

Motivare a motivare: strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera nella secondaria di primo grado

Giacomo Cucinotta

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this study a mixed-methods design is used to investigate the perception of motivational strategies among Italian middle school students (aged 13). 162 participants completed a questionnaire on strengths and weaknesses of their language class and the importance of motivational strategies. Results confirm the cross-cultural relevance of strategies related to teachers' attitude and the creation of a positive learning environment. Notably, the strategies that entail the use of a living language, as well as of authentic material, appear to play a distinctive role for Italian students. These findings support earlier research and highlight how teachers are in the best position to shape classroom environment, thus suggesting the need to include motivational strategies in their formation, and to strengthen them in cases in which they are present.

Keywords L2 motivation. Motivational strategies. Second Language Acquisition. Language learning. Teacher education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Obiettivi e metodo. – 2.1 Campione. – 2.2 Strumento. – 2.3 Pilotaggio e somministrazione. – 3 Analisi. – 3.1 Influenza del docente sulla motivazione. – 3.2 Importanza della MotS. – 3.3 Esperienze pregresse. – 3.4 Esperienze correnti. – 4 Conclusioni e limiti.

1 Introduzione

Lo studio delle variabili affettive contribuisce a comprendere i processi d'apprendimento linguistico, il cui successo è fortemente influenzato dalla motivazione, un fattore ritenuto capace di compensare ad eventuali carenze di tempo o di mezzi (Dörnyei, Ryan 2015, 72).

Gli ultimi vent'anni hanno visto un aumento della ricerca sulla motivazione per l'apprendimento linguistico, o «motivazione L2» (Boo et al. 2015), tra cui quella sulle strategie motivazionali (MotS), ossia tecniche didattiche finalizzate a creare, aumentare o mantenere la motivazione dell'apprendente (Dörnyei, Ushioda 2013, 103). Gli studi sulla percezione che i docenti - e talvolta gli studenti - hanno delle MotS ha portato alla stesura di 'decaloghi' di *macrostrategie* (*cluster* di strategie) legati ai diversi contesti d'apprendimento.¹

Sebbene le MotS «per essere efficaci debbono essere percepite come tali dagli studenti stessi» (Bernaus, Gardner 2008, 399), pochi studi indagano il giudizio degli apprendenti. Inoltre, mancano quasi del tutto ricerche in ambito europeo, un contesto in cui circa tre quarti della popolazione tra i 25 e i 34 anni conosce almeno una lingua straniera (LS) (Eurostat 2019) il cui studio è promosso fin dalla scuola primaria.

La presente ricerca indaga l'opinione di studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado (da qui 'terza media'), un anno di transizione in cui l'alunno ha alle spalle quasi otto anni di studio obbligatorio dell'inglese, può aver già sviluppato una propria visione della scuola, del metodo didattico e del rapporto coi docenti (Serragiotto 2012, 11), e si trova al passaggio da una fase in cui stimoli e input provengono quasi solo dai docenti a una in cui l'acquisizione della lingua includerà anche scelte autonome.

2 Obiettivi e metodo

Questo studio mira a:

- a. indagare l'importanza attribuita dagli alunni a 50 MotS, così da ottenere un 'decalogo motivazionale' dei docenti LS di terza media, confrontabile coi risultati di studi simili;
- b. individuare in che misura gli studenti ritengono che la motivazione dipenda dal docente e da loro stessi;
- c. determinare quali macrostrategie sono percepite come presenti o carenti nei corsi scolastici di LS.

Per ottenere questi obiettivi si è optato per un questionario costruito partendo da studi analoghi.

¹ Lamb 2017; Cucinotta 2018; 2020.

2.1 Campione

Sono state raccolte le opinioni di 162 alunni (77 femmine, 77 maschi, 8 n/d) appartenenti a 8 classi di terza media di tre scuole pubbliche della provincia di Varese. Il basso numero di risposte (n=2) da parte dei docenti ha impedito d'includerli nell'analisi finale.

Tutti gli alunni coinvolti (età 13~15 anni) studiano inglese; l'84% (n=136) afferma di farlo da otto anni.² L'inizio dello studio della seconda LS è coinciso per quasi tutti (n=146) con la scuola media: 138 studenti (85%) studiano spagnolo, e i restanti 24 (15%) francese. 35 rispondenti indicano di aver studiato una terza LS, ma solo 17 di questi hanno seguito un corso.³ Circa un quinto degli alunni (n=32) si definisce bilingue.

2.2 Strumento

Il questionario si compone di tre parti:

- **Introduttiva:** in cui indicare le lingue studiate, un'autovalutazione del proprio livello linguistico e del gradimento del corso (entrambe su una scala a 5 passi);
- **Centrale:** in cui indicare da chi dipende la motivazione e in cui valutare 50 MotS su una scala a 6 passi da 'Non importante' a 'Molto importante';
- **Conclusiva:** con domande a risposta aperta su esperienze linguistiche significative, corsi extrascolastici e sui punti deboli e forti del corso scolastico di LS.

Le 50 MotS da valutare provengono perlopiù da Cheng, Dörnyei (2007); alcuni item sono stati modificati e ne sono stati introdotti di nuovi per includere la teoria dei Sé Futuri.⁴ Sebbene già tradotte e adattate all'italiano in Cucinotta (2018), si è scelto di riformulare le strategie per facilitarne la comprensione ad alunni tredicenni.

2.3 Pilotaggio e somministrazione

Gli item sono stati rivisti da due docenti LS e da due alunni di 12 anni, in modo da valutarne l'accessibilità anche a rispondenti di un anno più giovani.

² Ricordiamo che dalla riforma Moratti del 2004, l'inglese è materia obbligatoria fin dalla primaria.

³ Gli altri studenti hanno indicato esperienze da autodidatti o tramite famigliari.

⁴ Applicata alla glottodidattica da Dörnyei (2005; 2009; 2014a; 2014b; Dörnyei, Kubanyiova 2014).

Il pilotaggio del questionario con 20 alunni di terza media ha permesso di migliorare l'ordine delle domande e ha evidenziato l'importanza di enfatizzarne la riservatezza, ribadendo la totale libertà di espressione nonostante la presenza di docenti durante la compilazione.

La somministrazione del questionario ha richiesto 40~60 minuti per classe.

3 Analisi

I dati raccolti sono stati sia quantitativi sia qualitativi.

I dati quantitativi sono stati analizzati con SPSS 20; si sono eseguiti dei confronti tra medie (test *t* e Anova) per individuare eventuali differenze tra studenti con esperienze linguistiche diverse. Le MotS valutate sono state sottoposte ad analisi fattoriale per essere raccolte in macrostrategie.

Le risposte a domande aperte (su esperienze linguistiche e i punti forti/deboli del corso) sono state classificate secondo categorie semantiche o secondo le macrostrategie precedentemente individuate.

3.1 Influenza del docente sulla motivazione

La domanda *D7* chiede d'indicare se la motivazione dipenda più dal docente o dallo studente stesso, in base a una scala a differenziale semantico a 7 passi definiti.⁵

Il 51% dei rispondenti ha ritenuto la motivazione dipendente da entrambi, docente e discente. Questo dato appare significativo se confrontato con Cucinotta (2017); in questo la media dei voti dei docenti LS ($n=71$) era $M_{LS}=5,085$ e, nello specifico, quella dei docenti di terza media ($n=9$) era di $M_{3M}=5,333$, ossia in entrambi i casi sbilanciata dalla parte del docente,⁶ come mostrato nel grafico 1.

Non si sono individuate differenze significative tra alunni che si valutano più o meno competenti.

⁵ Scelta fatta per ridurre l'ambiguità (Krosnick, Presser 2010, 275-83).

⁶ Non si esclude l'influenza di un *bias* d'autoinnalzamento per cui un individuo tende ad attribuirsi il merito dei risultati positivi, come appunto la motivazione.

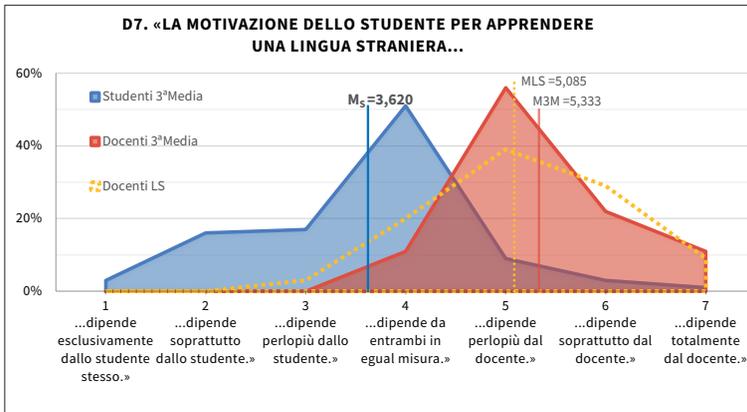


Grafico 1 Distribuzioni percentuali e medie delle risposte alla domanda D7 nel presente studio e in Cucinotta 2017

3.2 Importanza della MotS

L'analisi della consistenza interna dei 50 item ha riportato un'ottima coerenza del questionario ($\alpha=0,936$).

Le singole MotS sono state raggruppate in macrostrategie in base a tre parametri:

1. un'analisi fattoriale;⁷
2. misura della consistenza interna di ogni cluster per escludere gli item che ne riducevano l'alfa;
3. gli item rimossi sono stati uniti ad altri cluster solo in presenza di un legame logico e qualora ne avessero aumentata l'alfa.

Questo metodo ha permesso di ottenere sei cluster dotati di una buona coerenza ($\alpha>0,7$)⁸ ai quali si aggiunge un solo item isolato.

Come in studi precedenti, per ordinare le macrostrategie si è calcolata la media dei valori attribuiti ai singoli item, escludendo quelli marginali che potevano influire troppo negativamente sul punteggio finale.⁹ Dalla tabella 1 è possibile notare come la macrostrategia *Clima* si distacchi notevolmente dalle successive.

⁷ Per massima verosimiglianza, con rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser.

⁸ Lo studio di riferimento (Cheng, Dörnyei 2007) presenta macrostrategie con $\alpha<0,6$, ma secondo lo stesso Dörnyei (2003, 112) «dovremmo puntare a coefficienti maggiori di 0,7; un'alfa di Cronbach che non raggiunga 0,6 costituisce un campanello d'allarme».

⁹ Sono stati esclusi gli item con media di almeno 0,5 punti inferiori alla media del cluster.

Tabella 1 Classifica e medie finali delle sei macrostrategie e dell'item isolato (indicato con *)

M=5,186	1	Clima: In classe l'atmosfera è piacevole e incoraggiante, il docente mostra impegno e rispetto per gli studenti.
M=4,741	2	Supporto: Il docente incoraggia gli studenti, ne riconosce l'impegno e fornisce i mezzi per raggiungere buoni risultati.
M=4,445	3	Valori LS: Si promuove l'interesse per la LS e i valori legati ad essa e al suo apprendimento.
M=4,417	4	Futuro: Gli studenti sono guidati ad avere aspettative realistiche e si tiene conto dei loro obiettivi.
M=4,375	5	Gestione e gruppo: Gli studenti partecipano alla definizione di 'regole della classe' condivise e si promuovono attività che includano tutti gli studenti.
M=4,306	6	Interesse: Sono proposte attività stimolanti, coinvolgenti e varie per modalità e mezzi, adeguate al livello della classe.
M=3,994	7	*Spontaneità: Il docente si comporta con spontaneità e condivide le proprie passioni e i propri gusti personali.

3.3 Esperienze pregresse

Tra le risposte aperte, le esperienze extracurricolari (domanda *D10*) sono state divise tra minime o nulle ($n=147$ ossia che si limitano a ripetizioni o autoapprendimento¹⁰) e significative ($n=15$ es. corsi di lingue e campi studio).

Anche le esperienze all'estero (*D12*) sono state classificate tra minime o nulle ($n=131$ brevi vacanze o gite) e significative ($n=27$ studio o convivenza all'estero con madrelingua).

Infine, le esperienze linguistiche particolarmente significative (*D17*), sono state suddivise tra negative ($n=40$ es. «La supplente d'inglese a inizio anno mi ha fatto odiare la materia») e positive ($n=39$ es. «Il corso KET con madrelingua mi ha fatto apprezzare di più l'inglese»).

Per tutte le categorie, sono stati eseguiti dei test *t* per valutare l'influenza di queste esperienze sulle risposte alle domande sul ruolo del docente (*D7*) e l'importanza delle MotS (*D8*), ma i pochi risultati statisticamente significativi presentano dimensioni dell'effetto molto ridotte. L'unica eccezione riguarda la domanda *D7*, in cui un test a campioni indipendenti ha mostrato una differenza, $t(74,4)=2,735$, $p=0,008$, $d=0,620$, tra chi ha avuto esperienze pregresse positive e ritiene che la motivazione dipenda più da sé stesso ($M=3,263$ $\sigma=1,030$) e chi ha avuto esperienze negative ($M=3,875$ $\sigma=0,949$). Si potrebbe ipotizza-

10 Il 61,73% dei rispondenti ($n=100$) non ha seguito alcun corso di lingue al di fuori dell'orario scolastico.

re che le esperienze positive diminuiscano l'aspettativa che il docente debba intervenire per migliorare la motivazione, ma solo un'indagine specifica su un campione più vasto potrebbe confermarlo.

3.4 Esperienze correnti

Le domande a risposta aperta *D15* e *D16* chiedevano d'indicare i punti di forza delle lezioni scolastiche ed eventuali suggerimenti per migliorarle. Questi sono state raccolte in categorie corrispondenti alle macrostrategie emerse nell'analisi quantitativa (le risposte contenenti più elementi sono state distribuite in più categorie).

Tabella 2 Risposte alle domande *D15* e *D16* raccolte per macrostrategie (esclusa *Spontaneità)

	Clima	Supporto	Valori LS	Futuro	Gestione	Interesse
D15 Punti forti	30	10	14	2	14	35
D16 Suggerimenti	21	18	38	2	18	42

La tabella 2 evidenzia come le segnalazioni dei ragazzi si concentrano sull'uso di contenuti e supporti più stimolanti e coinvolgenti. Tale richiesta è riscontrabile anche nelle numerose risposte della categoria *Valori LS* in cui, tra le altre cose, si loda l'uso di film e canzoni in LS, ma soprattutto se ne fa ulteriore richiesta.

4 Conclusioni e limiti

I risultati raccolti tra gli alunni di terza media confermano il ruolo chiave del docente nella motivazione L2 (Astuti 2016, 18). Non solo gli alunni riconoscono al docente un'influenza motivazionale pari a quella attribuita a sé stessi, ma l'atteggiamento del docente e la sua capacità di creare un ambiente positivo e incoraggiante è risultata la macrostrategia ritenuta di gran lunga più importante. Risultati simili si sono riscontrati in molti altri studi sulla valutazione delle MotS da parte di studenti¹¹ e docenti¹² di lingue e ciò ne conferma la valenza sovraculturale. Proprio questo tipo di strategie erano poste da Dörnyei (2001) come base per la ricezione di qualunque altra MotS.

¹¹ Per un'ampia rassegna degli studi sugli apprendenti, si veda Cucinotta (in corso di stampa).

¹² Lamb 2017, 309; Cucinotta 2018, 455.

I dati qualitativi ribadiscono l'influenza del docente anche nel lungo termine (Lamb, Wedell 2015): al momento d'indicare esperienze linguistiche particolarmente significative, 52 risposte su 79 si sono concentrate sull'atteggiamento del docente, mentre tra i punti di forza della lezione è ancora il docente a contribuire sensibilmente al successo del corso, insieme alle strategie relative alla creazione d'interesse.

In nessun altro studio sulle MotS, la macrostrategia *Valori LS* aveva ottenuto risultati così alti. L'importanza del cluster è ribadita anche nei suggerimenti per migliorare la lezione (*D16*), in cui quelli ascrivibili ai *Valori LS* sono tra i più numerosi. Nel dettaglio, gli studenti chiedono più materiale reale e contenuti in lingua, ma soprattutto più occasioni di praticare la LS, in particolare di comunicare con madrelingua.

Sebbene molto giovani, gli alunni di terza media sembrano aver già coscienza della particolare natura dell'apprendimento linguistico come di una materia diversa dalle altre (Dörnyei 2003, 3; Gardner 2010, 78; Brown 2009, 46) e con una forte componente pratica e sociale. Ciò impone di riflettere sulle modalità con cui sono insegnate le LS nella scuola dell'obbligo (cf. Serragiotto 2012) e sul peso riservato a comunicazione e *problem-solving* rispetto all'apprendimento nozionistico orientato al voto (e quindi con minimi stimoli per la motivazione intrinseca).

Come accennato, un altro dato che distacca è quello del cluster dell'*Interesse*. Se per esser efficaci le strategie debbono essere percepite come tali dagli studenti (Bernaus, Gardner 2008, 399), sembra che le MotS maggiormente riconosciute siano quelle per rendere la lezione più stimolante. Nello specifico le segnalazioni degli alunni (tra i punti forza come tra i suggerimenti) si concentrano sull'uso di supporti e materiali più moderni, coinvolgenti e 'diversi dal libro', mostrando ancora un orientamento all'uso pratico della lingua. Gli strumenti segnalati - musica, video, Internet - sono però caratterizzati da una certa piacevolezza estrinseca: mezzi che divergono dalla lezione classica e che in alcuni casi sembrano gli unici percepiti dagli alunni. Ciò offre uno spunto di riflessione sul valore delle tecnologie in classe, su quanto tali risorse siano chieste dagli stessi studenti, ma anche su come in alcuni casi costituiscono l'unica scelta del docente a essere notata, quando invece esistono diverse possibilità ed il docente si trova nella posizione migliore per modellare la vita della classe (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 3).

Aspetti pratici della motivazione L2 potrebbero dunque essere inclusi nella formazione dei futuri docenti LS.

I risultati di questo studio restano comunque vincolati ad alcuni limiti.

I dati si basano sull'autovalutazione degli alunni e non sull'osservazione dell'uso di strategie in classe. Inoltre, per ragioni di tempistica, il numero di scuole coinvolte è ridotto e concentrato nella medesima provincia.

Un ulteriore limite è ravvisabile nelle MotS proposte, provenienti da un filone di ricerca focalizzato sull'inglese LS ad adulti e che potrebbero essere integrate con ulteriori strategie proposte da docenti italiani. Allo stesso tempo, le 50 MotS presentavano un'alfa di Cronbach molto alta ($\alpha=0,936$)¹³ il che potrebbe indicare eccessiva omogeneità degli item (Tavakol, Dennick 2011) e suggerisce di ridurre il numero delle strategie proposte.

13 È stato svolto anche un test di correlazione interclasse il cui risultato è stato comunque alto ($\alpha=0,935$).

Appendice

Ordine finale delle macrostrategie (ed item costituenti) dalla domanda sull'importanza delle MotS (N=162 $\alpha=0,936$) con media e scarto tipo. Le statistiche descrittive delle macrostrategie (inclusa l'alfa di Cronbach) non sono ponderate.

Macrostrategie ed item costituenti	M	σ
CLIMA ($\alpha=0,730$)	4,988	1,279
S02. Il docente rispetta ed accetta gli studenti e li ritiene ugualmente importanti.	5,364	1,079
S17. Il docente mostra impegno e passione per l'insegnamento della lingua.	5,211	1,086
S23. Il docente ha un buon rapporto con gli studenti.	5,075	1,127
S49. L'atmosfera in classe è piacevole e incoraggiante, non c'è imbarazzo e non si teme di essere presi in giro o di rendersi ridicoli.	5,089	1,322
S44. Tutti sono incoraggiati a condividere le proprie esperienze personali ed i propri pensieri nel momento in cui si svolgono le attività.	4,189	1,424
SUPPORTO ($\alpha=0,749$)	4,741	1,243
S06. Prima di dare un esercizio, vengono fornite istruzioni chiare ed esempi che spiegano come completarlo.	5,117	1,128
S36. Il docente non insegna solo la lingua, ma anche tecniche che possano aiutare ad imparare meglio le lingue, rendendo lo studio più leggero, vario ed efficace.	4,906	1,184
S42. Il docente aiuta a capire che tutti possono imparare una lingua e che il mancato raggiungimento di un obiettivo non dipende da scarse capacità personali (intelligenza, memoria ecc.), ma da un insufficiente impegno o dalla scelta di obiettivi poco realistici.	4,790	1,171
S28. Il docente dimostra di credere nelle capacità degli studenti e li incoraggia a impegnarsi a fondo per raggiungere gli obiettivi prefissati.	4,839	1,188
S34. Il docente riconosce l'impegno e i progressi di ciascuno studente e lo incoraggia con <i>feedback</i> positivi.	4,791	1,267
S37. Il docente guida gli studenti a pensare e ad imparare ognuno a proprio modo, invece di limitarsi a fornire nozioni.	4,484	1,202
S14. Il docente insegna tecniche per auto-motivarsi e per non perdere la concentrazione anche di fronte a possibili distrazioni.	4,256	1,370
VALORI LS ($\alpha=0,736$)	4,445	1,402
S50. L'apprendimento di una lingua straniera è mostrato come un'esperienza significativa, fonte di soddisfazione e di arricchimento personale.	4,822	1,298
S19. Alla lezione, ogni tanto, può partecipare un ospite madrelingua con cui parlare.	4,590	1,407
S38. Gli studenti sono incoraggiati ad usare la lingua straniera per comunicare al di fuori della classe (es: usando chat e social network o comunicando con amici stranieri).	4,424	1,469
S39. Per motivare gli studenti il docente aumenta progressivamente l'uso che fa della lingua straniera in classe.	4,310	1,316
S04. Oltre ad imparare la lingua, si familiarizza con i modi di vivere e la cultura dei paesi questa lingua è parlata.	4,277	1,350

S32. Oltre al libro di testo, si usano anche materiali autentici, legati alla cultura della lingua studiata (es. riviste, giornali, canzoni, fumetti, pubblicità, oggetti).	4,250	1,492
FUTURO ($\alpha=0.785$)	4,259	1,393
S09. Il docente aiuta a vedere i vantaggi di conoscere la lingua straniera e come questa può essere utile (es. per viaggiare in paesi lontani, per ottenere un lavoro migliore, per fare un anno di studio all'estero o per conoscere nuove persone).	4,685	1,208
S26. Le lezioni sono costruite anche tenendo a mente i bisogni, gli obiettivi e gli interessi degli studenti.	4,658	1,184
S25. Quando si fa un esercizio, viene spiegato anche a cosa serve quel tipo di esercizio e perché può essere utile per l'apprendimento di una lingua.	4,627	1,117
S30. Il docente aiuta a visualizzare le tappe da seguire per arrivare a conoscere la lingua, nonché a capire che cosa si può realmente fare una volta raggiunto un certo livello di competenza.	4,484	1,206
S48. Si tiene conto delle aspettative degli studenti e li si aiuta a formare un'immagine futura di sé alla quale aspirare.	4,310	1,427
S40. Il docente mostra gli svantaggi di non saper usare la lingua straniera e come questa mancanza potrebbe impedire di fare molte cose (nella vita, nel lavoro, nello studio, nel tempo libero).	4,310	1,391
S31. Gli obiettivi del corso sono scelti da studenti e docente insieme. Questi sono posti in evidenza e visibili a tutti e periodicamente è possibile rivederli, valutando i progressi.	4,146	1,391
S20. Il docente aiuta a crearsi aspettative realistiche riguardo all'apprendimento della lingua (es: spiega quanto tempo è necessario per ottenere certi risultati, quali aspetti mettono solitamente in difficoltà gli studenti, quale peso hanno i vari elementi dello studio, come la pronuncia, la conoscenza della grammatica o la capacità di comprensione).	4,106	1,404
S08. Il docente tiene conto dei progressi di ogni studente e ci sono occasioni per festeggiare i traguardi raggiunti.	3,755	1,614
S07. Ex-studenti o studenti di livello più alto sono invitati per parlare delle esperienze che hanno avuto usando la lingua straniera.	3,503	1,437
GESTIONE e GRUPPO ($\alpha=0.734$)	4,375	1,436
S05. Gli studenti partecipano alla definizione di "regole della classe" utili all'apprendimento (es. "non prendere in giro chi fa errori", "non ci sono interrogazioni a sorpresa" ecc.) a patto che tutti (anche il docente!) le rispettino.	4,698	1,310
S15. I voti e i giudizi non si basano solo sulla correttezza di una prova, ma tengono conto anche dell'impegno dello studente nel perseguire e portare a termine quanto richiesto.	4,739	1,330
S24. Si svolgono attività che coinvolgono attivamente ogni studente (es: esposizioni di gruppo; insegnamento tra pari).	4,559	1,317
S03. Durante il corso sono previsti momenti in cui gli studenti possono interagire tra loro e conoscersi meglio (es. lavori di gruppo o giochi a squadre).	4,586	1,350
S33. Nella valutazione riuscire a comunicare tutto quello che si vuole dire è più importante rispetto a non fare errori grammaticali.	4,373	1,269
S41. Gli studenti non sono paragonati tra loro (es: i voti non sono esposti pubblicamente e non sono confrontati tra di loro).	4,472	1,687

S47. Gli studenti hanno l'opportunità di valutare sé stessi (es: dandosi un voto basato sulla propria prestazione generale).	4,184	1,344
S35. Si svolgono lavori di gruppo dove cooperare per raggiungere un obiettivo comune (es: fare una presentazione o girare un video).	4,133	1,527
S16. Gli studenti possono proporre le "regole della classe" che ritengono utili a favorire l'apprendimento o a creare un'atmosfera migliore in classe.	4,056	1,446
S29. Gli studenti possono partecipare alla decisione su come e quando saranno valutati ed esaminati.	3,938	1,516
INTERESSE ($\alpha=0.723$)	4,247	1,452
S11. I compiti e gli esercizi sono adeguati al livello degli studenti, né troppo facili né troppo difficili.	4,846	1,224
S45. Nelle lezioni si usano diversi supporti audiovisivi, come foto, ascolti, video o film, riviste, pagine web eccetera.	4,842	1,229
S18. Le attività della lezione sono varie e non sempre uguali (es. prima un esercizio di grammatica e poi uno di conversazione, prima una spiegazione e poi un lavoro di gruppo).	4,776	1,260
S43. Gli esercizi in classe presentano elementi nuovi o fantasiosi tali da renderli più accattivanti e invitanti.	4,258	1,356
S12. Nelle lezioni di lingua si parla di argomenti non scolastici (es. film, sport, TV, personaggi famosi, musica, viaggi ecc.).	4,222	1,672
S01. Nelle lezioni non mancano i momenti divertenti e si incoraggia la risata in classe.	4,267	1,269
S10. Nel corso si incoraggia a puntare ad obiettivi realistici e a breve termine (es. imparare cinque parole nuove al giorno).	4,019	1,311
S22. Il docente coinvolge gli studenti nella progettazione e nella gestione del corso di lingua (es: fa scegliere insieme gli argomenti da trattare o le attività da affrontare durante la lezione; dà la possibilità di scegliere con chi lavorare nelle attività di gruppo ecc.).	3,994	1,408
S21. Le lezioni iniziano con attività brevi e coinvolgenti (es: giochi divertenti) per "scaldare" la classe.	3,950	1,631
S27. Si svolgono attività in cui si crea qualcosa di concreto (es: un manifesto, un opuscolo informativo, un giornalino, una trasmissione radiofonica ecc.).	3,886	1,476
S13. Alcuni esercizi includono attività coinvolgenti, come la soluzione di quesiti ed enigmi o la risoluzione di problemi e misteri	3,658	1,500
*Spontaneità		
S46. L'insegnante si comporta con spontaneità e condivide con gli studenti i propri hobby, le proprie passioni e i propri gusti personali.	3,994	1,590

Bibliografia

- Astuti, S.P. (2016). «Exploring Motivational Strategies of Successful Teachers». *TEFLIN Journal*, 27(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i1/1-22>.
- Bernaus, M.; Gardner, R.C. (2008). «Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement». *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.
- Boo, Z. et al. (2015). «L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape». *System*, 55, 147-57. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>.
- Brown, A.V. (2009). «Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals». *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>.
- 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), 153-74. <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Cucinotta, G. (2017). «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani». *Italiano LinguaDue*, 9(1), 154-74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8803>.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL LE*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Cucinotta, G. (2020). «Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti». *EL LE*, 9(1), 97-111. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/005>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343>.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. <http://doi.org/10.4324/9781410606525>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. <http://doi.org/10.4324/9781410613349>.
- Dörnyei, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42. <http://doi.org/10.21832/9781847691293-003>.
- Dörnyei, Z. (2014a). «Motivation in Second Language Learning». Celce-Murcia, M. et al. (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston (MA): National Geographic Learning, 518-31.
- Dörnyei, Z. (2014b). «Future Self-Guides and Vision». Csizér, K.; Magid, M. (eds), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 7-18. <http://doi.org/10.21832/9781783092383-003>.
- Dörnyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. London; New York: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315779553>.

- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching: Motivation*. 2nd ed. London; New York: Routledge.
- Eurostat (2019). *Eurostat Regional Yearbook 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2785/1522>.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Krosnick, J.A.; Presser, S. (2010). «Question and Questionnaire Design». Marsden, P.V.; Wright, J.D. (eds), *Handbook of Survey Research*. Bingley: Emerald, 263-313.
- Lamb, M. (2017). «The Motivational Dimension of Language Teaching». *Language Teaching*, 50(3), 301-46. <http://doi.org/10.1017/s0261444817000088>.
- Lamb, M.; Wedell, M. (2015). «Cultural Contrasts and Commonalities in Inspiring Language Teaching». *Language Teaching Research*, 19(2), 207-24. <http://doi.org/10.1177/1362168814541716>.
- Serragiotto, G. (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-12-0>.
- Tavakol, M.; Dennick, R. (2011). «Making Sense of Cronbach's Alpha». *International Journal of Medical Education*, 2, 53-5. <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.

SAIL 18

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale

a cura di
Sandro Caruana, Karl Chircop,
Phyllisienne Gauci, Mario Pace



Edizioni
Ca' Foscari

