

SAIL 13

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier



Edizioni
Ca' Foscari



La motivazione nell'insegnamento in CLIL

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

13



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiagli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Prietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapaciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549



URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Venezia

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing

2018

La motivazione nell'insegnamento in CLIL
Ada Bier

© 2018 Ada Bier per il testo

© 2018 Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione aprile 2018

ISBN 978-88-6969-213-0 [ebook]

ISBN 978-88-6969-214-7 [print]

La motivazione nell'insegnamento in CLIL / Ada Bier — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2018. — 192 p.; 16 cm. — (Sail; 13). — ISBN 978-88-6969-214-7.

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-214-7/>
DOI [10.14277/978-88-6969-213-0/SAIL-13](https://doi.org/10.14277/978-88-6969-213-0/SAIL-13)

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Abstract

There are several studies in the literature that emphasize the link between CLIL and student motivation for learning. The same does not apply 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 aim of this cross-sectional 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, with a view to reflecting on the present in order to hypothesize possible future developments.

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 and suggestions for future practice and research are offered.

Keywords Motivation. CLIL. Teachers. School reform. Teacher-student relationship.

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Sommario

Introduzione 9

Parte Prima

1 La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento 15

2 Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante 29

3 La motivazione nella classe di L2/LS 45

4 CLIL e motivazione 69

Parte Seconda

5 Il progetto di ricerca 89

6 Le analisi e i risultati 111

Parte Terza

7 Discussione 133

Conclusioni 163

Riferimenti bibliografici 169

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Introduzione

La letteratura abbonda di studi che rilevano l'associazione tra CLIL (i.e. *Content and Language Integrated Learning*) e motivazione ad apprendere dello studente.¹ 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, 4²)

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 incoraggiando nel contempo l'apprendimento della LS.

In aggiunta a ciò, nel contesto italiano, la Legge di Riforma della Scuola Superiore di secondo grado (28/03/2003 nr. 53) – e successivi Regolamenti attuativi – sancisce l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una DNL curricolare in 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:

I corsi CLIL, specialmente se di nuova implementazione, richiedono molto agli insegnanti, i quali hanno competenza nella lingua o nella di-

1 Svilupperemo ampiamente questo tema nella sezione dedicata della *literature review* (cf. § 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, 4). Tutte le traduzioni presenti nel testo sono dell'Autrice, salvo diversa indicazione.

sciplina, ma spesso non hanno competenza in entrambe. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 145³)

Dovendo incorporare l'addizionale focus sulla LS 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, Hood e Marsh (2010) riportata sopra: il CLIL «richiede molto» agli insegnanti non solo dal punto di vista **cognitivo** (i.e. ciò che essi sanno, credono e pensano), ma anche da quello **motivazionale** (i.e. ciò che gli insegnanti vogliono e desiderano), ed **affettivo** (i.e. ciò che essi provano).

Volendo, dunque, studiare in maniera sufficientemente approfondita la dimensione conativa caratterizzante il profilo degli insegnanti CLIL, appare utile capire come le tre componenti della «trilogia della mente» (Waning 2015, 196⁴) del docente - i.e. motivazione, cognizione, emozione - si relazionino le une con le altre. 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 interessante 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) sia associata alla motivazione dell'insegnante CLIL stesso.

Nell'assunto per cui insegnamento ed apprendimento non sono due compartimenti stagni ma rappresentano le **due facce della stessa medaglia** (cf. Atkinson 2002), è opportuno indagare in profondità 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 in questo caso è investigare la motivazione dello studente CLIL alla luce della possibile relazione tra essa e quella del proprio insegnante CLIL.

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, Hood, Marsh 2010, 145).

4 «trilogy of mind» (Waning 2015, 196).

Nelle pagine seguenti, andremo ad illustrare buona parte degli esiti della nostra **indagine sulla motivazione** nella scuola secondaria di secondo grado in Italia (Bier 2017a). Quest'indagine, condotta nell'ambito della ricerca dottorale della scrivente, aveva un duplice focus:

- a. **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 ed affettivi), e con la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico;
- b. **focus secondario - Studenti CLIL**: indagine sulla motivazione degli studenti CLIL con particolare riferimento all'associazione esistente con la motivazione dell'insegnante CLIL e con la qualità percepita delle relazioni con il docente stesso.

L'obiettivo principale di questa ricerca di natura trasversale (i.e. *cross-sectional*) era 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 di secondo grado (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 presente volume è strutturato in tre parti. Nella Parte Prima verranno presentate le basi teoriche dalle quali si sviluppa il lavoro di ricerca. In particolare, offriremo un breve excursus delle principali teorie psicologiche sulla motivazione (cf. cap. 1), discuteremo gli aspetti psicologici ad essa collegati, ossia la cognizione e l'emozione (cf. cap. 2), presenteremo alcuni tra i principali studi condotti sulla motivazione nell'insegnamento/apprendimento di una L2/LS (cf. cap. 3), ed infine ci focalizzeremo sul CLIL e sulla motivazione in ambiente CLIL (cf. cap. 4). 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 dell'apprendente ma anche dell'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 nostro progetto di ricerca. Nello specifico, andremo a presentare il contesto nel quale la nostra indagine è stata effettuata e la normativa vigente in materia di CLIL e indicheremo le domande e le ipotesi di ricerca su cui ci focalizzeremo nel presente volume. Infatti, data l'ampiezza della ricerca originale e in considerazione del fatto che alcuni risultati sono già stati presentati in precedenti contributi (a cui, peraltro, faremo riferimento), in questa sede si è deciso di limitare il focus d'attenzione a due domande di ricerca soltanto. Descriveremo nel dettaglio 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 (cf. cap. 5). Infine, descriveremo nel dettaglio le procedure di analisi e i risultati ottenuti (cf. cap. 6).

La Parte Terza è dedicata 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 (cf. cap. 7).

Parte Prima

1 La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento

Sommario 1.1 Teorie basate sulle influenze interne. – 1.1.1 Le teorie dell'aspettativa. – 1.1.2 La teoria dell'autoefficacia. – 1.1.3 La teoria dell'interesse. – 1.2 Teorie basate sull'integrazione di influenze interne ed esterne. – 1.2.1 Le teorie dei goal. – 1.2.2 La teoria del flusso. – 1.2.3 La teoria dell'autodeterminazione.

Concentriamoci, innanzitutto, sul significato del termine **motivazione**. Esso deriva dal verbo latino *movēre*, 'muovere': la motivazione costituisce 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). In quanto tale essa è un concetto complesso: volendo capire perché un soggetto è più motivato di un altro ad agire in un certo modo, a svolgere un dato compito, a portare a compimento 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 difficile: Walker e Symons ricordano che per un certo periodo l'APA (American Psychological Association) aveva eliminato la parola chiave 'motivazione' dal proprio database, *Psychological Abstracts*, perché «aveva troppo significato e quindi non era molto utile» (Walker, Symons 1997, 4¹). 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 numerose. Ciò che si rileva, però, è che 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 unico modello la vastità e la ricchezza insite nel concetto stesso. Tuttavia, una definizione preliminare di motivazione – con la quale gli studiosi si trovano d'accordo – è che essa influenza due dimensioni, **direzione** ed **intensità** dell'azione, che sono responsabili della scelta di un determinato comportamento e dell'impegno investito. A queste due dimensioni, Dörnyei (2001) ne aggiunge una terza, quella della **persistenza**, ossia la capacità – o disponibilità – del soggetto a

1 «it had too much meaning and therefore was not very useful» (Walker, Symons 1997, 4).

continuare nel tempo ad impiegare sforzo, impegno, energia in una determinata direzione. Riprendendo la definizione appena fornita e trasferendola nel contesto dell'insegnamento, 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, 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, 167-8²).

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 lavoro di ricerca che verrà successivamente presentato.

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'autoefficacia 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

2 «teachers are *not* motivated to teach and [...] this tendency is actually getting worse» (Dörnyei, Ushioda 2011, 167-8; corsivo nell'originale).

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, 20³)

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 (2008b) adottano questa teoria per indagare le percezioni ed aspirazioni di giovani docenti australiani ad inizio carriera rispetto alla professione dell'insegnamento.

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, cit. in Mowday, Nam 1997). Secondo questa teoria, il comportamento individuale è il risultato di un «calcolo motivazionale» (Walker, Symons 1997, 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 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, cit. in Walker, Symons 1997; Bandura 1997, cit. 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

³ «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, 20).

risultato. Si può definire come «un senso di padronanza sull'ambiente» (Walker, Symons 1997, 11⁴). 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, Woolfolk Hoy e Hoy 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. (1998, 233⁵)

La ricerca sul costrutto dell'efficacia dell'insegnante è stata produttiva (si vedano, ad esempio, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001; Labone 2004; Woolfolk Hoy, Burke Spero 2005), ed è approdata alla definizione del costrutto di **efficacia collettiva** degli insegnanti (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy 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, Hoy, Woolfolk Hoy 2000, 503⁶)

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, Summers, Easter 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, Summers, Easter 2008). Torneremo alla natura degli obiettivi quando presenteremo la teoria dei goal (cf. § 1.2.1).

4 «It is a sense of mastery over the environment» (Walker, Symons 1997, 11).

5 «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, Woolfolk Hoy, Hoy 1998, 233).

6 «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, Hoy, Woolfolk Hoy 2000, 503).

1.1.3 La teoria dell'interesse

L'ultima teoria motivazionale che affronteremo in questa sede è la teoria dell'interesse (*interest theory*, Alexander, Kulikovich, Jetton 1994, cit. in Eccles, Wigfield 2002; Tobias 1994; Schiefele 1999, cit. in Eccles, Wigfield 2002). Secondo gli studiosi, l'interesse può essere di due tipi: i. individuale (o cognitivo, Kintsch 1980, cit. in Tobias 1994), che ha origine nelle preferenze stabili dell'individuo rispetto a determinati argomenti; ii. situazionale (o emozionale, Kintsch 1980, cit. in Tobias 1994), il quale scaturisce a partire da aspetti di un compito e/o situazione che contribuiscono ad aumentarne l'attrattività.⁷ 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, Prenzel, Kramer 2001, cit. in Long, Woolfolk Hoy 2006, 304⁸). Secondo Long e Woolfolk Hoy (2006), l'interesse individuale dell'insegnante è un costrutto composito, avente molteplici dimensioni. 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, 306⁹) 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 (cf. § 1.2.3).

7 Rispetto a questi due tipi di interesse, individuale e situazionale, la presente teoria motivazionale avrebbe potuto inserirsi nel paragrafo che segue (cf. § 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.

8 «teacher interest was defined as expressions of engagement, enthusiasm, and commitment in the classroom» (Drechsel, Prenzel, Kramer 2001, cit. in Long, Woolfolk Hoy 2006, 304).

9 «laugh and smile while teaching» (Long, Woolfolk Hoy 2006, 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 goal

La prima teoria che affronteremo è la teoria della programmazione degli obiettivi (*goal setting theory*, Locke, Latham 1990, cit. in Latham, Daghighi, Locke 1997),¹⁰ 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: la direzione (o scelta) dell'azione, lo stimolo ad agire (o sforzo), e la durata (o persistenza) in essa. Latham, Daghighi e Locke (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 (cf. § 1.1.1) sia con quella dell'autoefficacia (cf. § 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. La teoria del *goal setting* di Locke e Latham 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

¹⁰ Walker e Symons (1997) classificano le teorie dei goal come teorie basate su influenze esterne all'individuo. 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).

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, Daghighi, Locke 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, cit. 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?'.¹¹ 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 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, Summers e Easter (2008) (cf. § 1.1.1.2), 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*).

1.2.2 La teoria del flusso

Secondo la teoria del flusso di Csikszentmihalyi (1988, cit. in Eccles, Wigfield 2002), 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

¹¹ Nicholls et al. (1990, cit. 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.

ciò che sta facendo. 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, 76;¹² enfasi aggiunte). 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» (1997, 76¹³). 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 al. 2008) ma ha la capacità di essere contagioso nei confronti dei propri allievi: in particolare, uno studio di Patrick, Hisley e Kempler (2000) ha dimostrato come l'entusiasmo dell'insegnante, percepito dai propri 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'insegnamento,¹⁴ ha effetti positivi sulla soddisfazione lavorativa e contribuisce a ridurre i sintomi del *burnout* (Carbonneau et al. 2008). Ritorneremo su questi aspetti quando affronteremo il tema della soddisfazione nell'insegnamento (cf. § 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

12 «intrinsic motivation is both the product of the activity and the means by which the product is realized» (Csikszentmihalyi 1997, 76).

13 «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, 76).

14 Carbonneau et al. (2008), riprendendo il modello dualistico di passione di Vallerand et al. (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.

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 (EFL¹⁵), 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 (cf. § 1.2.3).

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 (1985, 2000; Deci, Kasser, Ryan 1997; 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, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997, 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:

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, Kasser, Ryan 1997, 58¹⁶)¹⁷

15 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'.

16 «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, Kasser, Ryan 1997, 58).

17 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, 229).

Eccles e Wigfield (2002) osservano come la teoria di Deci e Ryan integri diverse prospettive rispetto alla motivazione del soggetto. 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, cit. in Eccles, Wigfield 2002; Deci, Vansteenkiste 2004); ii. l'individuo ha bisogno di sentirsi efficace, competente (White 1959, cit. in Deci, Ryan 2000 e in Deci, Vansteenkiste 2004; White 1960, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997) ed autodeterminato (De Charms 1968, cit. in Deci, Ryan 2000, in Ryan, Deci 2000 e 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, 229¹⁸). 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 esterno;¹⁹ 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, Kasser, Ryan 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, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997; Baumeister, Leary 1995, cit. in Deci, Ryan 2000 e 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, 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).

18 «innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being» (Deci, Ryan 2000, 229).

19 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, 234).

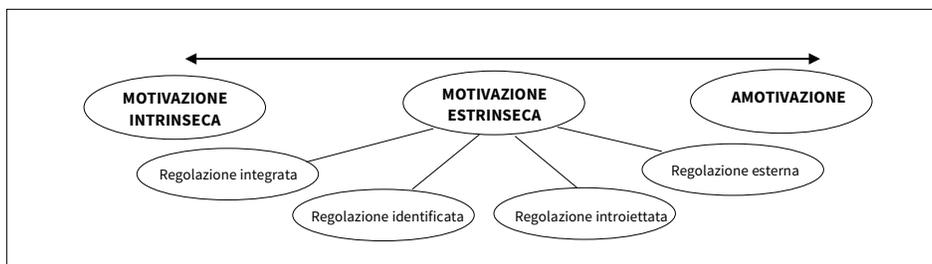


Figura 1. Il continuum della motivazione individuale (adattato da Deci, Ryan 2000, 237)

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 le varie gradazioni della regolazione individuale siano poste su un continuum che va dalla motivazione intrinseca all'amotivazione (fig. 1).

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, Kasser, Ryan 1997, 60²⁰)

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.

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

20 «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, Kasser, Ryan 1997, 60).

qualcos'altro di più interessante) o auto-amministrate (ad esempio, lodi o omaggi per sé stessi). (Deci, Kasser, Ryan 1997, 61²¹)

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'**amotivazione**, 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 (cf. fig. 1) la motivazione estrinseca non è un componente unitario ma prevede quattro livelli di regolazione: mediante i processi di internalizzazione²² ed integrazione,²³ 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. 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, Kasser, Ryan 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

21 «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, Kasser, Ryan 1997, 61).

22 «Internalization is the process of taking in a value or regulation» (Ryan, Deci 2000, 60).

23 «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, 60).

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, Enzle, Hawkins (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 al. (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 autodeterminato.²⁴

Tuttavia, vi sono ricerche che enfatizzano invece il ruolo degli studenti nell'influenzare il tipo di motivazione dell'insegnante. Di questo avviso sono Jelsma (1982) e Pelletier, Legault e Séguin-Lévesque (2002).²⁵ Nel primo studio (Jelsma 1982, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997) si è osservato che 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 profes-

24 Per 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 al. 2013.

25 A 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.

sione. Similmente, il secondo studio (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 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, Kasser e Ryan affermano:

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. (1997, 68²⁶)

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 motivati.²⁷

26 «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, Kasser, Ryan 1997, 68).

27 Per 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> (2017-07-26).

2 Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante

Sommario 2.1 Cognizione. – 2.2 Emozioni. – 2.2.1 Soddisfazione. – 2.3 Demotivazione e *burnout*.

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, cit. 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 ne 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.¹

2.1 Cognizione

Clark e Peterson, affermando che «il comportamento dell'insegnante è profondamente influenzato e persino determinato dai suoi meccanismi

1 Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier 2014.

di pensiero» (Clark, Peterson 1986, 255²), riconoscono l'importanza delle «vite mentali degli insegnanti» (255³) ed evidenziano il nesso che collega la cognizione ed il comportamento dell'insegnante, in classe e fuori.⁴

Secondo la definizione offerta da Borg rispetto agli insegnanti di L2/LS, la cognizione rappresenta «ciò che gli insegnanti **sanno, credono e pensano**» (2003, 81;⁵ enfasi aggiunte). 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, 12⁶).⁷

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

2 «teacher behavior is substantially influenced and even determined by teachers' thought processes» (Clark, Peterson 1986, 255).

3 «mental lives of teachers» (Clark, Peterson 1986, 255).

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

5 «what teachers know, believe, and think» (Borg 2003, 81).

6 «unobservable dimension of teachers' lives» (Borg 2012, 12).

7 Riguardo alla dialettica cognizione-emozione è opportuno aprire una parentesi. In particolare, Buck (1984, cit. 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, cit. 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. Pons, De Rosnay e Cuisinier (2010), in un contributo 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, cit. in Pons, De Rosnay, Cuisinier 2010), mentre il contrario - i.e. cognizione senza emozione - non è stato documentato; b. numerosi studi evidenziano come molte reazioni emotive siano causate dalla valutazione cognitiva di stimoli provenienti dalla mente dell'individuo (ad esempio, i ricordi), dal corpo oppure dall'ambiente esterno (Pons, De Rosnay, Cuisinier 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, cit. in Daloiso 2015; Pons, De Rosnay, Cuisinier 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, De Rosnay, Cuisinier 2010, 237).

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 sanno, 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» (1988, cit. in Freeman, Johnson 1998, 400⁸) mentre Burns (1996) parla di «teorie della pratica» (*theories of practice*), ossia la conoscenza teorica che gli insegnanti hanno acquisito durante la loro formazione. Riferendosi al contenuto specifico della materia insegnata, Shulman 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. Shulman la definisce come

quella speciale amalgama di contenuto e pedagogia che è esclusivamente territorio degli insegnanti, la loro personale forma di comprensione professionale (1987, 15⁹)

Rispetto alla comprensione professionale, il linguaggio con cui gli insegnanti organizzano il proprio mondo concettuale è un «linguaggio professionale» (Freeman 1996¹⁰), 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, cit. in Freeman 1996, 235¹¹); 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. Burns (1996) definisce questo tipo di conoscenza in termini di «teorie per la pratica» (*theories for practice*), ossia le strutture cognitive, in buona parte implicite, che

8 «personal practical knowledge» (Connelly, Clandinin 1988, cit. in Freeman, Johnson 1998, 400).

9 «that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding» (Shulman 1987, 15)

10 «professional language» (Freeman 1996).

11 «according to the values and meanings of their group» (Gee 1989, cit. in Freeman 1996, 235).

i docenti impiegano per prendere decisioni, pianificare, organizzare il lavoro e il loro comportamento in classe. Secondo Kennedy (1990, cit. in Bailey et al. 1996) questa forma di conoscenza implicita degli insegnanti è largamente influenzata dalla loro stessa esperienza come studenti, dal loro « tirocinio di osservazione » (Lortie 1975¹²), durante il quale hanno interiorizzato esempi positivi e negativi di comportamento da parte dei loro insegnanti (Bailey et al. 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, cit. in Knezevic, Scholl 1996, 81¹³). Di conseguenza, l'esperienza dei docenti come studenti, sia essa positiva o negativa, influenza la loro cognizione (Barnard, Burns 2012).

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. (1996, 214¹⁴)

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 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 cam-

12 «apprenticeship of observation» (Lortie 1975).

13 «teach as [they] have been taught» (Goodlad 1983, cit. in Knezevic, Scholl 1996, 81).

14 «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, 214).

biamento; 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 classe:¹⁵ 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, 340¹⁶)

Capiamo, dunque, che la volontà o desiderio di cambiamento (indicatore di motivazione) è influenzato sia dall'affettività, cioè dagli atteggiamenti favorevoli rispetto agli *input* offerti,¹⁷ 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 i lavori di Kubanyiova (cf. § 3.1.2), vedremo come la motivazione al cambiamento da parte degli insegnanti di EFL sia influenzato dalla loro cognizione.

2.2 Emozioni

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

15 Rispetto alla sequenza *input - intake - output*, si veda Corder 1981.

16 «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, 340).

17 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, 7¹⁸)

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; Van Veen, Sleegers 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 al. 2009), così come le emozioni negative possono condurre alla demotivazione e, in ultima istanza, al *burnout* (cf. § 2.3).

Hargreaves (1998) definisce l'insegnamento in termini di «pratica emotiva» (*emotional practice*), il quale prevede non solo la conoscenza della materia e la padronanza di 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, 75¹⁹)

Due componenti importanti della pratica emotiva dell'insegnamento sono la «comprensione emotiva» (*emotional understanding*, Hargreaves 2000) e

18 «what a person has at stake in the encounter with the environment or in life in general, how that person interprets self and world, and how harms, threats, and challenges are coped with» (Lazarus 1991, 7).

19 «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, 75).

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, 180²⁰)

Lo *scaffolding* emotivo²¹ è dunque un'evoluzione dello *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross 1976; Bruner 1978²²) 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 «può contribuire ad una migliore comprensione dell'impatto che le emozioni hanno sul benessere personale e sulla motivazione degli insegnanti» (Zembylas 2007, 366²³).

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 criteri,²⁴ allo scopo di facilitare (o impedire) il ripetersi dell'esperienza che ha prodotto tali emozioni. Queste teorie sono state formulate con principale riferimento ai

20 «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, 180).

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

22 Stando alle definizioni di Wood, Bruner e Ross (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.

23 «will contribute to a fuller understanding of the impact of emotions on the personal well-being and motivation of teachers» (Zembylas 2007, 366).

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

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» (2006b, 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.

Svariati studi, relativamente recenti, hanno esaminato il ruolo delle emozioni dell'insegnante in diversi contesti didattici. In una ricerca nelle scuole secondarie di secondo grado in Francia, Martin, Morcillo e Blin (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 tipologie²⁵ di dinamiche cognitivo-emozionali che producono risposte comportamentali da parte dell'insegnante. In particolare, queste dinamiche «impediscono il ricorso alla professionalità e bloccano la razionalità e la riflessività professionali» (Martin, Morcillo, Blin 2004, 600²⁶): 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, 33²⁷)

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

25 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.

26 «entravent le recours à la professionnalité et bloquent la rationalité et la réflexivité professionnelles» (Martin, Morcillo, Blin 2004, 600).

27 «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, 33).

pare ragionevole la necessità [da parte dell'insegnante] di [...] prestare molta attenzione a quegli aspetti della sua personalità (carattere, modo di essere e di trattare gli alunni) così come alle sue emozioni, le quali possono incidere ampiamente sull'insegnamento e sull'apprendimento che si sviluppa in aula, generando determinate reazioni emotive negli studenti. (2010, 100²⁸)

Questa affermazione ci fa capire come le emozioni dell'insegnante possano non solo influenzare il proprio insegnamento ma contagiare gli stessi studenti, tanto da diventare 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 che

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, 23)

28 «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, 100).

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, cit. in Dinham, Scott 1998, 362²⁹), la **soddisfazione** è invece un «prodotto del comportamento e dell'azione» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362³⁰). Abbiamo visto in precedenza come, secondo Lazarus, le emozioni scaturiscano dall'interazione tra l'insegnante e l'ambiente in cui opera (cf. § 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) conducano alla soddisfazione lavorativa, e i fattori collegati al contesto (i.e. ambiente lavorativo, retribuzione, colleghi, etc.) conducano 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, dell'insoddisfazione lavorativa (per il 32%). Inoltre, i fattori legati al contesto solo in minima parte spiegano l'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 Herzberg sia una semplificazione eccessiva della realtà nelle organizzazioni di oggi» (Oshagbemi 1997, 358³¹).

Andando ad esplorare le possibili relazioni tra contesto scolastico, soddisfazione lavorativa e *burnout*, Skaalvik e Skaalvik (2009) hanno svolto

29 «stimulus for behavior and action» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362).

30 «product of behavior and action» (Nadler, Lawler 1991, cit. in Dinham, Scott 1998, 362).

31 «it would appear that the two-factor theory is really an over-simplification of reality in today's organizations» (Oshagbemi 1997, 358).

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, 520³²) 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 (cf. § 2.3).

Nel campo dell'educazione linguistica, Kassagby, Boraie e Schmidt (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 valori³³ e i riconoscimenti³⁴ 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 esterni offerti dal lavoro, anziché con valori inerenti ad esso. Dunque, i risultati a cui Kassagby, Boraie e Schmidt (2001) 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, 33³⁵): anche questi studiosi sono concordi nell'affermare che, benché vi sia un indubbio collegamento tra motivazione e soddisfazione, la

32 «job enjoyment» (Skaalvik, Skaalvik 2009, 520).

33 Mediante analisi fattoriale, Kassagby, Boraie e Schmidt (2001, 220-2) individuano i seguenti valori (*values*): *Relationship Orientation, Extrinsic Motivation, Need for Autonomy, Self-realization, Institutional Support*.

34 Mediante analisi fattoriale, Kassagby, Boraie e Schmidt (2001, 222-3) individuano i seguenti riconoscimenti (*rewards*): *Good Management, Professional Position, Students, Challenging Job*.

35 «conditions and characteristics of work that contribute to motivation, performance, and job satisfaction» (Baleghizadeh, Gordani 2012, 33).

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

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» (2011, 139³⁶). Essa è dunque diversa rispetto all'amotivazione di cui parlano Deci e Ryan (cf. § 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, Harris e Mesibov lo definiscono come «il risultato del confrontarsi inutilmente con lo stress cronico» (2003, cit. in Skaalvik, Skaalvik 2009, 518³⁷). Stephenson (1990, cit. 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» (1997, 67³⁸).

36 «external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action» (Dörnyei, Ushioda 2011, 139).

37 «endpoint of coping unsuccessfully with chronic stress» (Jennet, Harris, Mesibov 2003, cit. in Skaalvik, Skaalvik 2009, 518).

38 «psychological separation between teachers as human beings and teachers in their working environment» (Crookes 1997, 67).

Dörnyei e Ushioda (2011) identificano cinque fattori principali, responsabili della demotivazione degli insegnanti. Innanzitutto, lo **stress** collegato alla professione 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, Kieschke e Schaarschmidt (2008) hanno individuato quattro profili diversi di docenti in base alle strategie di compensazione (*coping strategies*) adottate per superare i momenti di stress lavorativo: i profili G ed S - rispettivamente «buona salute» (*good health*) e «a risparmio» (*sparing personal investment at work*, Kieschke, Schaarschmidt 2008, 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 profili A e B - rispettivamente «ambizioso» (*ambitious*) ed «esaurito» (*burnout*, Kieschke, Schaarschmidt 2008, 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 aspettative.³⁹

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 (cf. § 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 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 sentono come distanti dalla realtà del mondo in cui operano⁴⁰ - su questo aspetto ritorneremo nel prossimo capitolo, quando parleremo della Riforma che ha introdotto il CLIL in Italia (cf. § 5.1). 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, Legault, Séguin-Lévesque 2002).

³⁹ 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.

⁴⁰ In merito al rapporto tra insegnanti e riforme, si veda lo studio di Van Veen e Slegers (2009).

Il terzo fattore individuato da Dörnyei e Ushioda (2011) è l'**insufficiente autoefficacia** degli insegnanti. Facendo nuovamente riferimento alla SDT di Deci e Ryan (cf. § 1.2.3), sappiamo che il bisogno del soggetto di sentirsi competente è strettamente connesso con la motivazione intrinseca. Nel commento al numero 18 di *Language Learning*, Alexander parla di «competenza fragile» degli insegnanti (2008, 490⁴¹) 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 proni ad assumere comportamenti di tipo democratico e a favore dell'autonomia, siano presto colpiti da quello che Veenman definisce «shock della realtà» (1984, 143⁴²) e adottino approcci autoritari a scapito proprio e degli studenti. Uno studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi (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* 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 intellettivo**: 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, 173⁴³), 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

41 «fragile competence» (Alexander 2008, 490).

42 «reality shock» (Veenman 1984, 143).

43 «futurelessness» (Dörnyei, Ushioda 2011, 173).

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

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

3 La motivazione nella classe di L2/LS

Sommario 3.1 La motivazione dell'insegnante di L2/LS. – 3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, di Shoab. – 3.1.2 Lo studio di Kubanyiova. – 3.1.3 Dörnyei e Kubanyiova sulla visione. – 3.2 La motivazione dello studente di L2/LS. – 3.2.1 Strategie motivazionali nella classe di L2/LS: alcuni studi. – 3.3 Gli sviluppi più recenti della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS. – 3.3.1 Motivazione e *Complex Dynamic Systems* (CDS). – 3.3.2 Le *Directed Motivational Currents* (DMCs).

In questa sezione andremo ad esplorare la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti nella classe di L2/LS.¹

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 (2002), il quale afferma che la lingua è simultaneamente sia nella testa che nel mondo, sottolineando così come essa sia un fenomeno non solo **cognitivo** ma anche **sociale**.² Secon-

1 Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier 2014.

2 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, 35) caratterizzanti la SLA, ossia la prospettiva cognitiva e la prospettiva socioculturale, proponendo un «holistic approach» (Firth, Wagner 1997, 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 (2006) lo descrivono come un tentativo di superare la conflittualità esistente tra il cognitivismo e il socioculturalismo, che definiscono come i «two parallel SLA worlds». A proposito di mondi paralleli, anche Lafford denuncia la «biforcazione del campo» (2007, 746) 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.

do 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 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, 538³).

Nel passato, numerosi filosofi, pedagogisti e psicologi hanno rilevato la crucialità del ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento: Dewey ([1916] 2011), enfatizzando la natura della classe come microcosmo della più ampia realtà sociale, ne ha evidenziato le funzioni democratiche e cooperative; 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, Klein, Tannenbaum 1991) e con 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» (1986, 370⁴), 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, 202-3⁵). Tenendo presente questa interdipendenza reciproca tra insegnante e studenti, è possibile affermare che l'eventuale cambiamento nella motivazione dell'insegnante possa 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 degli studenti è stato confutato» (1986, 370⁶): 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 al. affermano che

3 «learning and teaching go hand-in-hand» (Atkinson 2002, 538).

4 «classrooms are complex social settings» (Brophy, Good 1986, 370).

5 «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, 202-3; corsivo nell'originale).

6 «the myth that teachers do not make a difference in student learning has been refuted» (Brophy, Good 1986, 370).

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. (1996, 20⁷)

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, Richardson 2008a, 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).

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 (cf. §§ 1.1 e 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

7 «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 al. 1996, 20).

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, 4⁸)

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** (cf. 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.

3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, 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 (Pennington, Riley 1991a, 1991b): 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 prevalente-

8 «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, 4).

mente 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, 140⁹)

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, cit. 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 raggruppati in tre macrotemi: 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'insegnamen-

9 «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, 140).

to 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/EFL.¹⁰

Il lavoro di **Shoaib** (2004, cit. 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 i. 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 ii. 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 remunerativa per incentivare gli insegnanti a proseguire nella loro formazione e a conseguire ulteriori titoli senza per questo perdere il diritto al loro stipendio.

10 I 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.

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 otto 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, 315¹¹); 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» (316¹²); iii. il Sé Temuto (*Feared Self*), il quale «si riferisce alla persona che l'insegnante potrebbe diventare qualora non dovesse essere all'altezza dei propri ideali o degli obblighi e delle responsabilità percepite» (316¹³).

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» (cf. 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

11 «which constitutes identity goals and aspirations [...] that is, involves the self which they would ideally like to attain» (Kubanyiova 2009, 315).

12 «which refers to the language teachers' cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work» (Kubanyiova 2009, 316).

13 «refers to someone that the teacher could become if either the ideals or perceived obligations and responsibilities are not lived up to» (Kubanyiova 2009, 316).

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» (2012, 115¹⁴); 2. «non potrei essere più d'accordo di così» (129¹⁵); 3. «bello, ma mi fa troppa paura» (147¹⁶); 4. «devo insegnare in modo diverso» (186¹⁷). 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, recludono 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 e 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 (cf. § 3.2) che degli insegnanti di lingua.

14 «Nice-but-not-for-me» (Kubanyiova 2012, 115).

15 «Couldn't-agree-more» (Kubanyiova 2012, 129).

16 «Nice-but-too-scary» (Kubanyiova 2012, 147).

17 «I've-got-to-teach-differently» (Kubanyiova 2012, 186).

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, cit. 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 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» (2014, 14¹⁸) 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, cit. 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» shakespeariano¹⁹) 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 controbilanciata da una corrispondente immagine del Sé Temuto nello stesso dominio (9) (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 13-14). Possiamo notare come, in

18 «pictures that stimulate all our senses» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 14).

19 «In my mind's eye» (Shakespeare, *Amleto*, I, 2, 184).

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, 125²⁰) e 2. «proteggere la fiamma della visione» (145²¹). 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, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014, 140²²) 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 su 'cosa' e su 'come' insegnare, quanto piuttosto 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 insegnanti stessi,²³ 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, 84²⁴).

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:

20 «(Re)-igniting the flame of teacher vision» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 125).

21 «Guarding the flame of teacher vision» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 145).

22 «creative tension» (Senge 1990-2006, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014, 140)

23 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» (2009, 8).

24 «helping teachers to become inspirational practitioners means helping them to dare to imagine» (Kubanyiova 2014, 84)

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 (2014, 146²⁵)

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, 155²⁶).

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 vedano Dörnyei, Ushioda 2011). Non essendo lo studente il focus primario della presente ricerca,²⁷ 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 (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, Clément, Pelletier 1999; Noels et al. 2000; Noels 2001) per distinguere i diversi orientamenti motivazionali degli apprendenti di L2/LS. Come si è visto in precedenza per gli insegnanti (cf. § 1.2.3), tre sono i principali gradi di motivazione individuale: i. motivazione intrinseca,

25 «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, 146).

26 «Where there is no hope, the vision perishes» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 155).

27 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.

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 stessa.²⁸ Rispetto alla motivazione estrinseca, Vallerand (1997, cit. in Noels et al. 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 intrinseca, ricordiamo: regolazione esterna (ad esempio: studio la L2/LS «per trovare un lavoro migliore nel mio futuro», Noels et al. 2000, 62²⁹); regolazione introiettata (ad esempio: studio la L2/LS «perché mi sentirei colpevole se non sapessi una L2/LS», Noels et al. 2000, 62³⁰); regolazione identificata (ad esempio: studio la L2/LS «perché penso sia un bene per il mio sviluppo personale», Noels et al. 2000, 62³¹). 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 (cf. § 3.1.2; § 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** (2005) prevede tre elementi: 1. il Sé Ideale (*Ideal L2 Self*), ossia l'idea che l'allievo ha di sé stesso come parlante competente della L2/LS;³² 2. il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*), avente

28 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).

29 «In order to get a more prestigious job later on» (Noels et al. 2000, 62).

30 «Because I would feel guilty if I didn't know a second language» (Noels et al. 2000, 62).

31 «Because I think it is good for my personal development» (Noels et al. 2000, 62).

32 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, cit. in Balboni

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 risultati negativi; 3. Esperienza di Apprendimento della Lingua (*L2 Learning Experience*), la quale comprende nello specifico gli aspetti legati all'ambiente e alla situazione di apprendimento, tra cui, in particolare, l'insegnante stesso.³³

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),³⁴ soprattutto per quanto concerne l'inglese, utilizzato oggi come lingua franca a livello globale (Graddol 2006; 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 (Kachru 1992) ma è piuttosto «condivisa da numerosi gruppi di parlanti non-nativi» (Warschauer 2000, 512³⁵), 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, 5³⁶). 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 (2002) definisce «postura internazionale» (*international posture*), ossia un'inclinazione individuale, un interesse profondo verso lingue e culture diverse dalla propria. Inoltre, un recente studio

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).

33 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, 141), nello studio della motivazione degli apprendenti di lingua.

34 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, 14).

35 «English is shared among many groups of nonnative speakers» (Warschauer 2000, 512).

36 «international culture incorporating (inter alia) business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music» (Lamb 2004, 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, 454³⁷).

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 al Livello della Situazione di Apprendimento (*Learning Situation Level*, Dörnyei 1994a), presente nel *framework* concepito dallo studioso una decina di anni prima,³⁸ 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, 19³⁹). Dörnyei dunque, con il *L2 Motivational Self System*, con il precedente *framework* a tre livelli, ma anche in altri contributi,⁴⁰ evidenzia come sia «principalmente una responsabilità dell'insegnante quella di motivare i propri allievi» (Csizér, Kormos 2009, 108⁴¹), adottando uno stile di insegnamento che sia il più possibile informativo e a supporto

37 «mental imagery is indeed associated with future self-guides, which justifies the use of the term 'vision' when referring to them» (Dörnyei, Chan 2013, 454).

38 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, 280) per descrivere la motivazione dell'apprendente di L2/LS.

39 «the motivational impact of the teacher's personality, behaviour and teaching style/practice» (Dörnyei 2001, 19).

40 Si vedano, ad esempio, Dörnyei 2001, interamente dedicato alle strategie motivazionali da impiegare nella classe di L2/LS, e il recente Dörnyei, Kubanyiova 2014 (cf. § 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.

41 «it is largely the teachers' responsibility to motivate students» (Csizér, Kormos 2009, 108).

dell'autonomia⁴² 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 personale [per gli studenti] con il proprio comportamento» (Cheng, Dörnyei 2007, 161⁴³): la dimostrazione di entusiasmo, interesse e impegno nel proprio lavoro ha conseguenze positive rispetto alla motivazione degli allievi (Stipek 2002, cit. in Cheng, Dörnyei 2007). Invece, le principali differenze tra i due contesti riguardano la «promozione dell'autonomia dell'apprendente» (Cheng, Dörnyei 2007, 164⁴⁴), 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, 162⁴⁵), 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», cf. *supra*); dall'altro, però, d'accordo

42 Si veda a questo proposito anche Noels, Clément e Pelletier (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.

43 «Set a personal example with your own behaviour» (Cheng, Dörnyei 2007, 161).

44 «Promote learner autonomy» (Cheng, Dörnyei 2007, 164).

45 «Recognise student's effort and celebrate any success» (Cheng, Dörnyei 2007, 162).

con Chen, Warden e Chang (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», cf. *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 classe.⁴⁶ 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 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-sperimentale,⁴⁷ uno studio recente condotto da Moskovski et al. (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.

⁴⁶ 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.

⁴⁷ 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.

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, De Bot e Lowie (2011), lavori seminali per quanto riguarda l'applicazione della teoria dei CDS alla SLA, hanno scosso gli equilibri nel campo della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS (MacIntyre, Dörnyei, Henry 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, 11⁴⁸)

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:

- a. 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);
- b. 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

48 «CDST has fundamentally challenged our goal for research and our way of conducting it» (Larsen-Freeman 2015, 11).

- 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);
- c. 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 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;
 - d. 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, 6⁴⁹), non hanno uno sviluppo lineare nel tempo, sono caotici e, in quanto tali, non ammettono previsioni;
 - e. 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);
 - f. 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 e colleghi osservano come il nuovo paradigma CDS offra un **ap-proccio 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 combinate e interattive di un numero di diversi elementi/condizioni rilevanti per situazioni specifiche» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 1⁵⁰) e, come abbiamo appena visto, il suo potenziale concettuale è promettente, dal momento che cattura la natura dinamica e multisfaccettata dei processi caratterizzanti la motivazione nella classe di L2/LS.

49 «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, 6).

50 «the combined and interactive operation of a number of different elements/conditions relevant to specific situations» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 1).

Tuttavia, ad elevato potenziale corrispondono altrettanto elevate **sfi-de**, soprattutto dal punto di vista della metodologia con cui condurre la ricerca in prospettiva CDS (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b; MacIntyre, Dörnyei, Henry 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 motivazione.⁵¹ 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, MacIntyre, Henry 2015b).

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

- a. definizione e descrizione minuziosa del sistema dinamico: individuazione dei componenti del sistema e delle relazioni reciproche tra essi;
- b. formulazione di domande di ricerca che catturino un processo in corso, non un prodotto finito (come, ad esempio, una relazione - statica - tra variabili);
- c. raccolta di dati densi, longitudinali ed individuali (Van Dijk, Verpoor, Lowie 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 (2015a) 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, MacIntyre, Henry 2015b, 5⁵²) 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.

51 Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015b, 2-4) 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».

52 «The production of this volume was therefore intended to serve as the primary testing ground» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 5).

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, Henry, Muir 2016).

Dörnyei, Muir e Ibrahim (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, Muir, Ibrahim 2014, 9⁵³)

Brevemente, le caratteristiche principali della DMC sono le seguenti (Dörnyei, Henry, Muir 2016; Dörnyei, Ibrahim, Muir 2015; Henry, Davydenko, Dörnyei 2015; Dörnyei, Muir, Ibrahim 2014):

- a. 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 (cf. § 3.2), e i sub-goal prossimali, intermedi, che strutturano il percorso che conduce alla visione;
- b. fattori scatenanti identificabili, generalmente stimolati dal potere della visione che, essendo regolarmente attivata dal soggetto, diventa cronicamente accessibile (Higgins, King, Mavin 1982), ossia «costantemente disponibile per caratterizzare il sé» (Markus, Kunda 1986, 859⁵⁴) 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;
- c. 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, Henry, Muir 2016, 81⁵⁵). Essa prevede routine comportamentali automaticamente attivate dal soggetto e controlli periodici del pro-

53 «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, Muir, Ibrahim 2014, 9).

54 «constantly available for characterizing the self» (Markus, Kunda 1986, 859).

55 «The structure of a DMC takes an active and procedural role in keeping the current flowing» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 81).

- gresso in direzione della visione, mediante feedback affermativo fornito da un agente esterno autorevole (ad esempio, l'insegnante);⁵⁶
- d. 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, Henry, Muir 2016, 100⁵⁷) e tale per cui il soggetto percepisce un senso pervasivo di benessere eudaimonico⁵⁸ e di autenticità.⁵⁹ Nella 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;
 - e. attenuazione, conclusione e gestione delle conseguenze: la conclusione della DMC – che generalmente non coincide con la completa padronanza della L2/LS⁶⁰ – 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, Muir, Ibrahim 2014; Dörnyei, Ibrahim, Muir 2015), in particolare: a. la teoria del flusso (cf. § 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* (cf. § 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'autodetermina-

56 Possiamo osservare come, date queste caratteristiche costitutive, la DMC possa essere concepita come una «extension of the concept of vision» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 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.

57 «Activities are infused with significance and meaning beyond the potential of such activities in isolation» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 100).

58 Per eudaimonia, Dörnyei, Henry e Muir (2016, 105) intendono un «enduring sense of personal contentment [...] linked to the experience of actualizing one's potential».

59 Il termine autenticità deriva dal verbo greco *authentèo*, che significa 'avere autorità' e 'agire da sé medesimo'.

60 Dörnyei, Henry e Muir (2016, 124) 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».

zione, SDT (cf. § 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 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, Henry e Muir (2016) osservano come le DMCs possano essere affiancate alla teoria della velocità nel raggiungimento degli obiettivi (*velocity of goal pursuit*, Lawrence, Carver, Scheier 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 (cf. § 3.3.1), Dörnyei, Ibrahim e Muir (2015) 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. (2015, 103-4⁶¹)

61 «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, Ibrahim, Muir, 103-4).

Dal punto di vista della ricerca, dunque, le DMCs rappresentano una **sin-tesi 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 (cf. *supra*) rendendolo stabile e, in larga parte, prevedibile.

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

4 CLIL e motivazione

Sommario 4.1 Fondamenti teorici del CLIL: un'introduzione. – 4.2 L'insegnante CLIL. – 4.2.1 Insegnare in CLIL: la metodologia. – 4.3 Lo studente CLIL e la motivazione: alcuni studi. – 4.4 L'insegnante CLIL e la motivazione: alcuni studi.

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'introduzione

Coyle, Hood e Marsh offrono questa definizione del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL):¹

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. (2010, 1²)

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 (cf. cap. 3) 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.

1 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.

2 «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, 1).

Dalton-Puffer introduce il CLIL come «la somma aspirazione del *Communicative Language Teaching*³ e del *Task-Based Learning*⁴ messi insieme» (Dalton-Puffer 2007, 3⁵). 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 disciplinare,⁶ ma anche l'importanza del coinvolgimento esperienziale attivo degli studenti⁷ 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 lingua:⁸ l'azione con la lingua i. traduce le competenze linguistiche degli allievi in eventi comunicativi (ad esempio, una presentazione in classe) e ii. 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 ad «essere insegnante di inglese»,⁹ dedicando particolare attenzione alla dimensione linguistica della disciplina inse-

3 Brumfit, Johnson 1987.

4 Willis 1996.

5 «the ultimate dream of Communicative Language Teaching and Task-Based Learning rolled into one» (Dalton-Puffer 2007, 3).

6 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 a. le lingue non rappresentino discipline curriculari a propria volta, e b. le discipline cosiddette 'non linguistiche' non contemplino una rilevante componente linguistica.

7 Rispetto al ruolo centrale dell'esperienza, concepita come «premessa e prerequisito per qualsiasi tipo di acquisizione linguistica» (2013, 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.

8 Il modello di competenza comunicativa a cui facciamo riferimento è quello presentato in Balboni (2012, 26-7).

9 «Every teacher is a teacher of English because every teacher is a teacher in English» (cit. George Sampson 1922).

gnata. 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. (2012a, 45)

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).

Perrin sostiene che **innovazione** significa «fare le cose meglio o in modo diverso» (2002, cit. in Kiely 2011, 156¹⁰). 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

10 «doing things better or differently» (Perrin 2002, cit. in Kiely 2011, 156).

sulla cognizione (*Cognition*),¹¹ in quanto stimola l'allievo a sfruttare la lingua straniera sia per apprendere contenuti di tipo accademico (utilizzando la CALP, anziché le BICS¹²) sia 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 contatto.¹³

In merito all'aspetto della diversità, Dalton-Puffer (2007), Coyle, Hood e Marsh (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 in cui gli aspetti interpersonali della comunicazione vengono gestiti. (2007, 202¹⁴)

Di simile avviso sono Coyle, Hood e Marsh i quali affermano che «il CLIL non è un fenomeno che si può isolare dal contesto più ampio» (2010, 155¹⁵). 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 CLIL.¹⁶ Bruton porta queste considerazioni all'estremo, ragionando in primo luogo sulla qualità

11 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.

12 Per un approfondimento sulla dicotomia BICS-CALP si veda Cummins 2008.

13 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, cit. in Coyle, Hood, Marsh 2010, 40).

14 «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, 202).

15 «CLIL is not a phenomenon which can be isolated from the wider context» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 155).

16 Oltre dieci anni prima, Baetens Beardsmore (1993, 39) 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».

dell'istruzione in L1 offerta nei vari contesti educativi. Egli sostiene che il «CLIL non può essere inteso nel vuoto» (Bruton 2011, 530¹⁷) 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, 531¹⁸) 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

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, 23)

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, 23¹⁹), Wolff descrive gli insegnanti CLIL come «gli innovatori dei nostri sistemi scolastici, i riformatori dell'educazione del

17 «CLIL cannot be seen in a vacuum» (Bruton 2011, 530).

18 «overambitious initiative» (Bruton 2011, 531).

19 «[CLIL's] innovative potential is so high that it will break down encrusted structures and outdated pedagogical ideas» (Wolff 2007, 23).

ventunesimo secolo» (23²⁰). 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, cf. § 4.1). Tuttavia, affinché gli insegnanti possano effettivamente svolgere il ruolo di innovatori, è innanzitutto necessario che «essi credano nel CLIL» (Kiely 2011, 157²¹), che siano convinti del suo valore.

Abbiamo visto come la cognizione dell'insegnante - ciò che egli sa, crede e pensa (Borg 2003) - possa influenzare profondamente la sua pratica didattica (cf. § 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 (2011) 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. Mehisto (2008) 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.²²

Il CLIL rappresenta una «sfida linguistica e cognitiva» (Coonan 2014a, 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; Ludbrook 2014a, 2014b):

- a. competenza linguistica, ossia padronanza del codice di comunicazione (i.e. la LS) in termini di grammatica e sintassi, ortografia, fonologia e pronuncia;
- b. 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;

20 «the innovators of our school systems, the educational reformers of the 21st century» (Wolff 2007, 23).

21 «the teachers must be believers» (Kiely 2011, 157).

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

- c. competenza per insegnare, che si concretizza nell'intelligibilità, accuratezza e comprensibilità dell'eloquio, nella capacità di interagire oralmente con gli allievi, marcando i concetti chiave, riformulando i pensieri con parole/espressioni diverse, ricorrendo all'esemplificazione;
- d. 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*, Doughty, Williams 1998, cit. 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» (2013, 72²³), 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*, Lyster 1998; Swain, Lapkin 2001, entrambi citati 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 e 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 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, 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 disci-

23 «a 'teacher of language' in the content class» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 72).

plina non linguistica (Bowler 2007, cit. 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» (2010, 13²⁴). Questo nuovo paradigma influenza tre aspetti in particolare.²⁵

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 passivamente,²⁶ 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 CLIL non è centrata né sull'insegnante né sugli studenti, bensì è «centrata sul pensiero» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73²⁷), 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 CLIL.²⁸ 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 (cf. § 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 studenti,²⁹ verificare la loro comprensione.

24 «To truly realize the added value of CLIL, teachers need to embrace a new paradigm of teaching» (Meyer 2010, 13).

25 Una parte dei contenuti di questo paragrafo è stata pubblicata in Bier 2016.

26 Questo è ciò che Freire (1972) definiva il «banking model» dell'educazione.

27 «thinking-centred» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73).

28 In merito al potenziale del CLIL si veda Coyle 2006, con particolare riferimento al paragrafo dal titolo «What We Know About CLIL Potential» (2006, 6-8).

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

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 glottodidattiche³⁰ 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 al. 2005, cit. in Pavón Vázquez, Ellison 2013, 71³¹) 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 aiuto.³²

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 descrivere.³³

La prima dimensione è quella che concerne la **progettazione dei percorsi CLIL**³⁴ (Coonan 2003, 2006a, 2006b, 2012a, 2012b; Menegale 2014a; Ricci Garotti 2008; Serragiotto 2014b), caratterizzata dai seguenti tre aspetti:

- a. definizione degli obiettivi, ossia la formulazione chiara e dettagliata di obiettivi di apprendimento – duali, 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;

³⁰ Per una ricca rassegna di tecniche ed attività didattiche a supporto dell'apprendimento linguistico si vedano Balboni 2008 e Mezzadri 2015.

³¹ «a different linguistic sensitivity» (Lorenzo et al. 2005, cit. in Pavón Vázquez, Ellison 2013, 71).

³² Un recente studio condotto in Andalusia, ha dimostrato come la coordinazione tra docenti – di disciplina e di LS – nei percorsi CLIL si sia rivelata un'importante guida al cambiamento, soprattutto nei casi dove la competenza linguistica nella LS degli insegnanti di disciplina non era molto elevata (Pavón Vázquez et al. 2015).

³³ 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.

³⁴ Utilizziamo l'espressione generica 'percorsi CLIL' per indicare diverse possibilità di erogazione: la lezione, l'unità didattica, il modulo, l'intero syllabo della disciplina.

- b. 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;
- c. 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; Favaro, Menegale 2014; Ludbrook 2014a; Mezzadri 2014; Serragiotto 2014b), caratterizzata dai seguenti quattro aspetti:

- a. 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;
- b. 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;
- c. *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;
- d. 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, Hood, Marsh 2010; Dalton-Puffer 2007; Favaro, Menegale 2014; Menegale 2008, 2014b; Ricci Garotti 2008), caratterizzata dai seguenti due aspetti:

- a. 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*);
- b. 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 HOTS³⁵), della metacognizione,³⁶ dell'autonomia di apprendimento³⁷ 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:

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

35 *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.

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

37 Per autonomia di apprendimento del discente intendiamo la «capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente» (Little 1991, cit. in Menegale 2014b, 97).

- c. 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.³⁸

Nell'ambito di una ricerca condotta con studenti di scuola secondaria di primo grado in Finlandia, Seikkula-Leino (2007) ha perseguito il duplice obiettivo di: i. valutare la qualità dell'apprendimento del contenuto disciplinare in classi tradizionali e in classi CLIL; ii. 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, Grisaleña e Alonso (2007) hanno osservato come il genere influenzi la risposta motivazionale al CLIL, dimostrando che le studentesse 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, Zajac e Gozdawa-Gołębiowska (2008) hanno notato come gli studenti coinvolti nei percorsi CLIL in lingua inglese dimostrino due principali forme di motivazione: i. motivazione integrativa, in quanto il CLIL, favorendo lo sviluppo della loro competenza interculturale, viene percepito come un'efficace preparazione per agli scambi con l'estero e/o per il proseguimento dei propri studi all'estero; ii. motivazione strumentale, in quanto viene riconosciuto il vantaggio dell'educazione bilingue di facilitare

38 Una parte dei contenuti di questo paragrafo è stata pubblicata in Bier 2017c.

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 austriache,³⁹ Dalton-Puffer et al. (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 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 atteggiamenti⁴⁰ dei discenti delle classi EFL tradizionali e delle 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 (2011) ha osservato come il CLIL, prevedendo l'utilizzo di materiali autentici, ricchi e vari, sia fortemente collegato alla motivazione degli studenti 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, Lasagabaster e Sierra (2014a, 2014c) hanno condotto uno studio longitudinale di tipo quantitativo-qualitativo su un ampio campione di

39 *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).

40 Sarnoff definisce l'atteggiamento in questi termini: «a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects» (1970, cit. in Riagáin 2012, 1).

studenti di scuola secondaria superiore nei Paesi Baschi, con un triplice scopo: i. confrontare la motivazione degli studenti CLIL (in lingua inglese) e degli studenti EFL; ii. sondare l'impatto dell'età sulla motivazione degli studenti; iii. 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, Lasagabaster e Sierra (2014c) hanno osservato che gli studenti CLIL sono più motivati allo studio dell'inglese rispetto agli studenti EFL, indipendentemente dall'età. Invece, per quanto riguarda il 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, Lasagabaster, Sierra 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 futura,⁴¹ 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, Lasagabaster, Sierra 2014a). Nel complesso, ciò che emerge da questi studi è la 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 (64%) ha espresso il desiderio di continuare con il CLIL. Le

41 Qui si intravedono i concetti di visione e di Sé Ideale futuri postulati da Dörnyei (cf. § 3.2.1).

principali ragioni, individuate da Coonan, alla base di queste risposte riguardano: i. «l'importanza della **situazione di apprendimento** nel dar forma alle reazioni e agli orientamenti [degli studenti] verso il CLIL» (Coonan 2011, 64⁴²), 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; ii. 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

- a. i materiali utilizzati e le attività svolte sono autentici, calati nel reale e percepiti come utili;
- b. 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, 79⁴³);
- c. il docente non è più «l'insegnante onnisciente nella classe autoritaria» (Wolff 2011, 79⁴⁴) 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 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 (cf. § 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.

42 «the importance of the learning situation in shaping reactions and orientations towards CLIL» (Coonan 2011, 64).

43 «joint responsibility for what is going on in the classroom» (Wolff 2011, 79).

44 «omniscient teacher in a teacher-controlled classroom» (Wolff 2011, 79).

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» (2006, 12⁴⁵).

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 di 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 di secondo grado 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 diversi ordini di scuola (i.e. dalla scuola primaria, alla scuola secondaria di secondo grado) 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 per il sé professionale dell'insegnante. (Moate 2011, 344⁴⁶)

45 «motivated teachers 'breed' motivated learners» (Coyle 2006, 12).

46 «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, 344).

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, 77⁴⁷)

Nel capitolo precedente, abbiamo visto che la motivazione dell'insegnante di L2/LS è associata al sé professionale (Kubanyiova: cf. § 3.1.2) e alla visione futura (Dörnyei, Kubanyiova: cf. § 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 (cf. § 5.1), 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 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.

47 «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, 77).

Parte Seconda

5 Il progetto di ricerca

Sommario 5.1 Il contesto italiano e i riferimenti normativi. – 5.1.1 Il docente CLIL in Italia. – 5.2 Le domande di ricerca e le ipotesi. – 5.3 I partecipanti. – 5.3.1 Gli insegnanti CLIL – 5.3.2 Gli studenti CLIL – 5.4 Gli strumenti di raccolta dati. – 5.4.1 Il questionario dell'insegnante CLIL. – 5.4.2 Il questionario dello studente CLIL. – 5.5 La somministrazione. – 5.5.1 Lo studio pilota dei questionari. – 5.5.2 La somministrazione del questionario degli insegnanti CLIL. – 5.5.3 La somministrazione del questionario degli studenti CLIL.

In questo capitolo verrà illustrata una parte della nostra ricerca dottorale. L'obiettivo primario di questa ricerca era 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 una serie di domande di ricerca specifiche. Il nostro è stato 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 stata integrata dalla componente secondaria di tipo qualitativo – i.e. domande aperte nel questionario ed interviste individuali.

Vista l'ampiezza di tale ricerca e considerato che alcuni risultati sono già stati presentati in precedenti pubblicazioni, in questa sede si è deciso di limitare il focus d'attenzione alla componente quantitativa e, in particolare, ad un ambito specifico – i.e. **motivazione e qualità delle relazioni** – allo scopo di approfondire la nostra comprensione dello stesso, anche alla luce dei risultati a cui si è pervenuti in precedenza, che verranno ora brevemente illustrati.

I contributi a cui desideriamo sinteticamente accennare sono quattro:

- a. nel primo abbiamo ragionato sul grado di consapevolezza metodologica degli insegnanti CLIL in Italia, facendo particolare riferimento alla differenza esistente tra i docenti che insegnano in CLIL da prima e da dopo l'avvento dell'obbligo del CLIL a seguito della Riforma Scolastica.¹ Il risultato di maggiore rilievo a cui si è pervenuti è il modesto livello di consapevolezza metodologica di entrambe le categorie di docenti (Bier 2016);
- b. nel secondo contributo abbiamo presentato e commentato lo strumento (i.e. scala Likert multi-item) messo a punto per raccogliere

1 In § 5.1 affronteremo nel dettaglio il tema della normativa CLIL in Italia.

dati sulla motivazione degli insegnanti CLIL in Italia. L'esito interessante a cui si è approdati riguarda la rilevazione di quattro diverse forme di regolazione caratterizzanti la motivazione dei docenti per l'insegnamento in CLIL (Bier 2017b);²

- c. nel terzo ci siamo concentrati sugli studenti CLIL e abbiamo messo in relazione l'impegno investito nell'apprendimento in CLIL dichiarato dagli studenti stessi con la loro motivazione. I risultati interessanti riguardano, da un lato, la rilevazione di tre diverse forme di regolazione caratterizzanti la motivazione degli apprendenti in CLIL,³ dall'altro, il legame di correlazione positiva tra la motivazione intrinseca e l'impegno investito dichiarato (Bier 2017c);
- d. infine, abbiamo messo in relazione la motivazione degli insegnanti per l'insegnamento in CLIL e degli studenti per l'apprendimento in CLIL. Il risultato interessante riguarda il fatto che, contrariamente a quanto ipotizzato, non è stata rilevata una relazione diretta tra le forme più interne di motivazione dei due protagonisti dell'azione didattica bensì una correlazione negativa tra l'amotivazione degli studenti e la regolazione identificata degli insegnanti (Bier 2017d).

I motivi per cui riteniamo utile ricordare i risultati presentati in precedenza sono due. Innanzitutto, tali risultati rappresentano il punto di partenza per comprendere gli sviluppi della ricerca a cui questo volume è dedicato: come verrà ribadito in seguito, le domande e le ipotesi di ricerca su cui ci si focalizzerà nelle prossime pagine sono intimamente collegate con gli esiti della ricerca pubblicati sinora. In secondo luogo, i risultati ricordati sopra hanno il medesimo ampio focus d'interesse di quelli che verranno presentati qui di seguito, i.e. motivazione nell'insegnamento e apprendimento in CLIL ed aspetti ad essa connessi: per questa ragione, nella discussione finale (cf. cap. 7) si farà riferimento non solo ai risultati che verranno presentati in questo volume ma anche agli esiti precedenti, illustrati nei contributi sopra ricordati.⁴

Nelle sezioni che seguiranno, descriveremo il contesto nel quale la nostra ricerca è stata condotta e la normativa di riferimento (cf. § 5.1), illustreremo le domande e le ipotesi di ricerca su cui ci soffermeremo

2 Approfondiremo questo punto in § 6.1.1 quando descriveremo il questionario dell'insegnante CLIL.

3 Approfondiremo questo punto in § 6.1.5 quando descriveremo il questionario dello studente CLIL.

4 Si è preferito fare riferimento ai nostri lavori precedenti in questo capitolo, dedicato alla ricerca, e non nella sezione precedente, della *literature review*, perché tutti i nostri studi sono stati condotti nell'ambito della medesima ricerca dottorale e hanno la stessa finalità, ossia indagare la motivazione nell'insegnamento e apprendimento in CLIL e gli aspetti ad essa connessi.

nel presente lavoro (cf. § 5.2), descriveremo i campioni dei soggetti che hanno partecipato alla raccolta dati (cf. § 5.3), commenteremo gli strumenti che sono stati messi a punto per raccogliere i dati (cf. § 5.4), ed infine descriveremo le modalità di somministrazione degli strumenti stessi (cf. § 5.5).

5.1 Il contesto italiano e i riferimenti normativi

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, 20)

In particolare, la Commissione Europea, il Consiglio d'Europa e il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, mediante alcuni importanti documenti programmatici,⁵ 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 a breve, 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 scolastico.⁶

Il primo passo verso l'introduzione di percorsi CLIL nella scuola dell'obbligo in Italia è rappresentato dalla legge sull'autonomia scolastica (D.P.R. 8/03/1999, nr. 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** (28/03/2003 nr. 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. 15/03/2010, nrr. 88-9) sanciscono l'obbligo dell'insegnamento di al-

5 Il Libro bianco (Commissione Europea 1995), la Raccomandazione nr. 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). 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.

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

meno una DNL curricolare in LS, perseguendo obiettivi di apprendimento sia di contenuto sia linguistici in maniera integrata.⁷

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 (cf. *supra*), le quali prevedono che l'insegnamento CLIL sia portato avanti dal solo docente di DNL (D.M. 10/09/2010, nr. 249, art. 14), senza contemplare la presenza ufficiale del docente di LS. Questa «riduzione del vero CLIL» (Serragiotto 2014a, 41) dovuta principalmente 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 dovrebbe⁸ essere insegnata in LS.

5.1.1 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 di secondo grado (Liceo e/o Istituto Tecnico), in possesso di certificazione linguistica nella LS⁹ che attesti il livello C1 del CEFR e in possesso di certificato di Corso di Perfezionamento CLIL da 20 CFU

7 La Legge di Riforma è entrata in vigore nell'anno scolastico 2010/11 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 (a.s. 2012/13) e nel quinto anno negli altri Licei e in tutti gli Istituti Tecnici (a.s. 2014/15).

8 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.

9 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.

(D.D. nr. 6 del 16/04/2012). 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. nr. 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 di secondo grado (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 2014/15 (Nota MIURAOODGOS prot. nr. 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 2014/15, in modo da valorizzare quanto appreso dagli studenti sia nella propria L1 che nella LS.¹⁰ 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 2014/15 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 Linguistici¹¹ – e degli Istituti Tecnici.

5.2 Le domande di ricerca e le ipotesi

Nell'introduzione a questo capitolo sono stati sinteticamente accennati i risultati di maggiore rilievo che la nostra ricerca dottorale ha prodotto e che sono stati pubblicati sinora. In particolare, l'ultimo risultato a cui siamo pervenuti (i.e. la non esistenza di correlazione positiva significativa tra le forme più interne di motivazione dei due principali attori dell'azione didatti-

¹⁰ «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. nr. 4969 del 25/07/2014, § 5).

¹¹ Come già ricordato in precedenza, nei Licei Linguistici il CLIL è diventato obbligatorio a partire dalla classe terza nell'anno scolastico 2012/13: per informazioni sull'introduzione del CLIL nei Licei Linguistici, si consulti il rapporto di monitoraggio realizzato da Langé et al. (2014).

ca CLIL, Bier 2017d) ha stimolato il nostro interesse a capire come, seppur indirettamente, le forme più interne di motivazione di docenti e apprendenti siano associate tra loro.¹² Facendo riferimento alla SDT (cf. § 1.2.3), la quale afferma che la motivazione intrinseca individuale è stimolata dal sentirsi in relazione con il gruppo/comunità/cultura a cui l'individuo fa parte, ipotizziamo che un importante ruolo di mediazione sia svolto dalla **qualità percepita delle relazioni reciproche**, docente-studenti.

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

1. C'è correlazione tra la **motivazione degli insegnanti CLIL** e la qualità percepita delle **relazioni con i principali attori** dell'ambiente scolastico (i.e. studenti CLIL, colleghi, dirigenza)?
2. C'è correlazione tra la **motivazione degli studenti CLIL** e la qualità percepita delle **relazioni con l'insegnante CLIL**?

Analizzata la letteratura e visto il nesso tra motivazione e qualità delle relazioni, si ipotizza che una buona qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico (i.e. studenti CLIL, colleghi, dirigenza) sia maggiormente collegata con la motivazione intrinseca dell'insegnante CLIL; parallelamente, si ipotizza che una buona qualità percepita 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 di secondo grado d'Italia - Licei, Istituti Tecnici e Professionali. Nei paragrafi seguenti si descriveranno in maggiore dettaglio i due campioni di soggetti che hanno preso parte alla ricerca: il campione degli insegnanti CLIL e il campione degli studenti CLIL.

¹² Come si è visto in § 1.2.3, ricerche nel campo dell'educazione hanno indagato la relazione tra la motivazione degli insegnanti e dei rispettivi studenti (fra gli altri: Jelsma 1982; Wild, Enzle, Hawkins 1992; Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Roth et al. 2007), evidenziando l'associazione esistente tra esse. In ambito CLIL, come si è visto in § 4.4, Coyle (2006, 12) afferma che «motivated teachers 'breed' motivated learners».

5.3.1 Gli insegnanti CLIL

Gli insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca, compilando il questionario di cui si parlerà successivamente, sono 187 in totale.

Come si può osservare nella tabella 1, 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%).

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%

Area d'Italia	Provincia	Nr. insegnanti partecipanti	% insegnanti partecipanti		
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%

Rispetto ai 187 insegnanti del totale, 52 hanno partecipato alla ricerca coinvolgendo i rispettivi studenti CLIL, mentre 135 hanno partecipato alla ricerca senza coinvolgere gli studenti. Rispetto a questi 135 insegnanti, sono state individuate le seguenti tre categorie:

- a. 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);
- b. 30 insegnanti con esperienza di insegnamento CLIL che non avevano studenti CLIL nel momento della compilazione;
- c. 34 insegnanti alla prima esperienza di insegnamento CLIL che non avevano ancora studenti CLIL nel momento della compilazione.

L'età media dei partecipanti è alta, essendo la grande maggioranza (55,08%) compresa tra i 46 e i 55 anni (fig. 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 (fig. 3).

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%).

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 (fig. 4).

Rispetto alla formazione sulla metodologia CLIL che gli insegnanti partecipanti dichiarano di aver ricevuto (fig. 6), osserviamo che nel campione vi è un discreto numero di docenti che hanno frequentato il corso metodologico di perfezionamento (ex D.D. nr. 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.

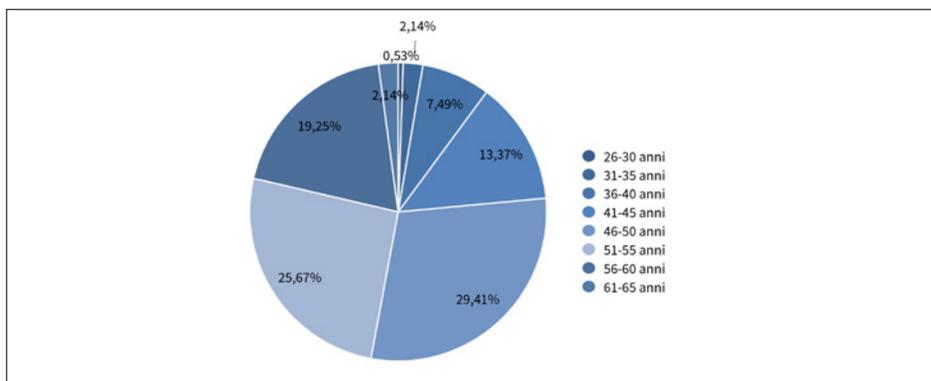


Figura 2. Età degli insegnanti partecipanti (N=187)

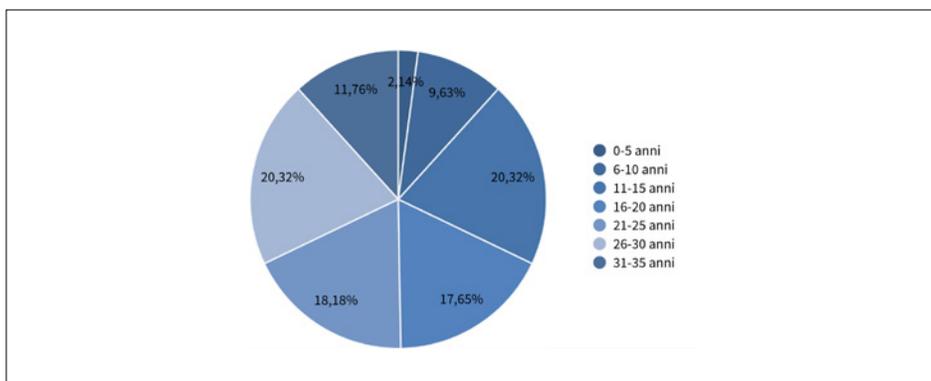


Figura 3. Esperienza di insegnamento degli insegnanti partecipanti (N=187)

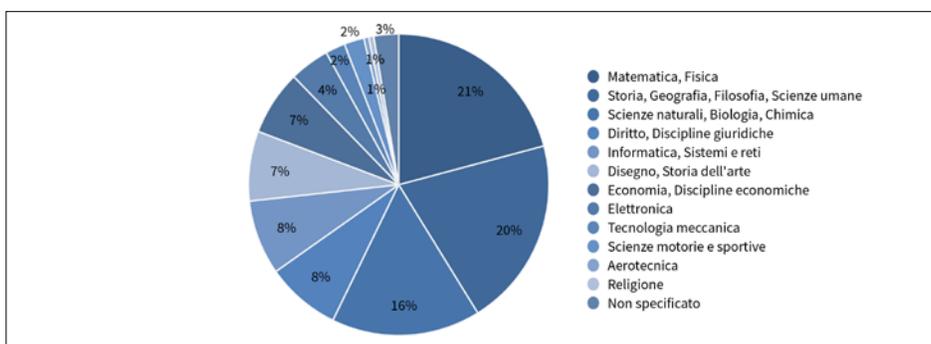


Figura 4. DNL insegnata in CLIL dagli insegnanti partecipanti (N=187)

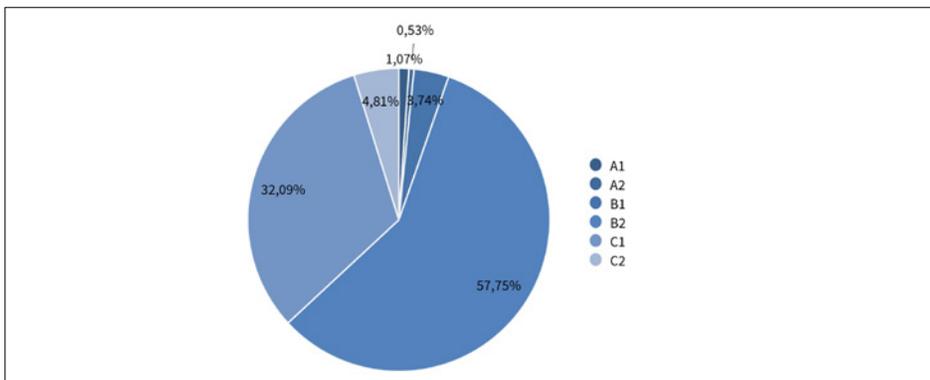


Figura 5. Livello di competenza linguistica nella LS degli insegnanti partecipanti (N=187)

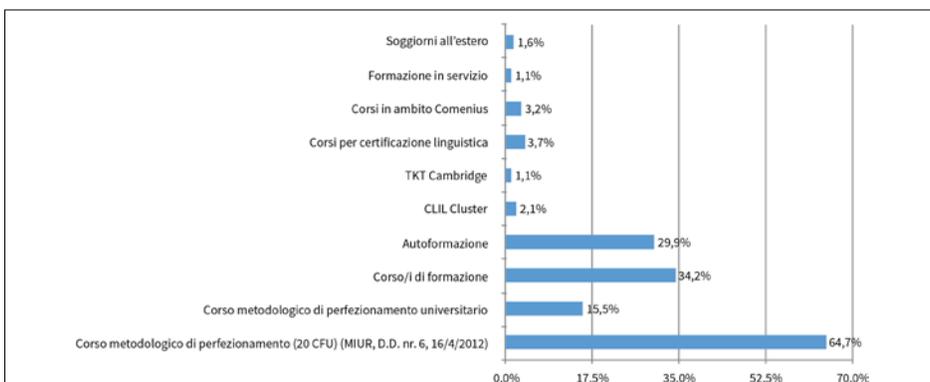


Figura 6. Formazione CLIL degli insegnanti partecipanti (N=187)

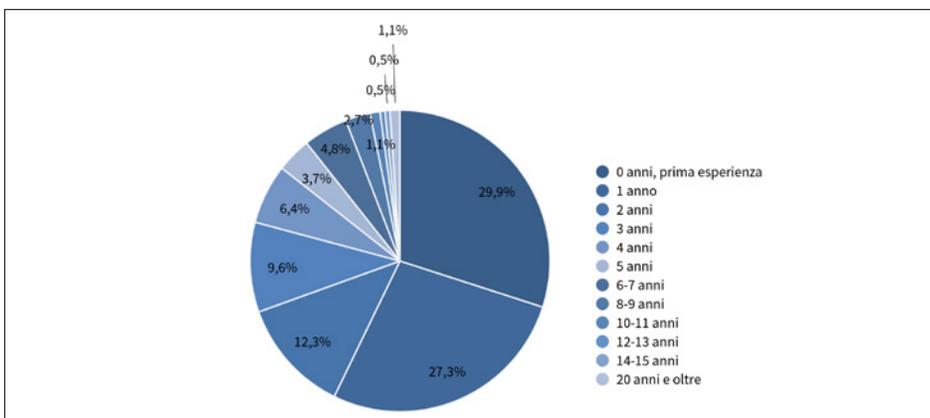


Figura 7. Esperienza di insegnamento in CLIL degli insegnanti partecipanti (N=187)

Infine, per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento in CLIL dichiarata dagli insegnanti partecipanti (fig. 7), osserviamo che il campione si può suddividere quasi equamente in due gruppi:¹³

- a. insegnanti alla primissima esperienza di insegnamento CLIL e insegnanti con un anno di esperienza (57,2%);
- b. insegnanti con esperienza di insegnamento CLIL di due anni o superiore (42,8%).

Concludiamo con un dato interessante riguardante 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 questionario¹⁴ 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 (cf. § 5.1), la normativa italiana prevede l'obbligatorietà del CLIL al quinto anno di scuola secondaria di secondo grado, il dato percentuale di cui sopra appare piuttosto basso.

5.3.2 Gli studenti CLIL

Gli studenti CLIL che hanno partecipato alla ricerca, compilando il questionario di cui si parlerà successivamente, sono 683 in totale. Di questi, 643 sono gli studenti coinvolti dai 52 insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca coinvolgendo le rispettive classi CLIL, 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 (tab. 2).

13 Utilizzando questa suddivisione nei due gruppi, in Bier 2016 abbiamo confrontato il grado di consapevolezza metodologica dei docenti con poca esperienza (i.e. 0 anni, 1 anno) e di quelli con esperienza (i.e. 2 o più anni) di insegnamento CLIL.

14 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?

Tabella 2. 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%), mentre 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 (fig. 9).

La LS più diffusamente adottata per il CLIL è l'Inglese (96.78%), seguita dallo Spagnolo (3.22%).

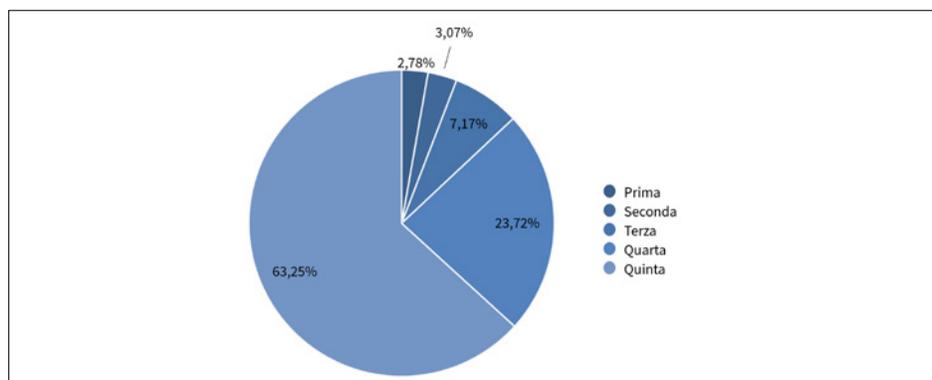


Figura 8. Classe frequentata dagli studenti partecipanti (N=683)

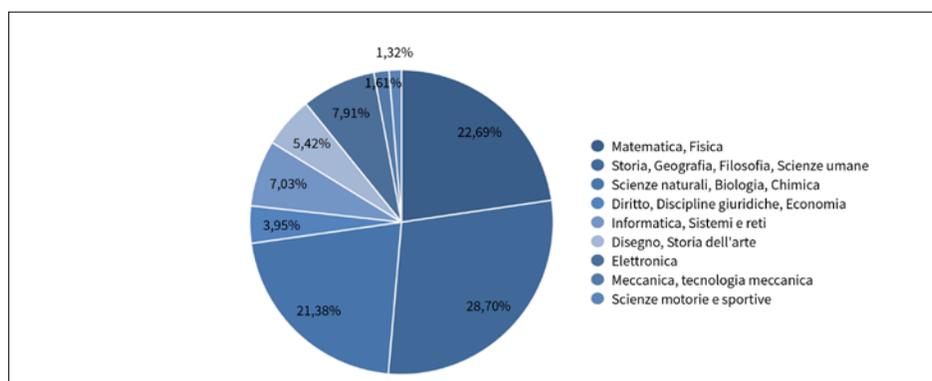


Figura 9. DNL appresa in CLIL dagli studenti partecipanti (N=683)

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. Essi sono stati realizzati in formato elettronico, utilizzando una delle applicazioni gratuite fornite dall'account di posta elettronica Gmail, ossia Google Moduli.¹⁵

¹⁵ Per informazioni: <https://www.google.it/intl/it/forms/about/> (2017-07-26).

I due questionari che sono stati utilizzati per la raccolta dati del *main study* sono stati messi a punto al termine di uno studio pilota avente come obiettivo la validazione dei questionari stessi (cf. § 5.5.1).

Per gli scopi del presente volume, non verranno illustrati i due questionari completi: l'attenzione sarà focalizzata solo sulle parti che permettono di dare risposta alle domande di ricerca formulate in precedenza (cf. § 5.2).

5.4.1 Il questionario dell'insegnante CLIL

Il questionario dell'insegnante CLIL completo si compone di un'introduzione iniziale, contenente la presentazione della ricerca e le indicazioni per la compilazione, seguita da quattro sezioni di domande chiuse (scale Likert multi-item), una quinta sezione di domande aperte ed una sesta sezione conclusiva in cui vengono richiesti i dati personali del rispondente, in forma anonima.

Nel presente volume ci si focalizzerà sulle seguenti quattro scale:

- a. 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';¹⁶
- b. la Scala 6 («Relazioni con gli studenti CLIL»), contenente 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;
- c. la Scala 7 («Relazioni con i colleghi insegnanti»), composta da 3 item con 6 modalità di risposta, da 'falso' a 'vero';
- d. la Scala 8 («Relazioni con la dirigenza»), composta da 3 item con 6 modalità di risposta, da 'falso' a 'vero'.

La Scala 1 va ad indagare la **dimensione motivazionale**, ossia le varie forme di regolazione (cf. § 1.2.3) che sottostanno la scelta – personale o meno – da parte dell'insegnante di adottare la metodologia CLIL nelle proprie lezioni di DNL (fig. 10).¹⁷ Invece, le Scale 6, 7 e 8 forniscono informazioni in merito alla **dimensione relazionale**, alla qualità percepita delle relazioni che l'insegnante intrattiene con i propri studenti CLIL (fig. 11), con i colleghi (fig. 12) e con la dirigenza della scuola in cui lavora (fig. 13).

¹⁶ D'accordo con Dörnyei (2010, 28), in tutte le scale dei questionari 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.

¹⁷ Questa scala del questionario dell'insegnante CLIL è stata presentata e commentata in modo dettagliato in Bier (2017b).

Figura 10. Scala 1 del questionario dell'insegnante CLIL

1. Insegno la mia disciplina (non linguistica) in CLIL perché...							
		1	2	3	4	5	6
1a.	Perché trovo che sia importante per il mio sviluppo professionale.	<input type="radio"/>					
1b.	Perché è diventato obbligatorio.	<input type="radio"/>					
1c.	Per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>					
1d.	Perché non avevo altra scelta.	<input type="radio"/>					
1e.	Perché vedo che ha effetti positivi sulle competenze trasversali dei miei studenti.	<input type="radio"/>					
1f.	Perché spero in un riconoscimento economico.	<input type="radio"/>					
1g.	Perché trovo che aiuti la crescita delle capacità cognitive dei miei studenti.	<input type="radio"/>					
1h.	Perché mi fa sentire coinvolto nel progetto di sviluppo del curriculum della mia scuola.	<input type="radio"/>					
1i.	Per il piacere di esprimere la mia creatività nella didattica.	<input type="radio"/>					
1l.	Per ampliare le mie capacità cognitive.	<input type="radio"/>					
1m.	Per contribuire alla creazione di un sistema educativo più adatto alle richieste della società di oggi.	<input type="radio"/>					
1n.	Per il piacere di poter mettere insieme più passioni della mia vita.	<input type="radio"/>					
1o.	Perché mi permette di rivalutare e sviluppare la mia pratica didattica.	<input type="radio"/>					
1p.	Per l'interesse che provo rispetto a questo nuovo ambiente di apprendimento.	<input type="radio"/>					
1q.	Perché credo nei valori europei di multilinguismo e multiculturalismo.	<input type="radio"/>					
1r.	Perché spero in un riconoscimento in termini di punteggio in graduatoria.	<input type="radio"/>					
1s.	Per la soddisfazione che provo nel mettere a frutto le competenze acquisite in più esperienze della mia vita.	<input type="radio"/>					
1t.	Per il prestigio professionale che ne posso trarre.	<input type="radio"/>					
1u.	Per migliorare la mia competenza linguistica nella lingua straniera.	<input type="radio"/>					
1v.	Perché trovo che favorisca un maggiore coinvolgimento (interesse, attenzione) da parte dei miei studenti.	<input type="radio"/>					

Figura 11. Scala 6 del questionario dell'insegnante CLIL

6. Relazioni con gli studenti CLIL

Indicare 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	2	3	4	5	6	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"/>						
6b. L'idea di dover fare un'ora di lezione nella mia classe CLIL mi mette angoscia.	<input type="radio"/>						
6c. C'è un'atmosfera particolarmente tesa nella mia classe CLIL.	<input type="radio"/>						
6d. L'idea di dover fare un'ora di lezione nella mia classe CLIL mi mette entusiasmo.	<input type="radio"/>						

Figura 12. Scala 7 del questionario dell'insegnante CLIL

7. Relazioni con i colleghi insegnanti

Indicare 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	2	3	4	5	6
7a. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi della mia stessa disciplina (non linguistica).	<input type="radio"/>					
7b. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di altre discipline (non linguistiche).	<input type="radio"/>					
7c. In generale, ho un rapporto fruttuoso con i colleghi di discipline linguistiche (lingue straniere).	<input type="radio"/>					

Figura 13. Scala 8 del questionario dell'insegnante CLIL

8. Relazioni con la dirigenza							
		1	2	3	4	5	6
Indicare il grado di verità di ciascuna delle seguenti affermazioni. Il punteggio minimo (1) corrisponde a completamente falso, il punteggio massimo (6) a completamente vero.							
8a.	La dirigenza si interessa alla mia attività di insegnamento CLIL.	<input type="radio"/>					
8b.	La dirigenza è attiva nel promuovere l'attuazione del CLIL nella nostra scuola.	<input type="radio"/>					
8c.	La dirigenza è attiva nel promuovere il CLIL nel sistema scolastico, in generale.	<input type="radio"/>					

5.4.2 Il questionario dello studente CLIL

Anche il questionario dello studente CLIL completo 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.

Nel presente volume ci si focalizzerà sulle seguenti due scale:

- 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'. Questa scala va ad indagare la **dimensione motivazionale**, cioè le varie forme di regolazione che sottostanno i motivi - personali o meno - per cui lo studente CLIL investe il proprio impegno nello studio della DNL appresa in CLIL (fig. 14);¹⁸
- la Scala 4 («Le mie relazioni con l'insegnante CLIL»), costituita da 4 item in cui sono previste 6 modalità di risposta, da 'falso' a 'vero'. Questa scala dà informazioni circa la **dimensione relazionale**, la qualità percepita delle relazioni dello studente con l'insegnante CLIL (fig. 15).

¹⁸ Questa scala del questionario dello studente CLIL è stata presentata e commentata in modo dettagliato in Bier (2017c).

Figura 14. Scala 2 del questionario dello studente CLIL

2. Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL) perché...

Ognuno dei seguenti item prevede la scelta multipla fra: 1. molto in disaccordo, 2. in disaccordo, 3. leggermente in disaccordo, 4. leggermente d'accordo, 5. d'accordo, 6. molto d'accordo

	1	2	3	4	5	6
2a. per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida.	<input type="radio"/>					
2b. perché è obbligatorio.	<input type="radio"/>					
2c. perché è importante per la mia crescita personale.	<input type="radio"/>					
2d. per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro.	<input type="radio"/>					
2e. per non deludere me stesso/a rispetto alle mie capacità.	<input type="radio"/>					
2f. perché è interessante.	<input type="radio"/>					
2g. perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità intellettive.	<input type="radio"/>					
2h. per non deludere i miei genitori.	<input type="radio"/>					
2i. per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro.	<input type="radio"/>					
2l. Non so il perché.	<input type="radio"/>					
2m. perché è d'aiuto allo sviluppo della mia competenza linguistica in lingua straniera.	<input type="radio"/>					
2n. perché lo trovo piacevole.	<input type="radio"/>					
2o. per non deludere il/la prof.	<input type="radio"/>					
2p. perché non ho altra scelta.	<input type="radio"/>					

Figura 15. Scala 4 del questionario dello studente CLIL

4. Le mie relazioni con l'insegnante CLIL

Indicare 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	2	3	4	5	6
4a. Le mie relazioni con l'insegnante CLIL sono particolarmente positive.	<input type="radio"/>					
4b. L'idea di dover passare un'ora di lezione con l'insegnante CLIL mi mette angoscia.	<input type="radio"/>					
4c. Le mie relazioni con l'insegnante CLIL sono particolarmente negative.	<input type="radio"/>					
4d. L'idea di dover passare un'ora di lezione con l'insegnante CLIL mi mette entusiasmo.	<input type="radio"/>					

5.5 La somministrazione

In questa sezione, innanzitutto verrà presentato lo studio pilota dei due questionari, in vista della loro validazione e, in secondo luogo, saranno illustrate le modalità di somministrazione dei questionari definitivi ad insegnanti e studenti CLIL.

5.5.1 Lo studio pilota dei questionari

I due questionari online completi - rispetto ai quali quelli descritti in § 5.4 rappresentano solo una parte - sono **strumenti originali**, messi a punto da chi scrive per le specifiche esigenze della propria ricerca dottorale e, dunque, per la raccolta dati del *main study*. 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 - più 'snelli' rispetto ai due questionari definitivi - 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: 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 contattati¹⁹ 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, utilizzati per il *main study*.

5.5.2 La somministrazione del questionario degli insegnanti CLIL

La somministrazione del questionario definitivo dedicato agli insegnanti CLIL 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:

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. (2010, 61²⁰)

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

20 «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, 61).

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

- a. è stata utilizzata la mailing list del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LaDiLS),²¹ 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;
- b. sono stati contattati i docenti con cui la scrivente ha fatto personalmente conoscenza, in qualità di formatrice nei corsi di perfezionamento sul CLIL;
- c. 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 di secondo grado italiane;
- d. 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 che ciascun destinatario ricevesse il messaggio senza poter visualizzare gli indirizzi di tutti gli altri destinatari, nel rispetto dell'altrui riservatezza.

Il messaggio standard conteneva: in allegato, la lettera di presentazione della ricerca e dei suoi scopi da parte della prof.ssa Carmel Mary Coonan, 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 è avvenuta tra il 15 aprile e il 2 novembre 2015.

²¹ 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. Per informazioni: <http://www.unive.it/pag/16977/> (2017-07-26).

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 compilazione;²² 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.

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

6 Le analisi e i risultati

Sommario 6.1 L'analisi preliminare delle scale dei due questionari. – 6.1.1 La Scala 1 del questionario dell'insegnante CLIL. – 6.1.2 La Scala 6 del questionario dell'insegnante CLIL. – 6.1.3 La Scala 7 del questionario dell'insegnante CLIL. – 6.1.4 La Scala 8 del questionario dell'insegnante CLIL. – 6.1.5 La Scala 2 del questionario dello studente CLIL. – 6.1.6 La Scala 4 del questionario dello studente CLIL. – 6.2 Analisi dei dati e risultati relativi alla domanda di ricerca 1. – 6.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 1. – 6.3 Analisi dei dati e risultati relativi alla domanda di ricerca 2. – 6.3.1 Risposta alla domanda di ricerca 2.

Essendo la presente ricerca di tipo prevalentemente quantitativo, l'analisi dei dati raccolti con i questionari descritti nel capitolo precedente è stata effettuata utilizzando i software IBM SPSS, Microsoft Excel e Monte Carlo PCA for Parallel Analysis.

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 computer.¹ 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.

In questo capitolo, saranno illustrate le analisi preliminari condotte sulle singole scale dei due questionari (cf. § 6.1) e le analisi statistiche svolte al fine di dare risposta alle due domande di ricerca (cf. § 6.2 e § 6.3); verranno infine formulate le risposte alle domande di ricerca stesse.

6.1 L'analisi preliminare delle scale dei due questionari

Come si è detto in precedenza, i due questionari utilizzati per raccogliere i dati relativi ad insegnanti e studenti CLIL sono strumenti originali, creati da chi scrive per gli scopi specifici della propria ricerca dottorale. Seguendo i suggerimenti della letteratura consultata (Dörnyei 2007; Pallant

¹ 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.

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 componenti i due questionari utilizzati.

Gli scopi di questa analisi preliminare sono quattro:

- a. individuare le principali **dimensioni** sottostanti a ciascuna scala del questionario;
- b. calcolare l'**affidabilità** (coefficiente alfa di Cronbach) delle scale;
- c. esplorare la distribuzione dei dati raccolti dalle singole scale allo scopo di verificare che i **parametri**² per poter applicare le tecniche statistiche parametriche siano rispettati;³
- d. individuare le **variabili** misurate dalle singole scale.

Nei paragrafi seguenti verrà fornita una descrizione completa – per quanto sintetica – delle procedure di analisi preliminare svolte sulle scale impiegate.

6.1.1 La Scala 1 del questionario dell'insegnante CLIL

L'analisi preliminare della Scala 1 del questionario dell'insegnante è stata presentata e commentata in modo dettagliato altrove (Bier 2017b). Di conseguenza, in questa sede ci limiteremo ad offrire una sintesi dei risultati pubblicati precedentemente.

I 20 item costituenti la Scala 1 (fig. 10, cf. § 5.4.1) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali, utilizzando il software SPSS. Lo scopo dell'analisi è quello di capire quali siano le principali dimensioni (i.e. tipi di motivazione) sottostanti i dati raccolti con questa scala: essa ha rivelato la presenza di **quattro componenti**, corrispondenti a quattro tipi diversi di motivazione dell'insegnante CLIL. Questi risultati supportano la decisione di scomporre la scala in 4 subscale separate, ciascuna composta dagli item che si riferiscono allo stesso tipo di motivazione. Per tutte e quattro le subscale sono stati calcolati: i. il coefficiente di affidabilità alfa di Cronbach e ii. la somma dei punteggi degli item corrispondenti a ciascuna subscale. In tal modo, si sono ottenute le quattro variabili continue di interesse.

2 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).

3 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, 227-8).

Le quattro forme di motivazione rappresentate dai totali di subscale sono le seguenti (cf. Bier 2017b):

- a. **motivazione intrinseca** (item 1a, 1c, 1i, 1l, 1n, 1p, 1s, 1u) - TOT Subscala 1.1 (P.Max=48; Media=40; Dev.St.=6,3; N=187).⁴ 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 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 (cf. § 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, Kasser, Ryan 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);
- b. **regolazione identificata** (item 1e, 1g, 1h, 1m, 1o, 1q, 1v) - TOT Subscala 1.2 (P.Max=42; Media=33,9; Dev.St.=5,3; N=187). 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, a scuola, nel sistema educativo e nella società. Benché il destinatario sia esterno, la scelta del CLIL è volontariamente fatta dal soggetto il quale, nella propria identità di insegnante, ne percepisce l'utilità e il valore. In questo tipo di regolazione si riconosce un'evidente caratterizzazione pedagogica;
- c. **regolazione esterna** (item 1f, 1r, 1t) - TOT Subscala 1.3 (P.Max=18; Media=11; Dev.St.=3,6; N=187). 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;

4 La sigla P.Max indica il punteggio massimo ottenibile nella scala o subscale.

- d. **amotivazione** (item 1b, 1d) - TOT Subscala 1.4 (PMax=12; Media=4,6; Dev.St.=2,4; N=187). Essa sta alla base di un comportamento - l'insegnamento in CLIL - che non è motivato, non è auto-regolato (Ryan, Deci 2000). L'insegnante non è spinto⁵ ad insegnare in CLIL da alcuna ragione o intenzione specifica ma risponde passivamente alla situazione esistente.

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

Le quattro variabili motivazionali sono state sottoposte al controllo della **normalità della distribuzione**: la motivazione intrinseca e la regolazione identificata non sono distribuite in modo normale ma, a seguito di opportune trasformazioni matematiche (cf. Tabachnick, Fidell 2014), sono state rese tali;⁶ la regolazione esterna è distribuita in modo normale; infine, l'amotivazione non è normale. Quest'ultima variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

6.1.2 La Scala 6 del questionario dell'insegnante CLIL

I 4 item costituenti la Scala 6 del questionario dell'insegnante (fig. 11, cf. § 5.4.1) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: l'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 (tab. 3).

5 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).

6 La variabile motivazione intrinseca ha subito la trasformazione *reflect and logarithm*. La variabile regolazione identificata ha subito due trasformazioni: *reflect and square root* ed in seguito *square root*.

Tabella 3. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 6, quest. 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

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 (Cattell 1966) confermano questo risultato. I risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 item \times 155 rispondenti⁷) generata casualmente dal software (tab. 4).

Tabella 4. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 6, quest. dell'insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2,401	1,1804
2	,742	1,0246

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 stati così creati due nuovi item.⁸ Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando i nuovi item creati (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** (TOT Scala 6: P.Max=24; Media=19,4; Dev.St.=3,6; N=155). Questa variabile continua 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: dal momento che la distribuzione dei dati non è normale (fig. 16), la variabile è stata trasformata matematicamente⁹ e si è ottenuta una nuova variabile normalizzata.

7 I rispondenti che hanno selezionato l'opzione «Non posso rispondere perché non ho ancora esperienza pratica di CLIL in classe» non sono stati inclusi nell'analisi: per questo motivo i rispondenti risultano essere 155 anziché 187 (i.e. intero campione).

8 Item 6b RICOD (L'idea di dover fare un'ora di lezione nella mia classe CLIL mi mette angoscia - ricodificato), 6c RICOD (C'è un'atmosfera particolarmente tesa nella mia classe CLIL - ricodificato).

9 La variabile qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL ha subito due trasformazioni: *reflect and square root* ed in seguito *square root*.

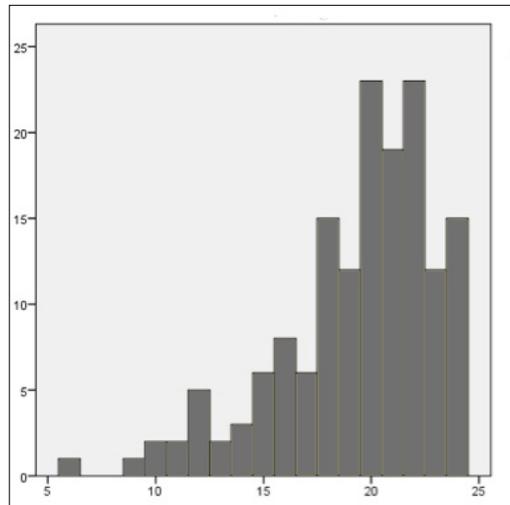


Figura 16. Istogramma (TOT Scala 6, quest. dell'insegnante CLIL)

6.1.3 La Scala 7 del questionario dell'insegnante CLIL

I 3 item costituenti la Scala 7 del questionario dell'insegnante (fig. 12, cf. § 5.4.1) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali. 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 (tab. 5). 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 (Cattell 1966) confermano questo risultato. I risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (3 item × 187 rispondenti) generata casualmente dal software (tab. 6).

Tabella 5. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 7, quest. dell'insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	,609
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	218,208
	df
	3
	Sig.
	,000

Tabella 6. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 7, quest. dell'insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2,168	1,672
2	,595	,9809

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** (TOT Scala 7: P.Max=18; Media=13,2; Dev.St.=3,5; N=187). Questa variabile continua 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: si può ragionevolmente affermare che la variabile sia distribuita in modo normale (fig. 17).

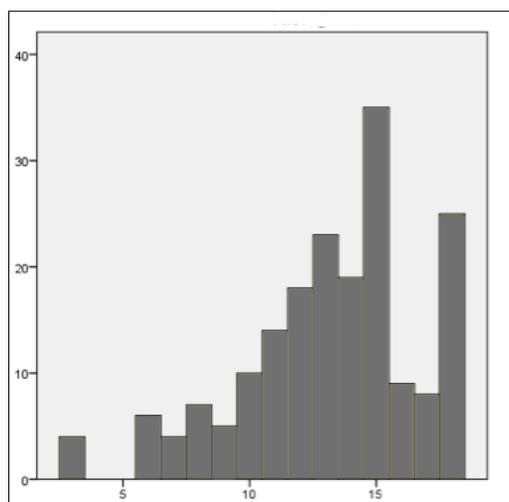


Figura 17. Istogramma (TOT Scala 7, quest. dell'insegnante CLIL)

6.1.4 La Scala 8 del questionario dell'insegnante CLIL

I 3 item costituenti la Scala 8 del questionario dell'insegnante (fig. 13, cf. § 5.4.1) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali. 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 (tab. 7).

Tabella 7. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 8, quest. dell'insegnante CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,742
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	467,193
	df	3
	Sig.	,000

L'analisi dei componenti principali ha rivelato la presenza di **un componente** con autovalore superiore a 1, il quale spiega l'87,7% della varianza. Sia l'analisi parallela che lo screeplot (Cattell 1966) confermano questo risultato. I risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (3 item \times 187 rispondenti) generata casualmente dal software (tab. 8).

Tabella 8. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 8, quest. dell'insegnante CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2,631	1,1309
2	,247	1,0325

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** (TOT Scala 8: P.Max=18; Media=11,5; Dev.St.=4,9; N=187). Questa variabile continua 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: la variabile non è normale (fig. 18) e, di conseguenza, nelle analisi in cui essa sarà coinvolta si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

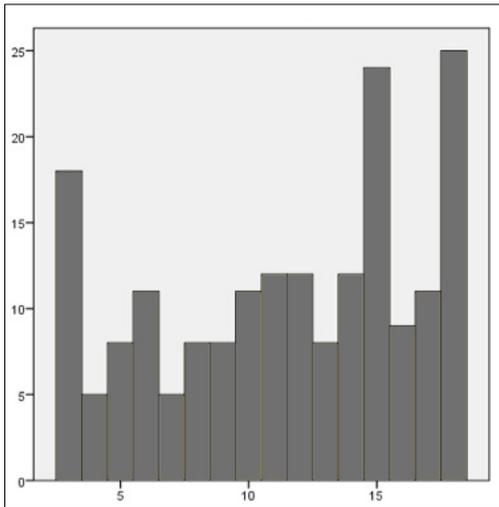


Figura 18. Istogramma (TOT Scala 8, quest. dell'insegnante CLIL)

6.1.5 La Scala 2 del questionario dello studente CLIL

L'analisi preliminare della Scala 2 del questionario dello studente è stata presentata e commentata in modo dettagliato altrove (Bier 2017c). Di conseguenza, in questa sede ci limiteremo ad offrire una sintesi dei risultati pubblicati precedentemente.

I 14 item costituenti la Scala 2 (fig. 14, cf. § 5.4.2) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali: l'analisi ha rivelato la presenza di **tre componenti**, corrispondenti a tre tipi diversi di motivazione dello studente CLIL. Questi risultati supportano la decisione di scomporre la scala in 3 subscale separate, ciascuna composta dagli item che si riferiscono allo stesso tipo di motivazione. Per tutte e tre le subscale sono stati calcolati: i. il coefficiente di affidabilità alfa di Cronbach e ii. la somma dei punteggi degli item corrispondenti a ciascuna subscale. In tal modo, si sono ottenute le tre variabili continue di interesse.

Le tre forme di motivazione rappresentate dai totali di subscale sono le seguenti (cf. Bier 2017c):

- a. **motivazione intrinseca** (item 2a, 2c, 2e, 2f, 2g, 2m, 2n) - TOT Subscala 2.1 (P.Max=42; Media=30,7; Dev.St.=6,3; N=678). 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;

- b. **regolazione esterna** (item 2d, 2h, 2i) - TOT Subscala 2.2 (P.Max=18; Media=10,1; Dev.St.=3,6; N=678). 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;
- c. **amotivazione** (item 2b, 2l, 2p)¹⁰ - TOT Subscala 2.3 (P.Max=18; Media=8,3; Dev.St.=3,7; N=678). Essa sta alla base di un comportamento - l'apprendimento in CLIL - che non è motivato, non è auto-regolato (Ryan, Deci 2000). Lo studente non è spinto ad apprendere in CLIL da alcuna ragione o intenzione specifica ma risponde passivamente alla situazione esistente.

Come per gli insegnanti, anche nel caso degli studenti l'espressione-ombrello di motivazione degli studenti CLIL utilizzata nella formulazione delle domande di ricerca (cf. § 5.2) comprende tutti e tre i tipi di motivazione che sono stati appena descritti.

Le variabili motivazionali sono state sottoposte al controllo della **normalità della distribuzione**: la motivazione intrinseca non è distribuita in modo normale ma, a seguito di opportuna trasformazione matematica, è stata resa tale;¹¹ la regolazione esterna è distribuita in modo normale; infine, l'amotivazione non è normale. Quest'ultima variabile, dunque, potrebbe non essere adatta alle tecniche parametriche e si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

6.1.6 La Scala 4 del questionario dello studente CLIL

I 4 item costituenti la Scala 4 del questionario dello studente (fig. 15, cf. § 5.4.2) sono stati sottoposti ad analisi esplorativa dei componenti principali. Prima di effettuare l'analisi, è stata verificata l'idoneità dei dati raccolti: un'attenta ispezione della matrice di correlazione ha rivelato

¹⁰ Dalla subscale 2.3 è stato eliminato l'item 2o perché influenza negativamente il coefficiente di affidabilità. Si è dunque preferito eliminare l'item e le relative risposte dal dataset per evitare di abbassare troppo l'affidabilità della subscale.

¹¹ La variabile motivazione intrinseca ha subito la trasformazione *reflect and square root*.

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 (tab. 9).

Tabella 9. Indicatore KMO e test di sfericità di Bartlett (Scala 4, quest. dello studente CLIL)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,667
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	764,584
	df	6
	Sig.	,000

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 (Cattell 1966) confermano questo risultato. I risultati dell'analisi parallela individuano un solo componente con autovalore superiore al corrispondente valore criterio della matrice di dati (4 item \times 683 rispondenti) generata casualmente dal software (tab. 10).

Tabella 10. Confronto tra gli autovalori ottenuti dall'analisi dei componenti principali (ACP) e i valori criterio ottenuti dalla Analisi Parallela (Scala 4, quest. dello studente CLIL)

Componente	Autovalori da ACP	Valori criterio da Analisi Parallela
1	2,364	1,0822
2	,736	1,0319

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 stati così creati due nuovi item.¹² Successivamente, è stato calcolato il coefficiente di affidabilità dell'intera scala, considerando i nuovi item creati (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** (TOT Scala 4: P.Max=24; Media=18,7; Dev.St.=4,0; N=683).

¹² Item 4b RICOD (L'idea di dover passare un'ora di lezione con l'insegnante CLIL mi mette angoscia - ricodificato), 4c RICOD (Le mie relazioni con l'insegnante CLIL sono particolarmente negative - ricodificato).

Questa variabile continua 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: la variabile non è normale (fig. 19) e, di conseguenza, nelle analisi in cui essa sarà coinvolta si dovrà contemplare l'adozione delle corrispondenti tecniche non parametriche.

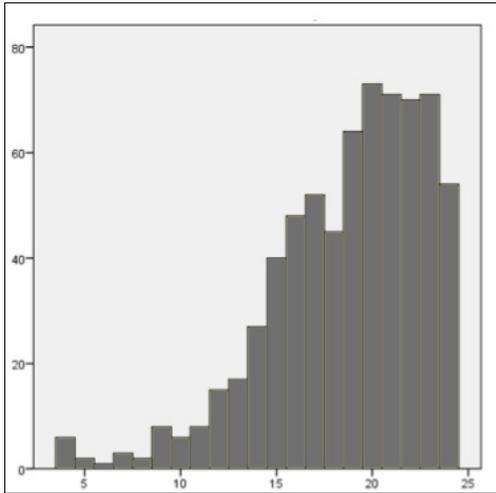


Figura 19. Istogramma (TOT Scala 4, quest. dello studente CLIL)

6.2 Analisi dei dati e risultati relativi alla domanda di ricerca 1

Con la domanda di ricerca 1 - C'è correlazione tra la motivazione degli insegnanti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con i principali attori dell'ambiente scolastico (i.e. studenti CLIL, colleghi, dirigenza)? - ci proponiamo di studiare il profilo dei docenti CLIL con riferimento alle dimensioni **motivazionale** e **relazionale**. Esse caratterizzano il mondo interiore degli insegnanti CLIL (i.e. motivazione) e il loro mondo esteriore (i.e. le relazioni con gli altri protagonisti 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.

Come possiamo osservare in figura 20, le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 1 sono sette e sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 1 (cf. § 6.1.1), alla Scala 6 (cf. § 6.1.2), alla Scala 7 (cf. § 6.1.3) e alla Scala 8 (cf. § 6.1.4) del questionario dell'insegnante CLIL. Esse sono le seguenti:

- a. **motivazione intrinseca**, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.1 (TOT Subscala 1.1);
- b. **regolazione identificata**, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 1.2 (TOT Subscala 1.2);
- c. **regolazione esterna**, corrispondente al totale della subscale 1.3 (TOT Subscala 1.3);
- d. **amotivazione**, corrispondente al totale della subscale 1.4 (TOT Subscala 1.4);
- e. **qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL**, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della Scala 6 (TOT Scala 6);
- f. **qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti**, corrispondente al totale della Scala 7 (TOT Scala 7);
- g. **qualità percepita delle relazioni con la dirigenza**, corrispondente al totale della Scala 8 (TOT Scala 8).

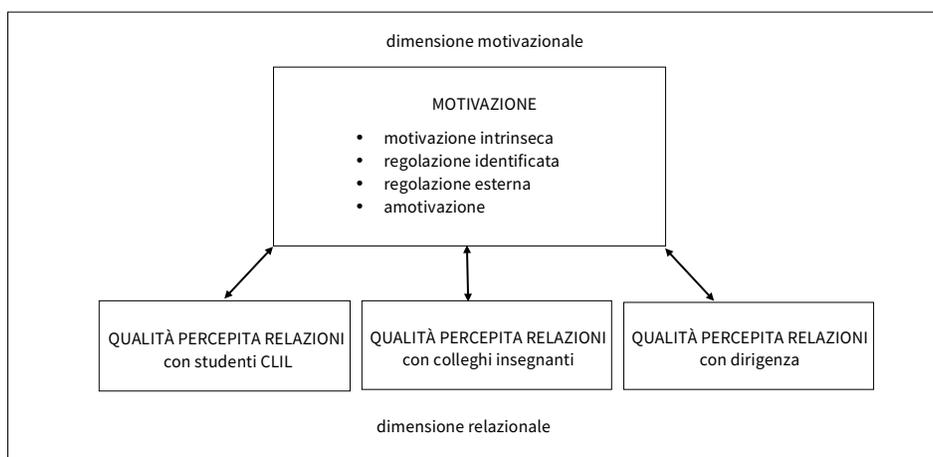


Figura 20. Domanda di ricerca 1 (insegnanti CLIL)

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 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 nella terza - relazioni con dirigenza. 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 1, 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 tre variabili continue indicanti la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico. Nella tabella 11 sono indicati in maniera riassuntiva tutti i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a commentare i risultati più significativi.

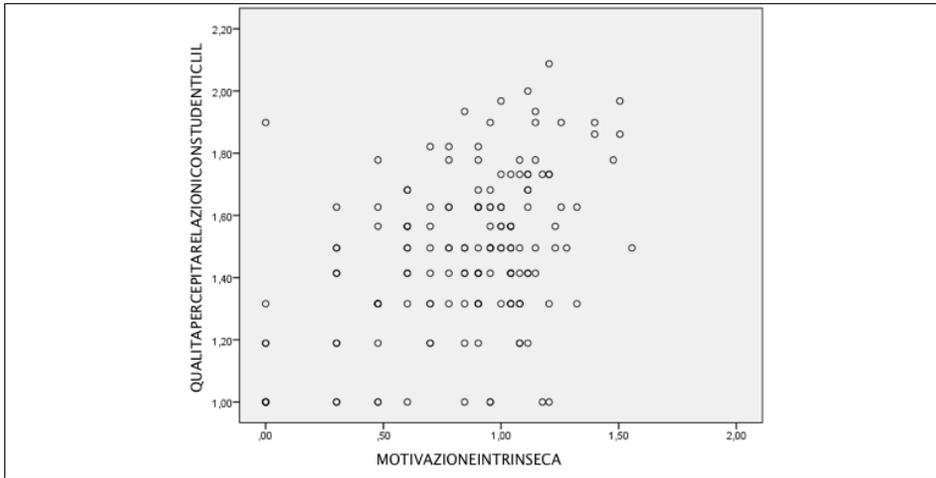


Figura 21. Scatterplot (motivazione intrinseca; qualità percepita relazioni con studenti CLIL)

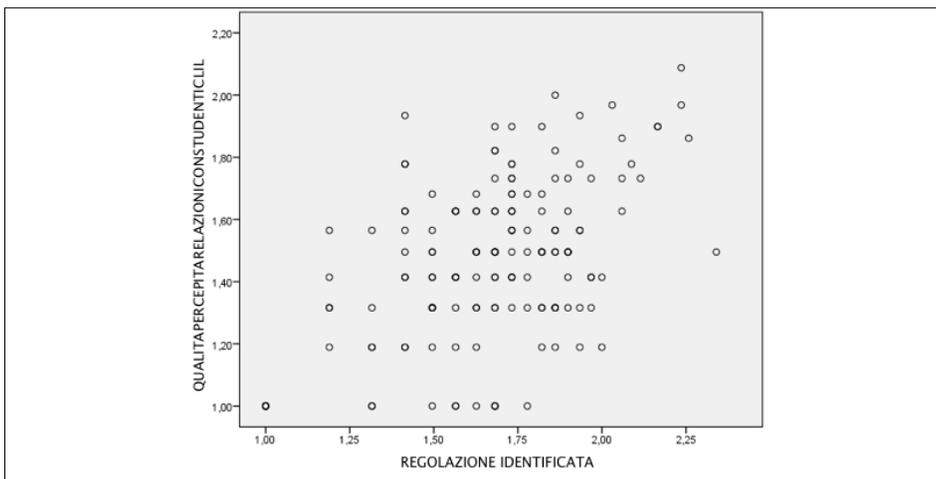


Figura 22. Scatterplot (regolazione identificata; qualità percepita relazioni con studenti CLIL)

Tabella 11. Coefficienti di correlazione fra le quattro variabili relative alla motivazione e le tre variabili relative alla qualità percepita delle relazioni con gli attori dell'ambiente scolastico

	Qual. percepita relazioni con studenti CLIL (TOT Scala 6)	Qual. percepita relazioni con colleghi insegnanti (TOT Scala 7)	Qual. percepita relazioni con dirigenza (TOT Scala 8)
Motivazione intrinseca (TOT Subscala 1.1)	r=,44**	r=,11	rho=,17*
Regolazione identificata (TOT Subscala 1.2)	r=,49**	r=,14 (rho=,18*)	rho=,21**
Regolazione esterna (TOT Subscala 1.3)	r=,03	r=,00	rho=,05
Amotivazione (TOT Subscala 1.4)	rho= -,25**	rho=,03	rho=,03

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code)
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)

Come possiamo osservare, esiste un'associazione notevole tra il grado di **motivazione intrinseca** degli insegnanti CLIL e la **qualità percepita delle relazioni con i propri studenti CLIL**: la relazione tra queste due variabili 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 (cf. § 6.1.1 e § 6.1.2), linearità e omoschedasticità (fig. 21). C'è una correlazione positiva di media entità¹³ tra le due variabili, $r=,44$ ($N=155$; $p<,01$; 2-code): 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.

Osservando la tabella 11, 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. Tuttavia, il risultato di maggiore rilievo è quello tra la regolazione identificata e la **qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL**, la cui relazione è stata investigata utilizzando il coefficiente di correlazione r di Pearson. Anche in questo caso, sono state condotte analisi preliminari per assicurare che non vi sia violazione dei parametri di normalità (cf. § 6.1.1 e § 6.1.2), linearità e omoschedasticità (fig. 22). C'è una correlazione positiva di medio-alta entità tra le due variabili, $r=,49$ ($N=155$; $p<,01$; 2-code): ad elevata regolazione identificata corrisponde elevata qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL, e vicever-

¹³ 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.

sa. In particolare, le due variabili analizzate condividono il 24,01% della loro varianza.

Infine, notiamo che esiste una relazione notevole 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 rho di Spearman, in quanto la variabile amotivazione non rispetta il parametro di normalità della distribuzione (cf. § 6.1.1). C'è una correlazione negativa di bassa entità tra le due variabili, $\rho = -,25$ ($N=155$; $p < ,01$; 2-code): 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.

Rispetto agli altri risultati ottenuti osserviamo che:

- a. 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;
- b. la variabile **qualità percepita delle relazioni con i colleghi insegnanti** ha una relazione non statisticamente significativa con la motivazione intrinseca e significativa con la regolazione identificata, benchè di lieve entità (3,24% di varianza condivisa);
- c. la variabile **qualità percepita delle relazioni con la dirigenza** è correlata in modo significativo ma piuttosto debole con le due forme più interne di motivazione dell'insegnante, motivazione intrinseca e regolazione identificata (2,89% e 4,41% di varianza condivisa, rispettivamente).

6.2.1 Risposta alla domanda di ricerca 1

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda di ricerca 1 - C'è correlazione tra la motivazione degli insegnanti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con i principali attori dell'ambiente scolastico (i.e. studenti CLIL, colleghi, dirigenza)? - 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). Inoltre, esistono relazioni positive tra la regolazione identificata e la qualità percepita delle relazioni sia con i colleghi insegnanti sia con la dirigenza ma, benchè significative, sono di entità notevolmente inferiore. Infine, vi è una relazione negativa significativa di una certa importanza fra l'amotivazione dell'insegnante e la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL (6,25% di varianza condivisa).

Questi risultati confermano in buona parte quanto ipotizzato: maggiore è il livello delle due forme più interne di motivazione - regolazione identificata in primo luogo, ma anche motivazione intrinseca - maggiore è la qualità percepita delle relazioni con gli attori dell'ambiente scolastico - con gli studenti soprattutto - 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 e con la dirigenza, le quali appaiono poco o per nulla correlate. Tra tutte le variabili messe in relazione, quelle che appaiono essere più strettamente e significativamente collegate tra loro sono la **regolazione identificata** e la **qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL**.

6.3 Analisi dei dati e risultati relativi alla domanda di ricerca 2

Con la domanda di ricerca 2 - C'è correlazione tra la motivazione degli studenti CLIL e la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL? - ci proponiamo di studiare il profilo degli apprendenti CLIL con riferimento alle dimensioni **motivazionale** e **relazionale**. Esse caratterizzano il mondo interiore degli studenti CLIL (i.e. motivazione) e il loro mondo esteriore (i.e. le relazioni con l'insegnante CLIL); 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.

Come possiamo osservare in figura 23, le variabili utilizzate nelle analisi statistiche condotte al fine di rispondere alla domanda di ricerca 2 sono quattro e sono state ottenute a partire dall'analisi preliminare delle risposte alla Scala 2 (cf. § 6.1.5) e alla Scala 4 (cf. § 6.1.6) del questionario dello studente CLIL. Esse sono le seguenti:

- a. **motivazione intrinseca**, ricavata a partire dalla trasformazione del totale della subscale 2.1 (TOT Subscala 2.1);
- b. **regolazione esterna**, corrispondente al totale della subscale 2.2 (TOT Subscala 2.2);
- c. **amotivazione**, corrispondente al totale della subscale 2.3 (TOT Subscala 2.3);
- d. **qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL**, corrispondente al totale della Scala 4 (TOT Scala 4).



Figura 23. Domanda di ricerca 2 (studenti CLIL)

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 normale. Siccome quest'ultima variabile, non normale, viene messa in relazione con le altre tre, per effettuare le analisi statistiche vengono adottate le tecniche non parametriche.

Per rispondere alla domanda di ricerca 2, 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 relazioni. Nella tabella 12 sono indicati i coefficienti di correlazione ottenuti, a seguito delle analisi effettuate. Andremo ora a commentare i risultati.

Tabella 12. Coefficienti di correlazione fra le tre variabili relative alla motivazione e la variabile relativa alla qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL

	Qual. percepita 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**

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code)
 ** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)

Come possiamo osservare, esiste una relazione importante soprattutto tra il grado di **motivazione intrinseca** degli studenti e la **qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL**. Nel dettaglio:

- a. 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. C'è una correlazione positiva di medio-alta entità tra le due variabili, $\rho = ,47$ ($N=678$; $p < ,01$; 2-code): ad elevata motivazione intrinseca 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;
- b. 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. C'è una correlazione positiva di bassa entità tra le due variabili, $\rho = ,10$ ($N=678$; $p < ,05$; 2-code): 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;
- c. 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. C'è una correlazione negativa di media entità tra le due variabili, $\rho = -,33$ ($N=678$; $p < ,01$; 2-code): 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.

6.3.1 Risposta alla domanda di ricerca 2

Alla luce delle analisi effettuate, alla domanda di ricerca 2 - 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 relazioni con l'insegnante CLIL** (22,09% di varianza condivisa). Vi è, inoltre, una relazione negativa significativa fra la loro **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 esse-

re più strettamente collegate sono la motivazione intrinseca e la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL.

Quanto emerso nella speculare analisi dei dati relativi agli insegnanti CLIL (cf. § 6.2) appare essere in linea e confermare questi risultati. In particolare, si è visto che anche per i docenti 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 regolazione identificata (24,01% di varianza condivisa) e la motivazione intrinseca (19,36% di varianza condivisa).

Alla luce di questi risultati, 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 sia la possibilità di instaurare un **rapporto diverso** con l'insegnante, tale da garantire una migliore qualità delle loro relazioni reciproche. Intimamente collegato alla natura stessa della metodologia CLIL (cf. § 4.2.1), questo nuovo rapporto docente-studente prevede il rovesciamento della lezione tradizionale - da *teacher-centred* a *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.

Parte Terza

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

7 Discussione

Sommario 7.1 La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione. – 7.1.1 I punti di forza. – 7.1.2 Le criticità. – 7.2 La motivazione degli studenti CLIL: i punti di forza. – 7.3 Le proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL. – 7.3.1 La formazione professionale in servizio. – 7.3.2 Il ruolo della riflessione. – 7.3.3 Il capitale sociale. – 7.4 I limiti della ricerca. – 7.5 Possibili sviluppi di ricerca futuri. – 7.5.1 Sviluppi secondo l'approccio CDS (*Complex Dynamic Systems*). – 7.5.2 Sviluppi in chiave DMC (*Directed Motivational Current*).

In questo capitolo conclusivo, i risultati di maggiore rilievo emersi dalla nostra ricerca saranno ripresi e commentati allo scopo di fornire un quadro complessivo il più possibile dettagliato dei profili motivazionali – i.e. motivazione ed 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, alcuni dei quali sono già stati presentati altrove (Bier 2016, 2017b, 2017c, 2017d) ed altri sono stati descritti nel capitolo precedente. Tali risultati rivelano le risposte alle domande di ricerca formulate in considerazione del contesto studiato – la scuola secondaria di secondo grado italiana dopo l'entrata in vigore dell'obbligo CLIL – e della letteratura consultata, 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 utilizzare 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 (cf. § 7.1) e studenti CLIL (cf. § 7.2); 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 (cf. § 7.3); la sezione seguente, invece, riporta alcune riflessioni in merito alle limitazioni della presente ricerca, in

buona parte di ordine metodologico (cf. § 7.4); 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 (cf. § 7.5).

7.1 La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati¹ indicano che il profilo motivazionale dei docenti CLIL presenta diversi punti di forza ed alcune criticità. Per quanto concerne i punti di forza (cf. § 7.1.1), si andranno a commentare l'importanza della regolazione identificata e della motivazione intrinseca e l'associazione tra la dimensione motivazionale con quella relazionale. Le criticità (cf. § 7.1.2) riguardano, invece, la consapevolezza metodologica dei docenti CLIL e la qualità percepita delle loro relazioni con colleghi e dirigenza.

7.1.1 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 - e alla **dimensione relazionale**.

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 (cf. § 6.1.1; cf. Bier 2017b). 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

¹ Risultati illustrati in § 6.2 e in precedenti contributi (Bier 2016, 2017b, 2017d).

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. L'identificazione di sé nella figura e nel ruolo di insegnante ha un importante potere motivazionale (cf. Kubanyiova: § 3.1.2; cf. D'Angelo, García Pascual; Moate: § 4.4) e i nostri risultati 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 altre variabili di interesse, dalla qualità percepita delle relazioni con i vari attori del sistema scolastico, con gli studenti soprattutto (cf. § 6.2.1), alla (a)motivazione stessa degli studenti CLIL (cf. Bier 2017d). 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, buoni risultati 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 altre variabili di interesse - in particolare, con la qualità percepita delle relazioni con gli studenti (cf. § 6.2.1) - anche se i. l'entità della correlazione è inferiore rispetto a quella registrata dalla regolazione identificata e ii. questa variabile appare non avere relazioni significative con la motivazione degli studenti (cf. Bier 2017d), come avremo modo di commentare in seguito.

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 deboli e non significative con tutte le variabili con cui è stata messa in relazione: studiare la 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 (cf. 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'ammotivazione, dunque, può contribuire a spiegare, seppur in piccola parte, il comportamento delle variabili con cui è correlata.

Relazioni e motivazione

La dimensione relazionale del profilo degli insegnanti CLIL è stata indagata attraverso i filtri delle dimensioni cognitiva ed affettiva: 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.

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 (cf. 6.1.2); secondo, il legame tra la qualità percepita delle relazioni con gli allievi e la motivazione dell'insegnante stesso (cf. 6.2.1). 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 (cf. § 7.1.2).

Riguardo al secondo punto di forza, i nostri risultati 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. Si è osservato, inoltre, che anche la **motivazione intrinseca** registra relazioni significative di una certa rilevanza con la qualità percepita delle relazioni con gli studenti. Esiste, infine, una correlazione negativa notevole fra **amotivazione** degli insegnanti e qualità percepita delle relazioni con gli allievi, 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 allo stesso gruppo/comunità (cf. Deci, Ryan: § 1.2.3), per cui lo studio del comportamento della variabile indicante la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL può aiutare 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 (cf. cap. 3) - ben si applica all'ambiente CLIL.

7.1.2 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**.

La consapevolezza metodologica

Come si è riscontrato altrove (Bier 2016), i dati raccolti nell'ambito di questa ricerca denunciano che gli insegnanti CLIL partecipanti hanno un **livello** piuttosto **modesto** di consapevolezza metodologica, ossia non hanno una buona conoscenza di cosa significhi ed implichi insegnare in CLIL. Questi risultati appaiono essere in linea con quanto rilevato da Langé et al. (2014) durante l'azione di monitoraggio sulla prima implementazione del CLIL nelle classi terze dei Licei Linguistici (a.s. 2012/13): indicando le lezioni frontali come la modalità didattica più utilizzata durante le lezioni CLIL (Langé et al. 2014, 24-5), i docenti CLIL coinvolti dimostravano un livello di consapevolezza metodologica piuttosto basso. 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 (cf. 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 (cf. Bier 2016), laddove i primi registrano livelli più elevati. Se da un lato 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 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 (cf. § 5.1) è responsabile di questa differenza: non a caso, la suddivisione dei docenti nei due gruppi - con esperienza e con poca esperienza di CLIL² - 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. 2014/15. Se i dati raccolti ci permettono di affermare con certezza che la diversa esperienza è responsabile di

2 Si veda il grafico a torta in figura 7 (§ 5.3.1).

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 può contribuire – per quanto parzialmente – ad influenzare in modo negativo la consapevolezza metodologica degli insegnanti CLIL. Ritorneremo su questo punto più avanti, quando discuteremo il ruolo del capitale sociale nelle proposte per la pratica futura (cf. § 7.3.3).

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 **relativamente bassa** qualità percepita delle relazioni con entrambe le categorie di soggetti;³ 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 discreta (cf. § 6.1.4); di poco migliore – comunque modesta se paragonata alla qualità percepita delle relazioni con gli studenti – è la qualità delle relazioni con i colleghi insegnanti (cf. § 6.1.3). Rispetto a quest'ultimo punto, i nostri risultati sono in linea con quanto rilevato da Langé et al. (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 al. 2014, 27).

Passando alla seconda criticità, come si è osservato in precedenza (cf. § 6.2), 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.

³ Utilizziamo l'avverbio 'relativamente' perché se mettiamo a confronto la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL (fig. 16, § 6.1.2) con la qualità percepita delle relazioni con i colleghi (fig. 17, § 6.1.3) e con la dirigenza (fig. 18, § 6.1.4) osserviamo che la prima è superiore rispetto alle seconde.

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 (cf. § 4.2.1), esso non dovrebbe essere affrontato in modo individualistico⁴ bensì **in team**, contemplando almeno la collaborazione con i colleghi di LS e il necessario supporto da parte della dirigenza.

Come vedremo a breve (cf. § 7.3.3), riteniamo che **intervenire sull'efficacia** delle relazioni - sia con i colleghi sia con la dirigenza - possa contribuire a migliorare la qualità percepita di queste relazioni, e ad aumentare l'entità della correlazione con la motivazione dell'insegnante CLIL.

7.2 La motivazione degli studenti CLIL: i punti di forza

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati⁵ indicano che il profilo motivazionale degli studenti CLIL presenta notevoli punti di forza.

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.

Motivazione ed impegno

Per quanto concerne le dimensioni motivazionale e cognitiva degli studenti CLIL, sono stati individuati due punti di forza principali (Bier 2017c): 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. I nostri risultati sono in linea con quanto recentemente rilevato da Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014a) e Menegale (2014b), i quali sono concordi nell'affermare

⁴ Commentando le culture scolastiche basate sull'individualismo, Hargreaves e Fullan (2012, 110) 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».

⁵ Risultati illustrati in § 6.3 e in precedenti contributi (Bier 2017c, 2017d).

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, Lasagabaster, Sierra 2014a, 133⁶)

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, 101)

Menegale (cf. *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 (Bier 2017c). 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 (Bier 2017c). Vista l'importanza dei coefficienti di correlazione ottenuti - soprattutto per quanto riguarda la motivazione intrinseca - appare dunque ragionevole pensare che studiare la motivazione intrinseca possa aiutare a spiegare il comportamento dell'impegno investito, e viceversa.

Motivazione e relazioni con gli insegnanti CLIL

Come per gli insegnanti, anche nel caso degli studenti CLIL la dimensione relazionale è stata indagata attraverso i filtri delle dimensioni cognitiva ed affettiva: infatti, la variabile riguardante 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:

- a. la positività della percezione degli apprendenti circa la **qualità della relazione con il docente CLIL**. Si è osservato che la qualità delle relazioni con gli insegnanti CLIL, percepita dagli studenti,

6 «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, Lasagabaster, Sierra 2014a, 133).

- appare essere molto buona (cf. § 6.1.6): questo costituisce un indubbio elemento di forza, un punto di partenza ideale in vista di quanto si andrà a proporre in seguito (cf. § 7.3.2);
- b. l'importanza del legame tra la motivazione degli studenti CLIL e la qualità delle relazioni con l'insegnante. 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 osservato 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 (cf. 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 allo stesso gruppo/comunità (cf. 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 (cf. § 7.1.1), la prospettiva sociocognitiva di Atkinson (2002), che valorizza l'elemento relazionale nell'insegnamento/apprendimento, ben si applica all'ambiente CLIL;
- c. la relazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e la motivazione dei rispettivi studenti. Come si è osservato altrove (Bier 2017d), esiste una correlazione negativa significativa tra **amotivazione** degli studenti e **regolazione identificata** del rispettivo insegnante CLIL. Questo risultato è a nostro avviso molto interessante: a differenza di quanto ipotizzato seguendo Coyle (2006, § 4.4), 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.

Alla luce dei tre punti appena commentati, non appare errato affermare che il collegamento tra le forme più interne di motivazione di insegnanti CLIL (i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata) e studenti CLIL (e.g. motivazione intrinseca) sia **indiretto**, mediato dalla **qualità delle relazioni reciproche**, percepite dai due principali attori dell'azione didattica CLIL (fig. 24).

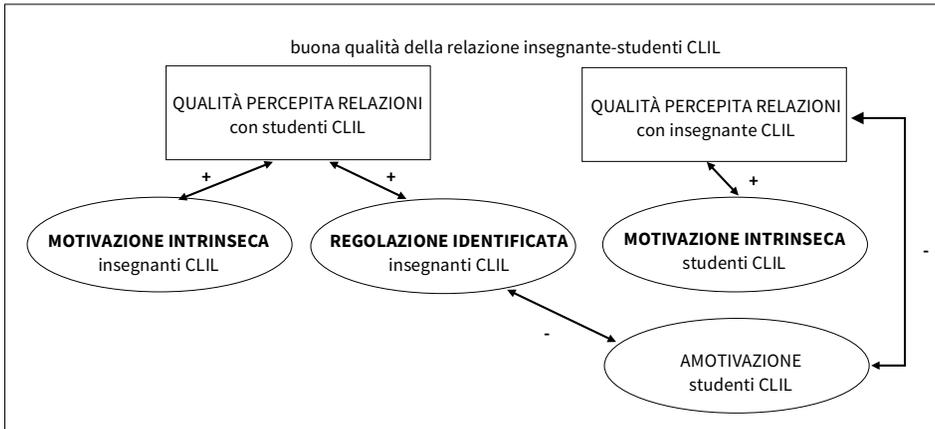


Figura 24. Relazioni fra variabili d'interesse: qualità percepita delle relazioni reciproche e motivazione di insegnanti e studenti CLIL

7.3 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 degli spunti da cui partire per la creazione di soluzioni adatte a risolvere le criticità riscontrate e, nel contempo, aumentare il **capitale professionale** (Hargreaves, Fullan 2012)⁷ 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 (cf. § 7.3.1); ve-

⁷ 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.

dremo come la riflessione sistematica sulla pratica possa contribuire al capitale decisionale individuale e collettivo (cf. § 7.3.2); infine, discuteremo il ruolo cruciale del capitale sociale nell'insegnamento in CLIL (cf. § 7.3.3).

7.3.1 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):⁸ 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 (cf. § 5.1) - ad adottare questa metodologia trova fondamento non solo nei risultati della nostra ricerca (cf. Bier 2016), ma anche negli esiti del recente monitoraggio realizzato presso i docenti in servizio nei Licei Linguistici italiani da Langé e colleghi, i quali rilevano la necessità di intervenire in merito sia alle competenze metodologiche sia a quelle linguistiche (Langé et al. 2014, 29-30).⁹

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.

Visione

Come si è visto in letteratura, presentando gli studi sulla motivazione degli insegnanti di L2/LS (cf. § 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 innan-

⁸ Riprendendo il lavoro di Smith [1776] (2009), Hargreaves e Fullan (2012, 89) 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».

⁹ Si ricordino, inoltre, i risultati dello studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi (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.

zitutto 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, allo stesso tempo, sensibile alla lingua (cf. § 4.2): capiamo, 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:

- a. 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);
- b. 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;
- c. 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 mentale.¹⁰

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, Mar-

¹⁰ Dörnyei e Kubanyiova (2014) offrono una ricca rassegna di attività da adattare a questo scopo.

zano 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'**a-bilità** – i.e. il sapere strategico, la metacognizione.

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 e colleghi: § 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:

- a. **metodologia CLIL**: presentare ai docenti le caratteristiche della metodologia (cf. § 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, cf. § 3.3.2), da raggiungere nel medio e breve termine mettendo in pratica quanto contemplato dalla metodologia CLIL;
- b. **pratica in ambiente sicuro**: prevedere esperienze di *microteaching* per far sì che i docenti percepiscano un livello sufficiente di auto-efficacia (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998) prima di affrontare la realtà concreta della classe e, soprattutto, possano fare esperienza delle emozioni connesse alla pratica CLIL.¹¹ 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 che l'energia negativa che deriva dalla percezione della dissonanza sia convertita in immunità positiva (Hiver 2015b);¹²

¹¹ Vygotsky (1994) definisce l'esperienza emotiva vissuta come *perezhivanie*. Commentando Vygotsky, Golombek e Doran (2014, 104) definiscono questo concetto come «a unity of person and environment, achieved by the individual's subjective perception of that environment».

¹² Hiver (2015b, 225-6) fornisce questa definizione di *teacher immunity*: «[its] primary purpose is to protect the system behind it [...] to avoid vulnerability to the high stress-levels

- c. **mediazione e metacognizione:** sulla scia dei lavori di Ushioda (2014) e Golombek e Doran (2014),¹³ 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.

Rimanendo sul tema della riflessione, nel prossimo paragrafo ci soffermeremo sul ruolo della stessa nella pratica didattica quotidiana.

7.3.2 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 § 7.3.1) ma anche nella quotidianità della pratica didattica, visto che contribuisce ad accrescere il **capitale decisionale** dei docenti (Hargreaves, Fullan 2012):¹⁴ 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 (cf. Hargreaves, Fullan 2012; cf. 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.

and the emotional strain inherent to the profession, and thus control and respond to shifts that threaten their equilibrium».

¹³ 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).

¹⁴ Hargreaves e Fullan (2012, 93) 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».

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'azione,¹⁵ 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 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, 5¹⁶)

Vista la sua natura collettiva e partecipativa, intravediamo nella ricerca-azione non solo uno strumento per intervenire sulla consapevolezza me-

15 «Reflection about action» (Hargreaves, Fullan 1998).

16 «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, 5).

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 (cf. § 7.3.3).

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:

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, 71¹⁷)

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, 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.

È entro questa cornice - e in considerazione della positività della relazione esistente tra insegnante CLIL e studenti (cf. § 7.1.1 e § 7.2) - che collochiamo la proposta di Coyle (2014): la studiosa suggerisce un approc-

17 «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, 71).

cio 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 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, 65¹⁸).

7.3.3 Il capitale sociale

Abbiamo accennato poc'anzi 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, 15-16¹⁹)

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),²⁰ facilita l'accesso da parte dei singoli al capitale umano dei

18 «professional learning» (Coyle 2014, 65).

19 «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, 15-16).

20 Riprendendo il lavoro di Coleman (1986, 1988), Hargreaves e Fullan (2012, 90) offrono questa definizione di capitale sociale: «Social capital refers to how the quantity and quality

colleghi - i.e. alle loro conoscenze, competenze, esperienza - in modo che sia gli insegnanti stessi che gli studenti possano beneficiarne.²¹

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, 519²²). 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. (2003, 84²³)

Gruppi di docenti che lavorano in modo collegiale, che indagano insieme sulla propria pratica didattica - impiegando, ad esempio, lo strumento della ricerca-azione (cf. § 7.3.2) - 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, Hood e Marsh (2010) e Marsh et al. (2011) pongono l'accento sul fatto che il CLIL non può essere affrontato in modo produttivo individualisticamente, ma deve coinvolgere team di insegnanti - CLIL e non - che siano in grado «di applicare i principi, i modelli e le strategie delle PLC» (Marsh et al. 2011, 27²⁴), ossia di:

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».

21 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.

22 «shared responsibility for the work of teaching» (Little 1990, 519).

23 «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, 84).

24 «to apply the principles of professional learning communities, models and strategies» (Marsh et al. 2011, 27).

- a. avere una visione comune e valori condivisi (cf. § 7.3.1);
- b. assumere responsabilità condivisa per l'apprendimento degli studenti (cf. *supra*);
- c. stimolare la riflessione sulla pratica didattica (cf. § 7.3.2);
- d. facilitare la collaborazione tra colleghi, e il dialogo aperto e sincero (cf. *supra*);
- e. promuovere l'apprendimento professionale individuale e di gruppo (cf. *supra*).²⁵

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 insegnanti,²⁶ 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*²⁷ stessa della scuola, sia resa possibile ed incoraggiata.²⁸ In tal senso, la figura cruciale è quella del/la dirigente scolastico/a.

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, 151²⁹)

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

²⁵ Questi cinque punti sono stati tratti da Marsh et al. (2011, 13) e messi a confronto con quanto discusso in precedenza.

²⁶ 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.

²⁷ *Mission* e *vision* sono termini importati dal marketing. La *vision* (paragonabile al concetto di visione, cf. § 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, 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» (142).

²⁸ Nel commentare l'importanza della collegialità, Barth (1990, 32-3) 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».

²⁹ «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, 151).

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, 188³⁰). 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:

- 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;
- b. **nutrire aspettative concrete** per il lavoro in team da parte degli insegnanti: non solo gli insegnanti CLIL 'ufficiali' (cf. § 5.1.1) 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 classiche), per il loro apporto relativamente alle strategie e tecniche didattiche per favorire la comprensione e produzione linguistica;
- c. **«aiutare gli insegnanti ad aiutarsi tra loro»** (Hargreaves, Fullan 2012, 169³¹), 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** necessario per poter pianificare un modulo CLIL e riflettere insieme sulla sua implementazione ed efficacia, utilizzando lo strumento della ricerca-azione (cf. § 7.3.2).³²

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

30 «to build community among students, teachers, parents, and staff, who need to share a common set of purposes» (Robinson 2015, 188).

31 «helping people [i.e. teachers] to help themselves» (Hargreaves, Fullan 2012, 169).

32 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).

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 al. 2007).³³ L'imposizione del CLIL come obbligo di legge in Italia (cf. § 5.1) viene accolta da un corpo docente la cui anzianità è la più elevata tra i paesi dell'OECD (OECD 2015):³⁴ sia i dati della nostra ricerca (cf. § 5.3.1) sia quelli del recente monitoraggio di Langé et al. (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 anni,³⁵ ii. l'anzianità di servizio degli stessi è piuttosto alta, visto che in entrambi i casi la metà del campione dei partecipanti supera i 20 anni di esperienza nell'insegnamento.³⁶

Di conseguenza, in considerazione del fatto che l'obbligo del CLIL può contribuire ad influenzare in modo negativo sia la consapevolezza metodologica che la motivazione degli insegnanti CLIL (cf. § 7.1.2), 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.

33 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'influencare 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.

34 Secondo i più recenti indicatori dell'OECD sull'istruzione in Italia, nel 2013, il 73% degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado aveva compiuto 50 anni di età o li aveva superati (OECD 2015, 7).

35 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% (cf. § 5.3.1, fig. 2). Nel monitoraggio di Langé et al. (2014, 14), gli insegnanti con età compresa tra 46 e 55 anni rappresentano il 50% del campione partecipante, mentre quelli di età superiore ai 55 anni costituiscono il 23%. I risultati delle due rilevazioni sono simili.

36 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% (cf. § 5.3.1, fig. 3). Nel monitoraggio di Langé et al. (2014, 14), 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%. Anche in questo caso, dunque, i risultati delle due rilevazioni sono simili.

7.4 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 di secondo grado d'Italia) perché sono stati selezionati mediante campionamento di convenienza e a palla di neve (cf. § 5.5.2): non disponendo delle risorse necessarie per poter effettuare un campionamento casuale rigoroso - di per sé difficile in contesto educativo - non si è potuto procedere in questa direzione. Tale 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 (cf. § 5.1). 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 (cf. Bier 2016). Soprattutto a seguito dei più recenti sviluppi degli studi sulla motivazione nell'apprendimento/insegnamento linguistico in chiave CDS (cf. § 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, Henry, Muir 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 e relazionali).

Per quanto riguarda il terzo limite, l'adozione del **questionario** come strumento di raccolta dati porta con sé due principali debolezze:

- a. 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 partecipanti:³⁷ in particolare, soprattutto per quanto concerne l'indagine sulla consapevolezza 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, cognitiva, affettiva e relazionale negli insegnanti CLIL e nei rispettivi studenti;

- b. 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 (cf. § 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, 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: cf. § 7.3.3).

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

37 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, 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 e si è cercato di raggiungere il maggior numero possibile di rispondenti.

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-cognitive-affettive-relazionali, soggette all'auto-organizzazione e caratterizzanti i sistemi aperti (cf. § 3.3.1).³⁸ 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 (cf. § 7.1.1 e § 7.2) indicano che esiste un'associazione importante tra le stesse, da approfondire ulteriormente con eventuali studi di caso di tipo qualitativo.

7.5 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 (cf. § 7.1.1 e § 7.2), e ai limiti del nostro studio (cf. § 7.4) - 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 (cf. § 7.5.1) e ad una classe coinvolta in un progetto CLIL (cf. § 7.5.2), permettano di approfondire lo studio di alcuni degli aspetti caratterizzanti le dinamiche motivazionali dell'insegnamento e dell'apprendimento con questa metodologia.

³⁸ Byrne e Callaghan (2014, 257) 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».

7.5.1 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 (cf. § 7.3.1), 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)³⁹ e Golombek e Doran (2014),⁴⁰ sarebbe interessante indagare i meccanismi motivazionali, affettivi e cognitivi degli **insegnanti in formazione CLIL**, 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 (cf. § 3.3.1), gli aspetti che riteniamo utile indagare in vista di una comprensione profonda della figura del docente CLIL sono i seguenti:

- a. **negoziazione 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;
- b. influenza della negoziazione di cui sopra sulla formulazione della propria **visione** del Sé Ideale, come insegnante CLIL competente nella LS;
- c. ruolo del **discorso sociale** con i colleghi del corso e con il formatore⁴¹ e del **discorso interno**⁴² nello stimolare la negoziazione dei ruoli che ciascun docente in formazione riveste e nel plasmare la propria visione del Sé Ideale;

³⁹ Gregersen e MacIntyre (2015) hanno adottato l'approccio CDS per interpretare i processi motivazionali attivati nel discorso interno (cf. 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.

⁴⁰ 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.

⁴¹ 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).

⁴² Il discorso interno potrebbe essere sviluppato tramite l'adozione di uno strumento introspettivo quale il diario di bordo (in formato cartaceo oppure digitale).

- d. 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 può costituire la base di un possibile agglomerato;
- e. formazione di eventuali **stati di attrazione** (come, ad esempio, l'immunità degli insegnanti, Hiver 2015b) come risultato dell'auto-organizzazione delle componenti motivazionali, cognitive, affettive degli agglomerati, che si suppone essere stimolata - non causata - dalla negoziazione dei ruoli promossa dal discorso sociale ed interno.

Nel riformulare la citazione di Joubert per cui «insegnare è imparare due volte» (Joubert, cit. in Gregersen, MacIntyre 2015, 260⁴³), 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. (2015, 281⁴⁴)

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**.

43 «to teach is to learn twice» (Joubert, cit. in Gregersen, MacIntyre 2015, 260).

44 «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, 281).

7.5.2 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 trovare modi più immaginativi di insegnare le lingue» (*Guardian Weekly* 25/08/2006, riportato in Coyle 2014, 52-3⁴⁵).

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, Lasagabaster e Sierra (2014a) suggeriscono l'adozione dell'approccio CLIL; dall'altro, Henry, Davydenko e Dörnyei (2015) e Dörnyei, Henry e Muir (2016) avanzano la proposta di prevedere progetti di gruppo che stimolino l'avvio di **DMCs collettive**,⁴⁶ le quali

possono essere usate per sviluppare efficaci interventi motivazionali per portare [...] nuovo slancio in ambienti o attività che sono diventati stagnanti o inerti. (Henry, Davydenko, Dörnyei 2015, 343⁴⁷)

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, Henry e Muir (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 e colleghi pongono l'accento sulla necessità di prevedere «progetti intensivi di gruppo» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 144⁴⁸), 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,

45 «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, riportato in Coyle 2014, 52-3).

46 Abbiamo affrontato il concetto di DMC individuale in § 3.3.2.

47 «they can be used for developing effective motivational interventions to bring [...] new leases of life into learning environments or activities that have become stagnant or inert» (Henry, Davydenko, Dörnyei 2015, 343).

48 «intensive group projects» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 144).

feedback costruttivo e possibilità di interazione con il gruppo (Shernoff 2013, cit. in Dörnyei, Henry, Muir 2016). Un progetto CLIL, con il suo duplice focus su disciplina e lingua, non solo incarna le caratteristiche sopra indicate ma può rappresentare l'espressione di un'**intenzione condivisa** (cf. Gaggioli et al. 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 (cf. Coyle 2014).

In particolare, riprendendo gli elementi costitutivi delle DMCs (cf. § 3.3.2), i meccanismi alla base di un'eventuale DMC CLIL di gruppo che sarebbe utile investigare sono i seguenti:

- a. condizioni motivazionali iniziali del gruppo (Dörnyei, Henry, Muir 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'associazione fra quest'ultima e la motivazione di entrambi i protagonisti dell'azione didattica;
- b. **visione**, ossia il *goal*/obiettivo finale dell'intero progetto CLIL, che deve possedere queste caratteristiche: i. rilevanza ed autenticità, ii. tangibilità, iii. chiarezza e non ambiguità (Dörnyei, Henry, Muir 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;
- c. **struttura**, pianificazione del progetto CLIL, la quale deve essere stabilita nel dettaglio fin dall'inizio (Dörnyei, Henry, Muir 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)⁴⁹ 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;
- d. **emozionalità positiva** (Dörnyei, Henry, Muir 2016), ossia benessere reciproco (Johnson, Johnson, Smith 1998),⁵⁰ 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;
 - e. **gestione della fase dissolutiva**, accompagnata da riflessione finale sugli esiti del progetto (Dörnyei, Henry, Muir 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 sia associata alla loro motivazione per l'insegnamento in CLIL.

49 Dörnyei e Murphey (2003, 52) 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».

50 A questo proposito, Johnson, Johnson e Smith (1998, 19) 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».

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Conclusioni

«Coloro i quali viaggiano con bambini piccoli, in caso di mancanza di ossigeno, per prima cosa posizionino la maschera per l'ossigeno sulla propria faccia e dopo - solo dopo - mettano la maschera sulla faccia del bambino». La questione è, ovviamente, che l'adulto deve essere in vita per aiutare il bambino. A scuola passiamo un sacco di tempo a mettere maschere per l'ossigeno sulle facce degli altri mentre noi stessi stiamo soffocando. (Barth 1990, 42¹)

Questa citazione di Barth 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, da un lato, confermano il dato positivo sulla motivazione degli studenti e sulla sua stretta associazione con l'impegno investito nell'apprendimento in CLIL; dall'altro, danno notizie tutto sommato positive anche per quanto riguarda i docenti i quali, ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado italiana, appaiono essere sufficientemente motivati sia dal punto di vista intrinseco (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.

1 «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» (Barth 1990, 42).

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, 67²)

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, Hood e Marsh (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 (cf. § 4.1 e § 4.2.1), il CLIL può essere considerato una valida via da intraprendere per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo (*21st-Century Skills*).³

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:

Le vere sfide dell'educazione saranno affrontate solamente attraverso il conferimento di potere e responsabilità ad insegnanti appassionati e creativi. (Robinson 2009, 247⁴)

2 «Does education serve new roles in the knowledge economy?» (OECD 2000, 67).

3 Per una dettagliata discussione circa le competenze necessarie nel XXI secolo, si veda la pubblicazione curata dal World Economic Forum (2015).

4 «The real challenges for education will only be met by empowering passionate and creative teachers» (Robinson 2009, 247).

La chiave per lo sviluppo di competenze e la sostenibilità futura è la formazione degli insegnanti. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 161⁵)

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 di secondo grado, 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 (cf. § 7.3), 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, 183⁶) alla scelta del CLIL.⁷

Nella ricerca da noi condotta 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 affettivo, 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 sanno, pensano e 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.

5 «The key to future capacity building and sustainability is teacher education» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 161).

6 «so that it is not a disincentive» (Hargreaves, Fullan 2012, 183).

7 Secondo i più recenti indicatori dell'OECD (2014, 6) 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». 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» (8).

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, Hood, Marsh 2010, 162⁸)

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: cf. § 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).⁹

Come si è detto all'inizio, l'implementazione del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado 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, 192¹⁰)

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

8 «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, Hood, Marsh 2010, 162).

9 A questo proposito, Robinson (2009, 186) 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».

10 «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, 192).

ne - scopra il proprio talento (l'Elemento, nella formulazione di Robinson 2009, 2013, 2015),¹¹ 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*.

11 Robinson (2009, 21) definisce l'Elemento in questi termini: «the Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion».

Riferimenti bibliografici

- Abramson, L.Y.; Seligman, M.E.P.; Teasdale, J.D. (1978). «Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation». *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Alexander, P.A. (2008). «Charting the Course for the Teaching Profession: The Energizing and Sustaining Role of Motivational Forces». *Learning and Instruction*, 18(5), 483-91.
- Alexander, P.A.; Kulikovich, J.M.; Jetton, T.L. (1994). «The Role of Subject Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Non-linear Texts». *Review of Educational Research*, 64(2), 201-52.
- Ames, C. (1992). «Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation». *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Atkinson, D. (2002). «Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition». *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-45.
- Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Bailey, F. (1996). «The Role of Collaborative Dialogue in Teacher Education». Freeman, Richards 1996, 260-80.
- 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'». Freeman, Richards 1996, 11-29.
- Balboni, P.E. (2006a). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2006b). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare* (pp. 19-28). Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3 ed. Torino: UTET Università.
- 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), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.

- Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di) (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher Editore. I Quaderni della Ricerca 14.
- Baleghizadeh, S.; Gordani, Y. (2012). «Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers». *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 29-42.
- Bandura, A. (1982). «Self-Efficacy Mechanisms in Human Agency». *American Psychologist*, 37(2), 122-47.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). «Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective». *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barnard, R.; Burns, A. (eds.) (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barnes, D.; Shemilt, D. (1974). «Transmission and Interpretation». *Educational Review*, 26(3), 213-28.
- 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(2), 296-8.
- Baumeister, R.F.; Leary, M.R. (1995). «The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation». *Psychological Bulletin*, 117(3), 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* (Prague, 8-10 November). URL https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07Prog_9Nov_His_Beacco_EN.DOC (2017-07-26).
- Bernaus, M.; Gardner, R.C. (2008). «Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement». *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bess, J.L. (ed.) (1997a). *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press.
- Bess, J.L. (1997b). «The Motivation to Teach: Perennial Conundrums». Bess 1997a, 424-39.
- 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), 429-59. DOI 10.14277/2280-6792/62p.
- Bier, A. (2014). «The Motivation of Second/Foreign Language Teachers: A Review of the Literature». *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 3(3), 505-21. DOI 10.14277/2280-6792/119p.

- 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), 71-83. DOI 10.14277/2280-6792/124.
- Bier, A. (2016). «An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-Experienced Italian CLIL Teachers». *EL.LE, Educazione Linguistica. Language Education*, 5(3), 395-414. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-4.
- Bier, A. (2017a). *La questione della motivazione nell'insegnamento in CLIL. Una ricerca su insegnanti e studenti nella scuola secondaria superiore* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Bier, A. (2017b). «A Quantitative Instrument to Collect Data on CLIL Teacher Motivation». Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds.), *A Journey through the CLIL Landscape: Problems, Prospects*. Newcastle (UK): Cambridge Scholar Publishing, 86-104.
- Bier, A. (2017c). «Invested Effort for Learning in CLIL and Student Motivation: How Much are They Related? Answers from the Italian Context». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2(3), 149-72.
- Bier, A. (2017d). «Student Motivation for Learning in CLIL and Teacher Motivation for Teaching in CLIL: Reflections on their Reciprocal Behavior». Paper presented at the IV International LIF Conference *Multiple perceptual frames on ELT and SLA* (Cyprus, 2-4 March 2017).
- Binnie Smith, D. (1996). «Teacher Decision Making in the Adult ESL Classroom». Freeman, Richards 1996, 197-216.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: 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), 81-109.
- Borg, S. (2012). «Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis». Barnard, R.; Burns, A. (eds.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 11-29.
- Bowler, B. (2007). «The Rise and Rise of CLIL». *New Standpoints*, Sept.-Oct., 7-9.
- Brophy, J.; Good, T.L. (1986). «Teacher behavior and student achievement». Wittrock, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 329-75.
- Brumfit, C.J.; Johnson, K. (1987). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Bruner, J.S. (1978). «The Role of Dialogue in Language Acquisition». Sinclair, A.; Jarvella, R.J.; Levelt, W.J.M. (eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag, 241-56.
- 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), 523-32.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2013). «La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua». *Enthymema*, 8, 5-20.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. New York: Guilford Press.
- Bullock Report (1975). *A Language for Life*. London: Her Majesty's Stationery Office. URL <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html> (2017-07-26).
- Burns, A. (1996). «Starting All Over Again: from Teaching Adults to Teaching Beginners». Freeman, Richards 1996, 154-77.
- 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), 453-67.
- 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: Basque Institute of Educational Evaluation and Research. URL <http://www.isei-ivei.net/eng/pubeng/Trilingual-students.pdf> (2017-07-26).
- 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), 977-87.
- Cattell, R.B. (1966). «The Scree Test for the Number of Factors». *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-76.
- 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), 609-33.
- 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.
- Ciani, K.D.; Summers, J.J.; Easter, M.A. (2008). «A 'top-down' Analysis of High School Teacher Motivation». *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-60.
- Clark, C.M.; Peterson, P.L. (1986). «Teachers' Thought Processes». Wittrock, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 255-96.

- Cohen, J.W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th ed. New York: Routledge.
- Coleman, J.S. (1986). «Social Theory, Social Research and a Theory of Action». *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-35.
- Coleman, J.S. (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital». *American Journal of Sociology*, 94(S), S95-S120.
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e Apprendere: Verso la Società Conoscitiva*. Libro bianco su Istruzione e Formazione. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. URL http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf (2017-07-26).
- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Coonan, C.M. (2002). «Italy». Grenfell, M. (ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge, 98-113.
- Coonan, C.M. (2003). «Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro Features». Barbero, T.; Boella, T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Piemonte: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, 24-44.
- Coonan, C.M. (2006a). «Focus su CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, 23-37.
- Coonan, C.M. (2006b). «Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*. Torino: UTET Università, 143-65.
- Coonan, C.M. (2007). «Insider Views of the CLIL Classroom Through Teacher Self-Observation-Introspection». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-46.
- Coonan, C.M. (2008). «The Foreign Language and the CLIL Lesson. Problems and Implications». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 13-35.
- Coonan, C.M. (2011). «Affect and Motivation in CLIL». Marsh, Meyer 2011, 53-66.
- Coonan, C.M. (2012a). *La Lingua Straniera Veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2012b). «The Foreign Language Curriculum and CLIL». *Synergies Italie*, 8, 117-28.
- Coonan, C.M. (2014a). «I principi base del CLIL». Balboni, Coonan 2014, 17-35.
- Coonan, C.M. (2014b). «Questioni linguistiche nel CLIL». Langé, Cingano 2014, 29-38.

- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cox, R.H. (2012). *Sport Psychology: Concepts and Applications*. 7th ed. New York: McGraw-Hill.
- Coyle, D. (2006). «Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers». *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2007). «Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Agenda for CLIL Pedagogies». *International Journal of Biligual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-62.
- Coyle, D. (2014). «Motivating Teachers and Learners as Researchers». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 51-69.
- 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), 235-42.
- Crookes, G. (1997). «What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach?». *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-79.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). «The Flow Experience and Its Significance for Human Psychology». Csikszentmihalyi, M.; Csikszentmihalyi, I.S. (eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 15-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). «Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow Analysis». Bess 1997a, 72-89.
- 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». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 98-119.
- Cuccurullo, D. (2014). «Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL». Langé, Cingano 2014, 71-92.
- Cummins, J. (2008). «BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction». Street, B.; Hornberger, N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C.; Hüttner, J.; Schindelegger, V.; Smit, U. (2009). «Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL». *International CLIL Research Journal*, 1(2), 18-25.
- Daloiso, M. (2015). «La neuropsicologia». Daloiso, M. (a cura di), *Scienze del Linguaggio e Educazione Linguistica*. Torino: Bonacci editore, 149-75.

- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Penguin Books.
- D'Angelo, L.; García Pascual, E. (2011). «The Personal and Professional Profile of the CLIL Subject Teacher: A Research Study». Marsh, Meyer 2011, 67-78.
- 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». Verspoor, De Bot, Lowie 2011, 123-7.
- De Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L.; Kasser, T.; Ryan, R.M. (1997). «Self-Determined Teachers: Opportunities and Obstacles». Bess 1997a, 57-71.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum 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), 227-68.
- Deci, E.L.; Vansteenkiste, M. (2004). «Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology». *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- De Jesus, S.N.; Lens, W. (2005). «An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation». *Applied Psychology*, 54(1), 119-34.
- Dewey, J. [1916] (2011). *Democracy and Education*. Hollywood: Simon & Brown.
- Dinham, S.; Scott, C. (1998). «A Three Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction». *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-78.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2014a). «Giving Voice to the Students. What (de)motivates them in CLIL Classes?». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 117-37.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2014b). «Motivation. Making Connections Between Theory and Practice». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 177-83.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2014c). «CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables». *Language Learning Journal*, 42(2), 209-24.
- Donato, R.; McCormick, D. (1994). «A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation». *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-64.
- Dörnyei, Z. (1994a). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-84.

- Dörnyei, Z. (1994b). «Understanding L2 Motivation: On With the Challenge!». *The Modern Language Journal*, 78(4), 515-23.
- 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), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. with T. Taguchi. New York: Routledge.
- 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), 437-62.
- Dörnyei, Z.; Csizér, K. (1998). «Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study». *Language Teaching Research*, 2(3), 203-29.
- Dörnyei, Z.; Csizér, K. (2002). «Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey». *Applied Linguistics*, 23(4), 421-62.
- Dörnyei, Z.; Henry, A.; Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z.; Ibrahim, Z.; Muir, C. (2015). «'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 95-105.
- Dörnyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; MacIntyre, P.D.; Henry, A. (eds.) (2015a). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z.; MacIntyre, P.D.; Henry, A. (2015b). «Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 1-17.
- Dörnyei, Z.; Muir, C.; Ibrahim, Z. (2014). «Directed Motivational Currents: Energising Language Learning by Creating Intense Motivational Pathways». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 9-29.
- Dörnyei, Z.; Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Doughty, C.; Williams, J. (eds.) (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), 35-48.
- Drake, T. (2002). «Experience Counts: Career Stage and Teachers' Response to Mathematics Education Reform». *Educational Policy*, 16(2), 311-37.
- 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: Ballantine.
- Ebbutt, D. (1985). «Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles». Burgess, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes (UK): Falmer, 152-74.
- Eccles, J.S.; Wigfield, A. (2002). «Motivational Beliefs, Values, and Goals». *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-32.
- Epstein, S. (1994). «Integration of the Cognitive and Psychodynamic Unconscious». *American Psychologist*, 49(8), 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), 13-29. DOI 10.14277/2280-6792/240.
- Feuerstein, R.; Klein, P.S.; Tannenbaum, A.J. (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological, and Learning Implications*. London: Freund.
- Firth, A.; Wagner, J. (1997). «On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research». *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Freeman, D. (1996). «Renaming Experience/Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching». Freeman, Richards 1996, 221-41.
- Freeman, D. (2007). «Research 'Fitting' Practice: Firth and Wagner, Classroom Language Teaching, and Language Teacher Education». *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 893-906.
- Freeman, D.; Johnson, K.E. (1998). «Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education». *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.) (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: 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): 41-9.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- Gee, J.P. (1989). «Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction». *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Goddard, R.D.; Hoy, W.K.; Woolfolk Hoy, A. (2000). «Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement». *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Golombek, P.; Doran, M. (2014). «Unifying Cognition, Emotion, and Activity in Language Teacher Professional Development». *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-11.
- Goodlad, J. (1983). «A Study of Schooling: Some Findings and Hypotheses». *Phi Delta Kappan*, 64(7), 465-70.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- 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». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 260-84.
- Grenfell, M. (ed.) (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: 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(4), 375-82.
- 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), 55-77.
- Hargreaves, A. (1998). «The Emotional Practice of Teaching». *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-54.
- Hargreaves, A. (2000). «Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students». *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-26.
- 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: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hebb, D.O. (1955). «Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System)». *Psychological Review*, 62(4), 243-54.
- 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), 329-45.
- 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), 319-40.
- 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), 35-47.
- Hiver, P. (2015a). «Attractor States». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 20-8.
- Hiver, P. (2015b). «Once Burned, Twice Shy: The Dynamic Development of System Immunity in Teachers». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 214-37.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: 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), 186-201.
- Huberman, M. (1989). «The Professional Life Cycle of Teachers». *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Jelsma, B.M. (1982). *Adult Control Behaviors: The Interaction Between Orientation Toward Control in Women and Activity Level of Children* [unpublished doctoral thesis]. Rochester (NY): University of Rochester.
- 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(6), 583-93.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Smith, K.A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. 2nd ed. Edina (MN): Interaction Books Co.
- Johnson, K.E. (1996). «The Vision Versus the Reality: The Tensions of the TESOL Practicum». Freeman, Richards 1996, 30-49.
- Johnston, B. (1997). «Do EFL Teachers Have Careers?». *TESOL Quarterly*, 31(4), 681-712.
- Kachru, B. (1992). «World Englishes: Approaches, Issues and Resources». *Language Teaching*, 25(1), 1-14.
- Kaiser, H.F. (1970). «A Second Generation Little Jiffy». *Psychometrika*, 35(4), 401-15.
- Kaiser, H.F. (1974). «An Index of Factorial Simplicity». *Psychometrika*, 39(1), 31-6.
- Kassagby, O.; Boraie, D.; Schmidt, R. (2001). «Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 213-38.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. 2nd ed. Geelong (Vic.): Deakin University Press.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. 3rd ed. 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), 153-71.
- Kieschke, U.; Schaarschmidt, U. (2008). «Professional Commitment and Health Among Teachers in Germany: A Typological Approach». *Learning and Instruction*, 18(5), 429-37.
- Kintsch, W. (1980). «Learning Form Text, Levels of Comprehension, Or: Why Anyone Would Read a Story Anyway». *Poetics*, 9(1-3), 87-98.
- Kızıltepe, Z. (2008). «Motivation and Demotivation of University Teachers». *Teacher and Teaching*, 14(5-6), 515-30.
- Knezevic, A.; Scholl, M. (1996). «Learning to Teach Together: Teaching to Learn Together». Freeman, Richards 1996, 79-96.
- 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), 327-55.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: 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), 1-17.
- Kubanyiova, M. (2007). *Teacher Development in Action: An Empirically-Based Model of Promoting Conceptual Change in In-Service Language Teachers in Slovakia* [doctoral thesis]. Nottingham: University of Nottingham. URL http://eprints.nottingham.ac.uk/10387/1/Kubanyiova_PhD_complete.pdf (2017-07-26).
- Kubanyiova, M. (2009). «Possible Selves in Language Teacher Development». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 314-32.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, M. (2014). «Motivating Language Teachers. Inspiring Vision». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 71-89.
- 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), 468-82.
- Labone, E. (2004). «Teacher Efficacy: Maturing the Construct Through Research in Alternative Paradigms». *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-59.
- Lafford, B.A. (2007). «Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997)». *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 735-56.

- Lamb, M. (2004). «Integrative Motivation in a Globalizing World». *System*, 32(1), 3-19.
- Langé, G. (2014). «CLIL: le scelte italiane». Langé, Cinganotto 2014, 13-24.
- 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, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf (2017-07-26).
- Langé, G.; Cinganotto, L. (a cura di) (2014). *E-CLIL, per una didattica innovativa*. Torino: Loescher Editore. I Quaderni della Ricerca 18.
- Lantolf, J.P. (1994). «Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue». *The Modern Language Journal*, 78(4), 418-20.
- Lantolf, J.P.; Appel, G. (1994). «Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research». Lantolf, J.P.; Appel, G. (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport (CT): Ablex Publishing Corporation, 1-32.
- Larsen-Freeman, D. (2015). «Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 11-9.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. (2008a). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: 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), 200-13.
- Lasagabaster, D. (2008). «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses». *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). «English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL settings». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D.; Doiz, A.; Sierra, J.M. (eds.) (2014). *Motivation and Foreign Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009). «Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classrooms». *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2010). «Immersion and CLIL in English: more Differences than Similarities». *ELT Journal*, 64(4), 367-75.
- Latham, G.P.; Daghighi, S.; Locke, E.A. (1997). «Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation». Bess 1997a, 125-42.
- 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), 788-802.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

- Leana, C.R. (2011). «The Missing Link in School Reform». *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 29-35. URL https://ssir.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform (2018-03-30).
- Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Lewin, K. (1946). «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, J.W. (1990). «The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations». *Teachers College Record*, 91(4), 509-36.
- Liu, E.; Noppe-Brandon, S. (2009). *Imagination First: Unlocking the Power of Possibility*. San Francisco: 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. URL http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf (2017-07-26).
- London, M. (1983). «Toward a Theory of Career Motivation». *Academy of Management Review*, 8(4), 620-30.
- Long, J.F.; Woolfolk Hoy, A. (2006). «Interested Instructors: A Composite Portrait of Individual Differences and Effectiveness». *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 303-14.
- Lorenz, E.N. (1963). «Deterministic Nonperiodic Flow». *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20(2), 130-41.
- Lorenzo, F. (2014). «Motivation Meets Bilingual Models. Goal-Oriented Behavior in the CLIL Classroom». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 139-55.
- 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; Consejería de Educación.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowie, W.; Seton, B. (2013). *Essential Statistics for Applied Linguistics*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Ludbrook, G. (2014a). «Le competenze linguistiche di un docente CLIL». Balboni, Coonan 2014, 91-6.
- Ludbrook, G. (2014b). «Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences». Balboni, Coonan 2014, 105-14.

- Lyster, R. (1998). «Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching». Cenoz, J.; Genesee, F. (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters, 64-95.
- MacIntyre, P.D. (2002). «Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition». Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 45-68.
- MacIntyre, P.D.; Dörnyei, Z.; Henry, A. (2015). «Conclusion: Hot Enough to be Cool: The Promise of Dynamic Systems Research». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 419-29.
- Malmberg, L.E. (2008). «Student Teachers' Achievement Goal Orientations During Teacher Studies: Antecedents, Correlates and Outcomes». *Learning and Instruction*, 18(5), 438-52.
- Markus, H.; Kunda, Z. (1986). «Stability and Malleability of the Self-Concept». *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-66.
- Markus, H.; Nurius, P. (1986). «Possible Selves». *American Psychologist*, 41(9), 954-69.
- Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols Martín, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages. URL <http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flash-files/index3.html> (2017-07-26).
- Marsh, D.; Meyer, O. (eds.) (2011), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press.
- Marsh, D.; Zajac, M.; Gozdawa-Gołębiowska, H. (2008). *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*. Warsaw: National Centre for Teacher Training and Development (CODN).
- 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), 579-604.
- Martínez, J.D. (2010). «La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua». *Entre Lenguas*, 15, 89-102.
- 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), 51-69.
- McKeachie, W.J. (1997). «Wanting to Be a Good Teacher: What Have We Learned to Date?». Bess 1997a, 19-36.
- Mehisto, P. (2008). «CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL». *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Menegale, M. (2008). «Expanding Teacher-Student Interaction through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL». Coonan, C.M. (a cura

- di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 105-28.
- Menegale, M. (2014a). «L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL». Balboni, Coonan 2014, 63-9.
- Menegale, M. (2014b). «L'autonomia dello studente nei moduli CLIL». Balboni, Coonan 2014, 97-102.
- Meyer, D.K. (2009). «Entering the Emotional Practices of Teaching». Schutz, P.A.; Zembylas, M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht: Springer, 73-91.
- Meyer, O. (2010). «Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies». *Puls*, 33, 11-29.
- Mezzadri, M. (2014). «Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione». Balboni, Coonan 2014, 77-90.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: 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), 333-46.
- 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), 34-62.
- Mousavi, E.S. (2007). «Exploring 'Teacher Stress' in Non-Native and Native Teachers of EFL». *English Language Teacher Education and Development*, 10, 33-41.
- Mowday, R.T.; Nam, S.H. (1997). «Expectancy Theory Approaches to Faculty Motivation». Bess 1997a, 110-25.
- Murphy, P.K.; Alexander, P.A. (2000). «A Motivated Exploration of Motivation Terminology». *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Nadler, D.A.; Lawler, E.E. (1977). «Motivating Individuals in Organizational Settings». Hackman, J.R.; Lawler, E.E.; Porter, L.W. (eds.), *Perspectives on Behavior in Organizations*. New York: McGraw-Hill, 26-36.
- Nadler, D.A.; Lawler, E.E. (1991). «Motivation: A Diagnostic Approach». Kolb, D.A.; Rubin, I.M.; Osland, J. (eds.), *The Organisational Behaviour Reader*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 99-110.
- Nicholls, J.G.; Cobb, P.; Yackel, E.; Wood, T.; Wheatley, G. (1990). «Students' Theories of Mathematics and their Mathematical Knowledge: Multiple Dimensions of Assessment». Kulm, G. (ed.), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 137-54.
- Noels, K.A. (2001). «New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations

- and Motivation». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu (HI): University of Hawai'i Press, 43-68.
- 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), 23-34.
- 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), 57-85.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publication Service. URL <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/oced1.pdf> (2017-07-26).
- OECD (2014). *Uno sguardo sull'istruzione 2014: indicatori dell'OCSE. Scheda paese: Italia*. Parigi: OECD Publication Service. URL <http://www.istruzione.it/allegati/2014/Italy-EAG2014-Country-Note-italian.pdf> (2017-07-26).
- OECD (2015). *Uno sguardo sull'istruzione 2015: indicatori dell'OCSE. Scheda paese: Italia*. Parigi: OECD Publication Service. URL http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf (2017-07-26).
- Oshagbemi, T. (1997). «Job Satisfaction and Dissatisfaction in Higher Education». *Journal of Education and Training*, 39(9), 354-9.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. 5th ed. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Papi, M.; Abdollahzadeh, E. (2012). «Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context». *Language Learning*, 62(2), 571-94.
- 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), 217-36.
- Pavón Vázquez, V.; Ávila López, J.; Gallego Segador, A.; Espejo Mohedano, R. (2015). «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*, 18(4), 409-25.
- Pavón Vázquez, V.; Ellison, M. (2013). «Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)». *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pavón Vázquez, V.; Rubio, F. (2010). «Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes». *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- 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), 186-96.

- Pennington, M.C. (1995). *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document, ED 404850.
- Pennington, M.C. (1996a). «When Input Becomes Intake: Tracing the Source of Teachers' Attitude Change». Freeman, Richards 1996, 320-48.
- Pennington, M.C. (1996b). «The 'Cognitive-Affective Filter' in Teacher Development: Transmission-Based and Interpretation-Based Schemas for Change». *System*, 24(3), 337-50.
- Pennington, M.C.; Riley, P.V. (1991a). «A Survey of Job Satisfaction in ESL: TESOL Members Respond to the Minnesota Satisfaction Questionnaire». *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(1), 37-55.
- Pennington, M.C.; Riley, P.V. (1991b). «Measuring Job Satisfaction in ESL Using the Job Descriptive Index». *Perspectives. Working Papers of the Department of English, City Polytechnic of Hong Kong*, 3(1), 20-36.
- Perrin, B. (2002). «How to - and How Not to - Evaluate Innovation». *Evaluation*, 8(1), 13-28.
- Phillipson, R. (2009). «English in Globalisation, a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia?». *TESOL Quarterly*, 43(2), 335-9.
- Pink, D.H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Pons, F.; De Rosnay, M.; Cuisinier, F. (2010). «Cognition and Emotion». Peterson, P.; Baker, E.; McGaw, B. (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5. Oxford (UK): Elsevier, 237-44.
- Riagáin, P.Ó. (2012). «Multilingualism and Attitudes». Chapelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford (UK): Blackwell Publishing, 1-7.
- Ricci Garotti, F. (2008). «Obiettivi e azione didattica in CLIL: un problema di coerenza». Coonan, C.M. (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione Monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 40(1-2), 29-56.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. With L. Aronica. London: Penguin Books.
- Robinson, K. (2013). *Finding your Element. How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life*. With L. Aronica. New York: Penguin Books.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. With L. Aronica. New York: 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), 399-412.
- Rosiek, J.; Beghetto, R.A. (2009). «Emotional Scaffolding: The Emotional and Imaginative Dimensions of Teaching and Learning». Schutz, P.A.; Zembylas, M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht: Springer, 175-94.

- Rossi Holden, L. (2014). «Il framework del progetto E-CLIL». Langé, Cingano 2014, 39-48.
- 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), 761-74.
- Ryan, R.M. (1993). «Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development». Jacobs, J. (ed.), *Current Theory and Research in Motivation*, vol. 40. *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental Perspectives on Motivation*. Lincoln (NE): University of Nebraska Press, 1-56.
- Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). «Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions». *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Sakui, K.; Cowie, N. (2012). «The Dark Side of Motivation: Teachers' Perspectives on 'Unmotivation'». *ELT Journal*, 66(2), 205-13.
- Sarnoff, I. (1970). «Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict». Jahoda, M.; Warren, N. (eds.), *Attitudes: Selected Readings*. Harmondsworth (UK): Penguin, 279-84.
- Schiefele, U. (1999). «Interest and Learning from Text». *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-80.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Seikkula-Leino, J. (2007). «CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors». *Language and Education*, 21(4), 328-41.
- Senge, P.M. (1990-2006). *The Fifth Discipline*. London: Random House.
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Serragiotto, G. (2006). «La valutazione del prodotto CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, 183-98.
- Serragiotto, G. (2014a). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2014b). «L'organizzazione operativa di un modulo CLIL». Balboni, Coonan 2014, 53-61.
- Serragiotto, G. (2014c). «Valutazione e CLIL». Balboni, Coonan 2014, 71-5.
- Sherhoff, D.J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. New York: Springer.
- Shoib, A. (2004). *What Motivates and Demotivates English Teachers in Saudi Arabia: A Qualitative Perspective* [unpublished doctoral thesis]. Nottingham: University of Nottingham, School of English Studies.
- Shön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: 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: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. London: Penguin.
- Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. (2009). «Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction». *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-24.
- Smith, A. [1776] (2009). *Of the Nature, Accumulation, and Employment of Stock*. Vol. 2 of *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. New York: Classic House Books.
- Snow, R.E.; Corno, L.; Jackson, D.N. (1996). «Individual Differences in Affective and Conative Functions». Berliner, D.C.; Calfee, R.C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 243-310.
- Stephenson, D. (1990). «Affective Consequences of Teachers' Psychological Investment». *Journal of Educational Research*, 84(1), 53-7.
- Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 3rd ed. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Sugino, T. (2010). «Teacher Demotivational Factors in the Japanese Language Teaching Context». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 216-26.
- Swain, M.; Lapkin, S. (2001). «Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects». Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman, 99-118.
- Tabachnick, B.G.; Fidell, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Boston: 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), 325-42.
- Tardy, C.M.; Snyder, B. (2004). «'That's why I do it': flow and EFL Teachers' Practice». *ELT Journal*, 58(2), 118-28.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Tobias, S. (1994). «Interest, Prior Knowledge, and Learning». *Review of Educational Research*, 64(1), 37-54.
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2001). «Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct». *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A.; Hoy, W.K. (1998). «Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure». *Review of Educational Research*, 68(2), 202-48.
- 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». Schutz, P.A.; Zembylas, M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht: Springer, 253-71.
- Ushioda, E. (2014). «Motivation, Autonomy and Metacognition: Exploring their Interactions». Lasagabaster, Doiz, Sierra 2014, 31-49.
- Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2012). «Motivation». Gass, S.; Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 396-409.
- Vallerand, R.J. (1997). «Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation». *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- 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), 756-67.
- Van der Helm, R. (2009). «The Vision Phenomenon: Towards a Theoretical Underpinning of Visions of the Future and the Process of Envisioning». *Futures*, 41(2), 96-104.
- Van Dijk, M.; Verspoor, M.H.; Lowie, W. (2011). «Variability and DST». Verspoor, De Bot, Lowie 2011, 55-84.
- Van Veen, K.; Slegers, P. (2009). «Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms». Schutz, P.A.; Zembylas, M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht: Springer, 233-51.
- Várkuti, A. (2010). «Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences». *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.
- Veenman, S. (1984). «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54(2), 143-78.
- Verspoor, M.H. (2015). «Initial Conditions». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 38-46.
- Verspoor, M.H.; De Bot, K.; Lowie, W. (eds.) (2011). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Viebrock, B. (2011). «'The Situation in the CLIL Classroom is Quite Different' - or Is It? Teachers' Mindsets, Methodological Competencies and Teaching Habits». Marsh, Meyer 2011, 79-91.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge (MA): The MIT Press.

- Vygotsky, L.S. (1994). «The Problem of the Environment». Van der Veer, R.; Valsiner, J. (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 338-54.
- Walker, C.J.; Symons, C. (1997). «The Meaning of Human Motivation». Bess 1997a, 3-18.
- Walton, R.E. (1973). «Quality of Working Life: What Is It?». *Sloan Management Review Journal*, 15(1), 11-21.
- Waninge, F. (2015). «Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom». Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015a, 195-213.
- Warschauer, M. (2000). «The Changing Global Economy and the Future of English Teaching». *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-35.
- Watt, H.M.G.; Richardson, P.W. (2008a). «Motivation for Teaching». *Learning and Instruction*, 18(5), 405-7.
- 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), 408-28.
- White, R.W. (1959). «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence». *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R.W. (1960). «Competence and the Psychosexual Stages of Development». Jones, M.R. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 8. Lincoln (NE): University of Nebraska Press, 97-141.
- 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), 245-51.
- 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: Longman.
- Wolff, D. (2007). «CLIL: Bridging the Gap Between School and Working Life». Marsh, D.; Wolff, D. (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-25.
- Wolff, D. (2011). «CLIL and Learner Autonomy: Relating Two Educational Concepts». *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69-80.
- Wood, D.J.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 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), 343-56.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Geneva: World Economic Forum. URL http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (2017-07-26).
- Yashima, T. (2002). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context». *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

- Zembylas, M. (2007). «Emotional Ecology: The Intersection of Emotional Knowledge and Pedagogical Content Knowledge in Teaching». *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-67.
- Zimmermann, D. (1998). «Identity, Context, Interaction». Antaki, C.; Widdicombe, S. (eds.), *Identities in Talk*. London: Sage, 87-106.
- Zuengler, J.; Miller, E.R. (2006). «Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?». *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

Perché una ricerca sulla motivazione
nell'insegnamento in CLIL?

Il motivo principale è fornito dal contesto legislativo italiano, nel quale una legge di riforma impone l'obbligo del CLIL negli ultimi anni di scuola secondaria superiore, attribuendo l'onore e l'onere di questa responsabilità ai docenti di discipline non linguistiche. L'obiettivo che questo volume si propone è di offrire un'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 di secondo grado (i.e. Licei ed Istituti tecnici) al fine di riflettere sul presente ed ipotizzare possibili sviluppi futuri, sia per la pratica didattica in classe che per la ricerca.



ISSN 2610-9549



9 772610 954004

ISBN 978-88-6969-214-7



9 788869 692147

Edizione fuori commercio