# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

BULZONI EDITORE

Anno LII

Maggio-Dicembre 2020/2-3
ISSN 0033-9725

# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica
Anno LI

2-3/2020



*Fondatore* Renzo Titone

*Direttore* Elena Porcelli

*Direttori emeriti* Paolo E. Balboni e Gianfranco Porcelli

*Direttore scientifico* Matteo Santipolo

**Comitato dei revisori scientifici**

A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Argondizzo (Calabria),
C. Bazzanella (Torino), A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo),
M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (RomaTre),
B. Buono (Santiago di Compostela), S. Cacchiani (Modena e Reggio Emilia),
B. Cambiaghi (Cattolica), F. Caon (Ca' Foscari), M. Cardona (Bari),
C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Perugia Stranieri), E. Corino (Torino),
M. Daloiso (Parma), B. D'Annunzio (S.D.A.), A. De Marco (Cosenza),
A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri),
E. Di Martino (Suor Orsola), B. Di Sabato (Suor Orsola), R. Dolci (Perugia Stranieri),
S. Ferreri (Viterbo), F. Fusco (Udine), FA. Huguet (Lleida)
G. Iamartino (Milano Statale), M. C. Jamet (Ca' Foscari), M. G. Lo Duca (Padova),
L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Udine), G. Mansfield (Parma),
M. Masperi (Grenoble 3), C. Marello (Torino), P. Mazzotta (Bari),
M. Menegale (Ca' Foscari), M. Mezzadri (Parma),
M. Rapacciuolo (Atene Politecnico), C. Melero Rodrìguez (Ca' Foscari),
E. Nardon (Cattolica), P. Palladino (Pavia), G. Pallotti ( Modena e Reggio E.),
A. Perri (Suor Orsola), E. Piccardo (Toronto OISE), C. Poletto (Padova),
G. Porcelli (Cattolica), C. Preite (Modena e Reggio Emilia),
A. Proietti Basar (Istanbul Yildiz), M. Santipolo (Padova), G. Serragiotto (Ca' Foscari),
F. Sisti (Urbino), J. Torregrossa (Amburgo), A. Virga (Witwatersrand),
M. B. Vittoz (Torino), N. Zudic (Koper/Capodistria).



BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2021 by Bulzoni Editore S.r.l.
00185 Roma, via dei Liburni, 14
http://www.bulzoni.it
e-mail: bulzoni@bulzoni.it

*Sommario*

EDITORIALE

MATTEO SANTIPOLO, *La pagina Facebook della Società italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE): una fotografia a un anno dalla sua apertura* p. 7

SEZIONE MONOGRAFICA

*Dizionari, glossari e lessici bilingui in prospettiva storica*
*A cura di Alessandra Vicentini, Giovanni Iamartino*

ALESSANDRA VICENTINI, GIOVANNI IAMARTINO, *Introduzione* » 21

ANGELA ANDREANI, *The Elizabethan Map of the Languages of Britain: Evidence from Two Celtic-English Wordlists* » 25

ALESSANDRA VICENTINI, *"Voci che frequentemente cascano di bocca nel discorso familiare": Vocabularies and Wordlists in 18th-Century English Grammar Books for Italian Learners* » 43

GIOVANNI IAMARTINO, *Giuseppe Baretti's 1778 Revision of Giral Delpino's Spanish-English Dictionary (1763)* » 61

HUGO E. LOMBARDINI, *La nomenclatura ítalo-española de F. Marín (1833): estructura, variación, fuentes, influencias y lectura microestructural* » 83

STEFANIA NUCCORINI, *The Didactic Purposes of John Millhouse's* Italian English, English-Italian New Pronouncing and Explanatory Dictionary » 105

MIROSŁAWA PODHAJECKA, *The Earliest English-Polish and Polish-English Phraseological Dictionaries: A Preliminary Survey* » 121

MONICA BARSI, *Non solo dizionari: i libri Garzanti per il francese lingua straniera* » 137

SEZIONE MISCELLANEA

Sandro Caruana, Alberta Novello, *Tratti di interlingua comuni: analisi di produzioni scritte di italiano L2 di apprendenti maltesi e della provincia di Bolzano* » 153

Paolo della Putta, Elena Comisso, *Facilitare l'apprendimento dei verbi di moto con prefisso in apprendenti italofoni di russo. Uno studio sperimentale ispirato alla linguistica cognitiva* » 183

Jean-Marc Dewaele, Anna Lia Proietti Ergün, *Appagamento, atteggiamento/motivazione e ansia nello studio della lingua madre e della lingua straniera in una scuola italiana all'estero* » 203

Valentina Elmetti, *Proposta di linee guida per l'uso di una lingua inclusiva nella classe di italiano per stranieri* » 221

Giulia Giunta, *Presupposition as implicitness of responsibility and implicature as implicitness of content. An empirical study* » 241

Edoardo Lombardi Vallauri, *Che cosa della linguistica interessa alla gente e che cosa le potrebbe interessare, se sapesse che c'è* » 261

Sara Di Mario, *Tradurre per il doppiaggio: l'accento di Chase nella serie televisiva "Dr. House"* » 283

Ada Valentini, *Si fa presto a dire interferenza!* » 303

Chiara Vettori, *Esperienze CLIL in Alto Adige: primo bilancio e considerazioni* » 323

RECENSIONI

Benedetta Garofolin recensione a Garraffa M., Sorace A., Vender M., 2020, *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci Editore. » 337

Camilla Spaliviero recensione a Cognigni E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS. » 339

Jean-Marc Dewaele
*Birkbeck College, University of London*

Anna Lia Proietti Ergün
*Yıldız Technical University*

# APPAGAMENTO, ATTEGGIAMENTO/MOTIVAZIONE E ANSIA NELLO STUDIO DELLA LINGUA MADRE E DELLA LINGUA STRANIERA IN UNA SCUOLA ITALIANA ALL'ESTERO

***Abstract***

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

## *1. Scopo dello studio*

Questa ricerca si inserisce nella tematica delle emozioni che si provano nell'apprendimento di una lingua, con un approccio che si ispira alla psicologia positiva, lo studio scientificodi ciò che rende la vita degna di essere vissuta (Csikszentmihalyi, Nakamura 2011). "Positive psychologists reject the focus of traditional psychology on things that go wrong in life and want to draw attention to the positive side of life" (Lopez, Snyder 2009: 4). La linguistica educativa ha iniziato ad occuparsi di psicologia positiva solo di recente, ma non è un argomento del tutto nuovo per la tradizione glottodidattica italiana che, a partire dagli anni settanta, è stata stimolata verso un approccio umanistico da opere fondamentali della disciplina (Balboni 1994; Porcelli 1994).

Il contributo della psicologia positiva nel campo della linguistica edu-

cativa inizia una decina di anni fa, in particolare con il contributo di MacIntyre e Gregersen (2012) in cui si tratteggiano le linee guida per estendere alla linguistica educativa le teorie di Fredrickson (2009), ovvero che le emozioni positive e quelle negative devono convivere in una proporzione ottimale che dia modo all'individuo di sfruttare a pieno le proprie potenzialità. Da allora la linguistica educativa ha iniziato a spostare il focus della ricerca dalle emozioni negative verso quelle positive. Questo studio estende l'ambito della ricerca di Dewaele e colleghi (2019a) sulla relazione tra appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nella LS, aprendosi alle emozioni provate durante le lezioni sulla lingua madre (L1). Qual è il livello di appagamento, ansia e l'atteggiamento/motivazione verso la L1 in una scuola dove la lingua di istruzione non è quella nativa della discente, non perché si è immigrati in un nuovo paese, ma per la scelta (spesso della famiglia) di frequentare una scuola 'straniera' dove si studia in una lingua veicolare (LS).

Lo scopo di questo studio è di proporre un approccio innovativo al modo di studiare le emozioni nella linguistica educativa, si vuole approfondire la relazione tra appagamento nella lezione di lingua, atteggiamento/motivazione, ansia e risultato degli esami nella L1 e nella LS in una scuola, un liceo italiano a Istanbul (Turchia), dove la lingua di studio è l'italiano e la lingua madre (il turco) ha uno spazio di poche ore settimanali (quelle che nel curriculum nazionale vengono normalmente assegnate alla lingua straniera). Si vuole inoltre approfondire la relazione tra dati biografici (genere, età) e le emozioni provate durante le lezioni di lingua e letteratura turca e di lingua italiana).

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

La psicologia positiva (PP) si affranca da una psicologia interessata prevalentemente alla malattia, per occuparsi delle risorse psichiche che ogni individuo possiede e che gli permettono di vivere una vita appagante (Seligman 2011). Gli interventi di PP nelle scuole hanno evidenziato come il benessere psicologico sia correlato al successo scolastico (Seligman 2002; 2011) e hanno ispirato un nuovo campo di ricerca all'interno della linguistica educativa, che rompe con quella tradizionale basata sull'analisi delle difficoltà e dell'ansia dell'apprendente e del docente, per concentrarsi sulle caratteristiche che influiscono positivamente sull'apprendimento.

Dewaele e MacIntyre (2014) sono stati i primi a studiare la relazione tra appagamento e ansia, durante le lezioni di lingua. I dati da loro raccolti hanno dimostrato che la correlazione negativa tra le due emozioni ha una

dimensione dell'effetto moderata. Hanno quindi concluso che appagamento e ansia non sono le facce di una stessa medaglia come si è portati a credere, ma due dimensioni distinte che possono coesistere in diversa misura durante la lezione. In Dewaele e MacIntyre (2014) si è fatto uso per la prima volta di un questionario di 21 domande per stabilire il livello di appagamento e di un questionario di 8 domande ispirato allo strumento di Horwitz e Cope (1986) per la misurazione dell'ansia. La raccolta dati è stata completata dalla richiesta di scrivere un breve saggio su un episodio piacevole avvenuto in classe. Allo studio hanno partecipato 1742 studenti di inglese LS e i risultati hanno dimostrato una correlazione negativa ma con una dimensione dell'effetto moderato; i dati qualitativi hanno confermato la possibilità di sperimentare contemporaneamente entrambe le emozioni. Si è visto che alcuni dati biografici contribuiscono all'innalzamento del livello di appagamento, ad esempio, l'età, il numero di lingue conosciute e il genere: gli studenti più grandi e i multilingui hanno riportato maggiore appagamento e meno ansia, le studentesse hanno riportato un livello più alto di appagamento e di ansia rispetto agli studenti.

Un secondo studio, basato sugli stessi dati, ha rivelato che le studentesse valutavano di avere una migliore padronanza della lingua rispetto agli studenti e provavano maggior divertimento, orgoglio ed interesse in classe con un livello moderato di ansia suscitata dalla preoccupazione di fare errori e dalla timidezza nell'usare la LS (Dewaele *et al.* 2016). Ricerche successive con studenti inglesi della scuola superiore hanno indicato che i più grandi rivelavano maggiore livello di appagamento per la lezione di LS rispetto agli studenti più giovani, ma simili livelli di ansia (Dewaele, Dewaele 2017; Dewaele *et al.* 2018). Il repertorio di dati raccolto nello studio di Dewaele e MacIntyre (2014) è stato analizzato successivamente (Dewaele, MacIntyre 2016) utilizzando un modello statistico fattoriale (l'analisi delle componenti principali) e ha rivelato che l'appagamento è un'emozione costituita da due componenti definite dagli autori fattore sociale e fattore privato. Il fattore sociale si compone di variabili come il gruppo classe, una buona atmosfera, l'insegnante incoraggiante. Il fattore privato aggrega affermazioni come il non annoiarsi mai in classe, sentirsi orgoglioso dei propri progressi e godere del tempo trascorso in classe. L'ansia si conferma un costrutto monodimensionale indipendente dalle due dimensioni che compongono l'appagamento.

La ricerca che si ispira alla PP nel campo della linguistica educativa, si è concentrata principalmente sullo studio delle emozioni nella LS, tuttavia recentemente uno studio Resnik e Dewaele (2020, in pubblicazione) ha incluso anche dati sulla L1. I partecipanti allo studio erano 768 studenti di lingua madre tedesca della scuola media di secondo grado e dell'università,

che apprendevano l'inglese come LS. I partecipanti hanno rivelato un livello più alto, statisticamente significativo, sia per il livello di ansia che per il livello di appagamento durante le lezioni di inglese LS rispetto alle lezioni di tedesco L1. Il livello di appagamento e di ansia erano negativamente correlati nella L1 e nella LS. Inoltre la L1 e la LS erano correlate in maniera positiva per le variabili di appagamento e ansia. Gli autori hanno avanzato l'ipotesi che le lezioni di LS possano essere avvertite come più divertenti e sfidanti rispetto a quelle di L1.

L'effetto del livello di appagamento e ansia sui risultati scolastici è stato studiato da Dewaele e Alfawzan in due ricerche (2018), la prima di queste ricerche si svolgeva in due licei di prestigio di Londra, la seconda con studenti universitari in Arabia Saudita. Le conclusioni sono state che entrambi i gruppi dimostravano una prestazione migliore quando avevano livelli più alti di appagamento e più bassi di ansia. Li e colleghi (2019) e Jin e Zhang (2018) hanno raccolto dati tra studenti cinesi che studiavano inglese come LS ed hanno confermato le ricerche precedenti.

Analizzare le due emozioni, appagamento e ansia, e concettualizzarle come due dimensioni indipendenti porta a chiedersi in che modo possano influire sulla motivazione dello studente di lingue straniere. Prendendo spunto dalla classificazione delle emozioni fatta da Fredrickson (2009), MacIntyre e Vincze (2017) hanno condotto uno studio per capire quanto le emozioni positive e quelle negative siano correlate alla motivazione nell'apprendimento della LS. Gli autori hanno raccolto dati da 140 studenti italiani delle superiori che imparano il tedesco come lingua seconda nella zona bilingue del Sud Tirolo. Lo studio ha dimostrato come le emozioni positive siano fortemente correlate alla motivazione mentre quelle negative lo siano solo debolmente. Successivamente MacIntyre e colleghi (2019) hanno raccolto dati da studenti di inglese come lingua straniera (157 cinesi e 750 da tutto il mondo) sull'impatto che le dieci emozioni positive e le dieci emozioni negative (Fredrickson 2009) hanno sulle undici dimensioni definite nella batteria di test per l'atteggiamento/motivazione (Gardner 1985); anche questo studio ha confermato che le emozioni positive hanno un impatto forte su dimensioni quali la motivazione e l'atteggiamento. La prima ricerca ad includere la dimensione dell'appagamento, dell'ansia e della motivazione nella classe di lingua è quella di Saito e colleghi (2018) che hanno analizzato l'impatto delle emozioni e della motivazione sulla produzione orale di 108 studenti giapponesi della scuola secondaria, i risultati hanno confermato che tutte e tre le dimensioni influiscono sull'apprendimento linguistico. In turco (come lingua straniera) l'unica ricerca sulla relazione tra appagamento e ansia è stata svolta da Dewaele e colleghi (2019b) che hanno raccolto dati da 592 studenti liceali e universitari in Kazakistan, i risultati hanno rivelato

che, a differenza degli studi precedenti, la variabile appagamento è correlata in maniera positiva all'ansia nei confronti del turco.

Rimane invece un campo completamente inesplorato quello dello studio delle emozioni nella classe della madrelingua (L1) in scuole che promuovono il bilinguismo additivo (cfr. Coonan 2002) seppure queste scuole stiano acquistando rilevanza anche nel sistema scolastico italiano. Con questo studio si vuole iniziare a colmare questa lacuna rispondendo a cinque domande di ricerca:

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

## *3. Metodo della ricerca*

### *3.1 Partecipanti*

I dati di questa ricerca sono stati raccolti con una campionatura di convenienza tra gli studenti di uno dei licei italiani in Turchia. Il liceo italiano dove ha sede questo studio è una scuola privata dove gli studenti accedono attraverso un esame nazionale e devono riportare un voto più alto del 96% degli studenti che vi hanno partecipato. Insieme ai licei francesi, americani, il liceo tedesco e quello austriaco, i licei italiani fanno parte delle scuole più antiche e prestigiose della Turchia. Circa il 40% degli studenti che accedono a questo liceo riescono a prendere la maturità scientifica[1] (gli altri ottengono solo il diploma turco), che consente loro di accedere alle università italiane ed estere. Ottenere un'alta competenza in italiano significa seguire meglio le lezioni e poter accedere alla maturità. Hanno risposto 113 studenti di lingua madre turca. Tutti gli studenti hanno imparato l'italiano

[1] Dato riferito alla maturità del 2019, ma con una tendenza in crescita.

al liceo in classi 'preparatorie' dove si insegna la lingua fino ad un livello generalmente "A2" o "B1" del Quadro Europeo di Riferimento, le lezioni di italiano come lingua straniera continuano anche nella prima e nella seconda classe del liceo. Hanno partecipato allo studio studenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni, età media 15.6. Il gruppo di quelli che avevano 16 anni ($n$ = 40) era il più numeroso, seguito dal gruppo di quelli che avevano 15 anni ($n$ = 35) ed infine quello di 17 anni ($n$ = 13). Le femmine ($n$ = 65) erano più numerose dei maschi ($n$ = 45). La conoscenza percepita della lingua madre è stata misurata attraverso una scala Likert (tra 1 e 5) e gli studenti hanno ottenuto il valore vicino al massimo: $M$ = 4.88, min. = 3, max. = 5, $SD$ = .40, $n$ = 110.

### *3.2 Procedimento*

La dirigenza della scuola è stata informata della ricerca ed alcuni insegnanti[2] hanno aiutato nella raccolta dati. Rispettando le normative scolastiche turche, le famiglie dei ragazzi sono state informate attraverso una lettera che gli studenti hanno portato a casa, agli studenti è stato chiesto di dare il loro consenso all'inizio del questionario. Il questionario includeva una parte socio-biografica, con domande riguardanti anche le lingue conosciute. La parte socio-biografica era poi seguita dai questionari che servivano a valutare il livello di appagamento, di ansia e l'atteggiamento/motivazione nelle tre lingue moderne (turco, italiano e inglese) presenti nella scuola.

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

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

[2] Gli autori ringraziano la prof.ssa Claire Karaz e il prof. Ruggero D'Angerio che hanno aiutato nella raccolta dei dati.

e l'analisi della coerenza interna dimostra un'attendibilità molto alta (tab. 1)

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

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

### 3.2.3 Atteggiamento/motivazione

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

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

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

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

## *4. Analisi dei dati*

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

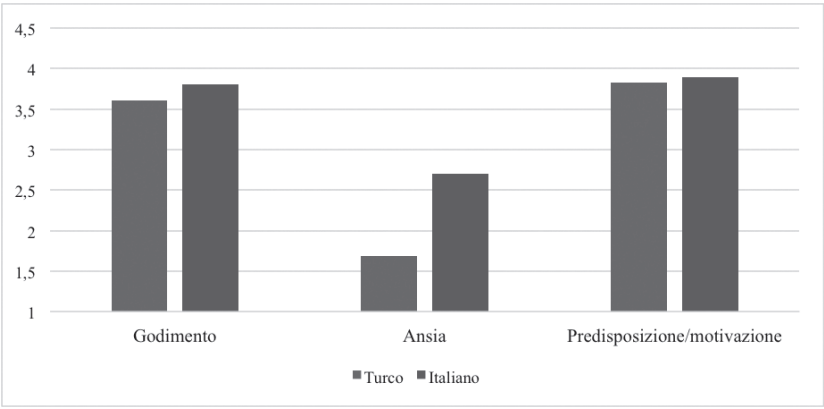



Figura 1: appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione in turco L1 e italiano LS

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

| Lingua | Variabile | Appagamento | ansia |
|---|---|---|---|
| Turco | Appagamento | 1 | |
| | Ansia | .17 | 1 |
| | Attitudine/motivazione | .54*** | .16 |
| Italiano | Appagamento | 1 | |
| | Ansia | -.20 | 1 |
| | Attitudine/motivazione | .53*** | -.45*** |
| *** p < .0001 | | | |

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

La seconda domanda di ricerca che ci si era fatti riguardava la relazione fra appagamento, ansia e atteggiamento/motivazione nella classe di L1. Ci si è chiesti se ci fosse una correlazione positiva o negativa tra le variabili per la L1e la LS ovvero se fosse possibile che ad esempio, i partecipanti che dimostravano un alto livello di appagamento per le lezioni di LS, lo dimostrassero anche per la L1. Anche in questo caso si è ricorsi alla correlazione per ranghi di Spearman con la correzione di Bonferroni ($p < .016$) (Tabella 3). I risultati dell'analisi dimostrano che le due variabili, appagamentoper l'italiano e appagamento per il turco, sono correlate positivamente. Il livello di ansia e atteggiamento/motivazione invece risulta indipendente nelle due lingue.

| | | Turco | Italiano |
|---|---|---|---|
| Appagamento | Turco | 1 | |
| | Italiano | .27* | 1 |
| Ansia | Turco | 1 | |
| | Italiano | .05 | 1 |
| Atteggiamento/motivazione | Turco | 1 | |
| | Italiano | .21 | 1 |
| * p < .016 | | | |

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

La terza domanda di ricerca di questo studio era se, e in che modo, le variabili biografiche incidessero su appagamento, ansia, atteggiamento/motivazione. A questo scopo si è condotto un test di Friedman che ha rivelato come l'età abbia un effetto su alcune variabili. In turco l'appagamento e

l'atteggiamento/motivazione crescono con l'età ma hanno un calo improvviso nei partecipati più grandi. Anche per quanto riguarda l'italiano, gli studenti più grandi hanno un calo rispetto la variabile atteggiamento/motivazione e appagamento e mostrano un incremento dell'ansia (Tabella 4).

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

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

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

| Variabile | Genere | Media dei ranghi | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|
| TR Appagamento | M | 62.6 | -1.933 | .053 |
| | F | 50.2 | | |
| IT Appagamento | M | 61.3 | -1.572 | .116 |
| | F | 51.3 | | |
| TR Ansia | M | 64.2 | -2.483 | .013 |
| | F | 49.5 | | |
| IT Ansia | M | 45.4 | -3.004 | .003 |
| | F | 62.7 | | |
| TR Atteggiamento/motivazione | M | 54.3 | -0.202 | .919 |
| | F | 55.6 | | |
| IT Atteggiamento/motivazione | M | 60.8 | -1.500 | .187 |
| | F | 51.1 | | |

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

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

| Lingua | Variabile | Rho |
|---|---|---|
| Voto in turco | Appagamento | -.06 |
| | Ansia | -.34*** |
| | Atteggiamento/motivazione | -.05 |
| Voto in italiano | Appagamento | .18 |
| | Ansia | -.37*** |
| | Atteggiamento/motivazione | .40*** |
| * p < .016, *** p < .0001 | | |

Tabella 6. I risultati della correlazione di Spearman per appagamento, ansia, attitudine/motivazione e risultati scolastici in L1 e LS

## *5. Discussione*

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

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

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

La terza domanda di ricerca era volta a chiarire le dinamiche complesse tra la L1 e la LS: si è visto che entrambe le variabili positive (appagamento e atteggiamento/motivazione) nella classe di LS erano direttamente correlate a quelle nella L1. È interessante notare che non vi è correlazione per l'ansia, quindi mentre lo studente che prova appagamento ed è motivato nella LS è probabile che lo sia anche nella L1 (e viceversa), la dimensione negativa

(ansia) non è correlata tra le lingue; questo non è un dato sorprendente e potrebbe essere legato all'ansia e allo stress correlato agli esami nazionali centralizzati che gli studenti turchi devono superare nella L1 per entrare all'università (Ergene 2011;Yüksel 2020).

La quarta domanda di ricerca riguardava le variabili biografiche (età e genere) e il loro impatto sulle emozioni provate dagli studenti; i dati hanno confermato quanto rivelato dagli studi precedenti ovvero che le correlazioni sono molto deboli (Dewaele, Macintyre 2014; Dewaele *et al.* 2016). L'età dei partecipanti ha un effetto moderato sulle variabili appagamento e atteggiamento/motivazione sia in italiano che in turco. Nel turco l'effetto risulta non essere lineare ovvero si riduce nel gruppo di quelli che hanno diciassette anni. È possibile concludere che i ragazzi che vogliono prendere il diploma di maturità scientifica perdano interesse e motivazione per la lezione di L1. Questo dato sembrerebbe corroborato dal fatto che il livello della variabile ansia in italiano cresce in quel gruppo di età, confermando la ricerca di Dewaele e Dewaele (2017). L'effetto del genere si trova solo nella variabile dell'ansia dove i maschi hanno un livello più alto di ansia per il turco e più basso per l'italiano, anche questo in linea con gli studi precedenti (Dewaele *et al.* 2016). L'ultima domanda di ricerca riguardava i risultati ottenuti nella L1 e nella LS e la relazione con le variabili affettive. Si è visto che in turco solo la variabile ansia è correlata ai risultati degli esami; altri studi precedenti avevano già dimostrato quanto l'ansia influisse sui risultati nelle lingue straniere (Dewaele, Alfawzan 2018; Jin, Zhang 2018; Li *et al.* 2019) ma questo dato ci dimostra che queste conclusioni possono essere estese anche alla L1. È interessante osservare che la variabile atteggiamento/motivazione è correlata solo ai risultati nella LS e non nella L1; questo risultato essere in qualche modo legato alla immagine che gli studenti hanno di sé nel futuro (una carriera universitaria e lavorativa legata alla LS), un tema affrontato da MacIntyre e Gregersen (2012) il cui studio dimostra come il proiettarsi positivamente nel futuro promuova l'acquisizione della LS. I risultati ottenuti in questo studio sono interessanti ma non privi di alcune problematicità, il numero degli studenti che hanno partecipato allo studio è esiguo considerato che si è adottato un metodo di campionatura di convenienza e manca di dati qualitativi che avrebbero reso questa ricerca più robusta. Va inoltre sottolineato, come già detto nel paragrafo 3.1, che questi studenti non rispecchiano la media della Turchia, ma sono stati selezionati attraverso l'esame nazionale e sono rientrati nel 96° percentile.

## *6. Conclusione*

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

## *Appendice*

Scale utilizzate per le misurazioni

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

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

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

1. Non mi annoio
2. Mi piace
3. È divertente
4. L'insegnante è motivante
5. L'insegnante è amichevole
6. L'insegnante dà sostegno

7. C'è una buona atmosfera
8. Siamo un bel gruppo classe
9. Ridiamo molto

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

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

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

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

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

1. La motivazione che ho per imparare bene turco/italiano per parlare con altri italofoni è davvero:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
2. Il mio atteggiamento verso le persone che parlano turco/italiano è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
3. Il mio interesse per turco/italiano è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
4. Il mio desiderio di imparare bene turco/italiano è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
5. Il mio atteggiamento nei confronti dell'apprendimento del turco/italiano:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
6. Il mio atteggiamento nei confronti dell'insegnante di turco/italiano è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
7. La mia motivazione per imparare il turco/italiano a scopi pratici (per esempio, per prendere un bel voto) è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
8. Ho paura di parlare turco/italiano fuori della classe
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
9. Il mio atteggiamento verso la lezione di turco/italiano è:
   DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
10. La mia motivazione per imparare il turco/italiano è:
    DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE
11. I miei genitori mi incoraggiano ad imparare molto bene il turco/italiano:
    DEBOLE ___1 ___2 ___3 ___4 ___5___ 6 ___7 FORTE

***Riferimenti bibliografici***


Balboni P. E.,1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Balboni P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia, Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini,* Torino, UTET Università.

Balboni P. E., 2010, "È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?", in Balboni P. E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.

Coonan C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.
Cohen J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
Csikszentmihalyi M., Nakamura J., 2011, "Positive psychology: where did it come from, where is it going?", in Sheldon M. K., Kashdan T. B., Steger M. F. (eds.), *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*, New York, Oxford University Press, pp. 3-8.
Csikszentmihalyi M., 2014, *Applications of Flow in Human Development and Education: the Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, Dordrecht, Springer.
Csikszentmihalyi M., Latter P., Weinkauffduranso C., 2017, *Running flow. Tecniche mentali per correre più velocemente,* Milano, Ferrari Sinibaldi.
Dewaele J.-M., Alfawzan M., 2018, "Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n. 8, pp. 21-45, Doi: 10.14746/ssllt.2018.8.1.2
Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S., 2020, *The Development and Validation of the Short-form Foreign Language Enjoyment Scale (S-FLES)*, manoscritto non pubblicato.
Dewaele J.-M. *et al*., 2019, "The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition in Research", in *Frontiers in Psychology-Language Sciences,* n.10*,* pp. 21-28*,* Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128
Dewaele J.-M., Emacintyre p. d., 2014, "The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n. 4, pp. 237-274, Doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.
Dewaele J.-M., Emacintyre P. D., 2016, "Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning?", in Macintyre P., Gregersen T. E., Mercer s. (eds.), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 215-236.
Dewaele J.-M. *et al*., 2016, "Do girls have all the fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom", in *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, n. 2(1), pp. 41–63.
Dewaele J.-M. *et al*., 2019,"How Distinctive is The Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety of Kazakh learners of Turkish?", in *Applied Linguistics Review*, Doi: 10.1515/applirev-2019-0021.
Dewaele J.- M. *et al*., 2018, "Foreign Language Enjoyment and Anxiety in the FL Classroom: the Effect of Teacher and Learner Variables", in *Language Teaching Research*, n. 22(6), pp. 676-697.
Di Franco G., 2001, *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli.
Ergene T., 2011, "Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü¨ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", in *Egitim ve Bilim Ankara,* 36, pp. 320-330

Fredrickson B., 2009*, Positivity: Groundbreaking Research Reveals how to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive,* New York, Crown Publishers/Random House.

Gardner R., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning,* London, Edward Arnold.

Jin Y. X., Zhang l. j., 2018, "The Dimensions of Foreign Language Classroom Enjoyment and Their Effect on Foreign Language Achievement", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi:10.1080/13670050.2018.1526253.

Lopez S. J., Snyder c. r., 2009, *Oxford Handbook of Positive Psychology,* Oxford, Oxford University Press.

Li C., Dewaele J.-M., Jiang G., 2019,"The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China", in *Applied Linguistics Review*, doi: https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043.

Macintyre P. D., Gregersen T., 2012, "Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n. 2, Doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.4.

Macintyre P. D., Vincze L., 2017, "Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n. 7, pp. 61-88, Doi: 10.14746/ssllt.2017.7.1.4.

Resnik P., Dewaele J. M., 2020, in press, "Trait emotional intelligence, anxiety and enjoyment in first and foreign language classes", in *System.*

Rich g. J., 2001, "Positive Psychology: An Introduction", in *Journal of Humanistic Psychology*, n. 41, pp. 8-12, Doi: 10.1177/0022167801411002

Saito K. *et al*., 2018, "Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study", in *Language Learning*, n. 68, pp. 709-743, Doi: 10.1111/lang.12297.

Seligman M., 2002, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfilment*, New York, Free Press.

Seligman M., 2011, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well- being*, New York, Free Press.

Seligman M., Csikszentmihalyi M., 2000, "Positive psychology: An introduction", in *American Psychologist*, n. 55, pp. 5-14, Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Yüksel G., 2020, "The Impact of High-stakes School Admission Exams on Different Stakeholders", in Di Segni M., Elmetti V., Proietti Ergün a.l. (a cura di), *Oltre la Penna Rossa*, Roma, Lend, pp. 27-38.

*RILA* è uno strumento messo a disposizione dall'Editore Bulzoni per gli studiosi del settore. Nell'estate del 2012 è stata inserita nella "Classe A" dall'ANVUR. Perché essa continui ad essere disponibile occorre promuovere gli abbonamenti presso tutti gli interessati - privati, istituti, biblioteche, ecc., soprattutto quelle delle istituzioni dell'autore, che può anche sottoscrivere un abbonamento personale. Alcuni numeri monografici possono essere utili come testi per corsi universitari e quindi possono essere acquistati dagli studenti come normali volumi.

Per abbonamenti, pubblicità, ecc. ci si rivolga direttamente a http://www.bulzoni.it/ (Web) oppure bulzoni@bulzoni.it (e-mail).

### *Temario*

I confini della Linguistica Applicata sono abbastanza aperti, includono un'ampia area che non identifichiamo a priori con la sola Glottodidattica, la Linguistica computazionale, l'analisi dei *corpora,* i bisogni linguistici speciali ecc. L'importante è che gli autori che vogliono mandarci dei testi si chiedano due cose:

a. riguarda le scienze del linguaggio da una prospettiva applicata?
b. qual è il 'valore aggiunto' di questa proposta per un pubblico costituito da specialisti?

Per questo pubblico, sono più preziose poche pagine che illustrano i risultati di un'indagine o di una sperimentazione che molte pagine di premesse storico-metodologiche, di inquadramento del tema, e così via, che affrontano temi ben noti al lettore implicito.

### *Invio di saggi per la pubblicazione*

Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che

- il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, non messo in pre-print online;

- di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto - citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright, sollevando l'editore da ogni responsabilità.

I saggi possono essere in francese, inglese, italiano, spagnolo o tedesco e avranno un *Abstract* di non oltre 120 parole, in italiano per i lavori in lingua straniera e viceversa. La correttezza linguistica è responsabilità dell'autore.

Un saggio dovrebbe essere tra i 30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi, ivi comprese le note, la bibliografia ecc., se ci sono schemi e figure, ridurre i caratteri; va inviato solo in word a matteo.santipolo@unipd.it e a alberta.novello@unipd.it, con una versione pdf per verificare l'impaginazione.

### *Revisione scientifica*

Ogni saggio passa tre valutazioni:
- la prima è della redazione. Nelle sezioni monografiche, il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero.
- due valutazione esterne ed anonime; i saggi che necessitano di modifiche vengono ri-inviati agli autori prima di passare alla seconda fase di referato. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa (quindi non solo una richiesta di aggiustamenti), il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno.

Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

### *Norme di stile*

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

a. Vanno composti in word;

b. tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;

c. immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;

d. tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

a. *sopra il titolo:* indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
b. *sotto il titolo* riportare il nome completo dell'Autore, seguito dalla istituzione di appartenenza;
c. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, in corsivo;
d. *paragrafatura:* evitare di titolare un paragrafo iniziale con 'premessa' o 'introduzione';
e. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero: ***2. La complessità...;***
f. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...;*
g. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: 2.1.2 La complessità...

Quanto allo stile tipografico:

a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare'...'; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle.
d. *citazioni:* oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11;
e. *maiuscolo:* sigle come SLI o CLIL, editori come Esi o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **neretto,** è escluso dal saggio;
f. *le note* si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numera e le colloca a pie' di pagina;

*Riferimenti bibliografici*

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:
- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio **(Rossi 1998: 134-135);**
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. **(Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009).**
- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinte con una lettera dell'alfabeto: **(Rossi 1998a) e (Rossi 1998b);**

- citazione di opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* **(Rossi *et al.*, 1999)** purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

### *Bibliografia*

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate. Quanto allo stile:

*Volume:*

**Rossi M., 2014, *Titolo in corsivo,* Città, Editore.**

a. niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
b. se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
e. curatela senza virgola antecedente: **Bianchi G. (a cura di), 2015, *Titolo del libro,* Città, Editore.**
d. l'anno *dell'edizione originale* non va tra parentesi ma tra virgole, dopo eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
e. il titolo deve essere quello originale;
f. città in italiano;
g. nome editore, senza 'editore', 'edizioni, ecc.

*Saggio:*

**Rossi M., 2014, "Titolo in tondo", in Bianchi G. (a cura di), *Titolo del libro in corsivo,* Città, Editore.**

Rossi M., Bianchi G., 2014, "Titolo in tondo", in Nome della rivista in corsivo, n. 2 (oppure: nn. 1-2).

Non servono le pagine, ma se si desidera metterle, allora vanno in tutte le entries. Non serve il volume della rivista, ma se si mette in una entry, va in tutte.

*On line*

Volumi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempio le versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue l'editore o il numero della rivista, la url dove si può trovare il saggio.

Matteo Santipolo, matteo.santipolo@unipd.it

# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica


| | |
|---|---|
| Redazione | Matteo Santipolo |
| Amministrazione | Bulzoni editore srl |
| | Via dei Liburni, 14 - 00185 ROMA |
| | Tel. 06 4455207 - fax 06 4450355 |

Abbonamenti

| | |
|---|---|
| Italia | € 50,00 |
| Estero | € 85,00 |
| Un fascicolo | € 20,00 |
| Fascicolo doppio | € 35,00 |

Versamento su c.c.p. n. 31054000 intestato a:
Bulzoni editore srl - via dei Liburni, 14 - 00185 Roma
I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: DOMOGRAF sas
Circonvallazione Tuscolana, 38 - 00174 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290-93 dell'8 luglio 1993



Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori


***Referees***

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato

Finito di stampare nel mese di marzo 2021
dalla tipolitografia DOMOGRAF - Roma

# BULZONI EDITORE PERIODICI

## ARIEL

Semestrale di drammaturgia
dell'Istituto di studi Pirandelliani

fondata nel 1986
diretta da Paolo Petroni

## BIBLIOTECA TEATRALE

Trimestrale di Studi e Ricerche sullo Spettacolo
fondata nel 1971

diretta da
Ferruccio Marotti e Cesare Molinari

## IMAGO

studi di cinema e media

Semestrale promosso e curato dal
Dipartimento di Storia dell'Arte e Spettacolo
Sapienza - Università di Roma
e dal Dipartimento Comunicazione e Spettacolo
dell'Università Roma Tre

fondata nel 2010
diretta da Enrico Menduni

## LETTERATURE D'AMERICA

Trimestrale dell'Università di Roma
"Sapienza" Facoltà di Scienze Umanistiche

fondata nel 1979 da Dario Puccini
diretta da Ettore Finazzi Agrò

## RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA

Quadrimestrale di linguistica

fondata nel 1969 da Renzo Titone
direttori scientifici
Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

## STUDI (E TESTI) ITALIANI

Semestrale del dipartimento di Studi
Greco-Latini, Italiani, Scenico-Musicali
Sapienza - Università di Roma

fondata nel 2000
diretta da Beatrice Alfonzetti

## TEATRO E STORIA

(Nuova serie)

Annuale

diretta da Mirella Schino

€ 35,00