

Il livello di motivazione nell'apprendimento della lingua italiana tra gli studenti della lingua italiana all'Università di Zara

Surić, Dana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:768865>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-24**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Diplomski sveučilišni studij suvremene talijanske filologije; smjer: nastavnički
(dvopredmetni)



Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Diplomski sveučilišni studij suvremene talijanske filologije; smjer: nastavnički
(dvopredmetni)

Il livello di motivazione nell'apprendimento della lingua
italiana tra gli studenti della lingua italiana all'Università di Zara

Diplomski rad

Student/ica:
Dana Surić

Mentor/ica:
doc.dr.sc. Irena Marković

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Dana Surić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Il livello di motivazione nell'apprendimento della lingua italiana tra gli studenti della lingua italiana all'Università di Zara** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 18. veljače 2020.

Indice

| | | |
|----------|---|----|
| 1. | Introduzione | 1 |
| 2. | Quadro teorico..... | 2 |
| 2.1. | Fattori Affettivi – la motivazione, l’ansia e gli atteggiamenti verso le lingue straniere | 2 |
| 2.2. | Diversi periodi nella ricerca della motivazione di L2 | 5 |
| 2.2.1. | Il periodo psicologico sociale | 5 |
| 2.2.2. | Il periodo cognitivo-situato..... | 8 |
| 2.2.2.1. | La teoria dell’autodeterminazione | 9 |
| 2.2.2.2. | La teoria dell’attribuzione | 11 |
| 2.2.2.3. | La task motivation | 12 |
| 2.2.3. | Il periodo orientato al processo..... | 13 |
| 2.2.3.1. | Il modello di Dörnyei e Ottó della motivazione di L2 | 14 |
| 2.2.3.2. | Alcuni studi empirici sull’evoluzione motivazionale | 15 |
| 2.3. | La motivazione di L2 come parte dell’autosistema..... | 16 |
| 3. | Metodologia | 18 |
| 3.1. | Gli intervistati..... | 19 |
| 3.2. | Strumenti dello studio..... | 20 |
| 3.3. | L’Ipotesi..... | 21 |
| 3.4. | Lo scopo..... | 22 |
| 4. | L’Analisi..... | 22 |
| 4.1. | L’analisi delle risposte di studenti del primo anno | 23 |
| 4.2. | L’analisi delle risposte di studenti del terzo anno..... | 31 |
| 4.3. | L’analisi delle risposte di studenti degli studi per la Laurea Magistrale | 40 |

| | | |
|----|--------------------|----|
| 5. | Risultati..... | 48 |
| 6. | Conclusione..... | 51 |
| 7. | Bibliografia | 53 |
| 8. | Sitografia..... | 54 |

1. Introduzione

Il fenomeno della motivazione è un campo molto attraente per gli studiosi con varie teorie, dove ognuna è parzialmente giusta. Nello scorso secolo, gli psicologi hanno deciso di approfondire la ricerca di questo fenomeno per scoprire come funziona la motivazione e com'essa influisce sull'apprendimento¹ della lingua straniera². Secondo alcuni studiosi come Robert C. Gardner o Zoltán Dornyei, la motivazione è una vera forza trainante, anche se non ci basta essere solo motivati. La motivazione appartiene alla categoria dei fattori affettivi ed è considerata essere la più importante nell'apprendimento della lingua o di qualsiasi altra abilità. Con questa tesi spieghiamo e valorizziamo il fenomeno della motivazione e lo paragoniamo agli atteggiamenti positivi e al fenomeno di ansia attraverso una ricerca tra gli studenti del dipartimento d'Italianistica all'Università di Zara.

La tesi è divisa in 2 parti principali, delle quali la prima copre il quadro teorico, mentre la seconda è rivolta alla ricerca condotta tra 10 studenti del primo anno, 10 studenti del terzo anno e 10 studenti degli studi Magistrali all'Università di Zara. La parte dedicata al quadro teorico è divisa in 3 sottocapitoli generali dove il primo spiega quali sono i fattori affettivi e li enumera. Il secondo sottocapitolo chiarisce lo sviluppo delle ricerche legate alla motivazione secondo i diversi periodi iniziando con il periodo psicologico sociale, seguito dal periodo cognitivo-situato e terminando con il periodo orientato al processo. L'ultimo sottocapitolo spiega la teoria modulata da Zoltán Dornyei dove la motivazione di L2 è presentata come parte dell'autosistema.

La seconda parte della tesi presenta i risultati ottenuti dall'indagine condotta tra gli studenti del dipartimento d'Italianistica all'Università di Zara.

¹ L'acquisizione e l'apprendimento sono 2 processi dove l'acquisizione rappresenta un processo inconscio dell'imparare una lingua. Ciò che è stato acquisito, rimane nella memoria a lungo termine. D'altra parte, l'apprendimento è un processo razionale, fatto volentieri che è basato sulla memoria a breve termine (Balboni 2002: 33).

² Nella glottodidattica la lingua seconda non contiene lo stesso significato come la lingua straniera. In questo campo, la lingua straniera comprende una lingua che viene studiata in un'area scolastica con l'aiuto di un insegnante, mentre la lingua seconda potrebbe essere imparata in qualsiasi zona extrascolastica con l'aiuto di qualsiasi persona (Balboni 2002: 58). In questa tesi entrambi i termini sono usati in modo intercambiabile.

Questa parte della tesi inizia con la metodologia dove sono introdotti gli intervistati, gli strumenti dello studio, le ipotesi e gli scopi della ricerca. Dopo la metodologia presentata segue il sottocapitolo con l'analisi delle risposte degli studenti che sono valorizzate con la scala di Likert da 1 a 5 i cui risultati sono spiegati nel sottocapitolo seguente. La tesi termina con la conclusione nella quale sono commentate le ipotesi in base ai risultati ricevuti.

2. Quadro teorico

Il capitolo consiste di 3 sottocapitoli principali. Nel primo si spiega la differenza tra 3 fattori affettivi tra cui troviamo – la motivazione, l'ansia e gli atteggiamenti verso le lingue straniere. Il secondo sottocapitolo è diviso in 3 sottosezioni nelle quali si spiega lo sviluppo della ricerca del fenomeno di motivazione secondo i periodi diversi tra cui troviamo: Il periodo psicologico sociale, Il periodo cognitivo-situato, e Il periodo orientato al processo. Nel primo periodo dominano le idee di motivazione di Robert Gardner, lo sviluppo dell'Attitude Motivation Test Battery di Gardner e le teorie di Richard Clément. Il secondo periodo è significativo per lo sviluppo delle 3 teorie seguenti: la teoria dell'autodeterminazione, la teoria dell'attribuzione e la teoria della *Task motivation*. La terza sottosezione si basa sull'ultimo periodo il quale si focalizza sul processo dove dominano le idee di Zoltán Dörnyei e il suo modello della motivazione di L2 paragonate con alcuni altri studi empirici. L'ultimo sottocapitolo presenta il concetto di motivazione di L2 come parte del nostro autosistema.

2.1. Fattori Affettivi – la motivazione, l'ansia e gli atteggiamenti verso le lingue straniere

L'apprendimento di una lingua straniera rappresenta un processo complesso basato sulle differenze individuali degli studenti e sui vari fattori tra cui troviamo: fattori cognitivi che consistono di da attitudine linguistica e di strategia di apprendimento, fattori metacognitivi che analizzano la nostra conoscenza già appresa e la usano per usufruire delle strategie necessarie nell'apprendimento

futuro, fattori demografici cioè le caratteristiche socioeconomiche, e fattori affettivi o in altre parole fattori emozionali (Henter 2014: 373). Tutti questi fattori sono ugualmente importanti nell'apprendimento di una lingua straniera (L2), anche se i fattori affettivi (emozionali) sembrano essere quelli che possono essere maggiormente influenzati e che possono variare continuamente.

Parlando dei fattori affettivi prima spieghiamo il termine. Dunque, il loro nome deriva dalla parola affetto che significa emozione, quindi il dominio affettivo rappresenta la parte emozionale del comportamento umano (Brown 2000: 143). Essi sono divisi in tre categorie includendo gli atteggiamenti verso le lingue straniere, l'ansia e finalmente la motivazione che è veramente una forza trainante per qualsiasi azione (Henter 2014: 373).

Secondo alcuni autori, tra quali troviamo Zoltán Dörnyei (1994) e Robert C. Gardner (1985) come figure principali, la motivazione può essere considerata la regina dei fattori affettivi dato che si è scoperto che essa l'elemento più importante per l'apprendimento di una lingua straniera (in Henter 2014: 374). Il modello usato più spesso per le ricerche legate alla motivazione sarebbe il modello socio-educativo di Robert C. Gardner (1985). Il modello si basa su cinque variabili motivazioni / attitudini e sulla loro relazione con l'apprendimento di una lingua straniera, includendo: integralizzazione, motivazione, orientazione integrativa e strumentale, e atteggiamento verso la situazione di apprendimento (in Henter 2014: 374). La relazione tra le variabili è misurata con Attitude Motivation Test Battery, un questionario creato da Robert Gardner (1985). Questo modello socio-educativo mostra che l'integralizzazione e l'atteggiamento verso la situazione di apprendimento sono due variabili correlate e usate come sostegno per la motivazione individuale diretta all'apprendimento di una lingua straniera, mentre la motivazione è responsabile per il prodotto finale nell'apprendimento di una lingua straniera (in Henter 2014: 374).

L'altro importante fattore affettivo è l'atteggiamento. Nel passato, non si è parlato spesso di questo importante elemento in contesto di apprendimento della lingua. Circa venti anni fa è stato notato che per l'apprendimento di una lingua straniera, l'atteggiamento è un fattore essenziale, sia per gli studenti, sia per i professori. L'atteggiamento si può descrivere come una combinazione influenzata sia dagli elementi che circondano la persona, come per esempio famiglia, società,

amici, avvenimenti della vita, religione e tanti altri sia da quelli che si trovano all'interno della persona, intelligenza, età, sesso, interessi e attitudini (Smith 1971: 82). La definizione dell'atteggiamento coniata da Milton Rokeach (1968) lo descrive come un'organizzazione relativamente duratura composta da certe opinioni in merito a un oggetto o a una situazione, predisponendo uno a rispondere in qualche modo preferenziale (in Rokeach 1968: 12). In altre parole, l'atteggiamento si descrive come relativamente duraturo perché viene appreso, e quando qualcosa viene appreso può essere anche disimparato e dimenticato. Il piacere per una lingua straniera è un comportamento appreso, e secondo questo, nessuno nasce piacendo o ripugnando una lingua non materna (Smith 1971:82). Gli atteggiamenti si sviluppano nel quadro di riferimento. Per esempio, se uno studente all'apprendimento della lingua straniera si posiziona con un atteggiamento abbastanza neutro o positivo, c'è un'enorme possibilità che l'apprendimento finisca con successo. Inoltre, nel suo nucleo centrale, gli atteggiamenti sono situazionali e per questo motivo non possono essere generalizzati (Smith 1971: 82).

Il terzo fattore affettivo sarebbe l'ansia. L'ansia è definita come l'emozione individuale di apprensione legata alla coscienza del sistema nervoso autonomo. Spielberger, Anton e Bedell (1976) hanno classificato due tipi di ansia. Così esiste l'ansia come ansia da tratto, innata in natura e l'ansia di stato, innescata dall'ambiente (in Shih e Chang 2018: 150). L'ansia da tratto si riferisce all'emozione stabile di diventare ansioso tutto il tempo, mentre, l'ansia di stato è una sensazione di transito che può cambiare nel tempo e la sua intensità varia. Peraltro, Kleinmann (1977) distingue l'ansia in ansia debilitante e ansia facilitante (in Scovel 1978: 133). In questo quadro, l'ansia debilitante influenza negativamente la prestazione, mentre l'ansia facilitante tende a rafforzare le prestazioni degli studenti. Oltre a Kleinmann e Spielberger, Anton e Bedell, anche Dörnyei (2005) ha proposto 2 dimensioni per spiegare la classificazione di ansia. Così, l'ansia da tratto in contrasto con l'ansia di stato si occupa con la sensazione per rivelare se si tratta di preoccupazione continua o momentanea, mentre d'altra parte abbiamo l'ansia facilitante e l'ansia debilitante che dipendono dalla categoria rappresentando la misura di quanto l'ansia influisce sull'apprendimento sia positivamente sia negativamente (Dörnyei 2005:194). Tuttavia, l'ansia più spesso

è in correlazione sfavorevole con l'apprendimento della lingua straniera. Questo significa che il livello più alto di ansia tende ad essere in relazione con livelli più bassi di successo nell'apprendimento della lingua straniera (L2) avendo come risultato bassa motivazione (Saville-Troike 2006: 90).

Alla fine si può concludere che in contesto dei fattori affettivi la motivazione rappresenta la ragione per fare qualcosa, l'attitudine è un insieme di credenze, mentre l'ansia è lo stato emotivo spesso correlato con emozioni negative. Così, in contesto di apprendimento di una lingua straniera, tutti e tre i fattori sono cambiabili e non stabili che variano dipendendo dall'occasione nella quale uno si trova. Per questa ragione, i fattori affettivi potrebbero essere considerati come i fattori con i più grandi influssi sull'apprendimento della lingua straniera.

2.2. Diversi periodi nella ricerca della motivazione di L2

La motivazione è il fenomeno e il termine principalmente usato per esprimere il successo ovvero il fallimento di qualsiasi compito. Essa si compone di 4 dimensioni: gli obiettivi, il ruolo attivo dell'individuo, il desiderio di aggiungere l'obiettivo e gli atteggiamenti favorevoli (Gardner 1985: 50). Si potrebbe dire che con una motivazione positiva e adeguata, uno studente avrà successo nell'apprendimento della lingua straniera, ma questo non copre dettagliatamente il significato completo di motivazione e non spiega tutte le sue sottocomponenti. In passato, esistevano tre diversi approcci alla descrizione della motivazione: il periodo psicologico sociale, il periodo cognitivo-situato e alla fine il periodo orientato al processo (Brown 2000).

2.2.1. Il periodo psicologico sociale

Si ritiene che questo periodo durava dal 1959 al 1990 ed era caratterizzato dal lavoro di psicologi sociali, principalmente dal lavoro di Wallace Lambert e Robert Gardner e dei loro collaboratori. Secondo loro, la lingua seconda serve come fattore mediatore tra le comunità etnolinguistiche diverse e come forza primaria responsabile per migliorare ovvero ostacolare la comunicazione e

affiliazione interculturale. In altre parole, loro ritengono che l'atteggiamento verso una specifica lingua influenzi il successo nell'apprendimento di L2 di ogni studente (Gardner 1985: 6). Inoltre, comparando tutte le materie scolastiche si osserva che nell'insegnamento della lingua straniera è difficile rimanere completamente socioculturale neutrale. Infatti, questo campo è colpito da vari fattori socioculturali come gli atteggiamenti linguistici, gli stereotipi culturali e anche le considerazioni geopolitiche. Come Marion William (1994: 77) dice, la lingua appartiene all'intero essere sociale di una persona, essa fa parte della propria identità, e si usa per trasmettere questa identità ad altre persone. Imparare una lingua include i cambiamenti della nostra immagine di noi stessi, l'adozione di nuovi comportamenti sociali e culturali e per questa ragione ha un impatto grave sulla natura sociale di un apprendista.

Come detto sopra, durante tutto questo periodo dominano lo spirito e le idee di Robert Gardner, la figura principale di quest'epoca, del suo collaboratore Wallace Lambert, ma anche quelle di Richard Clément. Le ricerche di Robert Gardner (1985) si dividono in 3 campi principali che sono: la teoria sull'acquisizione della L2, la concettualizzazione della motivazione integrativa e infine il suo famoso test battery sviluppato con i suoi collaboratori. La sua teoria sull'acquisizione della lingua seconda non è un modello elaborato, ma è un contorno schematico che rappresenta il collegamento tra la motivazione e le altre variabili e il successo. Il modello suppone che il successo nell'apprendere la lingua sia principalmente influenzato dalla motivazione integrativa e dall'atteggiamento verso il linguaggio, e da tanti altri fattori (in Dörnyei 2005: 68).

Inoltre, il concetto da lui coniato, la motivazione integrativa, è una costruzione empiricamente basata e complessa. Essa è composta dall'orientazione integrativa, dagli interessi per le lingue straniere, dagli atteggiamenti verso le diverse comunità di L2, dagli atteggiamenti verso la situazione di apprendimento, dai desideri, dagli sforzi e dagli atteggiamenti verso l'apprendimento (Dörnyei 2005: 68). Detto in altre parole, la motivazione integrativa comprende tutti gli elementi necessari per apprendere la lingua straniera allo scopo di assimilarsi o avvicinarsi alla società della stessa. D'altra parte esiste la motivazione strumentale che non esclude necessariamente la motivazione integrativa. La motivazione strumentale rappresenta quella motivazione che ci stimola ad apprendere la lingua

basandosi su benefici concreti come per esempio guadagni finanziari, rendimento scolastico, promozione del posto nel lavoro e tanti altri (Afshar, Rahimi, Rahimi 2014: 284). Diversi anni dopo le prime ricerche, Gardner e MacIntyre (1991) hanno deciso di abbandonare il termine “motivazione” e di cambiarlo con “orientazione”. Quindi, a dipendenza dal contesto di apprendimento della lingua straniera esiste l’orientazione accademica o di carriera -correlata (strumentale) e l’orientazione sociale e culturale (integrativa) (in Gardner e MacIntyre 1991: 58). La differenza tra l’orientazione e la motivazione e quella che entro l’orientazione ci riferiamo alla ragione per la quale uno studente ha deciso di apprendere la L2, mentre la motivazione si riferisce al diretto continuo sforzo rinforzante (la ricompensa) per apprendere la L2. Tuttavia, l’apprendente può essere più o meno motivato ad apprendere la lingua (Gardner e MacIntyre 1991: 58).

Il test creato da Gardner (1985), The Attitude/Motivation Test Battery, è il questionario che contiene più di 130 elementi che si usano per analizzare la motivazione integrativa, l’ansia linguistica (nella classe e nell’uso), l’incoraggiamento dei genitori ed infine la motivazione strumentale (in Dörnyei 2005: 71). Secondo Dörnyei (2005: 71), il test non solo misura l’estensione della motivazione di un alunno, ma esamina anche i comportamenti motivati che non mostrano il fenomeno mentale inosservabile ma mostrano lo sforzo dello studente. Per questa ragione, Dörnyei ritiene che il test non esamini la natura esatta del tratto nascosto che lo strumento sta cercando di trovare.

Come detto sopra, un’altra figura importante è lo scienziato canadese della psicologia sociale Richard Clément. Con i suoi collaboratori studiava l’interrelazione tra: variabili contestuali sociali, fattori attitudinali/motivazionali, fiducia in se stessi, identità linguistica e processo di L2 acquisizione e acculturazione. L’elemento maggiormente misurato da loro è la fiducia in se stessi. In altre parole esso si riferisce alla credenza delle abilità di un individuo a produrre i risultati, a raggiungere gli obiettivi e ad eseguire i compiti con competenza (Dörnyei 2005: 73). Clément, Gardner e Smythe (1977) hanno introdotto l’elemento della fiducia in se stessi come uno degli elementi cruciali nell’apprendimento di L2 allo scopo di descrivere i processi di mediazione che sono usati dalle persone negli ambienti multietnici per imparare e usare la lingua dell’altra comunità linguistica. Clément nella sua ricerca fatta sugli studenti

Francofoni a Montreal mostra l'evidenza che la fiducia in se stessi e nelle sue abilità linguistiche aumenta quando esiste il contatto frequente tra le persone di madrelingua (L1) e gli apprendenti di L2 (Clément 1980: 151). Così, si può dire che secondo Clément, la fiducia linguistica in se stessi è principalmente un costrutto socialmente definito.

2.2.2. Il periodo cognitivo-situato

Il secondo periodo, quello che appartiene ai cognitivisti durante gli anni novanta, pone l'importanza delle decisioni prese dagli individui al primo posto. Perciò, le azioni fatte da un individuo sono spesso guidate dal suo scopo, sia quello che vorrebbe ottenere sia quello che vorrebbe evitare. Questa fase è caratterizzata dall'influsso intrecciato di 2 grandi tendenze:

- a) il desiderio di mettersi al passo con i vantaggi nella psicologia motivazionale e di estendere la nostra comprensione di motivazione L2;
- b) il desiderio di restringere la macro prospettiva della motivazione L2 ad un'analisi della motivazione più precisa e situata caratterizzata da una micro-prospettiva (Dörnyei 2005: 74).

Quindi, le nuove ricerche di quell'epoca esaminavano l'impatto motivazionale delle componenti principali della situazione di apprendimento in aula come il professore, il programma scolastico e il gruppo di discenti. Ricercatori di questo periodo non hanno abbandonato le ricerche e i risultati dell'epoca precedente quando si stava usando l'approccio della macro prospettiva, ma hanno deciso di trarre inferenze delle questioni importanti fatte allora, come per esempio la comunicazione interculturale, il contatto delle lingue ecc., e di usarle in paragone con le loro ricerche usando l'approccio di microprospettiva (Dörnyei 2005: 75). Il processo di collegamento tra i fattori contestuali e la motivazione era molto fruttoso perché i ricercatori stavano scoprendo di nuovo che la motivazione degli studenti varia moltissimo. Questo significa che la motivazione dell'apprendimento della lingua seconda nell'aula non è un costrutto statico, ma un fenomeno

composto e relativo che dipende da strumenti e risorse del contesto dinamico nell'aula (Kimura, 2003: 78).

Inltre, gli influssi della situazione sulla motivazione e l'adozione delle nuove variabili cognitive nel paradigma motivazionale sono presentate attraverso 2 tipi di ricerche fatte nel campo motivazionale di L2: l'investigazione di teoria dell'autodeterminazione nell'apprendimento di L2, l'analisi delle attribuzioni di lingua ed infine la *task motivation*.

2.2.2.1. La teoria dell'autodeterminazione

La teoria dell'autodeterminazione si focalizza sulle varie tipologie della motivazione intrinseca e di quella estrinseca. Si può dire che l'autodeterminazione è integrante alla motivazione intrinseca e si vede come l'evidenza della motivazione estrinseca (Deci e Ryan 1985: 38). Detto in altre parole, l'autodeterminazione è la misura in cui l'obiettivo per svolgere un'attività è autodeterminato, cioè scelto liberamente dall'individuo (Noels, 2001: 109). L'autodeterminazione non è vista solo come capacità, ma anche come necessità. La propensione innata ad essere autodeterminante conduce gli organismi ad impegnarsi in comportamenti interessanti, i quali frequentemente hanno come vantaggio lo sviluppo delle competenze e la tendenza verso l'accommodazione flessibile con l'ambiente sociale. Per di più, la caratteristica speciale dell'autodeterminazione si trova nella flessibilità nel gestire l'interazione tra se stessi e l'ambiente. Quando uno è autodeterminante, si agisce per scelta e non per obbligazione. La peculiarità dell'autodeterminazione è nascosta dentro la scelta tra l'accettazione e la rinuncia del controllo poiché solo coloro la cui autodeterminazione è altamente sviluppata possono decidere quando abbandonare il controllo e quando accettarlo (Deci e Ryan 1985: 38).

Un nome interessante collegato con la teoria dell'autodeterminazione è Kim Noels (2001). In una delle sue ricerche, lei ha spiegato dettagliamente la differenza tra la motivazione estrinseca e intrinseca. Essa descrive la motivazione intrinseca come il più alto tipo di motivazione autodeterminante perché quando una persona è motivata dalle ragioni interne, essa fa qualsiasi cosa che la soddisfi.

Parlando della motivazione estrinseca, quella può essere regolata dagli influssi esterni (come qualsiasi ricompensa tangibile) ovvero si tratta del regolamento introiettato. Il comportamento motivato dalla ricompensa tangibile è la forma meno autodeterminata, mentre il regolamento introiettato incoraggia le persone a fare le cose perché credono di essere obbligati a farlo o perché sentono di essere colpevoli. La motivazione estrinseca più autodeterminata è il regolamento identificato dove uno si comporta in un modo particolare al fine di raggiungere un obiettivo significativo per sé stesso (Noels 2001: 110). Accanto alla motivazione intrinseca e alla motivazione estrinseca, Deci e Ryan hanno introdotto il termine dell'amotivazione (1985: 31). Il termine esprime la situazione quando uno non può trovare il collegamento tra le sue azioni e le conseguenze che ne seguono, e quando crede che i fattori che influiscono sulla sua situazione sono fuori dal suo controllo.

Inoltre, Noels (2001) ha condotto la ricerca per controllare l'applicazione della teoria dell'autodeterminazione su L2 con Luc Pelletier e Robert Vallerand, i principali esperti internazionali di essa. La ricerca aveva 2 obiettivi basilari: il primo era di collegare i vari componenti intrinseci/estrinseci, stabiliti dalla psicologia motivazionale con le orientazioni sviluppate nella ricerca di L2 e il secondo era di esaminare come il livello dell'autodeterminazione degli studenti è stato influenzato dalle varie pratiche effettuate nell'aula (Dörnyei 2005: 77). La ricerca condotta ha mostrato che l'orientazione integrativa proposta da Gardner è maggiormente associata con le forme autodeterminate della motivazione, cioè con il regolamento identificato, e con la motivazione intrinseca, sebbene avesse anche correlazioni modeste con gli orientamenti meno autodeterminati. D'altra parte, l'orientazione strumentale era altamente correlata con il regolamento esterno (Dörnyei 2005: 77).

Basandosi su queste ricerche, Noels ha proposto la costruzione composta da 3 substrati correlati. Il primo substrato include le ragioni intrinsece inerenti al processo di apprendimento della lingua, come per esempio se l'apprendimento della lingua è divertente, stimolante o se migliora le competenze. La seconda categoria comprende le ragioni estrinsece per l'apprendimento della lingua includendo forze esterne e interne. L'orientazione strumentale di Gardner appartiene alla seconda categoria. Il terzo substrato consiste nelle ragioni

integrative riferendosi al contatto positivo con il gruppo di L2 e talvolta all'identificazione con questo gruppo (Noels 2001: 112-115).

2.2.2.2. La teoria dell'attribuzione

La teoria dell'attribuzione è considerata essere molto speciale nel suo nucleo perché collega con successo le esperienze passate dell'individuo con gli sforzi futuri per raggiungere gli obiettivi. Il collegamento di mediazioni tra di loro sono attribuzioni causali. Le ragioni per le quali noi attribuiamo i nostri successi passati ovvero i nostri fallimenti, modificano la nostra disposizione motivazionale alla base dell'azione futura (Dörnyei 2005: 79). Per esempio, se noi crediamo che uno dei nostri fallimenti legato ad una particolare situazione sia stato causato dalla nostra incapacità, esiste una grande possibilità di evitarla in futuro. Laddove noi crediamo che il fallimento sia stato causato da uno sforzo insufficiente da parte nostra, c'è una grande possibilità di dare un altro tentativo a questa azione.

Si crede che i processi dell'attribuzione giochino un ruolo importante nell'imparare delle lingue. Per confermare questa teoria, Ushioda (1996) ha condotto la ricerca con gli studenti della lingua irlandese dove lei ha trovato che il pensiero motivazionale positivo include 2 modelli attribuzionali: a) attribuzione del risultato positivo alle abilità personali o agli altri fattori interni, o b) attribuzione del risultato negativo al difetto temporaneo che potrebbe essere superato (in Dörnyei 2005: 80).

Per concludere, la teoria dell'attribuzione conferma che i processi dell'attribuzione influiscono moltissimo sulle nostre decisioni future legate all'apprendere della lingua seconda. Alcune volte questi meccanismi ci spronano a continuare con l'apprendimento di L2, e alcune volte ad abbandonarlo completamente.

2.2.2.3. La task motivation

La ricerca sulla *task motivation* è la ricerca che appartiene all'approccio di prospettiva macro. L'idea è di basare lo studio sulle situazioni nell'aula dove i confini sono ben definiti. La definizione più semplice di task è quella che lo definisce come un'attività che richiede all'apprendente di usare la lingua, con l'enfasi sul significato per raggiungere l'obiettivo desiderato (Bygate, Skehan & Swain 2001: 11). Il successo nell'uso di task si trova nella relazione con le attività realistiche mondali. Cioè, ogni task usato rispecchia le situazioni della vita allo scopo di preparare l'apprendente all'uso della lingua nella vita quotidiana.

Secondo Dörnyei, esistono 3 livelli nel processo di comportamento motivazionale: lo stadio preazionale, lo stadio azionale e lo stadio post-azionale (Dörnyei e Ushioda 2011: 198). Lo stadio preazionale consiste nell'impostazione degli obiettivi, nella formazione di intenzioni e nel lancio dell'azione, principalmente il processo necessario per cominciare il task. Il secondo, lo stadio azionale, si riferisce al mantenere l'azione iniziata. L'ultimo stadio, l'azione stessa, si riferisce alla fase quando lo studente fa una retrospettiva per valorizzare il fatto (Dörnyei e Ushioda 2011:198).

Un altro modello di elaborazione dei task motivazionali presentato da Dörnyei include 3 componenti interconnessi: esecuzione di task, valutazione e controllo dell'attività (Dörnyei 2005: 81). L'esecuzione di task si riferisce all'impegno degli apprendenti nei comportamenti di apprendimento a supporto di task, seguendo il piano delle attività fornite dal professore o redatte dallo studente. Semplicemente detto, l'esecuzione di task è l'impegno dello studente nel task. La valutazione comprende la reazione dello studente alla situazione nella classe e la valutazione costante del suo progresso e dell'ambiente, ovverosia la valutazione delle azioni dei professori e degli studenti, altrettanto come dei voti e dei risultati. L'ultimo meccanismo, i processi del controllo delle attività sono i meccanismi autoregolanti che sono applicati per migliorare o per proteggere le azioni specifiche di apprendimento. Quindi, l'elaborazione dei task può essere vista come l'interazione dei 3 meccanismi: quando gli apprendenti sono impegnati nell'esecuzione dei task, loro valorizzano il processo continuamente, e quando il monitoraggio in corso rivela che i progressi stanno rallentando o retrogradando,

esso innesca il sistema di controllo dell'attività per salvare o migliorare l'attività corrente (Dörnyei 2005: 81).

Gardner (2010) considera che la motivazione della classe è un fattore che influisce notevolmente sull'apprendimento di L2. Ma d'altra parte, lui afferma anche che molti dei fattori che coinvolgono l'attività in classe possono essere controllate dai professori. I fattori come stanchezza e personalità hanno un grande impatto sul successo finale dell'apprendimento (Gardner 2010).

Secondo Nelson (1977), il feedback positivo (qualsiasi segno positivo dato dal professore allo studente) non dovrebbe essere omissivo (in Gardner 2010: 54). Il feedback positivo può influire notevolmente sugli studenti e incoraggiarli a partecipare volentieri alle attività correnti nella classe. Così, ogni insegnante dovrebbe conoscere profondamente i suoi studenti per sapere quale e quando dare un feedback che potrebbe motivare alla partecipazione dello studente in classe. E questo, porterà infine a un apprendimento molto più efficace.

2.2.3. Il periodo orientato al processo

Il periodo precedente ha aumentato l'attenzione verso l'aspetto trascurato di motivazione – il suo carattere dinamico e la variazione temporale. Quando la motivazione si esamina in relazione con i comportamenti di apprendimento specifici e i processi nella classe, si deve adottare l'approccio orientato al processo che potrebbe essere responsabile per le variazioni di motivazione durante il giorno (Dörnyei 2005: 83).

Siccome il processo di apprendimento di L2 è un processo lungo, esso comprende diverse fasi di motivazione. Williams e Burden (1997: 121) hanno fatto la classificazione di 3 fasi del processo di motivazione e queste sono: 1. la ragione per fare qualcosa; 2. la decisione di fare qualcosa; 3. il sostenere lo sforzo e il persistere. Le prime 2 fasi includono l'inizio e la motivazione, mentre la terza fase include la persistenza della motivazione.

In seguito, questo lavoro descrive l'evoluzione della motivazione di L2 dal punto di vista dell'epoca orientata al processo, prima mostrando il modello di Dörnyei e Ottó e dopo descrivendo alcuni studi dell'evoluzione motivazionale.

2.2.3.1. Il modello di Dörnyei e Ottó della motivazione di L2

Il modello di Dörnyei e Ottó ha presentato il processo di motivazione suddiviso in diversi segmenti temporali discreti organizzati secondo la progressione spiegando come i desideri iniziali sono trasformati in obiettivi i quali diventano successivamente intenzioni in base alle quali un individuo opera. Il modello descrive pure come tali intenzioni sono eseguite, nella speranza che porteranno al raggiungimento dell'obiettivo (Dörnyei e Ottó 1998).

In questo processo 3 fasi distinte possono essere separate:

1. Lo stadio preazionale: Prima di tutto, la motivazione deve essere generata, la dimensione motivazionale connessa con questa fase si può considerare una motivazione di scelta proprio perché la motivazione generata porta alla scelta di un obiettivo o dei task che un individuo perseguirà.
2. Lo stadio azionale: La motivazione generata deve essere mantenuta e protetta attivamente durante l'particolare attività. Questa dimensione motivazionale si chiama motivazione esecutiva ed è rilevante per le attività sostenute, come lo studio di L2 e specialmente per l'apprendimento della lingua nelle impostazioni di classe dove gli studenti sono esposti a tante diverse distrazioni, per esempio all'ansia legata con il task o alle condizioni fisiche che ostacolano il compimento dei task.
3. Lo stadio post-azionale: La terza fase, che segue il compimento dell'azione definita come retrospezione motivazionale, include la valutazione retrospettiva degli studenti durante il processo e l'attività. Il metodo usato dagli studenti per processare le loro esperienze passate determinerà i tipi delle attività che saranno motivati a scegliere in futuro (Dörnyei 2005: 84).

Essendo esposti alle attività gli apprendenti sono continuamente influenzati da vari fattori. Questi fattori variano continuamente e molto spesso sono diversi da quelli che hanno influenzato le persone a iniziare la particolare attività. Una delle due lacune legate alla suddetta spiegazione è che il processo azionale descritto ha confini ben definiti, il che non corrisponde alla realtà in classe perché l'attività scelta in un particolare momento non è completamente indipendente da tutto il programma di apprendimento. Il secondo problema è connesso con il fatto che il processo di attività non accade in isolamento e senza

delle interferenze con le altre attività in corso, ma di solito l'apprendente è impegnato in numerosi processi paralleli. Quest'impegno multiplo significa che le varie attività possono essere contemporaneamente attive intendendo che un'attività può cominciare, mentre l'altra è ancora in fase di valutazione. Questo vale particolarmente per le classi dove la motivazione dello studente e il suo raggiungimento sono i prodotti di obiettivi e intenzioni interagenti di natura sia accademica che sociale (Dornyei 2005:86).

2.2.3.2. Alcuni studi empirici sull'evoluzione motivazionale

Il cambiamento della motivazione è un fenomeno molto frequente specialmente in contesti scolastici. Dopo un certo periodo di tempo si nota che la motivazione tra gli studenti è in calo. Per esempio, Koizumi e Matsuo (1993) hanno deciso di esaminare i cambiamenti attitudinali e motivazionali tra 296 studenti giapponesi della settima classe che imparano l'inglese e hanno constatato una diminuzione decisiva durante un periodo di 7 mesi. Dopo un periodo di 7 mesi la diminuzione si ferma e lo stato di motivazione si stabilizza. La ragione della stabilità risiede nel fatto che in questi momenti gli studenti hanno iniziato a definire obiettivi realistici.

Un altro studio condotto da Tachibana, Matsukawa e Zhong (1996) tra 801 alunni giapponesi e cinesi ha mostrato che l'interesse degli studenti per apprendere la lingua inglese diminuisce dalla scuola elementare alla scuola superiore in entrambi i paesi – Cina e Giappone. Lo stesso risultato è stato ottenuto da Gardner, Masgoret, Tennant e Zhong (1996) per gli studenti delle Università canadesi. Gli scienziati hanno seguito la motivazione degli studenti durante un anno accademico ed hanno confermato la sua diminuzione.

Una ricerca rilevante su questo tema è quella di Ushioda (2001). Nella sua ricerca, Ushioda ha intervistato 20 giovani adulti irlandesi, apprendenti di francese, 2 volte con una pausa di 16 mesi tramite 2 sessioni. Lo scopo della sua ricerca era esaminare la qualità dell'evoluzione motivazionale. Con la ricerca si è concluso che forse la motivazione era in calo, ma che è stata stabilita

nel momento in cui gli studenti hanno cominciato a sviluppare definizioni più chiare legate agli obiettivi personali relativi al L2 (in questo caso – francese).

Per riassumere, si vede la differenza della motivazione all'inizio dell'apprendimento e dopo un certo periodo di tempo. Nella prima ricerca si supposeva solo la perdita di interesse della materia in questione, mentre le ricerche qualitative, come quella di Ushioda, hanno mostrato che esiste veramente un calo della motivazione, anche se esso non rappresenta una perdita generale della motivazione, ma rappresenta piuttosto un'evoluzione della motivazione. Questo significa che gli studenti hanno raggiunto le loro capacità e hanno iniziato a sviluppare scopi realistici.

2.3. La motivazione di L2 come parte dell'autosistema

In passato si credeva che la motivazione aumentasse in relazione ai motivi integrativi e strumentali, la teoria proposta da Gardner, ma con il passare del tempo si è scoperto che l'orientazione integrativa non è cruciale per apprendere la lingua ed è rilevante nei contesti specifici socioculturali, mentre in altri contesti sono state scoperte altre 4 orientazioni che sostengono la motivazione (Noels e al. 2000: 60). Le orientazioni menzionate sono: viaggio, amicizia, sapienza e orientazione strumentale.

D'altra parte, McClelland (2000: 109) studiava l'apprendimento della lingua in Giappone concludendo che non si deve scartare l'orientazione integrativa proposta da Gardner, ma si deve solo riformularla e rivalorizzarla. Secondo lui, l'orientazione integrativa rappresenta l'integrazione con una comunità globale piuttosto che l'assimilazione con la madrelingua. In questo quadro l'inglese rappresenta la lingua internazionale. Una ricerca condotta da Irie (2003) tra gli studenti in Giappone rivela un'attitudine positiva, verso la madrelingua e la cultura della lingua di destinazione. Questo si potrebbe interpretare come una forma di motivazione integrativa, e anche gli studiosi ammettono la similarità con essa e con il suo esteso significato dove gli studenti mostrano attitudini positive verso tutta la comunità della lingua di destinazione e anche verso gli altri parlanti della lingua di destinazione. In questo senso essi

evitano di usare il termine “motivazione integrativa” essendo coscienti che la definizione si è allontanata da quella originale.

Inoltre, Warden e Lin (2000: 15) si sono concentrati a trovare e riconoscere due motivazioni (estrinseca e intrinseca) e due orientazioni (strumentale e integrativa) in Taiwan nella comunità dove l’inglese si usa come lingua straniera. Nella loro ricerca non hanno trovato nessun segno di esistenza dell’orientazione/motivazione integrativa. Secondo Dornyei e il suo collaboratore Csizer (2002: 456), il concetto dell’integratività non si dovrebbe completamente abbandonare, ma piuttosto si dovrebbe rianalizzare, elaborare ed estendere il suo significato senza toccare le ricerche precedenti.

Se riassumiamo i risultati delle ricerche legate al concetto di “integrativeness” di Gardner, si vede che il concetto esiste veramente rappresentando l’inclinazione positiva verso la comunità di L2. Il concetto non rappresenta solo il desiderio di far parte della comunità della lingua di destinazione, ma piuttosto implica un rispetto per essa e per il modo di vita dei suoi membri. Nei casi estremi, uno si può identificare con la comunità di L2 più che con il suo gruppo originale abbandonando definitivamente la comunità alla quale appartiene. Quindi, l’aspetto fondamentale del concetto di integrativeness risiede nell’identificazione psicologica ed emozionale con la cultura e la comunità di L2 (Dornyei 2005: 97). Nella sua ricerca, Arnett (2002: 777) riassume che in generale le persone di oggi sviluppano più frequentemente l’identità biculturale, dove una parte della loro identità appartiene alla loro cultura originale e l’altra parte alla cultura di L2.

Tenendo conto della tesi che dice che la motivazione/orientazione integrale è intrecciata con l’identità di ogni persona si deve menzionare Dornyei e il suo L2 Motivation Self-System (Bier 2018: 56). Il sistema è composto di 3 dimensioni: il *Sé ideale (Ideal L2 Self)*, il *Sé dovuto (Ought-to L2 Self)* e *Esperienza di apprendimento della lingua (L2 Learning Experience)* (Bier 2018: 56-57).

Il *Sé ideale* rappresenta la persona che uno vorrebbe diventare. Essa fornisce una motivazione molto intensa perché uno si sforza di diminuire la discrepanza tra il *Sé attuale* e il *Sé ideale*. La seconda dimensione, il *Sé dovuto* si riferisce alle qualità che uno crede di dover avere per evitare qualsiasi

conseguenza negativa. È una dimensione più estrinseca che intrinseca. La terza ed ultima dimensione è l'esperienza di apprendimento della lingua, la quale consiste nelle situazioni specifiche le quali sono connesse con l'ambiente e l'esperienza di apprendimento dello studente (Bier 2018: 56-57).

3. Metodologia

La ricerca si basa sul questionario che consiste di 50 domande. Le domande si basano sull'Attitude Motivation Test Battery costruito da Gardner, adeguate alle necessità della ricerca. Il questionario è stato distribuito a 30 studenti della lingua italiana all'Università di Zara di età tra i 19 e i 30 anni nell'anno accademico 2018/2019.

Per analizzare lo stato della motivazione tra gli studenti del dipartimento di Italianistica all'Università di Zara, è stato usato il metodo descrittivo, precisamente un sondaggio. Tutti i metodi descrittivi (metodo osservativo, case study e sondaggio) servono solo per descrivere tutto ciò che accade senza spiegazione di ciò che ha causato il fenomeno. Il metodo descrittivo usato in questo lavoro, il sondaggio, è un metodo che usa le domande standardizzate rivolte a un gruppo di individui. Il sondaggio può essere fatto faccia a faccia, tramite telefono, scritto o online. Questi tipi di indagini sono utili per comprendere gli stati, certi comportamenti e le convinzioni delle persone intervistate. I partecipanti non sono scelti accidentalmente, ma appartengono a un gruppo e dovrebbero servire come i rappresentanti del gruppo al quale appartengono. Il problema di questo tipo di indagine risiede nel fatto che tutte le risposte sono soggettive e nessuno può garantire la loro credibilità. Per confermare i risultati trovati con questo metodo di ricerca, essi devono essere paragonati ad altri risultati considerati di essere più affidabili (ThPanorama 2019). Infine, il sondaggio creato per questa tesi è stato preparato online, con il modulo di Google, ed è stato distribuito tramite i social networks.

Inoltre, nel calcolo scolastico vengono usufruiti i metodi dell'aritmetica media e della deviazione standard. I numeri da 1 a 5 sono indicati come unità di misura. Con la media aritmetica abbiamo calcolato la media di ogni risposta degli

studenti per ogni anno accademico separatamente. Lo stesso calcolo viene fatto con la deviazione standard. Dopo aver calcolato la media e la deviazione standard delle risposte per ogni anno accademico, queste sono state categorizzate nelle categorie determinate ed abbiamo trovato la media e la deviazione standard di ogni categoria per ogni anno accademico.³

3.1. Gli intervistati

La ricerca è stata condotta tra 30 studenti della lingua italiana tra cui 10 appartengono al primo anno dello studio, 10 al terzo anno dello studio, e gli ultimi 10 sono al primo e al secondo anno di studio della laurea magistrale. La maggioranza degli intervistati sono femmine – 26 di loro, mentre solo 4 studenti sono maschi di età compresa tra i 19 e i 30 anni.

Tra gli studenti del primo anno troviamo 8 femmine e 2 maschi di cui 7 hanno 19 anni, 1 ha 20 anni, e 2 hanno 21 anni. La lingua materna di 9 persone è la lingua croata, mentre una persona usa la lingua italiana come prima lingua. Inoltre, a casa, tra questi 10 studenti del primo anno, 8 usano il croato, lo studente con L1 italiano usa l'italiano solo a casa, e c'è uno studente la cui lingua materna è il croato, ma a casa usa entrambe le lingue. Tra 10 intervistati, 6 non hanno mai visitato l'Italia o altri paesi dove la lingua italiana è considerata essere la prima lingua. Tre di loro hanno trascorso due settimane nel paese dove si parla l'italiano e solo uno ne ha trascorso un mese.

Inoltre, tutti gli studenti del terzo anno che hanno partecipato al questionario sono femmine di cui 4 hanno 21 anni, 5 di loro hanno 22 anni e uno ha 25 anni. Tutte le studentesse hanno la lingua croata come lingua materna e solo una persona a casa usa un'altra lingua (il tedesco) oltre al croato. Il numero delle persone che non hanno mai visitato il paese dove l'italiano si usa come prima lingua è 7, mentre una persona ci è stata per un solo giorno. Tra le altre 2 persone, una ha vissuto in Italia per 6 mesi, mentre l'altra per 1 mese.

³ I risultati trovati in questa indagine non possono essere generalizzati perché il numero delle persone incluse da ogni anno accademico è troppo basso e perciò essi non sono applicabili per ulteriori ricerche.

L'ultimo gruppo consiste di 10 persone intervistate, 3 di loro si trovano al primo e 7 di loro al secondo anno degli studi per la laurea magistrale, 8 sono femmine e 2 maschi di età compresa tra i 22 e i 30 anni. Quindi, 3 di loro hanno 22 anni, 3 hanno 23 anni, 1 ha 24 anni, 1 ha 25 anni, 1 ha 26 anni, 1 ha 27 anni e 1 ha 30 anni. I partecipanti hanno come lingua materna il croato, che a casa con la famiglia usano esclusivamente. La più parte di loro (4 persone), ha trascorso 2 settimane nel paese dove si parla l'italiano, 2 persone lo hanno visitato brevemente (una settimana o anche meno), una ci è stata per 2 mesi e una per un mese, mentre 2 persone non avevano mai visitato un paese dove si parla l'italiano.

Infine, paragonando i 3 gruppi dei partecipanti, la maggioranza di loro, il 96.67% ha la lingua croata come lingua materna e solo 3,33% ha l'italiano come tale. La cosa interessante è che si vede che nei primi due gruppi la maggioranza degli studenti non aveva mai visitato nessun paese dove si parla l'italiano, cioè nel primo anno il 60% di loro e nel terzo il 70%. D'altra parte, solo il 20% delle persone degli ultimi 2 anni non aveva mai visitato il paese straniero dove si parla l'italiano. Comunque, la percentuale delle persone che ha visitato brevemente questi paesi aumenta. Dunque, negli ultimi 2 anni il 70% di studenti ha visitato i paesi dei parlanti l'italiano nel periodo tra un mese e una settimana, mentre nel primo anno solo il 40% degli studenti lo ha fatto e nel terzo anno il numero è anche minore e conta il 20% degli studenti.

3.2. Strumenti dello studio

In questa indagine è stato usato L'Attitude Motivation Test Battery creato da Robert Gardner. Il test è stato adeguato ai bisogni di questa ricerca e comprende 50 domande. Il questionario è diviso in 2 parti. Nella prima parte, il partecipante deve dare le informazioni generali di sé stesso (com'è l'età, il genere ecc.). Nella seconda parte, i partecipanti rispondono a 50 domande che sono misurate in una variazione di risposte (1-5) secondo la scala creata da Likert. La scala è divisa in 5 paragrafi e rappresenta il seguente:

- 1 – fortemente in disaccordo
- 2 – disaccordo

- 3 – neutro
- 4 – d'accordo
- 5 – pienamente d'accordo.

Allo scopo di indicare l'importanza relativa dei punti del questionario, la tabella si divide in tre livelli – basso (da 1 a 2.33), neutro (da 2.34 a 3.67) e alto (3.68 a 5.00) La valorizzazione è mostrata nella Tabella 1:

| Tabella 1 | | |
|------------------|-------------|-------------|
| Basso | Neutro | Alto |
| 1 – 2.33 | 2.34 – 3.67 | 3.68 – 5.00 |

Per ricevere risposte più precise e per essere più comprensibili le domande sono state fatte in lingua croata. Con questo questionario non si cerca di trovare la motivazione specifica tra gli studenti, ma si misura l'esistenza di essa per poter paragonare i risultati dei tre diversi gruppi.

3.3. L'Ipotesi

L'indagine è basata sulle seguenti ipotesi:

- a) La motivazione degli studenti del primo anno ad apprendere la lingua italiana è la più alta poiché essi hanno recentemente finito la scuola superiore e hanno ancora grandi aspettative dall'Università.
- b) La motivazione degli studenti del terzo anno per apprendere la lingua italiana è più alta che per gli studenti del primo e del secondo anno di laurea magistrale, ed è più bassa negli studenti del primo anno degli studi Triennali.
- c) La motivazione degli studenti del primo e del secondo anno degli studi per la laurea magistrale è la più bassa poiché gli studenti sono alla fine dei loro studi e la loro conoscenza della lingua italiana è più alta di quella degli studenti del primo e del terzo anno degli studi Triennali siccome sono già a conoscenza dell'apprendimento della lingua italiana all'Università.

- d) Gli studenti più motivati hanno l'atteggiamento più positivo verso l'apprendimento della lingua italiana in confronto agli studenti che sono meno motivati.
- e) Gli studenti del primo anno trovano l'apprendimento della lingua italiana più stressante rispetto agli studenti degli anni superiori.

3.4. Lo scopo

Lo scopo di questa ricerca è misurare il livello e l'esistenza della motivazione per apprendere la lingua italiana tra gli studenti della lingua italiana all'Università di Zara. Oltre al misurare lo stato di motivazione tra gli studenti della lingua italiana, un altro motivo di questa ricerca è determinare la correlazione tra il livello di motivazione e l'anno di studio. Alla fine, l'ultimo scopo è scoprire se gli studenti meno motivati possiedono emozioni più negative verso l'apprendimento della lingua italiana rispetto agli studenti la cui motivazione per l'apprendere della lingua è più alta.

4. L'Analisi

Nel sottocapitolo seguente sono presentati i risultati delle risposte delle analisi di tutti e tre gli anni. Perché i risultati siano più comprensibili, le frasi sono divise in 7 categorie indicando – atteggiamento positivo (3 frasi), atteggiamento negativo (3 frasi), alto interesse (11 frasi), basso interesse (19 frasi), orientazione integrativa (3 frasi), orientazione strumentale (5 frasi) e ansia (che è divisa in 2 categorie siccome una frase indica il ridurre dell'ansia con maggior conoscenza della lingua + 5 frasi indicando l'alta ansia). Ogni sottocapitolo consiste di 8 tabelle dove le prime 7 indicano i risultati di ogni risposta individuale e dove ogni risposta è immediatamente messa nella corretta tabella secondo la categoria alla quale appartiene, mentre l'ultima mostra i risultati ottenuti in ogni categoria.

4.1. L'analisi delle risposte di studenti del primo anno

| Tabella 1.a | | | |
|--|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti positivi | | | |
| Le Domande | Aritm. med.⁴ | Dev. Stand.⁵ | Livello |
| 1. Vorrei parlare perfettamente la lingua italiana. | 4.80 | 0.40 | Alto |
| 2. Penso che le persone che hanno l'italiano come la prima lingua siano davvero fortunate e abbiano molta ricchezza. | 4.00 | 1.00 | Alto |
| 3. Imparare l'italiano è davvero importante perché conoscendolo sarò una persona più istruita. | 4.50 | 0.50 | Alto |

| Tabella 2.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti negativi | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 4. L'apprendimento della lingua italiana è troppo noioso. | 2.20 | 0.98 | Basso |
| 5. Imparare l'italiano non mi diverte affatto. | 1.30 | 0.64 | Basso |
| 6. Odio l'italiano. | 1.10 | 0.30 | Basso |

| Tabella 3.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando alto interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 7. Voglio davvero imparare il più possibile l'italiano. | 4.70 | 0.64 | Alto |
| 8. Cerco di comprendere ogni parola e il significato di ciò che viene detto | 4.50 | 0.50 | Alto |

⁴ Aritm. Med. = Media Aritmetica

⁵ Dev. Stand. = Deviazione Standard

| | | | |
|--|------|------|--------|
| durante l'ascolto di lezioni tenute in italiano. | | | |
| 9. Vorrei poter leggere facilmente giornali e riviste scritti in italiano. | 4.60 | 0.66 | Alto |
| 10. Se dipendesse da me, passerei tutto il mio tempo libero a padroneggiare l'italiano. | 3.30 | 1.35 | Neutro |
| 11. Continuo con le lezioni tenute parzialmente o per intero in italiano, e tutte le altre relative alla lingua italiana, ripetendo i corsi ogni giorno. | 2.70 | 1.19 | Neutro |
| 12. Mi sento motivato ed eccitato quando i professori mi chiedono di rispondere a domande in classe che sono esclusivamente o principalmente in italiano. | 3.10 | 1.51 | Neutro |
| 13. Quando incontro qualcosa che non capisco in una lezione che è interamente o principalmente tenuta in italiano, chiedo curiosamente al professore un chiarimento. | 3.30 | 1.00 | Neutro |
| 14. Faccio davvero del mio meglio per apprendere l'italiano nel | 4.20 | 0.87 | Alto |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| miglior modo possibile. | | | |
| 15. Non mi è faticoso quando trovo qualcosa in italiano che richiede maggiori sforzi per essere appreso. | 3.20 | 1.33 | Neutro |
| 16. Mentre studio l'italiano, ignoro tutto il resto e mi concentro completamente sull'adozione di ciò che imparo al momento. | 3.60 | 1.11 | Neutro |
| 17. Cerco di usare l'italiano il più possibile nelle mie lezioni per diventare più sicuro possibile quando lo uso. | 3.20 | 1.25 | Neutro |

| Tabella 4.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando basso interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 18. Non do molta attenzione al feedback che ricevo dai corsi che sono correlati e sono parzialmente o totalmente insegnati in italiano. | 2.20 | 0.98 | Basso |
| 19. Non è importante per me padroneggiare l'italiano nella mia vita. | 1.20 | 0.40 | Basso |
| 20. Non mi interessa affatto imparare l'italiano. | 1.30 | 0.46 | Basso |

| | | | |
|---|------|------|--------|
| 21. A volte penso di smettere di imparare l'italiano. | 1.70 | 0.90 | Basso |
| 22. Sto ritardando con i compiti che devo fare per prepararmi alle lezioni che sono parzialmente o totalmente tenute in italiano e / o sono relative allo studio dell'italiano. | 2.50 | 1.28 | Neutro |
| 23. Imparare l'italiano non ha molta importanza e non vedo il vantaggio di impararlo. | 1.00 | 0.00 | Basso |
| 24. Quando non capisco un professore che usa l'italiano nella mia classe, smetto semplicemente di ascoltare quello che sta dicendo. | 2.20 | 1.33 | Basso |
| 25. Non mi preoccupa se ho correttamente risolto i compiti della lezione che è per lo più o completamente eseguita in italiano. | 2.70 | 0.90 | Neutro |
| 26. Mi sembra che il mio apprendimento dell'italiano sia invano. | 2.40 | 1.36 | Neutro |
| 27. Mentre imparo l'italiano, tutto mi distrae facilmente. | 2.40 | 0.92 | Neutro |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| 28. Non mi interessa davvero quanto riesco a imparare l'italiano. | 1.40 | 0.66 | Basso |
| 29. Se dovessi scegliere, imparerei tutto tranne quello legato alla lingua italiana. | 1.80 | 1.25 | Basso |
| 30. Nel mio tempo libero, evito al massimo qualsiasi contenuto relativo all'italiano. | 1.40 | 0.66 | Basso |
| 31. Mi piace guardare i film in lingua italiana sincronizzati con la mia lingua materna più che guardarli con i sottotitoli in italiano. | 1.70 | 1.00 | Basso |
| 32. Solo conoscere le basi dell'italiano è abbastanza per me. | 1.20 | 0.40 | Basso |
| 33. Non mi importa se non riesco a imparare l'italiano. | 1.30 | 0.46 | Basso |
| 34. Ad essere sincero, preferirei di smettere di imparare l'italiano. | 1.30 | 0.46 | Basso |
| 35. Imparo l'italiano solo quanto ho bisogno per passare una materia particolare. | 2.90 | 1.14 | Neutro |

| | | | |
|--|------|------|-------|
| 36. Spesso non frequento le lezioni che sono esclusivamente o per lo più eseguite in italiano. | 2.10 | 0.94 | Basso |
|--|------|------|-------|

| Tabella 5.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione integrativa | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 37. Vorrei avere tanti amici che hanno come la lingua materna l'italiano. | 4.50 | 0.50 | Alto |
| 38. Se io passassi un po' di tempo in Italia, cercherei di imparare il più possibile l'italiano e di socializzare con le persone che hanno l'italiano come la lingua materna. | 4.70 | 0.46 | Alto |
| 39. Penso che imparare l'italiano sia importante perché mi permetterebbe di capire meglio la cultura italiana. | 4.70 | 0.46 | Alto |

| Tabella 6.aa | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione strumentale | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 40. Imparare l'italiano è davvero fantastico perché mi consentirà di comunicare con persone di lingua italiana più | 4.80 | 0.40 | Alto |

| | | | |
|--|------|------|------|
| velocemente e più facilmente. | | | |
| 41. Imparare l'italiano mi soddisfa perché so che conoscendo quella lingua sarò in grado di influenzare e aiutare le persone. | 4.10 | 0.94 | Alto |
| 42. Imparando l'italiano, ottengo un vantaggio per il futuro rispetto ad altre persone che non lo imparano o che non lo conoscono. | 4.50 | 0.50 | Alto |
| 43. Ascolto musica italiana perché trovo che la arricchisca il mio vocabolario e la mia conoscenza dell'italiano. | 4.40 | 0.66 | Alto |
| 44. Imparare l'italiano è essenziale e mi aiuterà a raggiungere la carriera desiderata. | 4.40 | 0.49 | Alto |

| Tabella 7.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando lo stato d'ansia | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 45. Vengo preso dal panico quando devo usare l'italiano nelle lezioni in momenti in cui | 3.10 | 1.45 | Neutro |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| non mi sono preparato in anticipo, e le lezioni sono tenute esclusivamente o principalmente in italiano. | | | |
| 46. Nelle lezioni che vengono eseguite esclusivamente o principalmente in italiano, sono così distratto che dimentico le cose che normalmente conosco. | 1.90 | 0.94 | Basso |
| 47. Sono altrettanto nervoso in altre lezioni che non sono tenute in italiano. | 3.10 | 0.94 | Neutro |
| 48. Imparare l'italiano è uno stress enorme per me. | 2.70 | 1.55 | Neutro |
| 49. Mi sconvolge quando devo usare l'italiano in classe davanti agli altri studenti. | 3.10 | 1.30 | Neutro |
| La frase indicando lo stato di ansia in paragone con la conoscenza della lingua italiana | | | |
| 50. Meglio conosco l'italiano, meno ho paura di usarlo in lezioni che sono insegnate esclusivamente o principalmente in italiano. | 4.40 | 0.92 | Alto |

| Tabella 1.b | | | |
|------------------------|--------------------|----------------------------|----------------|
| Categorie | Aritm. med. | Deviazione standard | Livello |
| Atteggiamenti positivi | 4.43 | 0.40 | Alto |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| Atteggiamenti negativi | 1.53 | 0.59 | Basso |
| Alto interesse | 3.67 | 0.70 | Neutro |
| Basso interesse | 1.58 | 0.58 | Basso |
| Orientazione integrativa | 4.63 | 0.12 | Alto |
| Orientazione strumentale | 4.46 | 0.25 | Alto |
| Ansia | 2.78 | 0.52 | Neutro |
| Lo stato dell'ansia in paragone con la conoscenza della lingua | 4.40 | 0.66 | Alto |

4.2. L'analisi delle risposte di studenti del terzo anno

| Tabella 8.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti positivi | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 51. Vorrei parlare perfettamente la lingua italiana. | 4.20 | 1.40 | Alto |
| 52. Penso che le persone che hanno l'italiano come la prima lingua siano davvero fortunate e abbiano molta ricchezza. | 3.20 | 1.08 | Neutro |
| 53. Imparare l'italiano è davvero importante perché conoscendolo sarò una persona più istruita. | 3.80 | 1.08 | Alto |

| Tabella 9.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti negativi | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 54. L'apprendimento della lingua | 2.20 | 1.33 | Basso |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| italiana è troppo noioso. | | | |
| 55. Imparare l'italiano non mi diverte affatto. | 1.90 | 1.14 | Basso |
| 56. Odio l'italiano. | 1.70 | 1.19 | Basso |

| Tabella 10.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando alto interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 57. Voglio davvero imparare il più possibile l'italiano. | 4.00 | 1.55 | Alto |
| 58. Cerco di comprendere ogni parola e significato di ciò che viene detto durante l'ascolto di lezioni tenute in italiano. | 3.80 | 1.25 | Alto |
| 59. Vorrei poter leggere facilmente giornali e riviste scritti in italiano. | 4.10 | 1.45 | Alto |
| 60. Se dipendesse da me, passerei tutto il mio tempo libero a padroneggiare l'italiano. | 3.00 | 1.00 | Neutro |
| 61. Continuo con le lezioni tenute parzialmente o per intero in italiano, e tutte le altre relative alla lingua italiana, ripetendo i corsi ogni giorno. | 2.60 | 1.02 | Neutro |
| 62. Mi sento motivato ed eccitato quando | 2.60 | 0.92 | Neutro |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| i professori mi chiedono di rispondere a una domanda in classe che sono esclusivamente o principalmente in italiano. | | | |
| 63. Quando incontro qualcosa che non capisco in una lezione che è interamente o principalmente tenuta in italiano, chiedo curiosamente al professore un chiarimento. | 2.50 | 1.02 | Neutro |
| 64. Faccio davvero del mio meglio per apprendere l'italiano nel miglior modo possibile. | 3.50 | 0.92 | Neutro |
| 65. Non mi è faticoso quando trovo qualcosa in italiano che richiede maggiori sforzi per essere appreso. | 3.60 | 1.28 | Neutro |
| 66. Mentre studio l'italiano, ignoro tutto il resto e mi concentro completamente sull'adozione di ciò che imparo al momento. | 3.10 | 1.14 | Neutro |
| 67. Cerco di usare l'italiano il più possibile nelle mie lezioni per diventerei il più | 3.20 | 1.33 | Neutro |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| sicuro possibile quando lo uso. | | | |
|------------------------------------|--|--|--|

| Tabella 11.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando basso interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 68. Non do molta attenzione al feedback che ricevo dai corsi che sono correlati e sono parzialmente o totalmente insegnati in italiano. | 1.60 | 0.66 | Basso |
| 69. Non è importante per me padroneggiare l'italiano nella mia vita. | 1.50 | 0.67 | Basso |
| 70. Non mi interessa affatto imparare l'italiano. | 1.70 | 1.42 | Basso |
| 71. A volte penso di smettere di imparare l'italiano. | 1.90 | 1.22 | Basso |
| 72. Sto ritardando con i compiti che devo fare per prepararmi alle lezioni che sono parzialmente o totalmente tenute in italiano e / o sono relative allo studio dell'italiano. | 2.60 | 1.11 | Neutro |

| | | | |
|---|------|------|--------|
| 73. Imparare l'italiano non ha molta importanza e non vedo il vantaggio di impararlo. | 1.50 | 1.02 | Basso |
| 74. Quando non capisco un professore che usa l'italiano nella mia classe, smetto semplicemente di ascoltare quello che sta dicendo. | 1.80 | 1.25 | Basso |
| 75. Non mi preoccupo se ho correttamente risolto i compiti della lezione che è per lo più o completamente eseguita in italiano. | 2.70 | 0.90 | Neutro |
| 76. Mi sembra che il mio apprendimento dell'italiano sia invano. | 1.90 | 1.58 | Basso |
| 77. Mentre imparo l'italiano, tutto mi distrae facilmente. | 2.80 | 1.25 | Neutro |
| 78. Non mi interessa davvero quanto riesco a imparare l'italiano. | 1.80 | 1.17 | Basso |
| 79. Se dovessi scegliere, imparerei tutto tranne quello legato alla lingua italiana. | 2.10 | 1.58 | Basso |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| 80. Nel mio tempo libero, evito al massimo qualsiasi contenuto relativo all'italiano. | 2.10 | 1.37 | Basso |
| 81. Mi piace guardare i film in lingua italiana sincronizzati con la mia lingua materna più che guardarli con i sottotitoli in italiano. | 1.80 | 0.87 | Basso |
| 82. Solo conoscere le basi dell'italiano è abbastanza per me. | 1.50 | 0.92 | Basso |
| 83. Non mi importa se non riesco a imparare l'italiano. | 1.80 | 1.40 | Basso |
| 84. Ad essere sincero, preferirei di smettere di imparare l'italiano. | 1.80 | 1.40 | Basso |
| 85. Imparo l'italiano solo quanto ho bisogno per passare una materia particolare. | 2.80 | 1.72 | Neutro |
| 86. Spesso non frequento le lezioni che sono esclusivamente o per lo più eseguite in italiano. | 2.20 | 1.54 | Basso |

| Tabella 12.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione integrativa | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 87. Vorrei avere tanti amici che hanno come la lingua materna l'italiano. | 3.40 | 1.43 | Neutro |
| 88. Se io passassi un po' di tempo in Italia, cercherei di imparare il più possibile l'italiano e di socializzare con le persone che hanno l'italiano come la lingua materna. | 4.40 | 1.20 | Alto |
| 89. Penso che imparare l'italiano sia importante perché mi permetterebbe di capire meglio la cultura italiana. | 4.10 | 1.22 | Alto |

| Tabella 13.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione strumentale | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 90. Imparare l'italiano è davvero fantastico perché mi consentirà di comunicare con persone di lingua italiana più velocemente e più facilmente. | 4.20 | 1.33 | Alto |
| 91. Imparare l'italiano mi soddisfa perché so che conoscendo | 3.10 | 1.51 | Neutro |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| quella lingua sarò in grado di influenzare e aiutare le persone. | | | |
| 92. Imparando l'italiano, ottengo un vantaggio per il futuro rispetto ad altre persone che non lo imparano o che non lo conoscono. | 3.40 | 1.20 | Neutro |
| 93. Ascolto musica italiana perché trovo che la arricchisca il mio vocabolario e la mia conoscenza dell'italiano. | 3.60 | 1.36 | Neutro |
| 94. Imparare l'italiano è essenziale e mi aiuterà a raggiungere la carriera desiderata. | 4.00 | 1.34 | Alto |

| Tabella 14.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando lo stato d'ansia | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 95. Vengo preso dal panico quando devo usare l'italiano nelle lezioni in momenti in cui non mi sono preparato in anticipo, e le lezioni sono tenute esclusivamente o principalmente in italiano. | 2.80 | 1.08 | Neutro |
| 96. Nelle lezioni che vengono eseguite esclusivamente o principalmente in italiano, sono | 2.20 | 1.17 | Basso |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| così distratto che dimentico le cose che normalmente conosco. | | | |
| 97. Sono altrettanto nervoso in altre lezioni che non sono tenute in italiano. | 2.30 | 0.90 | Basso |
| 98. Imparare l'italiano è uno stress enorme per me. | 2.30 | 1.62 | Basso |
| 99. Mi sconvolge quando devo usare l'italiano in classe davanti agli altri studenti. | 2.40 | 1.20 | Neutro |
| La frase indicando lo stato di ansia in paragone con la conoscenza della lingua italiana | | | |
| 100. Meglio conosco l'italiano, meno ho paura di usarlo in lezioni che sono insegnate esclusivamente o principalmente in italiano. | 4.00 | 1.41 | Alto |

| Tabella 2.b | | | |
|--|--------------------|----------------------------|----------------|
| Categorie | Aritm. med. | Deviazione standard | Livello |
| Atteggiamenti positivi | 3.73 | 0.50 | Alto |
| Atteggiamenti negativi | 1.93 | 0.25 | Basso |
| Alto interesse | 3.27 | 0.57 | Neutro |
| Basso interesse | 1.73 | 0.39 | Basso |
| Orientazione integrativa | 3.97 | 0.51 | Alto |
| Orientazione strumentale | 3.62 | 0.41 | Neutro |
| Ansia | 2.40 | 0.23 | Neutro |
| Lo stato dell'ansia in paragone con la | 4.00 | 1.41 | Alto |

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| conoscenza della lingua | | | |
|-------------------------|--|--|--|

4.3. L'analisi delle risposte di studenti degli studi per la laurea magistrale

| Tabella 15.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti positivi | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 101. Vorrei parlare perfettamente la lingua italiana. | 4.90 | 0.30 | Alto |
| 102. Penso che le persone che hanno l'italiano come la prima lingua siano davvero fortunate e abbiano molta ricchezza. | 3.80 | 0.98 | Alto |
| 103. Imparare l'italiano è davvero importante perché conoscendolo sarò una persona più istruita. | 4.10 | 0.70 | Alto |

| Tabella 16.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando atteggiamenti negativi | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 104. L'apprendimento della lingua italiana è troppo noioso. | 1.90 | 1.04 | Basso |
| 105. Imparare l'italiano non mi diverte affatto. | 1.50 | 0.92 | Basso |
| 106. Odio l'italiano. | 1.10 | 0.30 | Basso |

| Tabella 17.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando alto interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |

| | | | |
|---|------|------|--------|
| 107. Voglio davvero imparare il più possibile l'italiano. | 4.30 | 1.27 | Alto |
| 108. Cerco di comprendere ogni parola e significato di ciò che viene detto durante l'ascolto di lezioni tenute in italiano. | 3.60 | 1.28 | Neutro |
| 109. Vorrei poter leggere facilmente giornali e riviste scritti in italiano. | 4.70 | 0.46 | Alto |
| 110. Se dipendesse da me, passerei tutto il mio tempo libero a padroneggiare l'italiano. | 2.70 | 1.35 | Neutro |
| 111. Continuo con le lezioni tenute parzialmente o per intero in italiano, e tutte le altre relative alla lingua italiana, ripetendo i corsi ogni giorno. | 2.70 | 0.90 | Neutro |
| 112. Mi sento motivato ed eccitato quando i professori mi chiedono di rispondere a una domanda in classe che sono esclusivamente o principalmente in italiano. | 3.20 | 1.40 | Neutro |
| 113. Quando incontro qualcosa che non capisco in una lezione che è interamente o principalmente tenuta in italiano, chiedo curiosamente al professore un chiarimento. | 3.00 | 1.10 | Neutro |

| | | | |
|---|------|------|--------|
| 114. Faccio davvero del mio meglio per apprendere l'italiano nel miglior modo possibile. | 3.60 | 1.28 | Neutro |
| 115. Non mi è faticoso quando trovo qualcosa in italiano che richiede maggiori sforzi per essere appreso. | 3.70 | 1.10 | Alto |
| 116. Mentre studio l'italiano, ignoro tutto il resto e mi concentro completamente sull'adozione di ciò che imparo al momento. | 3.00 | 1.34 | Neutro |
| 117. Cerco di usare l'italiano il più possibile nelle mie lezioni per diventerei il più sicuro possibile quando lo uso. | 3.50 | 1.28 | Neutro |

| Tabella 18.a | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando basso interesse | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 118. Non do molta attenzione al feedback che ricevo dai corsi che sono correlati e sono parzialmente o totalmente insegnati in italiano. | 2.10 | 1.30 | Basso |
| 119. Non è importante per me padroneggiare l'italiano nella mia vita. | 1.80 | 0.98 | Basso |
| 120. Non mi interessa affatto imparare l'italiano. | 1.50 | 0.92 | Basso |

| | | | |
|--|------|------|--------|
| 121. A volte penso di smettere di imparare l'italiano. | 1.40 | 0.92 | Basso |
| 122. Sto ritardando con i compiti che devo fare per prepararmi alle lezioni che sono parzialmente o totalmente tenute in italiano e / o sono relative allo studio dell'italiano. | 2.20 | 1.17 | Basso |
| 123. Imparare l'italiano non ha molta importanza e non vedo il vantaggio di impararlo. | 1.40 | 0.92 | Basso |
| 124. Quando non capisco un professore che usa l'italiano nella mia classe, smetto semplicemente di ascoltare quello che sta dicendo. | 1.80 | 0.98 | Basso |
| 125. Non mi preoccupa se ho correttamente risolto i compiti della lezione che è per lo più o completamente eseguita in italiano. | 2.70 | 1.19 | Neutro |
| 126. Mi sembra che il mio apprendimento dell'italiano sia invano. | 1.90 | 1.37 | Basso |
| 127. Mentre imparo l'italiano, tutto mi distrae facilmente. | 2.40 | 1.02 | Neutro |
| 128. Non mi interessa davvero quanto riesco a imparare l'italiano. | 1.80 | 1.08 | Basso |
| 129. Se dovessi scegliere, imparerei tutto tranne quello | 1.70 | 1.00 | Basso |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| legato alla lingua italiana. | | | |
| 130. Nel mio tempo libero, evito al massimo qualsiasi contenuto relativo all'italiano. | 1.80 | 1.25 | Basso |
| 131. Mi piace guardare i film in lingua italiana sincronizzati con la mia lingua materna più che guardarli con i sottotitoli in italiano. | 1.80 | 1.25 | Basso |
| 132. Solo conoscere le basi dell'italiano è abbastanza per me. | 1.70 | 1.27 | Basso |
| 133. Non mi importa se non riesco a imparare l'italiano. | 2.10 | 1.58 | Basso |
| 134. Ad essere sincero, preferirei di smettere di imparare l'italiano. | 1.30 | 0.90 | Basso |
| 135. Imparo l'italiano solo quanto ho bisogno per passare una materia particolare. | 2.10 | 1.37 | Basso |
| 136. Spesso non frequento le lezioni che sono esclusivamente o per lo più eseguite in italiano. | 1.80 | 1.25 | Basso |

| Tabella 19.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione integrativa | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 137. Vorrei avere tanti amici che hanno come la lingua materna l'italiano. | 4.40 | 0.92 | Alto |
| 138. Se io passassi un po' di tempo in Italia, cercherei di imparare il più | 4.80 | 0.40 | Alto |

| | | | |
|---|------|------|------|
| possibile l'italiano e di socializzare con le persone che hanno l'italiano come la lingua materna. | | | |
| 139. Penso che imparare l'italiano sia importante perché mi permetterebbe di capire meglio la cultura italiana. | 4.50 | 0.92 | Alto |

| Tabella 120.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando l'orientazione strumentale | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 140. Imparare l'italiano è davvero fantastico perché mi consentirà di comunicare con persone di lingua italiana più velocemente e più facilmente. | 4.60 | 0.66 | Alto |
| 141. Imparare l'italiano mi soddisfa perché so che conoscendo quella lingua sarò in grado di influenzare e aiutare le persone. | 4.00 | 1.18 | Alto |
| 142. Imparando l'italiano, ottengo un vantaggio per il futuro rispetto ad altre persone che non lo imparano o che non lo conoscono. | 4.40 | 1.02 | Alto |

| | | | |
|--|------|------|------|
| 143. Ascolto musica italiana perché trovo che la arricchisca il mio vocabolario e la mia conoscenza dell'italiano. | 3.90 | 1.51 | Alto |
| 144. Imparare l'italiano è essenziale e mi aiuterà a raggiungere la carriera desiderata. | 3.90 | 1.37 | Alto |

| Tabella 21.a | | | |
|---|--------------------|--------------------|----------------|
| Le frasi indicando lo stato d'ansia | | | |
| Le Domande | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| 145. Vengo preso dal panico quando devo usare l'italiano nelle lezioni in momenti in cui non mi sono preparato in anticipo, e le lezioni sono tenute esclusivamente o principalmente in italiano. | 2.60 | 1.11 | Neutro |
| 146. Nelle lezioni che vengono eseguite esclusivamente o principalmente in italiano, sono così distratto che dimentico le cose che normalmente conosco. | 1.70 | 0.64 | Basso |
| 147. Sono altrettanto | 2.20 | 1.33 | Basso |

| | | | |
|--|------|------|-------|
| nervoso in altre lezioni che non sono tenute in italiano. | | | |
| 148. Imparare l'italiano è uno stress enorme per me. | 1.40 | 0.80 | Basso |
| 149. Mi sconvolge quando devo usare l'italiano in classe davanti agli altri studenti. | 2.30 | 1.35 | Basso |
| La frase indicando lo stato di ansia in paragone con la conoscenza della lingua italiana | | | |
| 150. Meglio conosco l'italiano, meno ho paura di usarlo in lezioni che sono insegnate esclusivamente o principalmente in italiano. | 4.70 | 0.46 | Alto |

| Tabella 3.b | | | |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| Categorie | Aritm. med. | Dev. Stand. | Livello |
| Atteggiamenti positivi | 4.27 | 0.57 | Alto |
| Atteggiamenti negativi | 1.50 | 0.40 | Basso |
| Alto interesse | 3.64 | 0.81 | Neutro |
| Basso interesse | 1.65 | 0.36 | Basso |
| Orientazione integrativa | 4.57 | 0.21 | Alto |
| Orientazione strumentale | 4.10 | 0.40 | Alto |
| Ansia | 2.04 | 0.48 | Basso |
| Lo stato dell'ansia in paragone con la conoscenza della lingua | 4.70 | 0.46 | Alto |

5. Risultati

I risultati degli studenti del primo anno, come era previsto nell'ipotesi mostrano che la loro motivazione è al livello più alto in confronto con i risultati degli studenti del terzo anno e degli studi Magistrali. Esso viene confermato dall'aritmetica media di 4 categorie che misurano gli atteggiamenti positivi e le orientazioni/motivazioni. Le 4 categorie sono: atteggiamenti positivi, alto interesse, orientazione integrativa e orientazione strumentale. D'altra parte, le categorie – atteggiamenti negativi, basso interesse e ansia - devono avere i risultati più bassi ed essere opposti a quelli ricevuti dalle categorie che indicano lo stato positivo della motivazione perché la motivazione si consideri alta.

Allo scopo di spiegare i risultati nel modo migliore, cominciamo con la prima categoria che include le frasi le quali indicano gli atteggiamenti positivi. Si vede che gli atteggiamenti di studenti verso la lingua italiana sono abbastanza positivi, e questo anche lo confermano i risultati della categoria direttamente opposta a quella, cioè, quella che indica i risultati degli atteggiamenti negativi di cui risultati sono al livello molto basso. Tutte le risposte della categoria di atteggiamenti positivi appartengono al livello alto con la media di 4.43 (dove il massimo è 5) e una piccola deviazione standard di 0.40, mentre tutte le risposte della seconda categoria – degli atteggiamenti negativi - appartengono al livello basso con la media di 1.59 (dove il minimo è 1) e anche con la piccola deviazione standard di 0.59. Forse i risultati più interessanti generati da questa ricerca sono ricevuti nella categoria di alto interesse siccome questa categoria si trova al livello neutro, benché si vede che sia alla margine con il livello alto, con la media aritmetica di 3.67 su 5 e una piccola deviazione standard di 0.81. Le frasi/domande appartenendo in questa categoria mostrano gli sforzi volontari degli studenti per apprendere la lingua italiana, come per esempio sarebbe la ripetizione dell'imparato alla lezione. I risultati sono direttamente concentrati con le abitudini di studio della lingua italiana, ma probabilmente gli studenti hanno le stesse abitudini anche con le altre materie che imparano. Oltre a ciò, i risultati degli interessi bassi appartenengono al livello basso con la media di 1.58 e la deviazione standard di 0.58 significando che gli studenti hanno più interesse per

l'apprendimento della lingua di quello che è mostrato nella categoria precedente, probabilmente a causa delle loro abitudini di vita. Le frasi che indicano l'orientazione strumentale e l'orientazione integrativa si trovano ad un alto livello, la prima con la media di 4.46 e la deviazione standard di 0.25, mentre la media della seconda è 4.63 con la deviazione standard di 0.12. Queste 2 categorie mostrano la volontà di apprendere la lingua italiana la quale è generata dalla consapevolezza legata a tutte le possibilità che uno ha conoscendola. L'ultima categoria indica lo stato d'ansia tra gli studenti con una domanda che misura la relazione di conoscenza dell'italiano e lo stato d'ansia. Lo stato di ansia tra gli studenti del primo anno è al livello neutro con la media aritmetica di 2.78 e la deviazione standard di 0.52 indicando che gli studenti non si preoccupano tanto delle situazioni che possono influenzare le condizioni d'ansia e non hanno difficoltà con essa. L'ultima categoria consiste in solo una domanda con la media aritmetica 4.40 e la deviazione standard di 0.66, affermando che gli studenti con la miglior conoscenza della lingua italiana hanno meno paura di usarla alle lezioni tenute in italiano.

Per quanto riguarda i risultati degli studenti del terzo anno, vediamo che anche loro tendono agli atteggiamenti positivi verso la lingua italiana siccome secondo la media questa categoria è al livello alto, ma si vede che essa è anche vicino al livello neutro con la valutazione di 3.73 e la deviazione standard di 0.50. Parlando degli atteggiamenti negativi si vede che con la media loro si trovano al livello basso con la valutazione di 1.93 e la deviazione standard di 0.25. La categoria di alto interesse ha la media di 3.27 e la deviazione standard di 0.57 così appartenendo al livello neutro, mentre la media della categoria di basso interesse ha la valutazione di 1.73, con la quale appartiene al livello basso, e la deviazione standard di 0.39. Si vede la grande differenza tra gli studenti del primo e del terzo anno nel livello di orientazione integrativa e orientazione strumentale. Gli studenti del terzo anno mostrano che sono meno motivati che gli studenti del primo anno con la media dell'orientazione integrativa di 3.97 e la deviazione standard di 0.51, mentre gli studenti del primo anno hanno la media di 4.64 e la deviazione standard di 0.12. Peraltro, l'orientazione strumentale degli studenti del terzo anno ha valore della media di 3.97 e la deviazione standard di 0.41, laddove la media di essa degli studenti del primo anno ha valore di 4.46 e la deviazione standard di 0.25. Il loro

livello legato alla categoria d'ansia e al livello neutro con la media di 2.40 e la deviazione standard di 0.23. Il valore è un po' più basso che quello degli studenti del primo anno, probabilmente perché hanno meno interesse per la lingua italiana e possiedono miglior conoscenza di essa. Anche l'ultima domanda che misura la correlazione d'ansia con la conoscenza della lingua italiana, ha un valore minore che quello degli studenti del primo anno, con il valore di media di 4.00 e la deviazione standard di 1.41, mentre il valore di media degli studenti del primo anno è di 4.40 e la deviazione standard di 0.66

L'ultimo gruppo che ha partecipato in questo sondaggio sono gli studenti di laurea magistrale. Sebbene prima si pensasse che il loro livello di motivazione sarebbe stato inferiore a quello degli studenti del terzo anno, questo non è avvenuto. Così, i studenti della prima categoria descrivendo il loro livello di atteggiamenti positivi verso la lingua italiana arrivano alla media di 4.27 con la deviazione standard di 0.57. La seconda categoria, opposta a quella, che valorizza il livello di atteggiamenti negativi mostra che essa appartiene al livello basso con la media di 1.50 e la deviazione standard di 0.40. Inoltre, la categoria del loro alto interesse si trova al livello neutro con la media di 3.64, molto vicina al confine con il livello alto, e con la deviazione standard di 0.81, mentre la categoria del interesse basso si trova sul livello basso con la media di 1.65 e la deviazione standard di 0.36. Al contrario delle risposte degli studenti del terzo anno, le risposte di studenti degli studi Magistrali legate alle orientazioni strumentale e integrative si trovano sull'alto livello con la media aritmetica del primo di 4.10 e con la deviazione standard di 0.40, mentre l'altro ha il valore della media di 4.57 e con la deviazione standard di 0.21. Un'altra differenza si vede nei risultati della categoria d'ansia dove solo le risposte degli studenti di studi Magistrali appartengono al livello basso, mentre le risposte di entrambi gli anni inferiori sono situate al livello neutro. La media della categoria di ansia conta 2.04 con la deviazione standard di 0.48. Questo conferma che il livello di ansia è più basso se la conoscenza della lingua italiana è più alta, fatto confermato anche dalle risposte degli studenti nella categoria precisata con la media di 4.70 e la deviazione standard di 0.46.

6. Conclusione

Per ricapitolare, la ricerca ha mostrato che la motivazione per apprendere la lingua italiana e gli atteggiamenti positivi tra tutti gli studenti del dipartimento della lingua italiana sono al livello alto. Com'è stato previsto con la prima ipotesi, la motivazione tra gli studenti del primo anno è al livello più alto quando la confrontiamo con la motivazione tra gli studenti di anni superiori. Nonostante la conferma della prima, la seconda ipotesi non è stata confermata. Il livello di motivazione tra gli studenti del terzo anno è il più basso quando lo confrontiamo con gli altri partecipanti del sondaggio, cioè con il livello di studenti del primo anno e quello di studi Magistrali. Dunque, solo la seconda parte di questa ipotesi è vera, quella che afferma il livello di motivazione per apprendere la lingua italiana degli studenti del terzo anno è più basso che quello degli studenti del primo anno.

Continuando, la terza ipotesi serve come un'estensione della seconda e della prima ipotesi sostenendo che il livello della motivazione per apprendere la lingua italiana tra gli studenti di studi Magistrali sarà al livello più basso quando lo si compara con il livello della motivazione degli studenti di anni inferiori. Anche questa ipotesi non è stata confermata dato che il livello di motivazione degli studenti di studi Magistrali è al livello più alto in confronto con la motivazione di studenti del terzo anno, mentre è più basso in confronto con gli studenti del primo anno.

La quarta ipotesi è stata confermata considerato che il livello di motivazione è al livello più alto tra gli studenti del primo anno e i loro atteggiamenti positivi sono più alti quando li confrontiamo con gli atteggiamenti positivi di studenti del terzo anno e con gli atteggiamenti positivi degli studenti di studi Magistrali. D'altra parte, quando si misura il livello di motivazione tra gli studenti del terzo anno si vede che la loro motivazione è al livello più basso assieme agli atteggiamenti positivi verso la lingua italiana, mentre il livello della motivazione e gli atteggiamenti positivi degli studenti di studi Magistrali si trovano nella media se comparati con gli studenti del primo anno e gli studenti del terzo anno.

L'ultima ipotesi sostiene che gli studenti del primo anno trovano l'apprendimento della lingua italiana più stressante rispetto agli studenti di anni

superiori. Questa ipotesi si è mostrata di essere esatta. Seguendo i risultati di tutti e 3 i gruppi si vede che lo stato di ansia è più alto tra gli studenti del primo anno di cui la conoscenza della lingua italiana dovrebbe essere più bassa, mentre lo stato d'ansia tra gli studenti del terzo anno si trova nella posizione media, mentre lo stato d'ansia tra gli studenti di studi Magistrali è al livello più basso. Questo afferma la dichiarazione che con la conoscenza più alta della lingua italiana, lo stato d'ansia è al livello più basso. Tutti i risultati comparati si possono vedere nella Figura 1.

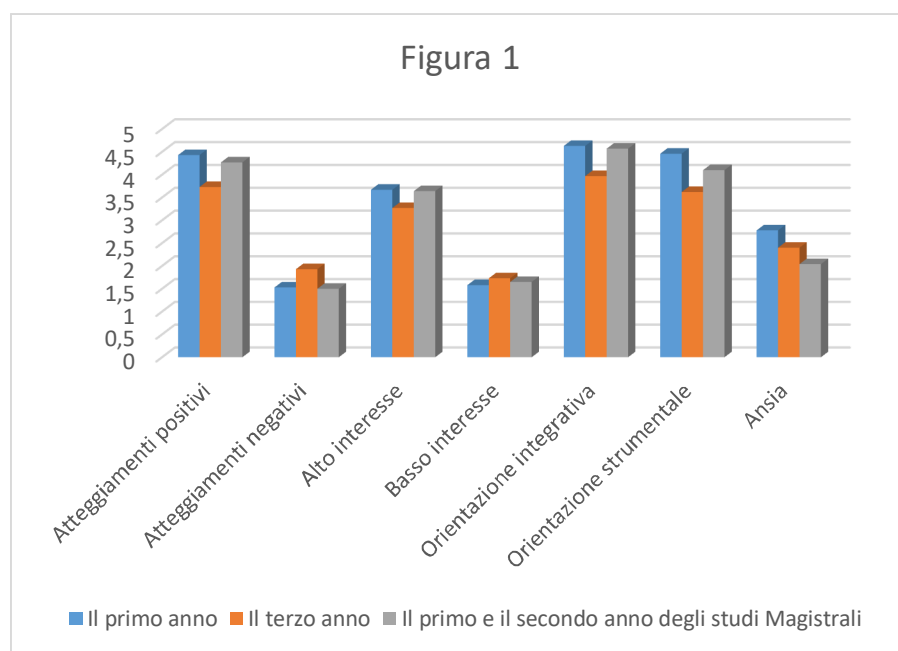


Figura 1. La comparazione dei risultati delle categorie degli studenti del primo anno, del terzo anno e degli studi Magistrali

7. Bibliografia

1. Balboni, Paolo E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
2. Bier, Ada. 2018. *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
3. Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Thinking*. New York: Longman.
4. Bygate, Martin, Peter Skehan, and Merrill Swain. 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Harlow, England: Longman.
5. Clément, Richard. 1980. "Ethnicity, Contact, and Communicative Competence in a Second Language". In: Giles, Howard M., Robinson, W.Peter, and Smith, Philip. M., Eds., *Language: Social Psychological Perspectives*, Pergamon, Oxford, 147-154.
6. Deci, Edward L., Ryan Richard M. .1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Springer Science + Business Media
7. Dörnyei, Zoltan. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
8. Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd edition. New York: Routledge.
9. Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold
10. Gardner, Robert C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
11. Rokeach, Milton. 1968. *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass
12. Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

13. Ushioda, Ema. 1996. Developing a dynamic concept of motivation. In T. J. Hickey (Ed.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239–245). Clevedon, England: Multilingual Matters
14. Ushioda, Ema. 2001. “Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking.”. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language*
15. Williams, Marion. 1994. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 77–84
16. Williams, Marion, & Burden, Robert. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

8. Sitografia

1. Afshar Soodmand, Hassan & Rahimi, Ali & Rahimi, Masoud. 2014. “Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners”. *Issues in Educational Research*. 24 (3) (281-298).
<https://www.researchgate.net/publication/273697480_Instrumental_motivation_on_critical_thinking_autonomy_and_academic_achievement_of_Iranian_EFL_learners/stats> (15.11.2019)
2. Arnett, Jeffrey Jensen. 2002. “The psychology of globalization”. *American Psychologist*, 57(10), 774-783. <http://jeffreymarshall.com/ArticleArnett_2002_AmPsy.pdf> (15.12.2019)
3. Clément, Richard, Gardner, Robert C., & Smythe, Padric C. 1977. “Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English”. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9 (2), 123–133.
<<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0081614>> (13.10.2019)

4. Dörnyei, Zoltan, & Csizer, Kata. 2002. Motivational Dynamics in Second Language Acquisition: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421> (25.11.2019)
5. Dörnyei, Zoltan, & Ottó, Istvan. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, (Thames Valley University, London), 4, 43–69. <https://www.academia.edu/1791903/D%C3%B6rnyei_Z._and_Ott%C3%B3_I._1998_.Motivation_in_action_A_process_model_of_L2_motivation> (20.10.2019)
6. Gardner, Robert, & MacIntyre, Peter. D. 1991. “An Instrumental Motivation In Language Study: Who Says It Isn't Effective”? *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57-72. <doi:10.1017/S0272263100009724> (21.09.2019)
7. Henter, Ramona. 2014. “Affective Factors Involved in Learning a Foreign Language”. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*. 127. 373-378. <10.1016/j.sbspro.2014.03.274.> (13.07.2019)
8. Irie, Kay. 2003. “What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies.” *JALT Journal*, 25(1), 86–100 < <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-25.1-art4.pdf> > (05.01.2020)
9. Kimura, Yuzo. 2003. “English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task”. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 71–80 < https://www.jstage.jst.go.jp/article/arele/14/0/14_KJ00007108357/_pdf-char/en > (22.11.2019)
10. Koizumi, Reizo, & Matsuo, Kaoru. 1993. A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35(1), 1–11. < <https://pdfs.semanticscholar.org/ef00/d4628366d9a083e88dc5e491cde558c72004.pdf> > (05.01.2020)
11. McClelland, Neil. 2000. “Goal orientations in Japanese college students learning EFL”. *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99–115). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching. <

- https://www.researchgate.net/publication/215790702_Goal_Orientations_in_Japanese_College_Students_Learning_EFL> (07.01.2020)
12. Noels, Kimberly A. 2001. "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style". *Language Learning* 51(1), pp. 107–144 < [10.1111/1467-9922.53225](https://doi.org/10.1111/1467-9922.53225)> (17.12.2019)
 13. Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard, & Vallerand, Robert J. 2000. "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory." *Language Learning*, 50(1), 57–85. < <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>> (17.12.2019)
 14. Scovel, Thomas. 1978. "The Effect of Affect of Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research". *Language Learning* 28 (1). 129-142 < <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>> (15.07.2019)
 15. Shih, Huei-Ju & Chang, Shao-Ma. 2018. "Relations Among L2 Learning Motivation, Language Learning Anxiety, Self-efficacy and Family Influence: A Structural Equation Model". *English Language Teaching* 11(11). 148-160 <http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p148>. (15.07.2019)
 16. Smith, Alfred N. 1971. "The importance of Attitude in Foreign Language Learning". *The Modern Language Journal* 55(2). 82-88. < <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1971.tb00916.x>> (15.07.2019)
 17. Tachibana, Yoshiharu, Matsukawa, Reko & Zhong, Qu Xian. 1996. "Attitudes and Motivation for Learning English: A Cross-National Comparison of Japanese and Chinese High School Students.". *Psychological Reports*, 79(2), 691–700. <<https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.2.691>> (05.01.2020)
 18. Warden, Clyde A. & Lin, Hsiu Ju. 2000. "Existence of Integrative Motivation in an Asian EFL Setting". *Foreign Language Annals* 33(5). 535-545. < <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01997.x>> (07.01.2020)
 19. 2019. "Tipi di ricerca descrittiva e caratteristiche". *ThPanorama – Diventa meglio oggi.* < https://www.academia.edu/1791903/D%C3%B6rnyei_Z._and_Ott%C3%B3_I._1998_.Motivation_in_action_A_process_model_of_L2_motivation> (07.01.2020).

Il livello di motivazione nell'apprendimento della lingua italiana tra gli studenti della lingua italiana all'Università di Zara

Lo scopo di questa ricerca è investigare il livello di motivazione nell'apprendimento della lingua italiana tra gli studenti del Dipartimento d'Italianistica all'Università di Zara. Lo studio ha coinvolto 30 studenti, 10 del primo anno, 10 del terzo anno e 10 agli ultimi 2 anni di studio. Il sondaggio comprende 50 domande valorizzate con la scala di Likert dalle 1 alle 5. Siccome la motivazione è un fenomeno che è inclinato ai cambiamenti, un altro scopo è stato di investigare la correlazione tra il livello di motivazione con l'anno di studio e di determinare la connessione tra il livello di motivazione con gli atteggiamenti, sia positivi, sia negativi. L'indagine ha mostrato che il livello di motivazione per apprendere la lingua italiana di studenti del primo anno è al livello più alto, seguito dal livello di motivazione di studenti degli ultimi anni, mentre gli studenti del terzo anno sono meno motivati. Accanto a quello, si è anche scoperto che gli studenti più motivati hanno gli atteggiamenti più positivi verso l'apprendimento della lingua italiana che gli studenti meno motivati, laddove il livello d'ansia diminuisce con l'aumento della conoscenza della lingua.

Parole chiavi: motivazione, atteggiamenti positivi, atteggiamenti negativi, ansia, fattori affettivi, acquisizione, apprendimento della lingua straniera, l'italiano,

Razina motivacije pri učenju talijanskog jezika među studentima talijanskog jezika na Sveučilištu u Zadru

Cilj ovog rada je istražiti razinu motivacije pri učenju talijanskog jezika na Odjelu za talijanistiku Sveučilišta u Zadru. Istraživanje uključuje 30 studenata od kojih su 10 na prvoj godini studija, 10 na trećoj godini studija te posljednjih 10 su na zadnje dvije godine studija. Provedena anketa se sastoji od 50 pitanja ocijenjenih Likertovom ljestvicom od 1 do 5. S obzirom da je motivacija fenomen sklon promjenama, drugi cilj ove radnje je istražiti korelaciju između razine motivacije s godinom studija te utvrditi povezanost razine motivacije s pozitivnim i negativnim stavovima. Anketa je pokazala kako je razina motivacije za učenjem talijanskog jezika najviša kod studenata prve godine, koju slijedi razina motivacije kod studenata posljednje dvije godine, dok su učenici treće godine najmanje motivirani. Pored navedenoga, otkriveno je kako studenti čija je razina motivacije viša imaju pozitivnije stavove prema učenju talijanskog jezika negoli studenti koji su manje motivirane, dok se razina anksioznosti smanju boljim poznavanjem jezika.

Ključne riječi: motivacija, pozitivni stavovi, negativni stavovi, anksioznost, afektivni faktori, učenje, ovladavanje drugim jezikom, talijanski

The Level of Motivation to Learn Italian Language among the students of the Italian Language at the University of Zadar

The aim of this research is to investigate the level of motivation to learn the Italian language among the students of Italian department at the University of Zadar. The study included 30 students among which 10 are on the first year, 10 are on the third year and the remaining 10 are on the final 2 years of their study. The survey consists of 50 questions valued with the Likert scale from 1 to 5. Since motivation is a phenomenon that is prone to changes, the other scope is to investigate the correlation between the level of motivation with the either positive or negative attitudes. The research has shown that the level of motivation to learn the Italian language is on the highest level between the students of the first year, which is followed by the level of motivation of the students of the 2 final years, while the students of the third year are least motivated. Besides this, it is also discovered that the students more motivated have more positive attitudes towards learning the Italian language than the students less motivated, whereas the level of anxiety decreases with better knowledge of the language.

Key words: motivation, positive attitudes, negative attitudes, anxiety, affective factors, acquisition, learning second language, Italian