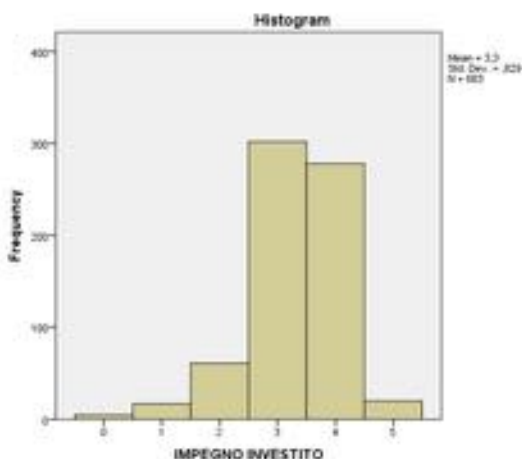


Figura A7.1.1. Istogramma (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

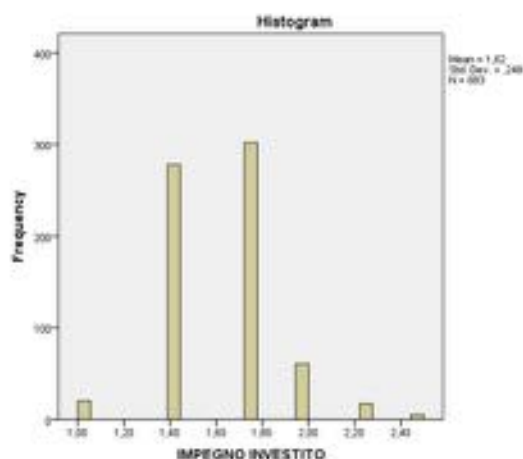


Figura A7.1.2. Istogramma post-trasformazione (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

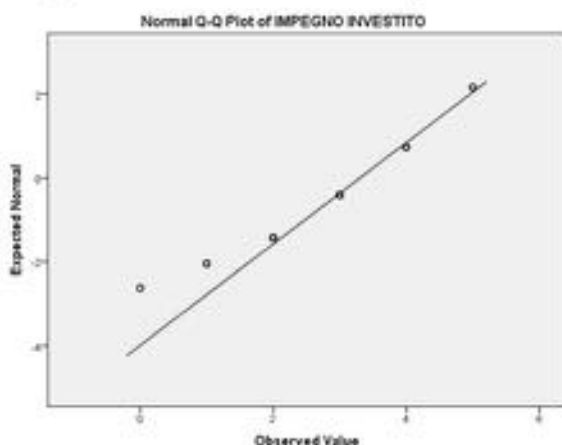


Figura A7.1.3. Q-Q Plot (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

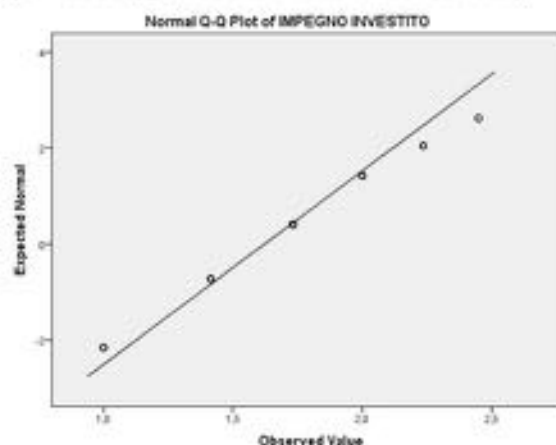


Figura A7.1.4. Q-Q Plot post-trasformazione (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

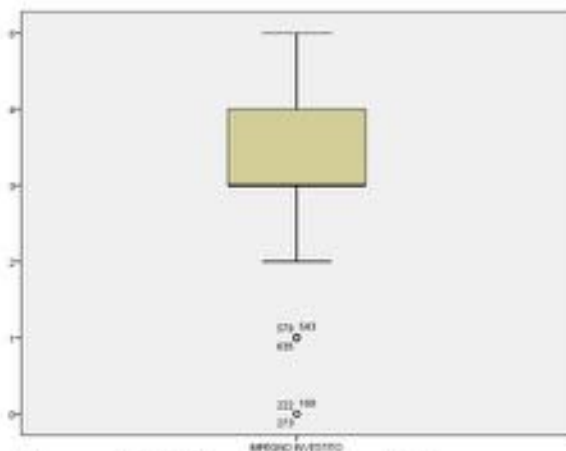


Figura A7.1.5. Boxplot (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

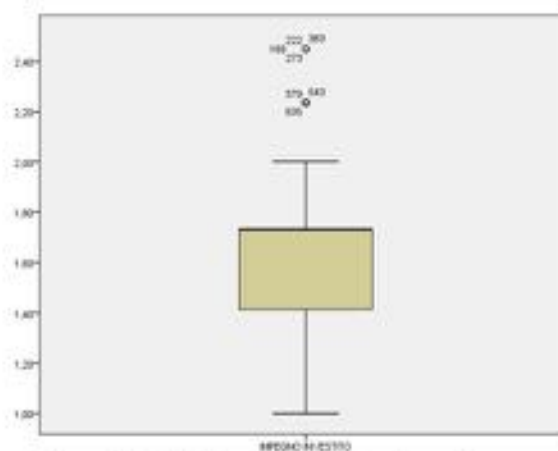


Figura A7.1.6. Boxplot post-trasformazione (Domanda 1, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

Tabelle e figure relative alla Scala 2 del Questionario dello Studente CLIL

Tabella A7.2.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 2, Questionario dello Studente CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.838
	Approx. Chi-Square	3824.001
Bartlett's Test of Sphericity	df	91
	Sig.	.000

Tabella A7.2.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 2, Questionario dello Studente CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	4.752	1.2462
2	2.418	1.1927
3	1.230	1.1529

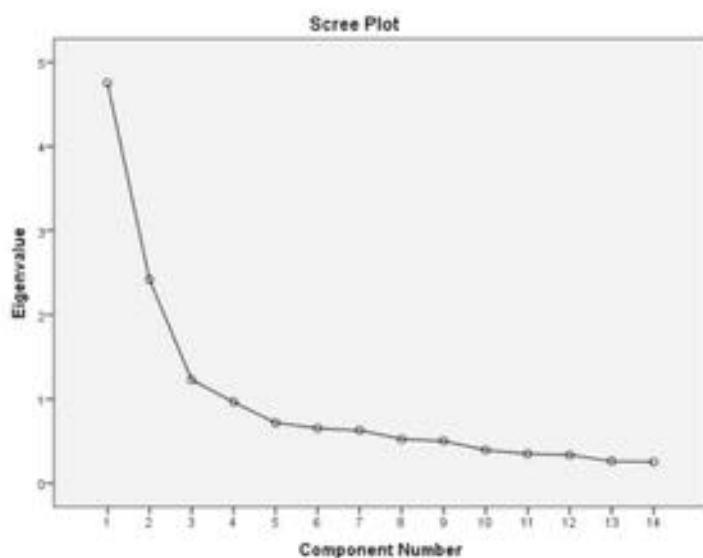


Figura A7.2.1. Screeplot (Scala 2, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL

Tabella A7.2.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 2 del Questionario dello Studente CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)			Matrice di struttura (Structure matrix)		
	Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3
2m) ...perché è d'aiuto allo sviluppo della mia competenza linguistica in lingua straniera	.840			.775		
2g) ...perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità intellettive	.839			.826		-.311
2f) ...perché è interessante	.831			.835		
2n) ...perché lo trovo piacevole	.767			.760		
2c) ...perché è importante per la mia crescita personale	.679			.754		-.407
2a) ...per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida	.621			.673		-.371
2e) ...per non deludere me stessa/o rispetto alle mie capacità	.412		-.391	.539		-.550
2p) ...perché non ho altra scelta		.748		-.424	.788	
2b) ...perché è obbligatorio		.728			.738	
2o) ...per non deludere il/la prof.		.665			.633	-.316
2l) Non so il perché		.649		-.335	.656	
2i) ...per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro			-.876	.341		-.863
2d) ...per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro			-.872			-.848
2h) ...per non deludere i miei genitori		.406	-.576		.473	-.620

Tabella A7.2.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 2, Questionario dello Studente CLIL)

Componente	1	2	3
1	1.000	-.207	-.366
2	-.207	1.000	-.114
3	-.366	-.114	1.000

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

TOT Subscala 2.1

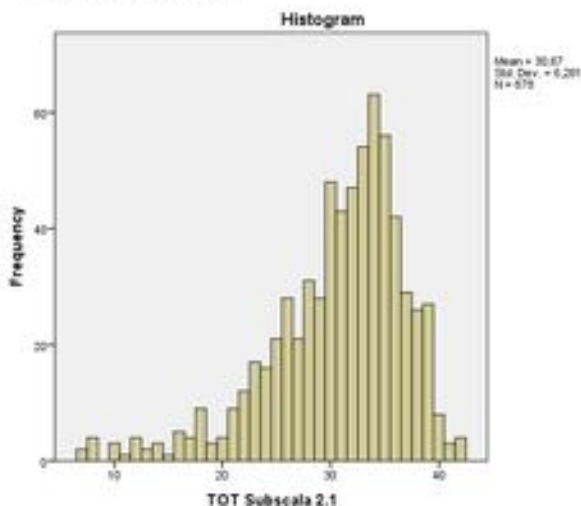


Figura A7.2.2. Istogramma (TOT Subscala 2.1, Questionario dello Studente CLIL)

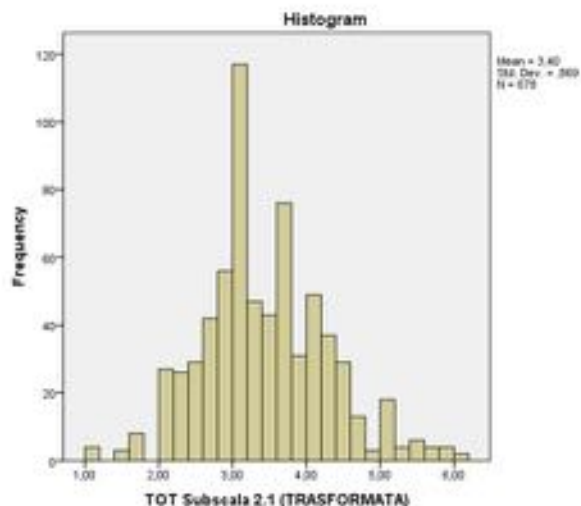


Figura A7.2.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Subscala 2.1, Questionario dello Studente CLIL)

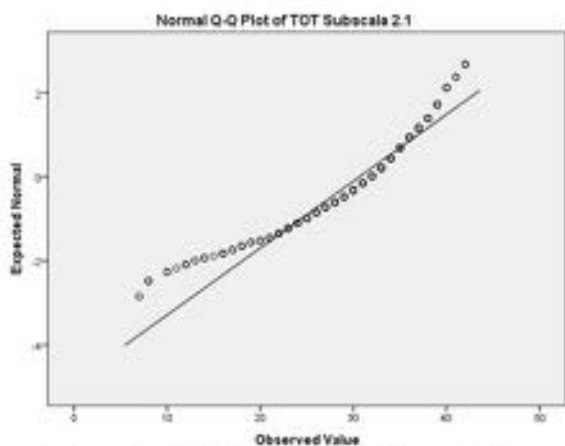


Figura A7.2.4. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.1, Questionario dello Studente CLIL)

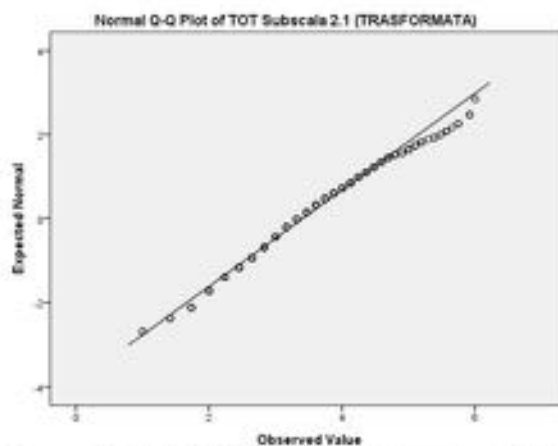


Figura A7.2.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Subscala 2.1, Questionario dello Studente CLIL)

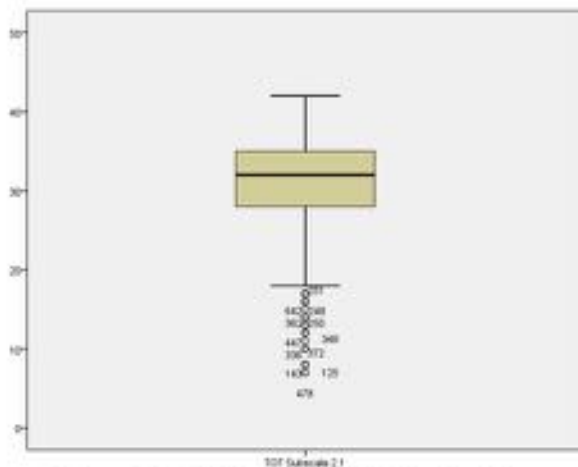


Figura A7.2.6. Boxplot (TOT Subscala 2.1, 388 Questionario dello Studente CLIL)

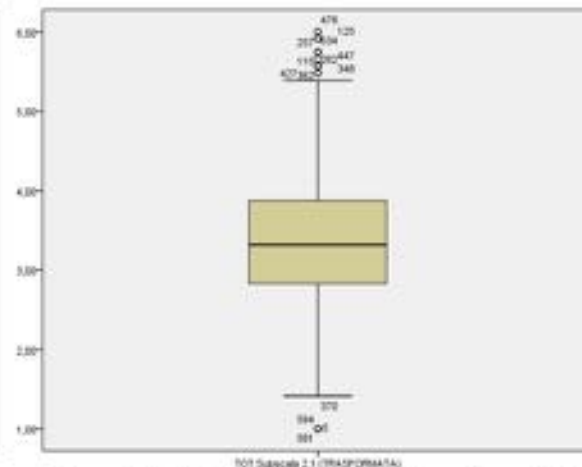


Figura A7.2.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Subscala 2.1, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

TOT Subscala 2.2

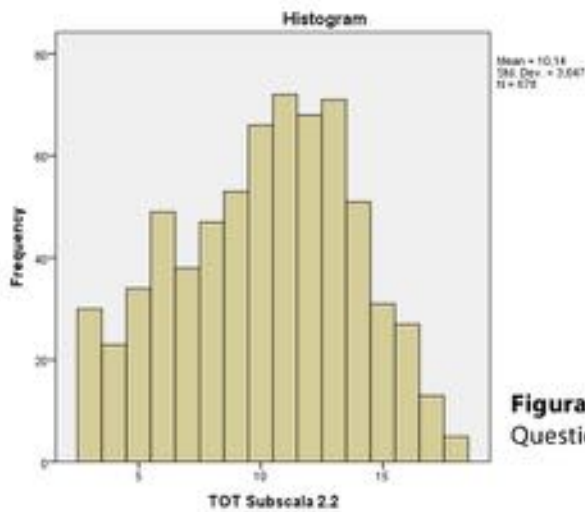


Figura A7.2.8. Istogramma (TOT Subscala 2.2, Questionario dello Studente CLIL)

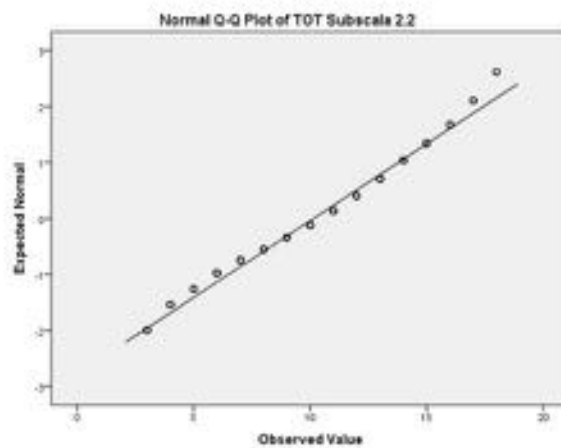


Figura A7.2.9. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.2, Questionario dello Studente CLIL)

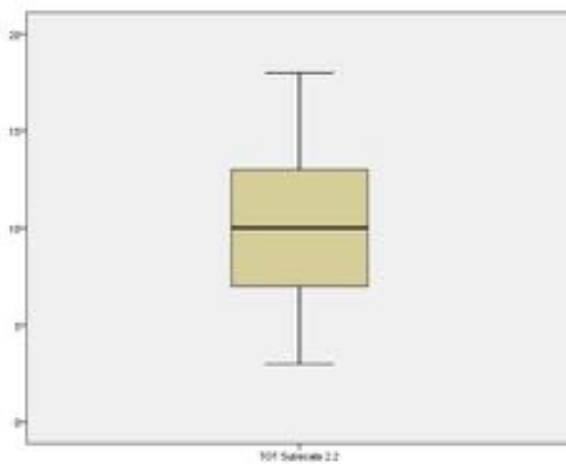


Figura A7.2.10. Boxplot (TOT Subscala 2.2, Questionario dello Studente CLIL)

TOT Subscala 2.3

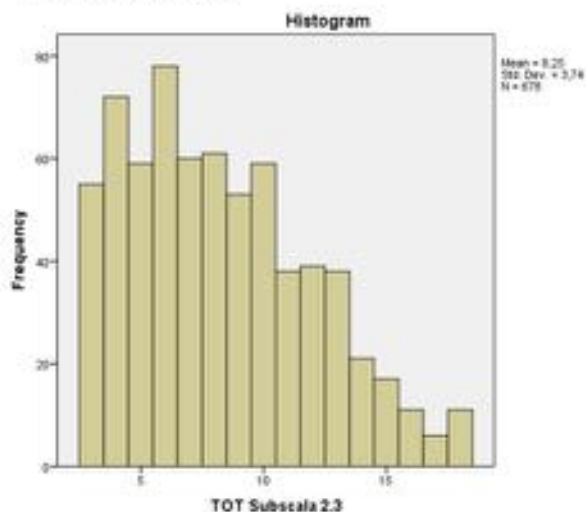


Figura A7.2.11. Istogramma (TOT Subscala 2.3, Questionario dello Studente CLIL)

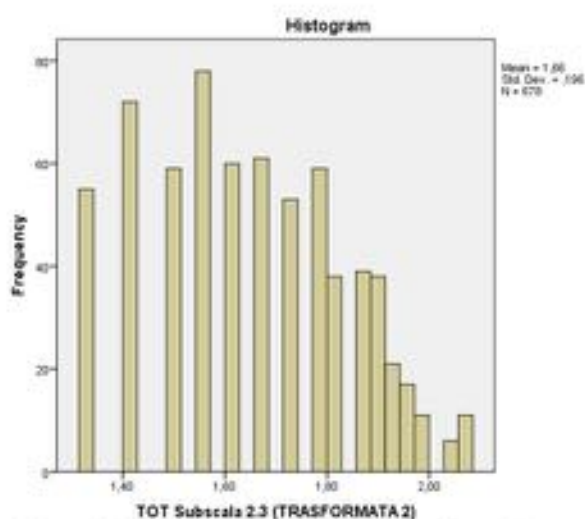


Figura A7.2.12. Istogramma post-trasformazione (TOT Subscala 2.3, Questionario dello Studente CLIL)

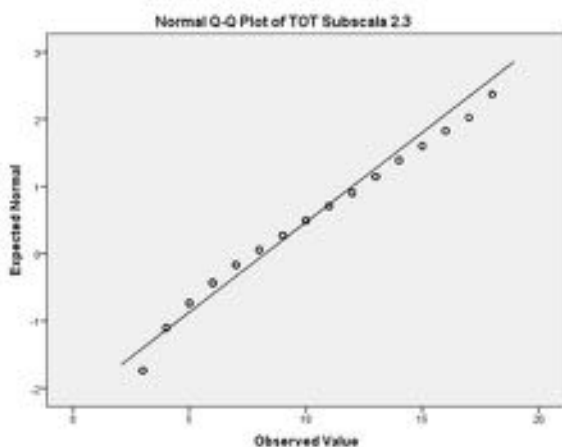


Figura A7.2.13. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.3, Questionario dello Studente CLIL)

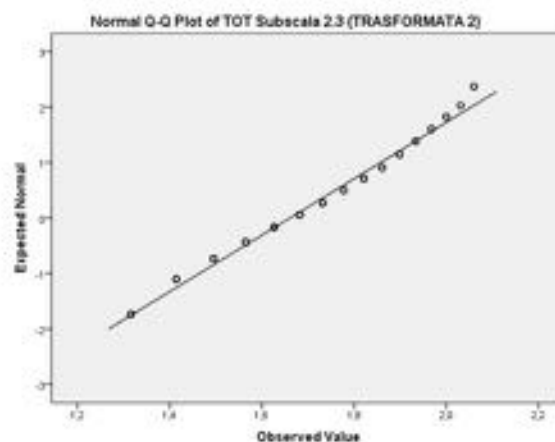


Figura A7.2.14. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Subscala 2.3, Questionario dello Studente CLIL)

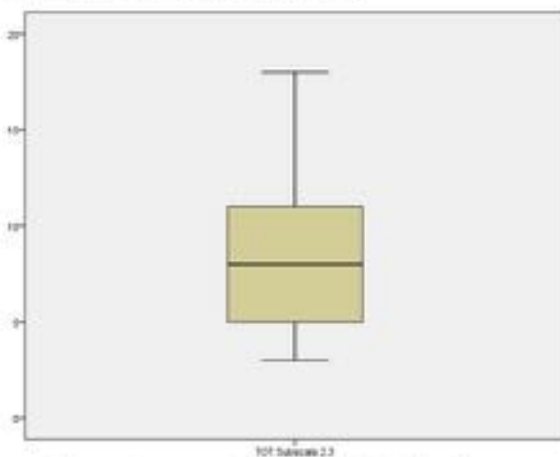


Figura A7.2.15. Boxplot (TOT Subscala 2.3, 390 Questionario dello Studente CLIL)

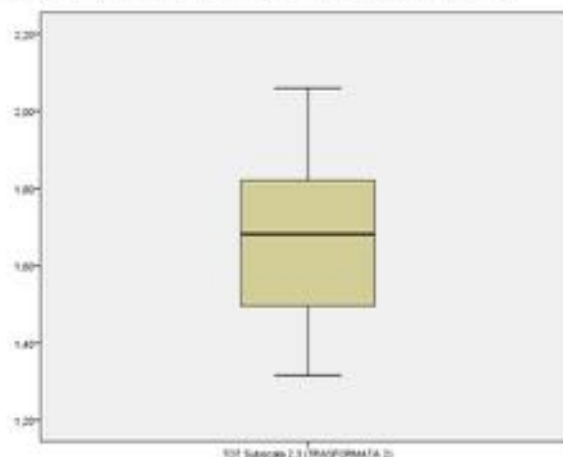


Figura A7.2.16. Boxplot post-trasformazione (TOT Subscala 2.3, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

Tabelle e figure relative alla Scala 3 del Questionario dello Studente CLIL

Tabella A7.3.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.757
Approx. Chi-Square		2304.380
Bartlett's Test of Sphericity	df	15
	Sig.	.000

Tabella A7.3.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	3.308	1.1315
2	1.441	1.0755

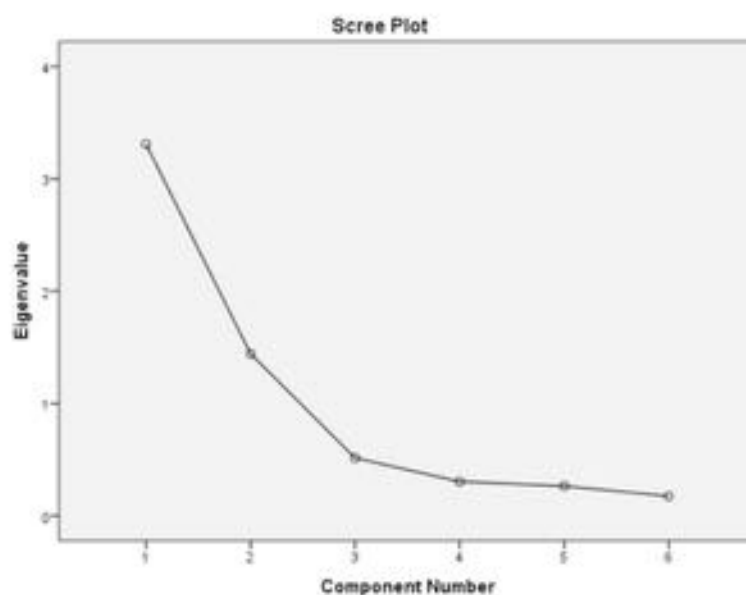


Figura A7.3.1. Screeplot (Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL

Tabella A7.3.3. Matrici dei modelli e di struttura ottenuti dall'analisi dei componenti principali della Scala 3 del Questionario dello Studente CLIL

	Matrice dei modelli (Pattern matrix)		Matrice di struttura (Structure matrix)	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
3a) ...mi diverte	.872		.884	.324
3c) ...mi appassiona	.916		.889	
3f) ...mi mette entusiasmo	.917		.896	
3b) ...mi annoia (RICOD)	.555	.372	.678	.556
3d) ...mi mette ansia (RICOD)		.958		.939
3e) ...mi mette stress (RICOD)		.937	.340	.947

Tabella A7.3.4. Matrice di correlazione fra componenti (Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

Componente	1	2
1	1.000	.331
2	.331	1.000

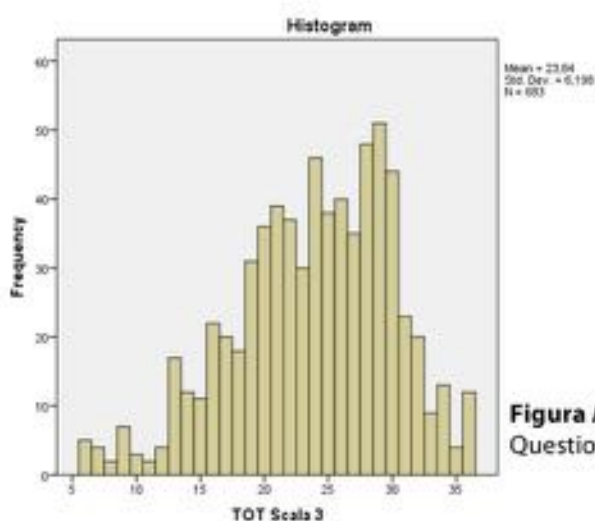


Figura A7.3.2. Istogramma (TOT Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

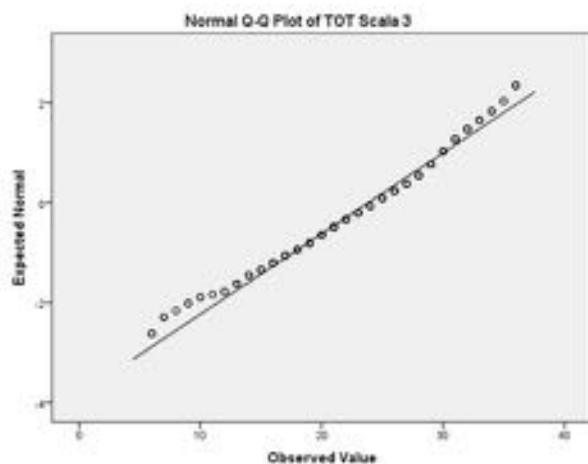


Figura A7.3.3. Q-Q Plot (TOT Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

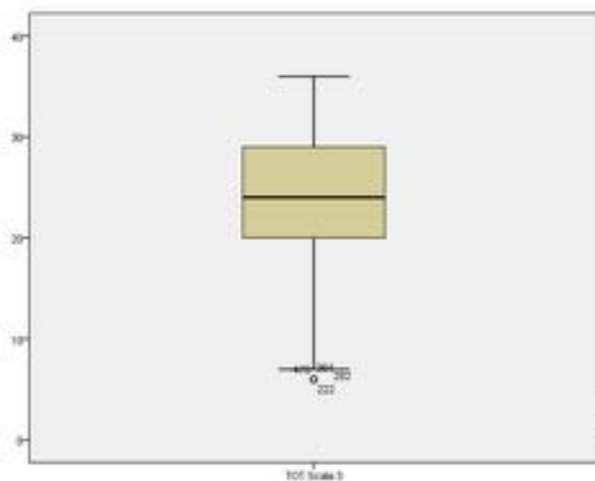


Figura A7.3.4. Boxplot (TOT Scala 3, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

Tabelle e figure relative alla Scala 4 del Questionario dello Studente CLIL

Tabella A7.4.1. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.667
	Approx. Chi-Square	764.584
Bartlett's Test of Sphericity	df	6
	Sig.	.000

Tabella A7.4.2. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2.364	1.0822
2	.736	1.0319

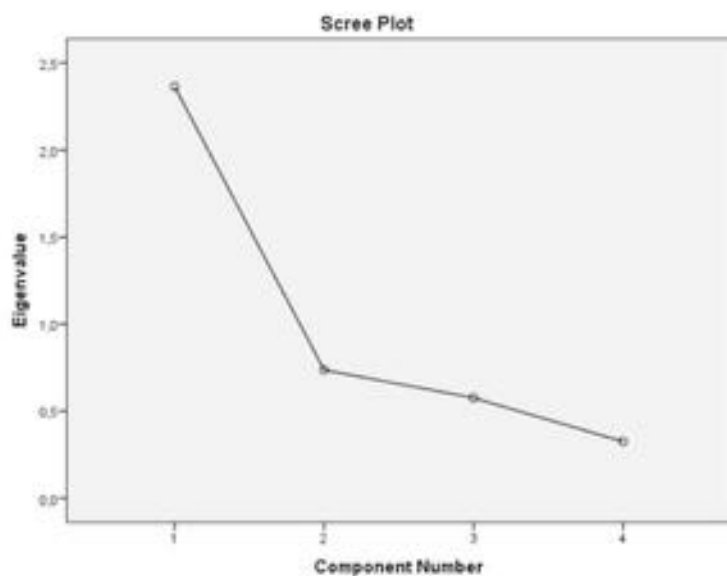


Figura A7.4.1. Screeplot (Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del Questionario dello Studente CLIL.

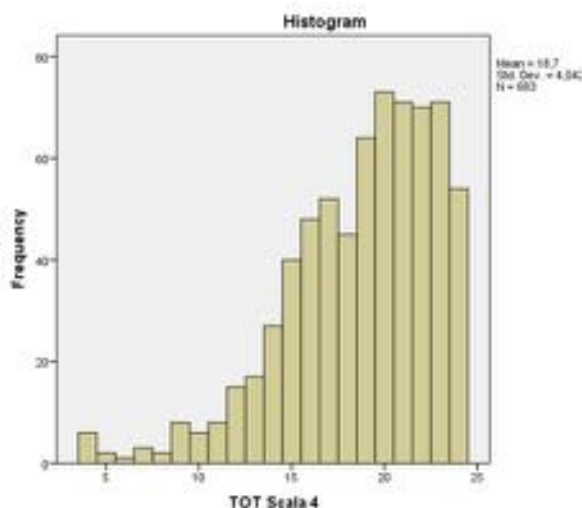


Figura A7.4.2. Istogramma (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

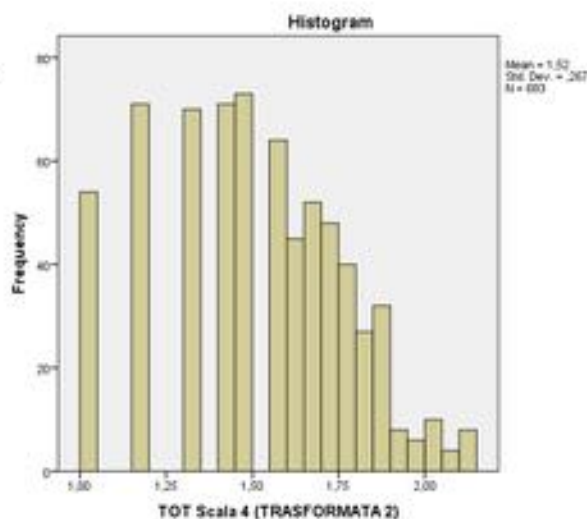


Figura A7.4.3. Istogramma post-trasformazione (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

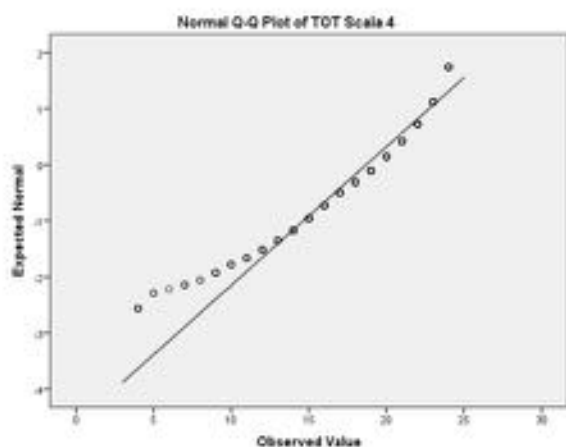


Figura A7.4.4. Q-Q Plot (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

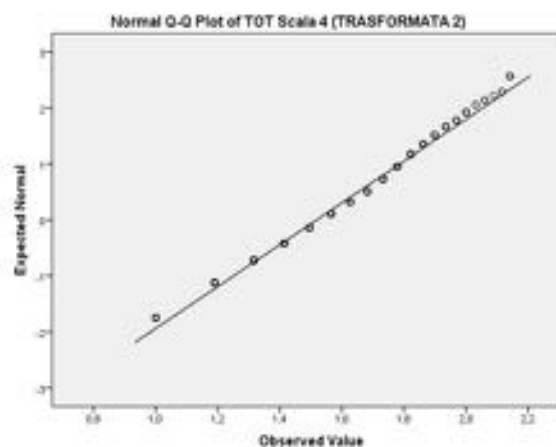


Figura A7.4.5. Q-Q Plot post-trasformazione (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

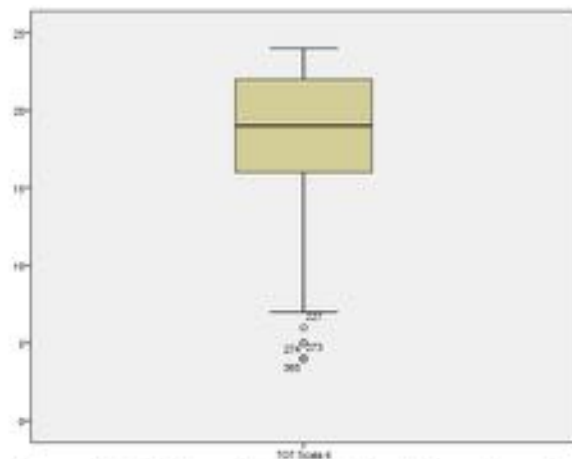


Figura A7.4.6. Boxplot (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

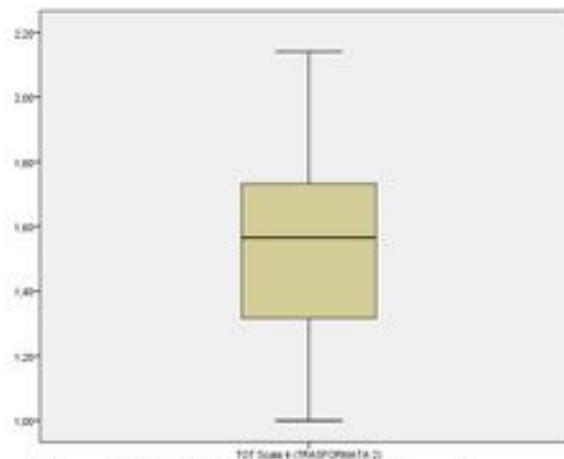


Figura A7.4.7. Boxplot post-trasformazione (TOT Scala 4, Questionario dello Studente CLIL)

ALLEGATO 7 Tabelle e figure relative alle analisi preliminari delle scale del
Questionario dello Studente CLIL

ALLEGATO 8 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1*

T-test per campioni indipendenti (esperienza, motivazione intrinseca)

Group Statistics					
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MOTIVAZIONE	Con poca esperienza di CLIL	107	.8910	.32054	.03099
INTRINSECA	Con esperienza di CLIL	80	.7693	.37029	.04140

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MOTIVAZIONE	Equal variances assumed	3.328	.070	2.403	185	.017	.12169	.05065	.02176	.22161
INTRINSECA	Equal variances not assumed			2.353	155.9	.020	.12169	.05171	.01954	.22383

Mann-Whitney U (esperienza, motivazione intrinseca – non trasformata)

Ranks					
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
Con poca esperienza di CLIL		107	86.43	9248.50	40.0000
TOT Subscala 1.1	Con esperienza di CLIL	80	104.12	8329.50	42.0000
Total		187			41.0000

Test Statistics ^a	
	TOT Subscala 1.1
Mann-Whitney U	3470.500
Wilcoxon W	9248.500
Z	-2.215
Asymp. Sig. (2-tailed)	.027

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 8 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1*

T-test per campioni indipendenti (esperienza, regolazione identificata)

		Group Statistics			
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
REGOLAZIONE	Con poca esperienza di CLIL	107	1.7326	.25904	.02504
IDENTIFICATA	Con esperienza di CLIL	80	1.6130	.24483	.02737

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
REGOLAZ.	Equal variances assumed	.113	.737	3.196	185	.002	.11956	.03740	.04577	.19335
IDENTIF.	Equal variances not assumed			3.223	175.1	.002	.11956	.03710	.04634	.19278

Mann-Whitney U (esperienza, regolazione identificata – non trasformata)

		Ranks			
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
	Con poca esperienza di CLIL	107	83.21	8904.00	34.0000
TOT Subscala 1.2	Con esperienza di CLIL	80	108.43	8674.00	36.0000
	Total	187			35.0000

Test Statistics ^a	
	TOT Subscala 1.2
Mann-Whitney U	3126.000
Wilcoxon W	8904.000
Z	-3.160
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 8 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1*

T-test per campioni indipendenti (esperienza, regolazione esterna)

		Group Statistics			
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
REGOLAZIONE	Con poca esperienza di CLIL	107	11.21	3.690	.357
ESTERNA	Con esperienza di CLIL	80	10.61	3.373	.377

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
REGOLAZ.	Equal variances assumed	.605	.438	1.128	185	.261	.593	.526	-.444	1.631
ESTERNA	Equal variances not assumed			1.142	177.6	.255	.593	.519	-.431	1.618

Mann-Whitney U (esperienza, regolazione esterna)

		Ranks			
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
REGOLAZ.	Con poca esperienza di CLIL	107	98.36	10525.00	12.00
ESTERNA	Con esperienza di CLIL	80	88.16	7053.00	11.00
Total		187			11.00

Test Statistics ^a	
	REGOLAZ. ESTERNA
Mann-Whitney U	3813.000
Wilcoxon W	7053.000
Z	-1.280
Asymp. Sig. (2-tailed)	.200

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 8 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1*

Mann-Whitney U (esperienza, amotivazione)

		Ranks			
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
AMOTIVAZIONE	Con poca esperienza di CLIL	107	100.26	10728.00	4.00
	Con esperienza di CLIL	80	85.63	6850.00	3.00
	Total	187			4.00

Test Statistics ^a	
	AMOTIVAZIONE
Mann-Whitney U	3610.000
Wilcoxon W	6850.000
Z	-1.854
Asymp. Sig. (2-tailed)	.064

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 9 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1a*

T-test per campioni indipendenti (esperienza, consapevolezza linguistica)

Group Statistics					
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CONSAPEV.	Con poca esperienza di CLIL	107	31.65	5.149	.498
LINGUISTICA	Con esperienza di CLIL	80	33.31	4.385	.490

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CONSAPEV.	Equal variances assumed	1.716	.192	-2.32	185	.021	-1.658	.715	-3.069	-.248
LINGUISTICA	Equal variances not assumed			-2.37	181.8	.019	-1.658	.699	-3.037	-.280

Mann-Whitney U (esperienza, consapevolezza linguistica)

Ranks					
Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
CONSAPEV.	Con poca esperienza di CLIL	107	86.35	9239.00	32.00
LINGUISTICA	Con esperienza di CLIL	80	104.24	8339.00	34.00
	Total	187			33.00

Test Statistics ^a	
	CONSAPEV. LINGUISTICA
Mann-Whitney U	3461.000
Wilcoxon W	9239.000
Z	-2.242
Asymp. Sig. (2-tailed)	.025

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 9 Tabelle relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 1a*

T-test per campioni indipendenti (esperienza, consapevolezza metodologica)

Group Statistics

Gruppo esperienza CLIL		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CONSAPEV.	Con poca esperienza di CLIL	79	1.6962	1.09608	.12332
METODOLOG.	Con esperienza di CLIL	80	2.2063	1.13821	.12726

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CONSAPEV.	Equal variances assumed	.139	.710	-2.88	157	.005	-.51005	.17725	-.86014	-.15995
METODOLOG.	Equal variances not assumed			-2.88	156.9	.005	-.51005	.17721	-.86006	-.16003

Mann-Whitney U (esperienza, consapevolezza metodologica)

Ranks

Gruppo esperienza CLIL		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Median
CONSAPEV.	Con poca esperienza di CLIL	79	70.69	5584.50	1.5000
METODOLOG.	Con esperienza di CLIL	80	89.19	7135.50	2.0000
	Total	159			2.0000

Test Statistics^a

	CONSAPEV. METODOLOGICA
Mann-Whitney U	2424.500
Wilcoxon W	5584.500
Z	-2.561
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010

a. Grouping Variable: Gruppo esperienza CLIL

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra motivazione intrinseca e consapevolezza linguistica

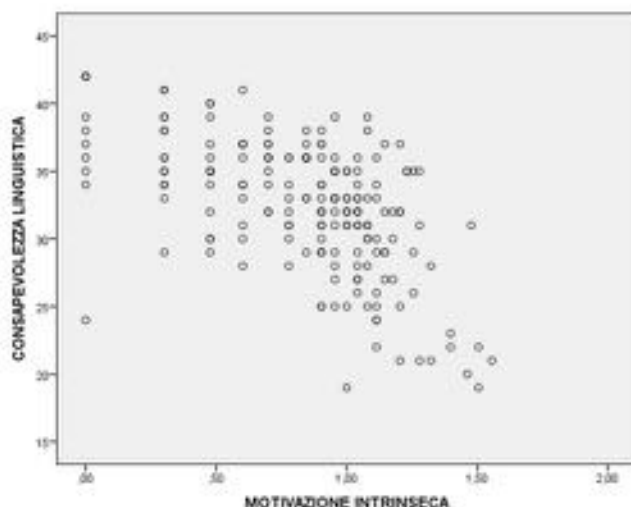


Figura A10.1. Scatterplot (motivazione intrinseca, consapevolezza linguistica)

Tabella A10.1. r di Pearson (consapevolezza linguistica, motivazione intrinseca)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	MOTIVAZIONE INTRINSECA
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Pearson Correlation	1	-.561**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	-.561**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A10.2. rho di Spearman (consapevolezza linguistica, motivazione intrinseca – non trasformata)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	TOT Subscala 1.1
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Correlation Coefficient	1.000	.549
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.549**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra motivazione intrinseca e consapevolezza metodologica

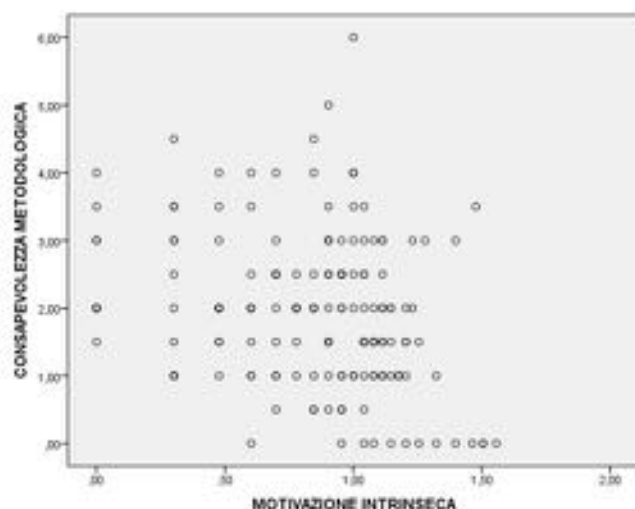


Figura A10.2. Scatterplot (motivazione intrinseca, consapevolezza metodologica)

Tabella A10.3. r di Pearson (consapevolezza metodologica, motivazione intrinseca)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	MOTIVAZIONE INTRINSECA
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Pearson Correlation	1	-.281**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	159	159
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	-.281**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	159	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A10.4. rho di Spearman (consapev. metodologica, motivazione intrinseca – non trasformata)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	TOT Subscala 1.1
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Correlation Coefficient	1.000**	.289**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	159	159
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.289	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	159	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra regolazione identificata e consapevolezza linguistica

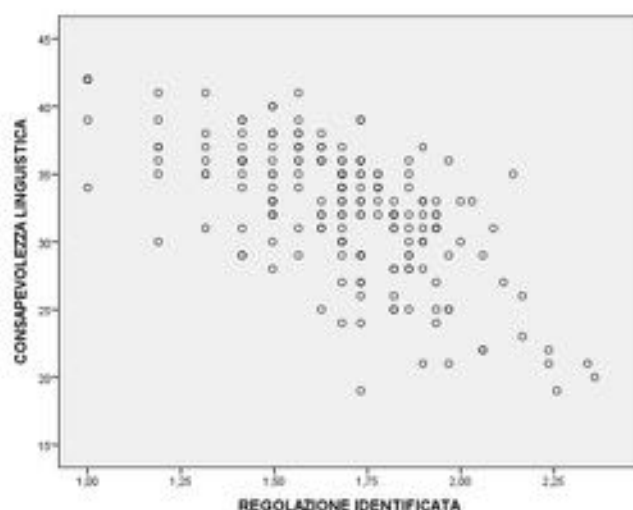


Figura A10.3. Scatterplot (regolazione identificata, consapevolezza linguistica)

Tabella A10.5. r di Pearson (consapevolezza linguistica, regolazione identificata)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Pearson Correlation	1	-.644**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	-.644**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A10.6. rho di Spearman (consapevolezza linguistica, regolazione identificata – non trasformata)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	TOT Subscala 1.2
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Correlation Coefficient	1.000	.610
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.610**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra regolazione identificata e consapevolezza metodologica

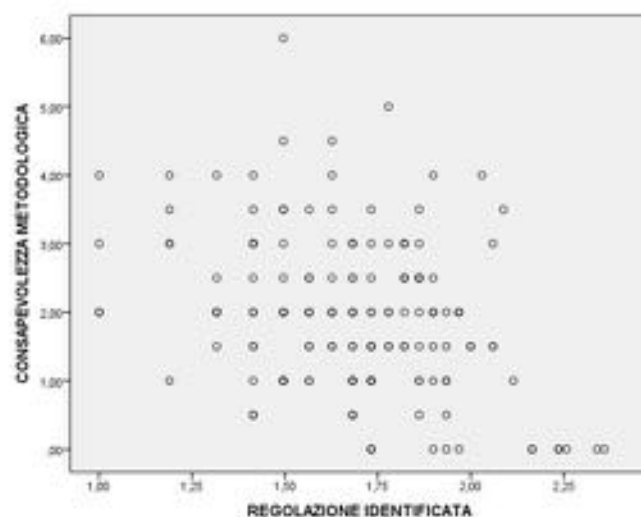


Figura A10.4. Scatterplot (regolazione identificata, consapevolezza metodologica)

Tabella A10.7. r di Pearson (consapevolezza metodologica, regolazione identificata)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Pearson Correlation	1	-.347**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	159	159
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	-.347**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	159	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A10.8. rho di Spearman (consapev. metodologica, regolazione identificata – non trasformata)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	TOT Subscala 1.2
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Correlation Coefficient	1.000	.292
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	159	159
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.292**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	159	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra regolazione esterna e consapevolezza linguistica

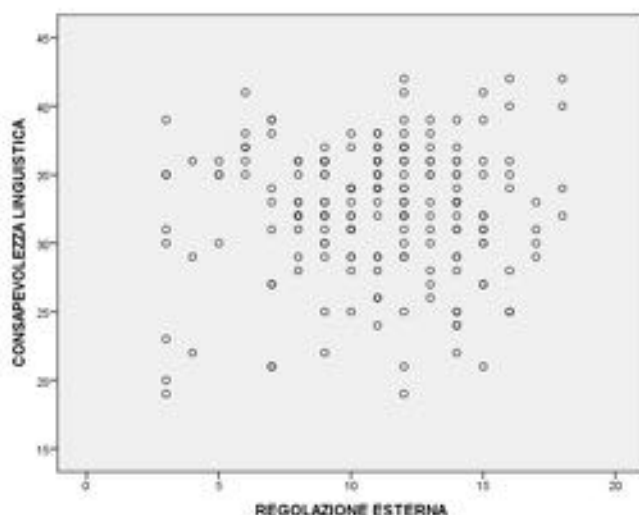


Figura A10.5. Scatterplot (regolazione esterna, consapevolezza linguistica)

Tabella A10.9. r di Pearson (consapevolezza linguistica, regolazione esterna)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	REGOLAZIONE ESTERNA
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Pearson Correlation	1	.055
	Sig. (2-tailed)		.457
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	.055	1
	Sig. (2-tailed)	.457	
	N	187	187

Tabella A10.10. rho di Spearman (consapevolezza linguistica, regolazione esterna)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	REGOLAZIONE ESTERNA
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Correlation Coefficient	1.000	-.016
	Sig. (2-tailed)		.833
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	-.016	1.000
	Sig. (2-tailed)	.833	
	N	187	187

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra regolazione esterna e consapevolezza metodologica

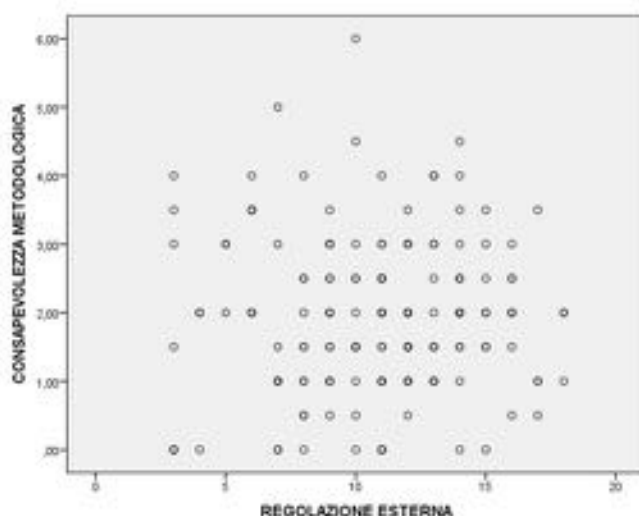


Figura A10.6. Scatterplot (regolazione esterna, consapevolezza metodologica)

Tabella A10.11. r di Pearson (consapevolezza metodologica, regolazione esterna)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	REGOLAZIONE ESTERNA
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Pearson Correlation	1	.015
	Sig. (2-tailed)		.851
	N	159	159
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	.015	1
	Sig. (2-tailed)	.851	
	N	159	187

Tabella A10.12. rho di Spearman (consapevolezza metodologica, regolazione esterna)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	REGOLAZIONE ESTERNA
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Correlation Coefficient	1.000	.034
	Sig. (2-tailed)		.668
	N	159	159
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.034	1.000
	Sig. (2-tailed)	.668	
	N	159	187

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra amotivazione e consapevolezza linguistica

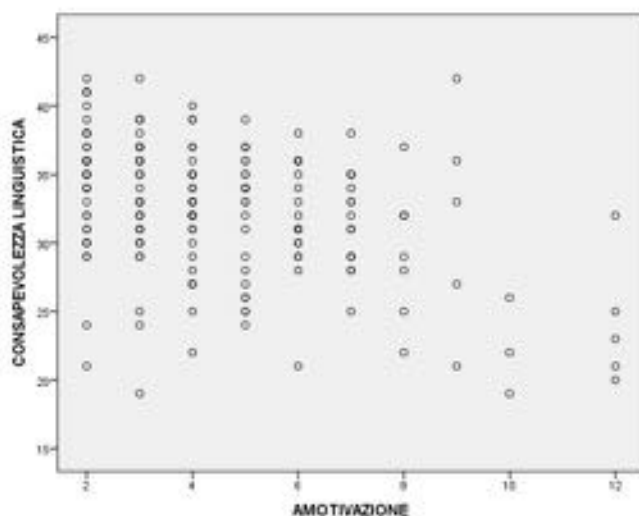


Figura A10.7. Scatterplot (amotivazione, consapevolezza linguistica)

Tabella A10.13. rho di Spearman (consapevolezza linguistica, amotivazione)

		CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	AMOTIVAZIONE
CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA	Correlation Coefficient	1.000	-.355
	Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.355**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 10 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2*

Correlazione fra amotivazione e consapevolezza metodologica

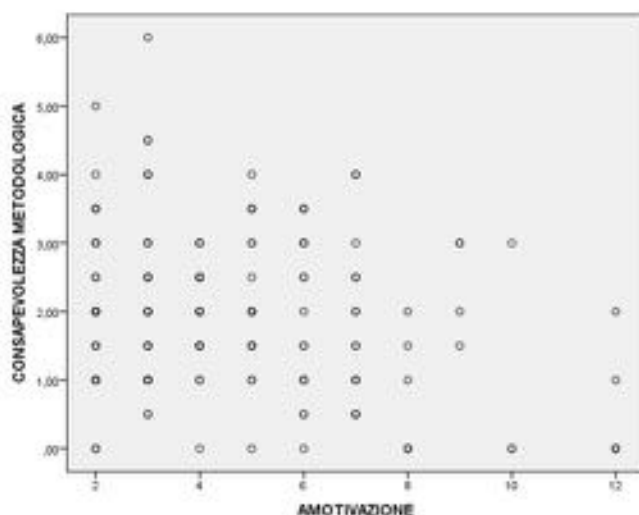


Figura A10.8. Scatterplot (amotivazione, consapevolezza metodologica)

Tabella A10.14. rho di Spearman (consapevolezza metodologica, amotivazione)

		CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	AMOTIVAZIONE
CONSAPEVOLEZZA METODOLOGICA	Correlation Coefficient	1.000	-.169
	Sig. (2-tailed)		.033
	N	159	159
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.169 [*]	1.000 [*]
	Sig. (2-tailed)	.033	
	N	159	187

^{*} Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra motivazione intrinseca ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL

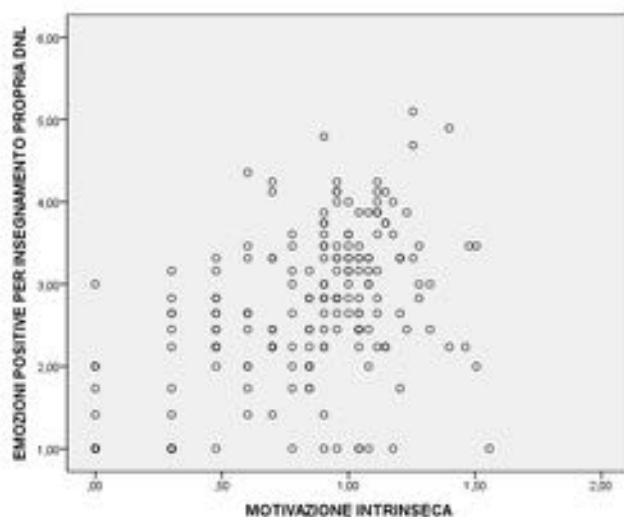


Figura A11.1. Scatterplot (motivazione intrinseca, emozioni positive per insegnamento propria DNL)

Tabella A11.1. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL, motivazione intrinseca)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	.443**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	.443**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.2. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL – non trasformata, motivazione intrinseca – non trasformata)

		TOT Scala 2	TOT Subscala 1.1
TOT Scala 2	Correlation Coefficient	1.000	.416**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.416**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra motivazione intrinseca ed emozioni positive per la propria DNL

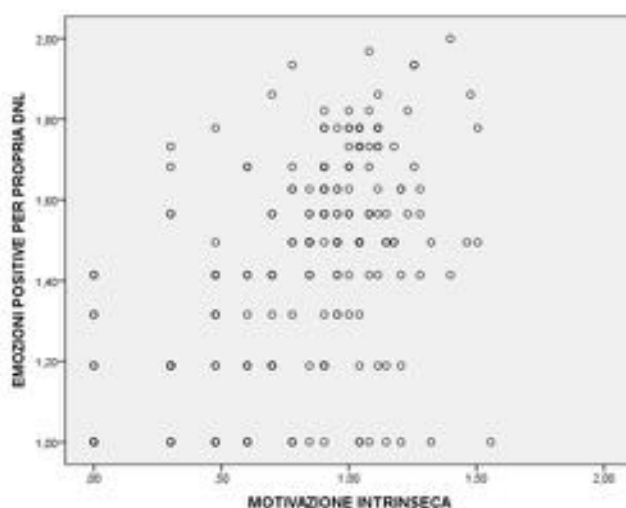


Figura A11.2. Scatterplot (motivazione intrinseca, emozioni positive per propria DNL)

Tabella A11.3. r di Pearson (emozioni positive per propria DNL, motivazione intrinseca)

		EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	.435**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	.435**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.4. rho di Spearman (emozioni positive per propria DNL – non trasformata, motivazione intrinseca – non trasformata)

		TOT Scala 3	TOT Subscala 1.1
TOT Scala 3	Correlation Coefficient	1.000	.424**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.424**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra motivazione intrinseca ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL

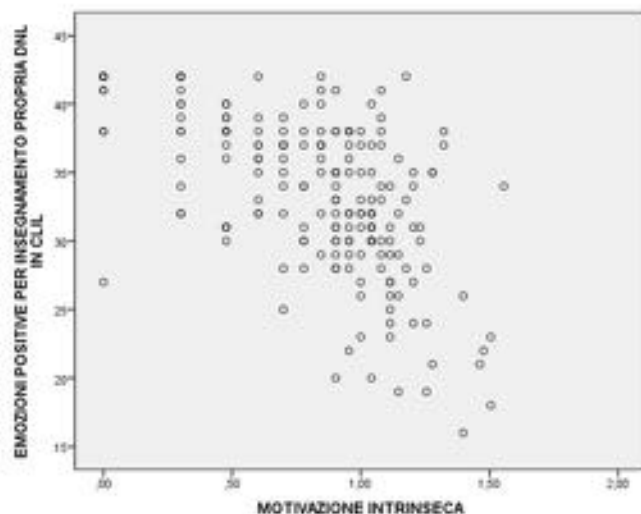


Figura A11.3. Scatterplot (motivazione intrinseca, emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL)

Tabella A11.5. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, motivazione intrinseca)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Pearson Correlation	1	-.568**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	-.568**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.6. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, motivazione intrinseca – non trasformata)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	TOT Subscala 1.1
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Correlation Coefficient	1.000**	.558**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.558	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione identificata ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL

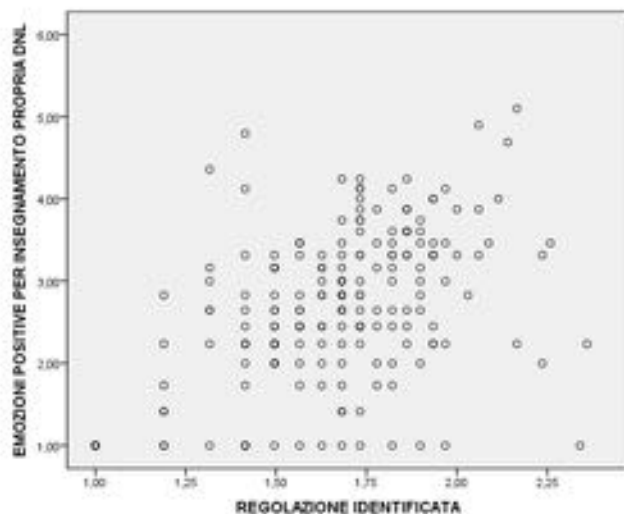


Figura A11.4. Scatterplot (regolazione identificata, emozioni positive per insegnamento propria DNL)

Tabella A11.7. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL, regolazione identificata)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	.415**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	.415**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.8. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL – non trasformata, regolazione identificata – non trasformata)

		TOT Scala 2	TOT Subscala 1.2
TOT Scala 2	Correlation Coefficient	1.000	.405**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.405**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione identificata ed emozioni positive per la propria DNL

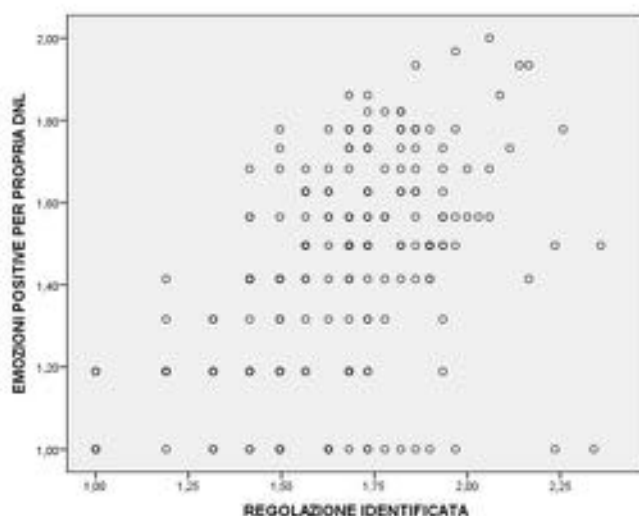


Figura A11.5. Scatterplot (regolazione identificata, emozioni positive per propria DNL)

Tabella A11.9. r di Pearson (emozioni positive per propria DNL, regolazione identificata)

		EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	.439**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	.439**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.10. rho di Spearman (emozioni positive per propria DNL – non trasformata, regolazione identificata – non trasformata)

		TOT Scala 3	TOT Subscala 1.2
TOT Scala 3	Correlation Coefficient	1.000	.443**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.443**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione identificata ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL

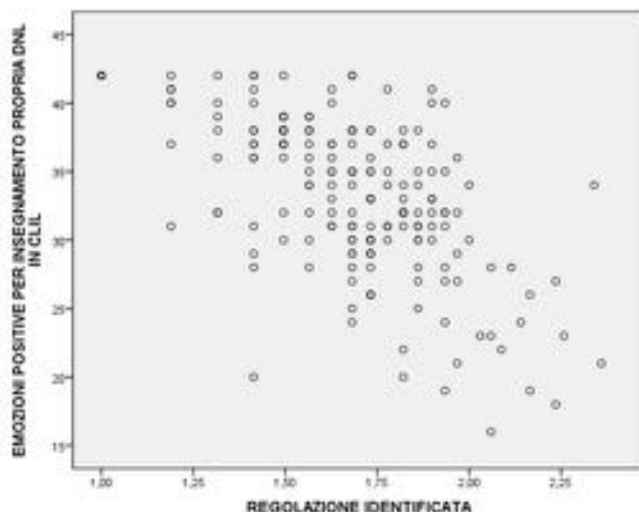


Figura A11.6. Scatterplot (regolazione identificata, emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL)

Tabella A11.11. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, regolazione identificata)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Pearson Correlation	1	-.606**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	-.606**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.12. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, regolazione identificata – non trasformata)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	TOT Subscala 1.2
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Correlation Coefficient	1.000**	.577**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.577	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione esterna ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL

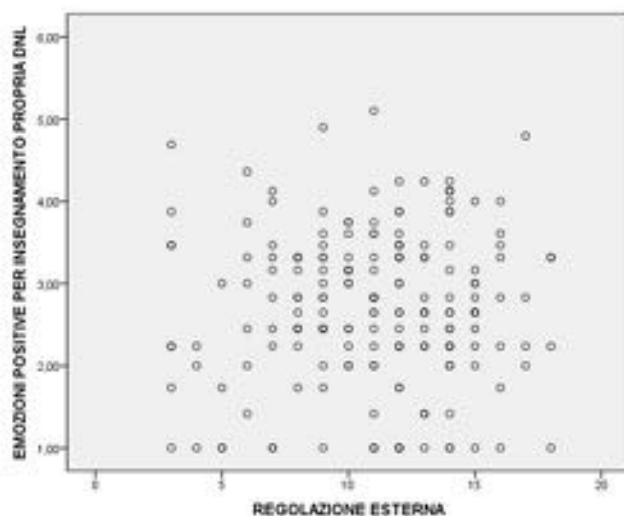


Figura A11.7. Scatterplot (regolazione esterna, emozioni positive per insegnamento propria DNL)

Tabella A11.13. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL, regolazione esterna)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	REGOLAZIONE ESTERNA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	.031
	Sig. (2-tailed)		.678
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	.031	1
	Sig. (2-tailed)	.678	
	N	187	187

Tabella A11.14. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL – non trasformata, regolazione esterna)

		TOT Scala 2	REGOLAZIONE ESTERNA
TOT Scala 2	Correlation Coefficient	1.000	-.015
	Sig. (2-tailed)		.843
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	-.015	1.000
	Sig. (2-tailed)	.843	
	N	187	187

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione esterna ed emozioni positive per la propria DNL

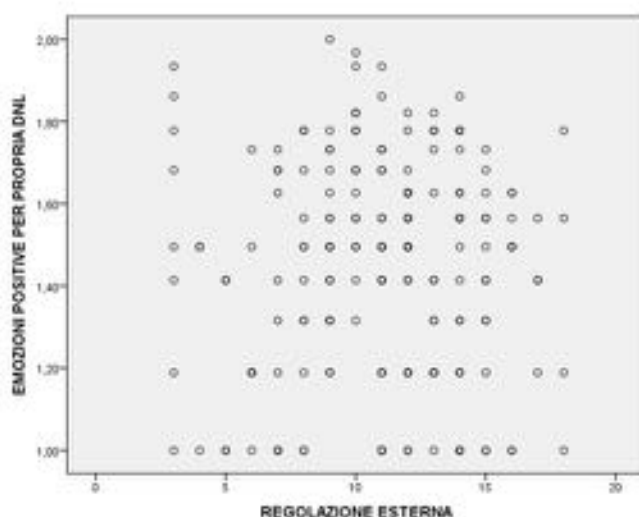


Figura A11.8. Scatterplot (regolazione esterna, emozioni positive per propria DNL)

Tabella A11.15. r di Pearson (emozioni positive per propria DNL, regolazione esterna)

		EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	REGOLAZIONE ESTERNA
EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	Pearson Correlation	1	-.007
	Sig. (2-tailed)		.926
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	-.007	1
	Sig. (2-tailed)	.926	
	N	187	187

Tabella A11.16. rho di Spearman (emozioni positive per propria DNL – non trasformata, regolazione esterna)

		TOT Scala 3	REGOLAZIONE ESTERNA
TOT Scala 3	Correlation Coefficient	1.000	.013
	Sig. (2-tailed)		.861
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.013	1.000
	Sig. (2-tailed)	.861	
	N	187	187

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra regolazione esterna ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL

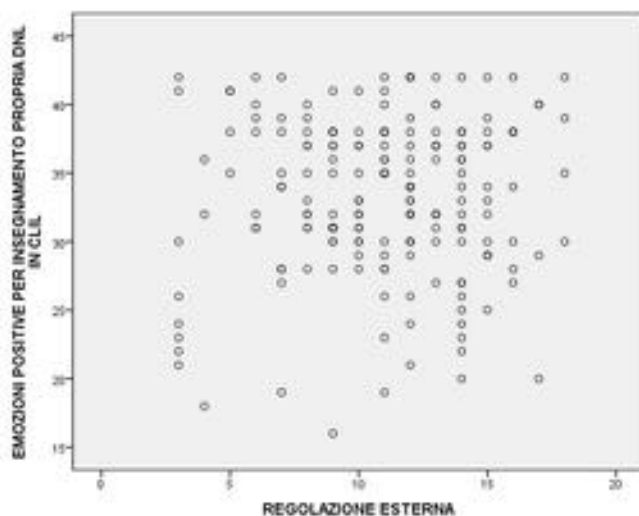


Figura A11.9. Scatterplot (regolazione esterna, emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL)

Tabella A11.17. r di Pearson (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, regolazione esterna)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	REGOLAZIONE ESTERNA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Pearson Correlation	1	.052
	Sig. (2-tailed)		.483
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	.052	1
	Sig. (2-tailed)	.483	
	N	187	187

Tabella A11.18. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, regolazione esterna)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	REGOLAZIONE ESTERNA
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.003
	Sig. (2-tailed)		.968
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.003	1.000
	Sig. (2-tailed)	.968	
	N	187	187

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra amotivazione e emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL

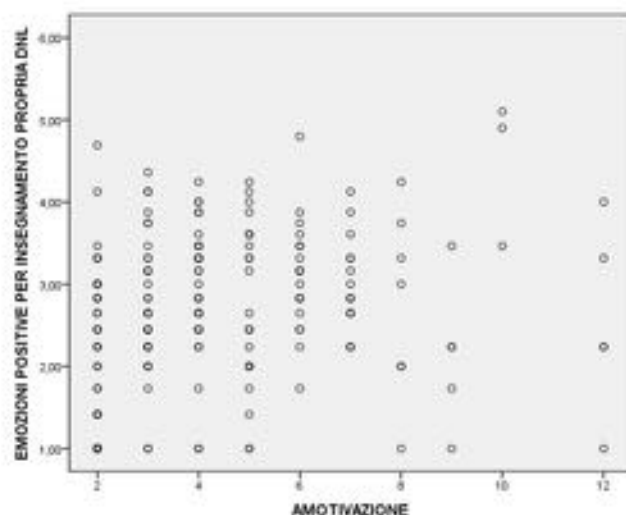


Figura A11.10. Scatterplot (amotivazione, emozioni positive per insegnamento propria DNL)

Tabella A11.19. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL, amotivazione)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	AMOTIVAZIONE
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL	Correlation Coefficient	1.000**	.238**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.238	1.000
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.20. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL – non trasformata, amotivazione)

		TOT Scala 2	AMOTIVAZIONE
TOT Scala 2	Correlation Coefficient	1.000	-.238**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.238**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra amotivazione ed emozioni positive per la propria DNL

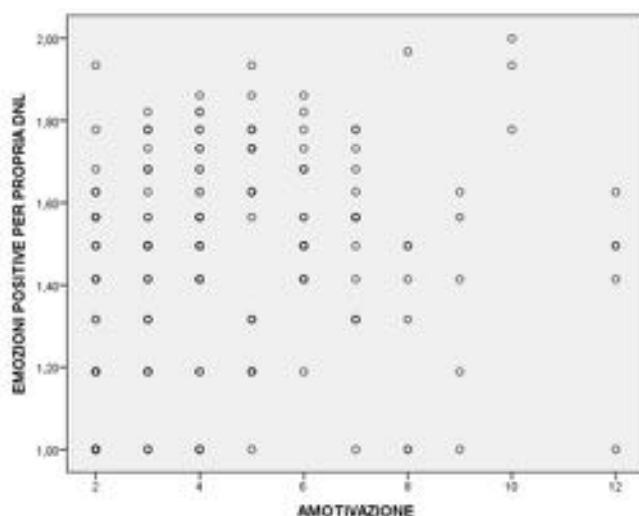


Figura A11.11. Scatterplot (amotivazione, emozioni positive per propria DNL)

Tabella A11.21. rho di Spearman (emozioni positive per propria DNL, amotivazione)

		EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	AMOTIVAZIONE
EMOZ. POSITIVE PER PROPRIA DNL	Correlation Coefficient	1.000**	.247**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.247	1.000
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A11.22. rho di Spearman (emozioni positive per propria DNL – non trasformata, amotivazione)

		TOT Scala 3	AMOTIVAZIONE
TOT Scala 3	Correlation Coefficient	1.000	-.247**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.247**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 11 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2a*

Correlazione fra amotivazione ed emozioni positive per l'insegnamento della propria DNL in CLIL

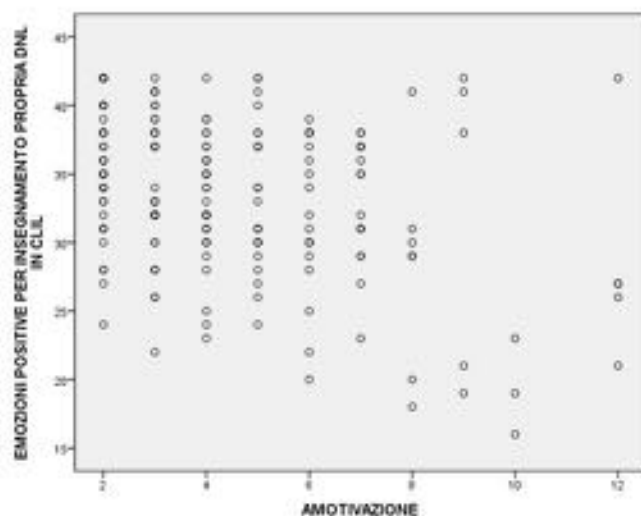


Figura A11.12. Scatterplot (amotivazione, emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL)

Tabella A11.23. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, amotivazione)

		EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	AMOTIVAZIONE
EMOZ. POSITIVE PER INSEGN. PROPRIA DNL IN CLIL	Correlation Coefficient	1.000**	-.295**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.295	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con studenti CLIL

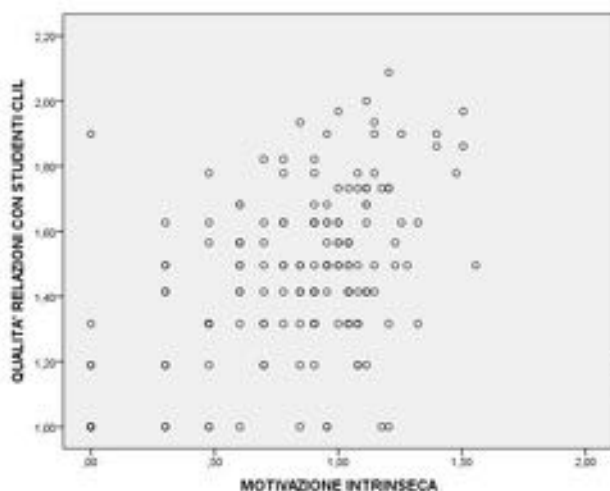


Figura A12.1. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con studenti CLIL)

Tabella A12.1. r di Pearson (qualità relazioni con studenti CLIL, motivazione intrinseca)

		QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	Pearson Correlation	1	.441**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	155	155
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	.441**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.2. rho di Spearman (qualità relazioni con studenti CLIL – non trasformata, motivazione intrinseca – non trasformata)

		TOT Scala 6	TOT Subscala 1.1
TOT Scala 6	Correlation Coefficient	1.000	.382**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	155	155
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.382**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con colleghi insegnanti

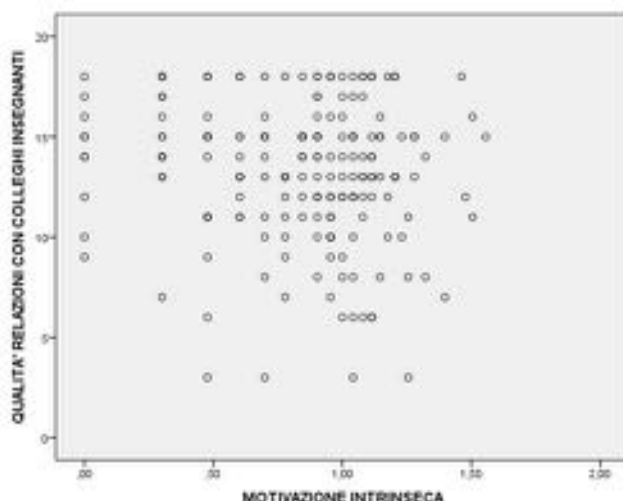


Figura A12.2. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con colleghi insegnanti)

Tabella A12.3. r di Pearson (qualità relazioni con colleghi insegnanti, motivazione intrinseca)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Pearson Correlation	1	-.109
	Sig. (2-tailed)		.138
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	-.109	1
	Sig. (2-tailed)	.138	
	N	187	187

Tabella A12.4. rho di Spearman (qualità relazioni con colleghi insegnanti, motivazione intrinseca – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	TOT Subscala 1.1
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Correlation Coefficient	1.000	.101
	Sig. (2-tailed)		.170
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.101	1.000
	Sig. (2-tailed)	.170	
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con dirigenza

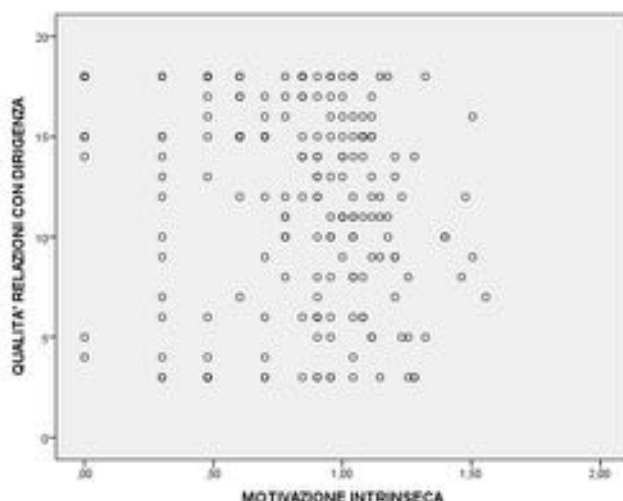


Figura A12.3. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con dirigenza)

Tabella A12.5. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, motivazione intrinseca)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	-.166
	Sig. (2-tailed)		.023
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Correlation Coefficient	-.166*	1.000*
	Sig. (2-tailed)	.023	
	N	187	187

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

Tabella A12.6. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, motivazione intrinseca – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	TOT Subscala 1.1
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	.166
	Sig. (2-tailed)		.023
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.166*	1.000*
	Sig. (2-tailed)	.023	
	N	187	187

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con altri operatori scolastici

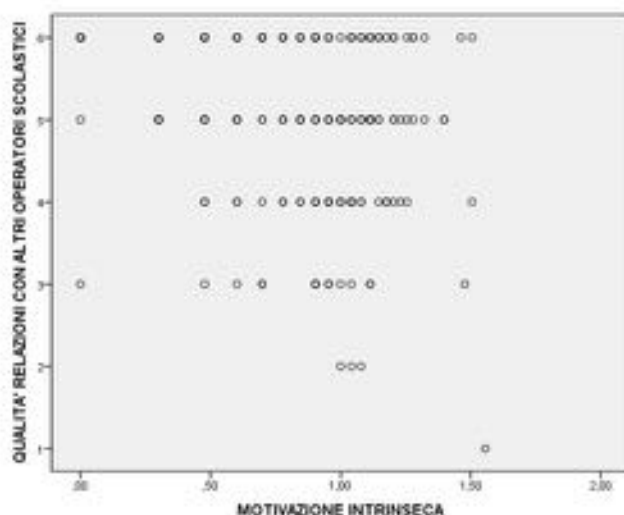


Figura A12.4. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con altri operatori scolastici)

Tabella A12.7. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, motivazione intrinseca)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	-.210
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	187	187
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Correlation Coefficient	-.210**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.8. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, motivazione intrinseca – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	TOT Subscala 1.1
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	.210
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	187	187
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.210**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con famiglie degli studenti CLIL

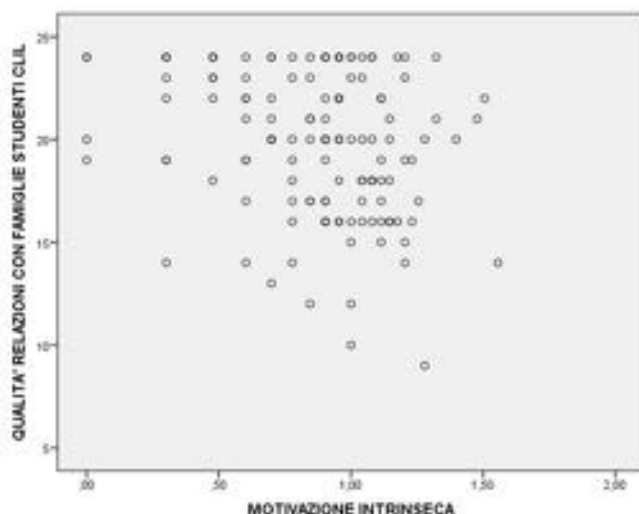


Figura A12.5. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con famiglie studenti CLIL)

Tabella A12.9. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, motivazione intrinseca)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	-.245
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	129	129
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Correlation Coefficient	-.245**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	129	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.10. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, motivazione intrinseca – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	TOT Subscala 1.1
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.245
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	129	129
TOT Subscala 1.1	Correlation Coefficient	.245**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	129	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione identificata e qualità delle relazioni con studenti CLIL

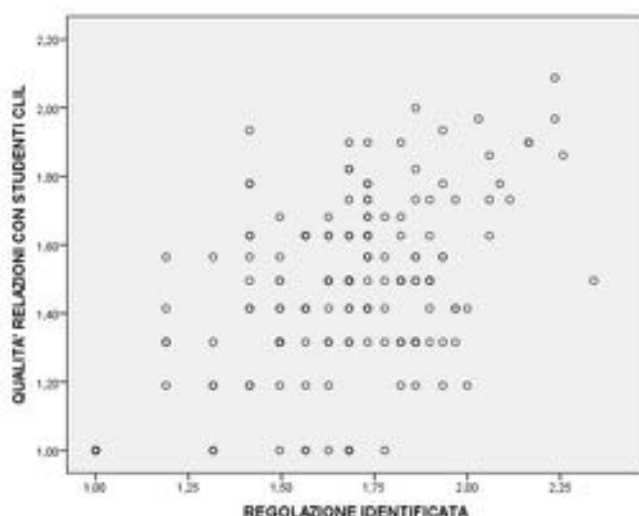


Figura A12.6. Scatterplot (regolazione identificata, qualità relazioni con studenti CLIL)

Tabella A12.11. r di Pearson (qualità relazioni con studenti CLIL, regolazione identificata)

		QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	Pearson Correlation	1	.486**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	155	155
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	.486**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.12. rho di Spearman (qualità relazioni con studenti CLIL – non trasformata, regolazione identificata – non trasformata)

		TOT Scala 6	TOT Subscala 1.2
TOT Scala 6	Correlation Coefficient	1.000	.399**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	155	155
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.399**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione identificata e qualità delle relazioni con colleghi insegnanti

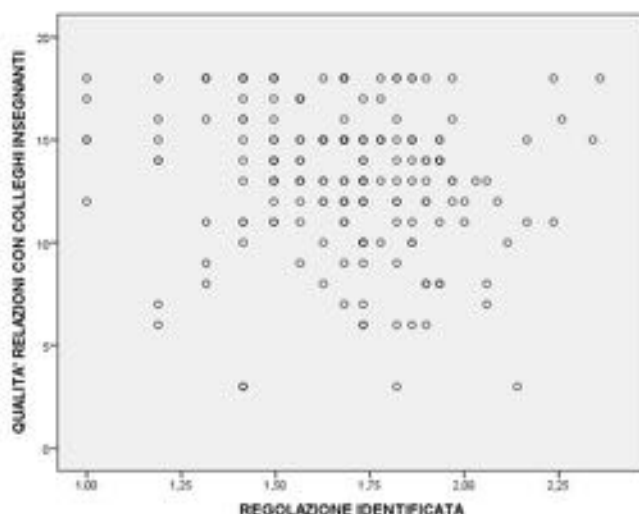


Figura A12.7. Scatterplot (regolazione identificata, qualità relazioni con colleghi insegnanti)

Tabella A12.13. r di Pearson (qualità relazioni con colleghi insegnanti, regolazione identificata)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Pearson Correlation	1	-.136
	Sig. (2-tailed)		.064
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Pearson Correlation	-.136	1
	Sig. (2-tailed)	.064	
	N	187	187

Tabella A12.14. rho di Spearman (qualità relazioni con colleghi insegnanti, regolazione identificata – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	TOT Subscala 1.2
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Correlation Coefficient	1.000	.178
	Sig. (2-tailed)		.015
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.178*	1.000*
	Sig. (2-tailed)	.015	
	N	187	187

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione identificata e qualità delle relazioni con dirigenza

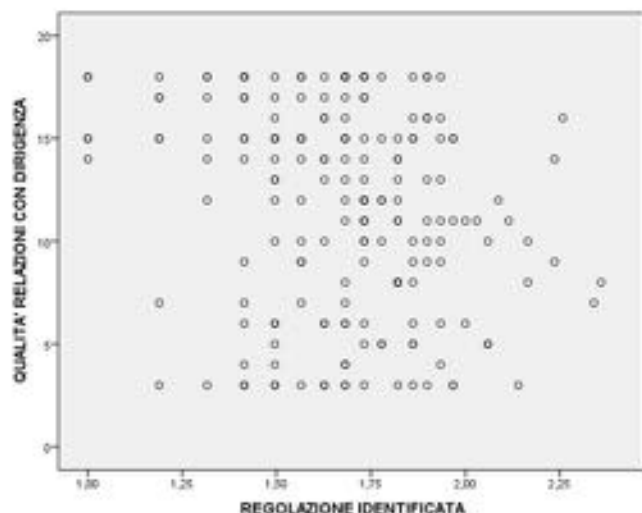


Figura A12.8. Scatterplot (regolazione identificata, qualità relazioni con dirigenza)

Tabella A12.15. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, regolazione identificata)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	-.209
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Correlation Coefficient	-.209**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.16. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, regolazione identificata – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	TOT Subscala 1.2
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	.209
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.209**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione identificata e qualità delle relazioni con altri operatori scolastici

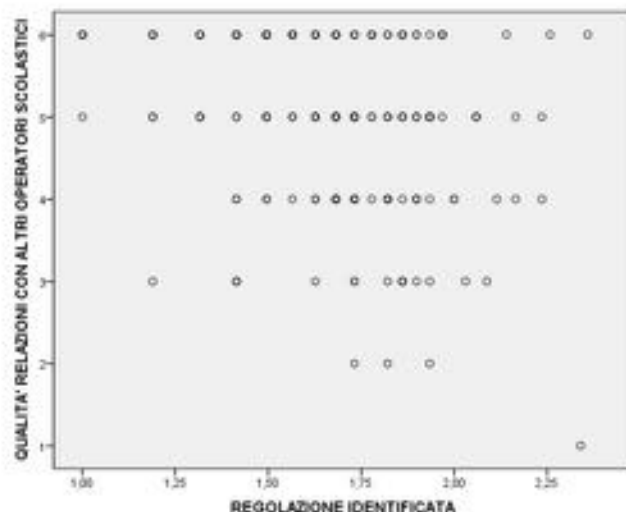


Figura A12.9. Scatterplot (regolazione identificata, qualità relazioni con altri operatori scolastici)

Tabella A12.17. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, regolazione identificata)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	-.296
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Correlation Coefficient	-.296**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.18. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, regolazione identificata – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	TOT Subscala 1.2
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	.296
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	187	187
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.296**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	187	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione identificata e qualità delle relazioni con famiglie degli studenti CLIL

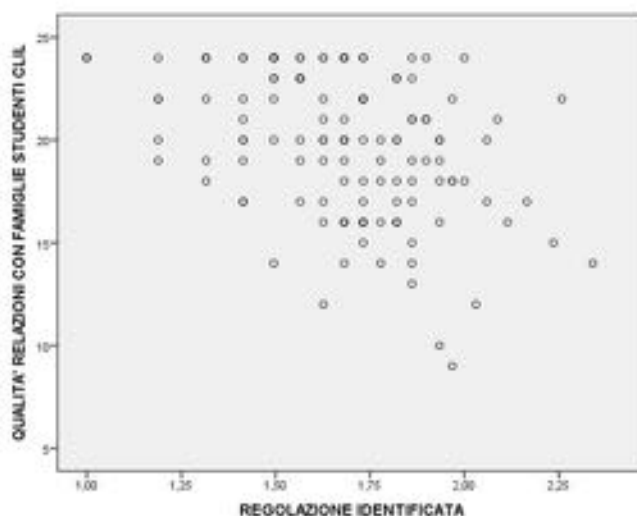


Figura A12.10. Scatterplot (regolazione identificata, qualità relazioni con famiglie studenti CLIL)

Tabella A12.19. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, regolazione identificata)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	REGOLAZIONE IDENTIFICATA
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	-.410
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	129	129
REGOLAZIONE IDENTIFICATA	Correlation Coefficient	-.410**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	129	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.20. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, regolazione identificata – non trasformata)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	TOT Subscala 1.2
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.410
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	129	129
TOT Subscala 1.2	Correlation Coefficient	.410**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	129	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con studenti CLIL

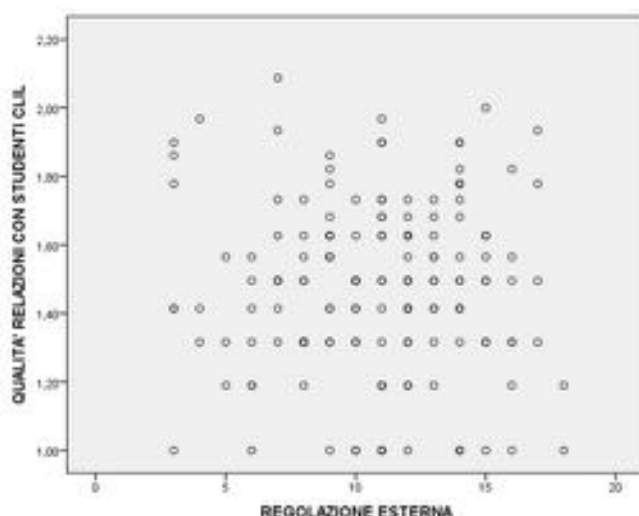


Figura A12.11. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con studenti CLIL)

Tabella A12.21. r di Pearson (qualità relazioni con studenti CLIL, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	Pearson Correlation	1	-.029
	Sig. (2-tailed)		.720
	N	155	155
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	-.029	1
	Sig. (2-tailed)	.720	
	N	155	187

Tabella A12.22. rho di Spearman (qualità relazioni con studenti CLIL – non trasformata, regolazione esterna)

		TOT Scala 6	REGOLAZIONE ESTERNA
TOT Scala 6	Correlation Coefficient	1.000	-.009
	Sig. (2-tailed)		.908
	N	155	155
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	-.009	1.000
	Sig. (2-tailed)	.908	
	N	155	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con colleghi insegnanti

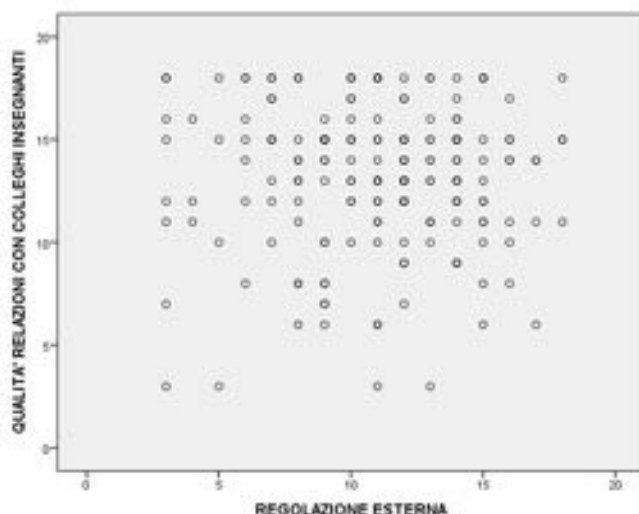


Figura A12.12. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con colleghi insegnanti)

Tabella A12.23. r di Pearson (qualità relazioni con colleghi insegnanti, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Pearson Correlation	1	-.004
	Sig. (2-tailed)		.952
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	-.004	1
	Sig. (2-tailed)	.952	
	N	187	187

Tabella A12.24. rho di Spearman (qualità relazioni con colleghi insegnanti, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Correlation Coefficient	1.000	-.059
	Sig. (2-tailed)		.421
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	-.059	1.000
	Sig. (2-tailed)	.421	
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con dirigenza

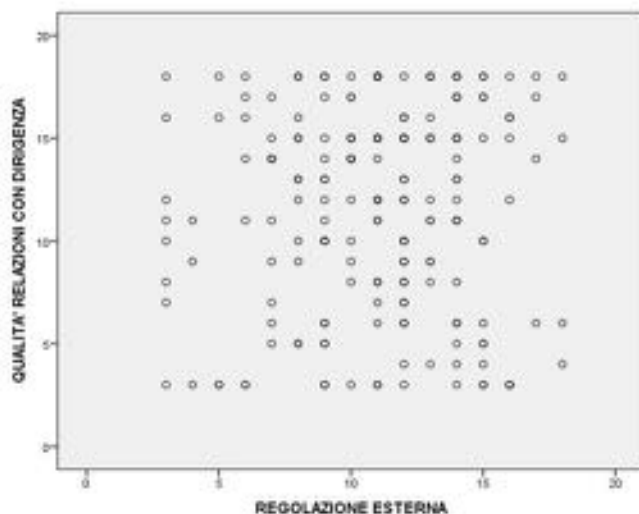


Figura A12.13. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con dirigenza)

Tabella A12.25. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	.046
	Sig. (2-tailed)	.	.533
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.046	1.000
	Sig. (2-tailed)	.533	.
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con altri operatori scolastici

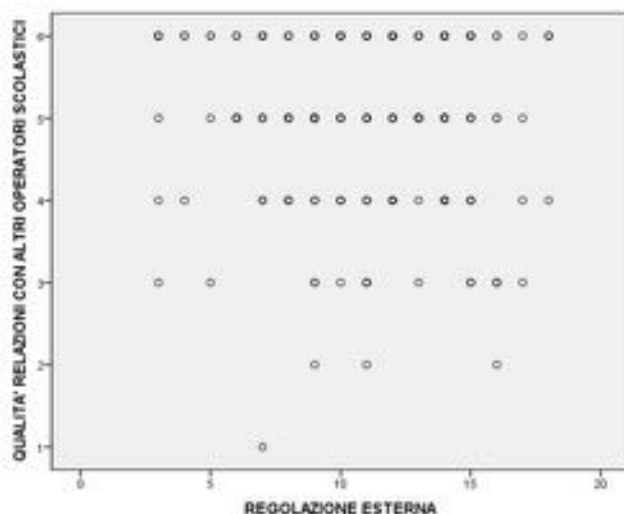


Figura A12.14. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con altri operatori scolastici)

Tabella A12.26. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	-.053
	Sig. (2-tailed)		.468
	N	187	187
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	-.053	1.000
	Sig. (2-tailed)	.468	
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con famiglie degli studenti CLIL

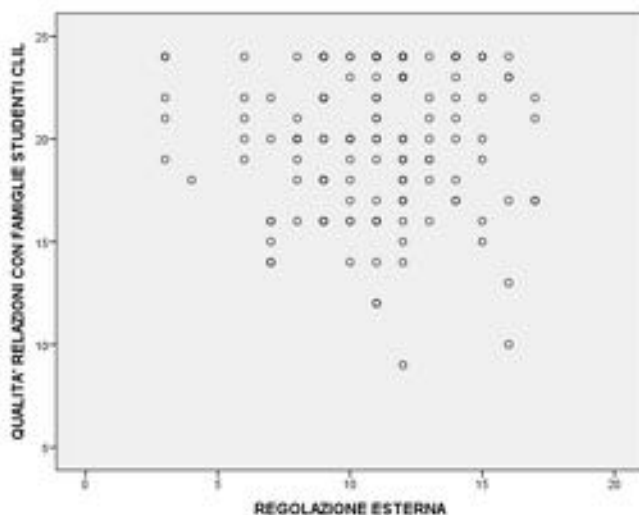


Figura A12.15. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con famiglie studenti CLIL)

Tabella A12.27. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, regolazione esterna)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.028
	Sig. (2-tailed)		.755
	N	129	129
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.028	1.000
	Sig. (2-tailed)	.755	
	N	129	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con studenti CLIL

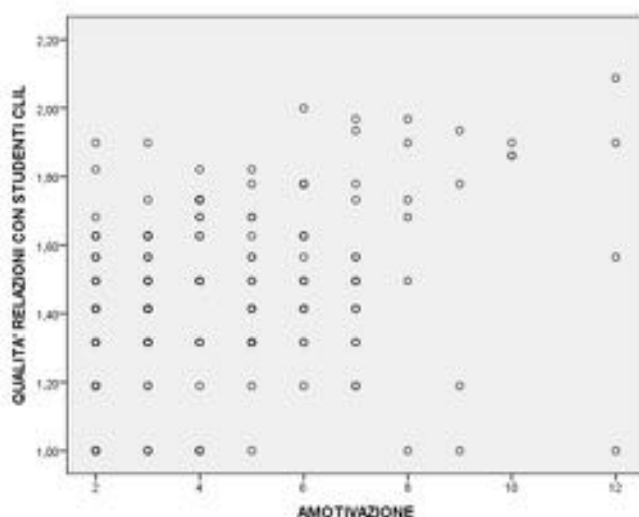


Figura A12.16. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con studenti CLIL)

Tabella A12.28. rho di Spearman (qualità relazioni con studenti CLIL, amotivazione)

		QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.248
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	155	155
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.248**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A12.29. rho di Spearman (qualità relazioni con studenti CLIL – non trasformata, amotivazione)

		TOT Scala 6	AMOTIVAZIONE
TOT Scala 6	Correlation Coefficient	1.000	-.248**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	155	155
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.248**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	155	187

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con colleghi insegnanti

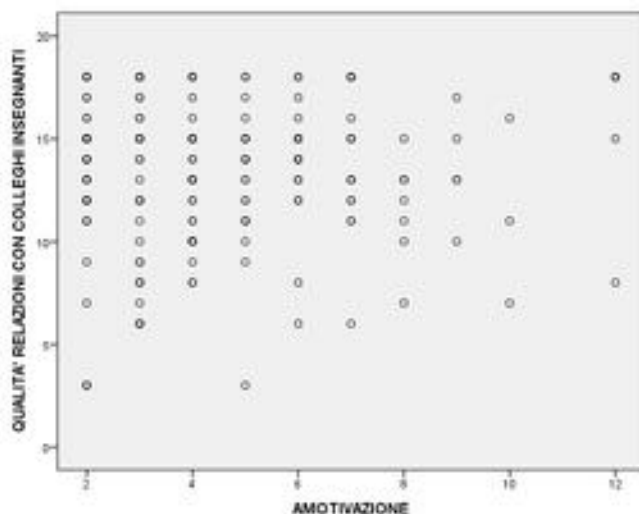


Figura A12.17. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con colleghi insegnanti)

Tabella A12.30. rho di Spearman (qualità relazioni con colleghi insegnanti, amotivazione)

		QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON COLLEGHI INSEGNANTI	Correlation Coefficient	1.000	.030
	Sig. (2-tailed)		.681
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.030	1.000
	Sig. (2-tailed)	.681	
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con dirigenza

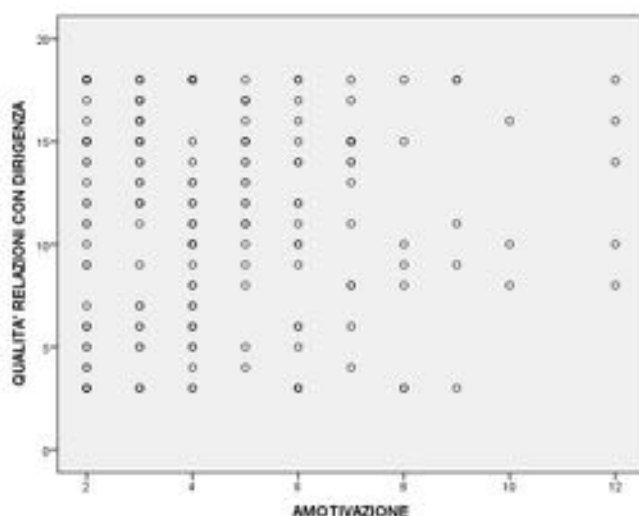


Figura A12.18. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con dirigenza)

Tabella A12.31. rho di Spearman (qualità relazioni con dirigenza, amotivazione)

		QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON DIRIGENZA	Correlation Coefficient	1.000	.033
	Sig. (2-tailed)		.653
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.033	1.000
	Sig. (2-tailed)	.653	
	N	187	187

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con altri operatori scolastici

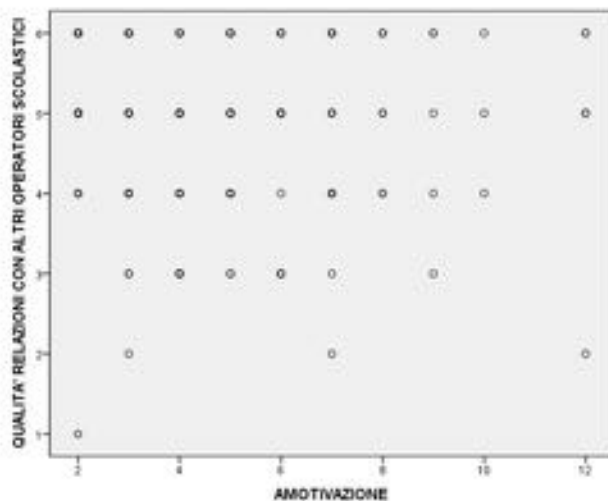


Figura A12.19. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con altri operatori scolastici)

Tabella A12.32. rho di Spearman (qualità relazioni con altri operatori scolastici, amotivazione)

		QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON ALTRI OPERATORI SCOLASTICI	Correlation Coefficient	1.000	-.179
	Sig. (2-tailed)		.014
	N	187	187
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.179 [*]	1.000 [*]
	Sig. (2-tailed)	.014	
	N	187	187

^{*}Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 12 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 2b*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con famiglie degli studenti CLIL

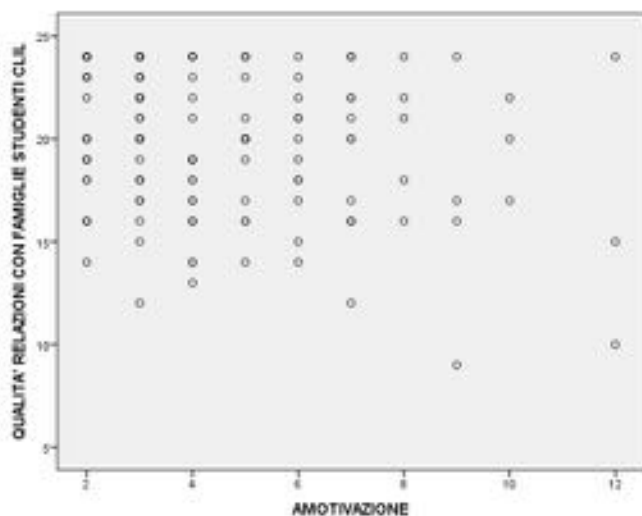


Figura A12.20. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con famiglie studenti CLIL)

Tabella A12.33. rho di Spearman (qualità relazioni con famiglie studenti CLIL, amotivazione)

		QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON FAMIGLIE STUDENTI CLIL	Correlation Coefficient	1.000	-.162
	Sig. (2-tailed)		.067
	N	129	129
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.162	1.000
	Sig. (2-tailed)	.067	
	N	129	187

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Variabili relative agli Insegnanti CLIL (che hanno coinvolto i rispettivi studenti)

Subscala 1.1

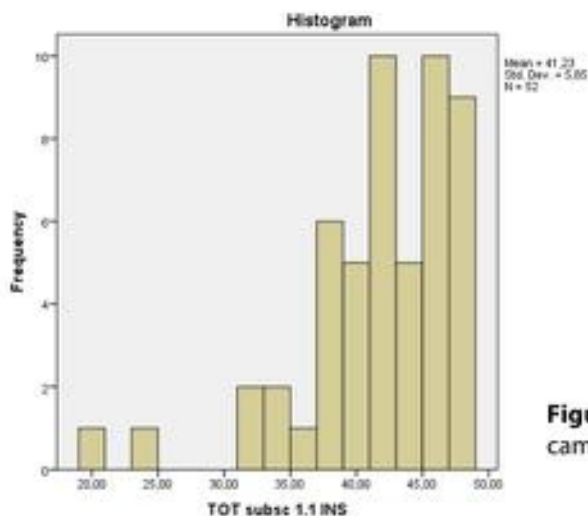


Figura A13.1.1. Istogramma (TOT Subscala 1.1 INS, campione INS-STUD)

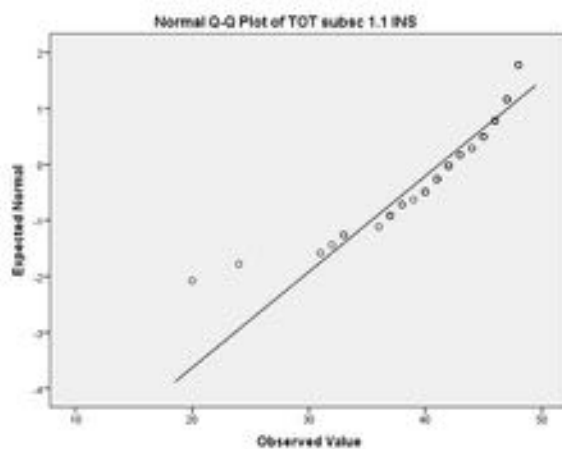


Figura A13.1.2. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.1 INS, campione INS-STUD)

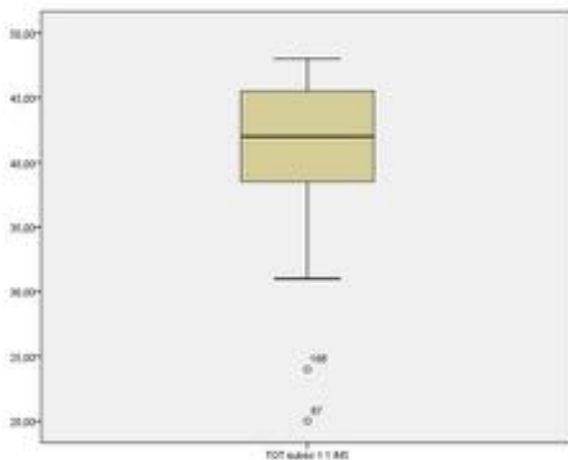


Figura A13.1.3. Boxplot (TOT Subscala 1.1 INS, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Subscala 1.2

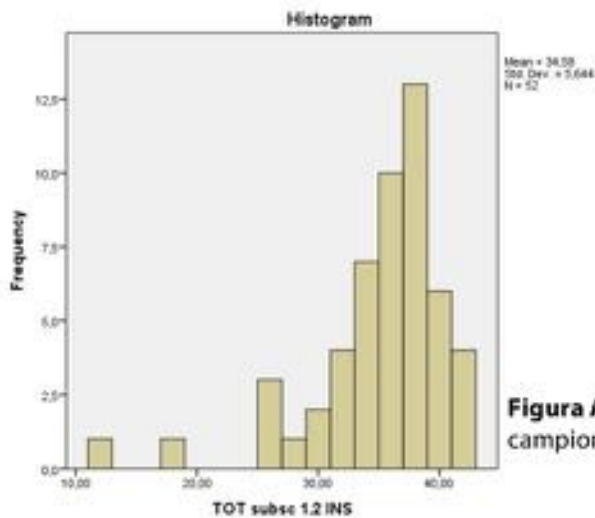


Figura A13.1.4. Istogramma (TOT Subscala 1.2 INS, campione INS-STUD)

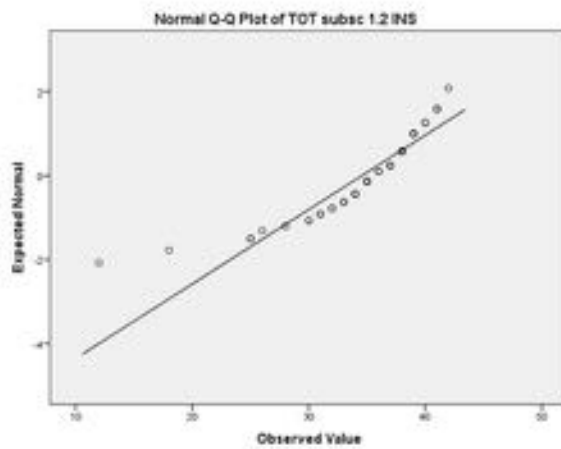


Figura A13.1.5. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.2 INS, campione INS-STUD)

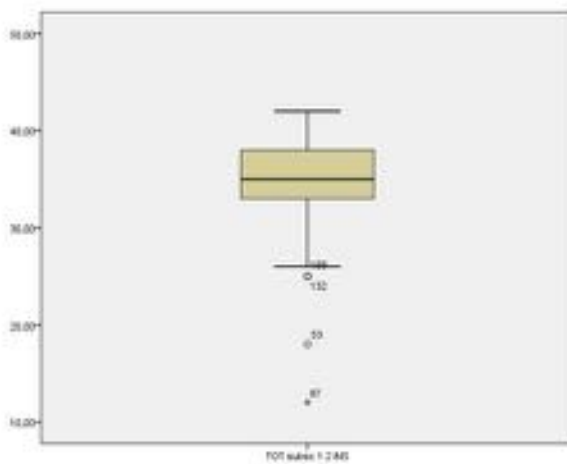


Figura A13.1.6. Boxplot (TOT Subscala 1.2 INS, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Subscala 1.3

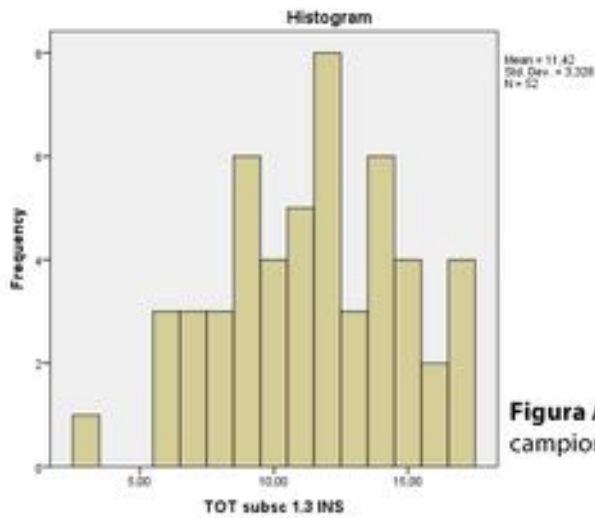


Figura A13.1.7. Istogramma (TOT Subscala 1.3 INS, campione INS-STUD)

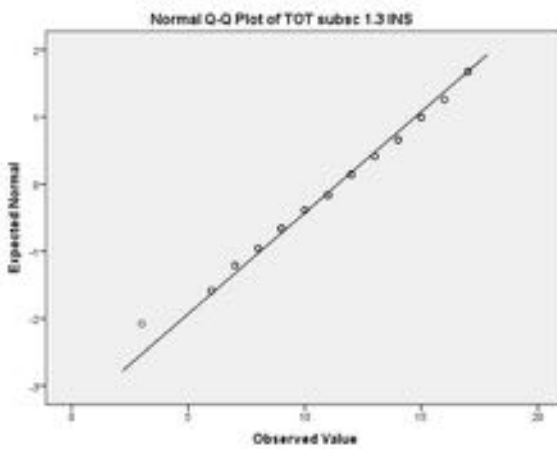


Figura A13.1.8. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.3 INS, campione INS-STUD)

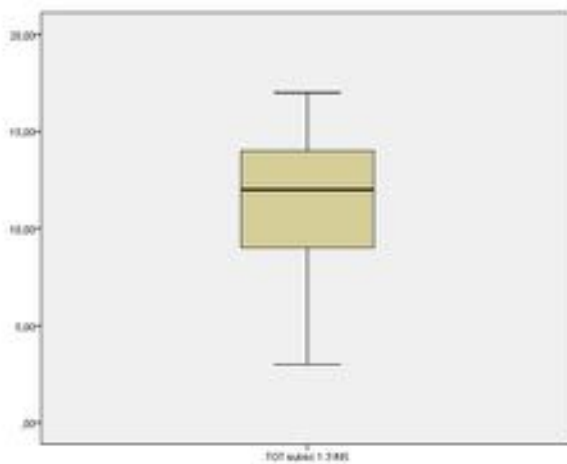


Figura A13.1.9. Boxplot (TOT Subscala 1.3 INS, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Subscala 1.4

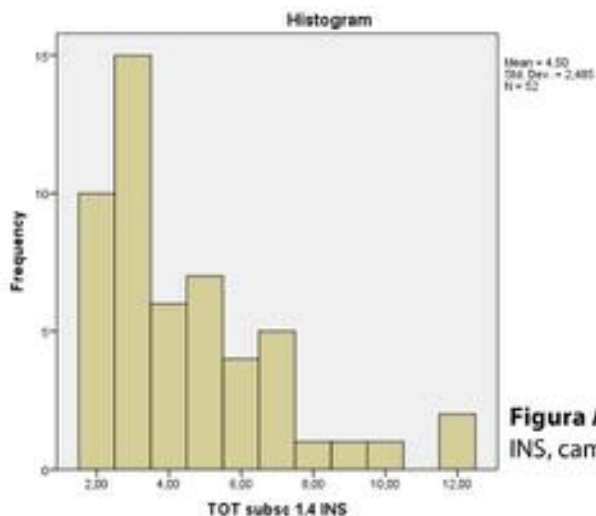


Figura A13.1.10. Istogramma (TOT Subscala 1.4 INS, campione INS-STUD)

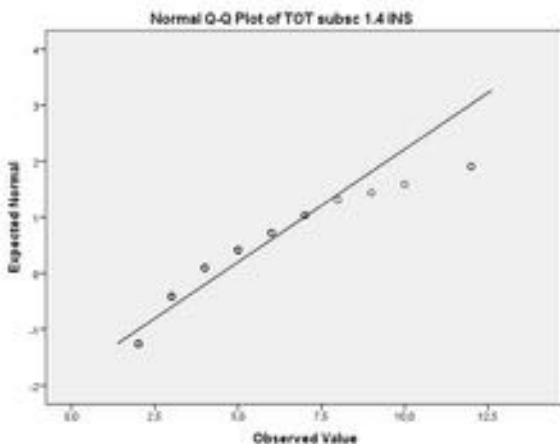


Figura A13.1.11. Q-Q Plot (TOT Subscala 1.4 INS, campione INS-STUD)

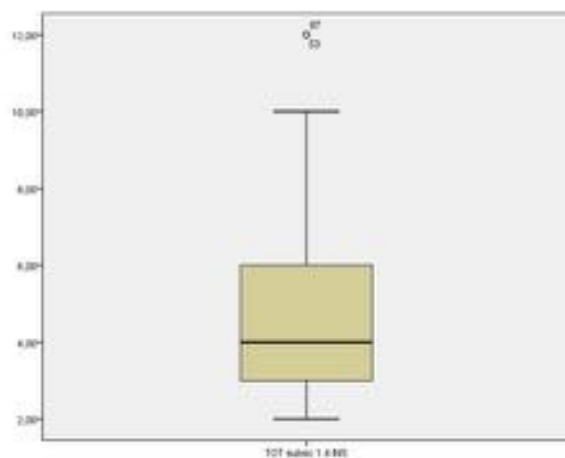


Figura A13.1.12. Boxplot (TOT Subscala 1.4 INS, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Variabili relative agli Studenti CLIL (coinvolti dai rispettivi insegnanti)

Subscala 2.1 (valori medi)

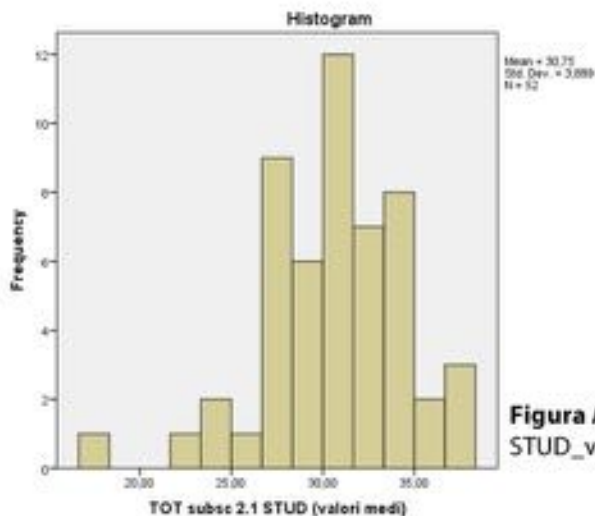


Figura A13.2.1. Istogramma (TOT Subscala 2.1 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

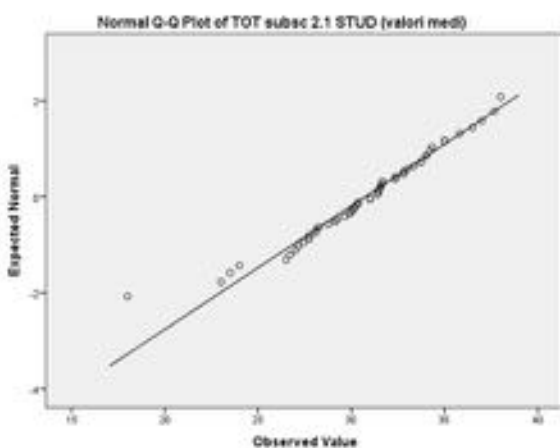


Figura A13.2.2. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.1 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

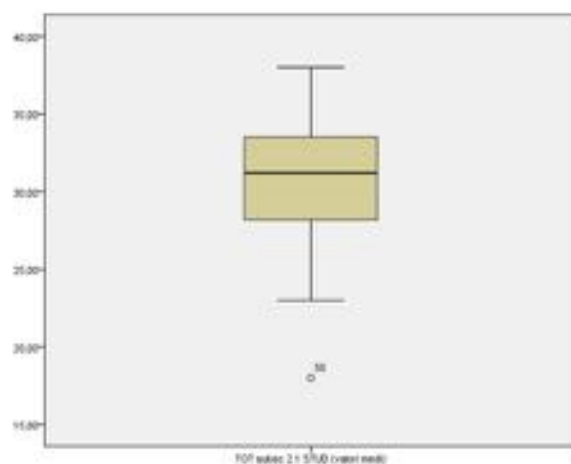


Figura A13.2.3. Boxplot (TOT Subscala 2.1 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Subscala 2.2 (valori medi)

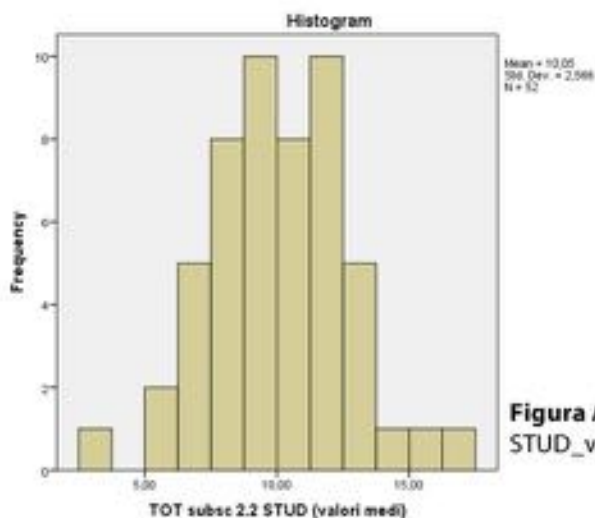


Figura A13.2.4. Istogramma (TOT Subscala 2.2 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

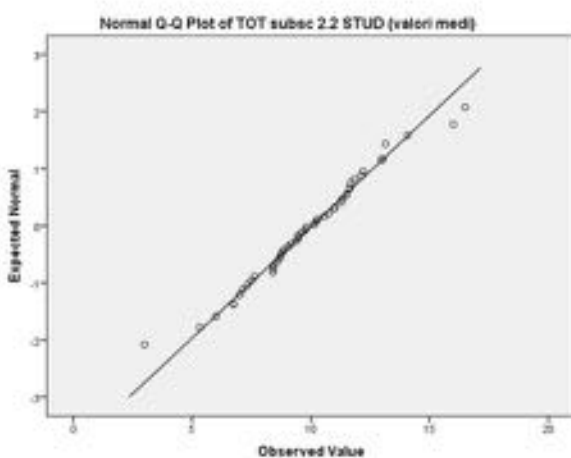


Figura A13.2.5. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.2 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

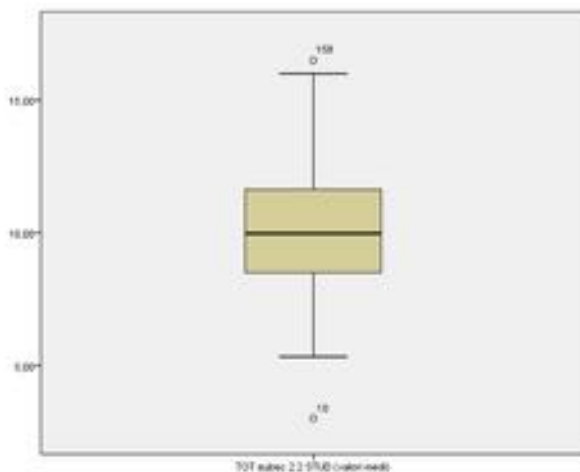


Figura A13.2.6. Boxplot (TOT Subscala 2.2 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

Subscala 2.3 (valori medi)

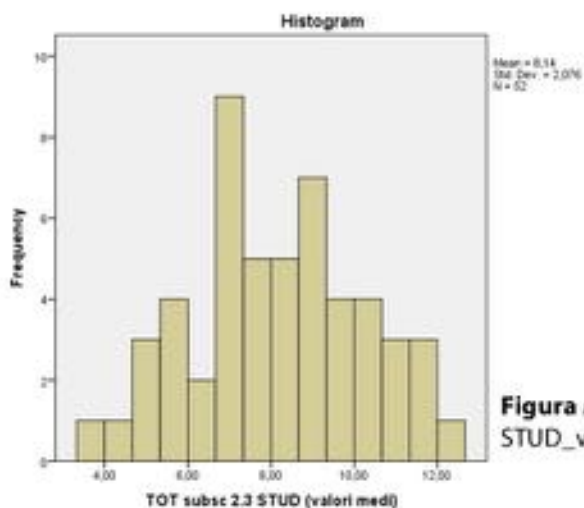


Figura A13.2.7. Istogramma (TOT Subscala 2.3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

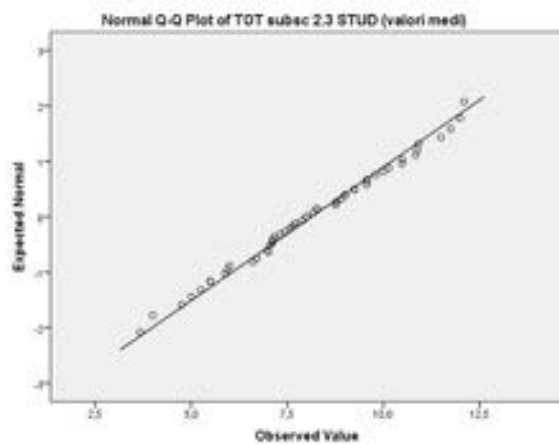


Figura A13.2.8. Q-Q Plot (TOT Subscala 2.3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

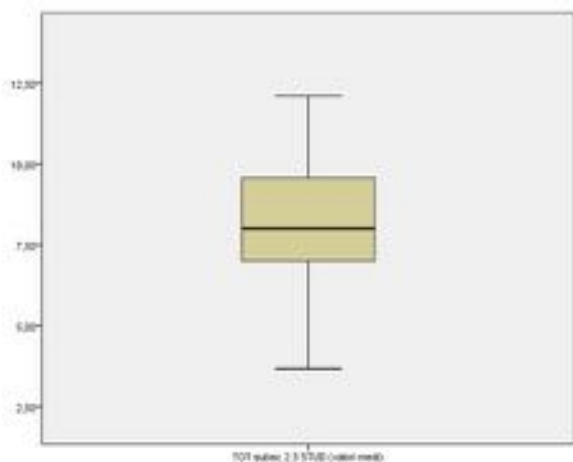


Figura A13.2.9. Boxplot (TOT Subscala 2.3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

ALLEGATO 13 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra motivazione intrinseca degli insegnanti e motivazione intrinseca degli studenti

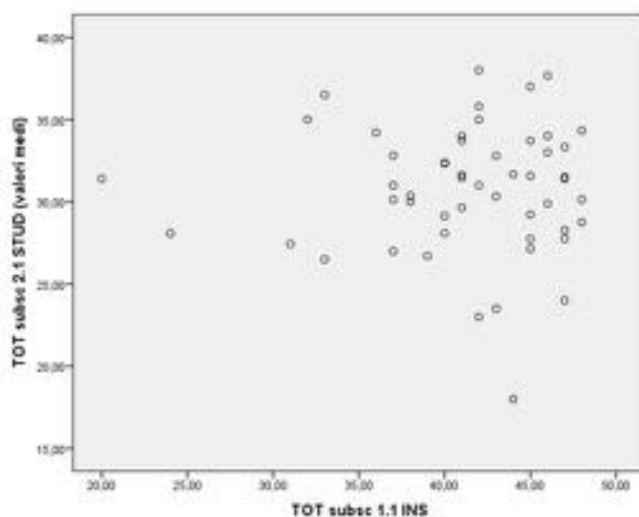


Figura A14.1. Scatterplot (motivazione intrinseca INS, motivazione intrinseca STUD)

Tabella A14.1. rho di Spearman (motivazione intrinseca insegnanti, motivazione intrinseca studenti)

		MOT. INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.1 INS)	MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)
MOT. INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.1 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.028
	Sig. (2-tailed)		.842
	N	52	52
MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.028	1.000
	Sig. (2-tailed)	.842	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra motivazione intrinseca degli insegnanti e regolazione esterna degli studenti

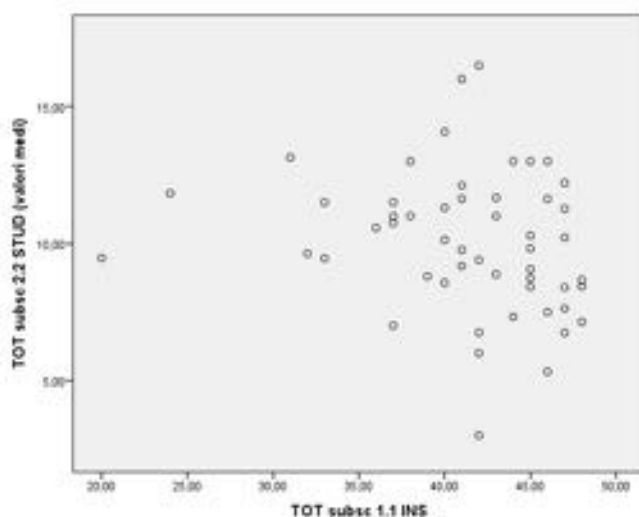


Figura A14.2. Scatterplot (motivazione intrinseca INS, regolazione esterna STUD)

Tabella A14.2. rho di Spearman (motivazione intrinseca insegnanti, regolazione esterna studenti)

		MOT. INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.1 INS)	REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)
MOT. INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.1 INS)	Correlation Coefficient	1,000	-.299
	Sig. (2-tailed)		.031
	N	52	52
REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	-.299*	1,000
	Sig. (2-tailed)	.031	
	N	52	52

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra motivazione intrinseca degli insegnanti e amotivazione degli studenti

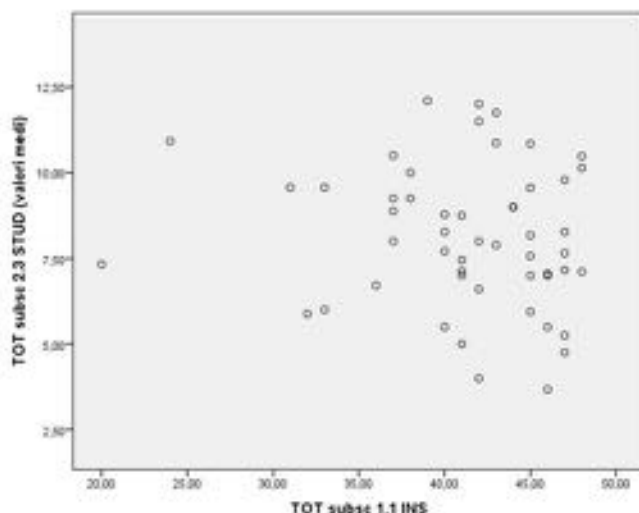


Figura A14.3. Scatterplot (motivazione intrinseca INS, amotivazione STUD)

Tabella A14.3. rho di Spearman (motivazione intrinseca insegnanti, amotivazione studenti)

		MOT. INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.1 INS)	AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)
MOT INTRINSECA INSEGNANTI CLIL (TOT. subsc. 1.1 INS)	Correlation Coefficient	1,000	-,150
	Sig. (2-tailed)	.	,287
	N	52	52
AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	-,150	1,000
	Sig. (2-tailed)	,287	.
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione identificata degli insegnanti e motivazione intrinseca degli studenti

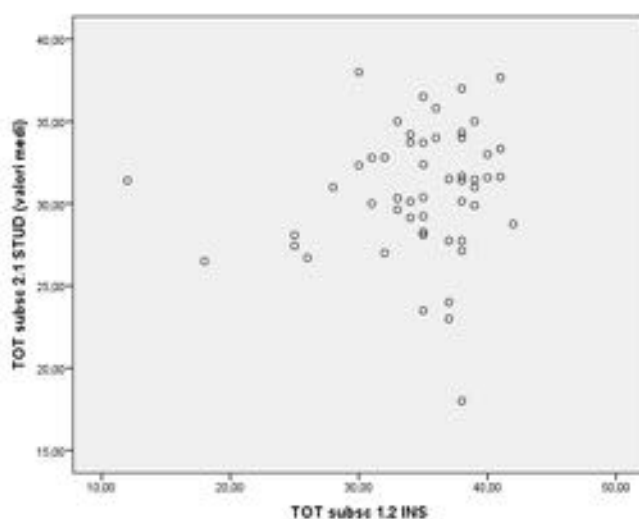


Figura A14.4. Scatterplot (regolazione identificata INS, motivazione intrinseca STUD)

Tabella A14.4. rho di Spearman (regolazione identificata insegnanti, motivazione intrinseca studenti)

		REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)
REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.176
	Sig. (2-tailed)		.212
	N	52	52
MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.176	1.000
	Sig. (2-tailed)	.212	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione identificata degli insegnanti e regolazione esterna degli studenti

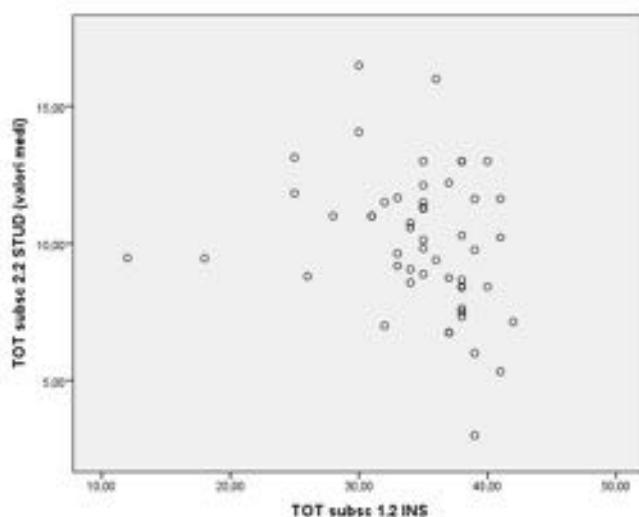


Figura A14.5. Scatterplot (regolazione identificata INS, regolazione esterna STUD)

Tabella A14.5. rho di Spearman (regolazione identificata insegnanti, regolazione esterna studenti)

		REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)
REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	Correlation Coefficient	1.000	-.323
	Sig. (2-tailed)		.019
	N	52	52
REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	-.323*	1.000*
	Sig. (2-tailed)	.019	
	N	52	52

*Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione identificata degli insegnanti e amotivazione degli studenti

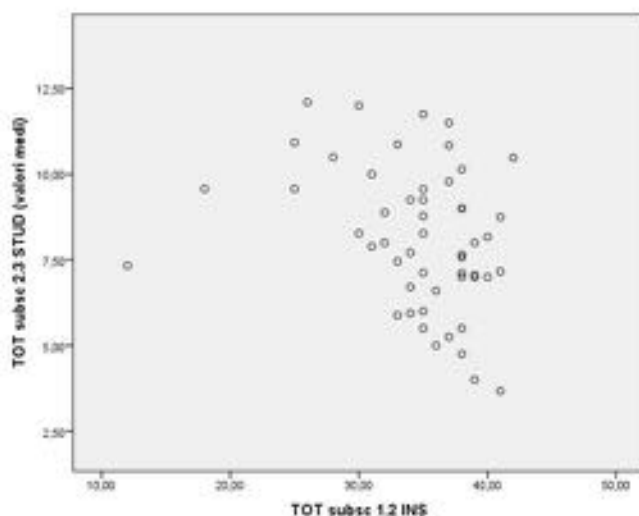


Figura A14.6. Scatterplot (regolazione identificata INS, amotivazione STUD)

Tabella A14.6. rho di Spearman (regolazione identificata insegnanti, amotivazione studenti)

		REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)
REG. IDENTIFICATA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.2 INS)	Correlation Coefficient	1.000	-.358
	Sig. (2-tailed)		.009
	N	52	52
AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	-.358**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.009	
	N	52	52

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione esterna degli insegnanti e motivazione intrinseca degli studenti

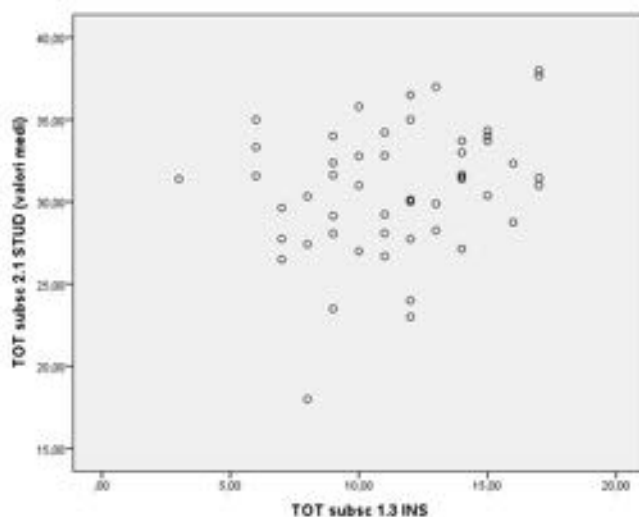


Figura A14.7. Scatterplot (regolazione esterna INS, motivazione intrinseca STUD)

Tabella A14.7. rho di Spearman (regolazione esterna insegnanti, motivazione intrinseca studenti)

		REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)
REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.274
	Sig. (2-tailed)		.049
	N	52	52
MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.274*	1.000*
	Sig. (2-tailed)	.049	
	N	52	52

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione esterna degli insegnanti e regolazione esterna degli studenti

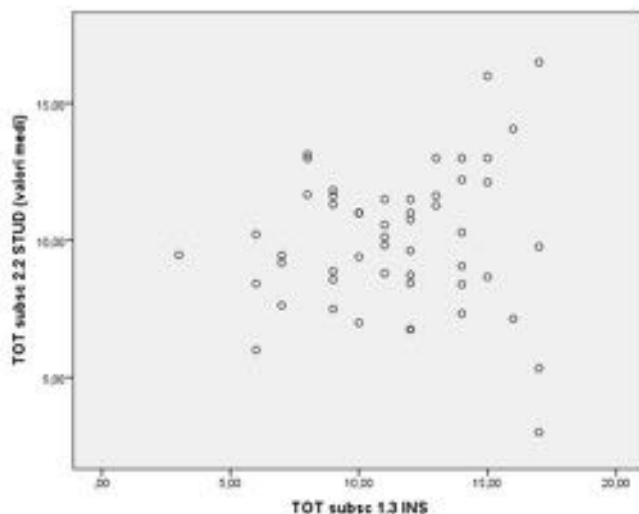


Figura A14.8. Scatterplot (regolazione esterna INS, regolazione esterna STUD)

Tabella A14.8. rho di Spearman (regolazione esterna insegnanti, regolazione esterna studenti)

		REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)
REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	Correlation Coefficient	1,000	,098
	Sig. (2-tailed)		,488
	N	52	52
REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	,098	1,000
	Sig. (2-tailed)	,488	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra regolazione esterna degli insegnanti e amotivazione degli studenti

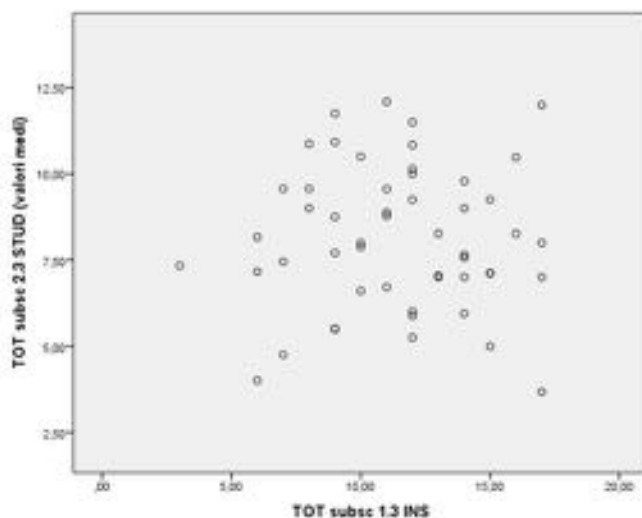


Figura A14.9. Scatterplot (regolazione esterna INS, amotivazione STUD)

Tabella A14.9. rho di Spearman (regolazione esterna insegnanti, amotivazione studenti)

		REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)
REG. ESTERNA INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.3 INS)	Correlation Coefficient	1.000	-.040
	Sig. (2-tailed)		.776
	N	52	52
AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	-.040	1.000
	Sig. (2-tailed)	.776	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra amotivazione degli insegnanti e motivazione intrinseca degli studenti

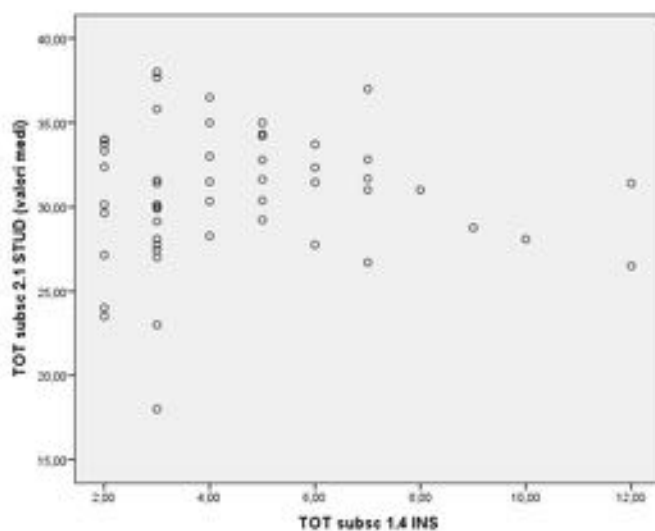


Figura A14.10. Scatterplot (amotivazione INS, motivazione intrinseca STUD)

Tabella A14.10. rho di Spearman (amotivazione insegnanti, motivazione intrinseca studenti)

		AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)
AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.064
	Sig. (2-tailed)		.652
	N	52	52
MOT. INTRINSECA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.1 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.064	1.000
	Sig. (2-tailed)	.652	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra amotivazione degli insegnanti e regolazione esterna degli studenti

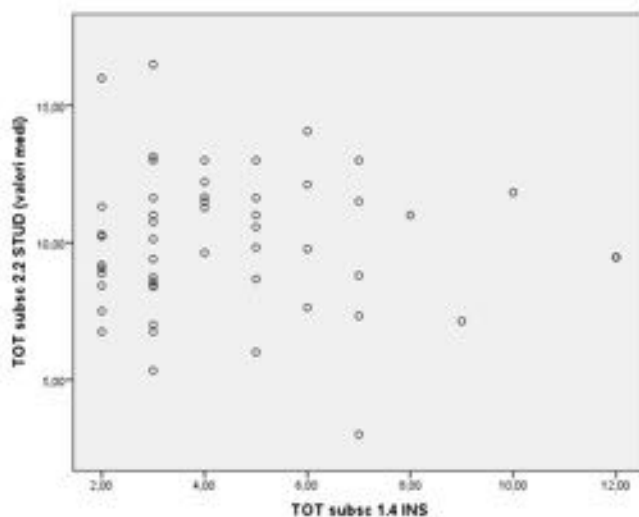


Figura A14.11. Scatterplot (amotivazione INS, regolazione esterna STUD)

Tabella A14.11. rho di Spearman (amotivazione insegnanti, regolazione esterna studenti)

		AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)
AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.089
	Sig. (2-tailed)		.529
	N	52	52
REG. ESTERNA STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.2 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.089	1.000
	Sig. (2-tailed)	.529	
	N	52	52

ALLEGATO 14 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3*

Correlazione fra amotivazione degli insegnanti e amotivazione degli studenti

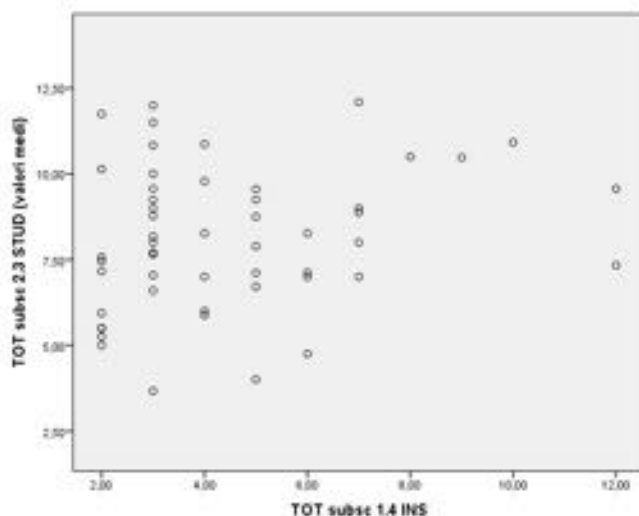


Figura A14.12. Scatterplot (amotivazione INS, amotivazione STUD)

Tabella A14.12. rho di Spearman (amotivazione insegnanti, amotivazione studenti)

		AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)
AMOTIVAZIONE INSEGNANTI CLIL (TOT subsc. 1.4 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.199
	Sig. (2-tailed)		.157
	N	52	52
AMOTIVAZIONE STUDENTI CLIL (TOT subsc. 2.3 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.199	1.000
	Sig. (2-tailed)	.157	
	N	52	52

ALLEGATO 15 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3a

Variabili relative agli Insegnanti CLIL (che hanno coinvolto i rispettivi studenti)

Scala 4

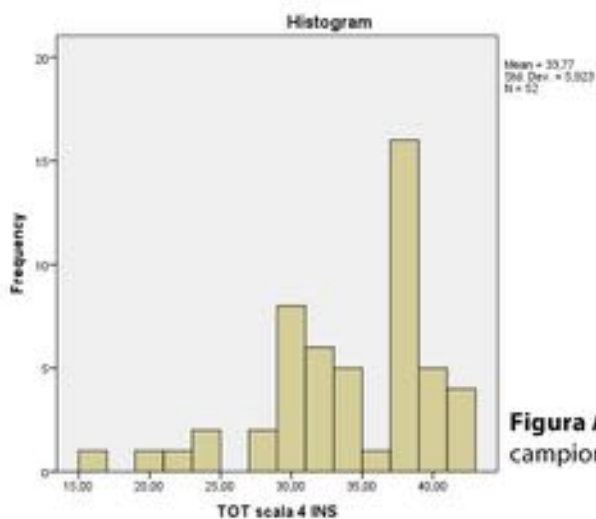


Figura A15.1.1. Istogramma (TOT Scala 4 INS, campione INS-STUD)

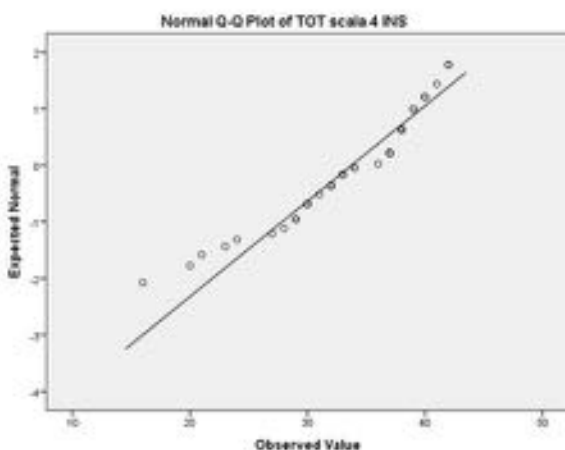


Figura A15.1.2. Q-Q Plot (TOT Scala 4 INS, campione INS-STUD)

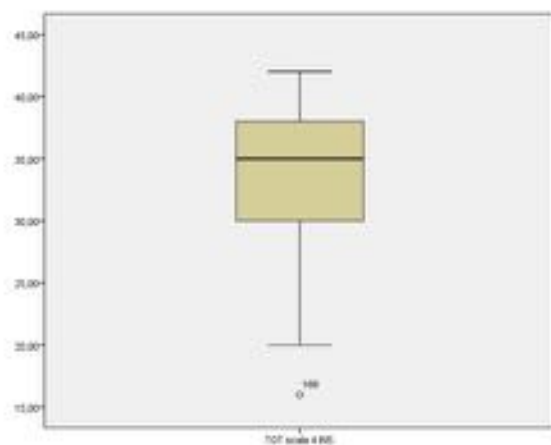


Figura A15.1.3. Boxplot (TOT Scala 4 INS, campione INS-STUD)

ALLEGATO 15 Figure relative alle *variabili* utilizzate nelle analisi statistiche per rispondere alla Domanda di ricerca 3a

Variabili relative agli Studenti CLIL (coinvolti dai rispettivi insegnanti)

Scala 3 (valori medi)

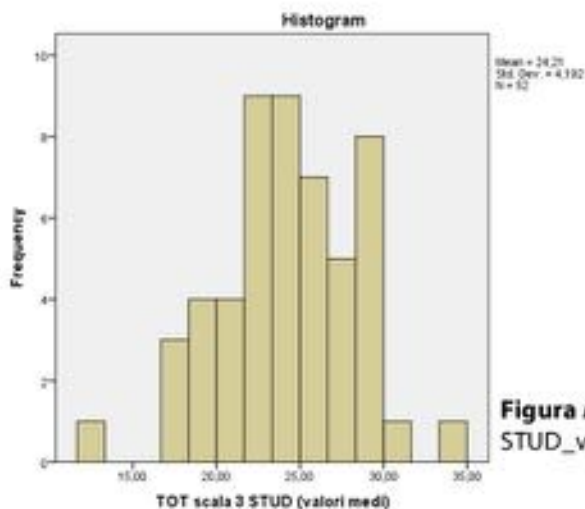


Figura A15.1.4. Istogramma (TOT Scala 3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

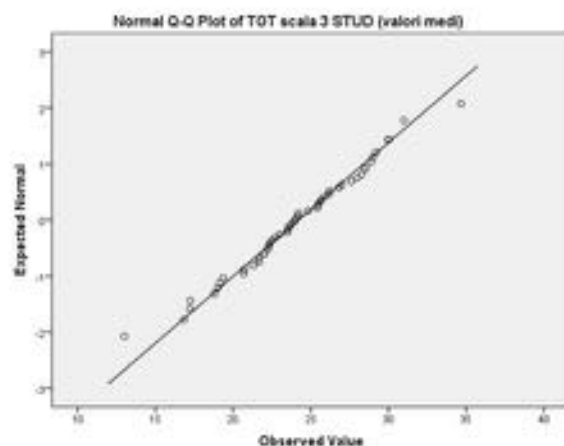


Figura A15.1.5. Q-Q Plot (TOT Scala 3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

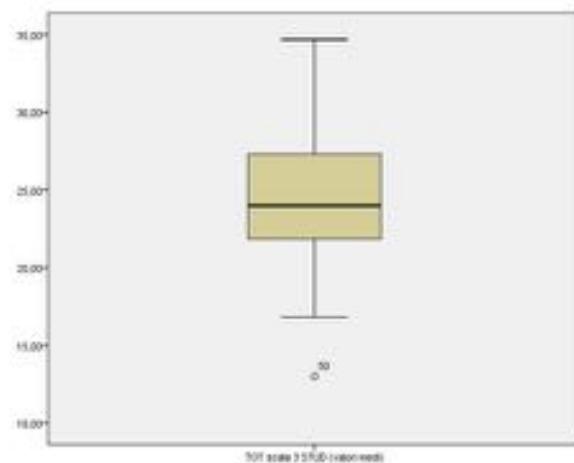


Figura A15.1.6. Boxplot (TOT Scala 3 STUD_val.medi, campione INS-STUD)

ALLEGATO 16 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3a*

Correlazione fra emozioni positive degli insegnanti per l'insegnamento della propria DNL in CLIL ed emozioni positive degli studenti per l'apprendimento in CLIL

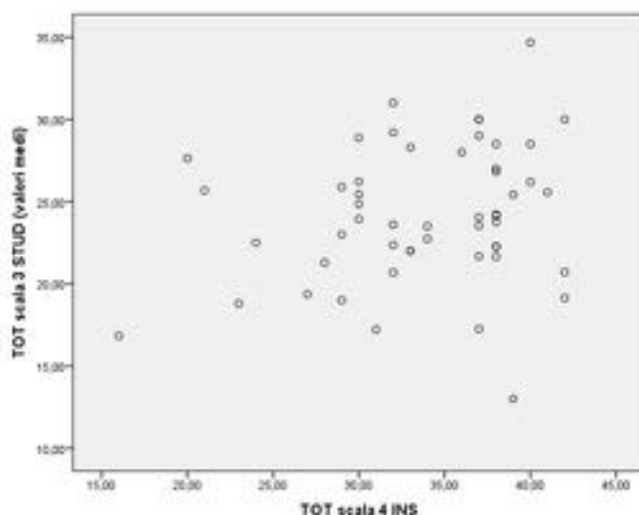


Figura A16.1. Scatterplot (emozioni positive per insegnamento DNL in CLIL, emozioni positive per apprendimento in CLIL)

Tabella A16.1. rho di Spearman (emozioni positive per insegnamento propria DNL in CLIL, emozioni positive per apprendimento in CLIL)

		EMOZIONI POSITIVE PER INSEGNAMENTO PROPRIA DNL IN CLIL (TOT scala 4 INS)	EMOZIONI POSITIVE PER APPRENDIMENTO IN CLIL (TOT scala 3 STUD valori medi)
EMOZIONI POSITIVE PER INSEGNAMENTO PROPRIA DNL IN CLIL (TOT scala 4 INS)	Correlation Coefficient	1.000	.184
	Sig. (2-tailed)		.191
	N	52	52
EMOZIONI POSITIVE PER APPRENDIMENTO IN CLIL (TOT scala 3 STUD valori medi)	Correlation Coefficient	.184	1.000
	Sig. (2-tailed)	.191	
	N	52	52

ALLEGATO 16 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3a*

ALLEGATO 17 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3b*

Correlazione fra impegno investito e motivazione intrinseca

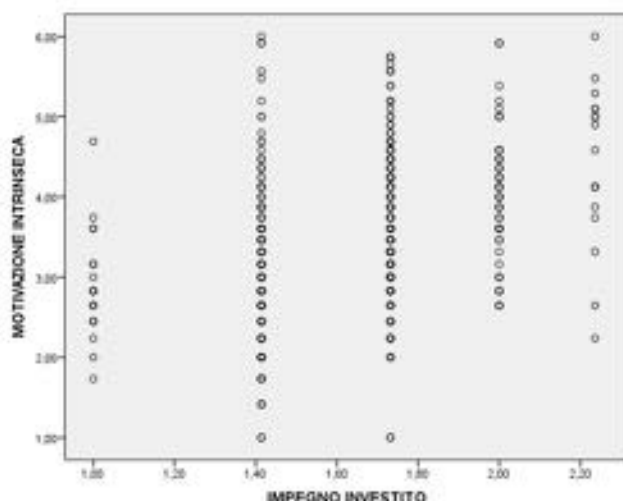


Figura A17.1. Scatterplot (impegno investito, motivazione intrinseca)

Tabella A17.1. r di Pearson (impegno investito, motivazione intrinseca)

		IMPEGNO INVESTITO	MOTIVAZIONE INTRINSECA
IMPEGNO INVESTITO	Pearson Correlation	1	.395**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Pearson Correlation	.395**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A17.2. rho di Spearman (impegno investito – non trasformata, motivazione intrinseca – non trasformata)

		Domanda 1	TOT Subscala 2.1
Domanda 1	Correlation Coefficient	1.000	.413**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
TOT Subscala 2.1	Correlation Coefficient	.413**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 17 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3b*

Correlazione fra impegno investito e regolazione esterna

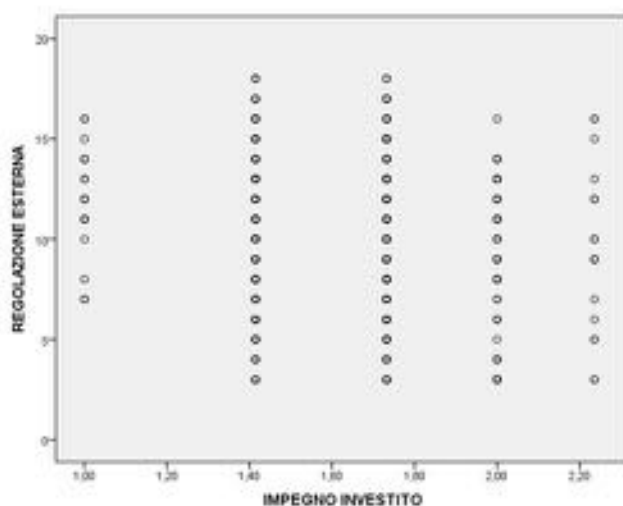


Figura A17.2. Scatterplot (impegno investito, regolazione esterna)

Tabella A17.3. r di Pearson (impegno investito, regolazione esterna)

		IMPEGNO INVESTITO	REGOLAZIONE ESTERNA
IMPEGNO INVESTITO	Pearson Correlation	1	-.133**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	683	678
REGOLAZIONE ESTERNA	Pearson Correlation	-.133**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A17.4. rho di Spearman (impegno investito – non trasformata, regolazione esterna)

		Domanda 1	REGOLAZIONE ESTERNA
Domanda 1	Correlation Coefficient	1.000	.110**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	683	678
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	.110**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 17 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3b*

Correlazione fra impegno investito e amotivazione

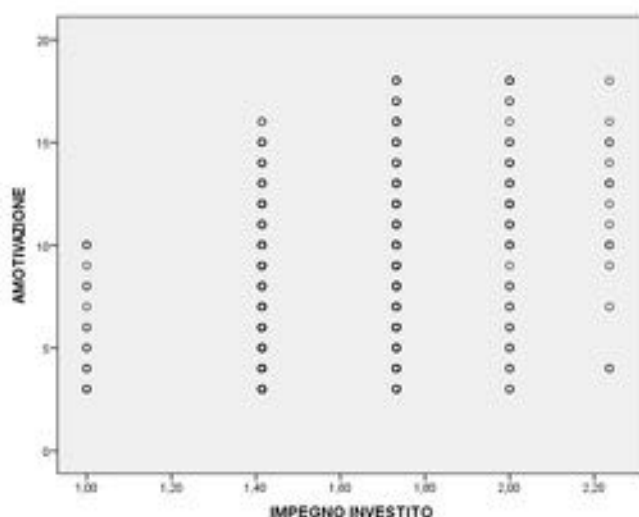


Figura A17.3. Scatterplot (impegno investito, amotivazione)

Tabella A17.5. rho di Spearman (impegno investito, amotivazione)

		IMPEGNO INVESTITO	AMOTIVAZIONE
IMPEGNO INVESTITO	Correlation Coefficient	1.000	.325**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	.325**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A17.6. rho di Spearman (impegno investito – non trasformata, amotivazione)

		Domanda 1	AMOTIVAZIONE
Domanda 1	Correlation Coefficient	1.000	-.325**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.325**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 17 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3b*

ALLEGATO 18 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3c*

Correlazione fra motivazione intrinseca e qualità delle relazioni con insegnante CLIL

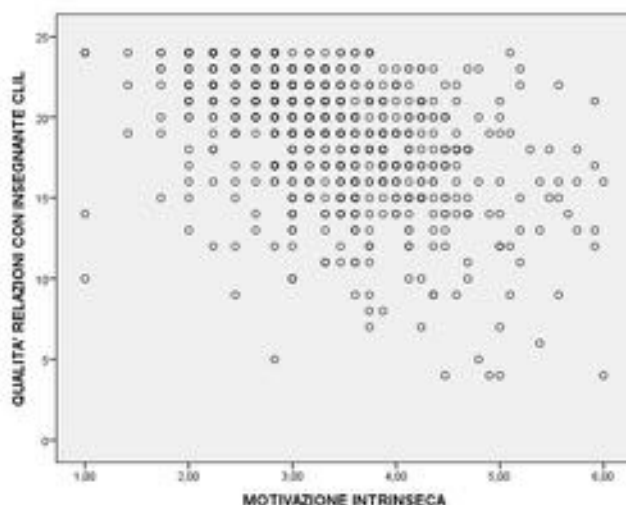


Figura A18.1. Scatterplot (motivazione intrinseca, qualità relazioni con insegnante CLIL)

Tabella A18.1. rho di Spearman (motivazione intrinseca, qualità relazioni con insegnante CLIL)

		QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	MOTIVAZIONE INTRINSECA
QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	Correlation Coefficient	1.000	-.470
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
MOTIVAZIONE INTRINSECA	Correlation Coefficient	-.470**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

Tabella A18.2. rho di Spearman (motivazione intrinseca -non trasformata-, qualità relazioni con insegnante CLIL)

		QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	TOT Subscala 2.1
QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	Correlation Coefficient	1.000	.470
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
TOT Subscala 2.1	Correlation Coefficient	.470**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 18 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3c*

Correlazione fra regolazione esterna e qualità delle relazioni con insegnante CLIL

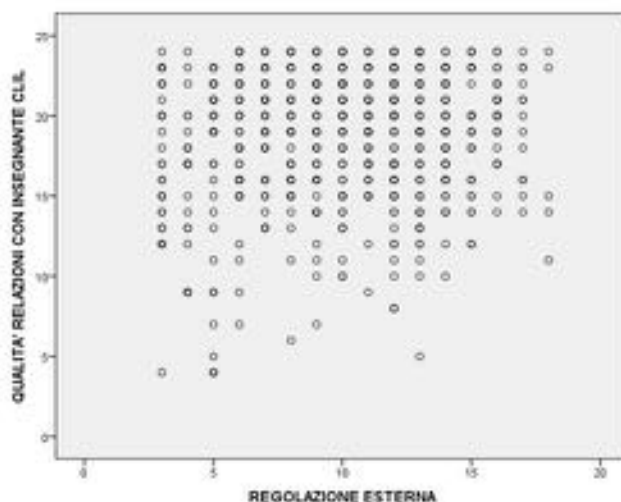


Figura A18.2. Scatterplot (regolazione esterna, qualità relazioni con insegnante CLIL)

Tabella A18.3. rho di Spearman (regolazione esterna, qualità relazioni con insegnante CLIL)

		QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	REGOLAZIONE ESTERNA
QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	Correlation Coefficient	1,000	,095
	Sig. (2-tailed)		,013
	N	683	678
REGOLAZIONE ESTERNA	Correlation Coefficient	,095 [*]	1,000 [*]
	Sig. (2-tailed)	,013	
	N	678	678

* Correlazione significativa al livello 0.05 (2-tailed).

ALLEGATO 18 Tabelle e figure relative alle analisi statistiche effettuate per rispondere alla *Domanda di ricerca 3c*

Correlazione fra amotivazione e qualità delle relazioni con insegnante CLIL

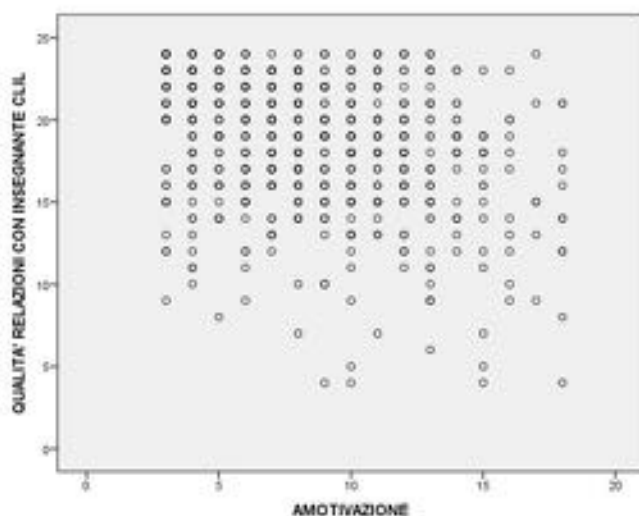


Figura A18.3. Scatterplot (amotivazione, qualità relazioni con insegnante CLIL)

Tabella A18.4. rho di Spearman (amotivazione, qualità relazioni con insegnante CLIL)

		QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	AMOTIVAZIONE
QUALITA' RELAZIONI CON INSEGNANTE CLIL	Correlation Coefficient	1.000	-.330
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	683	678
AMOTIVAZIONE	Correlation Coefficient	-.330**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	678	678

** Correlazione significativa al livello 0.01 (2-tailed).

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

1. INS ID 46

Genere: femmina

Tipo scuola: Liceo Economico-Sociale (provincia di Messina)

Nella sua scuola ci sono 120 insegnanti di cui 7 insegnanti CLIL

Materia: Economia e Diritto

Lingua: inglese (B2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR, Corso metodologico di perfezionamento universitario (20 CFU), Autoformazione

Esperienza insegnamento: 26-30 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 6-7 anni

Intervista di follow up: 11/01/2016

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. le risposte alle Domande 13 e 14 non sono del tutto chiare; 2. questa insegnante ha coinvolto due classi nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (8 studenti); 3. questa insegnante ha elevato punteggio di motivazione intrinseca mentre i suoi studenti hanno punteggi bassi sia nella motivazione intrinseca che nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

Partire dallo studente (learning)

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

Poiché la sigla CLIL sottolinea la centralità dello studente ritengo che questo aspetto sia significativamente importante

Trascrizione intervista¹

A.B.: Rispetto a queste sue risposte, vorrebbe commentare o aggiungere qualcosa? Potrebbe ad esempio indicarmi cosa intende per 'partire dallo studente'?

INS ID 46: Beh, allora... no, rispetto alla risposta che le ho dato allora, non tutti gli studenti magari sono allo stesso modo motivati a fare il CLIL. Certo, la motivazione da parte dello studente dev'essere centrale. Cioè, nel senso che loro devono essere comunque coinvolti. A volte trovo che loro magari conoscono poco la lingua o comunque la lingua la conoscono male o comunque hanno avuto un approccio negativo rispetto alla lingua sia un pochino una barriera. Altre volte ho trovato invece con sorpresa che l'approccio CLIL mi ha aiutato con ragazzi che viceversa erano particolarmente motivati nell'aspetto linguistico. Cioè, un pochettino mischia le carte, diciamo. Nel senso che i ragazzi che

¹ Per la trascrizione di tutte e 7 le interviste raccolte si è deciso di omettere a. la parte dei saluti iniziali e finali, b. il momento in cui l'intervistatrice-ricercatrice legge all'intervistato/a le risposte aperte fornite alle Domande 13 e 14 del questionario (riportate nel riquadro). Inoltre, essendo lo scopo di queste interviste quello di analizzare il contenuto espresso dagli insegnanti intervistati, la trascrizione degli aspetti prosodici non è stata effettuata.

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

magari sono bravi con la mia materia, nel senso che possiedono le competenze linguistiche italiane per quanto riguarda lo studio in italiano, quindi magari studiano volentieri la mia materia però hanno paura della lingua straniera e allora questo un pochino... mi accorgo che fanno delle resistenze. Viceversa, ragazzi che invece sono bravi nella lingua straniera e che magari non studiano volentieri la mia [materia] allora mi accorgo che, insomma, che in qualche modo ti aiuta a vedere le cose da un'ottica diversa.

A.B.: Ma dunque il fatto di adottare la metodologia CLIL, concretamente, in quali termini ha influenzato la sua pratica didattica? Nella pratica in classe intendo.

INS ID 46: Nella pratica in classe... ha influenzato nel senso che i ragazzi... intanto la mia materia è un pochino arida, bisogna dirlo. Specialmente lo studio del diritto a volte risulta arido, però siccome... cioè... mettendoci un'altra materia o comunque un altro veicolo che potrebbe essere la lingua straniera, in qualche modo mi obbliga a creare delle situazioni di apprendimento più stimolanti. Perché in ogni caso ha modificato il mio modo d'insegnare. Sicuramente il mio modo di insegnare prima del CLIL era molto più tradizionale. La differenza è sostanziale. Io direi che il mio modo di insegnare si distingue tra prima del CLIL e dopo il CLIL. Sì perché tra l'altro le posso aggiungere un'altra cosa che c'era una mancanza di motivazione, quindi la mia è una motivazione personale nel continuare ad insegnare diritto ed economia perché trovavo che per i ragazzi era un pochino distante, il modo tradizionale per l'insegnamento della mia materia è molto... a volte rischia di staccarsi troppo dal vissuto dei ragazzi. Quindi io ho dovuto adattare, con sorpresa e con un rinnovo, un vigore, sì, devo ringraziare questa metodologia perché tra l'altro era anche una strada che cercavo io stessa. Cioè, nel senso quando ti senti poco soddisfatta, poco presa dalle cose che fai e come le fai.

A.B.: Quindi mi sembra di capire che i suoi studenti reagiscono in maniera tutto sommato positiva?

INS ID 46: Non sempre. Non vorrei dire che sempre sono rose e fiori. Dico io se un ragazzo, per esempio, alcune mie alunne gli dico 'dobbiamo fare questo e dobbiamo farlo in inglese' ma se l'inglese non lo masticano o hanno avuto un'esperienza... per loro è, come si dice, uno scoglio da superare... il fatto linguistico sì... l'esperienza loro personale rispetto alla lingua, rispetto a qualsiasi altra cosa e mi accorgo che nonostante io... Forse, però, le dico una cosa: magari non essendo io un'insegnante di lingua ma essendo solo una persona che magari la mette in pratica la lingua però non... forse loro da questo punto di vista si sentono più incoraggiati. Questo forse sì, questo succede.

A.B.: Dunque, quando si trova ad affrontare moduli CLIL con i suoi studenti, ci sono delle strategie che lei deve adottare per poterli motivare all'apprendimento in CLIL?

INS ID 46: Sì, io di solito l'argomento lo introduco in italiano. Dico, se per esempio devo fare l'Unione Europea oppure qualsiasi argomento per cui debba fare un'introduzione, almeno io la faccio sempre in italiano. Dico di cosa stiamo parlando, perché facciamo... perché utilizziamo... quindi do una motivazione che... di solito comincio a dare anche prima... una motivazione... mando anche una lettera alle famiglie. Sì, nel passato li [i genitori] abbiamo anche convocati quando ancora era sperimentale, perché io ho fatto il corso con [cognome di un docente universitario] prima ancora che diventasse obbligatorio in seguito alla Riforma Gelmini. Allora, io di solito mando una lettera alle famiglie nella quale spiego il perché io ho deciso di adottare, perché è vero che per esempio il mio liceo, che non è un liceo linguistico ma è un liceo economico-sociale, come tutte le altre scuole al di fuori del liceo linguistico, l'insegnamento del CLIL è obbligatorio solo in quinta. Però se non è obbligatorio non significa che non si può sperimentare anche prima, tipo fare anche prima. Io di solito ai ragazzi

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

qualche cosina prima gliela faccio fare, dipende da come la classe reagisce. Può essere più o meno ampio lo spazio che do all'uso della lingua straniera, in pratica di questo si tratta. Allora prima, io spiego ai genitori perché lo faccio prima e di che cosa si tratta. E questo glielo do per iscritto, con un... un ritorno che mi devono dare i genitori, cioè una restituzione che mi devono dare semplicemente firmato, perché comunque per iscritto loro hanno la possibilità di leggersele con calma... cioè, è come se io in qualche modo chiedo un sostegno anche morale da parte dei genitori che si devono rendere conto di quello che stiamo per fare.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 46: No... non mi viene in mente niente in questo momento.

2. INS ID 47

Genere: femmina

Tipo scuola: Istituto Tecnico Industriale (provincia di Parma)

Nella sua scuola ci sono 130 insegnanti (circa) di cui 6 insegnanti CLIL

Materia: Economia e Diritto

Lingua: Inglese (B2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento universitario (20 CFU)

Esperienza insegnamento: 21-25 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 4 anni

Intervista di follow up: 28/01/2016

Note. Il motivo per cui questo caso è interessante riguarda la ricchezza delle risposte alle Domande 13 e 14. Non vi sono studenti associati a questa insegnante che abbiano compilato il Questionario dello Studente CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

ricerca di strategie alternative alla lezione frontale finora per me prevalente

attenzione al linguaggio e all'incidenza che difficoltà nella comunicazione possono avere nella comprensione da parte degli alunni

ripensamento dei criteri di valutazione

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

la lezione in Clil non può ridursi ad una lezione frontale coi ragazzi che prendono appunti e quindi prevede una programmazione di attività e non solo di contenuti

l'integrazione con la lingua straniera mi spinge a dosare le difficoltà nella comunicazione linguistica in rapporto al livello degli studenti

aggiungo ai criteri di valutazione gli aspetti legati all'efficacia comunicativa ma anche alla progressione personale degli studenti

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

Trascrizione intervista

A.B.: Vorrebbe commentare le sue risposte?

INS ID 47: Mah, più che un commento è una conferma più che convinta. Nel senso che anche l'esperienza di quest'anno, fatta in questi mesi, non ha fatto che confermare questo. Devo dire che usare questa metodologia è come quando ci si sensibilizza ad un allergene nel senso che ti si accendono più campanelli d'allarme e quindi... si è in un certo senso positivamente costretti a programmare con più attenzione e a chiedersi 'allora, faccio questo ma perché?' Oppure 'per ottenere questo, cosa posso fare?'. Cosa che invece, soprattutto poi quando si va avanti con l'insegnamento, si fa meccanicamente e senza rendersi conto davvero di chi si ha davanti. E i ragazzi cambiano! Cambiano anno dopo anno. Quindi sottolineerei proprio questo aspetto: la programmazione, ho riscoperto la programmazione.

A.B.: I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?

INS ID 47: Beh, insomma, per noi è un po' una novità perché i ragazzi fanno in quinta questa esperienza quindi tutte le volte per loro è una novità. Allora, dipende molto dalle dinamiche di classe. Perché all'interno della classe come si creano meccanismi virtuosi si possono anche creare problemi, diciamo, che ci si contagia l'uno con l'altro. Ma, in linea generale, c'è molta curiosità all'inizio. Qualche... paura iniziale perché poi si scontrano con le loro difficoltà e i loro problemi. Le faccio l'esempio ultimo, dell'ultima quinta. Dopo le prime lezioni e le prime valutazioni ed esercitazioni ho scoperto che molti ragazzi avevano ricominciato ad andare a lezione di inglese. Allora, da una parte mi sono resa conto che si sono scontrati contro le loro difficoltà... la difficoltà di esprimersi, il fatto di dover comprendere, e via discorrendo. Adesso, proprio stamattina ho dato le valutazioni degli ultimi task e son migliorati tutti! Sì, diciamo, siamo sempre in quella fascia che va dal 7 al 5, ecco, non ci sono stati... non ci sono state delle eccellenze. Però loro stessi si sono resi conto di essere migliorati, di essersi messi alla prova, e di aver vinto un po' delle resistenze che all'inizio c'erano. Devo anche dire questo... molte volte il testimone che i colleghi danno non è dei migliori. Le ripeto una cosa che ho sentito tante volte: 'Eh, in quinta non vi posso tenere perché dovete fare quella roba lì, del CLIL'. Eh! quindi dopo io eredito questo... mi viene passato questo testimone e non sempre, ecco, viene preso in positivo. Quindi, insomma, mi ci vuole un po' di lavoro. Sì, la quinta che ho l'ho presa quest'anno! Insomma, non sempre è un buon modo per cominciare perché, ripeto, il messaggio che qualche volta passa - anche se non intenzionalmente perché, voglio dire, ho ottimi rapporti con tutte le mie colleghe - è un po' questo qui 'Eh, mi piacerebbe portarvi fino alla quinta però... dovete fare il CLIL'. Se i toni sono questi, l'atteggiamento non è sempre... dei migliori, via, diciamo così.

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivare gli studenti?

INS ID 47: Sì, decisamente. Allora, dipende molto dal tema però in generale cerco di suscitare la curiosità. E lo faccio di solito contestualizzando il problema... con l'attualità. Quindi, di solito, se si parla di lavoro comincio a parlare della situazione del mercato del lavoro, faccio vedere dei grafici. Questa volta siamo partiti da un sondaggio tra i giovani: cioè, ho chiesto ai ragazzi di fare, mi sembra, erano 8 o 9 domande, non tante, a dei loro coetanei, e riguardavano tutte l'atteggiamento, le aspettative, le speranze che i ragazzi avevano nei confronti del mondo del lavoro adesso. Visto che erano in quinta e in un istituto tecnico quindi, insomma, poteva proprio essere l'anticamera, no?, dell'ingresso nel mercato del lavoro. Questa volta è stato appunto il sondaggio, altre volte invece

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

potrebbe essere la proiezione di alcune immagini che loro mi devono commentare, o altre cose così. Per suscitare un po' l'interesse, la curiosità. Sì perché rendere la nozione astratta, 'accademica' chiamiamola così, renderla utile dal punto di vista pratico, capace di poter dare una chiave di lettura, non so, di problemi reali, funziona. E dopo vado in discesa ma con tanta gradualità, nel senso che non entro subito nello specifico dentro la questione ma prima, di solito, cerco di fare una lezione più generale, ecco. Fare diverse introduzioni, per poi pian piano andare sempre più in fondo. E magari scegliere una pista di approfondimento. Quest'anno [in quinta] ho programmato tre moduli CLIL. Sì, vediamo, eh! Beh, poi la mia materia si presta abbastanza. Poi insegno in un indirizzo di logistica e trasporti per cui sono privilegiata. Ho tutte le convenzioni internazionali dalla mia, quindi insomma. Però ecco... quest'anno ho cominciato con una [unità] di economia sullo sviluppo sostenibile, parlando di trasporti. Poi adesso, appunto, sto... sono nel cuore di questa [unità] sul diritto del lavoro, ho fatto anche un confronto tra i due jobs act, italiano e americano, e poi ne ho in programma un'altra sul soccorso. E lì ci sono tutte le convenzioni, la convenzione di Londra, eccetera eccetera, quindi posso attingere ai documenti originali. Eh sì, questa è una grossa facilitazione.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 47: Mah, adesso dovrei rifletterci un attimo... Così, attingendo alla mia esperienza direi che effettivamente la fase della progettazione della programmazione è la più delicata e la più importante. E poi è chiaro che l'esperienza ti fa diventare anche un po' più flessibile, un po' più duttile... però alla base ci deve essere una progettazione molto puntuale, molto molto. L'idea iniziale deve essere sul modulo, perché poi appunto devi sapere dove vuoi arrivare. Questo è fondamentale. Mi spiego meglio. Se io faccio un modulo sul diritto del lavoro voglio fare in modo che i ragazzi sappiano comprendere un testo, per esempio di un articolo che parla del diritto del lavoro, un testo che parla di un contratto del lavoro, eccetera. Però poi questo passa attraverso la programmazione di ogni singola lezione, direi minuto per minuto! È su quello che io ero un po' arrugginita, eh! È stato molto... non so come dire, perché... è chiaro che è bello, perché è la parte bella del nostro mestiere, ma questo richiede un lavoro fuori dall'aula che un po' mi ha spiazzato, eh. Quindi, ecco, sarebbe anche importante aggiungere o completare la formazione CLIL proprio con quelle didattiche innovative, alternative, eccetera, che l'esperienza può mettere a disposizione. Ma non parlo solo di quelle digitali. Ma anche, non so, un corso sulla peer-to-peer education, per esempio. Perché non è solo farli lavorare in gruppo che li fa lavorare insieme. Molto spesso non ci sono riuscita a farlo nella maniera corretta. Quindi per esempio, ecco, mi viene in mente questo, adesso. Poi magari riflettendoci mi verrebbe in mente qualcos'altro!

3. INS ID 142

Genere: femmina

Tipo scuola: Liceo Linguistico (provincia di Roma)

Nella sua scuola ci sono 100 insegnanti di cui 12 insegnanti CLIL

Materia: Matematica e Fisica

Lingua: inglese (B2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 11-15 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 2 anni

Intervista di follow up: 11/01/2016

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono quattro: 1. nella risposta alla Domanda 13 viene nominata la collaborazione tra colleghi; 2. interessante la risposta alla Domanda 11 (i.e. interesse per le lingue straniere); 3. questa insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (12 studenti); 4. questa insegnante ha un elevato punteggio di motivazione intrinseca e i suoi studenti hanno punteggi piuttosto alti sia nella motivazione intrinseca, sia nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, sia nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

cooperazione tra colleghi

collaborazione in classe tra studenti

suscitare più interesse negli alunni

gestione educativa dell'errore nella lingua L2 anche da parte del docente

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

È stata fondamentale per favorire valorizzare la comunicazione tra docente e studenti

Trascrizione intervista

A.B.: Vorrei chiederle se potesse sviluppare il punto della 'gestione educativa dell'errore'. Cosa intende con questo?

INS ID 142: Beh, allora, intanto era riferito alla lingua questo. Allora, io insegno in un liceo linguistico e diciamo che i ragazzi hanno comunque delle competenze linguistiche che spesso sono migliori delle mie, cioè, oggettivamente migliori delle mie. Quindi io ho... diciamo che per me è stato un valore aggiunto il fatto che loro mi aiutassero anche. Per esempio è capitato più volte che noi abbiamo fatto uso del cellulare, quindi di internet per vedere la pronuncia di una parola piuttosto che... diciamo che io ora sto affrontando il corso metodologico però prima no... e tutto quello che io ho fatto l'ho fatto leggendo dei libri, utilizzando del materiale che si trova anche in rete, i libri di testo che avevo. Quindi, diciamo, anche la lettura di termini che sono fuori dal... di termini scientifici... quindi mentre noi facevamo lezione capitavano delle parole che io dicevo in modo un po' sbagliato. E loro [gli studenti] sono sempre stati molto cooperativi e quindi l'errore... non c'è mai stato un giudizio rispetto all'errore nella lingua, anzi l'ho visto proprio come un valore aggiunto. Cioè una cosa positiva, ecco, questo intendevo [con 'gestione educativa dell'errore']. Loro mi hanno anche aiutato a capire anche dove io sbagliassi, come fosse meglio dirlo... ho anche diversi madrelingua in classe quindi in questo senso, l'utilizzo di loro come anche mezzo per, insomma, risolvere i problemi linguistici, soprattutto, certo. È stata una cosa sia per me, sia loro con me che io con loro. Io con loro un po' meno, diciamo che il loro livello è abbastanza buono dal punto di vista anche dell'esposizione. Per esempio, quelli della quinta dell'anno scorso hanno fatto anche l'esame in lingua poi. Diciamo, sì, è rivolto soprattutto a me, l'errore inteso io, insomma. Loro avevano veramente delle competenze buone, ecco.

A.B.: E per quanto riguarda la cooperazione tra colleghi?

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

INS ID 142: Dunque, diciamo che è soprattutto con la mia collega di lingua inglese. Diciamo che lei mi ha aiutato nella scelta anche dei testi, nei livelli, nel senso che conoscendo i ragazzi, il loro livello linguistico, lei mi ha aiutato anche nella scelta dei testi... insomma, io le ho chiesto, per esempio, la parte di inglese l'ho fatta l'anno scorso nella valutazione... la parte di inglese è stata... lei ha dato un voto nella parte di inglese e io ho dato un voto nelle competenze scientifiche, quindi poi ho fatto una media tra i due voti. Quindi è stato fondamentale il supporto della mia collega di inglese, sia a livello di scelta dei contenuti che di valutazione finale, sì sì, assolutamente.

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che lei deve adottare per motivare gli studenti all'apprendimento in CLIL?

INS ID 142: Mah, diciamo che la lezione CLIL è abbastanza diversa dalla lezione che normalmente faccio io. Nel senso che la lezione CLIL è molto basata su questo cooperative learning, è molto basata su anche esercizi diciamo linguistici perché poi ci sono delle competenze, a parte comprensione e lettura, un po' di speaking, insomma... quindi diciamo che è costituita da delle parti che nelle altre lezioni non ci sono. Quindi anche questo, secondo me è un aspetto che affascina i ragazzi, perché di fatto è diversa dalle lezioni che normalmente facciamo. E quindi la motivazione... in qualche modo... le persone spesso che hanno più difficoltà poi, magari lo vedono come un modo per recuperare, un modo per... comunque sono ragazzi che per la lingua inglese sono motivati, gli piace molto. Quindi lo vedono come un modo per recuperare anche un voto brutto, per fare una cosa che gli interessa di più, ecco. Quindi la motivazione è in sé nel momento in cui facciamo CLIL. Poi, rispetto alla metodologia, la metodologia CLIL è già un po' diversa rispetto alla mia metodologia proprio normale, di insegnamento. E quindi secondo me è la metodologia stessa è una metodologia motivazionale, che motiva molto i ragazzi. Io purtroppo ho pochissimo tempo, nel triennio ho due ore a settimana come educazione fisica, lo dico perché insomma altrimenti sembra che... quindi è chiaro che due ore a settimana, due ore di matematica e due di fisica, è chiaro che uno può fare anche poco, no? E infatti una delle problematiche anche del CLIL è che si dilatano i tempi. Perché per fare delle attività con la metodologia che normalmente uno farebbe per le definizioni... io domani ad esempio inizio il mio percorso CLIL in quarta, sulla temperatura... Allora, cioè, la temperatura, uno fa la definizione sono due robe, cioè, uno dice, no? In realtà prima di arrivare alla definizione di temperatura probabilmente ci metterò tipo due giorni! Perché sono tutta una serie di esercizi per far arrivare proprio loro al concetto di temperatura. Quindi è proprio la metodologia, è proprio... insomma, è proprio la metodologia CLIL che comunque è una metodologia abbastanza diversa da come faccio io poi lezione. E per quanto possa utilizzare anche delle... ecco, diciamo... un cooperative learning o posso utilizzare anche l'ambiente normale ma poi c'è anche l'aspetto di definizione, insomma, di didattica più tradizionale, ecco. Da questo punto di vista la metodologia stessa, appunto, secondo me, è proprio molto motivante per loro, assolutamente sì, sì sì! Sono tutti molto contenti di fare questa cosa, diciamo. Anche se all'inizio sono un po' titubanti eh, all'inizio comunque sono un po' titubanti però poi dopo, insomma... la reazione è positiva, assolutamente sì.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 142: Mah, devo dire che in questo momento sto facendo il corso metodologico. E devo dire che ancora siamo in una fase un po'... abbiamo fatto degli incontri e quindi stiamo riflettendo sui percorsi, stiamo iniziando a pensare un percorso che faremo un po' più in là su... insomma, su ciò che dovremo portare all'esame [del corso metodologico] eccetera. Ecco, questo corso mi sta dando degli spunti quindi devo dire che l'idea di... è vero che ci sono molti libri interessanti sui quali vedere la

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

metodologia CLIL però ecco... la metodologia CLIL, secondo me, è... cioè, non si deve confondere... e spesso lo fanno anche i miei colleghi, con... con parlare in inglese. Cioè, l'idea che uno, parlando in inglese fa CLIL, ecco! Allora, questa è una cosa, diciamo che purtroppo è molto frequente questa cosa che si sente, no? A scuola mia ci sono tre assistenti di lingua. Allora, io sto vedendo come i miei colleghi utilizzando questi assistenti di lingua durante le lezioni CLIL e praticamente questi fanno dei power point, parlano in lingua e... però la lezione CLIL non è questo. O comunque non è solo questo. Insomma, ci sono una serie di attività che secondo me sono importanti e sulle quali bisogna avere delle competenze. E sono attività che per costruirle necessitano di molto tempo, molta attenzione, attenzione alla lingua, al livello, perché poi oltre ai problemi legati alle nostre materie c'è proprio il problema anche della lingua, no? Quindi, insomma, diciamo che quello che succede nel nostro paese, secondo me, ecco questa... le persone sono tutte molto concentrate su questo aspetto della lingua... cioè 'ah, io non posso fare CLIL perché non so la lingua' quando poi, invece, in realtà, certo è importante sapere la lingua però è la metodologia che piuttosto dev'essere in qualche modo sviluppata e deve essere insegnata e deve essere capita! Ecco, questo io mi sento di dire rispetto all'esperienza che sto facendo adesso e che ho fatto nel corso degli anni, ecco.

4. INS ID 147

Genere: femmina

Tipo scuola: Liceo Linguistico (provincia di Latina)

Nella sua scuola ci sono 62 insegnanti di cui 9 insegnanti CLIL

Materia: Storia dell'arte

Lingua: inglese (A2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 26-30 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 4 anni

Intervista di follow up: 20/01/2016

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. livello di competenza nella LS piuttosto basso (i.e. A2); 2. questa insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (15 studenti); 3. gli studenti coinvolti hanno un punteggio alto nell'automotivazione e piuttosto basso nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

Ricorso al lavoro di gruppo

Gestione cooperativa della classe

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

La metodologia Clil ha indotto in me una riflessione sulla metodologia che usavo, inducendomi ad apportare cambiamenti.

Trascrizione intervista

A.B.: Quando fa CLIL utilizza la lingua inglese, di cui ha competenza certificata A2. Corretto?

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

INS ID 147: Sì, per quanto riguarda proprio la certificazione, però io comunque poi ho fatto sia la formazione metodologica con [nome università], comunque in lingua, e sia diciamo un corso di preparazione partendo da un livello... diciamo B2, accertato attraverso una prova d'ingresso. E quindi era un corso da B2, diciamo, a C1. Che non ho concluso ancora con la certificazione, però. Comunque io da parte di [nome università] ho una sorta di attestato diciamo, ecco, perché non è una certificazione linguistica, che accerta questo percorso che comunque io ho fatto. Ho fatto la metodologia ed è stata conclusa, poi abbiamo fatto anche un corso di preparazione linguistica che doveva concludersi con la certificazione ma io non... diciamo che non l'ho fatta ancora, ecco. Diciamo che di fatto, insomma, mi sento un po' più avanti di un A2.

A.B.: Vorrebbe commentare o aggiungere qualcosa rispetto alle risposte aperte che ha dato nel questionario?

INS ID 147: Sì, sì, perché diciamo che a differenza del percorso di metodologia che ho fatto con... appunto, di cui le parlavo, spesso insomma proprio per permettere a noi determinate pratiche o quant'altro, si è fatto ricorso magari a **pratiche metodologiche** che io magari non usavo spesso, no? E facendoci capire anche quanto, per la **progressione linguistica**, siano diciamo proficui, vantaggiosi, ecco. Cioè, avere un po' sperimentato anche su me stessa magari che un certo metodo funziona. Proprio il lavoro di gruppo, insomma, cioè organizzare il lavoro a coppie oppure appunto a gruppi, **insomma. Questo li fa parlare tra loro, in qualche modo favorisce lo scambio, il circolo di saperi anche un po', insomma.**

A.B.: I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?

INS ID 147: Mah, guardi, questo che le dico io tranquillamente lo estenderei anche alla mia materia, proprio pari pari, cioè nel senso, togliendo anche la storia del CLIL. Cioè, **io vedo che i ragazzi sono piuttosto... cioè subiscono un po' tutto quello che si fa. Cioè, nel senso che non diventano attori.** Le faccio anche un esempio, proprio anche per la Storia dell'Arte, no? sì, si fa lezione però magari loro... rimangono un po' lì, cioè non ti ritornano mai una cosa che hanno letto, insomma, non sono a volte interattivi, ecco. Quindi credo... cioè, loro fanno un certo lavoro ma... cioè, io mi sento anche un po' fortunata perché utilizzo una sorta di piccolo libro di testo per il CLIL, no? e quindi, insomma, voglio dire, avere comunque un materiale che può essere uguale per tutti, insomma, voglio dire, comunque è un punto di riferimento. Però a volte se gli dico **'Sceglietevi un'opera e fatela'** loro preferiscono che io **ricorra a quello che c'è sul libro**, non so come dire. Cioè, per loro tutto quello che... insomma, questo è un po' il clima... Ma questo, voglio dire, levando la storia del CLIL, cioè anche per la Storia dell'Arte, io quello che noto dei ragazzi è che in genere subiscono più che magari ecco essere contraddittori, in senso positivo, interagire, no? li vedo un po' così... insomma, è una cosa che si deve fare e anche quelli che vanno bene la fanno però, insomma, stanno lì. Sicuramente, io le devo dire che vengo da un istituto in cui si fa anche un percorso ESABAC, quindi loro fanno una disciplina di storia... mi pare tutta in lingua. Alcune classi eh solamente, fanno un percorso finalizzato a questo diploma, il diploma ESABAC. Cioè, voglio dire, poi bene o male comunque la novità insomma... entra in un habitus del nostro istituto insomma, nel senso che non crea più grosso sconvolgimento, ecco, questo.

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che lei adotta per motivare gli studenti?

INS ID 147: Guardi io... mm... qui mi sento abbastanza impreparata nel senso che, nonostante che abbiamo fatto un percorso di metodologia. Sicuramente io cerco di far capire loro che il primo obiettivo è comunicare, perché certo io non mi metto... cioè, è chiaro che di fronte ad un errore

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

[linguistico] grossolano, insomma, cerchi in qualche modo di correggerlo. Però è importante che loro comunichino. Quindi insomma, tra virgolette, cioè li faccio sentire abbastanza liberamente, no? Cerco di far sì che la loro attenzione sia focalizzata ad esprimere i contenuti... di quell'autore, di quell'opera insomma, di cui noi stiamo trattando. Ecco, dunque il mio ruolo, magari il fatto di non essere... cioè, ecco... così attenta, o più che attenta, competente, perché è chiaro che non ho questa piena competenza della lingua, forse questo costituisce insomma una sorta di... aiuto per loro, non so come dire. Cioè, loro si sentono un pochino più sciolti, più liberi comunque di esprimersi. Cioè, alla fine, guardi, le mie verifiche nelle classi CLIL hanno sempre una domanda CLIL, voglio dire, no? Insomma, anche dare una continuità al lavoro, perché è chiaro che noi facciamo alcuni moduli però io mi organizzo a questo modo, cioè, nelle mie verifiche ci sono le domande in italiano e poi si va sulla parte CLIL che si sta svolgendo in quel periodo. Allora, intanto viene loro sempre richiesto e bene o male tutti sono in grado di parlarne. Sì, sì, loro sanno che comunque verranno interrogati su quello, poi si fa un'altra cosa e quello è l'argomento che si porta però c'è sempre, diciamo, la parte della verifica su questa parte della materia, voglio dire. Tutti parlano: se le dovessi dire che forse lo fanno al 100% correttamente, ma non è neanche questo il mio obiettivo, non so come dire. È chiaro che quando sento parlare di un'opera d'arte, non lo so... rispetto a qualcosa... che ne so 'L'opera presentava un colore' 'No, lo presenta' perché si parla al presente, cioè non so, queste cose qua, diciamo, le cose un po' più banali che riesco a governare gliele correggo. Però, bene o male, tutti ci organizziamo un discorso, tutti sono in grado di dire quelle cose abbastanza, insomma, chi in maniera un po' più articolata, chi magari, insomma, in maniera un po' più semplice però questa è una parte che rientra nel nostro lavoro in maniera continuativa. Diciamo, l'unico modo per dare una parvenza... un peso, voglio dire, al lavoro che si fa... che altrimenti rimane un po' così, insomma, nel dimenticatoio. Invece no, insomma. Tra l'altro noi abbiamo avuto anche un'esperienza con l'Esame di Stato l'anno scorso e quindi... diciamo è la prima volta che io... che una mia classe insomma ha affrontato, ecco, Storia dell'Arte anche con la parte CLIL. Allora, noi ci siamo organizzati in questo modo, che loro nella loro presentazione, nel percorso [la tesina], Arte la presentavano direttamente in inglese. Noi avevamo la docente esterna di lingua inglese e poi nella terza prova... io avevo tre quesiti, uno in lingua. E quindi loro questo hanno portato, diciamo, all'esame. Poi magari la seconda domanda di Storia dell'Arte la si è fatta in italiano, non so come dire, però, insomma, hanno fatto il percorso e poi una domanda scritta. Insomma, noi ci siamo organizzati così perché ancora non è stato poi effettivamente disciplinato, no? Anche questo discorso dell'Esame di Stato. Poi c'è il problema laddove, per esempio, la materia è esterna e arriva una persona che invece, magari, tra virgolette, non è competente, non perché io mi senta competente, e allora magari lì non so che fine fa. Dice 'Sì la fai lo stesso' la docente di inglese, però non mi sembra corretto perché c'è anche una valutazione sulla significatività dei contenuti, non so come dire. Vabbé, insomma, è ancora tutto un po' da capire però... noi abbiamo fatto quest'esperienza, ecco, l'anno scorso.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 147: Sì, diciamo che io mi sento abbastanza sola in quest'esperienza... il mio istituto poco diciamo ha fatto... per esempio avevo chiesto di accompagnare qualche classe nello stage linguistico, oppure insomma, in qualche modo, per implementare un po' la mia esperienza, formazione linguistica. Tenga conto che io abito a [città del centro Italia]... cioè, io ho fatto tutta la parte metodologica e anche quella linguistica di cui si parlava andando a [altra città del centro Italia], una volta alla settimana, a mie spese, cioè, voglio dire... sì, io ho investito risorse ed energie [...]. E poi diciamo che m'aspetterei che un po' ci si preoccupi di questa nostra formazione linguistica: io ho

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

provato a seguire i corsi alla mia scuola... ma i corsi dei ragazzi sono un di più di quello che loro fanno alla mattina, io ho bisogno di una formazione un pochino più... strutturata, non so come dire, no? non posso andare lì e mi metto a fare il format dell'esame... questo non è il questionario della patente. Per cui adesso, andare a farmi la certificazione, fare il kamikaze diciamo, nel senso pagarmi una cosa che poi... insomma... io adesso per ora sono in un momento di stasi, glielo dico proprio in maniera molto spassionata. E aspetto un attimo. Le dico anche un'altra cosa, che l'anno scorso, presso il mio istituto, hanno fatto dei corsi di lingue, che si sono conclusi però con una sorta di attestato come io... prima le parlavo di quello che mi ha dato [nome università], non so come dire. Se questa comunque è la formazione linguistica, io ce l'ho! Ha capito dove voglio arrivare? Cioè, nel senso che, presso la mia scuola sono stati fatti dei corsi di lingue e i colleghi sono passati da zero a che ne so, a B1 o... non so, però è sempre una certificazione, è sempre un certificato! Non so come dirglielo... non è una certificazione linguistica ma è sempre un'attestazione data, diciamo, da questi enti, da questa società che ha curato questi corsi. Ma io uno analogo ce l'ho: me l'ha dato [nome università], non so come dire. E non è una certificazione! È un attestato! Io più avanti non me la sento di andare. Se poi c'è qualcuno che... ammesso che quest'anno facciamo un altro corso di lingua a [città del centro Italia]... ma lei si rende conto, insomma, cioè, la mia vita è fatta pure di altro. Cioè, uno si mette di nuovo in viaggio, tutta 'sta storia. Non lo so cosa cosa si farà... io penso che ci vogliono dei percorsi dedicati a noi, guardi. Perché noi non abbiamo bisogno di una certificazione da spendere per l'ingresso in un'università straniera. Insomma, dei percorsi mirati a questo tipo di attività. Secondo me, è troppo impegnativo chiederci una certificazione linguistica.

5. INS ID 160

Genere: maschio

Tipo scuola: Liceo Scientifico (provincia di Venezia)

Nella sua scuola ci sono 108 insegnanti di cui 2 insegnanti CLIL

Materia: Matematica e Fisica

Lingua: inglese (C1)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 16-20 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 3 anni

Intervista di follow up: 08/01/2016

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. nella risposta alla Domanda 14 non viene fornita risposta; 2. questo insegnante ha coinvolto due classi nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (19 studenti); 3. questo insegnante ha un punteggio piuttosto elevato di motivazione intrinseca mentre i suoi studenti hanno punteggi medio-alti nella motivazione intrinseca e nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL ma punteggi bassi nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

Approccio collaborativo (insegnante-studenti)

Lavori di gruppo

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

vedere sopra

Trascrizione intervista

A.B.: Una domanda del questionario era 'Facendo riferimento alla sua esperienza, ritiene che l'adozione della metodologia CLIL abbia influenza sulla sua pratica didattica?'. Ha risposto Sì, vuole commentare?

INS ID 160: Un pochino sì, però è anche vero che tutte le metodologie richiedono tempo. Ora, non so se io sono fatto male ma pare sia abbastanza comune, noi insegnanti siamo angosciati dal tempo, da dover fare tante cose... e quindi tutto ciò che non è la lezione frontale fa rallentare e quindi bisogna sempre farne un uso limitato. Non so se mi sono spiegato. Ad esempio, per noi di fisica – come per chi insegna inglese è importantissimo l'insegnante madrelingua o viaggiare – per noi il laboratorio ha lo stesso ruolo. Però è anche vero che quando facciamo laboratorio, nel tempo di due ore si fa l'equivalente di due righe del libro di testo. E quindi se facessi tutto laboratorio – come mi piacerebbe perché tutti sono molto più contenti – la quantità di argomenti sarebbe molto più bassa e proprio dal punto di vista quantitativo ci sarebbero problemi con la preparazione degli esami. E quindi il CLIL... le nuove metodologie che ho imparato mi interessano però mi trovo con difficoltà di tempo ad applicarle perché ho sempre questa cosa che c'è l'esame, le simulazioni... Ecco per cui l'impatto c'è stato, ci sono molte cose che vorrei applicare – anche ieri stavo facendo una lezione e ho detto 'mah, potrei fare in quel modo che abbiamo visto al corso' – però il tempo è nemico.

A.B.: Vorrebbe commentare o aggiungere qualcosa rispetto alle risposte 13 e 14?

INS ID 160: Sì, una maggior consapevolezza dell'importanza dell'approccio collaborativo, del lasciar fare ai ragazzi, lasciarli parlare, lasciarli esprimere. Ad esempio ieri ho iniziato una cosa di matematica in italiano e l'ho iniziata con un brainstorming, cercando di far dire ai ragazzi le cose per creare un punto di partenza. Però noto che parlarne coi colleghi c'è difficoltà perché se dico 'Ah, hanno fatto una prova di gruppo' – chiaramente la matematica è monastica, bisogna fare tutto da soli – vengo visto come se fossi un pazzo, sceso da Marte. Dunque questo, sì, creare delle attività che vadano al di là della lezione frontale. Ad esempio, prima di Natale ho cambiato il modo di fare una lezione che facevo sempre sui poliedri regolari, ho dato loro del materiale, gli ho dato da ritagliare, incollare, discutere e spiegare fra di loro e trovare da soli le ragioni, i perché di certe proprietà geometriche... in un modo che non ho mai fatto prima. Cioè, sono piccole cose ma un po' alla volta si accumulano e uno non si accorge che sono tante.

A.B.: E i suoi studenti come reagiscono a questa 'novità'?

INS ID 160: Beh, ovviamente sono contenti e mi hanno chiesto 'Lo facciamo anche la prossima volta?' e ho detto 'No, la prossima volta spiego!' Così, insomma. Sì, ovviamente quando una cosa è un po' alternativa in genere piace però, purtroppo, essendo ragazzi vedono più l'aspetto ludico e quindi anche la possibilità di perdere tempo e tendono a sfruttare meno i secondi... io invece... mi ossessionano. Però, va bene, non c'è che dire... sono contenti i ragazzi.

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che adotta per motivare gli studenti?

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

INS ID 160: Beh, diciamo che qui ho avuto una sorpresa – ma penso che riguardi solo i licei perché i colleghi dicono il contrario – ho avuto la sorpresa di vedere che i ragazzi perlopiù sono disponibili e non occorre neanche adottare delle grandi strategie. Cioè dico 'Ah, adesso facciamo così' e punto, sono tutti contenti e si può fare. Poi c'è stata una classe dove tutto è stato più difficile e quindi finché c'è l'aspetto solo un po' divertente bene, poi quando si chiede veramente di discutere, fare un intervento, preparare un lavoro a casa – questo è successo alcuni di anni fa – è un po' come scontrarsi contro un muro di gomma. Però, appunto, le classi sono tutte diverse ma mi sembra che, in prevalenza, quando si propone questa cosa, sono proprio loro che la aspettano, l'attendono con entusiasmo, quindi non... come posso dire... sono necessarie meno di strategie di quelle che mi aspettavo.

A.B.: E a riguardo della classe difficile a cui mi ha accennato? Come si è comportato?

INS ID 160: Dunque, lì c'è stato il progetto [nome progetto]. Selezionata la scuola – non so come, non so perché – è stata selezionata la classe e l'insegnante, io con quella classe lì, quindi non ho potuto scegliere... perché l'unica classe in cui lo potevo fare era quella che avevo – doveva essere una terza o una quarta – ed era l'unica che avevo. Ed era una classe scadente. Quindi l'unica cosa che ho potuto fare è stata dire 'Adesso si fa. Punto e basta'. E ho imparato lì che... adesso, rivedendo poi il corso [metodologico] che abbiamo fatto mi rendo conto che forse io pretendevo troppo e ho iniziato subito con un livello troppo alto... e poi dopo di quell'esperienza ho modificato, ho abbassato il livello, ho tenuto più conto delle esigenze degli studenti. Mah sì, le difficoltà ci sono state e io avevo scritto una relazione... sono stati raccolti degli atti su un testo... e la frase chiave per me, che avevo scritto era 'Cosa succede se si fa CLIL, quando diventa obbligatorio, in una classe che non ha il livello linguistico adeguato? Cosa succede del fatto che non si può scegliere?' Così quella è stata un'esperienza di fare una cosa perché è obbligatorio e non perché viene così, spontaneo, come scelta didattica. Quindi ci sono delle criticità e quella volta è stato difficile però insomma... a loro bastava vedere che le valutazioni erano, in qualche modo, più miti perché... insomma... si è molto cauti.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 160: Rispetto alla motivazione – ricordo che c'erano quelle caselline da mettere [riferimento al questionario] – direi che c'è una piccola speranza di ritorno economico... però, veramente la vedo dura. Cioè, è un lavoro impegnativo e a me sembra che, per quanto non siamo bravissimi e ognuno coi suoi limiti e i suoi difetti... comunque c'è un valore aggiunto nel nostro insegnamento. Ma poi c'è l'equiparazione a tutti quelli che non fanno, cioè c'è chi non sa accendere il computer, che non sa usare l'elaboratore testi, così eh... però poi siamo equipagati e questa è l'unica cosa, sempre la nota polemica però penso che sia molto diffusa, credo che sia una spina nel cuore per la maggior parte di noi. Quindi si fa perché piace e uno dice 'Piuttosto che rinunciare a una cosa che mi piace la faccio lo stesso' però... non sembra giusto. Quindi la motivazione in questo caso... a livello di motivazione prevale, penso io, il proprio interesse. Il fatto che ognuno ha qualcosa che gli piace fare... c'è quello, che so, che insegna matematica però è un grande sportivo e allora organizza la settimana bianca perché gli piace – sto pensando a un mio collega – e quindi uno nei propri interessi si trova ad avere questa cosa [il CLIL] e cerca di valorizzarla ma... è uno di quei valori eterni tipo il bene comune, valori monacali ecco. Quindi questo è quanto, l'unica piccola osservazione in riferimento al questionario di quella volta.

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

6. INS ID 174

Genere: maschio

Tipo scuola: Liceo Scientifico (provincia di Viterbo)

Nella sua scuola ci sono 60 insegnanti di cui un solo insegnante CLIL (lui)

Materia: Matematica e Fisica

Lingua: inglese (C1)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 16-20 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 2 anni

Intervista di follow up: 19/01/2016

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono due: 1. è stata coinvolta una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (8 studenti); 2. questo insegnante ha basso punteggio di motivazione intrinseca mentre i suoi studenti hanno punteggi alti sia nella motivazione intrinseca, sia nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, sia nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

Attenzione all'uso delle risorse linguistiche, al linguaggio, agli aspetti comunicativi

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

Consapevolezza che ogni insegnante, qualunque sia la sua materia, è un insegnante "di lingua"

Trascrizione intervista

A.B.: Vorrebbe commentare o aggiungere qualcosa alle risposte che ha dato nel questionario?

INS ID 174: Sì, riguardo al punto 1 potremmo mettere anche il **group working**, che è una pratica che l'insegnante medio italiano usa di rado. Lei sa che in Italia si fa molto uso della lezione frontale, quella tradizionale. Il **group working**, il **lavoro di gruppo** dà degli strumenti in più, degli approcci un po' diversi e in molti casi anche più produttivi. Il **peer to peer education**, diciamo... diciamo così la... **l'apprendimento fra pari**, questo è comunque per gli studenti un'opportunità in più.

Per quanto riguarda la seconda domanda [la domanda 14] beh, quello glielo confermerei, nel senso che **l'attenzione al linguaggio** e al fatto che, in realtà, **noi siamo sempre insegnanti di lingua perché trasmettiamo molto più di quanto si possa immaginare agli studenti**. Quindi anche il linguaggio è comunque importante e va comunque curato. Ma anche quando parliamo in italiano siamo insegnanti, insomma, di lingua... l'attenzione per le forme verbali magari un po' desuete... poi io sono in zona, diciamo così, nel Lazio, in cui il trend dialettale è un pochino, diciamo, superiore alla media... e prevede una certa attenzione. Prevede una certa attenzione perché i ragazzi hanno [nell'insegnante] comunque un riferimento, anche linguistico. Al di là della materia che è veicolata... la mia è abbastanza, cioè è assolutamente scientifica e comunque un po' tecnica, piena di formalismi specifici della materia, ciononostante bisogna fare attenzione... e anche se è qualcosa che, voglio dire, nell'esperienza di docenza è una cosa che comunque dovrebbe essere acquisita ma in realtà non è mai... è sempre importante farci attenzione e mente locale.

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

A.B.: I suoi studenti come reagiscono alla 'novità' del CLIL?

INS ID 174: *Guardi, dipende molto dagli studenti. Io ho esperienza piena di due quinte classi... il corso che ho ripetuto anche quest'anno era di fisica, tra l'altro materia pesantemente d'esame e quest'anno ancora di più a quanto sembra, le pecche che hanno trovato i ragazzi sono state quelle di avere da trattare una materia comunque difficile perché parliamo di fisica quantistica, fisica relativistica, quindi di argomenti che di loro sono già, in qualsiasi lingua trasmessa sarebbero comunque impegnativi, più la difficoltà di avere, di veicolare questi argomenti in lingua. I ragazzi hanno comunque, da quello che è emerso, è stato comunque un beneficio perché avere un altro riferimento linguistico che non sostituisce affatto, assolutamente il corso curricolare della titolare di inglese, insomma di lingua, che comunque rimane il riferimento primo, comunque hanno l'opportunità di praticare la lingua, praticare il linguaggio specifico, di praticare... di accedere a materiali scientifici in lingua è comunque risultato positivo e un'esperienza importante. Anche per quelli che magari successivamente, nella scelta universitaria, si sono rivolti magari a corsi non scientifici, ecco.*

A.B.: Quindi è corretto dire che suoi studenti hanno reagito in maniera positiva al CLIL?

INS ID 174: *Sì, questo sicuramente. Dipende anche un po' dalle capacità linguistiche dei ragazzi che si ha davanti. Io ho avuto sia lo scorso anno che quest'anno classi molto numerose, parliamo di 25, 26, 27 studenti... forse un numero superiore a quello che, diciamo, sarebbe l'optimum. Lo scorso anno la classe era particolarmente ben preparata nella parte linguistica e i risultati sono stati debbo dire lusinghieri. Quest'anno la media, diciamo così, delle capacità, delle quattro skills della classe è un po' più bassa. Ci sono ragazzi in gamba ma ci sono anche ragazzi che sono rimasti indietro dal punto di vista linguistico ed è [il CLIL] forse un po' meno produttivo però, debbo dire, è comunque un'esperienza importante perché... già seguire un video, seguire una conferenza, seguire una traccia scritta in lingua ha comunque un valore, al di là di quello che è proprio il contenuto del concetto fisico trasmesso, insomma.*

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che lei deve adottare per motivare gli studenti all'apprendimento in CLIL?

INS ID 174: *Mmm...le strategie sono... beh, fare leva sull'importanza dei concetti dal punto di vista del contenuto quindi parliamo della parte specifica della disciplina. In più l'importanza, e questa è la fortuna che forse ho, anzi certamente ho non per merito mio, ma le discipline che insegno sono discipline universali, nel senso che sono le stesse si può dire in tutte le parti del mondo. Per quella fascia di età, quella fascia di preparazione sono discipline universali, perché quando facciamo, che so l'elettrodinamica, dico un argomento che affrontiamo, la stessa elettrodinamica viene studiata in Inghilterra, negli Stati uniti, in Canada, in India, in Giappone, è la stessa. Quindi diciamo il fatto di misurarsi con un concetto, ma misurarsi attraverso una lingua che è la lingua, poi l'inglese che è la lingua scientifica, l'Esperanto scientifico, la lingua franca scientifica, diciamo meglio, è... è comunque un elemento di motivazione. E poi è quello che, diciamo, una competenza linguistica adeguata dà apertura mentale, dà la possibilità di misurarsi con vari tipi di problemi, vari tipi di situazioni, vari... come posso dire... contesti culturali ma non soltanto culturali... comunque diffusi.*

A.B.: Quindi, rispetto a ciò che mi ha detto, è corretto riassumere dicendo che è il CLIL stesso, in quanto tale ad essere motivante?

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

INS ID 174: **Certo, assolutamente: sì**, è un modo... come posso dire... discorsivamente delle quattro C del modello CLIL, senza dubbio.

A.B.: Bene, io avrei finito con le domande. C'è per caso qualcosa che pensa essere interessante e che io non le ho chiesto e che vorrebbe aggiungere?

INS ID 174: Beh, sì, ci sono quelli che sono i lati negativi del contesto nel quale si fa il discorso CLIL, almeno per quanto riguarda i licei scientifici, licei non linguistici. Nel senso che ci dobbiamo confrontare con problematiche di **scarsità di materiali accessibili**: io che faccio matematica e fisica ho accesso per quanto riguarda il materiale in inglese, soltanto a materiale essenzialmente di natura universitaria, che è difficile da proporre in un discorso di quinta. Quindi bisogna stare... bisogna fare in qualche maniera una sincronizzazione fra gli argomenti sviluppati nel corso ordinario con gli argomenti sviluppati durante il discorso CLIL, perché c'è una temporizzazione degli argomenti soprattutto, per quanto mi riguarda, di strumenti matematici, strumenti formali da applicare.

E poi l'altro lato non, diciamo, positivo, non in qualche maniera facile da gestire è che le materie oggetto di CLIL sono anche materie oggetto d'esame. Quindi, in qualche maniera, bisogna evitare di mettere gli studenti in condizioni magari di avere, così, un risultato meno brillante all'Esame di Stato. Entrando per dieci secondi nello specifico della mia disciplina, quest'anno fisica potrebbe essere oggetto della [seconda] prova scritta, quindi particolarmente impegnativa, sarebbe una novità abbastanza importante e che comunque, in qualche maniera, potrebbe limitare l'attività CLIL. Perché il corso CLIL, essendo più impegnativo di un corso ordinario, sottrae alcune risorse agli studenti, sottrae... come posso dire... qualche approfondimento. **L'attenzione alla parte linguistica nel corso CLIL, in qualche maniera, ma perché è anche giusto che sia così, toglie qualcosa alla parte curricolare, alla parte di disciplina.** E va gestito questo, è un problema che va gestito.

7. INS ID 180

Genere: femmina

Tipo scuola: istituto tecnico industriale (provincia di Treviso)

Nella sua scuola ci sono 130 (circa) insegnanti di cui un solo insegnante CLIL (lei)

Materia: informatica

Lingua: inglese (B2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 16-20 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 0 anni è la mia prima esperienza

Intervista di follow up: 08/01/2016

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. interessanti le risposte a tutte e tre le Domande aperte, 11, 13 e 14; 2. questa insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (21 studenti); 3. questa insegnante ha elevato punteggio di motivazione intrinseca mentre i suoi studenti hanno punteggi bassi nella motivazione intrinseca e medio-bassi nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

13) Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

Scelta dei contenuti, preparazione della scaletta degli argomenti

Interventi degli studenti in classe

14) IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

Maggiore attenzione da parte dell'insegnante, non dare nulla per scontato

Gli studenti attivano più processi mentali e imparano di più

Trascrizione intervista

A.B.: Nel questionario che ha compilato qualche tempo fa, alla domanda (nr 12) in cui chiedo se l'adozione della metodologia CLIL avesse avuto influenza sulla sua pratica didattica, ha risposto Sì. In particolare, vorrei ora approfondire le risposte date alle domande 13 e 14.

INS ID 180: Allora, intanto il CLIL, dovendo affrontarlo – per me – in lingua inglese, ho dovuto prestare maggiore attenzione nella scelta dei contenuti. Nel senso che ho dovuto prestare più attenzione alla scaletta degli argomenti. Cioè prima, lavorando con un linguaggio... in lingua italiana, la scaletta degli argomenti era fatta su step più alti, diciamo, riuscivo a trasferire anche le sfumature attraverso poche parole. Mentre adesso, per paura anche che non mi capissero, ho dovuto fare i passetti più piccoli. Quindi, diciamo che non ho dato per scontato nulla e ho fatto i passaggi tra un argomento e l'altro in maniera più lieve. Però, questa cosa qui mi ha fatto riflettere perché, alla fine, sono andata via più veloce che non farli in italiano. Nel senso che, magari prima pensavo che in italiano non fosse necessario soffermarsi su alcuni punti. Per cui facevo, diciamo, dei balzi tra un argomento e l'altro, dando per sottintesi alcuni concetti. Invece adesso, per paura che non mi capissero, spiegavo passando da un argomento all'altro in maniera più ridondante ma aggiungendo poco poco di più. Ma alla fine rinforzando queste basi, alla fine sono riuscita a fare più che facendo in italiano, cioè, io non ho perso neanche un secondo. Una delle critiche, per esempio, che vengono rivolte al CLIL è che fa perdere un sacco di tempo e non si va avanti: per me no! Per me no, cioè, io sono partita abbastanza prevenuta, ci son stata a pensare su, ma... perché fra le altre cose io devo spiegare un po' però poi faccio intervenire i ragazzi e quindi i ragazzi, intervenendo, e dovendo parlare anche loro in inglese, anche loro stanno più attenti a pesare le parole. Nel senso che ci pensano di più. E quindi è come se si attivassero più processi mentali per cui alla fine loro imparano... più che fare in italiano dove per esempio sparano le osservazioni così, perché tanto non gli costa fatica. Cioè, questo aspetto di maggiore attenzione da parte dell'insegnante perché... deve pensare che non ti capiscano. Gli altri che alla fine vogliono intervenire però non sanno come dire e quindi ci pensano di più, alla fine crea una mediazione per cui non è vero che i tempi sono diversi. Ecco, in questo senso [il CLIL] mi ha influenzato: nel senso che ho dovuto fare la scaletta dei lavori... ma alla fine forse è un ripensamento che dovevo fare anche in italiano. E per scaletta dei lavori intendo il singolo modulo perché pensare a livello di singola lezione, secondo me, è troppo restrittivo, cioè dovresti pensare almeno ad un pacchetto di 5-6 ore, un argomento insomma. E poi, per esempio, io in italiano gli esercizi ne faccio 1 o 2 tanto va ben... però in inglese, per fare in modo che capissero proprio bene, ne facevo anche di più: cioè raddoppiavo, 4. E loro anche i più semplici [esercizi] me li facevano perché, in realtà, erano impegnati per la lingua e c'era maggiore curiosità. Però, io lavoro in un contesto dove la mia materia è la principale. Per esempio, sono andata da una collega [che lavora in un'altra scuola] – bravissima insegnante, bravissima insegnante, è una delle più rigorose – però si trova in un contesto dove la sua materia è una delle inferiori, cioè è marginale. Allora lì è diverso... cioè bisogna vedere anche il peso che ha la materia nel contesto scolastico, la mia è quella principale. Lì invece, essendo

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

una materia di cui si fanno 2 o 3 ore alla settimana, sinceramente sono rimasta così... Sì, appassionati i ragazzi ma si vedeva che per loro non era importante la materia. E quindi avevano preso tutto come un gioco. Ma secondo me prendevano comunque come un gioco, indipendentemente dall'inglese, allora in quel contesto dove la materia è secondaria il CLIL è destinato a... – almeno per come la vedo io – cioè il CLIL ha senso dove la materia è importante, perché allora diventa importante anche lui. Cioè inserito in un contesto importante. Invece, inserito in una materia marginale – quelle che hanno 2 ore, 3 ore alla settimana – non va bene perché già la materia è poco importante e se ci inserisci il CLIL sembra quasi per... 'riempire i buchi', io la dico in maniera dialettale però insomma... Cioè è anche molto valorizzante dove lo inserisci, in quale materia. Per cui la mia collega si trova in un contesto dove la materia è marginale per cui, per quanto severa sia, va ben... andiamo in laboratorio... Da me invece il laboratorio è importantissimo, per esempio, e non si ride, non si scherza. Lì invece facevano anche battutine... e mi dicevo 'Ma come?'

A.B.: E i suoi studenti come reagiscono a questa 'novità'?

INS ID 180: Allora, adesso sono un attimo ferma. Allora, io ho fatto CLIL penso fino a fine novembre più o meno, dal primo giorno [di scuola a settembre], si assolutamente perché sennò mi prendevano la mano e... Sono stati molto contenti della novità ma non parlavano: alla fine di novembre mi facevano tranquillamente le domande in inglese, cioè senza nessuna vergogna oppure ritrosia. Il professore d'inglese – adesso io non so se l'ha detto così, tanto per dirmi però – mi ha detto 'Sai che stanno migliorando i ragazzi'. Quello che però mi dà ancora più piacere è che, adesso sono ferma, però la scuola sta organizzando dei corsi interni per prendere la certificazione [linguistica]. E anche sta facendo, adesso, dei corsi con persone madrelingua che vengono a parlare durante la lezione in compresenza con l'insegnante d'inglese. E della mia classe, della quinta con cui ho fatto CLIL, 5 persone su 20 si sono iscritte! E' una cosa rarissima! Sì sì, si sono iscritte per fare la certificazione. E anche i corsi supplementari al pomeriggio. Questo significa... io poi sono una che spinge nel senso che gli dico 'Guardate che dovete mettervi degli obiettivi nella vita. Allora, volete fare questi esami di lingua all'università oppure volete prepararvi per l'università?' Quindi, il fatto che ci fossi io, il fatto che c'è il professore di inglese un'altra ora, il fatto che la scuola proponga, son già tre stimoli e questi si sono iscritti. Poi, non so se la prenderanno sta certificazione però voglio dire che i ragazzi stanno avendo un atteggiamento positivo. Dunque se dai pungoli diversi i ragazzi alla fine reagiscono... cioè, a loro interessa migliorare. E quindi 1+1+1 alla fine qualcosa viene fuori, insomma.

A.B.: Parlando di motivazione dei ragazzi durante i moduli CLIL, ci sono delle strategie che adotta per motivare gli studenti?

INS ID 180: Allora, dico la verità: un po' dipende anche il contesto. Nel senso che per me è stato importante avere anche un contesto, che era quello del tirocinio [previsto per il corso metodologico CLIL MIUR 20 cfu] che mi aiutasse nella strategia. Cioè, se sono io e i ragazzi – vabbè che io sono l'insegnante e loro sono gli studenti – però è anche vero che se loro dicono di no è no! Allora il fatto di avere la presenza della mia collega, della tirocinante, che veniva in classe a spot, era tutto programmato però, voglio dire, loro ci tenevano a fare bella figura. Cioè, se io posso dirlo a voi che organizzate questi corsi CLIL, secondo me se ogni tanto faceste delle attività... so che è difficile ma... così, per un controllo anche solo di un'ora, andate lì a vedere come si comporta la classe per un'ora, questo crea un'attenzione nell'insegnante, e non solo nell'insegnante ma nei ragazzi, che dicono 'Oh oh, ma qua c'è qualcosa di serio'. Perché se sono io e basta mi dicono 'Ma prof, perché dobbiamo parlare in inglese?' E questo è quello che mi è successo l'anno prima e infatti ho interrotto. L'anno prima avevo fatto CLIL a maggio [2015], avevo iniziato coi video, tutto bene: un fallimento! Mi hanno

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

detto 'Ma prof, abbiamo l'esame! Cosa mi viene a parlare in inglese! Mi spieghi cosa devo fare qua'. Per quello che ho capovolto e [quest'anno] ho iniziato a settembre e la strategia di iniziare subito secondo me va bene. Poi l'altra strategia è che se ci fosse qualche intervento esterno, proprio di questa persona che capita in classe, magari con la scusa della lingua o di qualsiasi cosa, per esempio la mia collega con la scusa del tirocinio: per me è stata importante perché loro hanno visto una presenza esterna, autorizzata dalla dirigenza - l'unica classe per cui si sentivano un po' elitari - cioè, quando vedono che c'è un contesto strutturato... Questo è il problema: che il contesto non è strutturato. Se il contesto viene strutturato per la presenza di questo insegnamento CLIL, allora... diciamo che il ragazzo non è che sceglie, fa! Dice 'È così' e va. Se invece è una scelta così, estemporanea, loro giocano a ribasso certe volte. E allora ci vorrebbe, secondo me, questo tirocinio 'una tantum', oppure anche solo a conclusione di un modulo per cui uno dice 'Questi qui andranno all'Università di [città del nord Italia]' oppure gli vale, che ne so, come attestato per frequenza CLIL. Quindi questa presenza dell'università non deve essere solo nei confronti del docente che viene lì, viene a [città del nord Italia], però dopo il docente torna a scuola... ed è difficile che crei un contesto strutturato. Questo è importante per cui, se foste in forze, un interventino ogni tanto magari!

Legenda:

attenzione alla metodologia didattica

attenzione alla lingua straniera

attenzione all'apprendimento studenti (learning)

attenzione alla prestazione studenti (performance)

attenzione ai contenuti (ampiezza del programma)

aspetti gestionali/organizzativi

motivazione

ALLEGATO 19 Insegnanti CLIL che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e trascrizione integrale delle rispettive interviste

ALLEGATO 20 Insegnanti CLIL selezionati per l'intervista che non hanno risposto all'invito a partecipare

1. INS ID 28

Genere: femmina
Tipo scuola: Istituto Tecnico Commerciale (provincia di Genova)
Materia: Economia aziendale
Lingua: inglese (A1)
Formazione CLIL: Autoformazione
Esperienza insegnamento: 26-30 anni
Esperienza insegnamento CLIL: 0 anni

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. il livello di competenza linguistica dichiarato è molto basso (i.e. A1); 2. questa insegnante dice di avere solo autoformazione in CLIL; 3. nella risposta alla Domanda 11 dice esplicitamente di non aver avuto alternative all'adozione del CLIL. Non vi sono studenti associati a questa insegnante che abbiano compilato il Questionario dello Studente CLIL.

2. INS ID 30

Genere: femmina
Tipo scuola: Liceo della Scienze Umane (provincia di Milano)
Materia: Filosofia e Scienze umane
Lingua: inglese (C1)
Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR, Corso/i di formazione, Autoformazione
Esperienza insegnamento: 11-15 anni
Esperienza insegnamento CLIL: 2 anni

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono due: 1. questa insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (7 studenti); 2. questa insegnante ha elevati punteggi sia nella motivazione intrinseca che nelle emozioni positive associate all'insegnamento in CLIL mentre i suoi studenti hanno punteggi piuttosto bassi sia nella motivazione intrinseca, sia nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, sia nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

3. INS ID 110

Genere: maschio
Tipo scuola: Liceo Scientifico (provincia di Rovigo)
Materia: Disegno e Storia dell'Arte
Lingua: inglese (B2)
Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR
Esperienza insegnamento: 16-20 anni
Esperienza insegnamento CLIL: 0 anni

ALLEGATO 20 Insegnanti CLIL selezionati per l'intervista che non hanno risposto all'invito a partecipare

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. nella Domanda 12 ha risposto *Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe* però ha coinvolto i rispettivi studenti CLIL¹; 2. questo insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (17 studenti); 3. questo insegnante ha un punteggio piuttosto elevato nella motivazione intrinseca e i suoi studenti hanno punteggi elevati sia nella motivazione intrinseca, sia nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, sia nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

4. INS ID 129

Genere: maschio

Tipo scuola: Liceo Linguistico (provincia di Udine)

Materia: Matematica e Fisica

Lingua: inglese (C1)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR, Corso/i di formazione, Autoformazione

Esperienza insegnamento: 16-20 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 3 anni

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. le risposte alle Domande 13 e 14 sono molto complete e dettagliate; 2. questo insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (5 studenti); 3. questo insegnante ha un punteggio piuttosto elevato nella motivazione intrinseca e i suoi studenti hanno punteggi elevati sia nella motivazione intrinseca, sia nelle emozioni positive per l'apprendimento in CLIL, sia nella qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

5. INS ID 168

Genere: femmina

Tipo scuola: Istituto Tecnico Economico (provincia di Latina)

Materia: Diritto

Lingua: inglese (C1)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 21-25 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 1 anno

¹ Si tratta dell'unico caso in cui un insegnante partecipante ha scelto l'opzione *Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe* nella Domanda 12 pur avendo coinvolto una classe di studenti nella compilazione del questionario a loro dedicato. Trattandosi di un'evidente incongruenza da un lato, e mancando le risposte alle domande aperte 13 e 14 dall'altro, ai fini delle analisi successive si è deciso di considerare la risposta fornita come un *No*.

ALLEGATO 20 Insegnanti CLIL selezionati per l'intervista che non hanno risposto all'invito a partecipare

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono tre: 1. la risposta alla Domanda 11 è interessante in negativo; 2. questa insegnante ha coinvolto una classe nella compilazione del Questionario dello Studente CLIL (12 studenti); 3. questa insegnante ha un punteggio molto basso di motivazione intrinseca.

6. INS ID 181

Genere: maschio

Tipo scuola: Liceo Scientifico (provincia di Frosinone)

Materia: Diritto

Lingua: inglese (B2)

Formazione CLIL: Corso metodologico di perfezionamento (20 CFU) MIUR

Esperienza insegnamento: 11-15 anni

Esperienza insegnamento CLIL: 1 anno

Note. I motivi per cui questo caso è interessante sono due: 1. in risposta alla Domanda 11 dice esplicitamente di non voler continuare ad insegnare in CLIL; 2. nella Domanda 12 ha risposto *Sì* però ha risposto "*Nessuno*" in entrambe le Domande aperte 13 e 14. Non vi sono studenti associati a questo insegnante che abbiano compilato il Questionario dello Studente CLIL.

ALLEGATO 20 Insegnanti CLIL selezionati per l'intervista che non hanno risposto all'invito a partecipare

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Dottoranda: Ada Bier (matricola 962891)

Dottorato: Scienze del Linguaggio (indirizzo Glottodidattica)

Ciclo: XXIX (A.A. 2013/14 – A.A. 2015/16)

Titolo della tesi: *La questione della motivazione nell'insegnamento in CLIL.
Una ricerca su insegnanti e studenti nella scuola secondaria superiore.*

Abstract (ITA):

La letteratura abbonda di studi che rilevano l'associazione tra CLIL e motivazione ad apprendere dello studente. Lo stesso non si può dire per gli insegnanti – docenti di disciplina non linguistica che insegnano attraverso la lingua straniera – la cui motivazione per l'insegnamento in CLIL *non* è scontata.

La nostra è un'*indagine* nella scuola secondaria superiore in Italia con un duplice focus: uno primario sugli *insegnanti CLIL* e uno secondario sugli *studenti CLIL*.

L'obiettivo principale di questo studio è di offrire una sorta di 'istantanea' della situazione esistente dal punto di vista delle percezioni di insegnanti e studenti ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL nella scuola secondaria superiore italiana allo scopo di riflettere sul presente ed ipotizzare possibili sviluppi futuri.

Questa ricerca è uno studio trasversale di tipo QUAN→qual, in cui alla principale componente quantitativa (i.e. raccolta dati mediante questionari) è abbinata una componente qualitativa (i.e. interviste individuali).

I risultati ottenuti – i quali confermano l'associazione tra la dimensione motivazionale dell'insegnante CLIL con quella cognitiva, emotiva, relazionale e con la dimensione motivazionale degli studenti CLIL – vengono interpretati e discussi alla luce dei più recenti sviluppi teorici nel campo della SLA e vengono forniti suggerimenti sia per la pratica didattica in classe che per la ricerca future.

Abstract (ENG):

There is an abundance of studies in the literature that highlight the association between CLIL and student motivation for learning. The same is not true for teachers – who teach a non-language subject through a foreign language – whose motivation for teaching in CLIL should *not* be taken for granted.

Our research is an *inquiry* in the Italian upper secondary school with a dual focus: a main focus on *CLIL teachers* and a secondary one on *CLIL students*.

The main objective of this study is to offer a 'snapshot' of the existing situation from the point of view of teachers' and students' perceptions, one year after the introduction of

the legal requirement for compulsory CLIL in Italian upper secondary schools, with the aim of reflecting on the present in order to hypothesise possible future developments.

This research is a cross-sectional QUAN→qual study, in which the main quantitative component (i.e. data collection through questionnaires) is matched with a qualitative component (i.e. individual interviews).

The obtained results – which confirm the association between the motivational dimension of the CLIL teacher with the cognitive, affective and relational ones, and with the motivational dimension of CLIL students – are interpreted and discussed in the light of the most recent theoretical developments in SLA and suggestions for future practice and research are offered.

Firma della dottoranda



(Ada Bier)

Meduno, li 29 Settembre 2016