



## BIROn - Birkbeck Institutional Research Online

Dewaele, Jean-Marc and Proietti-Ergün, A.L. (2021) Appagamento, atteggiamento/motivazione e ansia nello studio della lingua madre e della lingua straniera in una scuola italiana all'estero. *Rassegna Italiana da Linguistica Applicata* 51 (2-3), pp. 203-220. ISSN 0033-9725.

Downloaded from: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/43785/>

*Usage Guidelines:*

Please refer to usage guidelines at <https://eprints.bbk.ac.uk/policies.html>

or alternatively

contact [lib-eprints@bbk.ac.uk](mailto:lib-eprints@bbk.ac.uk).

JEAN-MARC DEWAELE  
Birkbeck College, University of London

ANNA LIA PROIETTI ERGÜN  
Yıldız Technical University

## Appagamento, atteggiamento/motivazione e ansia nello studio della lingua madre e della lingua straniera in una scuola italiana all'estero<sup>1</sup>

(Enjoyment, attitude / motivation and anxiety in studying Turkish L1 and Italian L2 in an immersion school in Turkey)

### **Abstract**

In questo articolo si riportano i risultati di uno studio sulle emozioni positive (appagamento<sup>2</sup> e atteggiamento/motivazione) e quelle negative (l'ansia) nella classe di lingua e letteratura turca come lingua madre (L1), in una scuola italiana all'estero. Lo studio delle emozioni coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento della Lingua Straniera (LS) nella cornice teorica della psicologia positiva stanno guadagnando l'attenzione degli studiosi, ma questo è tra i primi studi in cui il focus si sposta dalle emozioni nella LS verso quelle nella L1. Si presentano i dati raccolti da 110 studenti sul livello di appagamento nella classe di lingua, l'atteggiamento/motivazione e l'ansia e il loro rapporto con i risultati scolastici ottenuti per queste due lingue. I risultati dimostrano che vi è una correlazione positiva tra l'appagamento nella classe di lingua e letteratura turca e in quella di lingua italiana. Come in altri studi (Dewaele e MacIntyre, 2014), l'ansia si dimostra essere un'emozione indipendente dalle emozioni positive ed è l'unica variabile correlata in maniera negativa ai risultati ottenuti negli esami.

### Abstract

The present study looks at the relationship between classroom Enjoyment, Attitudes/Motivation and Language Anxiety in 110 Turkish pupils' first language (L1) and in Italian, their foreign language (FL) in an immersion school. This is one of the first studies to compare emotions in the L1 and FL classrooms. It revealed similar levels of Attitude/Motivation in Turkish and Italian but significantly higher levels of Anxiety and marginally higher levels of Enjoyment in the FL classroom. A positive correlation was found between Enjoyment in Turkish and Italian Language classrooms. Age and gender had limited effects. Anxiety was the only variable that was correlated (negatively) to exam results in both languages, both confirming previous findings for FL and expanding it into L1 performance.

### **1. Scopo dello studio**

Questa ricerca si inserisce nella tematica delle emozioni che si provano nell'apprendimento di una lingua, con un approccio che si ispira alla psicologia positiva, lo studio scientifico di ciò che rende la vita degna di essere vissuta (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2011). *“Positive psychologists reject the focus of traditional psychology on things that go wrong in life and want to draw attention to the positive side of life”* (Lopez & Snyder, 2009: 4). La linguistica educativa ha iniziato ad occuparsi di psicologia positiva solo di recente, ma non è un

---

<sup>1</sup> Pre-print of Dewaele, J.-M. & Proietti Ergün, A. L. (2020) Appagamento, atteggiamento/motivazione e ansia nello studio della lingua madre e della lingua stranieri in una scuola italiana all'estero. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 51 (2-3), 203-220.

<sup>2</sup> Si è riflettuto a lungo su come tradurre il costrutto psicologico *enjoyment*, così come definito nella psicologia positiva (Csikszentmihalyi, 2014). Nei siti internet che si sono consultati e nelle traduzioni (Csikszentmihalyi et al., 2017), si traduce *enjoyment* con “godimento”, tuttavia si è ritenuto che il termine appagamento definisse meglio il costrutto analizzato in questo studio.

argomento del tutto nuovo per la tradizione glottodidattica italiana che, a partire dagli anni settanta, è stata stimolata verso un approccio umanistico da opere fondamentali della disciplina (Balboni 1994; Porcelli 1994).

Il contributo della psicologia positiva nel campo della linguistica educativa inizia una decina di anni fa, in particolare con il contributo di MacIntyre e Gregersen (2012) in cui si tratteggiano le linee guida per estendere alla linguistica educativa le teorie di Fredrickson (2009), ovvero che le emozioni positive e quelle negative devono convivere in una proporzione ottimale che dia modo all'individuo di sfruttare a pieno le proprie potenzialità. Da allora la linguistica educativa ha iniziato a spostare il focus della ricerca dalle emozioni negative verso quelle positive. Questo studio estende l'ambito della ricerca di Dewaele e colleghi (2019a) sulla relazione tra appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nella LS, aprendosi alle emozioni provate durante le lezioni sulla lingua madre (L1). Qual è il livello di appagamento, ansia e l'atteggiamento/motivazione verso la L1 in una scuola dove la lingua di istruzione non è quella nativa della discente, non perché si è immigrati in un nuovo paese, ma per la scelta (spesso della famiglia) di frequentare una scuola "straniera" dove si studia in una lingua veicolare (LS). Lo scopo di questo studio è di proporre un approccio innovativo al modo di studiare le emozioni nella linguistica educativa, si vuole approfondire la relazione tra appagamento nella lezione di lingua, atteggiamento/motivazione, ansia e risultato degli esami nella L1 e nella LS in una scuola, un liceo italiano a Istanbul (Turchia), dove la lingua di studio è l'italiano e la lingua madre (il turco) ha uno spazio di poche ore settimanali (quelle che nel curriculum nazionale vengono normalmente assegnate alla lingua straniera). Si vuole inoltre approfondire la relazione tra dati biografici (genere, età) e le emozioni provate durante le lezioni di lingua e letteratura turca e di lingua italiana).

## **2. La psicologia positiva e la linguistica educativa**

La psicologia positiva (PP) si affranca da una psicologia interessata prevalentemente alla malattia, per occuparsi delle risorse psichiche che ogni individuo possiede e che gli permettono di vivere una vita appagante (Seligman 2011). Gli interventi di PP nelle scuole hanno evidenziato come il benessere psicologico sia correlato al successo scolastico (Seligman 2002; 2011) e hanno ispirato un nuovo campo di ricerca all'interno della linguistica educativa, che rompe con quella tradizionale basata sull'analisi delle difficoltà e dell'ansia dell'apprendente e del docente, per concentrarsi sulle caratteristiche che influiscono positivamente sull'apprendimento. Dewaele e MacIntyre (2014) sono stati i primi a studiare la relazione tra appagamento e ansia, durante le lezioni di lingua. I dati da loro raccolti hanno dimostrato che la correlazione negativa tra le due emozioni ha una dimensione dell'effetto moderata. Hanno quindi concluso che appagamento e ansia non sono le facce di una stessa medaglia come si è portati a credere, ma due dimensioni distinte che possono coesistere in diversa misura durante la lezione. In Dewaele e MacIntyre (2014) si è fatto uso per la prima volta di un questionario di 21 domande per stabilire il livello di appagamento e di un questionario di 8 domande ispirato allo strumento di Horwitz e Cope (1986) per la misurazione dell'ansia. La raccolta dati è stata completata dalla richiesta di scrivere un breve saggio su un episodio piacevole avvenuto in classe. Allo studio hanno partecipato 1742 studenti di inglese LS e i risultati hanno dimostrato una correlazione negativa ma con una dimensione dell'effetto moderato; i dati qualitativi hanno confermato la possibilità di sperimentare contemporaneamente entrambe le emozioni. Si è visto che alcuni dati biografici contribuiscono all'innalzamento del livello di appagamento, ad esempio, l'età, il numero di lingue conosciute e il genere: gli studenti più grandi e i multilingui

hanno riportato maggiore appagamento e meno ansia, le studentesse hanno riportato un livello più alto di appagamento e di ansia rispetto agli studenti. Un secondo studio, basato sugli stessi dati, ha rivelato che le studentesse valutavano di avere una migliore padronanza della lingua rispetto agli studenti e provavano maggior divertimento, orgoglio ed interesse in classe con un livello moderato di ansia suscitata dalla preoccupazione di fare errori e dalla timidezza nell'usare la LS (Dewaele et al. 2016). Ricerche successive con studenti inglesi della scuola superiore hanno indicato che i più grandi rivelavano maggiore livello di appagamento per la lezione di LS rispetto agli studenti più giovani, ma simili livelli di ansia (Dewaele, Dewaele, 2017; Dewaele et al. 2018). Il repertorio di dati raccolto nello studio di Dewaele e MacIntyre (2014) è stato analizzato successivamente (Dewaele, MacIntyre 2016) utilizzando un modello statistico fattoriale (l'analisi delle componenti principali) e ha rivelato che l'appagamento è un'emozione costituita da due componenti definite dagli autori fattore sociale e fattore privato. Il fattore sociale si compone di variabili come il gruppo classe, una buona atmosfera, l'insegnante incoraggiante. Il fattore privato aggrega affermazioni come il non annoiarsi mai in classe, sentirsi orgoglioso dei propri progressi e godere del tempo trascorso in classe. L'ansia si conferma un costrutto monodimensionale indipendente dalle due dimensioni che compongono l'appagamento. La ricerca che si ispira alla PP nel campo della linguistica educativa, si è concentrata principalmente sullo studio delle emozioni nella LS, tuttavia recentemente uno studio Resnik e Dewaele (2020, in pubblicazione) ha incluso anche dati sulla L1. I partecipanti allo studio erano 768 studenti di lingua madre tedesca della scuola media di secondo grado e dell'università, che apprendevano l'inglese come LS. I partecipanti hanno rivelato un livello più alto, statisticamente significativo, sia per il livello di ansia che per il livello di appagamento durante le lezioni di inglese LS rispetto alle lezioni di tedesco L1. Il livello di appagamento e di ansia erano negativamente correlati nella L1 e nella LS. Inoltre la L1 e la LS erano correlate in maniera positiva per le variabili di appagamento e ansia. Gli autori hanno avanzato l'ipotesi che le lezioni di LS possano essere avvertite come più divertenti e sfidanti rispetto a quelle di L1. L'effetto del livello di appagamento e ansia sui risultati scolastici è stato studiato da Dewaele e Alfawzan in due ricerche (2018), la prima di queste ricerche si svolgeva in due licei di prestigio di Londra, la seconda con studenti universitari in Arabia Saudita. Le conclusioni sono state che entrambi i gruppi dimostravano una prestazione migliore quando avevano livelli più alti di appagamento e più bassi di ansia. Li e colleghi (2019) e Jin e Zhang (2018) hanno raccolto dati tra studenti cinesi che studiavano inglese come LS ed hanno confermato le ricerche precedenti. Analizzare le due emozioni, appagamento e ansia, e concettualizzarle come due dimensioni indipendenti porta a chiedersi in che modo possano influire sulla motivazione dello studente di lingue straniere. Prendendo spunto dalla classificazione delle emozioni fatta da Fredrickson (2009), MacIntyre e Vincze (2017) hanno condotto uno studio per capire quanto le emozioni positive e quelle negative siano correlate alla motivazione nell'apprendimento della LS. Gli autori hanno raccolto dati da 140 studenti italiani delle superiori che imparano il tedesco come lingua seconda nella zona bilingue del Sud Tirolo. Lo studio ha dimostrato come le emozioni positive siano fortemente correlate alla motivazione mentre quelle negative lo siano solo debolmente. Successivamente MacIntyre e colleghi (2019) hanno raccolto dati da studenti di inglese come lingua straniera (157 cinesi e 750 da tutto il mondo) sull'impatto che le dieci emozioni positive e le dieci emozioni negative (Fredrickson 2009) hanno sulle undici dimensioni definite nella batteria di test per l'atteggiamento/motivazione (Gardner 1985); anche questo studio ha confermato che le emozioni positive hanno un impatto forte su dimensioni quali la motivazione e l'atteggiamento. La prima ricerca ad includere la dimensione

dell'appagamento, dell'ansia e della motivazione nella classe di lingua è quella di Saito e colleghi (2018) che hanno analizzato l'impatto delle emozioni e della motivazione sulla produzione orale di 108 studenti giapponesi della scuola secondaria, i risultati hanno confermato che tutte e tre le dimensioni influiscono sull'apprendimento linguistico. In turco (come lingua straniera) l'unica ricerca sulla relazione tra appagamento e ansia è stata svolta da Dewaele e colleghi (2019b) che hanno raccolto dati da 592 studenti liceali e universitari in Kazakistan, i risultati hanno rivelato che, a differenza degli studi precedenti, la variabile appagamento è correlata in maniera positiva all'ansia nei confronti del turco. Rimane invece un campo completamente inesplorato quello dello studio delle emozioni nella classe della madre lingua (L1) in scuole che promuovono il bilinguismo additivo (cfr. Coonan 2002) seppure queste scuole stiano acquistando rilevanza anche nel sistema scolastico italiano. Con questo studio si vuole iniziare a colmare questa lacuna rispondendo a cinque domande di ricerca:

1. Sono diversi i livelli di appagamento, di ansia e di atteggiamento/motivazione nella L1 e nella LS?
2. In quale rapporto coesistono appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nelle lezioni di L1 (turco) in una scuola dove la lingua veicolare (LS) è l'italiano?
3. Appagamento, ansia e attitudine/motivazione danno risultati diversi per la LS (italiano) rispetto alla L1 (turco)?
4. Le caratteristiche biografiche (età, genere) incidono sulle variabili analizzate e sono diverse per la L1 e la LS?
5. In che modo, appagamento, ansia, atteggiamento/motivazione incidono sul risultato scolastico nella L1.

### **3. Metodo della ricerca**

#### *3.1. Partecipanti*

I dati di questa ricerca sono stati raccolti con una campionatura di convenienza tra gli studenti di uno dei licei italiani in Turchia. Il liceo italiano dove ha sede questo studio è una scuola privata dove gli studenti accedono attraverso un esame nazionale e devono riportare un voto più alto del 96% degli studenti che vi hanno partecipato. Insieme ai licei francesi, americani, il liceo tedesco e quello austriaco, i licei italiani fanno parte delle scuole più antiche e prestigiose della Turchia. Circa il 40% degli studenti che accedono a questo liceo riescono a prendere la maturità scientifica<sup>3</sup> (gli altri ottengono solo il diploma turco), che consente loro di accedere alle università italiane ed estere. Ottenere un'alta competenza in italiano significa seguire meglio le lezioni e poter accedere alla maturità. Hanno risposto 113 studenti di lingua madre turca. Tutti gli studenti hanno imparato l'italiano al liceo in classi "preparatorie" dove si insegna la lingua fino ad un livello generalmente "A2" o "B1" del Quadro Europeo di Riferimento, le lezioni di italiano come lingua straniera continuano anche nella prima e nella seconda classe del liceo. Hanno partecipato allo studio studenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni, età media 15.6. Il gruppo di quelli che avevano 16 anni ( $n = 40$ ) era il più numeroso, seguito dal gruppo di quelli che avevano 15 anni ( $n = 35$ ) ed infine quello di 17 anni ( $n = 13$ ). Le femmine ( $n = 65$ ) erano più numerose dei maschi ( $n = 45$ ). La conoscenza percepita della

---

<sup>3</sup> Dato riferito alla maturità del 2019, ma con una tendenza in crescita

lingua madre è stata misurata attraverso una scala Likert (tra 1 e 5) e gli studenti hanno ottenuto il valore vicino al massimo:  $M = 4.88$ , min. = 3, max. = 5,  $SD = .40$ ,  $n = 110$ .

### 3.2 Procedimento

La dirigenza della scuola è stata informata della ricerca ed alcuni insegnanti<sup>4</sup> hanno aiutato nella raccolta dati. Rispettando le normative scolastiche turche, le famiglie dei ragazzi sono state informate attraverso una lettera che gli studenti hanno portato a casa, agli studenti è stato chiesto di dare il loro consenso all'inizio del questionario. Il questionario includeva una parte socio-biografica, con domande riguardanti anche le lingue conosciute. La parte socio-biografica era poi seguita dai questionari che servivano a valutare il livello di appagamento, di ansia e l'atteggiamento/motivazione nelle tre lingue moderne (turco, italiano e inglese) presenti nella scuola.

#### 3.2.1 Appagamento della lezione di turco L1 e italiano LS

Per raccogliere dati sull'appagamento nella lezione di lingua italiana e lingua e letteratura turca si è utilizzato il questionario sviluppato da Botes, Dewaele e Greiff (2020) composto da 9 domande e basato sul questionario di 21 domande utilizzato per la prima volta da Dewaele e MacIntyre (2014). Le domande riflettevano tre dimensioni: l'appagamento personale, l'appagamento sociale e l'apprezzamento nei confronti dell'insegnante. Ai partecipanti venivano presentate delle frasi a cui dovevano rispondere utilizzando una scala Likert da 1 (non sono assolutamente d'accordo) a 5 (sono assolutamente d'accordo). Il questionario era composto da affermazioni positive e l'analisi della coerenza interna dimostra un'attendibilità molto alta (tab. 1)

#### 3.2.2 ansia nella lezione di turco L1 e italiano LS

I dati sull'ansia sono stati raccolti utilizzando un questionario con 8 affermazioni, adattato da quello utilizzato per la prima volta in Dewaele e MacIntyre (2014). Su ogni affermazione gli studenti dovevano rispondere utilizzando una scala Likert da 1 (non sono assolutamente d'accordo) a 5 (sono assolutamente d'accordo). Le affermazioni riguardavano l'aspetto fisico dell'ansia (per esempio l'imbarazzo a proporsi volontario), il nervosismo, e la sicurezza in sé. La tabella 1 riporta la coerenza interna che è soddisfacente.

#### 3.2.3 Atteggiamento/motivazione

Ai partecipanti è stato chiesto di dare il loro parere sulle 11 affermazioni che componevano la parte riguardante il loro atteggiamento/motivazione verso le lingue in oggetto. Il questionario è stato adattato dall'*Attitudes/motivation Test Battery (AMTB)* di Gardner (1985). Il questionario originale si basava su una scala Likert di sette punti che per ragioni di omogeneità con gli altri due questionari è stata riportata su una scala di 5. Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere un parere sulle affermazioni proposte su una scala che andava da "negativo" a "positivo"; da "molto poco" a "molto" e così via. Le affermazioni riflettevano dimensioni come l'interesse, l'atteggiamento dei genitori, la valutazione dell'insegnante. La coerenza interna è soddisfacente (tab. 1)

---

<sup>4</sup> Gli autori ringraziano la prof.ssa Claire Karaz e il prof. Ruggero D'Angerio che hanno aiutato nella raccolta dei dati.

Tabella 1. Coerenza interna del questionario per le due lingue in esame condotta con l'alpha di Cronbach

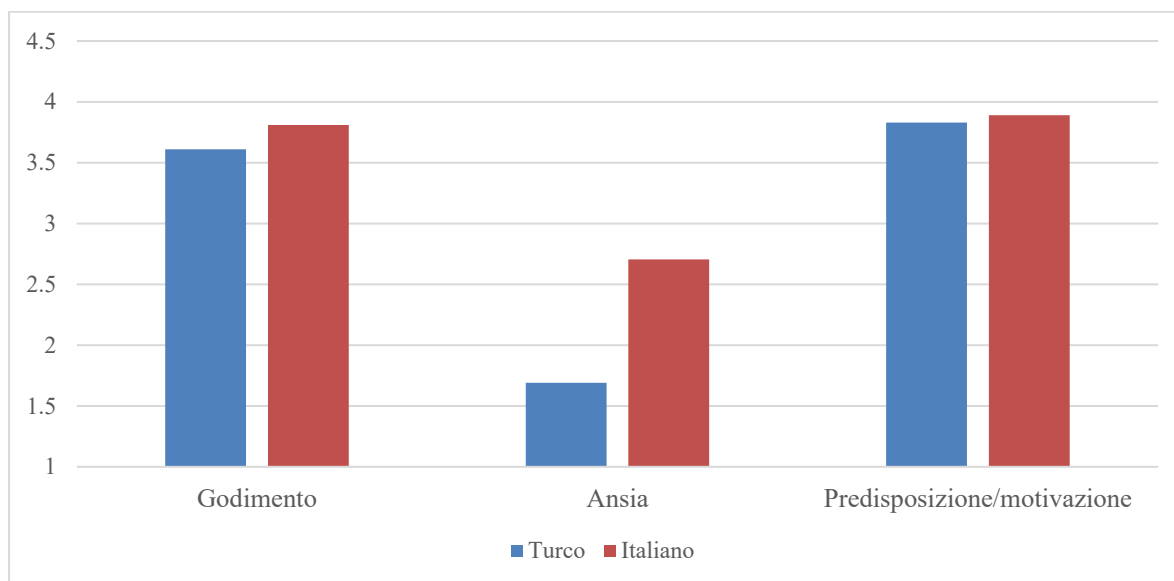
Variabile	Turco	Italiano	Numero di item
Appagamento	.936	.848	9
Ansia	.768	.921	8
Motivazione	.830	.805	11

L'analisi di Kolmogorov-Smirnov ha rivelato che le variabili non erano distribuite in maniera normale ( $p < .0001$ ). Si è deciso di procedere con un'analisi non parametrica dei dati.

#### 4. Analisi dei dati

La prima domanda di ricerca era il confronto tra le tre variabili affettive per il turco L1 e l'italiano LS. Un t-test per la differenza appaiata ha mostrato che l'appagamento nelle lezioni di italiano era marginalmente più alto rispetto al turco ( $t(109) = 1.92, p < .057, d = .224$ ). La  $d$  di Cohen ha rivelato però una dimensione dell'effetto molto bassa (Cohen, 1988), anche l'ansia è più alta in maniera significativa in italiano rispetto al turco ( $t(109) = 9.09, p < .0001, Cohen's d = 1.189$ ), in questo caso però la  $d$  ci rivela una dimensione dell'effetto molto grande. Non esiste invece nessuna differenza per la variabile atteggiamento/Motivazione in nessuna delle due lingue ( $t(109) = .62, p = ns, Cohen's d = .90$ ) (fig. 1).

Figura 1: appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione in turco L1 e italiano LS



La seconda domanda di ricerca era volta a capire la relazione tra le tre variabili affettive per la L1 in una scuola dove le è lasciato pochissimo spazio. I dati sono stati analizzati utilizzando la correlazione per ranghi di Spearman, con la correzione di Bonferroni ( $p < .016$ ). Nella L1, appagamento e atteggiamento/motivazione sono risultate correlate in maniera positiva con un effetto medio (tab. 2), l'ansia si conferma essere una variabile indipendente in linea con gli studi precedenti (Dewaele, MacIntyre 2014). Nella LS, l'atteggiamento/motivazione è risultato

correlato in maniera positiva, con un effetto medio, con l'appagamento e negativa con l'ansia (tab. 2).

Tabella 2. Correlazione per ranghi di Spearman tra appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione in turco L1 e italiano LS

Lingua	Variabile	Appagamento	ansia
Turco	Appagamento	1	
	Ansia	.17	1
	Attitudine/motivazione	.54***	.16
Italiano	Appagamento	1	
	Ansia	-.20	1
	Attitudine/motivazione	.53***	-.45***

\*\*\* p < .0001

La seconda domanda di ricerca che ci si era fatti riguardava la relazione fra appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nella classe di L1. Ci si è chiesti se ci fosse una correlazione positiva o negativa tra le variabili per la L1 e la LS ovvero se fosse possibile che ad esempio, i partecipanti che dimostravano un alto livello di appagamento per le lezioni di LS, lo dimostrassero anche per la L1. Anche in questo caso si è ricorsi alla correlazione per ranghi di Spearman con la correzione di Bonferroni ( $p < .016$ ) (tab. 3). I risultati dell'analisi dimostrano che le due variabili, appagamento per l'italiano e appagamento per il turco, sono correlate positivamente. Il livello di ansia e atteggiamento/motivazione invece risulta indipendente nelle due lingue.

Tabella 3. Correlazione per ranghi di Spearman tra appagamento, ansia e predisposizione/motivazione tra le due lingue della scuola

		Turco	Italiano
Appagamento	Turco	1	
	Italiano	.27*	1
Ansia	Turco	1	
	Italiano	.05	1
Atteggiamento/motivazione	Turco	1	
	Italiano	.21	1

\* p < .016

La terza domanda di ricerca di questo studio era se, e in che modo, le variabili biografiche incidessero su appagamento, ansia, atteggiamento/motivazione. A questo scopo si è condotto un test di Friedman che ha rivelato come l'età abbia un effetto su alcune variabili. In turco l'appagamento e l'atteggiamento/motivazione crescono con l'età ma hanno un calo improvviso nei partecipati più grandi. Anche per quanto riguarda l'italiano, gli studenti più grandi hanno un calo rispetto la variabile atteggiamento/motivazione e appagamento e mostrano un incremento dell'ansia (tab. 4).



Tabella 4. Risultati del test di Friedman per l'età

Variabile	Età	Media dei ranghi	$Chi^2$	$p$
TR Appagamento	14	40.9	19.3	.000
	15	46.8		
	16	73.7		
	17	49.6		
IT Appagamento	14	66.2	11.7	.008
	15	66.2		
	16	54.2		
	17	35.6		
TR Ansia	14	61.5	2.6	.450
	15	62.0		
	16	51.1		
	17	57.1		
IT Ansia	14	36.5	11.2	.011
	15	51.8		
	16	67.8		
	17	57.3		
TR Atteggiamento/motivazione	14	36.3	12.5	.006
	15	50.9		
	16	68.6		
	17	57.2		
IT Atteggiamento/motivazione	14	67.3	15.5	.001
	15	68.8		
	16	52.3		
	17	34.1		

Per verificare l'effetto del genere sulle variabili in analisi, si è ricorso al test Mann Whitney con la correzione di Bonferroni ( $p < .016$ ) che ha rivelato come il genere abbia un effetto significativo solo per gli studenti maschi che mostrano un livello più alto di ansia per il turco e un livello più basso per l'italiano (tab. 5).

Tabella 5. I risultati del test di Mann Whitney per il genere

Variabile	Genere	Media dei ranghi	Z	p
TR Appagamento	M	62.56	-1.933	.053
	F	50.62		
IT Appagamento	M	61.23	-1.572	.116
	F	51.53		
TR Ansia	M	64.52	-2.483	.013
	F	49.25		
IT Ansia	M	45.14	-3.004	.003
	F	62.57		
TR Atteggiamento/motivazione	M	54.63	-0.202	.919
	F	55.26		
IT Atteggiamento/motivazione	M	60.98	-1.500	.187
	F	51.71		

L'ultima domanda di ricerca riguardava la relazione tra il risultato degli esami in italiano LS e in lingua e letteratura turca (L1) e appagamento, ansia e attitudine/motivazione. A questo scopo si sono condotte delle correlazioni per ranghi di Spearman, con la correzione di Bonferroni ( $p < .016$ ) (tab. 7), che hanno rivelato una correlazione negativa con una dimensione dell'effetto bassa (Di Franco, 2001) dell'ansia con i voti ottenuti per il turco e una correlazione con una dimensione dell'effetto media per l'italiano. Per l'italiano è stata rilevata anche una correlazione positiva (con la dimensione dell'effetto bassa) tra appagamento e voti ottenuti .

Tabella 7. I risultati della correlazione di Spearman per appagamento, ansia, attitudine/motivazione e risultati scolastici in L1 e LS

Lingua	Variabile	Rho
Voto in turco	Appagamento	-.06
	Ansia	-.34***
	Atteggiamento/motivazione	-.05
Voto in italiano	Appagamento	.18
	Ansia	-.37***
	Atteggiamento/motivazione	.40***

\*  $p < .016$ , \*\*\*  $p < .0001$

## 5. Discussione

Questa ricerca è stata condotta per capire quali fossero le emozioni positive (appagamento e atteggiamento/motivazione) e negative (ansia) provate da studenti di una scuola secondaria di secondo grado dove la maggior parte delle materie vengono studiate in una lingua straniera (italiano). L'obiettivo era quello di comprendere meglio le dinamiche emotive innescate dalla relazione tra L1 e LS e l'impatto che avevano sui risultati scolastici in una scuola dove la LS era la lingua veicolare.

La prima domanda di ricerca era volta a capire il rapporto delle tre variabili affettive, appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nella L1 e nella LS. Si è visto che non vi era differenza per la variabile atteggiamento/motivazione nelle due lingue, a significare che l'atteggiamento/motivazione a studiare queste lingue era ugualmente alto. La variabile appagamento si è rivelata marginalmente più alta per l'italiano LS. La variabile ansia era significativamente più alta in italiano rispetto al turco con una dimensione dell'effetto alta. Questi dati confermano le ricerche precedenti che hanno concluso che l'ansia non impedisce l'appagamento nella lezione (Dewaele, MacIntyre 2014). Un livello alto di ansia, combinato con un livello di appagamento altrettanto alto riflette l'investimento emotivo sull'apprendimento e la tensione al superamento degli ostacoli (Dewaele et al. 2016). Un livello moderato di ansia potrebbe avere un ruolo di facilitatore ed essere riconducibile a componenti emotive come impeto, entusiasmo, coraggio, vigilanza e determinazione (Dewaele et al. 2016).

Con la seconda domanda di ricerca, in quale rapporto coesistessero appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione, si voleva chiarire se vi fosse una relazione tra queste tre variabili e si è visto confermato quello che era già stato rivelato da altri studi (Dewaele, MacIntyre 2014; 2016) ovvero che appagamento e ansia non sono correlate nella L1 e nella LS, ma esiste una correlazione positiva tra atteggiamento/motivazione e appagamento nella L1 e nella LS e una correlazione negativa tra atteggiamento/motivazione e ansia nella LS. L'analisi statistica rivela che la relazione tra ansia, appagamento e atteggiamento/motivazione è coerente con i risultati di altri studi condotti in precedenza (Dewaele, MacIntyre 2014; 2016; Dewaele e colleghi, 2019b).

La terza domanda di ricerca era volta a chiarire le dinamiche complesse tra la L1 e la LS: si è visto che entrambe le variabili positive (appagamento e atteggiamento/motivazione) nella classe di LS erano direttamente correlate a quelle nella L1. È interessante notare che non vi è correlazione per l'ansia, quindi mentre lo studente che prova appagamento ed è motivato nella LS è probabile che lo sia anche nella L1 (e viceversa), la dimensione negativa (ansia) non è correlata tra le lingue; questo non è un dato sorprendente e potrebbe essere legato all'ansia e allo stress correlato agli esami nazionali centralizzati che gli studenti turchi devono superare nella L1 per entrare all'università (Ergene 2011; Yüksel 2020).

La quarta domanda di ricerca riguardava le variabili biografiche (età e genere) e il loro impatto sulle emozioni provate dagli studenti; i dati hanno confermato quanto rivelato dagli studi precedenti ovvero che le correlazioni sono molto deboli (Dewaele, MacIntyre 2014; Dewaele et al. 2016). L'età dei partecipanti ha un effetto moderato sulle variabili appagamento e atteggiamento/motivazione sia in italiano che in turco. Nel turco l'effetto risulta non essere lineare ovvero si riduce nel gruppo di quelli che hanno diciassette anni. È possibile concludere che i ragazzi che vogliono prendere il diploma di maturità scientifica perdano interesse e motivazione per la lezione di L1. Questo dato sembrerebbe corroborato dal fatto che il livello della variabile ansia in italiano cresce in quel gruppo di età, confermando la ricerca di Dewaele e Dewaele (2017). L'effetto del genere si trova solo nella variabile dell'ansia dove i maschi hanno un livello più alto di ansia per il turco e più basso per l'italiano, anche questo in linea con gli studi precedenti (Dewaele et al. 2016). L'ultima domanda di ricerca riguardava i risultati ottenuti nella L1 e nella LS e la relazione con le variabili affettive. Si è visto che in turco solo la variabile ansia è correlata ai risultati degli esami; altri studi precedenti avevano già dimostrato quanto l'ansia influisse sui risultati nelle lingue straniere (Dewaele, Alfawzan 2018; Jin, Zhang 2018; Li et al. 2019) ma questo dato ci dimostra che queste conclusioni possono

essere estese anche alla L1. È interessante osservare che la variabile atteggiamento/motivazione è correlata solo ai risultati nella LS e non nella L1; questo risultato essere in qualche modo legato alla immagine che gli studenti hanno di sé nel futuro (una carriera universitaria e lavorativa legata alla LS), un tema affrontato da MacIntyre e Gregersen (2012) il cui studio dimostra come il proiettarsi positivamente nel futuro promuova l'acquisizione della LS. I risultati ottenuti in questo studio sono interessanti ma non privi di alcune problematicità, il numero degli studenti che hanno partecipato allo studio è esiguo considerato che si è adottato un metodo di campionatura di convenienza e manca di dati qualitativi che avrebbero reso questa ricerca più robusta. Va inoltre sottolineato, come già detto nel paragrafo 3.1, che questi studenti non rispecchiano la media della Turchia, ma sono stati selezionati attraverso l'esame nazionale e sono rientrati nel 96° percentile.

## 6. Conclusione

Si sono fatti molti passi in avanti nell'ultimo decennio nello studio delle emozioni positive nella classe di lingua straniera, ma pochi si sono preoccupati di vedere la relazioni complesse che intercorrono tra le emozioni nella L1 e la LS quando la scuola utilizza una lingua veicolare. Le scuole a lingua veicolare si pongono come obiettivo la formazione di un individuo multilingue in una ottica additiva, dove le lingue si sommano l'una all'altra (Coonan 2002) è lecito dunque affermare che lo stesso deve avvenire dal punto di vista emotivo, il benessere, la motivazione e tutto quello che rende piacevole ed interessante l'apprendimento non deve essere sottratto da una lingua all'altra. I risultati di questa ricerca hanno dimostrato come l'ansia nella LS, maggiore che nella L1, non impedisca l'appagamento durante la lezione in LS e come la dimensione dell'appagamento sia correlata positivamente nella L1 e nella LS. Per quanto i dati raccolti per questo studio non possano essere generalizzati, visto la natura della scuola, dimostrano tuttavia la necessità di includere nelle ricerche sulle emozioni e la motivazione nella LS anche il parametro della L1: gli studenti multilingue provano, in misura diversa, emozioni in ognuna delle proprie lingue, compresa la L1 ed è necessario capire quanto queste influenzino l'investimento individuale nel processo di apprendimento.

## Bibliografia

- BALBONI, P. E. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- BALBONI, P.E. 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia, Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino: UTET Università.
- BALBONI, P.E. 2010, "È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?", in BALBONI, P.E., CINQUE, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia: Cafoscarina.
- COONAN, C. M. 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino: UTET.
- COHEN, J. 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., e NAKAMURA, J. 2011, Positive psychology: where did it come from, where is it going? In SHELDON, M. K., KASHDAN, T. B.; STEGER, M. F. (a cura di), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, New York: Oxford University Press. 3–8.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2014, *Applications of flow in human development and education: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.

- CSIKSZENTMIHALYI M., LATTER P., WEINKAUFF DURANSO C. 2017, *Running flow. Tecniche mentali per correre più velocemente*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- DEWAELE, J.-M. e ALFAWZAN, M. 2018, “Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?”, in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 21-45, Doi: 10.14746/ssllt.2018.8.1.2
- BOTES, E., DEWAELE, J.-M. e GREIFF, S. 2020, ‘The Development and Validation of the Short-form Foreign Language Enjoyment Scale (S-FLES)’, Manoscritto non pubblicato.
- DEWAELE, J.-M., CHEN, X., PADILLA, A.M. e LAKE, J., 2019, “The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research”, in *Frontiers in Psychology - Language Sciences*, 10, 21-28, [Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128)
- DEWAELE, J.-M. e MACINTYRE, P.D., 2014, “The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom”, in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274, Doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.
- DEWAELE, J.-M. e MACINTYRE, P.D., 2016, “Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning?” MACINTYRE, P., GREGERSEN, T. e MERCER, S. (a cura di), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215-236.
- DEWAELE, J.-M., MACINTYRE, P. D., BOUDREAU, C. e DEWAELE, L. 2016, “Do girls have all the fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom”, in *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41–63.
- DEWAELE, J.-M., ÖZDEMİR, C. KARCI, D., UYSAL, S., ÖZDEMİR, E.D. e BALTA, N. 2019, “How distinctive is the Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety of Kazakh learners of Turkish?”, in *Applied Linguistics Review*, Doi: 10.1515/applirev-2019-0021
- DEWAELE, J.-M., WITNEY, J., SAITO, K. & DEWAELE, L. 2018, “Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: the effect of teacher and learner variables”, in *Language Teaching Research*. 22(6), 676–697.
- DI FRANCO, G. 2001, *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Milano: FrancoAngeli.
- ERGENE, T. 2011, “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, in *Eğitim ve Bilim; Ankara*, 36, 320-330
- FREDRICKSON, B., 2009, *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*, New York: Crown Publishers/Random House.
- GARDNER, R. 1985, *Social psychology and second language learning*, London: Edward Arnold.
- JIN, Y. X. e ZHANG, L. J. 2018, “The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement” in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi:10.1080/13670050.2018.1526253.
- LOPEZ, S. J., & SNYDER, C. R. 2009, *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- LI, C., DEWAELE, J.-M. e JIANG, G. 2019, “The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China”, in *Applied Linguistics Review*, <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>.

- MACINTYRE, P.D. e GREGERSEN, T. 2012, "Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination" in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, Doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.4.
- MACINTYRE, P.D. e VINCZE, L. 2017, "Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning" in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, 61-88. Doi: 10.14746/ssllt.2017.7.1.4.
- RESNIK, P., DEWAELE, J.-M. 2020, "Trait emotional intelligence, anxiety and enjoyment in first and foreign language classes" in *System* 94, Doi: 10.1016/j.system.2020.102324.
- RICH, G. J. 2001, "Positive psychology: An introduction" in *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 8-12, Doi: 10.1177/0022167801411002
- SAITO, K., DEWAELE, J.-M., ABE, M. e IN'NAMI, Y. 2018, "Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study" in *Language Learning*, 68, 709-743. Doi: 10.1111/lang.12297.
- SELIGMAN, M. 2002, *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York: Free Press.
- SELIGMAN, M. 2011, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York: Free Press.
- SELIGMAN, M., e CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000, "Positive psychology: An introduction" in *American Psychologist*, 55, 5-14, Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- YÜKSEL, G. 2020, "The impact of high-stakes school admission exams on different stakeholders", in Di Segni, M., Elmetti, V. e Proietti Ergün, A.L. (a cura di), *Oltre la Penna Rossa*, Roma: Lend. 27-38

## Appendice

Scale utilizzate per le misurazioni

### Scala per la misurazione del appagamento della Classe di Lingua

In quale misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni:

1. Fortemente in disaccordo    2. In disaccordo    3. Non lo so    4. D'accordo
5. Fortemente d'accordo
1. Non mi annoio
  2. Mi piace
  3. E' divertente
  4. L'insegnante è motivante
  5. L'insegnante è amichevole
  6. L'insegnante dà sostegno
  7. C'è una buona atmosfera
  8. Siamo un bel gruppo classe
  9. Ridiamo molto

### Scala per la misurazione dell'ansia nella Classe di Lingua

In quale misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni:

1. Fortemente in disaccordo    2. In disaccordo    3. Non lo so    4. D'accordo
5. Fortemente d'accordo

- 1 Sebbene sia ben preparato alla lezione di turco/italiano mi sento fortemente in ansia
- 2 Mi sembra sempre che gli altri studenti parlino turco/italiano meglio di me
- 3 Mi batte forte il cuore quando vengo chiamato durante la lezione di turco/italiano
- 4 Non ho paura di fare errori durante la lezione di turco/italiano
- 5 Mi sento molto sicuro di me quando parlo turco/italiano in classe
- 6 Mi sento nervosa e confuso quando parlo turco/italiano in classe
- 7 Mi prende il panico quando devo parlare durante la lezione di turco/italiano senza essere preparato
- 8 Mi imbarazzo ad offrirmi volontario per le interrogazioni durante la lezione di turco/italiano
- 9 Sebbene sia ben preparato alla lezione di inglese mi sento fortemente in ansia
- 10 Mi sembra sempre che gli altri studenti parlino turco/italiano meglio di me
- 11 Mi batte forte il cuore quando vengo chiamato durante la lezione di turco/italiano
- 12 Non ho paura di fare errori durante la lezione di turco/italiano
- 13 Mi sento molto sicuro di me quando parlo turco/italiano in classe
- 14 Mi sento nervosa e confuso quando parlo turco/italiano in classe
- 15 Mi prende il panico quando devo parlare durante la lezione di turco/italiano senza essere preparato
- 16 Mi imbarazzo ad offrirmi volontario per le interrogazioni durante la lezione di turco/italiano

Scala per la misurazione dell'atteggiamento/motivazione nella Classe di Lingua

1. La motivazione che ho per imparare bene turco/italiano per parlare con altri italofoeni è davvero:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
2. Il mio atteggiamento verso le persone che parlano turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
3. Il mio interesse per turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
4. Il mio desiderio di imparare bene turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
5. Il mio atteggiamento nei confronti dell'apprendimento del turco/italiano:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
6. Il mio atteggiamento nei confronti dell'insegnante di turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
7. La mia motivazione per imparare il turco/italiano a scopi pratici (per esempio, per prendere un bel voto) è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
8. Ho paura di parlare turco/italiano fuori della classe  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
9. Il mio atteggiamento verso la lezione di turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
10. La mia motivazione per imparare il turco/italiano è:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE
11. I miei genitori mi incoraggiano ad imparare molto bene il turco/italiano:  
DEBOLE \_\_\_1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_6\_\_\_7 FORTE

16. DEBOLE \_\_\_1 \_\_\_2 \_\_\_3 \_\_\_4 \_\_\_5\_\_\_ 6 \_\_\_7 FORTE