UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA

MASTER ITALS IN DIDATTICA
DELLA LINGUA E CULTURA ITALIANE A STRANIERI

INDIRIZZO: XXI ITALS

TESI

TITOLO: COME LA PSICOLOGIA POSITIVA PUÒ INFLUENZARE L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA IN TURCHIA

Candidata: FEDERICA BASSO

Tutor: ANNA LIA PROIETTI

Anno Accademico 2019/2020

INDICE

Introduzione…….....…3

PARTE TEORICA

1. La glottodidattica umanistica la scuola di Venezia……..……..……5

1.1 La psicologia positiva ……..9

1.2 La psicologia positiva e il testo letterario……..15

PARTE OPERATIVA

2. Presentazione del progetto operativo ……17

2.1 La classe……..……18

3. Caso studio……..…….…….…19

3.1 Intervento e raccolta dati ……..21

3.2 Il VIA test……..…….…..26

3.3 EMPATHICS……..……...33

3.4 Analisi del caso studio attraverso EMPATHICS.…….....48

4. Conclusioni ……..50

Bibliografia ……..53

Allegato *"Giovannino senza paura" di Italo Calvino*……..62

Allegato *I questionario*……..63

Allegato *IA risposte al questionario*……66

Allegato *II scheda di osservazione 1°*……69

Allegato *III scheda di osservazione 2°*……70

Introduzione

Questo lavoro si incentra su un intervento di educazione positiva focalizzato sui punti di forza dello studente nell'apprendimento di una lingua con l'aiuto di un testo letterario. La ricerca ha seguito i principi della ricerca/azione all'interno di un gruppo di cinque studenti utilizzando sia strumenti qualitativi che quantitativi per avvalorare l'ipotesi: ovvero come un testo letterario possa stimolare curiosità, interesse e instaurare un clima piacevole e adatto all'apprendimento linguistico. Inoltre, si è voluto, altre, evidenziare come i punti di forza degli studenti possano sostenere e migliorare il loro percorso di apprendimento.

Come premesso ho scelto di usare la psicologia positiva come cornice teorica per la mia indagine perché i suoi principi bene si adattano al campo dell'educazione. Infatti, fra i temi su cui indaga ci sono le emozioni positive e i punti di forza, che insieme aiutano a perseguire il benessere personale. Un clima favorevole all'apprendimento si crea in classe grazie all'interazione fra docente e discenti, e le emozioni che ne scaturiscono si manifestano anche attraverso le attività proposte. Per questo l'attività sviluppata con il testo letterario (in questo caso la fiaba d'autore) ha permesso di creare un ambiente rilassato, stimolare la curiosità nei discenti e capire quali siano i punti di forza che agiscono in loro supporto.

(MacIntyre Mercer 2014- Seligman 2009)

Inoltre, la psicologia positiva come scienza cerca il rigore scientifico attraverso strumenti di rilevazione che possono essere sia qualitativi che quantitativi, ovvero domande aperte, questionari di ricerca, l'osservazione; anche l'efficacia degli interventi proposti per aumentare il benessere viene studiata con rigore scientifico. Questo lavoro mostra come all'interno di un gruppo di discenti di italiano LS[1] si creino un'atmosfera e una condizione peculiare al contesto di apprendimento che riguarda il clima fra docente e discenti, e le emozioni che ne scaturiscono; queste ultime si sviluppano anche grazie alle relazioni che si instaurano fra i componenti

[1] Con LS intendiamo lingua seconda, ovvero la lingua che uno studente impara in un paese in cui non viene usata, ad esempio lo studente che studia l'italiano in Turchia.

del gruppo e attraverso le attività proposte alla classe dal docente. Quindi la nostra attenzione si concentra sull'apprendimento, ma anche sul clima che si produce in quella particolare situazione che andrà a sostenere il processo di acquisizione. In questo contesto, ho scelto di proporre come testo letterario una fiaba d'autore perché l'uso del testo letterario applicato alla didattica delle lingue è stato usato in diversi metodi di apprendimento, quali, ad esempio, il metodo grammaticale traduttivo, e il metodo comunicativo. Nella didattica delle lingue odierna si sta, infatti, rivalutando l'uso del testo letterario che può dare un importante contributo all'insegnamento della lingua.

Nella RA ho utilizzato una fiaba, osservando come è stata recepita dal gruppo e la curiosità emersa verso un tipo inusuale nella didattica che conoscevano.

Successivamente grazie all'introduzione di questa fiaba ho potuto presentare il tema delle virtù che ha predisposto al tema dei punti di forza e come questi possono aiutare una persona a prosperare (Seligman 2009). Per individuare i punti di forza nei ragazzi ho suggerito di realizzare a casa il VIA test[2], un test standardizzato che mostra al discente quali sono i suoi punti di forza . Nella lezione successiva abbiamo discusso dei punti di forza, delle loro motivazioni e di come essi abbiano accolto le attività proposte durante la lezione.

L'indagine si è potuta svolgere grazie a un gruppo di studenti turchi che apprendono l'italiano in Turchia, sebbene da remoto. La professoressa Deniz Görgülü mi ha gentilmente accolta nella sua classe online dove ho potuto trovare studenti motivati verso l'apprendimento della lingua italiana e che mi hanno sostenuta nella mia ricerca.

[2] https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/user/login?destination=node/434

PARTE TEORICA

1. La glottodidattica umanistica la scuola di Venezia

La glottodidattica è una scienza che studia l'educazione linguistica. Una disciplina che mette in pratica approcci teorici, metodi e tecniche per l'insegnamento delle lingue; raccoglie i contributi di *diverse discipline* come: la linguistica, sociolinguistica, pragmalinguistica, l'antropologia culturale, la psicologia e la psicodidattica, la neurolinguistica e la psicolinguistica, le scienze dell'educazione e la metodologia didattica la docimologia e la glotto-tecnologia. I contributi che derivano da queste discipline permettono di sviluppare metodi e tecniche didattiche che supportino l'attività del docente. (Balboni 2008)

Ma per arrivare a definire la glottodidattica come scienza dobbiamo osservare la sua evoluzione nel tempo e il contributo apportato da vari studiosi e discipline. Infatti, nei primi del novecento la glottodidattica era considerata una parte delle scienze dell'educazione; fu Freddi (Balboni 2012) nei primi anni sessanta in Italia a spingere verso un netto distacco della tradizione e a portare la glottodidattica a diventare parte della scienza del linguaggio.

Al di fuori dei confini nazionali, i maggiori contributi provengono da varie teorie in ambito sociologico, delle scienze psicologiche, neurologiche, psicolinguistiche e antropologiche, che hanno contribuito a modificare la visione del periodo seconda metà del novecento, ed influenzando lo sviluppo di un approccio umanistico in ambito educativo. Si è passato, quindi, da un insegnamento incentrato sulla lingua, la sue caratteristiche formali e grammaticali a un approccio che pone al centro lo studente considerato persona che apprende e dotato di proprie peculiari emozioni e stili cognitivi. In particolare va posta l'attenzione su quattro autori Rogers, Chomsky Arnold e Neisser che hanno dato il loro contributo e influenzato questa nuova prospettiva. In primo luogo, va quindi menzionato Carl Roger (1961), psicologo umanista, che ha creato una corrente di pensiero detta "personologica" o "umanistica"; al centro della sua teoria rimane, quindi, la persona con tutte le sue

emozioni e il suo essere unico nello stile cognitivo. Le sue idee influiranno l'evoluzione del pensiero educativo ponendo al centro delle dinamiche di apprendimento lo studente e non la lingua come fatto in precedenza. Anche Arnold (1960) prese le mosse dalla teoria delle emozioni viste come parte della cognizione, e non estranee a tale processo. Chomsky (1957) sviluppò la teoria secondo cui un individuo è biologicamente predisposto all'acquisizione della lingua (*language acquisition device* LAD); a questa idea egli affiancò sia il concetto di competenza (*competence*) in base alla quale ognuno può creare frasi corrette e distinguere quelle errate, sia quello di pensiero di esecuzione (*performance*), che si riferisce alla effettiva realizzazione della lingua da parte dell'individuo. Infine, Neisser (1967) paragona la mente ad un software che funge da interfaccia tra il cervello- hardware e gli input esterni della realtà (Balboni 2017).

In questa sede, ho voluto ricordare solo alcuni dei lavori che sono stati i capisaldi dello sviluppo della glottodidattica umanistica internazionale; questa selezione rimane, assolutamente parziale, in quanto vi sono altre opere di filosofi del linguaggio, antropologi, studiosi di semiotica, neuro- psicolinguisti, studiosi di scienze dell'educazione, che negli anni successivi hanno sostenuto il cambiamento radicale nell'apprendimento linguistico.

In Italia le teorie internazionali sono state recepite sia da Renzo Titone che da Giovanni Freddi. Essi rappresentano i maggiori esponenti della trasformazione glottodidattica in Italia. Prima di essere considerata una scienza a tutto tondo, la glottodidattica faceva, infatti, parte delle scienze dell'educazione, come viene ricordato dalle pubblicazioni in ambito educativo dei primi del novecento. (Balboni 2012) In quel periodo i pedagogisti, considerati alla stregua di filosofi del linguaggio, erano impegnati ad insegnare la lingua italiana come "nazionale" e sradicare il dialetto parlato come lingua madre dalla maggior parte degli italiani. Essi difendevano il valore formativo del latino a discapito delle lingue straniere, ed avevano il controllo sui programmi scolastici di italiano. Le nuove teorie in ambito psicologico ed i nuovi metodi dell'educazione linguistica come il approccio

strutturalista[3] vedono il discente come sottoposto a stimoli ricorrenti (*pattern drills*) per l'apprendimento della lingua. Grazie a tale approccio si è iniziato ad usare il laboratorio linguistico dove lo studente può registrare la sua voce come strumento di controllo. Il metodo seguito è definito "stimolo-risposta-rinforzo"; l'approccio dà importanza alla cultura, all'aspetto antropologico e all'errore. Da questo approccio nascono i metodi ASTP (*Army specialized training program*) che portarono Freddi a riflettere sul ruolo della glottodidattica. Il suo compito è stato quello di partire da una materia che aveva una dimensione squisitamente pedagogica per arrivare a quella linguistica, rompendo con l'impianto pedagogico-teorico del periodo. Ricordiamo il contributo di Titone, il quale una volta rientrato in Italia dopo un'esperienza negli Stati Uniti, portò con sé le teorie in voga oltreoceano quali la cosiddetta *Applied Linguistic*- la linguistica applicata diventa la nuova glottodidattica. Al contrario, Freddi evidenziò la distinzione fra la didattica delle lingue legata alle scienze del linguaggio, ovvero la reale differenza fra linguistica e didattica. Il lavoro di Freddi e dei della sua scuola si concentrò a Venezia, dove nacque una scuola di pensiero che fece riferimento alla glottodidattica umanistica.[4] In questa scuola e nei suoi i principi possiamo riconoscere la base epistemologica del lavoro di Freddi. Le linee guida della scuola veneziana si riassumono in sei punti cardine:

a. la glottodidattica è "personalistica" o "umanistica"; essa considera la persona, ovvero lo studente, nella sua interezza (sia sotto l'aspetto cognitivo ed emozionale che nella sua complessità semiotica);
b. la glottodidattica è una scienza interdisciplinare perché raccoglie i contributi di quattro importanti ambiti scientifici quali: la scienza del linguaggio e della comunicazione, la scienza dell'educazione e della formazione, le scienze psicologiche, e , infine, la scienza della cultura e della società.

[3] Con approccio **strutturalista** si intende- sulla dimensione orale della lingua l'allievo viene sottoposto a pattern drill per stimolare l'apprendimento meccanico della lingua. Viene usato il laboratorio linguistico.

[4] con il termine **scuola** qui indichiamo un gruppo di persone, filosofi, artisti che seguono un maestro, un orientamento politico, i quali operano in una certa area geografica e condividono il idee e o un determinato orientamento scientifico. (Balboni 2010)

Questo complesso carattere della glottodidattica la differenzia perciò' dalla linguistica applicata;

c. la glottodidattica ha un orientamento sociale e opera a stretto contatto con le realtà scolastiche del territorio. Questo punto intende sottolineare l'impegno politico portato avanti da Freddi nell'introduzione delle seconde lingue nella scuola dell'obbligo, insieme all'impegno sociale verso i cosiddetti nuovi immigrati (chi arriva da paesi d'oltre oceano per cercare fortuna nel nostro paese, situazione che si è accentuata negli ultimi anni con il fenomeno dell'immigrazione).
d. La glottodidattica è una scienza teorico- pratica; dove la teoria ha come scopo la ricerca del sapere nell'ambito dell'educazione linguistica, ma non si disgiunge dalla pratica. Ciò' dimostra come l'importanza di verificare l'efficacia reale dei modelli teorici.
e. L'educazione linguistica ha come focus il perfezionamento della competenza metacomunicativa in Italiano inteso come lingua materna, ma non dimenticando l'attenzione verso i dialetti regionali.

(Balboni 2012) Queste linee guida forniscono una cornice metodologica coerente e coesa alla scuola di Venezia. Riassumendo, ciò che emerge è una particolare attenzione verso la natura teoria e pratica della glottodidattica, che porta ad avvalorare sul campo le teorie a cui fa riferimento: questo ne afferma, quindi, il carattere scientifico. Altro aspetto degno di nota è la considerazione dell'unicità dello studente e delle sue aspirazioni e motivazioni, che lo portano a sviluppare un apprendimento unico all'interno della classe. Risulta chiaro come i punti dati presentino una chiara correlazione con i principi di psicologia positiva, che andrò' a introdurre nella sezione seguente.

1.1 La psicologia positiva

La psicologia positiva è un nuovo campo della psicologia che si occupa del benessere dell'individuo. Essa include la soddisfazione personale, e la visione ottimistica verso il futuro (Seligman Csikszentmihalyi 2000). Fin dall'inizio questa scienza si e' occupata di tre principali aree tematiche: il funzionamento delle esperienze positive come le emozioni, le caratteristiche individuali positive come qualità associate al benessere dell'individuo, e le istituzioni che aiutano le persone a prosperare.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) sono stati i primi a spostare l'interesse della psicologia non più verso le malattie e le devianze, ma verso le qualità positive di un individuo. L'attenzione si pone, quindi, su aspetti del funzionamento umano come l'ottimismo e la ricerca del benessere e della felicità di una persona. Adottare le teorie di psicologia positiva nella acquisizione delle lingue permette ai ricercatori di affrontare diverse tematiche e di muoversi in diverse direzioni.

"*There are four key contributions of positive psychology that can be highlighted here to show both the development of knowledge surrounding key positive psychology concepts and applications to SLA".*[5] (MacIntyre 2016)

Il primo contributo riguarda lo studio delle emozioni. Si tratta di considerare la distinzione fra emozioni positive e negative e come queste portino l'individuo ad agire in modo differente in base al tipo di emozione che emerge in una data situazione di vita vissuta. Le emozioni si presentano in noi in diverse situazioni della nostra vita; questo avviene anche e ovviamente all'interno di una classe di lingua. Gli studi di Fredrickson (2003) hanno messo in evidenza come le emozioni negative e positive funzionino in modo diverso, in quanto l'individuo reagisce in base alla situazioni che si trova ad affrontare e alle emozioni che da questa si sviluppano. Le emozioni negative quali rabbia, paura, tristezza sono facili da individuare nell'uomo. Esse si distinguono sia grazie alle sue espressioni facciali

[5] Quattro sono i contributi chiave della psicologia positiva che metto in evidenza e che mostrano sia lo sviluppo della conoscenza che riguardano i concetti di psicologia positiva e le loro applicazioni nell'acquisizione linguistica.

(ovvero la risposta del sistema nervoso agli stimoli esterni), sia alle emozioni provate. Possiamo definire le emozioni negative come necessarie alla sopravvivenza dell'uomo in quanto rappresentano una risposta immediata (quasi un riflesso pavloviano) a situazioni che l'uomo reputa pericolose. Invece le emozioni positive come amore, gioia e interesse sono più difficili da rilevare in una persona, perché per tutte queste la risposta facciale corrisponde ad un segnale unico e lo stesso vale anche per la reazione del sistema nervoso. Gli studi della Fredrickson hanno notato come le emozioni positive tendano ad un ampliamento del repertorio momentaneo di pensiero della persona. (Fredrickson 2004). La psicologa ha così sviluppato la teoria "broaden-and-build " che possiamo tradurre in "teoria dell' ampliare e costruire"; in questo modello si enfatizzano gli effetti unici delle emozioni positive, mentre negli studi precedenti i due tipi di emozioni venivano considerati aventi gli stessi comportamenti, le stesso sistema operativo. Infatti, è stato messo in evidenza come le emozioni positive facilitino la costruzione di risorse personali e portino ad ampliare gli orizzonti mentali di una persona. Abbiamo visto come le emozioni negative conducono l'individuo a un'azione in risposta ad un impulso: ad esempio la paura porta il soggetto a fuggire. Al contrario, le emozioni positive come la gioia portano un soggetto a voler giocare, e lo spingono a elaborare un comportamento creativo; l'interesse spinge, quindi, la persona ad essere curiosa a voler conoscere, la contentezza muove l'individuo a sedersi e ad assaporare l'attimo in cui si trova/presente. Anche l'amore sviluppa la propensione nell'individuo verso relazioni importanti e durature. Queste tendenze di pensiero -quali voler giocare, esplorare, assaporare e integrare- rappresentano il modo in cui le emozioni positive ampliano la nostra mente e la predispongono ad apprendere.

Fredrickson mostra come le emozioni positive lavorino in cinque modi:

1- Esse portano l'individuo ad allargare i propri orizzonti di pensiero che portano ad esplorare nuove esperienze e nuovi apprendimenti.
2- Esse portano a ridurre gli effetti delle emozioni negative.
3- Esse promuovono la resilienza verso eventi stressanti, come il recupero cardiovascolare e la creazione di sensazioni di felicità.

4- Esse promuovono la costruzione di risorse personali come i legami sociali costituiti da sorrisi.
5- Esse possono far parte di una spirale ascendente che porta l'uomo a migliorare il suo benessere futuro. Questo è possibile perché le risorse attivate dalle emozioni positive durano a lungo anche dopo la loro fine (MacIntyre Gregersen 2012, 197).

Un secondo importante contributo dato dalla psicologia positiva applicato all'educazione linguistica riguarda il modello *character strenght* (i punti di forza a cui ho fatto spesso riferimento nelle pagine precedenti) del carattere di una persona. Il progetto di ricerca elaborato da Seligman e colleghi trova le relazione fra i punti di forza e valori di una persona, intesi come una sua attitudine positiva verso la vita. Lo studio ha sviluppato un questionario online VIA test (VIA Inventory of Strengths- Park, Peterson, Seligman 2004). attraverso il quale si evincono i valori collegati alle virtù di una persona. La filosofia e lo studio dell'etica delle virtù hanno fornito le basi teoriche su cui è stato elaborato il questionario, che individua quali sono i valori, con quale peso emergono in ognuno di noi (**vedi Tab.1**). Il questionario online si compone di 240 domande che si riferiscono a 24 punti di forza del carattere, per ogni voce del carattere viene chiesto se l'individuo possiede tale caratteristica e in che misura (Park, Peterson, Seligman, 2004) Il questionario si trova nel sito dell'università americana Penn University, dove sono stati raccolti i contributi di milioni di persone (oltre 2,6 milioni di persone di 190 paesi) che rendono lo studio uno dei maggiori successi di ricerca condotto on line. Nello studio dei punti di forza sono stati evidenziati: curiosità, entusiasmo, speranza e gratitudine che portano l'individuo verso la soddisfazione nel proprio lavoro e in generale alla vita. Un esempio dell'uso dei punti di forza in ambito educativo riguarda lo studio redatto da MacIntyre (2016) che propone il coraggio per ridurre o eliminare l'ansia nell'apprendimento. Un intervento di questo tipo prevede di usare il coraggio come arma contro l'ansia. Infatti, pur riconoscendo la situazione ansiosa la persona con il coraggio può superare; il punto di forza del soggetto genera

il coraggio che permette allo studente di superare una situazione difficile (MacIntyre 2015)

Tab. 1 *Le virtù e i loro punti di forza* (da Park Seligman Petersen 2004)

Virtù	**Character strength**
I.**Wisdom and knowledge:** cognitive strengths that entail the acquisition and use of knowledge	**Creativity**: thinking of novel and productive ways to do things **Curiosity**: taking an interest in all of ongoing experience **Open-mindedness**: thinking things through and examining them from all sides **Love of learning**: mastering new skills, topics, and bodies of knowledge Perspective: being able to provide wise counsel to others
II. **Courage**: emotional strengths that involve the exercise of will to accomplish goals in the face of opposition, external or internal	**Bravery**: not shrinking from threat, challenge, difficulty, or pain **Perseverance**: finishing what one starts **Honesty**: speaking the truth and presenting oneself in a genuine way **Zest**: approaching life with excitement and energy
III. **Humanity**: interpersonal strengths that involve "tending and befriending" others.	**Love**: valuing close relations with others, **Kindness**: doing favors and good deeds for others **Social intelligence**: being aware of the motives and feelings of self and others

IV. **Justice**: civic strengths that underlie healthy community life.	**Teamwork**: working well as member of a group or team **Fairness**: treating all people the same according to notions of fairness and justice **Leadership**: organizing group activities and seeing that they happen
v. **Temperance**: strengths that protect against excess	**Forgiveness**: forgiving those who have done wrong **Modesty**: letting one's accomplishments speak for themselves **Prudence**: being careful about one's choices; not saying or doing things that might later be regretted **Self-regulation**: regulating what one feels and does
VI. Transcendence: strengths that forge connections to the larger universe and provide meaning	**Appreciation of beauty and excellance:** (short: beauty): noticing and appreciating beauty, excellence, and/or skilled performance in all domains of life **Gratitude**: being aware of and thankful for the good things that happen **Hope**: expecting the best and working to achieve it **Humor**: liking to laugh and joke; bringing smiles to other people **Religiousness**: having coherent beliefs about the higher purpose and meaning of life

Il terzo contributo riguarda il modello PERMA. L' acronimo sta per emozione positiva, coinvolgimento, relazione, significato, realizzazione (*positive emotions, engagement, relationships, meaning in life, and accomplishment*). Questo modello incorpora gli elementi del benessere che possono essere misurati all'interno di una ricerca sul campo. Il modello ideato da Seligman può essere considerato il primo nello studio del benessere dell'individuo ed è stato usato anche nelle ricerche in ambito educativo. La psicologa Oxford ha usato tale modello per un'indagine sull'apprendimento del cinese da parte di cinque studenti messicani. Oxford ha notato alcune imprecisioni e mancanze in questo modello, portando l'interesse della ricercatrice a sviluppare uno strumento più adeguato e preciso nel campo della ricerca della felicità e benessere di un individuo nella linguistica (Oxford 2016-2014).

I suoi studi la hanno quindi portato a sviluppare il modello EMPATHICS, acronimo per i seguenti concetti.

- Emotion and Empathy: ovvero l'emozione intesa come la funzione che sviluppa un comportamento. Il cervello umano è un sistema emotivo che crea relazioni attraverso emozioni e motivazione. L'empatia viene così' intesa come la parte emotiva e cognitiva orientata verso l'altro.
- Meaning e Motivation: ovvero come una persona vede lo scopo della sua vita e lo interpreta come una sorta di una missione (il raggiungimento di un obiettivo). La motivazione è legata all'interesse intrinseco proprio della persona verso un proprio divertimento inteso comunque come una sfida da intraprendere.
- Perseverance: ovvero lo sforzo continuo per realizzare qualcosa di importante nonostante i problemi del percorso. I due elementi della perseveranza considerati dalla Oxford sono resilienza e speranza.
- Agency-Autonomy. Con agenzia ci si riferisce alla volontà di agire per influenzare i risultati. L'agenzia è riferita anche alla definizione di termini

e delle condizioni del proprio apprendimento e di ciò che si impara. Con autonomia si intende, invece, la capacità di farsi carico di ogni aspetto dell'apprendimento comprese le decisioni su obiettivi, contenuto, progressione e metodi.

- Time: ovvero il tempo considerato non come un processo lineare, ma come un evento futuro o passato che abbia la possibilità' di influenzare una situazione presente.
- Habits and mind: ovvero le abilità, atteggiamenti, segnali, inclinazioni ed esperienze passate intesi come modelli di comportamento intellettuale.
- Intelligence. Questa si riferisce alla teoria delle intelligenze multiple di Sternberg per cui esistono tre tipi di intelligenza: pratica, creativa e analitica. Ognuno di noi può possederne più di una.
- Character strengths: ovvero la classificazione dei punti di forza di una persona che fa riferimento al VIA test.
- Self -Factors, Self-efficacy: ovvero i fattori del sé e dell'autoefficacia; si intendono con questi la capacità di una persona di portare a termine con successo un'azione, coinvolgendo la sua capacità di pensiero simbolico. Inoltre, la personali abilità innate sono il fattore chiave che determinano la scelta degli obiettivi e dei comportamenti della persona per risolvere un problema.

Il quarto contributo della psicologia positiva è la teoria del flusso di Csikszentmihalyi (1990); essa si incentra sull'esperienza soggettiva in una data situazione che porta l'individuo ad essere completamente assorto emozionalmente e cognitivamente nel portare a termine un compito. In questa situazione il soggetto non avverte il passare del tempo perché pienamente compreso nell'importanza del momento. La persona può altresì continuare a cercare un'altra situazione per ottenere lo stesso stato di gratificazione. Per misurare tale flusso è necessario usare delle domande qualitative, che mirano a valutare come si senta il soggetto verso una certa attività. Tale principio è applicabile alla linguistica quando in classe lo studente riesce a comunicare attraverso la nuova lingua senza di fatto accorgersene.

Lo studente si trova in una situazione che lo porta ad avere un pieno coinvolgimento della suo sé che lo conduce a non sentire il trascorrere del tempo (cosiddetto stato di flusso, Csikszentmihalyi Nakamura 2009).

1.2 La psicologia positiva e il testo letterario

Come precedentemente discusso la psicologia positiva ricerca il benessere della persona indaga le sue emozioni e come queste sostengono la sua felicità. La letteratura può essere uno strumento che aiuta l'apprendimento linguistico, ed è uno stimolo e supporto per lo studente di lingua. Entrambe queste discipline cercano di arricchire e sostenere lo sviluppo dell'individuo (Piasecka 2016).
Il contributo della psicologia positiva nell'acquisizione linguistica ha stimolato diverse ricerche in questo campo. Fra tutte ricordiamo lo studio delle emozioni di Fredrickson.
I temi della psicologia positiva si adattino perfettamente alla pedagogia linguistica moderna, infatti entrambe cercano di ottenere lo sviluppo della persona non solo dal punto di vista nozionistico, ma mirano anche il benessere dell'uomo nella vita di tutti i giorni (MacIntyre 2016)

Fu Abraham Maslow (1954) uno dei primi psicologi ad interessarsi delle qualità positive degli uomini che rendono la loro vita piena, e li fanno sentire pienamente realizzati in ciò che fanno. Successivamente l'importante contributo di Seligman e Csikszentmihalyi (2000) ha delineato concretamente le basi della psicologia positiva, ma possiamo trovare una definizione più precisa e puntuale con Peterson (2006)[6] che definisce "la psicologia positiva come lo studio scientifico di ciò che va bene nella vita". Questa definizione riassume infatti due elementi fondamentali della scienza ovvero lo studio del well-being nella vita di una persona e la resilienza; entrambi secondo una prospettiva scientifica. (MacIntyre 2016)

[6] Peterson (2006) "The scientific study of what goes right in life".

Negli ultimi anni la didattica che segue un approccio umanistico supporta l'uso del testo letterario come strumento per creare attività utili per gli studenti. Il testo deve essere scelto in modo oculato e la sua difficoltà deve essere commisurata al livello linguistico degli studenti. In questo caso il racconto può diventare uno strumento valido per l'insegnamento: può essere un esercizio di lettura, comprensione e può aiutare a realizzare attività come close. In questo studio particolare ho deciso di usare la fiaba d'autore "Giovannin senza paura" di Italo Calvino. Questo perché la fiaba presenta valori e temi legati alla cultura e in questo caso il tema affrontato è il coraggio. Essa quindi ha rappresentato per me un'occasione utile a introdurre l'argomento successivo, ovverosia le virtù e i valori della persona. La fiaba, infatti, non rappresenta altro che un racconto breve e accessibile alla comprensione del gruppo; essa riesce a mantenere alta l'attenzione e la curiosità degli studenti. Inoltre, la fiaba può far sognare e contribuire a creare un'avventura immaginaria che porta a condividere le emozioni dei singoli nel gruppo. Leggere un testo crea sempre emozioni nel lettore a cui è richiesta determinazione, impegno e motivazione nel lavoro di lettura; lo stesso avviene anche per l'apprendimento di una lingua (Piasecka 2016)

PARTE OPERATIVA

2. Presentazione del progetto operativo

In questa seconda parte procederò a descrivere l'intervento di educazione positiva che ho svolto in una classe privata di lingua italiana online e seguita dalla professoressa Deniz Görgülü della Yildiz Technical University di Istanbul. L'intervento di educazione positiva a scuola non è stato solo teso a sostenere le abilità degli studenti nell'apprendimento di una lingua ma ha voluto anche offrire un aiuto per il loro benessere personale. Infatti, il benessere personale sviluppa apertura mentale verso l'apprendimento; questo sottolinea la necessità di porre

maggiore attenzione all'educazione positiva nell'ambito scolastico (Seligman 2009)

L'indagine ha perciò seguito i principi della ricerca/azione che possiamo individuare in una serie di passaggi: la pianificazione, l'agire, l'osservare, la riflessione e la valutazione. Questi cinque passi sono racchiusi nel modello a spirale di Kemmis (1982), (dispensa Itals di C.M. Coonan) e sono stati il mio riferimento per l'indagine. L'intervento ha mostrato come da una prima analisi quali emozioni emergano all'interno di un gruppo degli studenti motivati e come l'interazione fra studenti e l'insegnante sia importante per sostenere l'apprendimento. Quindi, ho proceduto a dimostrare come un testo letterario possa stimolare curiosità, interesse ed instaurare un clima piacevole fra gli studenti, e come i punti di forza degli stessi possano contribuire a migliorare il percorso di apprendimento. Per verificare la mia ipotesi ho usato come strumento di analisi il modello EMPATHICS di Oxford menzionato in precedenza.

2.1 La classe

Premetto che nel corso dell'ultimo anno accademico la pandemia di Covid- 19 ha causato notevoli disagi nelle interazioni personali, sia nell'ambito lavorativo che nell'insegnamento. Per questo motivo ho incontrato varie difficoltà nel trovare un gruppo che si potesse adattare agli scopi della mia indagine. Inizialmente mi sono rivolta a colleghe di mia conoscenza, ma erano già impegnate in altre ricerche studio con le loro classi e non potevano sovraccaricare gli studenti con ulteriori impegni extracurricolari. Mentre un'altra collega pur dandomi la sua disponibilità aveva un gruppo di sole tre persone che non ho ritenuto sufficiente per questo tipo di indagine. La professoressa Proietti mi ha allora gentilmente affiancata alla professoressa Deniz Görgülü che segue sia delle classi di italiano alla Yildiz Technical University di Istanbul che classi private. La sua testimonianza sulla situazione educativa all'università con studenti demotivati che mal volentieri interagiscono con i docenti "online" (questo dovuto al brusco e prolungato

passaggio da una didattica in presenza a una didattica da remoto) mi ha portato a propendere per il suo gruppo di privatisti.

La professoressa Deniz Görgülü mi ha accolta nella sua classe dove ho trovato cinque studenti motivati di livello B1-B2; l'insegnante li segue da più di un anno nel percorso di apprendimento della lingua Italiana. Sono tutti allievi di nazionalità turca che apprendono l'italiano per motivi di studio o di lavoro. Gli studenti sono due maschi e tre femmine e hanno un'età fra i 25 e i 50 anni.

La mia presenza in classe è stata accolta con favore, e da parte mia ho cercato non solo di portare a termine l'indagine ai fini della tesi, ma di essere disponibile a soddisfare le eventuali loro curiosità, a dialogare con loro perché potessero fare pratica anche con un'altra persona di madrelingua italiana. Gli studenti si trovavano una volta la settimana, la domenica mattina tra le 11 e le 14.30. Durante le lezioni ho potuto osservare le dinamiche interpersonali in atto fra gli studenti e fra gli stessi e l'insegnante. Non ho interferito nel programma didattico stabilito dalla Prof.ssa Görgülü, né abusato del tempo e della disponibilità offertami, ma spero e credo che il mio contributo abbia fornito un importante complemento alla loro preparazione.

3. Caso studio

La pianificazione è stata la prima fase discussa con la professoressa Proietti con la quale ho individuato il campo d'indagine della ricerca, ovvero *i principi di psicologia positiva a sostegno dell'apprendimento di una nuova lingua*. L'argomento ha portato la mia attenzione quali siano le emozioni che si possono osservare in una classe di lingua. Come già evidenziato nelle pagine precedenti, diversi studi hanno messo in evidenza come l'ansia sia un emozione che frena l'apprendimento. Al contrario, le emozioni positive come il divertimento la curiosità portano le persone ad avvicinarsi a nuove conoscenze (Fredrickson 2003) Creare un ambiente sereno in classe stimola l'apprendimento e questo è merito e compito dell'insegnante. In quanto è il docente in prima persona a dover capire i bisogni degli studenti, le loro capacità di apprendimento, e come usare gli strumenti

e le tecniche più adatte per l'insegnamento della lingua. in altre parole, il docente può intervenire e usare i valori (i cosiddetti punti di forza) come ulteriore strumento per aiutare lo studente a superare situazioni difficili come l'ansia in classe.

La prima situazione da indagare ha riguardato l'importanza delle relazioni fra studenti ed insegnante ed il clima che si sviluppa nella classe; per questo mi sono avvalsa di una griglia di osservazione che ha compreso alcune domande aperte usate come riferimento:

- Qual è la mia prima impressione riguardo il clima che c'è nella classe? Sussiste un' interazione tra studente e insegnante e tra gli studenti stessi?
- Quali emozioni si sviluppano in classe? Esiste un clima divertito o si notano situazioni ansiose?
- Per gli studenti il tempo vola? (mi riferisco la teoria del Flow di Csikszentmihalyi).

Questa scheda di osservazione è stata usata nella prima lezione a cui ho partecipato. Mentre nella lezione successiva ho realizzato un'attività per i ragazzi: la presentazione di un testo letterario la fiaba d'autore di Italo Calvino "Giovannino senza paura", per stimolare gli studenti, attraverso un testo per loro inusuale, al dialogo su un argomento come le virtù e i valori- punti di forza (in questo modo mi collego alla teoria di Seligman). Con questa attività ho cercato di dare un contributo che potesse avere sia uno scopo didattico sia consentire di lavorare sulla comprensione di un testo il cui tema di fondo fosse il coraggio, sia, infine, proporre un elemento che fungesse da *trade union* con il tema delle virtù e dei punti di forza. In questo modo ho provato a instillare negli studenti la curiosità per il tema; questo li ha condotti alla realizzazione del questionario VIA test (cosa che mi è riuscita grazie anche al supporto datomi dall'insegnante). Ritengo, infatti, il questionario non di facile esecuzione, perché si compone di 240 domande, in inglese e richiede circa mezz'ora di tempo per completarlo; non era quindi scontato che gli studenti, trovandola un'attività no pienamente collegata alle lezioni in essere, accettassero di svolgerlo in toto. Ma la curiosità dei ragazzi ha fatto sì che via stata una quasi

unanime partecipazione: infatti quattro studenti su cinque hanno alla fine completato il test.

Circa l'osservazione dell'attività didattica proposta ai ragazzi, ho usato due strumenti: un questionario di nove domande, in italiano e più semplice da compilare rispetto al precedente, e un'altra griglia di osservazione avente come punto di riferimento le seguenti domande:

- gli studenti apprezzano l'attività? Ne sono interessati?
- Gli studenti riescono a seguire il testo? Fanno domande su parole che non conoscono?
- Devo intervenire per spiegare o chiarire il testo?
- Hanno ben compreso il finale ironico della fiaba?

Quindi, ho proceduto a utilizzare due strumenti qualitativi: una griglia di osservazione per il clima in classe e un'altra per l'attività. A questi ho aggiunto altri due strumenti quantitativi, ovvero i due questionari: il VIA test e un'altro più breve di nove domande che è stato compilato da tutta la classe.

Infine ho deciso di rivedere i risultati raccolti attraverso il modello EMPATHICS di Oxford in quanto è uno strumento che è stato affinato in ambito educativo. Il modello delinea le importanti dimensioni psicologiche che fanno parte del benessere umano e che influenzano positivamente i risultati e le competenze degli studenti di lingue (Oxford 2014).

3.1 Intervento e raccolta dati

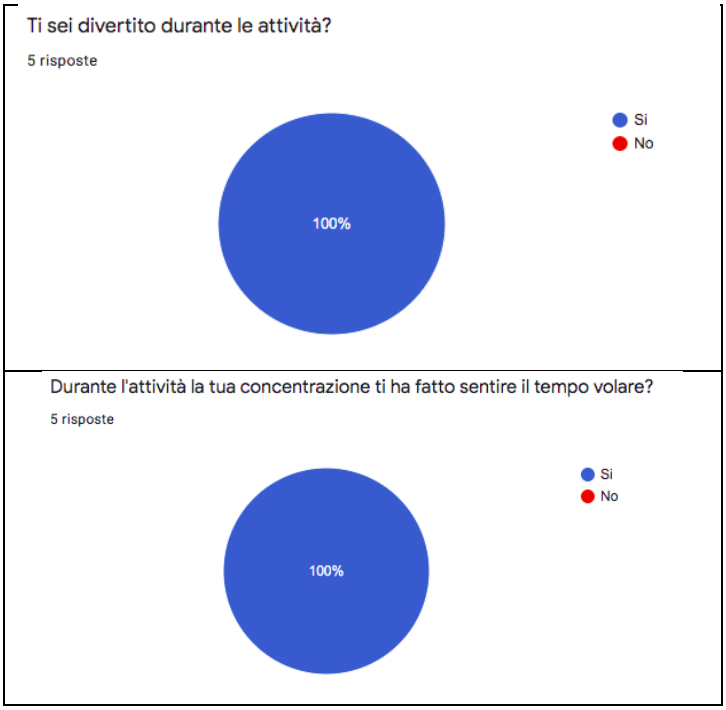
La prima lezione a cui ho assistito in classe è stata molto positiva. Ho trovato un clima accogliente nei miei confronti, e ho notato anche una bella e collaborativa atmosfera tra compagni ed insegnante. La classe deve, infatti, essere un luogo dove gli studenti sperimentano emozioni attraverso interazioni fra compagni e con

l'insegnante (Pekrun 2014). Tali emozioni, come abbiamo sottolineato finora, possono stimolare l'apprendimento o bloccarlo. Il gruppo si conosce e lavora insieme ormai da più di un anno. I suoi membri sono partiti da un livello base e hanno raggiunto un livello B1-B2. Gli studenti apprezzano le battute, argomenti più leggeri proposti dalla docente, quando le energie dei ragazzi e la loro attenzione diminuiscono. Non ho notato situazioni ansiose fra i ragazzi che erano pronti a fare domande sugli argomenti svolti sia per un loro interesse nell'approfondire l'argomento sia in caso di incomprensione. Ho notato una particolare attenzione verso gli esercizi che la docente assegna come compiti e che loro diligentemente eseguono chiedendo spiegazioni in caso di errori. Solo uno di loro è risultato meno diligente nei compiti, ma comunque partecipe e attento alla lezione. E' capitato che in un paio di occasioni la concentrazione dei ragazzi sugli argomenti affrontati fosse tale da far loro saltare la pausa prevista durante la lezione e seguire per due ore consecutive l'insegnante.

L'intervento è stato presentato alla classe durante la prima ora della lezione e in occasione del nostro secondo incontro. L'attività è durata circa un'ora durante la quale gli studenti hanno letto a turno la fiaba. Si è proceduto successivamente a chiarire eventuale incomprensioni riguardanti espressioni e vocaboli del racconto (Allegato 1). Durante quest'ultima attività la professoressa mi ha aiutato nella spiegazione di alcune parti del racconto; lei infatti conosce meglio le difficoltà di comprensione dei singoli studenti. Nella seconda parte dell'intervento ho fatto due domande aperte: "voi ragazzi siete coraggiosi?" e "avreste fatto come il protagonista?" A queste questioni tutti gli studenti hanno dato una risposta e fornito le loro opinioni. Un contributo che ha particolarmente catturato la mia attenzione è stato quello di uno studente che ha dimostrato di aver ragionato su quanto ascoltato e ha esclamato " ma perchè devo entrare in un posto dove sò che posso morire?" Questo commento ha indicato la sua perfetta comprensione del racconto, e, altresì, una riflessione indipendente da parte dello studente che ha poi elaborato la sua risposta in italiano situazione quest'ultima che può essere definita come collegata a uno stato di flow.

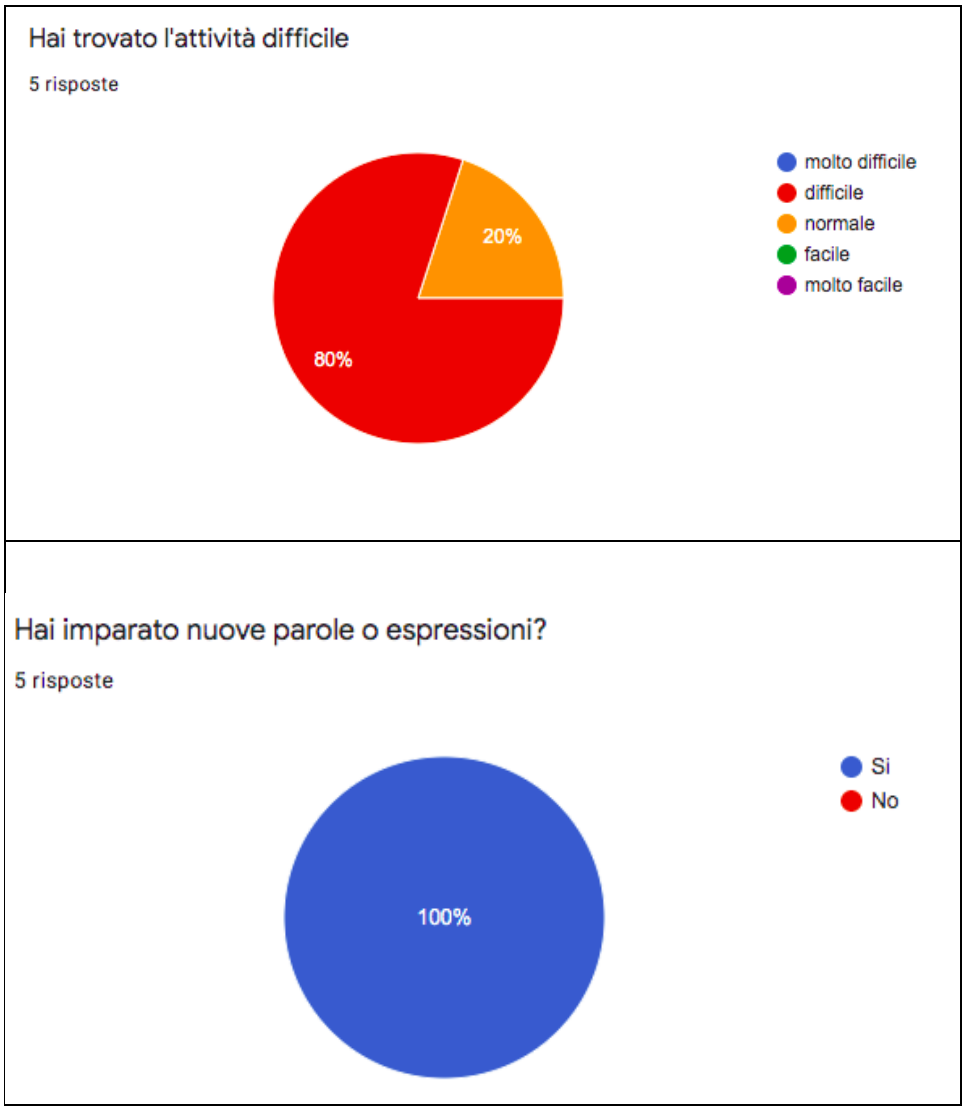
La discussione rilassata mi ha permesso di introdurre l'argomento delle virtù e valori delle persone che , secondo la psicologia positiva, mirano a sostenere l'apprendimento linguistico. La loro curiosità e motivazione mi ha permesso di ottenere la compilazione sia del VIA test che del mio questionario. I risultati di quest'ultimo sono stati paragonati alle domande aperte raccolte dalla mia osservazione.

Attraverso le domande aperte della seconda griglia di osservazione ho notato come gli studenti abbiano mostrato interesse verso l'attività svolta; questa mia impressione è stata comprovata anche dalle loro risposte alle domande riferite l'attività e alla loro concentrazione.



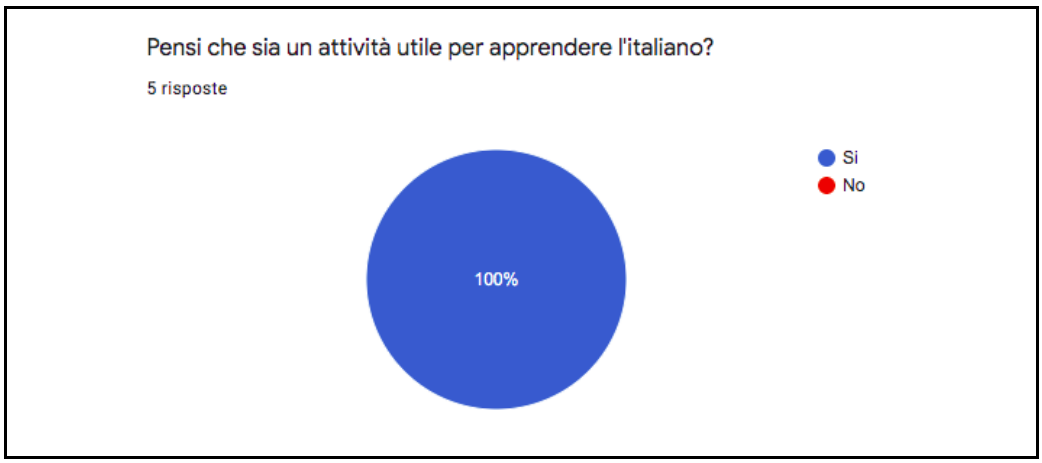
Ho notato alcune difficoltà da parte dei ragazzi nel seguire la fiaba. Infatti, anche la professoressa Görgülü è intervenuta nel spiegare, in modo più enfatico la storia soffermandosi su alcune espressioni e termini. Anche per questo alla domanda "hai trovato difficile l'attività?", quattro studenti su cinque hanno risposto affermativamente. Gli studenti non hanno esitato a fare domande nel caso di incomprensioni, ma questo mi ha fatto riflettere sul testo proposto: forse avrei

dovuto adattarlo e renderlo in un italiano più attuale (il testo e infatti datato agli anni settanta); o forse era la tipologia stilistica del racconto ciò a cui non erano abituati, contribuendo a rallentare la loro comprensione. Tuttavia, alla domanda "hai imparato nuove espressioni?", gli studenti hanno risposto in modo affermativo; questo chiaramente significa che comunque è stata un attività proficua dal punto di vista didattico.



Quindi possiamo dedurre che il testo proposto era inusuale per loro, ma ha comunque stimolato la curiosità verso la sua comprensione, attraverso l'impegno nel conoscere nuovi vocaboli e comprendere l'essenza della storia. Anche la discussione che si è sviluppata successivamente sulle virtù ha aperto una apprezzata

finestra su un tema diverso da quelli affrontati durante la loro abituale routine pedagogica. Infatti la risposta alla domanda: "pensi che sia un'attività utile per apprendere l'italiano?" tutti hanno risposto affermativamente.



Il finale della fiaba ha un risvolto ironico, e questo non sempre di facile comprensione per uno straniero. A volte anche l'umorismo si connota e si declina in base al paese e alla cultura di riferimento. Nella fase osservativa una ragazza ha capito subito l'ironia del finale, altri invece sono rimasti un po' interdetti in quanto non erano pienamente sicuri del significato delle parole e temevano di non aver compreso appieno la storia. Il risultato è comunque arrivato per tutti, pur senza l'uso della loro lingua madre. L'ultima domanda del questionario riguarda il flow- ovvero se i ragazzi si siano sentiti completamente coinvolti nell'esperienza educativa, secondo la teoria della psicologia positiva, e se abbiano ritenuto di essere stati coinvolti in un'esperienza didatticamente proficua. Questo è stato confermato.



3.2 Il VIA test

I dati raccolti dal VIA test hanno mostrato i *valori- punti di forza* preponderanti nei partecipanti all'indagine:

studente A	**studente B**	**Studente C**	**studente D**
Top strength			
Judgment, critical thinking Open mindedness	Fairness, equity and Justice	Fairness, equity and Justice	Honesty authenticity and genuineness
Second strength			
Creativity, ingenuity, originality	Appreciation and beauty, excellence	Humor Playfulness	Industry, diligence, perseverance
3° strength			

Humor Playfulness	Citizenship teamwork, loyalty	Industry, diligence, perseverance	Humor Playfulness
4°strength			
Leadership	Love of learning	Social intelligence	Fairness, equity and Justice
5° strength			
Curiosity Interest in the world	Kindness and generosity	Hope optimism, and future mindedness	Curiosity Interest in the world

Il punto di forza che possiamo tradurre in valore viene definito come la capacità preesistente di una persona che lo porta ad agire, pensare e sentire in un certo modo (Linely 2008). I ricercatori mostrano nei loro studi come i punti di forza siano l'efficienza dell'individuo (Ruch 2014). Le persone resilienti usano i punti di forza come l'umorismo e la creatività per ridurre i livelli stress (Fredrickson 2004) Gli educatori, quindi, comprendono l'importanza di migliorare le esperienze di apprendimento linguistico degli studenti, aiutandoli a mantenere la motivazione, la perseveranza nello studio e la resilienza nel superare situazioni difficili. Inoltre, essi sostengono le emozioni positive per mantenere l'impegno a lungo termine. Viene inoltre riconosciuto il ruolo determinante delle dinamiche positive fra studenti e nei loro rapporti con l'insegnante, soprattutto in contesti dove la comunicazione e le interazioni personali sono importanti. Così studiare i punti di forza insieme alle istituzioni e le politiche scolastiche può diventare un vantaggio e una preziosa aggiunta ai contesti di apprendimento (MacIntyre Mercer 2014).

Gli insegnanti possono incoraggiare l'uso dei punti di forza in classe per aiutare gli studenti a superare i momenti ansiosi, coinvolgerli appieno nelle dinamiche didattiche e motivarli all'apprendimento della lingua.

Dunque, i principi di psicologia positiva che sostengono l'importanza delle emozioni positive, i punti di forza, e un'istituzione che incoraggi esperienze positive, portano a sostenere non solo il benessere della persona, ma a migliorare l'apprendimento e lo sviluppo personale. Tali principi rapportati alla classe di lingua o in altre situazioni di vita reale, mostrano come essi siano un antidoto alla depressione, comportino un aumento della soddisfazione della vita e migliorano l'apprendimento. Per questo il benessere dovrebbe essere insegnato a scuola. Seligman (2009) individua tre ragioni per sostenere l'insegnamento del benessere a scuola: esso può essere un antidoto alla depressione, aumenta la soddisfazione nella vita e migliora l'apprendimento scolastico.

L'intervento ha dimostrato come un testo letterario -in questo caso la fiaba-abbia stimolato la curiosità negli studenti, i quali si sono impegnati nella comprensione della storia. Questo dimostra come i punti di forza-valori dei ragazzi si focalizzano sull'entusiasmo e sulla curiosità verso un nuovo argomento, stimolando il loro apprendimento. La loro capacità di interessarsi ad un'attività diversa da quelle a cui erano abituati dimostra la loro resilienza motivazione verso la materia, sostenuta da emozioni positive fornite dalla docente e in questo caso anche da una persona esterna al gruppo. Qui tengo a sottolineare l'importanza del docente di lingua che incoraggia gli studenti con apprezzamenti a sostegno dell'impegno speso nell'apprendimento della materia.

In classe l'insegnante secondo l'ottica della psicologia positiva può diventare un coach di supporto al gruppo, e, in questa veste, oltre a trovare attività adatte al curriculum dei discenti, li aiuta a far emergere i propri punti di forza durante il percorso di studio. Infatti, un'attività sviluppata secondo un'ottica positiva aiuta a creare un ambiente adatto a ridurre le emozioni negative e le situazioni di stress;

scoprendo i punti di forza a scuola gli studenti imparano a usare i propri e a vedere quelli degli altri come arma per superare le difficoltà come le situazioni ansiose.

In recenti studi di Seligman (2005) incoraggiano a aumentare la felicità attraverso una serie di comportamenti quali mostrare gratitudine a una persona, scrivere le tre cose buone che ti sono capitate nella giornata, e usare il tuo maggiore punto di forza in un modo diverso dal consueto. I risultati della ricerca mostrano che l'effetto positivo di tale intervento persiste se le azioni vengono attuate in modo continuo per un lungo periodo. La ricerca sostiene l'importanza di usarle per un minimo di sei mesi. I valori come perseveranza, forza, speranza, ottimismo coraggio e altri ancora, sono svolgono una parte importante nell'educazione. Perché il discente necessita di motivazione, comunicazione e identità verso l'apprendimento (MacIntyre 2016)

In un altro studio MacIntyre e colleghi (2015) hanno proposto un approccio basato sulla virtù del coraggio; grazie al coraggio si può superare l'ansia e le difficoltà incontrate durante l'apprendimento. In questo articolo vengono proposti quattro esercizi da fare in classe tra insegnante e studenti. Il primo esercizio proposto si intitola "*Fatti coraggio*". Facendo riferimento al punto di forza del *coraggio* gli studenti possono superare le situazioni difficili ed ansiogene. L'insegnante chiede agli studenti di disegnare su un foglio di carta uno scudo con quattro quadranti; ad ogni quadrante corrisponde la risposta ad una precedente domanda. Questo scudo riflette gli elementi che per lo studente risultano maggiormente importanti per l'apprendimento. Le domande a cui devono rispondere sono: *cosa vorresti ottenere in più dal tuo apprendimento?, Cosa guida le tue azioni impulsive durante l'apprendimento, e quando usi la lingua target/LS? Cosa ti fa ti fa sentire appagato alla fine della giornata? A quale aggettivo vorresti essere associato nell'apprendimento delle lingue?*

Le risposte a queste domande vengono inserite nello scudo "metaforico" e saranno usate dagli studenti per superare una sfida o un problema personale. Ora l'insegnante chiede di scrivere un paragrafo su una situazione nel processo di

apprendimento che gli studenti vogliono superare. I fogli verranno raccolti e ridistribuiti in modo che ognuno abbia un foglio ma non sappia a chi esso appartenga. Così lo studente dovrà leggere e scrivere dei consigli su come superare il problema. Lo stesso foglio passerà ad altri cinque studenti che daranno a loro volta altri suggerimenti; alla fine il foglio ritorna al primo studente che dovrà leggere e scegliere qual è la proposta che preferisce e come migliorarla.

La seconda attività si intitola " attingere alla comunità per diventare perseveranti- *drawing on community to persevere",* si riferisce al punto di forza della *perseveranza*. Attraverso di esso gli studenti si attivano verso uno scopo, con l' impegno di sentirsi appagati. L'insegnante in un cartellone o foglio piuttosto lungo disegna una linea perpendicolare in cui gli studenti devono indicare una situazione in cui sono riusciti ad impegnarsi e a superare gli ostacoli attraverso l'impegno e la perseveranza portandoli ad ottenere dei risultati che li hanno resi orgogliosi di sé. Quando sono state raccolte tutte le storie di successo da parte di tutti i partecipanti, si chiede di scrivere anche le difficoltà superate riferite a quella storia. In questo caso gli studenti condividono obiettivi che vogliono raggiungere e gli ostacoli che possono impedire il raggiungimento dell'obiettivo, la condivisione porta a suggerire e condividere soluzioni a tali problemi. La terza attività si intitola "immaginare l'integrità- imagining integrity". In questo caso viene chiesto agli studenti di presentarsi in modo onesto, ovvero mostrare se stessi in modo sincero. Prima di cominciare l'attività si spiega ai discenti cosa si intende per onestà, ovvero come lo studente deve mostrarsi al mondo senza pretese, questo perché spesso gli studenti di lingua sviluppano situazioni ansiose quando non riescono a presentarsi in modo autentico, come riuscirebbero a fare nella loro LM e a causa della loro incapacità di potersi esprimere in modo appropriato con la nuova lingua LS. Per essere onesti verso il mondo, infatti, gli studenti devono prima chiarire a se stessi chi sono. L'attività proposta riguarda una lista di nove aggettivi caratteriali, quali: intelligente, divertente, espressivo, confidente, amichevole, articolato (sa esprimere i suoi pensieri in modo articolato), estroverso, affettuoso, empatico. Lo studente deve utilizzarli per indicare come si sente nella propria LM

e successivamente, nella LS. Dopo questa valutazione lo studente deve presentare una visione di sé, o meglio, " una guida all'immagine di sé- *guided imagery scripts*" alla luce di queste caratteristiche. Inoltre grazie al lavoro di gruppo e attraverso un brainstorm tutti possono collaborare e aiutare a fornire una visione più autentica di sé. Per un ulteriore approfondimento su questa attività rimando al lavoro di Gregersen e MacIntyre (2014, p. 139). Alla fine è possibile chiedere agli studenti se ritengono utile tale esercizio: rinforzando l'importanza di essere genuini e mostrare come sono veramente.

La quarta attività si intititola "zest- vitalità, entusiasmo, vigore." Cio' vuole significare entusiasmo verso la vita. Questo è quello che dovrebbero provare gli studenti quando si approcciano a una nuova lingua. Infatti, intensificare il loro coraggio ad apprendere li porta ad imparare la nuova lingua-LS rappresenta un modo per far avvicinare lo zelo interiore degli studenti alla lingua target. In questa attività gli studenti devono rispondere ad una domanda in forma scritta: "quali aggettivi metteresti su un adesivo, sulla tua macchina, per far conoscere a tutti l'avventura più entusiasmante che hai avuto durante il tuo apprendimento della LS?" L'attività deve avere un risvolto divertente. In classe viene disegnato un grande cerchio dove gli studenti andranno a leggere a turno i loro adesivi; se un altro studente condivide le stesse emozioni col compagno andrà a dare un "cinque" al collega. Usando sempre il punto di forza dello zelo possiamo chiedere agli studenti di portare da casa un oggetto che rappresenti il loro viaggio verso l'apprendimento. Viene usato ancora il cerchio dove lo studente andrà a spiegare l'oggetto e cosa significa per lui un modo per creare una discussione di gruppo e dove gli studenti possono supportarsi e incoraggiarsi a vicenda. Questa attività è tesa a creare un gruppo coraggioso dove gli studenti si aiutano a vicenda.

Considerato che gli studenti hanno spesso bisogno di essere incoraggiati e supportati da parte del docente per affrontare le sfide dell'apprendimento linguistico, queste attività possono rappresentare, un aiuto prezioso in aula per migliorare il coraggio personale e, al contempo, superare le situazioni ansiogene.

Secondo MacIntyre e colleghi (2015) " *The notion of character strengths working with other learner attributes in a complex dynamic system offers an integrated, novel account of how the motivation to learn, anxieties, and willingness to communicate might be related to courage."* Con questo si intende evidenziare come i punti di forza che appartengono allo studente e l'aiuto da parte dei compagni in un sistema dinamico contribuiscano a offrire un supporto alla motivazione del discente, evidenziando altresì come le situazioni ansiogene possano essere superate con il coraggio.

Questi esempi di attività non sono comprovati da studi scientifici, ma possono essere un esempio di come un insegnante creativo può supportare gli studenti nella sua classe di lingua. Seligman (2002) sostiene come i punti di forza siano un valore nella maggior parte delle culture. L'uso dei punti di forza tende a ispirare le persone, perché vengono attivati in situazioni che diventano vantaggiose per la persona, come nel caso delle attività appena elencate. La volontà dello studente di apprendere lo porta ad esporsi in classe e saranno i suoi punti di forza, come definiti dalla psicologia positiva, insieme alla collaborazione fra pari che lo porteranno ad apprendere. Gardner e Clement (1977) mettono in primo piano il ruolo dei contesti sociali e culturali in cui si svolge l'apprendimento. Infatti, un soggetto non colloca in un vuoto, ma si inserisce sempre in un contesto; nel caso dell'apprendimento linguistico lo studente si relaziona con i compagni e l'insegnante: quindi è la classe, insieme all'istituzione a cui è riferita, ad avere un ruolo essenziale nelle dinamiche dell'apprendimento.

3.3. EMPATHICS

Il modello EMPATHICS introduce i temi della psicologia positiva nel campo dell'apprendimento delle lingue (Oxford 2016a). L'autrice collega a questo acronimo i concetti di psicologia positiva che possono aiutare gli studenti a raggiungere un benessere personale e progredire e sviluppare competenze nell'apprendimento linguistico. Inoltre, essa ha notato come gli studenti con problemi personali manifestino maggiore ansia e frustrazione nell'apprendimento delle lingue (Oxford 2016 a).

Oxford ha sviluppato questo modello partendo da uno studio sul campo utilizzando il modello PERMA di Seligman (Oxford Cuéllar 2014). In tale circostanza essa ha potuto notare come tale schema non fornisse un quadro teorico completo dell'ambito educativo. Oxford ha così ampliato e sviluppato l'analisi attraverso un nuovo modello EMPATHICS. Le dimensioni considerate dalla ricercatrice non operano singolarmente ma si devono considerare come un insieme complesso di elementi interconnessi che si influenzano fra loro (Dörney 2009) Il modello EMPATHICS riflette le importanti dimensioni della psicologia positiva che fanno parte del benessere umano e che influenzano positivamente i risultati e le competenze degli studenti di lingua. Infatti la psicologia positiva "è lo studio empirico di come le persone prosperano, è lo studio delle forze e delle virtù umane che rendono buona la vita" (Nakamura 2011). Oxford, quindi, esplicita il proprio modello introducendo temi nuovi e già noti della psicologia positiva; la seguente analisi andrà a soffermarsi in particolare sugli argomenti più rilevanti per la linguistica educativa.

Il modello EMPATHICS di Oxford si compone delle seguenti dimensioni:

(***E) Emotion and Empathy*** – Oxford considera i concetti di *emozione ed empatia* legati fra loro. Infatti, le emozioni sono inseparabili dalla cognizione. L'empatia è la capacità di porsi nei panni dell'altro e questo non solo nel caso dell'espressione di un'emozione ma anche solo di un aspetto cognitivo. L'empatia infatti abbraccia

entrambe le situazioni. Partiamo dalle emozioni che sono definite da Reeve come "sentimenti di breve durata che emergono per scopi espressivi fenomeni che ci aiutano ad adattarci alle opportunità e ai cambiamenti che viviamo". Per MacIntyre (2002) le emozioni sono un amplificatore del nostro comportamento in tutto ciò che facciamo. Queste coinvolgono aspetti fisici della persona, in quanto si manifestano in un cambiamento visibile esteriormente quale il rossore determinato da un'accelerazione del battito cardiaco e il cambio del tono di voce. In una certa situazione possiamo notare come le emozioni portano la persona a percepire cambiamenti e mostri i suoi sentimenti. Oxford osserva le seguenti teorie relative al concetto di emozione: il *cervello emotivo; la durata delle emozioni e le emozioni positive e negative riferite agli studi di Fredrickson; le emozioni negative e "il loro lato positivo"; come le emozioni siano un miscuglio percepito dagli studenti; e , infine, l'intelligenza emotiva.* Le ricerche sulle emozioni coinvolgono un cambiamento nell'aspetto fisico di una persona nelle situazioni quotidiane, pertanto il cervello umano è definito un ***cervello emotivo*** perché crea relazioni tra pensieri emozioni e motivazioni (Le Doux 1998; Oxford 2014). Le teorie sulle emozioni di vari autori, come Lewis (2005), Berry (2002) e Schumann (1997), mostrano come ci sia una correlazione fra gli stimoli e gli eventi ad esse collegate. Un esempio fra queste, la teoria di Lewis (2005) che mostra come quattro elementi: "*arousal, action tendencies, attentional orientation, and affective feeling"* ci aiutano a misurare gli stimoli in relazione agli eventi (Oxford 2016a). Un altro punto su cui dobbiamo soffermarci riguarda la relazione fra cognizione ed emozione. In base a un'analisi neuro-scientifica si può notare come i due aspetti facciano parte di uno stesso fenomeno. Le emozioni si possono dividere in emozioni primitive quali la gioia, l'interesse, la tristezza, la rabbia, e la paura. Queste si sviluppano nell'area sub-corticale del cervello. Invece, le emozioni secondarie albergano nell'amigdala e influenzano la percezione cognitiva. Grazie ad esse una persona può provare un'emozione solo pensando a una certa situazione. Questo dimostra come la cognizione e le emozioni siano interconnesse fra loro e per questo legate anche all'apprendimento. Come spiegato dal famoso psicologo Jean Piaget i sentimenti che portano la noia, la stanchezza, ma anche il piacere e l'entusiasmo possono

emergere durante una lezione; quindi, nei processi educativi possiamo riscontrare sia sentimenti di fallimento che di successo (Oxford 2016 a).

Dörney (2009; 2005), invece, sottolinea come le esperienze emotive possano avere diversa *durata e pervasività*; egli afferma come tali esperienze possano variare tra continuità e fluttuazione. In una persona *l'umore* è una parte in continuo cambiamento in relazione alle situazioni e alle emozioni che si trova a vivere. Mentre i *tratti emotivi,* intesi come stati affettivi, temperamento o abitudini emotive, sono predisposizioni stabili di una persona alla risposta emotiva e sono fenomeni più duraturi.

Ricordiamo ancora gli studi di Fredrickson sulle emozioni positive con la teoria "*broaden-and-build"* in cui mostra il diverso comportamento delle emozioni positive rispetto alle negative e l'importanza di tali emozioni nel facilitare la costruzione di risorse personali, ampliando gli orizzonti di apprendimento di un soggetto; e ancora, gli studi in campo educativo di Dewaele e MacIntyre (2014) riguardanti l'ansia e il divertimento all'apprendimento di una lingua. Questi studi mostrano come uno studente possa provare entrambe i gruppi di emozioni, e come l'orgoglio e la soddisfazione contribuiscono a sostenere la motivazione dello studente.

La felicità è vista dagli psicologi positivisti, come la principale delle emozioni positive. Secondo Matthiew Ricard (2003) una persona può essere felice se riesce ad accettare sia le emozioni allegre che quelle dolorose della propria vita. In questa affermazione si deve considerare la felicità più come accettazione di uno status quo che come emozione piacevole. Un altro punto importante riguarda il *lato positivo delle emozioni negative*. Molte ricerche sulle emozioni si sono occupate di studiare l'ansia riferita all' apprendimento. Si è così dimostrato come le situazioni ansiogene restringono la capacità di apprendimento di una persona, riducendo al tempo stesso la capacità cognitiva e la sicurezza dell'individuo in se stesso. Questo lo porta a chiudere i canali comunicativi con il prossimo. Le ricerche nel campo educativo si muovono verso una teoria che porti le emozioni negative ad essere trasformate in

emozioni positive grazie all'umorismo. Ma in certe situazioni trovare il lato divertente per gli studenti può risultare difficile (Valid 2006). Oxford infatti considera l'ansia anticipatoria come il lato positivo delle emozioni negative. Infatti, durante un apprendimento simulato si possono trasformare le emozioni negative come l'ansia in un vantaggio per lo studente in quanto queste diventano lo stimolo per risolvere una situazione inattesa e superare una problema. Questo è stato provato anche dagli studi di Dewaele e MacIntyre (2014) dove l'ansia porta gli studenti ad essere più vigili e reattivi verso situazioni specifiche. Inoltre, ricordiamo come lo studente faccia tesoro sia delle emozioni positive che di quelle negative durante l'apprendimento, considerato che queste hanno funzioni diverse. Infine, con l'intelligenza emotiva si intende l'abilità di capire i sentimenti degli altri ed entrare in sintonia con il prossimo (Salvey 2011). Per Oxford è possibile, attraverso il miglioramento dell'intelligenza emotiva, trasformare le emozioni negative e portarle ad essere emozioni positive, grazie al supporto personale e sociale della resilienza (Oxford 2015). Dewaele nei suoi studi (2018, 2020)ha notato come gli adulti che conoscono più di una lingua possiedono un basso livello di ansia e riescano a gestire meglio lo stress. Essi sono, inoltre, capaci di controllare le loro emozioni e sentirsi più sicuri durante le lezioni.

Si è quindi visto come l'empatia e le emozioni siano interconnesse. L'empatia non è una singola emozione ma include sentimenti come la simpatia, la compassione e la tenerezza (Batson 2011; Oxford 2016 a p.17) Tale situazione si realizza quando tra due persone si crea un legame emotivo per cui una registra la stessa risposta emotiva dell'altra. Ad esempio, una persona prova tristezza e è preoccupata se l'altra è angosciata o ha paura. Possiamo notare come l'empatia sia legata ad una specifica situazione e ad una persona e come nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, gli insegnanti di lingua possano aiutare gli studenti a diventare più empatici fra loro così da sostenersi a vicenda durante l'apprendimento. Infine, l'empatia può aiutare a sviluppare un miglior rapporto tra studenti con l'insegnante.

(M) Meaning and motivation- che traduciamo come *significato* e *motivazione*. Con *significato* si intende lo scopo che una persona dà alla sua vita. Dare un senso alla propria vita è una parte importante nella ricerca del benessere (*well-being)* per un individuo, dove le azioni in cui la persona sarà coinvolta non andranno a soddisfare un interesse immediato, ma riguarderanno obiettivi futuri. L'importanza di avere un significato nella vita porta la persona ad essere più felice e a provare una maggior soddisfazione verso la vita; e ad impegnerà più' a fondo nel proprio lavoro. Gli studenti di lingua di successo sono coloro che hanno trovato un senso specifico nell'apprendimento della lingua (Oxford 2016a). Il docente durante l'insegnamento può favorire l'autorealizzazione dello studente basandosi sul senso che gli studenti danno della loro esperienza formativa. Questo può manifestarsi attraverso la coscienza ispirata che riguarda uno stato superiore come l'intuizione, le visioni, o le illuminazioni che una persona può provare in certi momenti. La coscienza ispirata è lo stato mentale che opera con coerenza per raggiungere un immediata intuizione della realtà. Essa implica l'auto-realizzazione di pensieri e sentimenti al servizio di un valore superiore. Spesso sono i filosofi mistici quelli che mirano a raggiungere la coscienza ispirata, ma è possibile anche per l'uomo comune provare tale esperienza quando ha un'intuizione di successo (oppure quando è innamorato o sogna). Anche gli studenti possono provare tale sensazione quando sono molto motivati.

Vi sono poi le cosiddette esperienze estreme (*peak experiences*) che si sovrappongono alla coscienza ispirata. Le esperienze estreme sono i momenti di gioia ed eccitazione che coinvolgono i sentimenti e la totalità di una persona. Esse possono innescare felicità, estasi, creatività, benessere. Maslow paragona tali esperienze alle esperienze mistiche, visto che entrambe determinano su una situazione di forte emozione e quasi di estasi. I fattori che le scatenano possono essere vari. Fra essi citiamo l'arte, la musica, la meditazione. Le emozioni estreme si possono riscontrare anche tra gli studenti e i loro insegnanti quando si instaura una forte relazione fra di esso. E' molto probabile che chi realizzi un'esperienza di

coscienza ispirata e/o esperienze estreme diventi una persona *self-actualized* (ovvero pienamente cosciente del proprio potenziale) (Oxford 2016a p.23).

Con motivazione si intende il significato intrinseco, o meglio, il desiderio di fare qualcosa per un proprio interesse personale (Ryan & Deci 2001, Oxford 2016b). Gli studenti che apprendono una lingua sono profondamente coinvolti nell'apprendimento, e la loro motivazione intrinseca è parte integrante dell'autodeterminazione, che è anche parte integrante del nostro benessere e crescita personale. (Oxford 2016a). In questo modo la motivazione si ricollega il concetto di Flow di Csikszentmihalyi (2008) in base al quale la persona è completamente assorbita nel proprio compito, come può capitare per lo studente si impegna totalmente nell'apprendimento. Tale compito se irto di difficoltà' diventa vera e propria una sfida, che se vinta, diventa proficua per l'autostima dello studente. La teoria dell'autodeterminazione *self-determination theory* SDT si concentra su due tipi di motivazioni: intrinseche ed estrinseche. Le motivazioni intrinseche richiedono la capacità della persona di regolare i propri pensieri e le proprie azioni; al contrario le motivazioni estrinseche si riferiscono al desiderio di svolgere un'attività che deriva da stimoli esterne quali: una ricompensa, il liberarsi del senso di colpa, o il voler conseguire una valutazione positiva. Nel caso dello studente di lingua è possibile trasformare la sua motivazioni esterna in interna, aumentando il suo interesse nelle dinamiche di apprendimento (Benson 2011) Anche Ushida (2008) nota come lo studente che abbia una forte motivazione interna sia indotto a migliorare le proprie prestazioni e si senta maggiormente coinvolto in classe, utilizzando diverse strategie per la risoluzione dei problemi rispetto a chi ha solo motivazioni esterne (Oxford 2016b). Altre ricerche mostrano come gli studenti trovino una motivazione intrinseca quando studiano la lingua per un piacere personale o per la voglia di comunicare con altre persone e scoprire nuove culture.

Un'altra prospettiva riguarda la motivazione legata al sé possibile. Nell'ambito di questa teoria la *motivazione, il sé possibile e il tempo sono in relazione.* Attraverso l'immaginazione possiamo creare un immagine del nostro sé in diverse situazioni temporali in cui esso ha una propria funzione e motivazione. Questa

rappresentazione del sé può essere creata dalla persona anche in un contesto futuro non ancora conosciuto, in cui anticipiamo e proiettiamo le nostre reazioni. Per rendere tale immagine proficua dal punto di vista comportamentale si deve perseguire una visione del sé orientata al futuro che dimostri di essere plausibile. Inoltre, nel immaginare il sé stesso nel futuro, si attribuiscono delle valutazioni sull'efficacia o meno del nostro comportamento in un dato contesto. Questo ci porta alla nozione di sé possibile. La motivazione saliente del sé ideale e del sé dovuto viene ripresa anche da Dörney (2009), il quale sviluppa il sistema del sé motivazionale L2. Quest' ultimo sistema è utilizzato per aiutare gli studenti di diverse comunità e culture in tutto il mondo. Il sistema si compone di un sé ideale L2 (riguarda il sé ideale della persona), il sé dovuto L2 (corrisponde al sé dovuto collegato ad una motivazione estrinseca) e l'esperienza di apprendimento. Questi tre sotto sistemi coordinano e influenzano il comportamento della persona e se in armonia permettono di avere una maggiore efficacia durante l'apprendimento (Dörney 2009).

(P) Perseverance- con essa si intende il continuo sforzo per realizzare qualcosa di importante per la persona nonostante le difficoltà incontrate nel percorso. La perseveranza o persistenza, insieme alla motivazione, al divertimento e al raggiungimento di un obiettivo diventano fondamentali nell'apprendimento linguistico, come evidenziato da Robert Gardner (2001). Gardner sottolinea l'esistenza di tre fattori che fanno parte della perseveranza: la *resilienza*, *la speranza e l'ottimismo*. La resilienza, è definita come la capacità di adattarsi superare situazioni rischiose e traumatiche, attraverso uno schema di adattamento positivo (Truebridge 2014; Oxford 2016a). Durante le situazioni stressanti si è visto come alcuni caratteristiche personali della persona come l'adattabilità, avere una personalità estroversa o essere orientati al risultato possano aiutare a superare le difficoltà. Ci sono diversi modi per promuovere la resilienza tra gli studenti come fornire libri, materiali didattici, o sviluppare lezioni interessanti e dare ai ragazzi l'opportunità di usare la lingua cercando anche di migliorare i rapporti tra insegnanti e studenti. La speranza è il desiderio accompagnato da una ragionevole

aspettativa (Clarke 2003). Il suo opposto è la disperazione ovvero la mancanza di aspettative positive, di autoregolazione, o di autonomia che demoralizza una persona; possiamo citare anche l' impotenza e un senso soggettivo di incapacità. Il modo migliore per superare la demoralizzazione è rappresentato dal ripristinare la speranza: le persone devono sentirsi motivate, avere uno scopo e un senso della vita perseguendo obiettivi raggiungibili e significativi (Oxford 2016b). Le componenti della speranza raccolte attraverso le ricerche in ambito psicologico e psichiatrico da Schrank (2011) sono: il riferimento al tempo che comprende sia l'esperienza passata che quella futura, l'obiettivo della persona che può rispondere a una pressione interna o esterna (sociale), e avere delle motivazioni personali che aiutino a mantenere viva la speranza. Averill (1990) ha definito la speranza appropriata da punto di vista cognitivo quando gli obiettivi sono raggiungibili e controllabili. Essa viene percepita come importante socialmente e accettata moralmente. La teoria di Snyder sulla speranza è fra le più accreditate in ambito scientifico e accademico. Tale teoria definisce la speranza da un punto di vista cognitivo includendo le convinzioni di una persona verso la capacità di produrre un percorso che porta ad un obiettivo futuro che guida le azioni, e la sua *Agency* ovvero l'agire che include l'abilità e l'intenzione di seguire quel percorso. Questa teoria definisce come il comportamento umano sia principalmente orientato all'obiettivo il quale può essere espresso attraverso parole o immagini mentali. Nel caso ci fosse un problema a bloccare il percorso verso l'obiettivo, la teoria rimanda sia al *pathway thinking*- percorso di pensiero, che all' *agency thinking*- azione di pensiero. Per il primo riferimento, la situazione riguarda una persona con un alto livello di speranza che cerca attivamente una soluzione o una percorso alternativo per raggiungere l'obiettivo prefisso; mentre una persona con un basso livello di speranza rimane bloccata in una situazione di stallo. Sebbene l'*Agency* si riferisca all'abilità personale di seguire intenzionalmente un percorso, essa può anche essere utile nella risoluzione di una situazione di stallo. Le ricerche che hanno applicato il modello della teoria di Snyder e comparato studenti con alto e basso livello di speranza, mostrano come quelli che esprimono un alto livello di speranza siano meno depressi e maggiormente orientati a perseguire i propri obiettivi raggiungendo risultati

migliori nei test di ingresso all'università (Oxford 2016b). Gli interventi che includono o individuano un linguaggio di speranza e i lavori di coppia dove vengono condivise le prospettive future, hanno portato a dei risultati positivi, mostrando come gli studenti coinvolti in tali compiti sapevano riconoscere e applicare l'approccio della speranza ad altri contesti educativi (Brown Kirshman e colleghi 2011). Infine, l'ottimismo è un'aspettativa generale rivolta al futuro; si tratta di una visione strettamente legata al tema dell'aspettativa positiva. L'ottimista usa varie strategie per raggiungere il suo obiettivo. Egli non perde la speranza se non lo raggiunge ma trova altre soluzioni. Le ricerche mostrano come le persone ottimiste godano di un miglior benessere soggettivo rispetto al loro opposto il pessimista. Esistono tecniche per trasformare una persona con pensieri pessimisti in un ottimista; questo attraverso esercizi per ridurre l'angoscia e attraverso associazioni di pensieri positivi. Per diventare ottimista la persona deve pensare in modo positivo e comportarsi di conseguenza. La speranza, resilienza e l'ottimismo sono sentimenti legati alla fiducia e insieme costituiscono la perseveranza, ovvero lo sforzo continuo che un individuo mette in atto per ottenere qualcosa nonostante le difficoltà.

(*A) Agency and Autonomy*- che traduciamo con agire e autonomia. Con *agire* ci si riferisce alla teoria dell'agire umano di Wehmeyer (e colleghi 2011) dove sono le aspirazioni di una persona a condurre il suo comportamento. Tale prospettiva enfatizza il contributo volontario dato dalla persona verso i risultati che vuole ottenere. (Ryan e Irie 2014). Benson (2011)descrive l'agire come il punto d'origine per lo sviluppo dell'autonomia. Uno studente che si impegna in modo attivo verso l'apprendimento pone in essere la sua volontà e il suo impegno verso un risultato. L'autonomia invece può essere considerata uno stato d'animo che pervade tutta la persona e non semplicemente un sistema di valori (Oxford 2016a). I riferimenti teorici sull'autonomia vennero fatti propri dai filosofi esistenzialisti; ricordiamo Viktor Frankl (1984) filosofo e neuropsichiatra Austriaco che riconosce nell'uomo il caos in cui è costretto a confrontarsi ogni giorno. Davanti ad una difficoltà una persona ha la libertà e la responsabilità di creare un proprio significato e per creare

tale significato deve rafforzare la propria autonomia. Con quest'ultimo intendiamo il saper usare le proprie abilità per affrontare le avversità, possedere solide motivazioni e saper relazionarsi con gli altri. Dal punto di vista esistenziale l'autonomia può essere applicata all'apprendimento delle lingue, perché uno studente è autonomo quando esprime la propria libertà e si prende le proprie responsabilità per raggiungere un livello di apprendimento personalmente significativo. In questo caso, lo studente sviluppa strategie che creino una motivazione intrinseca dell'apprendimento. Un altro teorico Lev Vygotsky teorizza come l'apprendimento si sviluppi in un ambiente sociale attraverso il dialogo fra una persona più capace che trasmette conoscenze e una che conosce meno la materia. Questa relazione può essere mediata fra due persone e può anche coinvolgere libri o altri materiali didattici. Oxford definisce l'autonomia come assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (2008). Le strategie di apprendimento sono legate all'autonomia dello studente in quanto attraverso di esse lo studente può diventare autonomo nel suo studio (Griffiths 2013). Un importante scontro teorico degli ultimi anni ha messo in discussione l'autonomia individuale in stile occidentale e l'autonomia sociale. Holliday (2003) descrive il concetto di autonomia sociale come l'esistenza di diverse forme di autonomia in diversi contesti sociali, la presenza di autonomia nei discenti inseriti in quegli stessi contesti socio culturali, e, infine, il loro bisogno di trovare la loro autonomia di apprendimento. Per Holec (1981) i discenti autonomi hanno l'abilità di controllare il loro apprendimento, partendo dai contenuti ai risultati ottenuti e giungendo al metodo scelto per arrivare ai risultati. Holec, infatti, enfatizza come non tutti i discenti siano autonomi ma sono coinvolti in un processo per poterlo diventare, con l'aiuto del docente il senso di autodeterminazione dello studente aumenta. (Oxford 2016b)

La differenza fra autonomia individuale e sociale si basa sul fatto che ognuno di noi è inserito in un contesto sociale, culturale ed ogni individuo con cui sviluppa relazioni. In questo senso, il concetto di autonomia sociale è il risultato di un autonomia personale che parte dalla responsabilità di apprendere in un dato

contesto sociale. Notiamo come gli studenti usino in modo autonomo le loro abilità. In queste ultime devono essere comprese: le decisioni su obiettivi, contenuti e metodi per imparare una lingua e la valutazione dei loro risultati. *Ma nel campo dell'apprendimento la maggior parte dei discente non è autonoma, ma può essere coinvolta nel processo di acquisire tale autonomia.* (Holec 1981)

(T) Time- il tempo. In questa dimensione consideriamo come un evento passato presente o futuro possa essere percepito da una persona in base all'immagine che il soggetto si crea. nostro sé e il suo modificarsi in funzione delle nostre aspettative future. Questa prospettiva temporale ha aspetti cognitivi affettivi: è un processo mentale che implica una risposta emotiva a "fusi orari" immaginati e rappresenta il modo preferito per localizzare l'azione in essi. Il futuro e il passato possono influenzare il comportamento presente. In questo ambito non consideriamo le differenze socio economiche e sociali delle persone ma possiamo vedere che chi ha una prospettiva futura è associata a risultati positivi come l'autoefficacia abbiamo un soggetto che ha un'alta motivazione, forte responsabilità, capacità organizzativa un buon rendimento scolastico. Se invece la prospettiva futura segue un'immagine negativa abbiamo sentimenti depressivi e disperazione. Percio' un evento passato ha la possibilità di influenzare una situazione presente. Oxford auspica situazioni in cui lo studente di lingua abbia una prospettiva positiva del tempo presente; per questo usa come misura il FTP (*future temporal perspective*- prospettiva temporale futura). Questa viene suddivisa in FTP alto (definito solo come FTP) e FTP basso (definito come assenza di FTP). Consideriamo il FTP alto quando una persona dimostra una visione positiva del futuro e degli obiettivi che guidano il suo comportamento; a questo si collegano le motivazioni dello studente le sue responsabilità, le sue capacità di pianificare e anche il rendimento scolastico.

(H) Hardiness and Habits of mind- intese come resistenza del carattere e abilità-modelli mentali che una persona possiede. Gli studi sulla resistenza del carattere (Hardiness) sono stati condotti da Salvatore Maddi (2006). Un carattere forte rispecchia il coraggio e la perseveranza di una persona. Questa caratteristica supporta la persona a superare i momenti stressanti attraverso la creatività, la

saggezza e l'appagamento nel migliorare la salute fisica e mentale. Tale concetto è fondato sulla teoria della personalità esistenziale che si basa sulla combinazione di tre atteggiamenti: l'impegno della persona, il controllo della situazione e l'impegno a superare le sfide che la vita pone. Una persona con un forte controllo di se vuole influenzare i risultati con le proprie azioni invece di rimanere impassibile. Alternativamente può trattarsi di un soggetto che vuole superare una sfida e che rifiuta una soluzione semplice a un problema accettando lo stress per poterlo superare. Se comparata con l'ottimismo, la resistenza è più potente e pervasiva nel carattere di una persona.

I modelli mentali (habit of mind) si compongono, invece, di molte abilità, attitudini, esperienze passate e inclinazioni che una persona possiede. Alcune caratteristiche che si riferiscono ai punti di forza si ricollegano ai modelli attitudini mentali. Esempi di modello mentale comprendono avere una mente aperta e pensare in modo flessibile, oppure ricercare l'acribia nelle proprie azioni e ascoltare con comprensione ed empatia e infine, trovare il lato divertente in una situazione. Per ogni circostanza si valuta la situazione e la scelta del modello mentale più consono da usare rispetto un altro. Saper riconoscere quale schema mentale sia più efficace è il risultato delle esperienze che un soggetto accumula durante la propria vita. In questo senso, Costa and Kallick (2008) hanno contribuito a stilare uno schema che raccoglie 16 modelli mentali che gli studenti di successo e con un alto livello di benessere mentale applicano durante il loro apprendimento. Questa ricerca non implica una diretta correlazione fra di essi ma evidenzia una possibile connessione che merita un ulteriore approfondimento (Oxford 2016a).

Le strategie di apprendimento come il ragionamento la pianificazione e la gestione delle emozioni si sovrappongono alle abitudini mentali (Oxford 2016a). Le strategie mentali sono operazioni consapevolmente usate e finalizzate dallo studente per apprendere una lingua. Esse rendono l'apprendimento più efficiente ed efficace e mirano a completare la competenza linguistica (Oxford 1990). Le strategie usate dallo studente nella sua esperienza in classe sono di effettivo ausilio all'apprendimento. Queste possono trasformarsi in modelli mentali se il discente le

usa in modo frequente e continuo al contrario di quelli studenti che non hanno successo in quanto le utilizzano in modo irregolare e discontinuo (Oxford 2016).

(I) ***Intelligence-*** l'intelligenza questa dimensione fa riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Robert Steinberg (1985) e Howard Gardner.(1993) La teoria di Gardner (1983) sostiene che in ogni persona esistono ben nove potenziali bio-psicologici che aiutano l'individuo ad elaborare le informazioni in un determinato contesto culturale per risolvere un problema. L'intelligenza multipla secondo la visione di Gardner porta la persona a percepire meglio un aspetto della situazione rispetto ad un altro. L'autore identifica nove tipologie differenti di intelligenza: intelligenza verbale-linguistica, intelligenza visiva-spaziale, intelligenza uditiva, intelligenza logico matematica, intelligenza cinestetica, intelligenza intrapersonale, intelligenza interpersonale, intelligenza naturalistica e infine, intelligenza filosofico esistenziale. Tutte queste diverse intelligenze hanno una rilevanza per l'apprendimento delle lingue. Ad esempio l'intelligenza *verbale linguistica* coinvolge le abilità di lettura, scrittura e conversazione, mentre l'intelligenza *uditiva* si ricollega ai suoni i ritmi che riguardano la pronuncia nella lingua di destinazione, infine l'intelligenza *interpersonale* è importante per le relazioni sociali in quanto incoraggia la sensibilità verso il prossimo e la sua cultura. L'intelligenza *logico- matematica* si riferisce alla logica e all'astrazione utile per l'apprendimento della grammatica. L'intelligenza *esistenziale* aiuta le persone a capire le credenze associate ad una cultura. L'intelligenza *naturalistica* permette di capire il ruolo della natura che circonda l'uomo dell'ecosfera.

Ogni individuo, possiede più di un tipo di intelligenza. Basandosi su questa conclusione Steinberg (1985,1997) ha isolato tre macro categorie tipologiche: l'intelligenza pratica, l'intelligenza creativa e l'intelligenza analitica, che possono tutte essere facilmente correlate agli studenti di lingue. Infatti, con intelligenza pratica ci riferiamo alla predisposizione di una persona a risolvere situazioni empiriche. Questo porta il soggetto ad essere predisposto ad attività come quelle di laboratorio o di carattere tecnico-manuale. L' intelligenza creativa si basa sull'uso della creatività e dell'intuizione nel risolvere problemi quotidiano; si nota, quindi,

nel soggetto una inclinazione verso le arti e la letteratura. L'ultima intelligenza, quella analitica, si riferisce alla capacità dell'individuo di elaborare informazioni e di avere un pensiero critico, spesso riscontrato attraversi dei test di intelligenza tradizionali. La persona in possesso di quest'ultimo tipo di intelligenza dimostra propensione per le materie scientifiche. Anche Balboni sottolinea l'importanza delle diverse intelligenze che differenziano le abilità dei singoli studenti. Per questo gli insegnanti devono sviluppare del materiale scolastico di varia natura e che possa attivare le diverse intelligenze nell'apprendimento delle lingue.

(C) Character strengths-i punti di forza, i valori della persona che abbiamo già incontrato in occasione della spiegazione del VIA test. Oxford ha collegato i valori e i punti di forza studiati da Paul Peterson e Martin Seligman (2004) con le loro applicazioni negli studenti di lingua ad elevato benessere interiore (Oxford 2016a Tab.2.3 p.58). I valori che sono stati individuati da Peterson e Seligman (2004) sono sei e a questi vengono associati 24 punti di forza. Tali valori vengono espressi da una persona attraverso i propri comportamenti. Dalle ricerche di questi autori la Oxford ricava una tabella in cui troviamo (Oxford 2014, p.58) i valori e i punti di forza che possiamo collegare agli studenti che si approcciano allo studio della lingua. In breve, possiamo notare che con il valore *saggezza e conoscenza* si associano i punti di forza: creatività, curiosità, amore per l'apprendimento, mente aperta e visione; questi valori fanno sì che gli studenti mettano in pratica la propria creatività durante il loro apprendimento, trovando nuove strategie e opportunità per esercitare la lingua. La curiosità stimola lo studente ad avvicinarsi a una cultura diversa; l'amore per l'apprendimento e una mente aperta permettono di far riconoscere allo studente le differenze fra la sua cultura e la nuova; la visione permette di capire i modi della nuova lingua e di condividerli anche con i compagni. Al *coraggio* si associano autenticità, coraggio, persistenza e "zest-entusiasmo". Attraverso i punti di forza lo studente mostra le proprie emozioni in modo autentico ed è consapevole e responsabile delle sue azioni. Egli dimostra di saper affrontare i problemi e le sfide con coraggio ed è persistente nell'impegno che dedica

all'apprendimento della lingua. Inoltre, lo studente può avere l'"entusiasmo-zest" che lo aiuta nelle avventure che la nuova lingua propone.

All*'umanità* si collegano i punti di forza quali gentilezza, amore e intelligenza sociale. Gli studenti con tale valore sono educati verso i compagni e gli educatori e stabiliscono le basi sociali per un proficuo apprendimento. Anche l'affetto può favorire una corrispondenza tra lo studente e il proprio insegnante e i compagni nelle dinamiche di apprendimento e contribuire a dimostrare intelligenza emotiva nell'apprendimento della lingua e della cultura. La *giustizia* si collega ai punti di forza della persona quali: l'essere giusti, dimostrare qualità' di leadership e propensione al lavoro di squadra, gli studenti con questi valori sono imparziali e giusti nei confronti degli altri, sono dei leader nel dirigere lavori di squadra e collaborano attivamente nei lavori di gruppo. La *temperanza* è una virtù a cui si collegano perdono, modestia, prudenza e autoregolazione. Qui riconosciamo le caratteristiche di una persona che sa mostrare perdono quando subisce delle ingiustizie da parte di colleghi o dell'insegnante. Questi soggetti sono umili e modesti e non si mostrano migliori di altri nell'apprendimento o verso i compagni; sono, infine, prudenti nell'esporre i risultati del loro apprendimento e riescono a meglio controllare le loro azioni e strategie per l'apprendimento della lingua. Infine, la *trascendenza* raccoglie i punti di forza che riguardano quali l'apprezzare la bellezza della natura, la gratitudine, la speranza, il divertimento, e la religiosità. Uno studente che possiede questi valori si distingue nell'apprezzare le abilità altrui e la bellezza del lavoro svolto; è grato per l'aiuto ricevuto durante l'apprendimento da parte di colleghi ed insegnante e sa essere divertente, contribuendo a creare un ambiente rilassato che può rendere l'apprendimento efficace per tutti. Si dimostra, infine, uno studente coerente con la propria interpretazione del significato della vita che lo sostiene nell'apprendimento.

(S) Self -factors. I fattori del sé che sono analizzati dalla psicologia positiva sono: l'autoefficacia (self-efficacy), il concetto di sé (self-concept), l'autostima (self-esteem), e , infine, l' autoverifica (self-verification). In particolare, sottolineiamo il concetto di *autoefficacia* secondo il quale le persone credono di essere in grado di

desiderare e produrre un'azione propria (Bandura 1997). La teoria socio cognitiva da cui deriva il concetto di autoefficacia ritiene che le persone interagiscano attivamente con il loro ambiente e siano persone attive. Nel campo dell'apprendimento linguistico l'autoefficacia si lega alle strategie di apprendimento, in quanto gli studenti sono liberi di scegliere di agire con autonomia nel loro apprendimento, usando le strategie che ritengono più opportune per arrivare alla competenza linguistica. Si può insegnare agli studenti di lingue a scegliere le migliori strategie per migliorare i propri risultati e per rendere il loro apprendimento più efficace.

3.4 Analisi del caso studio attraverso EMPATHICS

Il modello di ricerca presentato da Rebecca Oxford, ha dimostrato -come evidenziato poco sopra- le relazioni fra le teorie di psicologia positiva legate al benessere dell'individuo e riferite all'ambito di apprendimento di una lingua.

Per quanto riguarda le emozioni, già ampiamente discusse sia dal punto di vista teorico che da quello pratico, vorrei solo evidenziare come gli studenti abbiano dimostrato come molte di esse emergano durante la lezione di lingua. Infatti, le situazioni ansiose o divertenti possono anche susseguirsi durante una lezione. I pensieri, le emozioni e le motivazioni di una persona sono, invero, interconnessi. In questo caso la forte motivazione verso l'apprendimento della lingua italiana, insieme alle emozioni positive che i ragazzi avevano modo di vivere in classe, hanno dimostrato l'esistenza una forte relazione tra cognizione ed emozione. Infatti, non possiamo pretendere che esistano situazioni idilliache in ogni momento della lezione per tutti gli studenti. Se vengono commessi degli errori o sorgono dei dubbi, questi possono creare delle difficoltà. Tuttavia, i ragazzi riescono a superare questi problemi grazie all'aiuto di un docente che si è reso empatico nei loro confronti. Nella classe di mio riferimento, l'insegnante ha sempre cercato di supportare l'apprendimento intervenendo in situazioni che potevano essere poco chiare o difficili per il loro livello linguistico, dimostrando l'empatia nei confronti dei propri studenti, anche sdrammatizzando situazioni attraverso una battuta. In questo modo

ha sostenuto un tipo di clima collaborativo e divertito che ha coinvolto tutti i partecipanti del gruppo. La lezione si è sempre svolta in un clima rilassato che ha permesso sia al docente che agli studenti di sentirsi liberi di condividere emozioni storie e anche aneddoti scherzosi. Per quanto riguarda le motivazioni degli studenti nel seguire il corso di lingua, alla luce della teoria dell'autodeterminazione SDT, ho potuto constatare che le loro motivazioni intrinseche erano diverse. Alcuni aveva bisogno di sostenere un esame universitario, altri dovevano partecipare a uno scambio di tipo Erasmus o volevano semplicemente conoscere una nuova lingua e cultura.

Con il passare delle lezioni, le strategie di apprendimento hanno contribuito a migliorare l'acquisizione della lingua. Con l'aiuto della resilienza e robustezza di carattere, perseveranza nel superare le difficoltà per raggiungere gli obiettivi che si erano prefissi, e , infine, coinvolti anche dal clima favorevole che si è venuto a creare in classe, gli studenti hanno seguito il corso per più di un anno e hanno sviluppata una forte motivazione intrinseca. Ovvero è stata la loro motivazione interiore e non l'obiettivo esterno in se che li ha spinti a seguire le lezioni. Inoltre, ho potuto constatare gli studenti siano riusciti ad immergersi e ad essere profondamente coinvolti dalla spiegazione o dall'attività svolta in un certo momento della lezione così da non sentire il passare del tempo. Questa situazione si ricollega alla teoria del flow-*flusso* spiegato da Csikszentmihalyi (1990).

In particolare ho anche notato in questo gruppo la volontà di agire – di essere protagonisti nel proprio apprendimento; gli studenti hanno sempre dimostrato di interessarsi alla lingua non solo durante le lezioni, ma anche rendendosi autonomi nel trovare altro materiale da condividere, e attraverso la curiosità verso situazioni che riguardano una cultura diversa dalla loro. Lo studente ha così dimostrato la sua indipendenza nell'agire attivamente per l' apprendimento.

Ho potuto, infine, constatare la presenza degli schemi mentali teorizzati (come già evidenziato) da Oxford (2016a) nella classe di riferimento gli studenti hanno infatti attivamente ricercato accuratezza nel chiedere delucidazioni all'insegnante durante

le correzioni degli esercizi, e si sono rivelati attenti nel porre domande per ottenere ulteriori chiarimenti durante le lezioni; alcuni usavano esempi tratti da un'altra lingua o facevano riferimento alla lingua madre per cercare connessioni che potessero aiutarli a ricordare le nuove espressioni acquisite in classe. I ragazzi erano aperti a nuovi compiti come nel caso dell'attività che abbiamo svolto insieme; in questo caso hanno accettato la sfida di sottoporsi ad un compito insolito per la loro esperienza. Il clima in classe ha sempre permesso di trovare il lato divertente di situazioni o delle espressioni linguistiche che sono state condivise dagli studenti. Infine, non dimentico la curiosità dei ragazzi verso la lingua che li porta ad essere dei discenti che hanno sempre dimostrato di essere curiosi e di interpretare la lingua come una conquista per la vita.

4. Conclusioni

Questa tesi ha voluto fornire una valenza scientifica al lavoro svolto dagli educatori i quali sono consapevoli di migliorare le esperienze di apprendimento linguistico dei singoli studenti aiutandoli a sviluppare e mantenere alta la loro motivazione, perseveranza e resilienza. Ho inteso riconoscere il ruolo essenziale della psicologia positiva e delle relazioni fra insegnanti e docenti. In particolare, questi ultimi sono, a mio modo di vedere, vitali per l'apprendimento linguistico. al fine di avvalorare tale interpretazione ho usato un testo letterario come strumento pratico per stimolare la curiosità dei discenti e instaurare un clima piacevole adatto all'apprendimento linguistico.

Il risultato di questo esercizio pratico ha messo in evidenza come la psicologia positiva attraverso le sue teorie rappresenti un valido apporto alla didattica e contribuisca al benessere mentale dello studente. Infatti, come abbiamo visto le teorie sviluppate nell'ambito della psicologia positiva si adattano perfettamente all'ambito educativo. I quattro temi ricorrenti che ho, perciò, teso a evidenziare nella ricerca sono: il tema delle *emozioni*; il tema dei *punti di forza* che a mio parere necessità di un ulteriore approfondimento sia nella sua applicazione didattica che nell'approfondimento da parte dei docenti; i modelli di analisi come l'

EMPATHICS sviluppato da Oxford o il PERMA di Seligman (2004) che permettono di convergere diverse dimensioni nell'ambito educativo ed essere una guida per sviluppare domande o porre l'attenzione su problemi o temi che possono interessare un determinato gruppo di studenti; ed, infine, la teoria del flusso. Questi argomenti e i loro risvolti pratici sono un valido supporto per aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento.

In questo lavoro mi sono avvalsa della Ricerca/Azione come metodo che potesse dare una valenza scientifica ai dati raccolti. In particolare vorrei sottolineare l'importanza dell'interazione avuta con gli studenti, attraverso le domande aperte e i questionari che sono stati somministrati alla classe. La loro collaborazione è stata importante al fine di confermare le mie ipotesi di partenza; inoltre, la loro disponibilità verso la ricerca mi ha dimostrato quanto il loro interesse verso la cultura italiana fosse forte; interesse palesato dall''attenzione da loro dimostrata non solo verso un'attività inusuale come la presentazione della fiaba, ma anche verso il completamento di un questionario complesso quale il VIA test che non era strettamente correlato ad una lezione di italiano.

Se la mia esperienza ha avuto principalmente riscontri e risultati positivi, devo comunque notare gli aspetti negativi della stessa. Credo infatti che le modalità e strumenti educativi "psicologicamente positivi" abbiano maggiore possibilità di successo quando i docenti hanno una classe propria o sono i diretti responsabili di un corso. Infatti, un consulente o un tirocinante esterno non ha la possibilità di seguire e di interagire con la classe in modo così continuo da per poter a coinvolgere la classe in modo attivo e duraturo. Il mio approccio ha voluto sostenere l'importanza e l'impegno che un docente ricercatore deve possedere durante un approccio educativo di questo tipo. Per questo credo sia un intervento più efficace se preso in carico dal docente della classe, il quale potrà seguire la ricerca inserendola nel percorso didattico e , riuscendo a convincere anche gli studenti meno coinvolti, potrà ottenere migliori risultati soprattutto nell' avvalorare attraverso esperienze attività in classe gli obiettivi delineati in questo lavoro. Infine, e nonostante quanto si potesse pensare, la modalità online non ha creato in questo

caso difficoltà, perché gli studenti sapevano fin dall'inizio dell'impossibilità di essere fisicamente in classe e quindi erano a conoscenza che le relazioni nel gruppo e con la docente sarebbero state completamente diverse da una modalità in presenza. L'unico problema è stato riscontrato nella difficoltà di avere una connessione adeguata.

In conclusione credo che questa tesi abbia fornito un contributo teso a dimostrare l'utilità di combinare la psicologia positiva con l'approccio umanistico al fine di ottenere benefici pratici per ogni studente straniero che vuole apprendere la lingua.

Bibliografia:

Arnold M. B., (1960) *Emotion & Person Vol 1*, Columbia University Press

Balboni P.,(2012), *Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica- In memoriam,* EL.LE Vol.1-Num.2- Luglio 2012

Balboni P., (2017) Averill, J.R., Catlin, G. and Chon, K. (1990), *Rules of Hope*. Springer-Verlag, New York

Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET

Balboni P., (2008) *Imparare le lingue straniere*, Marsilio -Venezia

Balboni P., (2010) *La glottodidattica veneziana: una "scuola"?* in Balboni P., Cinque G., (a cura di) Seminario di linguistica e didattica delle lingue, Cafoscarina, Venezia

Balboni P., (2017) *La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica*, EL.LE Vol.6- Num.1- Marzo 2017

Batson, C.D., Ahmad, N. and Lishner, D.A. (2011) *Empathy and altruism*, in Lopez S.J., Snyder C.R. (a cura di) The Oxford Handbook of Positive Psychology (pp. 417–426), Oxford University Press, New York.

Benson, P. (2011), *Teaching and Researching Autonomy (2nd edn*). Harlow: Pearson Longman.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, P.R. (2002) *Cross-cultural Psychology: Research and Applications* (2nd edn), Cambridge University Press.

Brown Kirschman, K.J., Johnson, R.J., Bender, J.A. and Roberts, M.C. (2011) *Positive psychology for children and adolescents: Development, prevention, and*

promotion. in Lopez S.J., Snyder C.R. (a cura di) The Oxford Handbook of Positive Psychology (pp. 133–148). Oxford University Press, New York

Carl R., (1961) *On Becoming a Person*, HMH New York

Chomsky N. (1957) Syntactic Structure, Mouton de Gruyter – Berlin

Clarke, D. (2003) *Faith and hope*. Australian Psychiatry 11 (2), 164–168.

Coonan C. M., "La Ricerca Azione" Modulo Autoapprendimento II Quadrimestre, Laboratorio ITALS, Cà Foscari, Venezia

Costa, A.L. and Kallick, B. (2008) *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Csikszentmihalyi, M. (1990-2008) Flow: The Psychology of Optimal Experience (2nd edn). New York: Harper.

Csikszentmihalyi M., Nakamura J., (2009) *Flow theory and Research*, in Shane J. Lopez and C.R. Snyder, The Oxford Handbooks of Positive Psicology online, https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243-e-018

Cucinotta G., (2020), *Strategie motivazionali per la classe di lingue- Rassegna a confronto delle ricerche empiriche sugli discenti*, EL.LE Vol.9 N.1 Marzo 2020,Università Cà Foscari Venezia

Dewaele J.M, Chen Xinjie, Padilla Amado M. and Lake J., *(2019) The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research*, Frontiers in Psychology, pubb. 24 september 2019

Dewaele J.M., Mateb Alfawzan, (2018) *Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?*, SSLLT 8 (1). 2018. 21-45 doi: 10.14746/ssllt.2018.8.1.2

Dewaele J.M., Proietti Ergun A., (2020) *How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages?* Journal of the European Second Language Association 4 (1), pp. 45-57. ISSN 2399-9101.

Diadori P., (2001), *Insegnare Italiano a stranieri*, Le Monnier Firenze

Dolci R., Celentin P. (2000) *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci editore, Torino

Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

Dörnyei Z. (2008) *New ways of motivating foreign language learners: generating vision*, www.cilt.org.uk/publications/bulletins/links

Dörnyei Z. (2009), The psychology of second language acquisition, Oxford University Press

Fredrickson B., (2004) *The broaden-and-build theory of positive emotions*, The Royal Society, Phil.Trans.R.Soc.Lond.B (2004)359,1367–1377

Fredrickson B., (2003) *The Value of the Positive Emotions, American Scientist Volume 91, p.330-335*

Gabryś-Barker D., Gałajda D., (a cura di) (2016) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Springer, Switzerland

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books, New York

Gardner R.C., Clément R. Smythe P.C. (1977) *Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English*, Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement · April 1977

Gardner, R.C. (2001) *Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher.* Texas Papers in Foreign Language Education 6 (1), 1–18.

Gregersen T., MacIntyre P.D., (2014) Capitalizing on Language Learners' Individuality From Premise to Practice, Multilingual Matters , p.135

Gregersen T., MacIntyre P.D., (a cura di) (2017), *Innovative Practice in Language Teacher Education- Spanning the Spectrum from Intra- to Inter-personal Professional Development*, Springer, Swizerland

Griffiths, C. (2013) *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol

Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg

Holliday, A. (2003) *Social autonomy: Addressing the dangers of culturism* in TESOL, in Palfreyman D., Smith R.C. (a cura di) Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives (pp. 110–128). Palgrave Macmillan, London

Kemmis S. , McTaggard, R. (1982) *The Action Research Planner*, Geelong, Victoria, Deakin University

Le Doux, J. (1998), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York: Simon & Schuster.

Lewis, M. (2005), *Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling.*, Behavior and Brain Science 28 (2), 169–245.

Linley, A. (2008). Average to A+: Realising strengths in yourself and others. Coventry: CAPP Press.

MacIntyre, P.D. (2002) *Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition,* in Robinson P.(a cura di) Individual Differences and Instructed Language Learning (pp. 45–68). Amsterdam: John Benjamins.

MacIntyre P.D, (2016) So far so Good- An overwiew of positive psicology and Its contribution to SLA, in Gabryś-Barker D., Gałajda D., *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching,* Springer, Swizerland

MacIntyre P.D., Gregerson T.,& Abel, E (2015) *The courage to be a language learner,* Humanising language teaching, Year 17(4); August 2015, ISSN 1755-9715

MacIntyre P.D., Dewaele J.M. (2014), The two faces of Janus?Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts,; Studies in Second Language Learning and Teaching SSLLT (4) 2, Adam Mickiewicz University

MacIntyre P.D., Gregerson T, Mercer S. (2016), Positive Psicology in SLA, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto

MacIntyre P.D., Gregerson T., (2012), *Emotions that facilitate language learning: The positive broadening power of the imagination, "Studies in Second Language Learning and Teaching"* SSLLT 2 (2). 193-213

MacIntyre P.D., Gregerson T, (2014), *Capitalizing on language Learners Individuality- from premise to practice*, Multilingual Matters, Bristol (p.139)

MacIntyre P.D, Mercer S. (2014), Introducing Positive Psicology to SLA, SSLLT 4 (2). 2014. 153-172 doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.2

Maddi, S.R. (2006) *Hardiness: The courage to grow from stresses*. Journal of Positive Psychology 1 (3), 160–168.

Maslow A. (1954), Motivation and Personality, Harper&Brothers New York

Mezzadri M., (2015) *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci editore, Torino

Naisser U. (1967), *Cognitive Psychology*, Meredith Publishing Company

Nakamura, J. and Csikszentmihalyi, M. (2011*) Flow theory and research,* in Lopez S.J., Snyder C.R. , The Oxford Handbook of Positive Psychology New York: Oxford University Press.

Nakamura S., (*2018), How I see it: An exploratory study on attributions and emotions in L2* learning, SSLLT 8 (3). 2018. 553-574

Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Heinle. Boston

Oxford, R.L. (2008) *Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies, and learning tactics in independent language learning*, in Hurd S., Lewis T. (a cura di) Language Learning Strategies in Independent Settings (pp. 41–63). Multilingual Matters, Bristol

Oxford, R.L.(2015a) *Expanded perspectives on autonomous learners*. Innovations in Language Learning and Teaching 9 (1), 58–71.

Oxford R. L., (2016), *Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision ,* in Macyntyre P.D., Gregersen T., Mercer S., *Posityve Psycology in SLA*, Multilingua Matters, p.9-91

Oxford, R.L. (2014) *What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases. Studies in Second Language Learning and Teaching* SSLLT 4 (4), 593–615.

Oxford R. L., Cuellar L., (2014), Positive psychology in cross-cultural narratives Mexican students discover themselves while learning Chinese , SSLLT 4 (2). 2014. 173-203

Oxford R.L., (2016)*Powerfully Positive: Searching for a Model of Language Learner Well-Being* , in Gabryś-Barker D., Gałajda D., *Positive Psychology Perspective on foreign language learning and teaching*, Springer

Park N., Peterson C., Seligman M., (2004) Strengths of Character and well-being, Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5, 2004, pp. 603-619

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Pekrun R. (2014), Emotions and Learning, International Academy of Education – International Bureau of Education, Gonnet Imprimeur, 01300 Belley, France.

Piasecka L. (2016), *Activating Character Strengths Through Poetic Encounters in a Foreign Language—A Case Study*, in Gabryś-Barker D., Gałajda D., (a cura di) (2016) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Springer, Switzerland

Porcelli G. (2013), *Principi di Glottodidattica*, editrice la Scuola

Proietti E. A. (2009), *Vantaggi cognitivi del bilinguismo precoce*, "Libras e Culturas de Minoria" Cunfrontu de isperienzias internatzionales, EDES

Proietti E. A., (2017), *L'uso del soggetto nullo negli discenti turchi di italiano: un problema di interfaccia?*, Kirklareli University, Faculty of Arts and Science, Dep. of Turkish Language Litterature

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2001) *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist 55 (1), 68–78.

Ryan, S. and Irie, K. (2014) *Imagined and possible selves: Stories we tell about ourselves*. in Mercer S., Williams M. (a cura di) Multiple Perspectives on the Self in SLA (pp. 109–126). Multilingual Matters, Bristol

Ricard, M. (2003) Happiness*: A Guide to Developing Life's Most Important Skill*, Trans. J. Browner, New York: Little, Brown.

Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). European Journal of Psychological Assessment, 30(1), 57.

Reeve J. (2005), *Understanding motivation and emotion,* Iowa, John Wiley and Sons

Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal , Summer, 1986, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132, JSTOR, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations

Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. and Yoo, S.H. (2011) *The positive psychology of emotional intelligence,* in Lopez S.J., Snyder C.R. (a cura di) The Oxford Handbook of Positive Psychology (pp. 237–248 Oxford University Press, New York

Schrank, B., Hayward, M., Stanghellini, G. and Davidson, L. (2011) *Hope in psychiatry*. Advances in Psychiatric Treatment 17 (3), 227–235.

Sternberg, R.J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge

Seligman M., Csikszentmihalyi M.,(2000) *Positive Psychology: An Introduction*, Article in American Psychologist · February 2000

Seligman M. , (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.

Seligman M., Park N., Peterson C., (2004) *Strengths of Character and well-being*, Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5, 2004, pp. 603-619

Seligman M., (2005) *Positive Psychology Progress*, the American Psychological Association 0003-066X/05/$12.00 Vol. 60, No. 5, 410–421 DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410, July–August 2005

Seligman M., Randal M. Ernst, Gillham J, Karen Reivich and Mark Linkins, (2009) *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, Oxford Review of Education, Vol. 35, No. 3, June 2009, pp. 293–311, Routledge

Seligman M.,(2011), *Flourish*, New York: Free Press

Seligman M.,(2018) *PERMA and the building blocks of well-being*, The Journal of Positive Psychology, https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466 , Routladge

Schumann, J. (1997) *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford

Truebridge, S. (2014) *Resilience Begins With Beliefs: Building on Student Strengths for Success in School*, Teachers College Press, New York

Ushioda, E. (2008) *Motivation and good language learners*, in C. Griffiths (a cura di.) Lessons From Good Language Learners (pp. 19–34). Cambridge: Cambridge University Press

Vaid, J. (2006) *Joking across languages: Perspectives on humor, emotion, and bilingualism*, in A. Pavlenko (a cura di) Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation (pp. 152–182). Clevedon: Multilingual Matters.

Wehmeyer, M.L., Little, T.D. and Sergeant, J. (2011) *Self-determination*. in Lopez S.J., Snyder C.R. (a cura di) The Oxford Handbook of Positive Psychology (pp. 357–366). Oxford University Press, New York.

Allegato 1

Giovannino senza paura
Italo Calvino

C'era una volta un ragazzetto chiamato Giovannino senza paura, perché non aveva paura di niente. Girava per il mondo e capitò a una locanda a chiedere alloggio.

- Qui posto non ce n'è- disse il padrone – ma se non hai paura ti mando in un palazzo.
- Perché dovrei aver paura?
- perché *ci si sente*, e nessuno ne è potuto uscire altro che morto. La mattina ci va la *Compagnia* con la bara a prendere chi ha avuto il coraggio di passarci la notte.

Figuratevi Giovannino! Si portò un lume, una bottiglia e una salsiccia, e andò.
A mezzanotte mangiava seduto a tavola, quando dalla cappa del camino sentì una voce:- Butto?
E Giovannino rispose: - E butta!
Dal camino cascò giù una gamba d'uomo. Giovannino bevve un bicchiere di vino.
Poi la voce disse ancora:- Butto?
E Giovannino: - E Butta! – e venne giù un'altra gamba. Giovannino addentrò la salciccia.

- Butto?
- E butta! – e viene giù un braccio. Giovannino si mise a fischiettare-
- Butto?
- E butta!- un altro braccio
- Butto?
- Butta!

Cascò un busto che si *riappiccicò* alle gambe e alle braccia, e restò un uomo in piedi senza testa.

- Butto?
- butta!

Cascò la testa e saltò in cima al busto . Era un omone gigantesco, Giovannino alzò il bicchiere e disse:- Alla salute!
L'omone disse: - *piglia* il lume e vieni.

Giovannino prese il lume, ma non si mosse.

- Passa avanti!- disse l'uomo
- passa tu- disse Giovannino.
- Tu!- disse l'uomo
- Tu!- disse Giovannino.

Allora l'uomo passò lui e una stanza dopo l'altra attraversò il palazzo, con Giovannino dietro che faceva lume.
In un sottoscala c'era una porticina.

- Apri!- disse l'uomo a Giovannino.

E Giovannino : - Apri tu!
E l'uomo aprì con una spallata. c'era una scaletta a chiocciola.

- Scendi- disse l'uomo.
- Scendi prima tu- disse Giovannino.

Scesero in un sotterraneo, e l'uomo indicò una lastra in terra. – Alzala!

- Alzala tu!- Disse Giovannino, e l'uomo la sollevò come fosse stata una pietruzza.
- Sotto c'erano tre *marmitte* d'oro.- Portale su! – disse l'uomo.
- Portale su tu! – disse Giovannino. E l'uomo se le portò su una per volta.

Quando furono di nuovo nella sala del camino, l'uomo disse:- Giovannino, l'incanto è rotto! – Gli si staccò una gamba e scalciò via, su per il camino. – Di queste marmitte una è per te – e gli si staccò un braccio e s'arrampicò per il camino. – Un'altra è per la Compagnia che ti verrà a prendere credendoti morto – e gli si staccò anche l'altro braccio e inseguì il primo. – La terza è per il primo povero che passa – gli si staccò l'altra gamba e rimase seduto per terra. – Il palazzo tienitelo pure tu – e gli si staccò il busto e rimase solo la testa posata in terra. – Perché dei padroni di questo palazzo, è perduta per sempre ormai la stirpe- e la testa si sollevò e salì per la cappa del camino.
Appena schiarì il cielo, si sentì un canto: Miserere mei, Miserere mei, ed era la Compagnia con la bara che veniva a prendere Giovannino morto. E lo vedono alla finestra che fuma la pipa.
Giovannino senza paura con quelle monete d'oro fu ricco e abitò felice nel palazzo. Finché un giorno non gli successe che, voltandosi, vide la sua ombra e se ne spaventò tanto che morì.

Glossario:
ci si sente- si sentono delle voci.
riappiccicò- v. ri-appiccicare- appiccicare di nuovo,
la Compagnia- impresa di pompe funebri
piglia- pigliare sinonimo di prendere
marmitte- marmitta- pentola

Allegato I Questionario



Indagine

sul testo d'autore, Federica Basso fede_za@hotmail.com

Quanti anni hai? *

- 20-25
- 25-30
- 30-35
- 35-40
- 40-50

Sei maschio o femmina? *

- Maschio
- Femmina

Ti ha interessato l'attività sul testo d'autore/ fiaba di Italo Calvino

- molto interessante
- interessante
- normale
- poco interessante
- per niente interessane

Hai trovato l'attività difficile *

- ◯ molto difficile
- ◯ difficile
- ◯ normale
- ◯ facile
- ◯ molto facile

Hai imparato nuove parole o espressioni?

- ◯ Si
- ◯ No

Pensi che sia un attività utile per apprendere l'italiano?

- ◯ Si
- ◯ No

Durante l'attività la tua concentrazione ti ha fatto sentire il tempo volare?

- ◯ Si
- ◯ No

Le attività svolte in classe possono esserti utili nella vita reale?

- ◯ Si
- ◯ No
- ◯ Altro.....

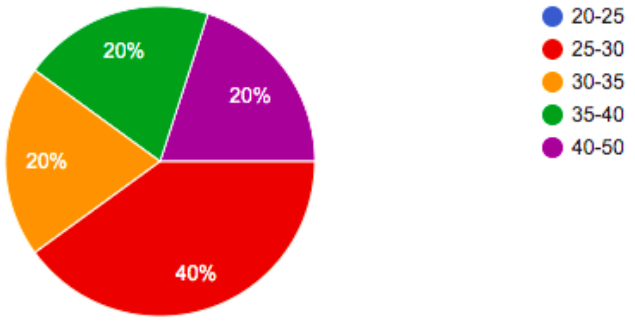
Ti sei divertito durante le attività?

- ○ Si
- ○ No

Allegato IA risposte

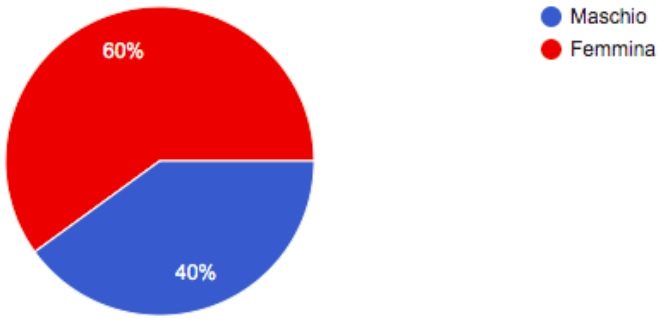
Quanti anni hai?

5 risposte



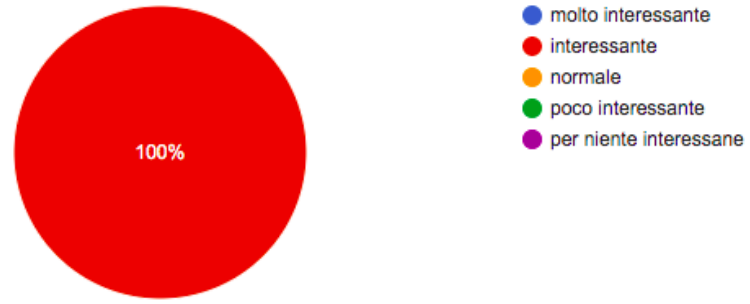
Sei maschio o femmina?

5 risposte



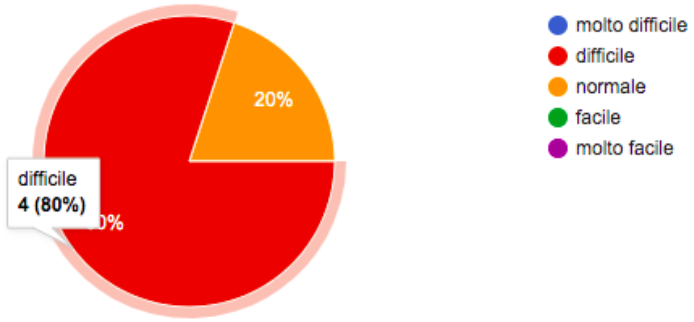
Ti ha interessato l'attività sul testo d'autore/ fiaba di Italo Calvino

5 risposte



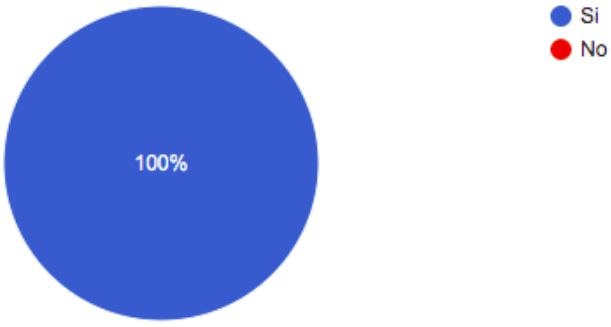
Hai trovato l'attività difficile

5 risposte



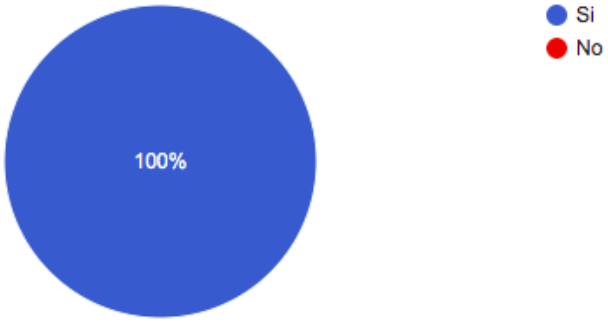
Hai imparato nuove parole o espressioni?

5 risposte



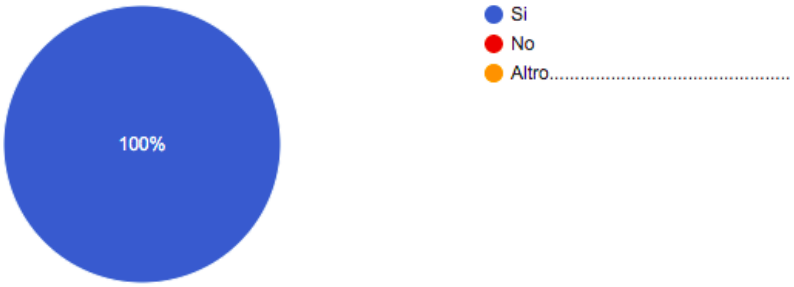
Pensi che sia un attività utile per apprendere l'italiano?

5 risposte



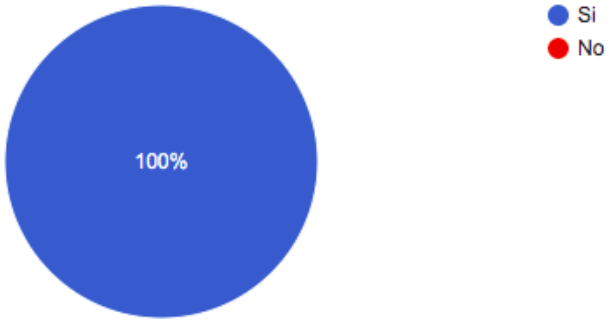
Le attività svolte in classe possono esserti utili nella vita reale?

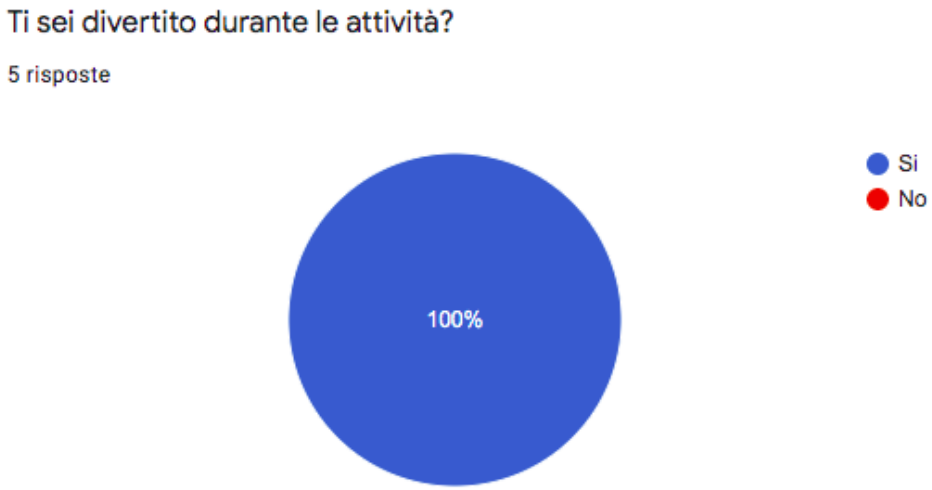
5 risposte



Durante l'attività la tua concentrazione ti ha fatto sentire il tempo volare?

5 risposte





Allegato II scheda di osservazione

Scheda di osservazione 1°
Classe- gruppo on line **Data** 18 Aprile **Partecipanti**: 5 ragazzi (3 F/2M) e la prof.ssa Deniz Görgülü **Lezione**- riguarda la prima lezione
Domande a cui fare riferimento: - Qual è la mia prima impressione riguardo il clima che c'è nella classe? - Sussiste un' interazione fra studente e insegnante e tra gli studenti stessi? - Quali emozioni si sviluppano in classe? - Esiste un clima divertito o si notano situazioni ansiose? - Per gli studenti il tempo vola? (la teoria del Flow).

Allegato III scheda di osservazione

Scheda di osservazione 2°
Classe- gruppo on line **Data** 25 Aprile **Partecipanti**: 5 ragazzi (3 F/2M) e la prof.ssa Deniz Görgülü **Lezione**- Attività di 2 ore con i ragazzi
- Gli studenti apprezzano l'attività? Ne sono interessati? - Gli studenti riescono a seguire il testo? Fanno domande su parole che non conoscono? - Devo intervenire per spiegare o chiarire il testo? - Hanno ben compreso il finale ironico della fiaba?