



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Ansia da lingua straniera e comunicazione orale

Facoltà di Medicina e Psicologia
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Corso di dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa

Olga Drogan
Matricola 1674430

Relatore
Guido Benvenuto

Correlatore
Serena Veggetti

A.A. 2018-2019

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1. Analisi della letteratura	11
1.1. Teoria e dottrina dell'ansia linguistica.....	11
1.2. Influenza dell'età sull'ansia da lingua straniera	28
1.3. Impatto del poliglottismo sull'ansia da lingua straniera	43
1.4. Influenza dell'essere in un paese straniero sull'ansia linguistica	55
Capitolo 2. Disegno e metodologia della ricerca	59
Capitolo 3. Analisi dei risultati della ricerca	71
3.1. Informazioni generali sulla ricerca	71
3.2. Risultati del questionario sulle esperienze con le lingue straniere	72
3.3. Analisi comparativa dei gruppi	74
3.4. Analisi di correlazione.....	88
3.5. Impatto dell'ansia da lingua straniera sullo sviluppo delle abilità linguistiche...92	
Conclusioni	99
Appendice statistica	102
Bibliografia	137

Introduzione

Il tema della ricerca è: "Ansia da lingua straniera e comunicazione orale".

E. K. Horwits, D. Young, P. MacIntyre ed altri nei loro studi hanno scoperto che i risultati nelle unità dei test di conoscenza di una lingua straniera non corrispondono all'effettiva conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti, a causa del fatto che il completamento dell'unità richiede anche una resistenza all'ansia da lingua straniera.

Basi teoriche e metodologiche della ricerca sono: gli studi di E. K. Horwitz, M.

B. Horwits, D. Young, R. C. Gardner, P. MacIntyre, H. H. Kleinmann ed altri sull'ansia da lingua straniera ed il suo impatto sulla formazione del discorso in lingua straniera tra gli studenti avanzati; gli studi di L. Vygotsky, A. Potebnja e A. Leontiev sul poliglottismo come un fattore che influenza l'apprendimento delle lingue, l'ipotesi di W. Penfield e L. Roberts dell'esistenza di un'età critica, gli studi di R. Campbell, J. Collentine ed altri sulla residenza nel paese straniero come un fattore che influisce su ansia da lingua straniera e comunicazione orale, gli studi di N. Chomsky e A. Luria sulle caratteristiche dell'impedimento nella comunicazione verbale e gli studi di W. Lavallo sull'impatto dei fattori di stress sui risultati dei test.

Lo scopo della ricerca: analizzare l'influenza dell'ansia da lingua straniera sui risultati dell'unità di comunicazione dei test di conoscenza di una lingua straniera.

Gli obiettivi della ricerca:

- 1) scoprire se l'ansia da lingua straniera influisce sulle abilità linguistiche degli studenti come coerenza e complessità del loro discorso, risorse lessicali e pronuncia;
- 2) studiare il poliglottismo come un fattore che influenza l'apprendimento delle lingue sulla base degli studi di L. Vygotsky, A. Potebnja e A. Leontiev;
- 3) studiare l'influenza dell'età in cui gli studenti hanno cominciato ad imparare una lingua straniera sulla base dell'ipotesi di W. Penfield e L. Roberts dell'esistenza di un'età critica;

4) studiare la residenza nel paese straniero come un fattore che influisce su ansia da lingua straniera e comunicazione orale in base agli studi di R.

Campbell, J. Collentine, R. Gardner, W. Lambert ed altri.

L'oggetto della ricerca è l'influenza dell'ansia da lingua straniera sui risultati dell'unità di comunicazione dei test di conoscenza di una lingua straniera.

L'ipotesi principale della ricerca: per superare l'unità di comunicazione orale dei test di conoscenza di una lingua straniera è necessario avere una resistenza all'ansia della sopracitata.

Le ipotesi secondarie:

- 1) l'ansia da lingua straniera influisce sulle abilità linguistiche degli studenti come coerenza e complessità del loro discorso, risorse lessicali e pronuncia;
- 2) il poliglottismo non ha influenza significativa sulla comunicazione orale in una lingua straniera;
- 3) l'età in cui gli studenti hanno iniziato ad imparare una lingua straniera non ha influenza significativa sulla comunicazione orale in una lingua straniera;
- 4) vivere in un paese straniero non influisce significativamente sulla comunicazione orale in una lingua straniera.

Campione di ricerca:

- tutti studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese dell'Istituto di cultura di Mosca durante l'anno 2017 (totale: 50 persone);
- 51 laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa testati online (sul sito <http://helgasmethod.com/quiz> e su Skype).

Età degli studenti testati – 20-22 anni.

Le fasi della ricerca:

1. Somministrazione del questionario sulle esperienze con le lingue straniere, STAI for adults e FLCAS agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese all'Istituto statale di cultura di Mosca e ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa sul sito <http://helgasmethod.com/quiz>.

2. Somministrazione dell'unità di comunicazione orale del test standardizzato di inglese come lingua straniera a livello avanzato agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese all'Istituto statale di cultura di Mosca e ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa su Skype.

3. Analisi e confronto dei risultati di tutti gli strumenti.

Strumenti della ricerca:

1. Questionario sulle esperienze con le lingue straniere.

2. The State-Trait Anxiety Inventory for adults (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983).

3. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J., 1986).

4. L'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera a livello avanzato: IELTS.

Risultati pratici della ricerca: elaborare delle raccomandazioni per i professori delle lingue straniere di Istituto di Cultura di Mosca per diminuire l'ansia da lingua straniera negli studenti.

L'ansia da lingua straniera è la sensazione di disagio, preoccupazione, nervosismo e apprensione sperimentata nell'apprendimento o nell'uso di una seconda lingua o di una lingua straniera. La consapevolezza delle reazioni emotive degli studenti li aiuta a raggiungere i loro obiettivi nel processo di apprendimento. Anche ricercatori, metodologi e insegnanti dovrebbero avere questa consapevolezza per aiutare meglio gli studenti.

L'ansia della lingua è comune nell'apprendimento di una lingua straniera. La maggior parte degli studenti afferma di avere un blocco mentale nell'apprendimento di una lingua straniera, anche se ha una forte motivazione e sebbene faccia un ottimo lavoro in altre situazioni di apprendimento. Nella maggior parte dei casi, la causa di questo fenomeno è l'ansia da lingua straniera, che impedisce il successo nell'apprendimento. L'ansia è una sensazione soggettiva di tensione, suscettibilità e nervosismo associata

all'eccitazione del sistema nervoso autonomo. Gli individui che hanno ansia tendono ad evitare situazioni che l'hanno causata in passato. Proprio come l'ansia impedisce ad alcuni di svilupparsi con successo nella scienza o nella matematica, allo stesso modo rende stressante l'apprendimento di una lingua straniera, specialmente all'interno di istituzioni educative generali (scuole, università, etc.). Quando l'ansia è limitata alla situazione dell'apprendimento linguistico, si riferisce alla categoria di una specifica reazione ansiosa. Gli psicologi usano il termine "specifico reazione ansiosa" per differenziare gli individui che hanno ansia in una varietà di situazioni da quelli che la sperimentano solo in situazioni specifiche. I ricercatori hanno identificato diversi tipi di reazioni ansiose specifiche, ad esempio, legati all'esecuzione di compiti di studio, come test, o allo studio di alcune materie accademiche, come la matematica o argomenti del ciclo di scienze naturali.

Ricercatori impegnati nella ricerca nel campo della psicolinguistica, dello studio della peculiarità del linguaggio e della parola e della loro correlazione con i processi e i meccanismi psicologici, hanno rivelato che l'ansia può anche essere correlata allo studio o all'uso di una lingua straniera. Insegnanti e studenti tendono a pensare che l'ansia sia il principale ostacolo al superamento delle difficoltà di una lingua straniera. Alcuni nuovi approcci all'insegnamento delle lingue straniere sono chiaramente volti a ridurre il livello di ansia degli studenti.

Esperienza clinica, risultati empirici e relazioni personali di studenti, insegnanti e ricercatori testimoniano l'esistenza di reazioni disturbanti nello studio delle lingue straniere. Tuttavia, la storia della ricerca in questo campo non è stata facile. Anche alla fine del XX secolo, i ricercatori hanno cercato di quantificare l'impatto dell'ansia nello studio delle lingue straniere, ma questi sforzi hanno portato a risultati contrastanti. Nonostante il fatto che gli studi pertinenti differivano negli strumenti applicati, di solito potevano essere caratterizzati come un confronto tra le autovalutazioni degli studenti sulle sensazioni che provavano con le loro valutazioni scolastiche e i risultati dei test.

Nella revisione dei suoi studi del 1978, T. Skovel sostiene che gli scienziati non sono stati in grado di stabilire una chiara relazione tra ansia e successo generale nella comunicazione in una lingua straniera.¹

Successivamente, sono stati condotti studi che hanno dimostrato che l'ansia può avere un impatto diretto sulla dimostrazione delle abilità della comunicazione in una lingua straniera in classe. H. Kleinman ha scoperto che gli studenti che studiano l'inglese come lingua straniera con un elevato livello di ansia usavano meno variabilità nelle costruzioni grammaticali rispetto agli studenti meno inquieti, cioè, cercavano di semplificare il più possibile le loro affermazioni in una lingua straniera. E. K. Horwitz, a sua volta, ha scoperto che gli studenti esposti all'ansia cercavano di esprimere i loro pensieri meno specificatamente di quelli che erano in uno stato rilassato. Cioè, lo studente più ansioso ha cercato di evitare complesse e lunghe costruzioni grammaticali nel suo discorso in una lingua straniera.² Questi risultati sono anche coerenti con studi di altri tipi di reazioni ansiose specifiche. Ad esempio, i ricercatori che hanno studiato le abilità di scrittura degli studenti nella loro madrelingua hanno scoperto che gli studenti con un livello più elevato di ansia scrivono brevi saggi e valutano la qualità della loro scrittura peggiore di quella effettiva, a differenza di quanto avviene ai loro compagni di classe più rilassati.³ Poiché l'ansia da lingua straniera è associata alla valutazione dell'efficacia nel contesto accademico e sociale, è necessario tracciare dei paralleli tra lei e i tre stati d'ansia associati a lei, come l'ansia comunicativa, l'ansia associata al superamento dei test e la paura della valutazione negativa.

L'ansia comunicativa è un tipo di timidezza, caratterizzata dall'ansia di comunicare con le persone. Può essere caratterizzata da una varietà di reazioni involontarie, in alcune lingue vengono definite "farfalle nello stomaco" e

¹ T. Scovel, "The Effect of Affect; A Review of the Anxiety Literature," *Language Learning*, 28 (1978), p. 132.

² H. Kleinmann, "Avoidance Behavior in Adult Second Language Learning," *Language Learning*, 27 (1977), p. 93.

³ A. Daly & M. D. Miller, "Apprehension of Writing as a Predictor of Message Intensity," *Journal of Psychology*, 89 (1975), pp. 175-177.

comportano tremori, nausea, sudorazione, dimenticanza delle informazioni, ecc. Questo tipo di disturbo d'ansia può essere causato da una qualsiasi delle cinque forme di comunicazione: intrapersonale, interpersonale, di gruppo, pubblica e di massa. Ecco come si manifesta l'ansia comunicativa: difficoltà a parlare in gruppo (preoccupazione per la necessità di comunicare e l'ostacolo prodotto dall'ansia) o al pubblico, di ascolto e apprendimento del messaggio orale. L'ansia comunicativa, ovviamente, gioca un ruolo importante nella manifestazione dell'ansia da lingua straniera. Gli individui che di solito hanno problemi ad interagire in gruppo hanno anche più probabilità di sperimentare una maggiore difficoltà a parlare in classe in una lingua straniera, avendo poco controllo della situazione comunicativa, ed essendo il loro lavoro costantemente osservato dal docente.

Poiché la valutazione dell'efficacia è una costante caratteristica della maggior parte delle classi di lingua straniera, l'ansia associata alle prove o esami, è associata anche all'insorgere dell'ansia da lingua straniera.

L'ansia associata al superamento di test o esami è un disturbo allarmante durante lo svolgimento degli stessi, causato dalla paura di fallire. Esso è caratterizzato da una combinazione di eccessiva eccitazione fisiologica, stress e sintomi fisici, come l'ansia e la paura del fallimento, che hanno luogo prima o durante le situazioni di prova. Questa è una condizione fisiologica in cui un individuo sperimenta estremo stress, ansia e disagio al momento e/o prima del test. Questa preoccupazione crea ostacoli significativi all'apprendimento e alla produttività dello studente. Gli studi dimostrano che un alto livello di stress emotivo è la ragione del declino delle prestazioni accademiche degli studenti. Questo tipo di ansia può avere conseguenze più ampie, influenzando negativamente lo sviluppo sociale, emotivo e comportamentale degli studenti così come la loro autostima e il loro rapporto con l'istituzione scolastica. Gli studenti che sperimentano questo tipo di ansietà di solito hanno aspettative personali troppo elevate e credono che un errore sia un completo fallimento. Gli studenti che soffrono di ansia, in una classe di lingua straniera è probabile che

abbiano difficoltà svolgendo sfide impegnative, come i test e gli esami, che sono molto comuni nelle scuole, e causano problemi anche agli studenti più preparati che commettono errori. Test orali possono provocare sia ansia associata a test e ansia comunicativa in soggetti particolarmente sensibili.

La paura della valutazione negativa è il terzo tipo di disturbo d'ansia associato all'apprendimento di una lingua straniera. A differenza dell'ansia associata a test che è limitata a un evento specifico, la paura di valutazione negativa è più ampia, in quanto non si limita alle situazioni relative alle prove e infatti può verificarsi in qualsiasi situazione in cui il soggetto si sente sottovalutato, come ad esempio un colloquio di lavoro quando ci si propone per un impiego, o quando si comunica in una lingua straniera.

L'apprendimento delle lingue straniere è un campo unico, perché richiede una valutazione costante del successo degli studenti dall'unica persona nella classe ad avere una buona conoscenza della lingua: l'insegnante o istruttore. Gli studenti possono anche essere molto sensibili alla valutazione dei loro coetanei. Nonostante il fatto che l'ansia comunicativa, l'ansia associata con la prova, e il timore di valutazione negativa sono blocchi su cui si basa l'ansia da lingua straniera, questa non rappresenta semplicemente una combinazione di questi timori, trasferiti su una delle lingue straniere, ma piuttosto l'insieme combinato di auto-percezione, credenze e sentimenti associati all'apprendimento in classe, derivanti dall'unicità del processo di apprendimento della lingua.

L'ansia della lingua può essere direttamente correlata alle difficoltà che lo studente sperimenta durante l'apprendimento e l'uso di una lingua straniera. Gli adulti di solito si considerano persone intelligenti, e altamente adattabili ad una varietà di norme socioculturali, non mettendo in discussione il loro modo di esprimersi quando si comunica nella loro lingua madre, perché, di regola, non è difficile esprimere i propri pensieri ed essere capiti dagli altri. Tuttavia, la situazione di apprendimento di una lingua straniera è molto diversa, perché i singoli tentativi di comunicazione saranno valutati in conformità incerta o addirittura sconosciuta agli standard linguistici e socioculturali. La

comunicazione nelle lingue straniere comporta l'assunzione di rischi e di conseguenza, è problematica. Se anche quando si comunica nella lingua madre il cervello esegue operazioni mentali complesse, tanto più l'uso di una lingua straniera può abbassare l'autostima dell'individuo come comunicatore competente e portare a insicurezza, stress, inquietudine o addirittura veri e propri attacchi di panico, che sono le manifestazioni di ansia da lingua straniera.

Capitolo 1. Analisi della letteratura

1.1. Teoria e dottrina dell'ansia linguistica

Il problema dell'ansia linguistica è rilevante per molte aree della conoscenza scientifica attuale. Nel mondo c'è una tendenza al riavvicinamento e al reciproco arricchimento delle culture di diversi popoli. Negli ultimi decenni, la migrazione ha raggiunto un livello senza precedenti. Queste circostanze stimolano il desiderio delle persone di padroneggiare non solo la loro lingua madre, ma anche le lingue dei paesi in cui vivono. Uno dei vantaggi di una persona istruita moderna è la conoscenza di diverse lingue. Lo scopo principale del linguaggio è quello di implementare la comunicazione interpersonale nei diversi ambiti della vita umana: politici e sociali, professionali e personali. È inoltre rilevante sottolineare l'importanza del ruolo della lingua nel processo del pensiero.

Etnopsicologo A. Potebnya nel suo libro "Pensiero e linguaggio", che è stato molto apprezzato da L. Vygotskij ha scritto che quando si passa da una lingua all'altra, cominciamo a pensare in modo diverso per descrivere il mondo. Di conseguenza, gli individui che parlano diverse lingue, valutano sempre la situazione intorno a loro da più parti, da due diversi punti di vista. Rapidamente affrontano situazioni di conflitto, ricordano più informazioni, costruiscono logicamente, spostano rapidamente l'attenzione, navigano rapidamente nello spazio e prendono decisioni, che è un'abilità molto importante nel mondo moderno.

Per L. Vygotsky, la questione di come viene assimilata la seconda lingua, perché non interferisce con la prima o in quali situazioni essa interferisce e in che modo, è stata una questione cardine in psicologia. Lo stesso Vygotsky, parlando fluentemente otto lingue, considerava il poliglottismo un'importante caratteristica di una persona istruita.

Il successo nello studio di una lingua straniera è determinato da una serie di fattori, che di solito sono suddivisi nei seguenti sottogruppi:

1) generale pedagogico;

- 2) metodologico;
- 3) generale psicologico;
- 4) individuale psicologico;
- 5) sociopsicologico.

La specificità della lingua non nativa come materia scolastica da un lato causa la necessità di tenere conto di questi fattori e dall'altro condiziona la direzione dei processi di apprendimento.

L. Vygotsky ha studiato che il processo di padronanza di una lingua non nativa necessita di un sistema completamente diverso di condizioni interne rispetto alla sua lingua madre. "Un bambino impara una lingua straniera a scuola in modo completamente diverso dalla sua lingua madre. Si può affermare che la padronanza di una lingua straniera va di pari passo, direttamente opposta a quella che è lo sviluppo della lingua madre. Il bambino non inizia mai la padronanza della lingua madre con lo studio dell'alfabeto, la lettura e la scrittura, con una costruzione cosciente e deliberata di frasi con la definizione verbale della parola, lo studio della grammatica, ma è di solito vale all'inizio di padronanza di una lingua straniera. Il bambino impara la sua lingua madre inconsciamente e involontariamente, e la lingua straniera inizia con la consapevolezza e l'intenzione. Pertanto, possiamo dire che lo sviluppo della lingua nativa va dal basso verso l'alto, mentre lo sviluppo di una lingua straniera va dall'alto verso il basso. Nel primo caso prima di avere proprietà elementari di linguaggio e solo successivamente sviluppare le sue forme complesse, associate alla realizzazione della struttura fonetica della lingua, alle sue forme grammaticali e alla costruzione arbitraria del discorso. Nel secondo caso, prima di sviluppare i complessi, le proprietà superiori di discorso connesse con la consapevolezza e l'intenzione, e solo più tardi appaiono le proprietà più elementari, la spontaneità e l'uso gratuito del discorso di qualcun altro."⁴

⁴ Л. С. Выготский «Мышление и речь», с. 169.

Il successo della formazione dipende strettamente da un approccio scientificamente fondato sullo studio e sulla presa in considerazione di queste condizioni e dalla risoluzione di un compito importante: la gestione del processo di apprendimento.

Negli studi psicologici sui problemi di apprendimento di una seconda lingua, si sottolinea che questo processo è accompagnato da certe esperienze emotive. La fonte di queste esperienze può dipendere dalla situazione di apprendimento, mediata dalle caratteristiche mentali degli studenti. Allo stesso tempo, un tono emotivo positivo contribuisce ad aumentare l'attività linguistica degli studenti e stimola il loro sviluppo intellettuale. La tensione emotiva, un senso di paura (verso gli errori) riduce l'efficacia delle attività di comunicazione. Un esempio è lo stress da esame, che è molto dannoso quando si valutano le abilità e le capacità nell'esprimersi in una lingua straniera.

Nella letteratura scientifica possiamo trovare i seguenti segni di attività vocale come un risultato di stress: in discorso gli allievi aumentano le ripetizioni irrilevanti, stereotipi, errori di abbinamento tra le parole. Anche l'interferenza interlinguistica aumenta. I fenomeni negativi citati sono caratteristici nel caso delle abilità linguistiche non ancora sviluppate dagli studenti. Di conseguenza, per l'insegnante è difficile determinare che cosa ha causato gli errori nella conversazione: stress o incapacità elementare di esprimere i loro pensieri in una lingua non nativa. N. Witt, professore dell'Università di Mosca, ha condotto una ricerca, il cui scopo era quello di determinare i fattori che causano il più forte impatto emotivo sugli studenti durante un test. L'analisi dei dati ha permesso di identificare tre principali fattori di stress (in ordine decrescente di esposizione):

- 1) un leader ufficiale comunicazione - insegnante;
- 2) gli ascoltatori del discorso, cioè il gruppo;
- 3) l'attività stessa con il suo contenuto e le sue caratteristiche organizzative.

Un ruolo importante è giocato anche dallo stato emotivo che lo studente ha prima dell'inizio della comunicazione. Le emozioni non solo hanno una grande

influenza sullo sviluppo della motivazione all'apprendimento, ma agiscono anche come un motivo accademico indipendente. Un certo numero di ricercatori ritengono che siano le emozioni a generare la motivazione, incoraggiando le persone a lavorare.

Nel processo di apprendimento e padronanza di una lingua straniera, sono particolarmente importanti. Le emozioni positive contribuiscono alla crescita di interesse per il soggetto, mentre le emozioni negative hanno l'effetto opposto. Una forma di manifestazione di emozioni negative è l'ansia. È inerente in un modo o nell'altro a ogni persona.

Tradizionalmente, ci sono due tipi di ansia: ansia di tratto e ansia di stato. La prima è una caratteristica della natura umana cioè una tendenza a sperimentare l'ansia, mentre la seconda appare solo in una situazione particolare. Inoltre, è stata stabilita una relazione diretta tra il livello di ansia e il successo dell'attività accademica degli studenti universitari. Ci sono tre livelli di ansia: alta, media e bassa. Si ritiene che l'optimum per l'apprendimento di successo sia il livello medio, mentre a livelli estremamente alti o troppo bassi si verifica una diminuzione di successo nell'attività educativa.

Alla fine del XX secolo si è vista un'esplosione di interesse di ricerca al problema di ansia da lingua straniera. In Unione Sovietica questo interesse è comparso anche prima, al termine degli anni '70 e '80, grazie alla ricerca di specialisti georgiani nei metodi di insegnamento linguistico e agli psicologi L. Topuridze e N. Imedadze. Si tratta di un fenomeno di "ansia da linguaggio" ed è considerato come una condizione speciale, che si verifica in un soggetto emotivamente impressionabili quando si impara una lingua straniera, correlate a "perdita di equilibrio" con una grande discrepanza tra le risorse disponibili e il tema della comunicazione e di espressione dei bisogni.

Nella letteratura straniera sul problema di ansia linguistica (in particolare, nell'articolo di D. Young "Compromette l'apprendimento delle lingue straniere e altri"), si sottolinea che l'ansia linguistica produce un effetto inibitorio sul processo di apprendimento delle lingue straniere. D. Young è stato uno dei

primi a notare ed individuare un approccio generale per quanto riguarda la definizione di ansia vocale. Secondo lui, l'ansia che sorge nel processo di apprendimento della lingua, appare come un'esperienza unica. Da questo punto di vista, l'ansia da conversazione può essere descritta come la reazione emotiva negativa che si verifica durante lo studio o l'uso di una lingua straniera.

Va sottolineato che lo studio di ansia linguistica ha individuato differenze tra questo tipo di ansia e altri tipi noti di ansia. P. McIntyre e R. Gardner hanno trovato che ansia da conversazione si differenzia dai più comuni tipi di ansia e che esiste una relazione negativa tra l'ansia linguistica e la conversazione, ma non con gli altri tipi comuni di ansia. Da quanto sopra si può concludere che maggiore è il livello di ansia da conversazione, più basso è il livello di successo nell'uso della lingua straniera.

C. M. Campbell e J. Ortiz sostengono che il livello di ansia nell'apprendimento delle lingue straniere è davvero minaccioso. E. K. Horwitz e D. Young dimostrano che più della metà degli studenti che cominciano a padroneggiare una lingua straniera, sperimentano un tipo di ansia che determina una significativa riduzione della capacità intellettuali. Citando altri studi, gli autori sottolineano inoltre che l'ansia linguistica nell'apprendimento di una lingua straniera è radicata nelle difficoltà che una persona sperimenta quando impara la sua lingua madre.

E. M. Horwitz e J. Cope hanno notato che i ricercatori non hanno ancora raggiunto una definizione adeguata del concetto di "ansia linguistica" e descritto la sua specifica influenza sul processo di padronanza di una lingua straniera. Il termine "ansia durante l'apprendimento di una lingua straniera" a volte sostituisce "l'ansia linguistica", termine il cui uso sottolinea il legame tra ansia quando si impara una lingua straniera con l'ansia che può accompagnare il processo di acquisire la lingua madre.

Horwitz E. e D. Young hanno anche sottolineato che ci sono due approcci paralleli alla identificazione di ansia linguistica:

- 1) l'ansia linguistica è una forma di riflessione di ansia personale, che si manifesta in altri settori, per esempio, nelle situazioni di esame;
- 2) ansia linguistica è una forma unica di ansia che si verifica durante l'apprendimento di altre discipline.

Questi due approcci, tuttavia, non si oppongono a vicenda, perché contengono diversi punti di vista sulla definizione di ansia linguistica. Gli autori che seguono il primo approccio, considerando l'ansia linguistica come il trasferimento di altre forme di ansia, come, ad esempio, l'ansia da esame che si verifica nel processo di comunicazione sociale, nell'ambito di apprendimento di una lingua straniera. Il vantaggio di questo approccio è che la conoscenza acquisita nello studio di altri tipi di ansia, può essere utilizzata per determinare la genesi delle capacità linguistiche di ansia e di previsione del suo aspetto. Si è constatato che a causa di ansia da prova possono verificarsi reazioni affettive nell'assimilazione di complesse strutture linguistiche di una lingua straniera, che non hanno analoghi nella lingua del paese. Così, K. Daily ha studiato nel 1991 come le tensioni che sorgono nel processo di comunicazione nella lingua madre possono essere fornite nell'ambito di padronanza di una lingua straniera nello svolgimento dei compiti comunicativi (simulazioni di comunicazione). Per esempio, hanno studiato l'effetto di ansia che sorge nel processo di comunicazione, in un campione di studenti americani e spagnoli durante l'apprendimento delle lingue. È stata scoperta inoltre la presenza di connessione di ansia di stato con ansia durante l'apprendimento di una lingua straniera.

Uno dei problemi è legato allo studio della comunicazione tra l'ansia come una caratteristica permanente della personalità e del linguaggio ansia è come D. Young, fa notare che l'ansia linguistica, fino a poco tempo, non è stata chiaramente definita. Solo negli ultimi anni, nella letteratura sul tema dell'ansia linguistica, ci sono state definizioni che forniscono una comprensione più completa del contenuto di questo fenomeno. Così, i ricercatori P. D. MacIntyre e C. Charos hanno concluso che, anche se l'ansia linguistica non è sempre

correlata con altri tipi di ansia, è, comunque, sempre negativamente associata al risultato dell'apprendimento di una lingua straniera.

Il ricercatore E. K. Horwitz ed altri dicono che l'ansia linguistica ha tre principali fonti, vale a dire la tensione sentita da persone nel processo di comunicazione interpersonale; paura di ricevere valutazione negativa da altri, quando le competenze linguistiche sono insufficienti e la cosiddetta ansia da prova, cioè l'ansia che si pone in relazione alla verifica della conoscenza di una lingua straniera.

Al fine di evidenziare il problema di ansia linguistica nel contesto più ampio degli studi di ansia in generale, N. Endler ha proposto di studiare l'ansia da tre punti di vista differenti: ansia come tratto della personalità (ansia di tratto); ansia associata alle specificità della situazione (ansia di stato); ansia come condizione. Talvolta l'ansia sorge in risposta a una particolare situazione o evento, ma può anche essere un tratto caratteriale importante. L'ansia della lingua può iniziare come episodi transitori di paura in una situazione in cui lo studente deve esibirsi nella lingua; in questo momento, l'ansia è semplicemente uno stato di passaggio. Idealmente, l'ansia linguistica diminuisce col passare del tempo, come mostrato negli studi sugli studenti che imparano il francese (ad es. Desrochers e Gardner 1981). Tuttavia, l'ansia della lingua non diminuisce nel tempo per tutti gli studenti. Se gli eventi ripetuti fanno sì che gli studenti associno l'ansia alla performance linguistica, l'ansia diventa una caratteristica piuttosto che una situazione momentanea (Gardner e Macintyre 1993). Una volta che l'ansia da linguaggio si è evoluta in un tratto duraturo, può avere effetti pervasivi sull'apprendimento delle lingue e sulle prestazioni linguistiche. Per quanto riguarda l'ansia come tratto della personalità, è noto come essa determini la presenza di una predisposizione persistente a sperimentare la tensione nervosa in una vasta gamma di situazioni. Le persone che hanno un alto livello di ansia di tratto spesso sperimentano uno stato di squilibrio e mancano di resistenza emotiva.

Esempi di ansia di stato sono "paura del palcoscenico"; ansia che si verifica durante l'esame, parlare in pubblico, ecc. L'ansia linguistica come sottotipo di ansia situazionale si determina quando si ha bisogno di parlare ad un pubblico, o si usa una lingua straniera a un insufficiente livello di competenza per comunicare con madrelingua.

Il concetto di "ansia di stato" è usato in qualche modo in un senso diverso. Questo è descritto come uno stato emotivo instabile con un senso di ansia, la cui intensità può variare.

Quando le persone provano ansia, sono più sensibili alla loro immagine negli altri. Le persone che sono inclini a sperimentare spesso ansia, valutare il loro comportamento e ragionare su reali e possibili fallimenti, spesso cercano di impedire una permanenza in tali situazioni. Lo stato di ansia è accompagnato da reazioni psicofisiologiche: tremore, aumento della sudorazione, aumento della pressione sanguigna. Di conseguenza, lo stato di ansia è un sottoinsieme dello stato di tensione emotiva con tutte le forme tipiche associate.

Negli anni 1970-1980 lo psicologo americano Stephen Krashen ha avanzato "l'ipotesi del filtro affettivo", secondo cui la capacità dello studente di assimilare una lingua è limitata se sperimenta emozioni negative, come la paura o la vergogna, che "includono" questo filtro. Quest'ipotesi ha inferto un duro colpo alla scuola tradizionale e a quegli insegnanti severi che credevano che lo studente dovesse provare un brivido giusto davanti all'insegnante, altrimenti non ci sarebbe stato nessun risultato.

L'ipotesi di Krashen ha avuto una grande influenza sui linguodidattici, in particolare negli Stati Uniti, ma allo stesso tempo è stata criticata da un certo numero di ricercatori. I due punti principali erano:

- 1) quest'ipotesi non può essere verificata sperimentalmente;
- 2) consente una certa distinzione tra i concetti di "assimilazione" e "apprendimento" della lingua.

Sulla base degli studi di cui sopra, si può concludere che può verificarsi l'ansia linguistica, molto probabilmente sotto l'influenza della instabilità dei

fattori di emozione, accompagnata dall'esperienza dello stato di tensione emotiva in situazioni di apprendimento di una lingua straniera. E 'stata la nascita dello stato di tensione emotiva è dovuto alla stessa "effetto di riduzione", che si verifica a causa di ansia linguistica nel processo di padronanza di una lingua straniera, anche tra gli studenti capaci e intelligenti. Come si può vedere, tra i motivi che danno luogo alla comparsa di un fenomeno così specifico di ansia linguistica, ci sono fattori sociali connessi con la sensazione delle impressioni sugli altri quando presentiamo noi stessi. Alcuni ricercatori ritengono che l'ansia linguistica possa essere considerata parte di un costrutto più ampio, che chiamano la sicurezza del soggetto di studio. Il basso livello di fiducia è visto come una fonte di ansia mentre una percezione positiva del proprio livello di realizzazione, combinata con un alto livello di fiducia limita l'ansia linguistica.

L'analisi della letteratura per quanto riguarda i fattori disposizionali di ansia linguistica, e fattori situazionali che determinano la comparsa di ansia da lingua straniera in situazione di apprendimento evidenzia che l'ansia linguistica è inerente a coloro che hanno un rischio significativamente più elevato di insorgenza dello stato di tensione emotiva in altre situazioni, in particolare di studio e professionali.

Tra le caratteristiche personali specifiche che possono portare all'emergere di ansia quando si studia una lingua straniera, possiamo distinguere quanto segue: un basso livello di autostima; il verificarsi di problemi di comunicazione interpersonale, in particolare dovuti alla competitività, che porta ad una tendenza a confrontare il proprio livello di realizzazione con i risultati di altre persone. Il desiderio di avere una pronuncia impeccabile porta al fatto che il soggetto, che studia una lingua straniera sente costantemente la propria incompetenza ed è soggetto ad ansia.

Un aspetto importante dell'ansia linguistica è che essa determina un impatto negativo non solo sull'acquisizione della lingua straniera ma anche sull'interazione sociale e, in ultima analisi, sull'individuo in generale.

Per quanto riguarda gli effetti cognitivi che derivano dall'ansia da lingua straniera, direi che sono patogeni. Uno degli esperimenti più noti è semplicemente quello di far ascoltare al partecipante i nomi dei singoli numeri in una lingua straniera e registrarli. È dimostrato che il fatto stesso della presentazione di informazioni in una lingua straniera (sebbene i partecipanti conoscessero i nomi di ciascuna delle cifre) ha causato una diminuzione della loro velocità di percezione e registrazione.

Analizzando il fenomeno desiderato, molti ricercatori sottolineano che i soggetti ansiosi non possono concentrarsi sulla percezione del dialogo quando è presentato in una lingua straniera, perché l'ansia distrugge il processo di percezione ed elaborazione delle informazioni. Mentre i partecipanti con lo stesso livello di conoscenza della lingua straniera, ma con una mancanza di ansia da lingua straniera, ordinano meglio le informazioni nella percezione. Questo fenomeno indica anche un effetto negativo dello stato di ansia da lingua straniera sul trattamento delle informazioni.

Le caratteristiche dei soggetti con un elevato livello di ansia da lingua straniera sono: un alto livello di intolleranza all'incertezza (come caratteristica personale e segno di stile cognitivo); l'influenza della situazione sul proprio stato (e la conseguente pronunciata tendenza ad evitare i fallimenti); basso livello di controllo delle attività.

L'ansia a volte si verifica in risposta ad una situazione o un evento particolare (ansia di stato), ma può anche essere un tratto del carattere dell'individuo (ansia di tratto).

L'ansia della lingua può manifestarsi tramite degli episodi transitori di paura in una situazione in cui lo studente deve comunicare nella lingua di studio. In questo caso, l'ansia è semplicemente uno stato di transizione. Idealmente, l'ansia della lingua dovrebbe diminuire con il tempo, tuttavia, questo non accade per tutti gli studenti.

Se gli studenti associano il loro stato di ansia alla comunicazione nella lingua straniera, l'ansia può diventare una loro caratteristica personale e non uno stato.

Quando l'ansia da lingua straniera si trasforma in un tratto caratteriale, può esercitare un'influenza globale sul successo nell'apprendimento di una lingua straniera.

Sebbene alcuni ricercatori sostengano che l'ansia da lingua straniera abbia un impatto positivo, la maggior parte degli studi mostra una correlazione negativa tra questa e le prestazioni. La forma negativa dell'ansia linguistica è talvolta definita "ansia debilitante", poiché nuoce agli studenti in molti modi, indirettamente attraverso il nervosismo e la mancanza di fiducia in se stessi, e direttamente attraverso l'aperta elusione dell'uso del linguaggio. L'ansia può causare un calo di motivazione nell'apprendimento di una lingua straniera.

R. Gardner e P. D. MacIntyre hanno affermato che la barriera più potente per ottenere scioltezza in una lingua straniera è l'ansia.⁵ Gli studi mostrano anche l'impatto negativo dell'ansia linguistica sulle valutazioni scolastiche, sul successo del superamento dei test linguistici e sulla fiducia in sé stessi nell'apprendimento di una lingua straniera.

La relazione tra ansia linguistica e i risultati nell'apprendimento delle lingue non è semplice da definire. D. Young ha spiegato che a volte l'ansia linguistica ha un effetto negativo su una competenza linguistica, ma non sulle altre. Inoltre, un alto livello di ansia linguistica può essere il risultato di problemi con l'apprendimento della lingua, piuttosto che la sua causa.

Le ragioni per la comparsa dell'ansia linguistica sono riconducibili a:

- 1) mancanza di motivazione per imparare la lingua;
- 2) impreparazione per il superamento indipendente delle difficoltà linguistiche, espressa nell'incapacità di autocontrollo e autocontrollo;
- 3) bassa autostima degli studenti;
- 4) mancanza di immaginazione;
- 5) basso livello di stabilità emotiva;
- 6) imperfezione della percezione e del pensiero del discorso;

⁵ Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

- 7) organizzazione debole del processo educativo;
- 8) ignoranza delle caratteristiche culturali del Paese d'origine dell'interlocutore, ecc.

Analizzando in modo più dettagliato le cause più comuni dell'ansia linguistica, possiamo distinguere:

1. Paura di sbagliare.

Lo studente ha paura di parlare, perché non vuole commettere errori, cerca continuamente di ricordare le regole della grammatica selezionando le parole giuste. Di conseguenza, alla fine perde fiducia in se stesso e preferisce rimanere in silenzio.

2. Mancanza di vocabolario.

Questo motivo non è solo per i principianti nell'apprendimento di una lingua straniera, ma anche per coloro che hanno imparato la lingua per molto tempo. Il novizio crede di conoscere troppe poche parole per iniziare a parlare. E coloro che sono stati coinvolti in questo per molti anni, conoscono molte parole, ma non sempre quelle che sono necessarie in una situazione particolare. Oppure non ha mai imparato queste parole, o ha difficoltà a ricordarle.

3. Paura delle critiche.

Lo studente non ha solo paura di commettere un errore, ma ha paura di essere deriso, criticato. Teme le critiche sulla pronuncia, sugli errori grammaticali, sull'inesattezza della parola scelta o sulla scarsità del vocabolario in generale.

4. Mancanza di conoscenza della grammatica.

Non c'è una conoscenza approfondita delle basi grammaticali. Lo studente non può ricordare la forma corretta del verbo, non capisce che tipo di articolo o preposizione è necessario usare, non può formare una frase interrogativa.

Le condizioni che influenzano l'ansia linguistica vanno da molto personali (come bassa autostima) a circostanziale (come la metodologia di insegnare la lingua):

1. Autovalutazione.

L'autovalutazione è una valutazione del proprio valore e significato, basata sulla sensazione di interazione efficace con il proprio ambiente. L'efficienza implica che l'individuo abbia un certo grado di controllo.

Gli studenti senza successo che studiano una lingua straniera hanno spesso una bassa autostima rispetto a quelli di successo. Che ciò influisca sulla loro autostima o autostima in una situazione particolare dipende da quanto sia importante l'apprendimento di una lingua straniera nella vita di uno studente.

L'autostima è vulnerabile quando uno studente percepisce se stesso come un interlocutore molto competente nella sua lingua madre, mentre in una lingua straniera il suo vocabolario e i suoi mezzi di espressione sono limitati.

L'apprendimento di una lingua straniera può minacciare l'autostima, privare gli studenti dei loro soliti mezzi di comunicazione, la loro libertà di commettere errori e la loro capacità di comportarsi come sono abituati a comunicare nella loro lingua madre.

Come l'ansia, l'autostima può essere una caratteristica personale (un tratto di personalità integrale) o uno stato (relativo a una particolare situazione). Una persona può sentirsi positiva in se stessa in generale, ma allo stesso tempo sperimenta una bassa autostima in una particolare situazione.

2. Tolleranza all'ambiguità.

La tolleranza all'ambiguità è l'accettazione della possibilità di emergere in situazioni complesse. L'apprendimento di una lingua straniera è sempre associato all'ambiguità dei significati delle parole e della loro pronuncia, che può essere uno dei fattori che causano l'ansia linguistica.

Pertanto, l'esistenza di un certo grado di tolleranza per l'ambiguità è importante per gli studenti di lingue straniere. Gli studenti che sono in grado di tollerare moderati livelli di confusione sono probabilmente più fiduciosi riguardo al loro obiettivo di apprendere le lingue rispetto agli studenti che sono eccessivamente spaventati dalle ambiguità insite nell'apprendimento di una nuova lingua.

3. Accettazione del rischio.

Gli studenti che sono eccessivamente preoccupati per le ambiguità nella lingua spesso soffrono anche della mancanza di desiderio di rischiare. Per gli studenti di lingue straniere, è utile assumere rischi ragionevoli come indovinare i significati delle parole in base al contesto ed esprimere i loro pensieri, nonostante la possibilità di commettere errori. La paura di accettare i rischi aumenta in condizioni di disagio in classe e in un gruppo di studenti.

4. Concorrenza.

La competizione può essere una delle cause dell'ansia linguistica quando uno studente si confronta con gli altri o con un'immagine idealizzata di sé che non può essere raggiunta. Ma questa situazione non si verifica con tutti gli studenti. Ad esempio, gli studenti che sono cresciuti in paesi in cui la sana competizione fa parte della cultura, ricevono un impulso positivo quando c'è competizione. È il fattore trainante che li aiuta a lottare per migliorare le loro abilità. Per gli studenti con qualità personali simili, le lezioni di gruppo sono preferibili rispetto a quelle individuali.

In generale, l'esperienza di un certo grado di eccitazione quando si comunica in una lingua straniera, soprattutto in assenza di una pratica regolare, è una cosa normale, ma a volte l'ansia linguistica può acquisire una tale portata che mette una persona fluente nella lingua in uno stato di torpore, impedendole di dire una sola parola.

L'ansia da lingua straniera può anche cambiare il comportamento di una persona e persino influenzare la sua personalità se deve spesso trovarsi in situazioni in cui deve comunicare in una lingua straniera. Ad esempio, una persona con un basso livello di conoscenza di una lingua che non sperimenta l'ansia, quando si trasferisce in un altro paese userà espressioni facciali e gesti, senza modificare il comportamento abituale. Mentre una persona con l'ansia linguistica, che di solito era socievole ed allegra, può chiudersi e osservare cambiamenti significativi nel suo comportamento e persino nel suo carattere.

L'ansia linguistica può anche portare lo studente a un rifiuto della lingua, inducendolo a evitare qualsiasi confronto con essa. Potrebbe anche non essere

una conversazione ma addirittura una situazione in cui si incontrano iscrizioni in una lingua straniera su un imballaggio o quando una persona ascolta qualcosa in una lingua straniera. Questo è uno dei motivi per cui così tanti studenti di lingue che possiedono già un livello abbastanza avanzato non possono superare sé stessi e iniziare a guardare i video i film e le serie TV in lingua straniera. Inoltre, questo fenomeno può essere causato dalle esperienze negative con la lingua, e da altri fattori.

Il primo caso riguarda, per esempio, la situazione di un individuo a scuola. Qualcuno gli ha mostrato un pezzo di video e le ha chiesto come si traduce, e lui non avendo capito nulla e non avendo potuto rispondere, ora continua a rivivere questa esperienza nella situazione attuale, anche se il suo livello di lingua è diventato molto più alto. Ma questo fenomeno può verificarsi anche per altri motivi, ad esempio a causa dell'impreparazione psicologica di percepire i suoni di un'altra lingua e la diversità linguistica del mondo. Spesso questo si verifica negli adulti che si considerano molto avanzati nel loro settore di competenza, e nella vita in generale, e non sono pronti ad accettare il fatto che ci sia qualcosa di sconosciuto per loro.

Quando questo tipo di ansia linguistica si manifesta, è sufficiente che una persona guardi un video che dura anche solo un minuto in qualsiasi lingua straniera, per iniziare a provare nervosismo. Cioè, se gli si chiederà di giocare a "prova solo a indovinare di cosa tratta questo video", non sarà in grado di eseguire questo compito semplice, poiché sarà troppo ansioso a causa della paura di un confronto con un soggetto sconosciuto. Invece una persona che non sperimenta l'ansia da lingua straniera riuscirà facilmente a far fronte a questo compito e semplicemente riderebbe, se si rivelasse essere sbagliato.

In tal caso, un'aula di studenti che soffrono di ansia da lingua straniera ha bisogno di un approccio speciale da parte dell'insegnante. Dopo tutto, nonostante questi sintomi, hanno bisogno di imparare, dal momento che lo studio delle lingue, soprattutto l'inglese, è un requisito essenziale nella realtà di oggi. Oppure accade che essi abbiano il piacere di imparare, ma non appena

debbano dare prova in termini di comunicazione o di ascolto, si chiudano in sé stessi o rispondano nella loro lingua madre. Anche agli studenti avanzati può succedere, e non solo durante i test.

Dopo aver diagnosticato un comportamento ansioso, gli insegnanti di lingue possono agire per ridurre l'ansia, a seconda delle esigenze e del background culturale degli studenti. Gli insegnanti possono usare qualsiasi o tutti i seguenti suggerimenti per diminuire l'ansia da linguaggio:

1. Aiutare gli studenti a capire che gli episodi di ansia del linguaggio possono essere transitori e non si trasformano inevitabilmente in un problema duraturo.
2. Sostenere l'autostima e la fiducia in se stessi degli studenti per i quali l'ansia della lingua è già diventata una caratteristica a lungo termine, offrendo molteplici opportunità di successo nella classe di lingua.
3. Incoraggiare il rischio moderato e la tolleranza della diversità in un ambiente confortevole e non minaccioso.
4. Ridurre la competizione presente in classe.
5. Rendere chiaro gli obiettivi della classe e aiutare gli studenti a sviluppare strategie per raggiungere questi obiettivi.
6. Dare agli studenti il permesso di usare la lingua anche in modo non perfetto.
7. Incoraggiare gli studenti a rilassarsi tra musica, risate o giochi.
8. Utilizzare i giusti test con tipi di articoli non ambigui ma familiari.
9. Aiutare gli studenti a valutare realisticamente le loro prestazioni.
10. Assegnare ricompense che siano significative per gli studenti e che aiutino a supportare l'uso della lingua.
11. Fornire attività che affrontano diversi stili di apprendimento e strategie in classe.
12. Abituare gli studenti a riconoscere i sintomi dell'ansia e identificare le credenze di mantenimento dell'ansia.
13. Aiutare gli studenti a praticare un self-talk positivo (auto-incoraggiamento) e un "reframing" cognitivo di idee negative o irrazionali.

Utilizzando suggerimenti come questi, gli insegnanti possono consentire agli studenti di affrontare in modo più efficace l'ansia da linguaggio. Quando gli insegnanti aiutano i loro studenti a ridurre l'ansia da linguaggio, evitano che questa diventi una problematica seria.

1.2. Influenza dell'età sull'ansia da lingua straniera

Negli ultimi cinquant'anni, il campo della ricerca sullo sviluppo del linguaggio è stato al centro del dibattito tra approcci nativisti e costruttivisti alla comprensione della cognizione umana. Nei primi anni '60, Chomsky teorizzò, in modo originale, l'ottenimento del linguaggio guidato da un dispositivo di acquisizione della lingua. Ha proposto una soluzione rilevante per il problema logico di come i bambini imparano la lingua, una visione ancora fortemente abbracciata da molti nel campo. Da quel momento, tuttavia, una visione alternativa ha preso piede. Su una base logica ed empirica si propone l'idea che la conoscenza linguistica di un bambino è costruita piuttosto che innata, emergendo come conseguenza delle esperienze del bambino con il mondo linguistico e non. Proposte su come esattamente il bambino svolge questo processo hanno preso forme diverse nel corso degli anni, con ogni nuovo decennio teorie e progressi metodologici hanno rafforzato la tesi alternativa al nativismo.

La teoria del periodo critico dice che fino a una certa età il cervello del bambino è particolarmente adatto allo studio delle lingue, è linguisticamente flessibile. Dopo il periodo critico, le zone in cui si trovano i centri linguistici gradualmente si "induriscono" e le abilità per le lingue straniere si riducono.

Il periodo critico varia per le diverse aree linguistiche. Per le abilità fonetiche, è limitato a sei anni. I principianti che imparano una lingua straniera in seguito perdono la capacità di riprodurre incondizionatamente un'altra lingua. Fino a sei anni di età il bambino può adeguatamente padroneggiare qualsiasi sistema fonologico o uditivo, ma successivamente le abitudini di articolazione nella lingua madre sono registrati in modo che ogni nuovo fonema sonoro percepito debba essere associato a uno della lingua madre. La stessa cosa accade con il ritmo e l'intonazione. Le eccezioni sono possibili fino a dodici anni.

Per lo sviluppo della lingua straniera e delle abilità lessicali, il periodo critico è sconosciuto. In quest'area, le abilità linguistiche rimangono pressoché uguali fino a ventuno anni.

Per determinare la disponibilità dello studente di imparare una lingua straniera viene preso in considerazione il periodo sensibile o periodo ottimale per l'apprendimento. Questi sono i periodi di opportunità ottimali per lo sviluppo più efficace delle parti della psiche (memoria, linguaggio, pensiero), nonché la formazione e l'istruzione. Così, dall'età di un anno fino a ciniche anni, i bambini sono sensibili allo sviluppo della comprensione dei fonemi e all'apprendimento delle lingue. I piccoli scolari sono sensibili all'attività di apprendimento. La loro attività mentale è volta a replicare, accettare, imitare, imparare azioni e dichiarazioni. I giovani adolescenti sono sensibili alle attività extrascolastiche. Sono propensi a lavorare con i coetanei. La loro più grande caratteristica è il bisogno di autoaffermazione e la prontezza ad agire. Durante la scuola superiore sono sensibili allo sviluppo del proprio mondo interiore: la ricerca del percorso di vita, lo sviluppo di un senso di responsabilità e il desiderio di governare se stessi.

È generalmente accettato tra psicolinguisti che esiste un periodo critico per l'acquisizione L1, ma è controverso il fatto che esista anche per l'apprendimento L2. Conoscere l'esistenza di un periodo critico per una seconda lingua sarebbe importante per gli insegnanti che lavorano con studenti adulti, per il motivo che se gli studenti più grandi sono biologicamente incapaci di padroneggiare un'altra lingua, non dovrebbero essere classificati rispetto alla madrelingua. Poiché le aspettative sono ridotte, anche le metodologie di insegnamento devono essere modificate per promuovere competenze limitate e tener conto della limitata capacità di divenire fluenti come una madrelingua. Inoltre, se esiste un periodo critico per l'apprendimento L2, allora le scuole dovrebbero ovviamente introdurre prima le lingue straniere. Chiaramente, conoscere i fatti sul periodo critico per l'acquisizione della seconda lingua è rilevante per la politica scolastica e per organizzare l'istruzione.

Psicologi e linguisti hanno tentato allo stesso modo di dimostrare o confutare l'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione della seconda lingua, poiché la teoria è stata postulata nel 1967 da Eric H. Lenneberg. Ci sono molte ricerche

che supportano l'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione della seconda lingua. Tra questi, uno studio di Jaqueline Johnson ed Elissa Newport riceve ancora molta attenzione fino ad oggi. Lo studio di Johnson & Newport (1989) includeva 46 madrelingua coreani o cinesi che arrivarono negli Stati Uniti tra i tre e i trentanove anni e che avevano vissuto nel paese tra i tre e i ventisei anni prima dei test. Nella loro introduzione affermavano che qualsiasi informazione raccolta dalla verifica dell'ipotesi del periodo critico non sarebbe utilizzata per negare la teoria nella sua interezza, ma piuttosto per affinare la teoria. Questa affermazione portò alla creazione di due idee diverse sull'ipotesi del periodo critico. Il termine, "l'ipotesi di esercizio", si riferisce a un'ipotesi sul periodo critico che indica una predisposizione all'apprendimento delle lingue in età precoce che deve essere sfruttata prima che scompaia. Il secondo termine indicava il contrario; "L'ipotesi dello stato di maturazione" affermava che non importava quanto fosse sviluppata l'attitudine all'apprendimento delle lingue, in quanto questa diventava dormiente e inutile all'età della maturazione. Il loro test consisteva in 276 frasi, dove solo metà delle quali erano grammaticalmente corrette. I soggetti dovevano ascoltare le frasi incise su un nastro e indicare su un foglio se la frase ascoltata fosse grammaticalmente corretta. I risultati mostrano una chiara e forte relazione tra l'età di arrivo negli Stati Uniti e le prestazioni durante il test. I soggetti che hanno iniziato ad acquisire l'inglese negli Stati Uniti da giovani hanno ottenuto dei punteggi più alti rispetto a quei soggetti che avevano iniziato ad acquisire l'inglese più tardi. Pertanto, il loro studio era uno dei molti che supportava la teoria di Lenneberg dell'acquisizione del linguaggio e sosteneva più direttamente l'ipotesi "dello stato di maturazione".

Molti ricercatori hanno opinioni opposte sull'ipotesi del periodo critico: in contrasto con la ricerca di cui sopra, Bialystok (1997) ha scritto un articolo che sembra negare le prove a supporto dell'ipotesi dell'esistenza di un periodo critico nell'apprendimento delle lingue. È indubbio il successo generale degli studenti più giovani nell'acquisire una seconda lingua, ma "nulla di inevitabile

segue". In altre parole, non vi sono prove di un improvviso cambiamento nell'abilità linguistica dopo la pubertà, ma solo per un declino molto graduale che "proietta bene nell'età adulta". Tali scoperte difficilmente possono essere una prova a favore dell'esistenza di un vincolo biologico sull'abilità linguistica che finisce intorno alla pubertà o poco dopo.

Inoltre, Bialystok afferma piuttosto che "la corrispondenza tra le strutture linguistiche nella prima e nella seconda lingua è il fattore più importante che influenza l'acquisizione". Crede che gli studenti adulti possano ottenere lo stesso successo dei bambini se dedicano tempo e spazio per imparare e se possiedono la stessa motivazione dei bambini, da cui quest'ultimi solitamente traggono beneficio. In generale, Bialystok imputa la mancanza di successo da parte degli adulti a fattori esterni diversi dall'età. Bialystok afferma che la relazione tra le diverse strutture linguistiche è la ragione alla base delle differenze nei risultati del test sopra descritto.

Come e perché il comportamento linguistico del bambino cambia così drasticamente in un tale breve lasso di tempo? Gran parte della ricerca sull'argomento ha mostrato che questo processo è guidato da strutture mentali innate e altamente specializzate. Infatti, l'apprendimento della lingua implica l'operazione di una maturità specificamente linguistica: il bioprogramma che elabora input specificamente linguistici. Secondo questa prospettiva, il bioprogramma rende possibile al bambino determinare quale sistema di regole linguistiche, di tutti i possibili, caratterizza la propria lingua nativa. L'obiettivo di molte ricerche in linguistica moderna è stato quello di mappare l'insieme vario di principi e caratteristiche che costituiscono il sistema di regole di ogni lingua del mondo. Certamente, intraprendendo questo arduo compito, si è presto colpiti dalla grande ricchezza e complessità delle grammatiche umane.

Se la questione centrale è come padroneggiare le grammatiche, tale complessità è particolarmente ostica. Soprattutto alla luce dell'assunto prevalente tra i teorici nativisti, per cui l'ambiente non è in grado di fornire ciò di cui i bambini hanno bisogno per imparare, per conto proprio, sistemi ricchi

di rappresentazioni linguistiche. Secondo Chomsky (1981), il discorso degli adulti è così pieno di esitazioni, false partenze, errori di pronuncia e sgrammaticità che non potrebbe essere un modello adeguato da cui dedurre regole linguistiche complesse. Nonostante di fronte ad un bambino il linguaggio della conversazione adulta ha in genere una struttura più coerente. La ricerca etnografica rivela in ogni caso differenze sostanziali in ogni cultura riguardo all'estensione e alla natura delle interazioni linguistiche con i bambini. Quindi, apparentemente è stato impossibile identificare le caratteristiche universali dell'input, necessario ai bambini per l'acquisizione linguistica.

Inoltre, la concezione dell'affidarsi a un registro semplificato come base per lo sviluppo grammaticale dei bambini è stata messa in discussione.

Tradizionalmente, il problema dell'acquisizione del linguaggio è stato trattato come un problema di apprendimento nell'identificare e produrre le frasi valide nella propria lingua. In teoria si presume che l'oratore abbia una serie di regole, o una competenza grammaticale, capace di generare tutte le forme di comprensione delle frasi o determinare la validità o meno di queste. Il processo di apprendimento è guidato per entrambi dall'innata dotazione dello studente di linguistica strutturata e dalla conoscenza e dall'esposizione del docente alla lingua. Le domande fondamentali riguardano quindi la natura di queste fonti di informazione, come sono utilizzate e l'estensione a cui ciascuno è responsabile per il raggiungimento finale dell'abilità linguistica.

L'approccio standard in linguistica tendeva a vedere l'input per il docente del bambino semplicemente come una sequenza di frasi valide. Le proprietà statistiche di questo input sono generalmente trascurate o pensate per avere poca rilevanza per l'apprendimento. In effetti, alcuni considerano questa una caratteristica dell'approccio come attenzione alle statistiche potenziali mettendo un tremendo onere computazionale per lo studente. Inoltre, Baker (1979), tra gli altri, ha sostenuto che i bambini ricevono un'esplicita ignoranza di feedback negativi a seguito di errori di produzione.

Dal momento che il discorso ai bambini è tipicamente più semplice della

parola agli adulti, l'apprendimento di una grammatica può essere ostacolato dal fatto che l'input è limitato nella portata e nell'estensione delle informazioni sintattiche dettagliate che può fornire. Più significativamente, diversi studi hanno dimostrato che gli operatori sanitari non forniscono informazioni esplicite sufficienti per impedire al bambino di fargli costruire sistemi grammaticali troppo generici. Questo errore, si è supposto, può essere solo superato dall'input linguistico che fornisce "evidenze negative" o sia informazioni sulle quali frasi non sono permesse dalla lingua di destinazione. Vi è motivo di ritenere che evidenze dirette negative non siano necessarie per l'acquisizione del linguaggio, tuttavia le evidenze indirette negative possono essere pertinenti.⁶

Queste limitazioni dell'input devono essere interpretate nel contesto delle ipotesi riguardo a quali tipi di meccanismi vengono usati dal bambino che apprende le lingue. In un famoso esame, ciò che renderebbe le lingue "apprendibili", Gold (1967) proponeva ai bambini studi generali che testano ipotesi su regole grammaticali contro l'esempio delle frasi che sentono nella loro lingua di destinazione. In questa dimostrazione, Gold ha fornito cosa era considerato, come una prova convincente, che uno studente generale non potesse imparare le grammatiche di alcuni tipi di linguaggi formali (che derivano dalla classe della loro lingua madre) ricevendo solo "evidenze positive" (ovvero frasi grammaticali nella lingua). Le uniche condizioni in cui l'apprendimento può avere successo sono: 1) se allo studente vengono fornite evidenze negative (ovvero indicazioni su quali erano le frasi sgrammaticate), o se lo studente possedeva forti pregiudizi iniziali riguardo ai tipi di ipotesi da considerare in primo luogo. Dovremmo notare che lo studente di Gold è incorporato un meccanismo di apprendimento per tutti gli usi che è chiaramente diverso da quello che è stato proposto per bambini piccoli. Tuttavia, poiché diversi studi hanno dimostrato che l'evidenza negativa esplicita è rara e non è universale nei discorsi rivolti ai bambini, l'unica

⁶Noam Chomsky, *Lectures on Government and Binding*, Foris Publications, 1988, p. 9.

conclusione ritenuta ragionevole all'epoca era che i bambini dovessero venire pre-cablati con un insieme universale di vincoli di rappresentazione sui tipi di grammatica che sono possibili nelle lingue umane. In altre parole, la complessità del prodotto finale e l'indeterminatezza dell'input ai bambini (ossia la "povertà dello stimolo") sembra comprendere prove convincenti che le grammatiche non possano essere apprese.

Come Tomasello (2003) ha recentemente affermato, questa visione presuppone che le grammatiche degli adulti siano molto lontane al di là di ciò che i bambini siano in grado di costruire, date le risorse a loro disposizione. Poiché la maggior parte dei bambini diventa relativamente abile nella grammatica durante primi anni di vita, era logico supporre che lo fosse solamente tramite un ricco sistema di regole e rappresentazioni specificate, ad es. Grammatica Universale, che tutti i bambini potrebbero azzerare il particolare insieme di regole che caratterizzano la loro lingua.

Infine, questo punto di vista fa anche forti affermazioni riguardo alle relazioni tra linguisti e cognizione non linguistica. Comunque, la facoltà di lingua comporta un'elaborazione di speciali meccanismi dedicati alla mediazione dell'acquisizione e all'elaborazione del linguaggio. Inoltre, i sottosistemi sono essi stessi "modularizzati" in termini di componenti della facoltà di linguaggio tradizionalmente definita dai linguisti, ossia fonologia, semantica, grammatica, pragmatica. A causa di questi sottocomponenti del linguaggio, si presume che siano distinti in termini di rappresentazione impiegata e sono visti come strutturalmente autonomi ed informatizzati, non solo l'uno dall'altro, ma anche dal resto della cognizione non linguistica.

Insomma, questa visione nativista dello sviluppo del linguaggio si concentra sulla specificità dei giovani la complessa conoscenza grammaticale del bambino, le origini biologiche della sua natura e il corso universale della sua acquisizione.

La lingua è un'abilità complessa e specializzata, che si sviluppa spontaneamente nel bambino, senza uno sforzo cosciente o un'istruzione

formale, viene dispiegata senza consapevolezza della sua logica sottostante, è qualitativamente uguale in ogni individuo, ed è distinta dalle capacità più generali di elaborare informazioni o comportarsi in modo intelligente.

Per questi motivi, alcuni scienziati cognitivi hanno descritto il linguaggio come un fatto psicologico, un organo mentale, un sistema neurale e un modulo computazionale.

Benché le opinioni nativiste sull'acquisizione del linguaggio siano forti e ancora largamente condivise, ci sono continue polemiche sull'adeguatezza di tali teorie come un resoconto di come i bambini sviluppano la competenza nella lingua. Alcune critiche sfidano direttamente la logica delle argomentazioni di Chomsky e teorici della mentalità affine. Esse pongono domande fondamentali come l'universalità della grammatica generativa, l'autonomia della sintassi nell'elaborazione del linguaggio e nella fondamentale incompletezza del linguaggio. Per altro le critiche si concentrano su prove empiriche incompatibili con particolari asserzioni nativiste. Per esempio, l'affermazione che indizi negativi non sono disponibili quando i bambini fanno errori grammaticali - un'ipotesi centrale per l'argomento "povertà dello stimolo" al cuore della teoria di Chomsky - non è supportata da una recente analisi delle riformulazioni dei genitori in Italia sul discorso dei bambini. Queste diverse sfide, sia filosofiche che guidate dai dati, hanno alimentato il dibattito per oltre quattro decenni sull'adeguatezza delle teorie nativiste sull'apprendimento delle lingue.

Tuttavia, negli ultimi anni questo dibattito ha iniziato a cambiare in focus e tenore, non solo in risposta a critiche esplicite nell'ambito della linguistica e della psicologia dello sviluppo, ma anche in risposta a risultati di ricerche e approfondimenti teorici. Una prospettiva alternativa sull'apprendimento delle lingue ha raccolto forza, amplificata da nuovi sviluppi in aree di ricerca che in passato avevano avuto pochi contatti con i dibattiti teorici sulla natura dello sviluppo del linguaggio. Ci concentriamo su quattro di questi sviluppi che hanno iniziato a cambiare la direzione della ricerca sull'acquisizione della lingua: primo, l'emergere di più teorie "user-friendly" del linguaggio e della

lingua; secondo, il contributo di approcci computazionali per modellare l'elaborazione e l'apprendimento del linguaggio; terzo, i risultati della ricerca sperimentale sull'apprendimento e sull'elaborazione cognitiva da parte dei neonati; e quarto, approfondimenti da studi con bambini e primati non umani sul ruolo della cognizione sociale nella comunicazione. In modi diversi, queste diverse aree motivano tutti a sostenere una visione alternativa emergente dell'apprendimento delle lingue.

Mentre le teorie generative hanno favorito una visione della competenza linguistica definita esclusivamente in termini di conoscenza grammaticale, i recenti sviluppi della linguistica e della psicolinguistica hanno spostato l'attenzione su una visione più inclusiva della competenza, che incorpora fattori di prestazione che guidano l'uso della lingua. All'interno dell'area emergente della linguistica cognitivo-funzionale, i teorici "basati sull'uso" enfatizzano la connessione essenziale tra la struttura del linguaggio e il modo in cui il linguaggio viene utilizzato per comunicare. Secondo questo punto di vista, la competenza linguistica non può essere ridotta alla conoscenza di una grammatica fondamentale come affermava Chomsky, ma si basa piuttosto su una vasta gamma di capacità cognitive e sociali e sulla conoscenza di diversi ambiti. Rifiutando le ipotesi nativiste fondamentali sulla natura del linguaggio, le teorie basate sull'uso richiedono una visione molto diversa di ciò che è implicato nell'apprendimento delle lingue (Tomasello, 2003).

Anche nella psicolinguistica c'è stato un drammatico allontanamento dai modelli di elaborazione del linguaggio che incarnano ipotesi nativiste, a favore di modelli che enfatizzano aspetti statistici e probabilistici del linguaggio. Fino a poco tempo fa, le teorie di elaborazione dominanti erano quelle che presuppongono la modularità del linguaggio, concentrandosi su strategie sintattiche sintetiche che si presume siano automatiche.

Queste nuove prospettive teoriche sull'uso della lingua che emergono nell'ambito della linguistica e della psicolinguistica non sono solo "user-friendly" nella loro enfasi sulla flessibilità e intraprendenza dell'elaborazione

del linguaggio maturo, ma anche "a misura di bambino" nei loro aspetti riguardanti lo sviluppo. La loro influenza sulla ricerca attuale sull'apprendimento precoce delle lingue è evidente a diversi livelli. I teorici dello sviluppo che usano tecniche osservazionali stanno testando le previsioni delle teorie basate sull'uso, cioè che i bambini sviluppano gradualmente le competenze linguistiche, imparando a produrre nuove costruzioni "item by item", piuttosto che avanzando regole grammaticali specificate in modo innaturale che funzionano in modo non provocatorio. I ricercatori stanno anche usando nuove tecniche sperimentali per valutare le capacità di elaborazione del linguaggio in anticipo per esplorare come i bambini nel primo anno seguono le informazioni distributive nella lingua parlata e come entro il secondo anno sono in grado di interpretare il discorso in modo incrementale sulla base di informazioni probabilistiche, in modo simile agli adulti.

In questo modo, la teoria della "grammatica universale" propone che i bambini nascano con una conoscenza istintiva delle regole linguistiche comuni a tutti gli umani. In seguito all'esposizione a una lingua specifica, come l'inglese o l'arabo, i bambini compilano semplicemente i dettagli relativi a tali regole, rendendo il processo di apprendimento di una lingua veloce ed efficace.

L'altra teoria, nota come "ipotesi del periodo critico", afferma che all'età della pubertà, circa, molti di noi perdono l'accesso al meccanismo che ci ha resi studenti di lingue in maniera così efficace da bambini. Queste teorie sono state contestate, ma tuttavia continuano ad essere influenti.

Nonostante ciò che queste teorie suggerirebbero, tuttavia, la ricerca sui risultati dell'apprendimento linguistico dimostra che i giovani potrebbero non essere sempre meglio degli adulti nell'apprendimento della lingua. In alcuni contesti di apprendimento e insegnamento delle lingue, gli studenti più grandi possono avere più successo dei bambini più piccoli. Tutto dipende da come viene appresa la lingua.

Vivere, apprendere e giocare in un ambiente di seconda lingua su base regolare è un contesto di apprendimento ideale per i bambini. La ricerca mostra

chiaramente che i bambini possono parlare fluentemente più di una lingua allo stesso tempo, a patto che vi sia un impegno sufficiente con ricco di contenuti in ciascuna lingua. In questo contesto, è meglio iniziare il prima possibile.

L'apprendimento nelle lezioni di lingua a scuola è un contesto completamente diverso. Lo schema normale di queste lezioni è di avere una o più lezioni a settimana. Per avere successo nell'imparare con una tale scarsa esposizione al ricco di contenuti linguistico occorrono abilità metacognitive che di solito non si sviluppano fino alla prima adolescenza. Per questo stile di apprendimento della lingua, gli ultimi anni della scuola primaria sono il momento ideale per iniziare, per massimizzare l'equilibrio tra lo sviluppo delle abilità metacognitive e il numero di anni consecutivi di studio disponibili prima della fine della scuola.

Inoltre, la ricerca ha dimostrato che gli studenti più giovani si sentono più preoccupati durante le attività linguistiche, gli esami e le correzioni degli insegnanti, rispetto agli studenti più grandi.

Anche se l'ansia svolge un ruolo molto importante nell'apprendimento delle lingue straniere, l'ansia della lingua straniera nei giovani studenti è stata fino a poco tempo fa una zona inesplorata. Pertanto, si credeva che i giovani studenti provassero poca ansia all'interno delle aule di lingua straniera. Poiché l'ansia interagisce con altre differenze individuali, il suo effetto sull'apprendimento delle lingue può essere compreso meglio se consideriamo queste interazioni. Mihaljević Djigunović (2000) ha trovato una correlazione negativa tra motivazione e ansia in uno studio con giovani studenti. Come MacIntyre ha provato (2000), l'ansia è anche negativamente correlata con la volontà di comunicare.

La disponibilità a comunicare è una caratteristica individuale relativamente stabile che mostra se un individuo è pronto a comunicare in una lingua straniera o no. MacIntyre, Baker, Clément e Donovan (2003) hanno svolto la ricerca su studenti di immersione linguistica francesi degli anni scolastici 6-9 e hanno scoperto che la disponibilità a comunicare cessava di aumentare dopo

l'ottavo livello. Hanno concluso che l'ansia impedisce questo aumento. Anche qui sono arrivati alla conclusione che l'ansia è un buon predittore della volontà di comunicare negli studenti di tutte le età.

Anche l'ansia della lingua gioca un ruolo importante nella fiducia in sé stessi degli studenti. Se gli studenti di lingue sperimentano l'ansia già agli inizi dello studio, possono avere dubbi sulla loro capacità di apprendere la lingua straniera.

Mihaljević Djigunović (2000) ha studiato l'ansia della lingua negli studenti croati di EFL (inglese come lingua straniera). I partecipanti sono stati divisi in tre gruppi di età: dai 7 ai 10 anni, dagli 11 ai 14 anni e dai 15 ai 18 anni. Ha riferito che più della metà dei partecipanti hanno provato ansia quando dovevano parlare inglese in classe. Essi percepivano sia i loro pari che il loro insegnante come pubblico critico, e si sentivano intimiditi. Un'ulteriore causa di ansia da lingua straniera erano i test. La sua ricerca ha dimostrato che il livello di ansia da test era il più basso tra gli studenti più giovani e il più alto tra gli studenti meno giovani. Tuttavia, il gruppo più giovane era quello che esprimeva più disagio allo scoprire di avere commesso errori. L'insegnante è stato ritenuto come fonte di ansia in tutti i gruppi. Gli studenti hanno provato ansia quando l'insegnante era troppo severo o quando esprimeva commenti negativi o ironici sul loro rendimento. Le altre fonti di ansia che gli studenti hanno menzionato includevano le caratteristiche dell'inglese che lo rendono una lingua difficile da imparare, l'uso della lingua al di fuori della classe, la comprensione dei problemi e il disagio nel dover imparare una lingua straniera difficile. Questo studio ha anche stabilito che la frequenza della maggior parte delle fonti di ansia che gli studenti hanno segnalato aumenta con l'età. Le relazioni in classe tra studenti e insegnante possono anche provocare ansia, che può essere persistente e non diminuire nonostante l'abilità dello studente. L'insegnante può svolgere un ruolo cruciale nel ridurre il livello di ansia e stabilire modelli familiari con i giovani studenti all'inizio dell'apprendimento della lingua straniera, come suggeriscono Brewster, Ellis e Girard (2004). Poiché

i giovani studenti sono molto attaccati al loro insegnante, i comportamenti dell'insegnante che migliorano la vicinanza e i comportamenti che migliorano il controllo sugli studenti possono aumentare o diminuire i livelli di ansia degli studenti.

Per quanto riguarda l'età, come ipotesi di periodo critico, questa ha un grande effetto nell'apprendimento sia di una prima che di una seconda lingua. Nella discussione dei fattori che causano ansia nel parlare in pubblico, studi precedenti considerano l'età come uno dei fattori più influente che causa l'ansia di parlare in pubblico.

Dieci anni fa, nello studio condotto da Onwuegbuzie (1999), che cercava l'associazione tra le variabili degli studenti e l'ansia del linguaggio tra 210 partecipanti la cui età andava da 18 a 71, si è constatato che c'era una correlazione positiva e statisticamente significativa tra ansia ed età. Nell'analisi di regressione multipla, l'età ha contribuito al 4% della predizione dell'ansia da lingua straniera. Ciò indicherebbe che secondo questa indagine, più lo studente è grande d'età, più probabile sarà che manifesti un più alto livello di ansia. In un altro studio sull'ansia condotto da Azizah et. al. (2007) su 29 studenti di scienze, è stato trovato che quelli la cui l'età era maggiore di 40 anni avevano più probabilità di sperimentare un basso livello di ansia rispetto a quelli la cui età andava da meno di 30 a 36-40 anni. Pertanto, è stato concluso nello studio che l'età gioca un ruolo importante nel determinare il livello di ansia degli studenti. Chan & Wu, (2004) hanno sottolineato che parlare nella lingua studiata sembra essere l'aspetto più complesso di apprendimento delle lingue straniere, l'enfasi attuale sullo sviluppo della competenza comunicativa pone grandi difficoltà allo studente ansioso. Per garantire il successo dell'istruzione inglese nelle scuole primarie, l'ansia da lingua straniera è un problema significativo che non può essere ignorato.

Xiuqin (2006) ha effettuato uno studio sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della lingua orale che avevano imparato per due anni, in quel caso definendo età come il periodo di apprendimento dedicato. Viene quindi

spiegato che l'ansia esiste ancora tra questi studenti, quindi impedisce loro di cogliere le opportunità nella loro pratica linguistica. Huberty (2004) ha considerato l'ansia come fasi cognitive dello sviluppo degli studenti, assicurandone la relazione con l'età, in termini di ordine di acquisizione. Nel discutere l'ansia sullo sviluppo umano, è confermato che a diverse fasi del periodo evolutivo corrispondono diversi livelli di ansia. L'infanzia che si dice termini intorno ai 7-9 mesi, è il periodo in cui i bambini manifestano un alto livello di ansia, mentre la seconda pietra miliare dello sviluppo è intorno ai 12-18 mesi, quando i bambini manifestano ciò che è noto come ansia da separazione. Poi viene l'età della scuola, quando si dice che l'ansia sia determinante e necessaria per lo sviluppo cognitivo. I bambini per lo più a 8 anni diventano più ansiosi rispetto a specifici oggetti e eventi identificabili come animali, figure oscure e immaginarie. Le affermazioni precedenti riguardano manifestazioni di ansia in generale e non specificamente l'ansia da lingua straniera.

Blood et al. (2007) nello studio investigativo sugli studenti balbuzienti nell'esaminare il livello di ansia ha riportato che gli adolescenti che balbettavano, con disturbi associati, mostravano un livello più elevato di ansia rispetto agli adolescenti le cui balbuzie non avevano disturbi concomitanti, evidenziando una correlazione tra ansia e autostima. Questo risultato è in linea con i risultati precedenti e attuali nel mostrare che la balbuzie è più diffusa tra i bambini rispetto agli adolescenti. Questo risultato mostra anche che i loro livelli di ansia sono correlati con la loro età ipotizzando che l'età sia un fattore determinante nell'esperienza di ansia. Ay (2010) ha studiato l'ansia da lingua straniera tra i giovani studenti originari della Turchia con stretta relazione con il loro livello di competenza linguistica. I risultati hanno dimostrato che l'ansia da lingua straniera è esperienza degli studenti più giovani che sono per lo più adolescenti. E per loro è più profonda a causa della loro età. Ma la loro capacità cognitiva può permettergli di superarla.

Inoltre, la ricerca delle università della Turchia (2016) ha dimostrato che gli studenti più giovani si sentono più preoccupati durante le attività linguistiche, gli esami e le correzioni degli insegnanti, rispetto agli studenti più grandi indicando che possano trasferire quest'ansia anche all'età adulta.

1.3. Impatto del poliglottismo sull'ansia da lingua straniera

Il poliglottismo è l'uso di più di una lingua, da un singolo oratore o da una comunità di oratori. Si ritiene che i parlanti multilingua superino il numero di parlanti monolingue nella popolazione mondiale. Più della metà degli europei dichiara di parlare almeno una lingua diversa dalla propria lingua madre; tuttavia, molti di questi sono monolingue. Il multilinguismo sta diventando un fenomeno sociale governato dai bisogni della globalizzazione e dell'apertura culturale. Grazie alla facilità di accesso alle informazioni attraverso Internet, l'esposizione delle persone a più lingue sta diventando sempre più frequente, promuovendo così la necessità di acquisire lingue aggiuntive.

Il multilinguismo è sempre stato e rimane ad oggi un fenomeno essenziale per la coesistenza di diverse etnie e culture, ma che può avere un molteplici contraddizione e causare talvolta opinioni abbastanza estremiste da saluti allarmistici alla resistenza violenta e ai pregiudizi. Sembra che abbia compromesso la possibilità stessa di una cultura monolingua e in questo senso è una preoccupazione per la sua conservazione, ma allo stesso tempo amplia la gamma culturale dell'esperienza delle comunità di lingua straniera, "accumulando" la potenziale assimilazione dei valori universali. Nel mondo moderno, cercando di trovare il modo di raggiungere un "umanesimo globale", che crei la possibilità di istituire una società umanistica con diversi modelli nazionali, sembra ci sia una strana riluttanza a notare il ruolo del multilinguismo nello sviluppo di eterogeneità sociale e a valutarlo come un fattore positivo per l'interazione interculturale.

In uno studio pubblicato nel 1935, L.S. Vygotsky ha avanzato la seguente tesi: l'influenza del poliglottismo sul pensiero e sul livello di sviluppo di una persona non può che essere positiva. Secondo il ricercatore, lo sviluppo del linguaggio è di fondamentale importanza per lo sviluppo del pensiero dei bambini e dell'intera formazione mentale del bambino. Non sorprende che il fenomeno del poliglottismo sia stato studiato in vari paesi. La questione principale che interessa i ricercatori è l'impatto pratico di una lingua su un'altra.

In altre parole, se il poliglottismo favorisce una migliore padronanza della lingua madre e lo sviluppo intellettuale generale del bambino o, al contrario, si tratta di un ostacolo, un ostacolo a questo sviluppo? Vygotsky, nel suo articolo fa riferimento a uno studio condotto da Epstein, che ha studiato lingue che si influenzano reciprocamente in aree in cui esse coesistono - per esempio, in Svizzera. E ha scoperto che le lingue possono influenzare negativamente a vicenda e influire sul pensiero di una persona. In diverse lingue, spesso non ci sono parole completamente identiche che corrispondano esattamente alle parole di un'altra lingua, in quanto ogni lingua ha il suo sistema grammaticale e sintattico. Secondo Epstein, il poliglottismo porta a serie difficoltà nel pensiero del bambino. Ogni nazione ha il suo modo speciale di raggruppare le cose e le loro qualità, le loro azioni e relazioni per chiamarle. Questo "antagonismo" di idee inibisce il pensiero dell'uomo. Epstein conclude che il poliglottismo è un male sociale e noi come genitori o insegnanti, dovremmo ridurre o mitigare l'impatto di questa piaga sullo sviluppo dei bambini. Per questo, il bambino deve parlare solo una lingua, perché il mix attivo delle due è più dannoso. Pertanto, raccomanda di comprendere e leggere o usare passivamente molte lingue, ma attivamente solo una. Epstein ritiene inoltre che il poliglottismo porta un danno specialmente in età precoce, quando un bambino ha stabilito in primo luogo competenze e modi di pensare e quando i legami associativi tra il suo pensiero e la parola sono ancora fragili. Vygotsky ritiene che la reciproca inibizione delle lingue avvenga effettivamente nella pratica, ma trova le conclusioni di Epstein infondate e troppo pessimiste. Come un aspetto dell'impatto positivo, l'autore vide la capacità di esprimere una sola idea in diverse lingue dando al bambino anche l'occasione di vedere la loro lingua come un particolare sistema tra molti altri, che porta ad una speciale consapevolezza delle sue competenze linguistiche. Nel 1962, sono state tradotte in inglese le tesi di LS. Vygotsky pubblicate nel libro «Pensiero e linguaggio» (Vygotsky, 1962) che hanno avuto un impatto diretto su una serie di importanti studi in Canada, Germania e Francia in materia di periodo "positivo" della

valutazione scientifica dell'impatto del bilinguismo sullo sviluppo cognitivo. "Periodo positivo" è associato ai nomi dei ricercatori canadesi W. Lambert ed E. Peal che hanno osservato su larga scala lo studio di un grande gruppo di studenti a Montreal, basandosi su una serie di test, che eliminando con alte probabilità qualsiasi errore di valutazione delle competenze psicolinguistiche, sono arrivati alle seguenti conclusioni: 1. bambini bilingue, a seguito di test verbali e non verbali, riportano un livello di sviluppo intellettuale più alto in relazione al coevals monolingue. 2. Nei bilingui, rispetto all'immaginazione spaziale, la superiorità della plasticità del pensiero e dell'approccio creativo al lavoro concettuale è più pronunciata. 3. I bambini bilingui hanno capacità di pensiero separate e indipendenti tra loro, dando loro un vantaggio rispetto ai monolingui nella diversità e la flessibilità di approcci per affrontare le sfide poste dai test. Dopo lo studio, E. Paul e W. Lambert hanno pubblicato una serie di lavori che confermano l'impatto positivo del bilinguismo sullo sviluppo mentale del bambino.

Ricercatori di diversi paesi con diverse combinazioni linguistiche hanno raffinato e dettagliato molti aspetti della superiorità cognitiva dei bilingui. Tra questi aspetti, chiamati "sensibilità" per le relazioni semantiche bilingue tra le parole, la capacità di generalizzare le conclusioni, la capacità di risolvere i problemi legati alla trasformazione verbale e la sostituzione, la capacità di utilizzare sofisticate strategie analitiche nel trattare compiti non verbali.

A questo riguardo un altro studio famoso è quello del linguista J. Ronjat, di lingua madre francese su suo figlio, la cui madre era tedesca. Nell'educazione del bambino, i genitori hanno aderito al principio importante: una persona e una sola lingua. Il padre parlava sempre con suo figlio in francese e sua madre sempre in tedesco. Tutti gli altri che interagivano con il bambino erano in parte tedeschi e in parte francesi, ma quasi sempre rispettavano lo stesso principio, di parlare con il bambino esclusivamente in una lingua. Come risultato il bambino imparò entrambe le lingue contemporaneamente e in maniera quasi completamente indipendentemente l'una dall'altra. Questa capacità di

padroneggiare i due sistemi linguistici vale sia per l'aspetto fonetico della lingua che per la sua forma grammaticale e stilistica. Su questo bambino è come se fosse possibile osservare una spaccatura in due, e la trasformazione di due processi indipendenti di sviluppo del linguaggio. Tutte le fasi che caratterizzano il passaggio dai primi mormorii al discorso formalmente corretto, sono state osservate nelle loro caratteristiche e nella stessa sequenza sia per la lingua tedesca che francese, anche se in un primo momento la lingua tedesca come lingua madre, si sviluppava più velocemente.

Il bambino aveva acquisito abbastanza presto l'indipendenza dei sistemi linguistici l'uno dall'altro. Era un fluente in entrambe le lingue, e molto presto è stato possibile osservare un esperimento sul discorso molto interessante, quando il bambino doveva esprimere lo stesso concetto nelle due diverse lingue parlate dal padre e dalla madre.

Quando suo padre lo mandò, parlando in francese, a trasmettere un messaggio alla madre, il bambino esprime l'idea, correttamente, in un puro tedesco, senza alcuna influenza da parte della lingua francese, nella quale il bambino aveva appena ricevuto l'ordine.

L'esperimento di Ronjat ha dimostrato la fondamentale possibilità di padroneggiare due diversi sistemi linguistici in età precoce, senza le conseguenze negative descritte da Epstein.

Indagando sul fenomeno del poliglottismo, non si può ignorare il sistema dell'istruzione moderna, perché le lingue straniere sono in molti paesi sono una parte importante della scuola, e se ne potrebbero insegnare anche diverse. La conoscenza di un'altra o di altre lingue è diventata essenziale almeno in una certa misura.

Il multilinguismo come fenomeno socioculturale porta alla formazione del complesso compito di preparare i giovani alla vita in un ambiente multietnico e multiculturale, la formazione della capacità di comunicare e collaborare con persone di diverse nazionalità, razze e religioni. L'integrazione della comunità mondiale e lo sviluppo di una visione planetaria suggeriscono di prendere in

considerazione le tradizioni nazionali degli studenti; la creazione di condizioni per la formazione dell'identità culturale dei bambini; la formazione di un ambiente culturale vario e complesso per lo sviluppo dell'individuo. Così, la natura sociale della moderna istruzione multilingue è quello di costruire non solo una lingua, ma anche la competenza sociale generale e l'autenticità dell'interpretazione contestuale dei significati della comunicazione intersoggettiva di culture diverse. Risolve il problema di una consapevolezza critica del mondo con lo sviluppo delle possibilità comunicative e l'atteggiamento profondamente riflessivo alla propria cultura e la lingua, che rende il processo di traduzione socioculturale valori etici più stabili, sicuri e gestibili, promuove la conservazione consapevole della cultura nazionale, della madrelingua e dell'esperienza sociale e culturale di una particolare società.

Fino ad ora, non è stato stabilito esattamente il numero di lingue che una persona può padroneggiare. Si sa solo ciò che nella storia del genere umano, le persone hanno sempre potuto esprimersi non solo nella lingua madre ma anche in molte lingue straniere. Ad esempio, l'ingegnere-architetto belga Johan Vandevallè nei suoi 40 anni conosce 31 lingue. Un professore di linguistica dall'Italia, Alberto Talnavi, comunica liberamente in tutte le lingue dei paesi europei. Già a 12 anni era capace di parlare 7 lingue e all'età di 22 anni - alla fine dei suoi studi all'Università di Bologna - il suo «bagaglio linguistico» consisteva in 15 lingue. Ogni anno il professore romano apprende due o tre lingue.

Pertanto, il multilinguismo come fenomeno socioculturale si afferma in tutto il mondo come realtà quotidiana. In particolare, è stato rivelato che:

1. Il multilinguismo è un dato di fatto a causa della crescente interazione di interessi economici, scientifici, culturali e politici.
2. Il multilinguismo è un mezzo di socializzazione, costituisce lo sviluppo di empatia e tolleranza come risultato di un processo sociocomunicativo, organizzato e sviluppato in modo particolare, nel quadro di un approccio bilingue all'istruzione.

3. Il fenomeno del multilinguismo nella sua essenza sociale non è la causa di una perdita di identità culturale, ma piuttosto aumenta l'atteggiamento riflessivo verso i valori della propria cultura, aumentando la ricchezza e le opportunità di avere un dialogo interculturale.
4. L'identità multilinguistica in un contesto multiculturale è un prerequisito per raggiungere un adeguato livello di competenza sociale, in modo da mantenere l'identità culturale e migliorare la capacità di mobilità sociale all'interno dell'ambiente culturale esistente. L'adattamento al nuovo ambiente socioculturale permette di superare lo shock culturale degli emarginati socioculturali.

Per questo motivo, il rispetto per il proprio patrimonio culturale e la percezione di elementi di altre culture attraverso il dialogo è la via principale di sviluppo della civiltà umana nell'era della globalizzazione.

Ogni volta che una persona, che conosce già più di una lingua, inizia a imparare una nuova lingua, la sua precedente conoscenza linguistica può fungere da contributore e aiutarlo ad apprendere efficacemente la nuova lingua. Come conferma Cenoz (2003), "più lingue si conoscono, più diventa facile acquisire una lingua aggiuntiva". Ciò implica che il background linguistico degli studenti può aiutarli ad avvicinarsi appropriatamente alla nuova esperienza di apprendimento linguistico e superare abilmente le sfide di questo. Queste sfide possono manifestarsi attraverso vari fattori tra cui fattori affettivi, cognitivi, biologici, sociali e istruttivi; i cui livelli e intensità possono essere influenzati dal background linguistico degli studenti. Tra questi fattori, secondo Horwitz (2007) e Garrett and Young (2009), quelli più influenti sono i fattori affettivi che riguardano le emozioni, le attitudini e le personalità degli studenti. Questi fattori a volte possono avere impatti diversi e influenzare o essere influenzati dal processo di apprendimento in modo positivo o negativo. Una nuova area di ricerca relativamente recente è lo studio dell'acquisizione di una terza lingua (L3) e in particolare l'influenza di L1 e L2 sull'acquisizione di L3 per la quale si userà l'abbreviazione "L3". In questi studi di solito ci si

riferisce alla lingua numero tre in ordine di acquisizione, dopo L1 e L2. Ma un po' confusamente, "L3" può anche riferirsi a una lingua già acquisita, anche se lo studente parla già più di una lingua straniera dopo la L1 (ad es. Hammarberg, 2001). La presenza di due o più lingue precedenti è probabile causa di interazioni più complesse tra i linguaggi esistenti rispetto al nuovo linguaggio. Nel caso del bilinguismo, una influenza crosslinguistica sulla lingua di destinazione può solo essere causata dalla presenza di una lingua non target, mentre nel trilinguismo o nel poliglottismo una qualsiasi delle lingue non di destinazione, o più di una di loro allo stesso tempo, potrebbe essere responsabile dell'influenza cross-linguistica. Un obiettivo importante degli studi trilingui è quello di rivelare regolarità nei modelli di trasferimento osservato nell'output L3 e per identificare le cause sottostanti. Tali regolarità sono state effettivamente osservate e diversi fattori rilevanti sono stati identificati.

Uno di questi è la distanza tipologica o, più plausibilmente, la distanza tipologica percepita tra una lingua precedente e la L3: una lingua che è tipologicamente relativamente vicina e, quindi, simile alla L3 influenza l'acquisizione di L3 e l'uso di un linguaggio tipologicamente più distante. Quindi, quando si acquisisce un linguaggio indoeuropeo come tedesco, una madrelingua di una lingua non indoeuropea come l'hindi o il cinese può sfruttare la sua conoscenza di L2 Inglese, poiché il tedesco è una lingua indoeuropea, più della sua conoscenza di L1. Un secondo fattore è stato diversamente indicato come effetto straniero del linguaggio, l'effetto di "L2 status" (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001), o "l'effetto L2" (Murphy, 2003). Riguarda il fenomeno che l'insegnamento di L2 (o di altre lingue acquisite dopo la L1, ma non la L1) è la fonte di influenza interlinguistica con L3, anche quando L1 è più dominante di L2. Williams e Hammarberg hanno suggerito due possibili cause di questo effetto. Innanzitutto, alla base dell'acquisizione L1 e L2 entrano in gioco diversi meccanismi e il meccanismo di acquisizione L2 può essere riattivato quando si imparano nuove lingue. Secondo, durante

l'acquisizione L3 lo studente può tentare di sopprimere L1 perché non essendo estraneo e fare affidamento su una lingua straniera precedente, utilizza la strategia di acquisizione L2, come strategia per affrontare la L3. Un terzo fattore che si ritiene alla base dell'influenza interlinguistica è il fatto che indipendentemente dalle lingue apprese in precedenza, sia la lingua ancora in uso a influenzare l'apprendimento L3: una lingua ancora in l'uso è attivata più facilmente di un linguaggio che non è più usato, e il primo è quindi più probabile che eserciti un'influenza sulla nuova lingua. Un quarto fattore è il contesto specifico in cui avviene la comunicazione. Questo contesto è pensato per creare una specifica modalità di comunicazione nel caso di persone trilingue; Identifica il particolare stato di attivazione delle tre lingue. Più sarà impressa la lingua non target più influenzerà la lingua target.

Poiché è difficile o impossibile padroneggiare molti degli aspetti semantici di alto livello di una lingua (inclusi ma non limitati ai suoi idiomi ed eponimi) senza prima comprendere la cultura e la storia della regione in cui si è evoluta quella lingua, come questione pratica un'approfondita familiarità con più culture è un prerequisito per il poliglottismo di alto livello. Questa conoscenza delle culture individualmente e in modo comparativo, spesso costituisce una parte importante di ciò che si considera la propria identità personale e di ciò che gli altri considerano tale identità. Alcuni studi hanno scoperto che gruppi di individui poliglotti ottengono punteggi medi più alti nei test per determinati tratti di personalità come l'empatia culturale, l'apertura mentale e l'iniziativa sociale. L'idea della relatività linguistica, che afferma che la lingua parlata influenza il modo in cui si vede il mondo, può essere interpretata nel senso che gli individui che parlano più lingue hanno una visione del mondo più ampia e diversificata, anche quando parlano una sola lingua in un determinato periodo. Alcuni bilingui sentono che la loro personalità cambia a seconda della lingua che stanno parlando; quindi si dice che il poliglottismo crei personalità multiple. Xiao-lei Wang afferma nel suo libro "Crescere con tre lingue: dalla nascita agli undici anni": "Le lingue usate dai parlanti di una o più lingue sono

usate non solo per rappresentare un sé unitario, ma per mettere in scena diversi tipi di sé, e differenti i contesti linguistici creano diversi tipi di auto espressione ed esperienze per la stessa persona ". Tuttavia, sono state fatte poche ricerche rigorose su questo argomento ed è difficile definire la parola "personalità" in questo contesto. François Grosjean ha scritto: "Quello che viene visto come un cambiamento nella personalità è molto probabilmente semplicemente uno spostamento di atteggiamenti e comportamenti che corrispondono a un cambiamento di situazione o contesto, indipendente dal linguaggio".⁷ Tuttavia, l'ipotesi di Sapir-Whorf, che afferma che un linguaggio modella la nostra visione del mondo, può suggerire che un linguaggio imparato da un adulto possa avere molte meno connotazioni emotive e quindi consentire una discussione più serena di una lingua appresa da un bambino più o meno legata alla percezione del mondo da parte del bambino. Uno studio del 2013 pubblicato su PLoS ONE ha scoperto che piuttosto che una spiegazione basata sull'emozione, il passaggio alla seconda lingua sembra esentare i bilingui dalle norme sociali e da vincoli come la correttezza politica.

Vari aspetti del poliglottismo sono stati studiati nel campo della neurologia. Questi includono la rappresentazione di diversi sistemi linguistici nel cervello, gli effetti del poliglottismo sulla plasticità strutturale del cervello, l'afasia in individui poliglotti e bilingui bimodali (persone che possono parlare una lingua dei segni e una lingua orale). Gli studi neurologici sul poliglottismo sono condotti con neuroimaging funzionale, elettrofisiologia e attraverso l'osservazione di persone che hanno subito danni cerebrali.

Il cervello contiene aree specializzate per affrontare il linguaggio, situate nella corteccia perisilviana dell'emisfero sinistro. Queste aree sono fondamentali per l'esecuzione di attività linguistiche, ma non sono le uniche aree utilizzate; parti disperate degli emisferi dell'emisfero destro e sinistro sono attive durante la produzione linguistica. Negli individui poliglotti esiste una

⁷ Grosjean, F. Personality, thinking and dreaming, and emotions in bilinguals. Chapter 11 of Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

grande somiglianza nelle aree del cervello utilizzate per ciascuna delle loro lingue. Approfondimenti sulla neurologia del poliglottismo sono stati ottenuti dallo studio di individui poliglotti con afasia o dalla perdita di una o più lingue a seguito di danni cerebrali. L'afasia bilingue può mostrare diversi modelli di recupero; possono recuperare una lingua ma non un'altra, possono recuperare entrambe le lingue contemporaneamente oppure possono mescolare involontariamente lingue diverse durante la produzione linguistica durante il periodo di recupero. Questi modelli sono spiegati dalla visione dinamica dell'afasia bilingue, che sostiene che il sistema linguistico di rappresentazione e controllo è compromesso a causa del danno cerebrale.

Sono state inoltre condotte ricerche sulla neurologia dei bilingui bimodali o sulle persone che parlano una lingua orale e una lingua dei segni. Studi con bilingui bimodali hanno anche fornito informazioni sul fenomeno della “punta della lingua”, sulla memoria di lavoro e sui modelli di attività neurale quando riconoscono le espressioni facciali, la firma e il parlato.

La lingua acquisita e mantenuta dall'infanzia dalle persone poliglote è la cosiddetta prima lingua (L1). La prima lingua (a volte indicata anche come lingua madre) viene acquisita senza istruzione formale, con meccanismi ampiamente discussi. I bambini che acquisiscono due lingue in questo modo sono chiamati bilingui simultanei. Anche nel caso di bilingui simultanei, una lingua di solito domina l'altra.

Le persone che conoscono più di una lingua sono state giudicate più abili nell'apprendimento delle lingue rispetto ai monolingui. È stato riportato che i bilingui con una buona conoscenza di due o più lingue hanno una funzione esecutiva migliorata o addirittura hanno un rischio ridotto di demenza. Più recentemente, tuttavia, questa affermazione è stata oggetto di forti critiche con ripetuti fallimenti di replica. C'è anche un fenomeno noto come bilinguismo distrattivo o semilinguismo. Quando l'acquisizione della prima lingua viene interrotta e l'input di lingua insufficiente o non strutturato deriva dalla seconda lingua, come a volte accade con i bambini immigrati, il parlante può finire con

due lingue entrambe apprese sotto lo standard monolingue. Un esempio degno di nota si può trovare nella comunità musulmana etnica bengalese della provincia di Assam in India, proveniente dal Bengala orientale. La loro lingua madre è il bengalese, ma non hanno la possibilità di studiarlo a scuola. Il loro linguaggio di studio medio è l'Assamese, la lingua provinciale. Di conseguenza, la loro forma predominante di comunicazione mescola la lingua materna e il linguaggio ufficiale. Poiché non hanno la possibilità di studiare separatamente entrambe le lingue, non possono distinguere tra le due o mantenere tale differenza di espressione. L'alfabetizzazione svolge un ruolo importante nello sviluppo della lingua in questi bambini immigrati. Coloro che sono stati alfabetizzati nella loro prima lingua prima di arrivare e che hanno il supporto per mantenere tale alfabetizzazione, sono per lo meno in grado di mantenere e padroneggiare la loro prima lingua. Ci sono differenze tra coloro che imparano una lingua in un ambiente scolastico e quelli che apprendono attraverso l'immersione totale, di solito vivendo in un paese in cui la lingua di destinazione è ampiamente parlata. Senza la possibilità di tradurre attivamente, a causa della completa mancanza di opportunità di comunicazione nella prima lingua, il confronto tra le lingue è ridotto. La nuova lingua è appresa quasi indipendentemente, come la lingua materna per un bambino, con una traduzione diretta da testo a linguaggio che può diventare più naturale delle strutture verbali apprese come materia scolastica. Oltre a ciò, la pratica ininterrotta, immediata ed esclusiva della nuova lingua rafforza e approfondisce la conoscenza raggiunta.

Si è riscontrato che gli individui che conoscono più lingue tendono a sviluppare più consapevolezza metalinguistica grammaticale (Kemp, 2001) e migliorare nell'apprendimento di altre lingue. Kemp (2007) ha scoperto che i partecipanti alla ricerca che conoscono più di due lingue (e fino a 12) hanno utilizzato molte più strategie di apprendimento della grammatica. Dewaele et al. (2008) hanno riscontrato che i partecipanti con conoscenza di più lingue, hanno riportato livelli più bassi di ansia da lingua straniera in alcune situazioni

nella L1 e L2 e in più situazioni nella L3 e L4. Tuttavia, quando si comunica in una lingua appresa più tardi nella vita, in cui ci si sente tipicamente meno abili, ci si può sentire come se si entrasse in acque linguistiche relativamente inesplorate. Conoscere più lingue può dare ai poliglotti un po' più di fiducia nella loro capacità di evitare gli iceberg linguistici (Dewaele et al., 2008).

1.4. Influenza dell'essere in un paese straniero sull'ansia linguistica

C'è una forte opinione che essere in un paese straniero significa automaticamente imparare la lingua del paese. Forse le persone che sostengono maggiormente questa "verità del buonsenso" sono genitori europei che pagano un sacco di soldi per mandare i loro figli a scuole di lingua in Inghilterra, aspettandosi che tornino parlando un inglese fluente.

La maggior parte degli immigrati in America non parla molto bene l'inglese, anche dopo aver vissuto lì per 20 anni. Un totale di 768.000 persone in Inghilterra ha riferito di non poter parlare bene l'inglese o del tutto al censimento del 2011. Molti di loro hanno commesso gli stessi errori di base per decenni. Solitamente parlano con accenti forti, che consentono agli altri di classificarli istantaneamente come asiatici, latini, russi, ecc.

La ragione per cui gli immigrati non fanno nulla per la loro grammatica e pronuncia è che c'è poca pressione per farlo. Altre persone possono capirle nonostante i loro errori (a volte con qualche sforzo) e sono normalmente troppo educati per correggerle.

L'esempio degli immigrati in America rivela una verità che molti studenti di lingue trovano abbastanza scioccante: semplicemente vivere in un paese straniero non fa parlare automaticamente bene la lingua del paese. Non costringe le persone a imparare una buona grammatica, una buona pronuncia o un ampio vocabolario, perché possono cavarsela abbastanza bene senza queste competenze nella vita quotidiana. Ad esempio, possono saltare tutti gli articoli quando parlano inglese ed essere ancora in grado di fare acquisti in America o in Gran Bretagna senza troppi problemi.

Essere in un paese straniero costringe le persone solo a imparare ciò che è necessario per sopravvivere: la capacità di comprendere il linguaggio quotidiano e le competenze linguistiche sufficienti per ordinare una pizza e comunicare con i loro colleghi o compagni di scuola. Il resto dipende dalla persona, dalla sua motivazione e dalla sua capacità di apprendere, il che

significa che non è in una posizione migliore di qualcuno che sta imparando la lingua nel suo stesso paese.

I concetti di orientamento integrativo e strumentale derivano dal modello socioeducativo proposto da Gardner e Lambert, che ha determinato l'esistenza di risultati linguistici e non linguistici derivanti dall'apprendimento. Il loro studio identifica molteplici fattori correlati nello studio di una seconda lingua. A differenza di altri studi in questo settore, una caratteristica del modello in esame è quella di analizzare l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto scolastico e in un ambiente esterno. Il modello tenta di mettere in relazione i quattro elementi dell'apprendimento di una seconda lingua: l'ambiente sociale e culturale, le differenze individuali, l'ambiente in cui avviene l'apprendimento e i risultati linguistici. Una componente importante del modello è l'atteggiamento dell'individuo nei confronti delle altre culture e lingue, gli atteggiamenti che sono determinati dall'ambiente sociale o culturale in cui si trova la persona e che hanno un'influenza importante sull'acquisizione di una seconda lingua. Un esempio tipico è quello dell'ambiente monoculturale britannico, in cui molti credono che non sia necessario imparare un'altra lingua e che i membri delle minoranze debbano assimilare la lingua ufficiale del paese e diventare competenti nel suo utilizzo.

Inoltre, essere in un paese straniero spesso costringe le persone a dire frasi sbagliate, perché le costringe a parlare, anche se fanno molti errori. Quando si trovano in un paese straniero, non possono decidere di smettere temporaneamente di parlare con le persone e concentrarsi sulla pratica della scrittura. Devono parlare, perché la loro vita dipende da questo. Se commettono degli errori, rinforzano le loro cattive abitudini e, dopo un paio di anni dicendo le cose in modo errato, è davvero difficile iniziare a parlare correttamente. Dal momento che le persone hanno gonfiato le aspettative sullo sviluppo delle loro competenze linguistiche all'estero, spesso accade che, dopo tentativi infruttuosi di parlare con madrelingua, si chiudano dentro e inizino a sperimentare una forte ansia da lingua straniera. Molte persone che provano

ansia linguistica indicano la loro precedente esperienza di essere in paesi stranieri come uno dei fattori determinanti. L'ansia causata da questo fattore, di regola, è abbastanza difficile da superare, poiché una persona ha una barriera che gli impedisce di esprimere i suoi pensieri, oltre ad avere difficoltà a comprendere l'interlocutore mentre comunica in una lingua straniera.

L'ansia del linguaggio è quindi una forma di ansia comunicativa che può verificarsi in una serie di casi, tipicamente a partire da classi di lingue straniere ma con la possibilità di estendersi ad altre situazioni e contesti. Alcuni studi hanno analizzato l'ansia del linguaggio degli studenti al di fuori del contesto scolastico (Pappamihiel, 2001; Woodrow, 2006). Dewaele et al. (2008) hanno esaminato l'ansia in 464 lingue per adulti che non erano più studenti. Hanno segnalato l'ansia linguistica dei poliglotti in tutte le loro lingue in cinque diverse situazioni (parlando con gli amici, con i colleghi, con gli estranei, al telefono e in pubblico). Test delle stesse situazioni utilizzate da Dewaele et al. (2008), Garcia de Blakeley et al. (2015) hanno indagato sull'ansia della lingua tra gli immigrati latinoamericani (non turisti, lavoratori temporanei o studenti) che erano arrivati in Australia almeno un anno prima dell'inizio dello studio.

Entrambi gli studi hanno mostrato forti variazioni nell'ansia del linguaggio in tutte le situazioni. È stato riscontrato che i poliglotti sperimentano pochissima ansia nelle loro lingue dominanti e più deboli quando parlano con gli amici, ma hanno riferito di sentirsi significativamente più ansiosi quando parlano nelle loro lingue più deboli con estranei, al lavoro, al telefono e in pubblico.

La ricerca sull'ansia della seconda lingua tra gli immigrati latinoamericani in Australia che anno l'abitudine di vivere in un ambiente in cui la lingua di destinazione è la lingua della comunicazione quotidiana può costituire una fonte significativa di ansia che si generalizza oltre l'aula linguistica. Lo studio ha esplorato l'ansia della seconda lingua in diversi contesti sociali in un campione di 190 immigrati adulti dall'America Latina all'Australia che parlavano lo spagnolo come prima lingua e l'inglese come seconda lingua. Gli

obiettivi erano di indagare la presenza e la gravità dell'ansia della seconda lingua tra gli immigrati L2 di lunga durata e esaminare le fonti di differenze individuali nell'ansia della seconda lingua. I risultati hanno indicato che l'ansia linguistica esiste tra gli immigrati L2 a livelli moderati, alti e molto alti, e che i livelli di ansia variano significativamente in tutti i contesti sociali. L'abilità auto-percepita di L2 è risultata essere il più forte predittore di ansia del linguaggio seguita da un carattere estroverso e dall'età, con punteggi più alti su tutte e tre le variabili associate a livelli più bassi di ansia. Sesso, livello di istruzione, durata della residenza in Australia e stabilità emotiva non prevedevano l'ansia della seconda lingua in nessuno dei contesti. Questi risultati suggeriscono che l'ansia del linguaggio è un problema significativo per gli immigrati adulti, che permea la maggior parte degli aspetti della loro vita quotidiana.

Capitolo 2. Disegno e metodologia della ricerca

L'ipotesi principale della ricerca: per superare l'unità di comunicazione orale dei test di conoscenza di una lingua straniera è necessario avere una resistenza all'ansia della sopracitata.

Le ipotesi secondarie:

- 1) l'ansia da lingua straniera influisce sulle abilità linguistiche degli studenti come coerenza e complessità del loro discorso, risorse lessicali e pronuncia;
- 2) il poliglottismo non ha influenza significativa sulla comunicazione orale in una lingua straniera;
- 3) l'età in cui gli studenti hanno iniziato ad imparare una lingua straniera non ha influenza significativa sulla comunicazione orale in una lingua straniera;
- 4) vivere in un paese straniero non influisce significativamente sulla comunicazione orale in una lingua straniera.

Campione di ricerca:

- tutti studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese dell'Istituto di cultura di Mosca durante l'anno 2017 (totale: 50 persone);
- 51 laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa testati online (sul sito <http://helgasmethod.com/quiz> e su Skype).

Età degli studenti testati – 20-22 anni.

Le fasi della ricerca:

1. Somministrazione del questionario sulle esperienze con le lingue straniere, STAI for adults e FLCAS agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese all'Istituto statale di cultura di Mosca e ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa sul sito <http://helgasmethod.com/quiz>.
2. Somministrazione dell'unità di comunicazione orale del test standardizzato di inglese come lingua straniera a livello avanzato agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese all'Istituto statale di cultura di

Mosca e ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa su Skype.

3. Analisi e confronto dei risultati di tutti gli strumenti.

Strumenti della ricerca:

1. Questionario sulle esperienze con le lingue straniere.
2. The State-Trait Anxiety Inventory for adults (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983).
3. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J., 1986).
4. L'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera: IELTS (General Training).

Usando un questionario sulle esperienze con le lingue straniere, sono stati sottoposti a screening per la loro storia dell'apprendimento dell'inglese 101 partecipanti per verificare che soddisfacessero i requisiti e la validità dello studio. La fascia di età dei partecipanti variava da 20 a 22 anni.

Lo scopo del questionario è stato quello di trovare informazioni sugli studenti, con l'aiuto delle quali sono stati suddivisi in gruppi appropriati in base alle seguenti caratteristiche:

- 1) quale lingua considerano come propria;
- 2) se parlano una o più lingue straniere;
- 3) quanti anni avevano quando hanno iniziato ad imparare l'inglese;
- 4) se hanno visitato o vissuto in paesi stranieri;
- 5) se hanno visitato o vissuto in paesi di lingua inglese;
- 6) quanto spesso praticano la conversazione in inglese;
- 7) quali delle abilità linguistiche considerano le più difficili;
- 8) se ritengono di provare stress quando comunicano in una lingua straniera.

FLCAS è un sondaggio in scala Likert a 33 item, ciascuno con 5 modalità di risposta, ampiamente utilizzato negli studi di ricerca. Indaga l'apprensione comunicativa dei partecipanti, l'ansia da test e la paura di una valutazione

negativa e si concentra sul parlare in un contesto scolastico. È stato tradotto e utilizzato in diverse lingue, tra cui spagnolo e cinese.

FLCAS si basa sull'analisi di potenziali fonti di ansia in una classe linguistica. Integra tre ansie correlate (apprensione comunicativa, ansia da test e paura della valutazione negativa). È stato costruito sulla base di autovalutazioni da parte degli studenti, delle loro esperienze cliniche e delle prove raccolte da recensioni di strumenti simili di Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. Nel 1986.

Questa scala comprende 33 item, tutte basate su cinque risposte di tipo Likert (1 = fortemente in disaccordo, 2 = in disaccordo, 3 = né d'accordo né in disaccordo, 4 = d'accordo, 5 = fortemente d'accordo), di cui 8 elementi correlati all'ansia della comunicazione, 9 elementi che indicano la paura per la valutazione negativa e 5 elementi per testare l'ansia, e rimanendo 11 elementi vengono inseriti in un gruppo chiamato ansia della classe di inglese.

L'intervallo di punteggio va da 33 a 165, con punteggi più alti che indicano livelli più elevati di ansia da lingua straniera. L'analisi descrittiva è stata eseguita per calcolare la deviazione media e standard di ciascun elemento e ogni tipo di ansia per ottenere la situazione generale dell'ansia degli studenti in classe.

Horwitz e i suoi colleghi hanno dato un contributo unico all'individuazione nell'ambito dell'ansia da lingua straniera sviluppando questo strumento sistematico. Horwitz ed altri suggeriscono che l'ansia significativa della lingua straniera è vissuta da molti studenti in risposta ad almeno alcuni aspetti dell'apprendimento delle lingue straniere. Questo concetto è stato esaminato e utilizzato da diversi studi sull'ansia linguistica (Aida, 1994, Cheng, 1998, Liu, 2006; Saito, Garza & Horwitz, 1999; Yan, 1998).

La scala dell'ansia in classe di lingua straniera (FLCAS) è stata ampiamente utilizzata negli studi negli ultimi 27 anni e ha facilitato un enorme sviluppo nella ricerca sull'ansia in classe nelle lingue straniere. La validità della struttura del FLCAS è stata determinata utilizzando le stime di affidabilità alfa di

Cronbach e l'analisi fattoriale delle componenti principali (Matsuda e Gobel, 2004). Struttura fattoriale dell'FLCAS - nello studio originale, Horwitz ed altri (1986) riportarono un alfa di Cronbach di 0.93 (N = 108) e una correlazione test-retest di 0.83 (N = 78). Gli studi relativi al criterio hanno mostrato che i punteggi FLCAS avevano la più alta correlazione con l'ansia da test, 0,58. L'FLCAS è stato somministrato a 328 principianti di giapponese in un'università malese. Lo State-Trait Anxiety Inventory (STAI) è una misura comunemente usata per l'ansia di tratto (che caratterizza la personalità) e ansia di stato (che caratterizza un determinato momento). È stato sviluppato dagli psicologi Charles Spielberger, R.L. Gorsuch e R.E. Lushene. Il loro obiettivo nel creare l'inventario era di creare una serie di domande che potevano essere applicate per valutare diversi tipi di ansia. Questo era un nuovo sviluppo perché tutti gli altri questionari si concentravano su un tipo di ansia di stato. Può essere utilizzato in contesti clinici per diagnosticare l'ansia e distinguerla dalle sindromi depressive. Inoltre, è spesso usato nella ricerca come indicatore di disagio delle badanti.

Publicato per la prima volta nel 1970 con lo STAI-X originale, lo STAI è stato rivisto nel 1983 (STAI-Y) ed è stato ampiamente utilizzato in una serie di condizioni mediche croniche tra cui reumatismi come l'artrite reumatoide, il lupus eritematoso sistemico, la fibromialgia ed altre condizioni muscolo-scheletriche.

Ci sono 2 sottoscale all'interno di questa misura. In primo luogo, la Scala di ansia di stato (S-ansia) valuta lo stato attuale di ansia, chiedendo come gli intervistati si sentano "in questo momento", usando elementi che misurano sentimenti soggettivi di apprensione, tensione, nervosismo, preoccupazione e attivazione / eccitazione del sistema nervoso autonomo. La scala dell'ansia di tratto (T-ansia) valuta aspetti relativamente stabili della "propensione all'ansia", inclusi stati generali di calma, sicurezza e insicurezza.

Anxiety Form Y, la sua versione più popolare, contiene 20 item per valutare l'ansia di tratto e 20 per l'ansia di stato. Gli elementi di ansia di stato includono:

"Sono teso; sono preoccupato; mi sento tranquillo; mi sento al sicuro". L'ansia generale: "Mi preoccupo troppo per qualcosa che in realtà non ha importanza; sono contento; sono una persona costante." Tutti gli articoli sono classificati su una scala a 4 punti (ad esempio, da "Quasi mai" a "Quasi sempre"). Punteggi più alti indicano maggiore ansia. Lo STAI è appropriato per coloro che hanno almeno un livello di lettura di sesto grado.

I coefficienti di coerenza interna per la scala sono compresi tra 0,86 e 0,95; i coefficienti di affidabilità test-retest variano da 0,65 a 0,75 in un intervallo di 2 mesi (Spielberger et al., 1983). Una considerevole prova attesta la validità concorrente della scala (Spielberger, 1989).

Gli studi hanno anche dimostrato che è un predittore sensibile del disagio delle badanti nel tempo e che può variare a seconda dei cambiamenti nei sistemi di supporto, nella salute e in altre caratteristiche individuali (Elliott, Shewchuk e Richards, 2001; Shewchuk, Richards & Elliott, 1998). La sezione di ansia generale di STAI misura l'ansia come un aspetto più stabile della personalità di un individuo.

STAI è uno dei primi test per valutare separatamente l'ansia di stato e l'ansia di tratto. Ogni tipo di ansia ha una propria scala di 20 domande diverse che vengono valutate. I punteggi vanno da 20 a 80, con punteggi più alti correlati ad una maggiore ansia. I creatori di questo test hanno separato le diverse ansie in modo che entrambe le scale fossero affidabili. Ciò significa che la scala S-ansia misurerebbe solo l'ansia di stato e la scala T-ansia misurerebbe solo l'ansia di tratto, l'obiettivo finale nella creazione di questo test. Hanno scoperto che non potevano raggiungere questo obiettivo se le domande erano le stesse per esaminare entrambi i tipi di ansia. Ogni scala fa venti domande ciascuna e viene valutata su una scala a 4 punti. I punteggi bassi indicano una forma lieve di ansia, mentre i punteggi medi indicano una forma moderata di ansia e i punteggi alti indicano una forma grave di ansia. Entrambe le scale hanno le domande di assenza di ansia e le domande di presenza di ansia. Le domande di assenza di ansia sono indicate da un'affermazione del tipo: "Mi sento al sicuro".

Le domande di presenza di ansia sono indicate da una frase del tipo "Mi sento preoccupato". Ogni misura ha una scala di valutazione diversa. La scala a 4 punti per ansia del momento è la seguente:

- 1) per niente;
- 2) un po ';
- 3) moderatamente così;
- 4) molto.

La scala a 4 punti per l'ansia generale è la seguente:

- 1) quasi mai;
- 2) a volte;
- 3) spesso;
- 4) quasi sempre.

L'elaborazione dei risultati include i seguenti passaggi:

- 1) determinazione di indicatori di ansia di stato e ansia di tratto utilizzando una chiave;
- 2) risultato basato su una valutazione del livello di ansia che formula raccomandazioni per correggere il comportamento del soggetto;
- 3) calcolo dell'indice di gruppo medio dell'ansia situazionale e dell'ansia della personalità e della loro analisi comparativa, a seconda, ad esempio, del sesso dei soggetti.

La gamma di punteggi per ogni sottotest è da 20 a 80, il punteggio più alto indica una maggiore ansia. Un punto di taglio da 39 a 40 è stato suggerito per rilevare sintomi clinicamente significativi per la scala dell'ansia S; tuttavia, altri studi hanno suggerito un punteggio più alto da 54 a 55 per gli anziani. I valori normativi sono disponibili nel manuale per adulti, studenti universitari e campioni psichiatrici. Nessun punteggio di taglio è stato convalidato per le persone affette da malattie reumatiche.

Durante lo sviluppo del test, sono stati testati più di 10 000 adulti e adolescenti. Per ottimizzare la validità del contenuto, la maggior parte degli item sono stati selezionati da altre misure ansiose sulla base di forti associazioni

con la Manifest Anxiety Scale di Taylor e il Anxiety Scale Questionnaire di Cattell e Scheier; le correlazioni complessive tra lo STAI e queste 2 misure erano rispettivamente di 0,73 e 0,85. In generale, la validità costruttiva dello STAI era alquanto limitata nel discriminare l'ansia dalla depressione, con alcuni studi che osservavano correlazioni più elevate tra la scala dell'ansia T e le misure della depressione, rispetto ad altre misure di ansia. La validità dell'ansia S era originariamente derivata dal test in situazioni caratterizzate da stress del momento elevato inclusi esami di classe, programmi di addestramento militare, ecc. Come altre misure di ansia, lo STAI è anche altamente correlato con la depressione e, in alcuni studi, lo STAI non differenzia pazienti ansiosi dai pazienti depressi. Analogamente, mentre lo STAI non è stato validato formalmente tra le malattie reumatiche, studi di reumatologia hanno osservato correlazioni molto elevate tra STAI e misure di depressione (ad es. $R = 0.83$). In alcune popolazioni (anziane), lo STAI ha mostrato scarsa validità discriminante e non ha differenziato le persone con e senza disturbi d'ansia.

Lo STAI è stato tradotto e adattato in 48 lingue. È tra le misure più largamente studiate e ampiamente utilizzate di ansia di tratto ed è disponibile in molte lingue diverse. Molti usano lo STAI in condizioni reumatologiche. Questa misura è relativamente breve da amministrare e non richiede procedure di valutazione o interpretazione costose o dispendiose in termini di tempo. Pertanto, questa misura si presta bene all'uso generale nella ricerca nella clinica di reumatologia e ai confronti con altre persone sane o con problemi psichiatrici e di salute.

Lo STAI ha diverse norme attenuate su adulti che lavorano, studenti universitari, studenti delle scuole superiori e reclute militari. Le norme per il campione del college si basano su 855 studenti che sono stati iscritti a corsi di psicologia introduttiva presso l'Università del sud della Florida.

The International English Language Testing System (IELTS) è un test standardizzato internazionale di conoscenza dell'inglese per parlanti di lingua inglese non madrelingua. È gestito congiuntamente dal British Council, IDP:

IELTS Australia e Cambridge English Language Assessment, ed è stato fondato nel 1989. IELTS è uno dei principali test in lingua inglese nel mondo.

IELTS è accettato dalla maggior parte delle istituzioni accademiche australiane, britanniche, canadesi e neozelandesi, da oltre 3.000 istituzioni accademiche negli Stati Uniti e da varie organizzazioni professionali in tutto il mondo.

IELTS è l'unico test di lingua inglese sicuro approvato da UK Visas and Immigration (UKVI) per i clienti che richiedono visti sia al di fuori che all'interno del Regno Unito. Soddisfa anche i requisiti per l'immigrazione in Australia e Nuova Zelanda. In Canada, l'IELTS è accettato dall'autorità di immigrazione.

L'approccio IELTS è riconosciuto equo per tutti i partecipanti alla prova, indipendentemente dalla nazionalità, dal background culturale, dal genere o dai bisogni speciali. Il test IELTS:

- 1) fornisce una valutazione valida e accurata delle quattro abilità linguistiche: ascolto, lettura, scrittura e conversazione;
- 2) valuta le competenze linguistiche, non le conoscenze specialistiche; gli argomenti trattati sono abbastanza generali per consentire a tutti i partecipanti alla prova di rispondere a domande su di loro;
- 3) si concentra sulla valutazione della capacità di comunicazione pratica;
- 4) serve sia a scopi accademici che non accademici attraverso una scelta di due versioni;
- 5) presenta un componente vocale faccia a faccia, uno contro uno;
- 6) riconosce tutte le varietà standard di inglese madrelingua, tra cui nordamericano e britannico;
- 7) assicura che le domande di prova siano ampiamente testate con persone di culture diverse per confermare che siano appropriate ed eque.

Non è richiesto un punteggio minimo per superare il test. Un risultato IELTS o un modulo di rapporto di prova vengono rilasciati a tutti i partecipanti alla prova con un punteggio da "banda 1" ("non competente") a "banda 9" ("utente

esperto") e ogni istituzione imposta una soglia diversa. C'è anche un punteggio "banda 0" per coloro che non hanno provato il test. Si consiglia alle istituzioni di non considerare un rapporto più vecchio di due anni valido, a meno che l'utente non dimostri di aver lavorato per mantenere il proprio livello.

Nel 2017, oltre 3 milioni di test sono stati effettuati in oltre 140 paesi, passando da 2 milioni di test nel 2012, 1,7 milioni di test nel 2011 e 1,4 milioni di test nel 2009. Nel 2007, IELTS ha gestito più di un milione di test in un singolo periodo di dodici mesi per la prima volta in assoluto, rendendolo il test di lingua inglese più popolare al mondo per l'istruzione superiore e l'immigrazione.

IELTS è disponibile in due versioni di test: Accademica - per le persone che richiedono un'istruzione superiore o registrazione professionale e General Training per coloro che emigrano in Australia, Canada e Regno Unito o che richiedono un'istruzione secondaria, programmi di formazione ed esperienza lavorativa in un ambiente di lingua inglese. Entrambe le versioni forniscono una valutazione valida e accurata delle quattro abilità linguistiche: ascolto, lettura, scrittura e conversazione.

Lo IELTS accademico è rivolto a persone che richiedono un'istruzione superiore o una registrazione professionale in un ambiente di lingua inglese. Riflette alcune delle caratteristiche del linguaggio accademico e valuta se la persona è pronta per iniziare a studiare o a essere formata.

Lo IELTS di formazione generale è rivolto a coloro che stanno frequentando paesi di lingua inglese per l'istruzione secondaria, per un'esperienza lavorativa o per programmi di formazione. È anche un requisito per l'emigrazione in Australia, Canada, Nuova Zelanda e Regno Unito. Il test si concentra sulle abilità di sopravvivenza di base in ampi contesti sociali e lavorativi.

Il test IELTS ha quattro parti: ascolto, lettura, scrittura e conversazione.

Il test parlante è un colloquio faccia a faccia tra il candidato alla prova e un esaminatore.

La prova orale contiene tre sezioni:

Sezione 1: presentazione e intervista (4-5 minuti). Ai candidati potranno essere chieste informazioni sulla loro casa, sulla famiglia, sul lavoro, sugli studi, sugli hobby, sugli interessi, sui motivi per sostenere l'esame IELTS e su altri argomenti generali come abbigliamento, tempo libero, computer e Internet.

Sezione 2: 3-4 minuti. Ai partecipanti al test viene assegnata una task card su un determinato argomento. Gli esaminati hanno un minuto per prepararsi a parlare di questo argomento. La scheda indica i punti che dovrebbero essere inclusi nel discorso e un aspetto dell'argomento che deve essere spiegato durante il discorso. Si prevede che i partecipanti parlino dell'argomento per 2 minuti, dopo di che l'esaminatore può porre una o due domande.

Sezione 3: discussioni (4-5 minuti). La terza sezione prevede una discussione tra il partecipante e l'esaminatore, generalmente su questioni relative al tema di cui hanno già parlato nella Sezione 2.

Durante la prova orale l'esaminatore ascolta il candidato mentre esegue il test, quindi valuta il suo livello confrontando la prestazione del parlante con le descrizioni. Queste dicono cosa può fare un oratore in quattro aree. I livelli vanno da 1 a 9. I quattro criteri sono descritti di seguito:

1. Fluidità e coerenza.

Questo si riferisce a quanto è capace il candidato di continuare a parlare alla giusta velocità e quanto è bravo a collegare le sue idee. Questo è un criterio abbastanza generale che include la valutazione della rilevanza delle risposte del candidato, si riferisce alla necessità del relatore di essere in grado di comprendere e seguire le regole del linguaggio a livello di parola, frase e testo.

2. Risorsa lessicale.

Questo si riferisce a quanto vocabolario ha il candidato e quanto bene lo usa. Oltre alle regole del linguaggio a livello di parole, questi criteri considerano le funzioni comunicative della parola e il significato sociale della parola.

3. Gamma grammaticale e precisione.

Questo si riferisce a quante strutture ha il candidato e quanto bene le usa. Di nuovo, così come con le regole del linguaggio, questi criteri considerano le funzioni comunicative del discorso.

4. Pronuncia.

Questo si riferisce al modo in cui il candidato pronuncia la lingua. Oltre a considerare l'effetto comunicativo della pronuncia del candidato, vi è una valutazione di quanto sforzo provoca su un ascoltatore, e quanto sia marcato il suo accento - sebbene l'accento stesso non sia un problema.

Questionario sulle esperienze degli studenti con le lingue straniere. Esempi di item:

Rispondi alle seguenti domande:

1. Quale lingua/e ritiene la sua/le sue nativa/e?
2. Quali lingue straniere parla?
3. Quanti anni aveva quando ha iniziato ad imparare l'inglese?
4. Ha mai visitato paesi stranieri?

The State-Trait Anxiety Inventory for adults. Esempi di item:

Leggi le seguenti affermazioni e indica come ti senti adesso. Cerchia il numero che descrive meglio come ti senti in questo momento. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Non impiegare tanto tempo a rispondere ma indica la risposta che ti viene più spontanea.

Mi sento sereno/a:

Affatto	1	2	3	4	Moltissimo
---------	---	---	---	---	------------

Leggi le seguenti affermazioni e indica come ti senti in generale. Cerchia il numero che descrive meglio come ti senti generalmente. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Non impiegare tanto tempo a rispondere ma indica la risposta che ti viene più spontanea.

Mi sento piacevole:

Quasi mai	1	2	3	4	Quasi sempre
-----------	---	---	---	---	--------------

Foreign Language Classroom Anxiety Scale. Esempi di item:

Non mi sento mai abbastanza sicuro/a di me stesso/a quando parlo durante la mia lezione di lingua straniera:

1. Sono molto d'accordo.
2. Sono d'accordo.
3. Non sono né d'accordo né contrario.
4. Non sono d'accordo.

Non mi preoccupa di fare errori durante la lezione di lingua:

1. Sono molto d'accordo.
2. Sono d'accordo.
3. Non sono né d'accordo né contrario.
4. Non sono d'accordo.

L'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera: IELTS (General Training). Esempi di item:

I'd just like to ask you some questions about your hometown or city:

1. What type of place is it?
2. What was it like growing up there?
3. Has it changed much since you were a child?

Capitolo 3. Analisi dei risultati della ricerca

3.1. Informazioni generali sulla ricerca

Il presente studio è stato condotto con tutti studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese dell'Istituto di cultura di Mosca nel 2017 (totale: 50 persone) e 51 laureati nel 2016 delle facoltà di inglese di varie università della Federazione Russa testati online (sul sito <http://helgasmethod.com/quiz> e su Skype) dell'età di 20-22 anni.

Nello studio sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

1. Questionario sulle esperienze con le lingue straniere.
2. The State-Trait Anxiety Inventory for adults (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983).
3. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J., 1986).
4. L'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera a livello avanzato: IELTS.

La ricerca ha avuto le seguenti fasi:

1. Somministrazione del questionario sulle esperienze con le lingue straniere, STAI for adults e FLCAS agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese.
2. Somministrazione dell'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera agli studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese.
3. Somministrazione del questionario sulle esperienze con le lingue straniere, STAI for adults e FLCAS ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese.
4. Somministrazione dell'unità di comunicazione del test standardizzato di inglese come lingua straniera a livello avanzato ai laureati nel 2016 delle facoltà di inglese.
5. Analisi comparativa e di correlazione dei risultati.

3.2. Risultati del questionario sulle esperienze con le lingue straniere

Sulla base dell'analisi dei risultati del questionario sulle esperienze con le lingue straniere tutti gli studenti e i laureati testati sono stati suddivisi nei seguenti gruppi:

1. G1 vs G2.

G1 – gruppo offline (50 studenti di madrelingua russa dell'ultimo anno della Facoltà di inglese dell'Istituto di cultura di Mosca);

G2 – gruppo online (51 laureati nel 2016 della Facoltà di inglese di madrelingua russa, testati online sul sito <http://helgasmethod.com/quiz> e su Skype).

2. L1 vs LM.

L1 – 78 studenti che parlano solo una lingua straniera;

LM – 23 studenti che parlano più di una lingua straniera.

3. F1 vs F2.

F1 – 12 studenti che hanno vissuto in un paese straniero per più di tre mesi;

F2 – 89 studenti che non hanno vissuto in un paese straniero, oppure hanno vissuto in quel paese per meno di tre mesi.

4. ES1 vs ES2.

ES1 – 7 studenti che hanno vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l'Inglese per un periodo maggiore di tre mesi;

ES2 – 94 studenti che non hanno vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l'Inglese oppure hanno vissuto in quel paese per meno di tre mesi.

5. A1 vs A2.

A1 – 74 studenti che hanno indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera;

A2 – 27 studenti che non hanno indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera.

6. S1 vs S2.

S1 – 49 studenti che hanno affermato che parlare sia l'abilità più difficile nell'utilizzo di una lingua straniera;

S2 – 52 studenti che hanno dichiarato altre abilità linguistiche come più difficili per loro.

7. Age1 vs Age2.

Age 1 – 78 studenti che hanno cominciato a studiare Inglese prima di avere 12 anni;

Age 2 – 23 studenti che hanno cominciato a studiare Inglese dopo i 12 anni.

I gruppi Age 1 e Age 2 sono formati in base all'ipotesi di un periodo critico nello studio di una lingua straniera.

L'ipotesi del periodo critico fu proposta per la prima volta dal neurologo di Montreal Wilder Penfield e dal coautore Lamar Roberts nel loro libro "Speech and Brain Mechanisms" del 1959, ed è stata resa popolare da Eric Lenneberg nel 1967 con "Biological Foundations of Language".

L'ipotesi del periodo critico di Lenneberg afferma che ci sono vincoli di "maturità" nel tempo in cui una lingua straniera può essere acquisita.

L'acquisizione della lingua straniera fa affidamento sulla neuroplasticità. Se l'acquisizione della lingua non avviene entro la pubertà (prima di 12 anni), alcuni aspetti del linguaggio possono essere appresi, ma non si può ottenere la piena padronanza.

3.3. Analisi comparativa dei gruppi

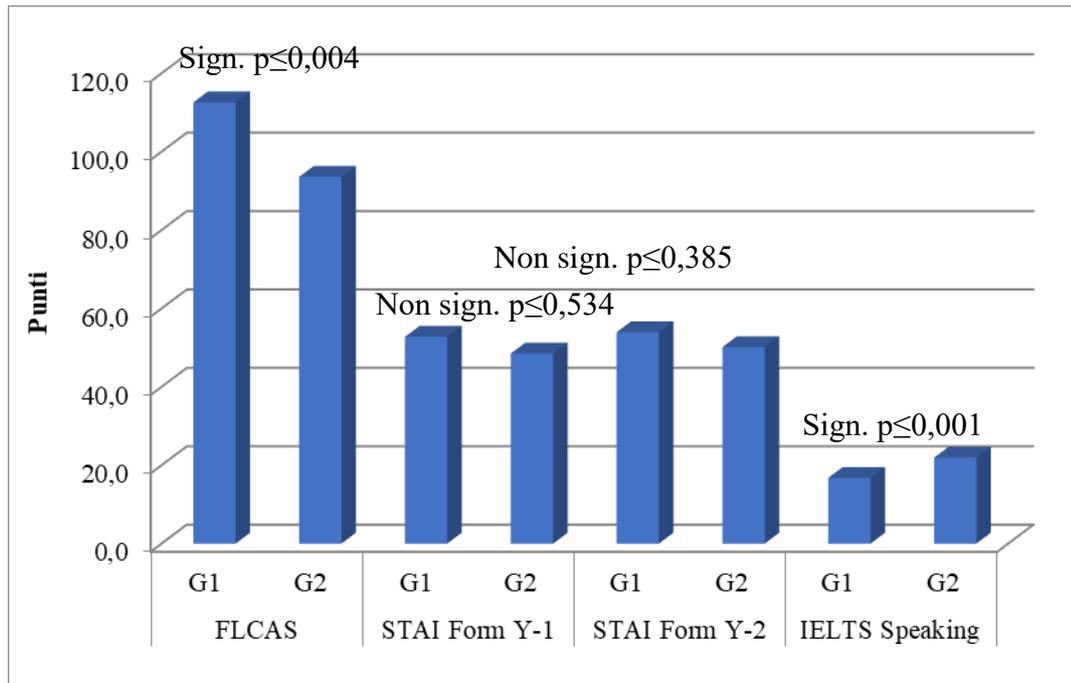
Per fare analisi comparativa delle medie di tutte le coppie di gruppi sono stati usati i seguenti metodi statistici:

1. Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione per verificare se i dati corrispondano alla distribuzione normale. È stato rilevato che i dati per la maggior parte delle scale non corrispondono alla distribuzione normale, i valori asintotici corrispondono a $p \leq 0,05$ (Tab. 2 pag. 98-99, Tab. 12 p. 113-115);
2. U test di Mann-Whitney (livello di significatività: 5% - $p = 0,05$).

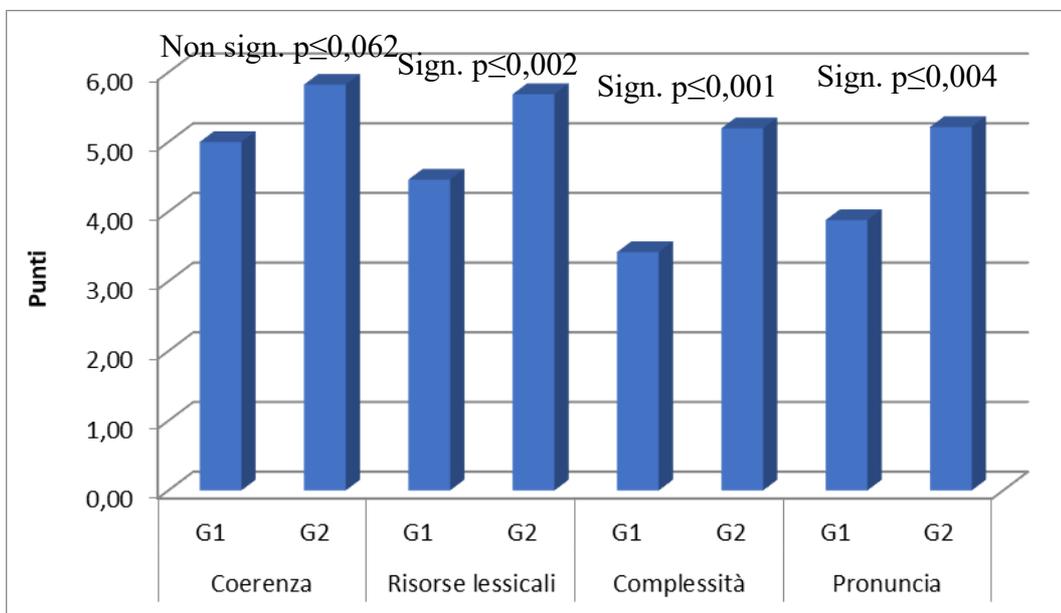
Nel risultato è stata trovata la seguente affidabilità delle differenze tra le medie nelle coppie di gruppi:

1) G1 vs G2:

- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra G1 e G2 ($p \leq 0,004$).
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra G1 e G2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra G1 e G2.
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra G1 e G2 ($p \leq 0,001$):
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra G1 e G2.
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra G1 e G2 ($p \leq 0,002$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra G1 e G2 ($p \leq 0,001$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra G1 e G2 ($p \leq 0,004$).



Graf. 1 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo testato offline (G1) e il gruppo testato online (G2)

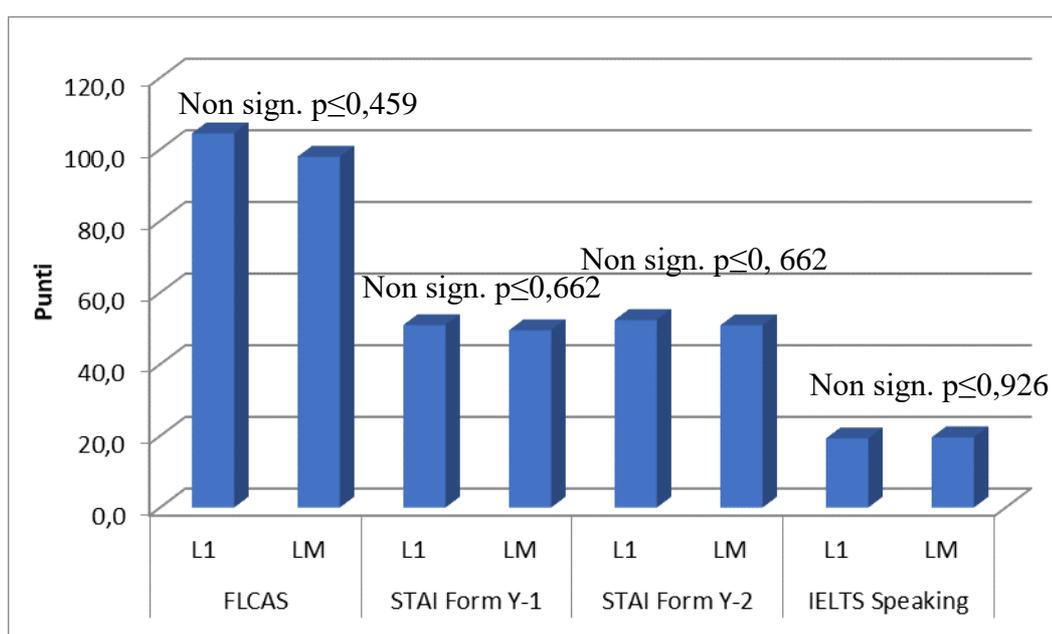


Graf. 2 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo testato offline (G1) e il gruppo testato online (G2)

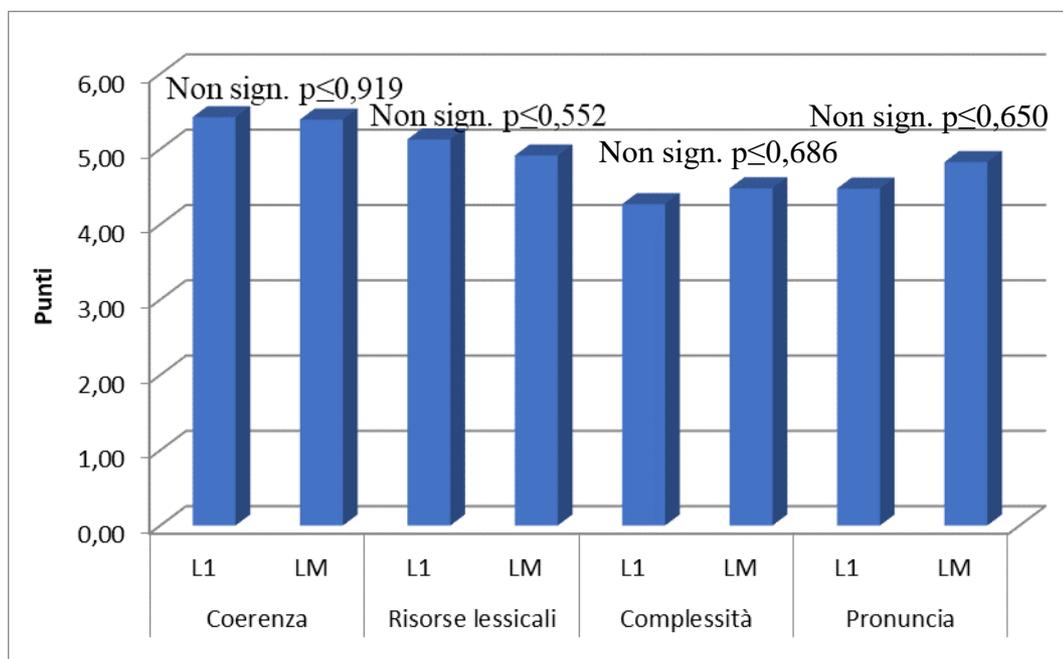
I risultati mostrano che gli studenti del gruppo offline hanno più ansia da lingua straniera mentre i laureati del gruppo online sono più bravi nella prova orale. Non è inoltre stata rilevata una differenza statisticamente significativa nella comprensione delle varie parti che compongono il test e nella scelta delle parole. Invece, è stata rilevata una differenza statisticamente significativa nella complessità del parlato, nell'utilizzo dei sinonimi e nella corretta pronuncia delle parole.

2) L1 vs LM:

- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra L1 e LM.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra L1 e LM.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra L1 e LM.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra L1 e LM:
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative in alcune abilità linguistiche tra L1 e LM.



Graf. 3 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che parla una sola lingua straniera (L1) e il gruppo che parla più di una lingua straniera (LM)



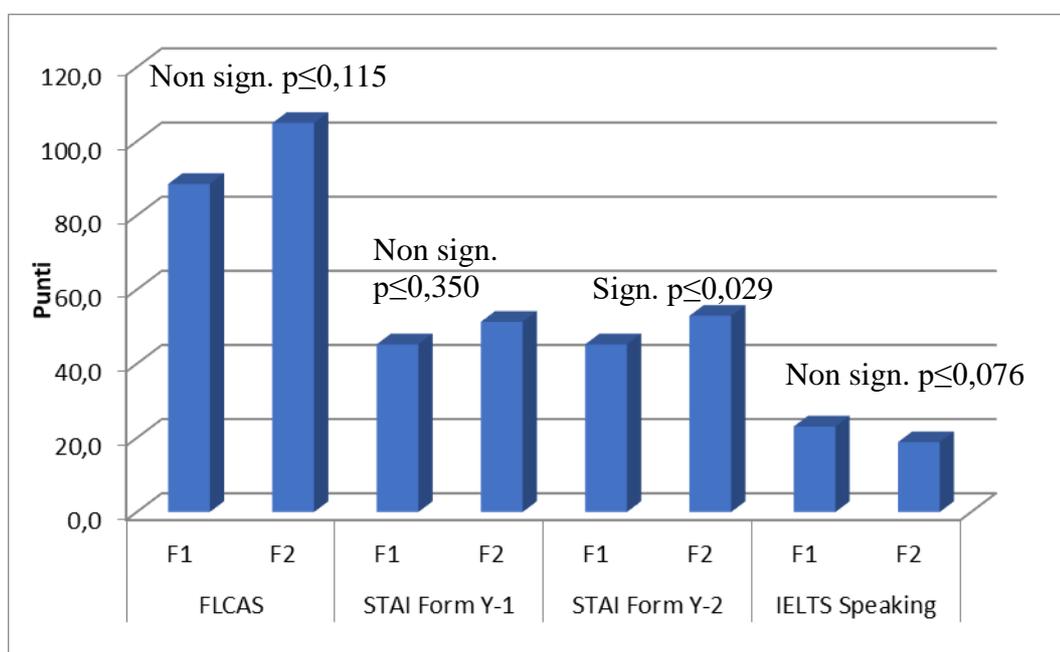
Graf. 4 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che parla una sola lingua straniera (L1) e il gruppo che parla più di una lingua straniera (LM)

I risultati di tutti i test non mostrano differenza statisticamente significativa tra il gruppo dei soggetti che parlano una sola lingua straniera e i soggetti che parlano più lingue straniere.

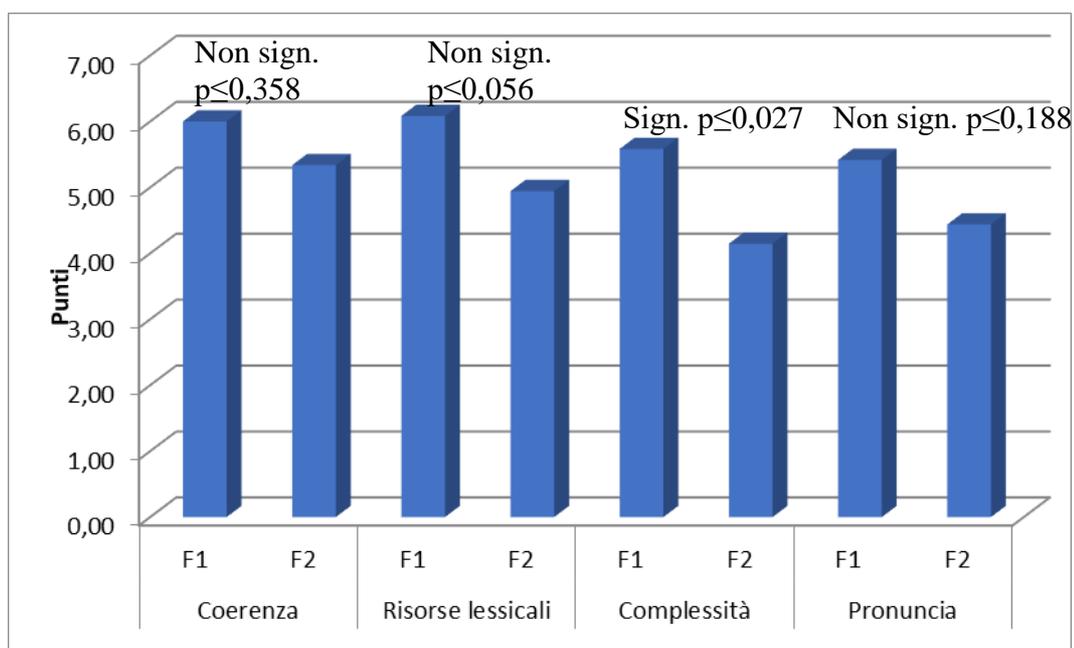
3) F1 vs F2:

- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra F1 e F2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra F1 e F2.
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra F1 e F2 ($p \leq 0,029$).

- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra F1 e F2:
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra F1 e F2.
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra F1 e F2.
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra G1 e G2 ($p \leq 0,027$).
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra F1 e F2.



Graf. 5 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che ha vissuto in un paese straniero per più di tre mesi (F1) e il gruppo che non ha vissuto in un paese straniero, oppure ha vissuto in quel paese per meno di tre mesi (F2)

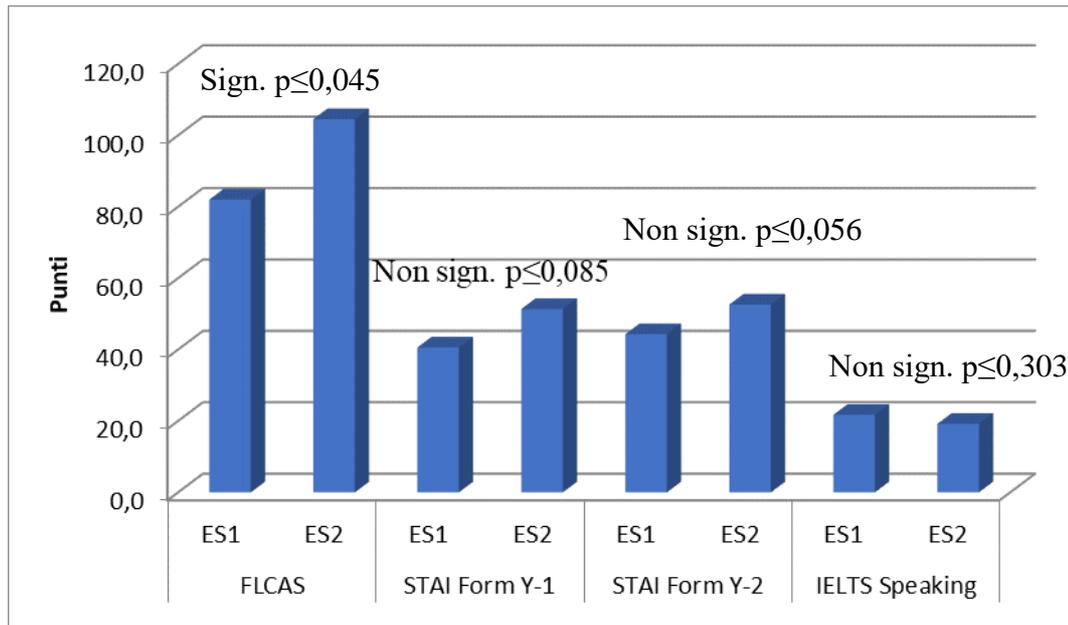


Graf. 6 — Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che ha vissuto in un paese straniero per più di tre mesi (F1) e il gruppo che non ha vissuto in un paese straniero, oppure ha vissuto in quel paese per meno di tre mesi (F2)

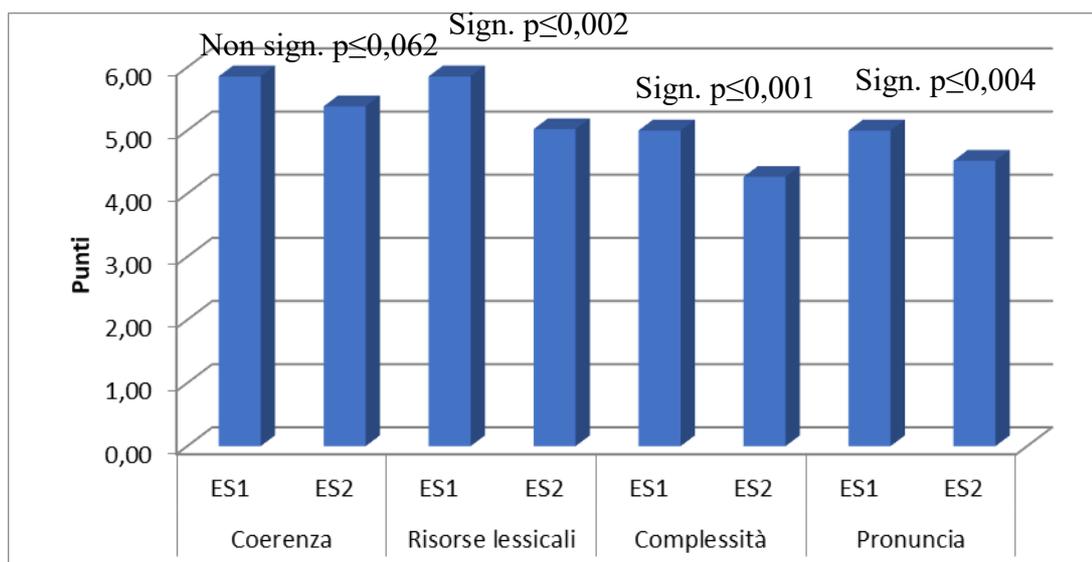
Gli studenti che hanno vissuto in un paese straniero per un periodo maggiore di tre mesi hanno un livello d'ansia di tratto più basso e sono capaci di esprimere i loro pensieri con un maggior grado di complessità. Tuttavia, questi soggetti presentano quasi lo stesso livello d'ansia da lingua straniera.

4) ES1 vs ES2:

- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra ES1 e ES2 ($p \leq 0,045$).
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra ES1 e ES2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra ES1 e ES2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra ES1 e ES2:
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative in alcune abilità linguistiche tra ES1 e ES2.



Graf. 7 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che ha vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l’Inglese per più di tre mesi (ES1) e il gruppo che non ha vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l’Inglese, oppure ha vissuto in quel paese per meno di tre mesi (ES2)



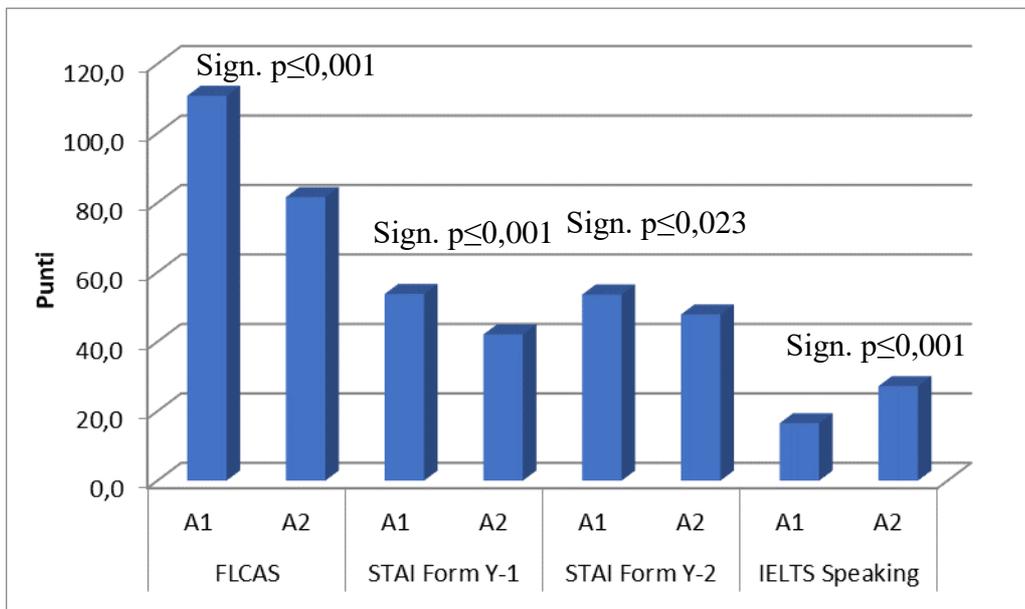
Graf. 8 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che ha vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l’Inglese per più di tre mesi (ES1) e il gruppo

che non ha vissuto in un paese in cui la lingua ufficiale è l'Inglese, oppure ha vissuto in quel paese per meno di tre mesi (ES2)

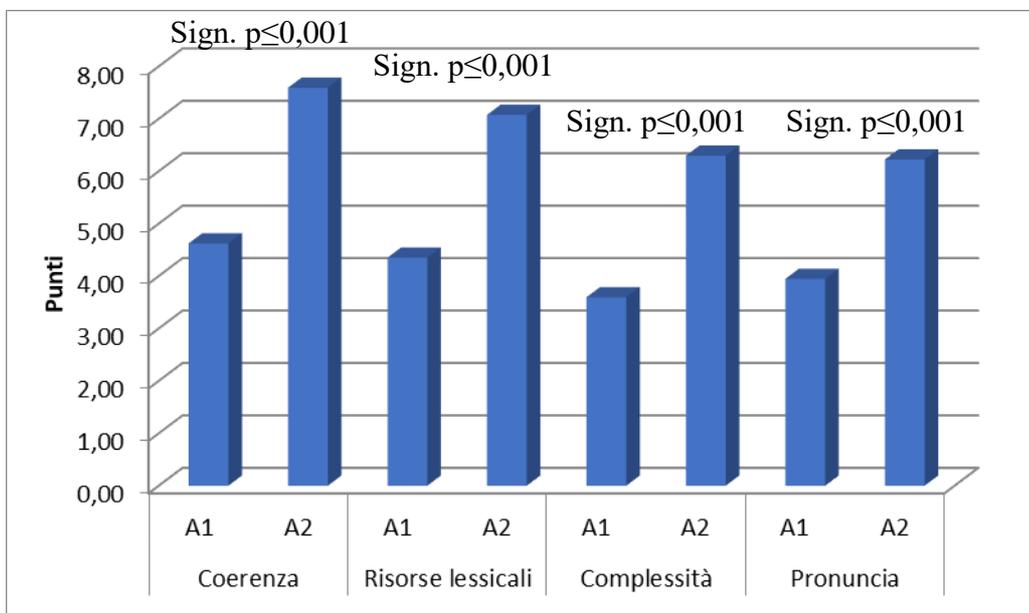
Gli studenti che hanno vissuto per un periodo maggiore di tre mesi in un paese in cui la lingua ufficiale è l'Inglese hanno il livello di ansia da lingua straniera più basso, ma presentano lo stesso livello d'ansia di tratto e sono ugualmente bravi nella prova orale rispetto al gruppo di confronto.

5) A1 vs A2:

- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$):
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).



Graf. 9 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che ha indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera (A1) e il gruppo che non ha indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera (A2)

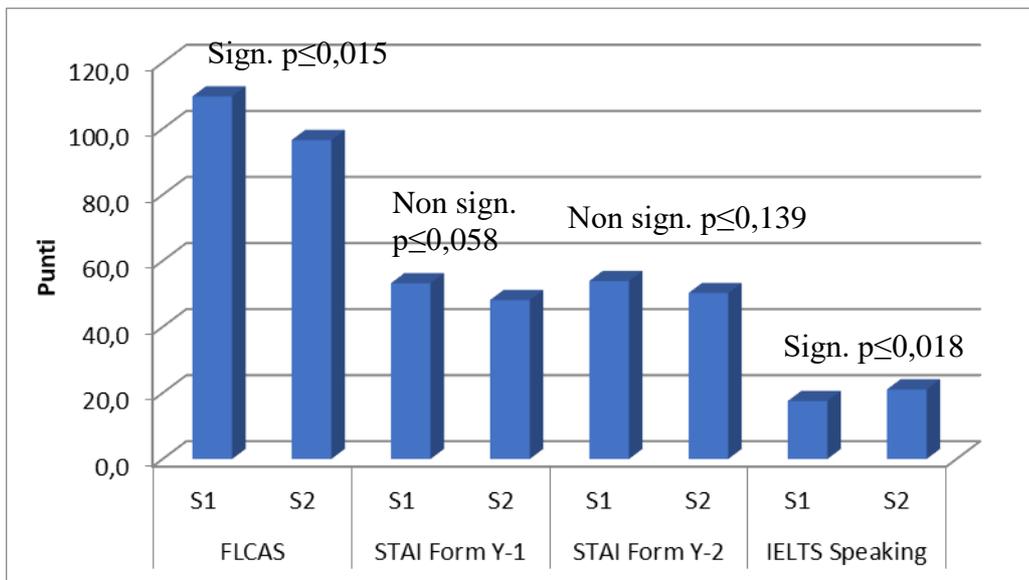


Graf. 10 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che ha indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera (A1) e il gruppo che non ha indicato sul questionario di provare ansia da lingua straniera (A2)

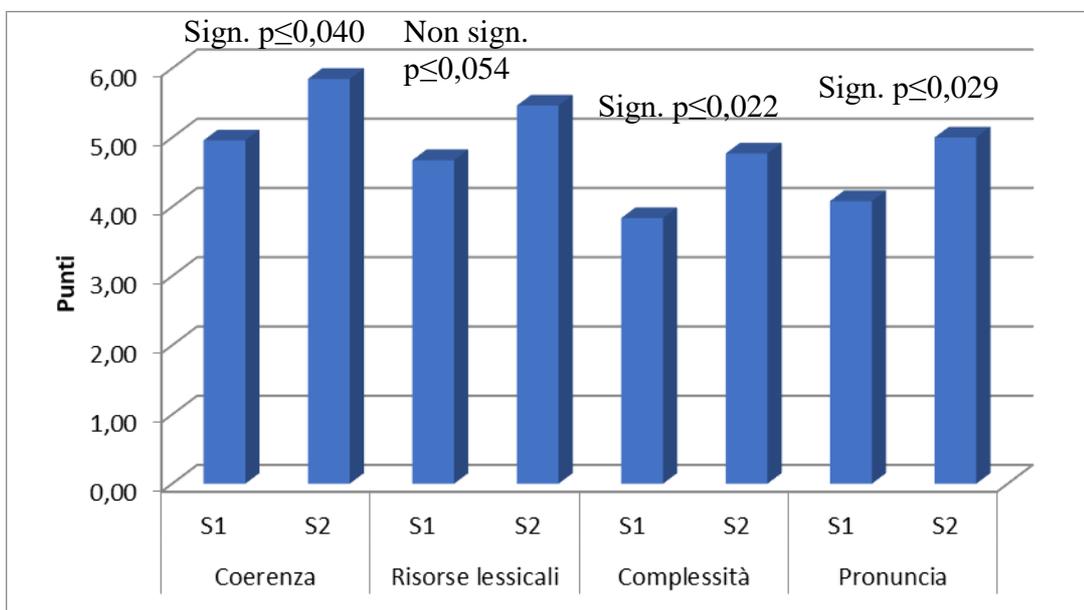
Sulla base dei risultati possiamo dire che gli studenti che affermano di avere ansia da lingua straniera sono più ansiosi sia nella lingua straniera che in generale e hanno anche risultati molto più bassi in tutte e quattro le categorie di punteggio della prova orale.

6) S1 vs S2:

- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra S1 e S2 ($p \leq 0,015$).
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra S1 e S2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra S1 e S2.
- Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra S1 e S2 ($p \leq 0,018$):
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra S1 e S2 ($p \leq 0,040$).
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra S1 e S2.
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra S1 e S2 ($p \leq 0,022$).
 - Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra S1 e S2 ($p \leq 0,029$).



Graf. 11 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che ha affermato che parlare sia l'abilità più difficile nell'utilizzo di una lingua straniera (S1) e tra il gruppo che non ha affermato che parlare sia l'abilità più difficile nell'utilizzo di una lingua straniera (S2)

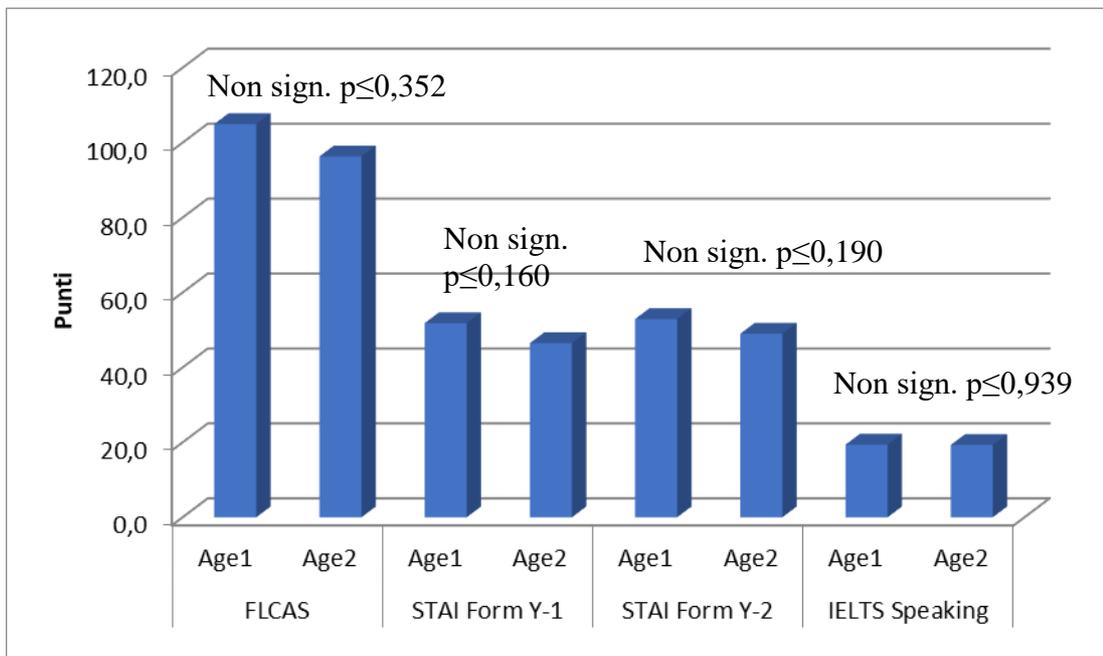


Graf. 12 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che ha affermato che parlare sia l'abilità più difficile nell'utilizzo di una lingua straniera (S1) e tra il gruppo che non ha affermato che parlare sia l'abilità più difficile nell'utilizzo di una lingua straniera (S2)

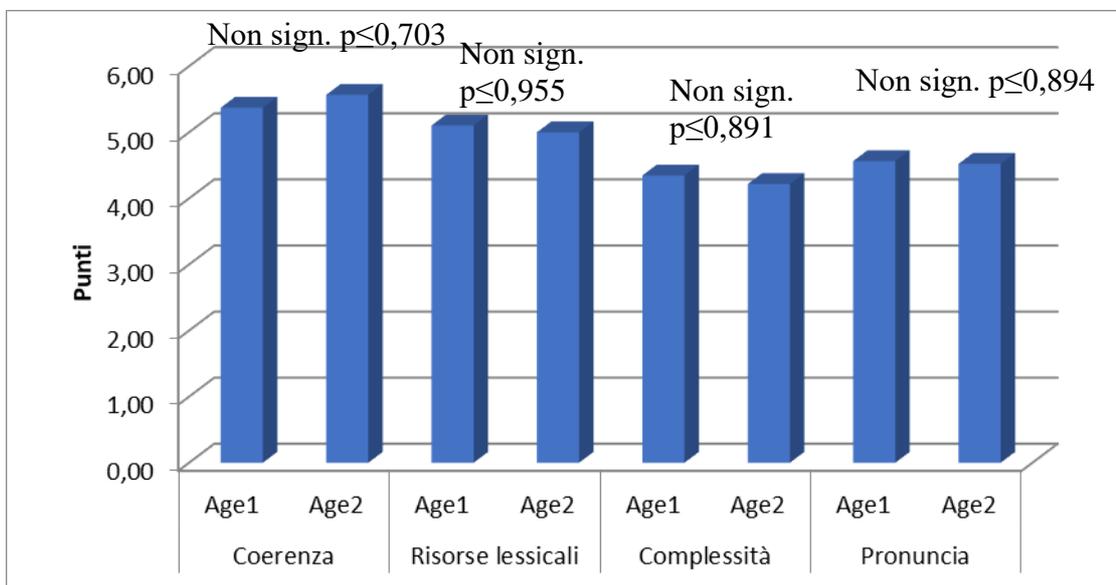
I risultati mostrano che gli individui testati che pensano che parlare sia la cosa più difficile hanno il livello di ansia da lingua straniera più alto e i risultati nella prova orale più bassi in quanto, pur avendo le stesse risorse lessicali, sperimentano una maggior difficoltà nel capire i compiti del test, nello scegliere le parole giuste, nel parlare in modo complesso e nel pronunciare le parole correttamente.

7) Age 1 vs Age 2:

- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra Age 1 e Age 2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra Age 1 e Age 2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra Age 1 e Age 2.
- Non sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra Age 1 e Age 2:
 - Non sono state ottenute differenze statisticamente significative in alcune abilità linguistiche tra Age 1 e Age 2.



Graf. 13 – Analisi comparativa di FLCAS (ansia da lingua straniera), STAI Form Y-1 (ansia di stato), STAI Form Y-2 (ansia di tratto), IELTS Speaking (prova orale) tra il gruppo che ha iniziato a studiare Inglese prima di avere 12 anni (Age1) e il gruppo che ha iniziato a studiare Inglese dopo i 12 anni (Age2)



Graf. 14 – Analisi comparativa di quattro scale di IELTS Speaking (coerenza, risorse lessicali, complessità e pronuncia) tra il gruppo che ha iniziato a studiare Inglese prima di avere 12 anni (Age1) e il gruppo che ha iniziato a studiare Inglese dopo i 12 anni (Age2)

I risultati non mostrano una differenza statisticamente significativa tra i risultati di tutti i test tra il gruppo di persone che hanno cominciato a studiare la lingua inglese prima di aver compiuto i 12 anni ed il gruppo delle persone che hanno cominciato dopo i 12 anni. Questi risultati smentiscono dunque l'ipotesi dell'esistenza di un periodo critico nello studio delle lingue straniere e dimostrano che, anche dopo aver raggiunto l'età di 12 anni, si può ottenere un successo significativo nello studio e nell'uso di una lingua straniera e raggiungere la padronanza di tutte le abilità linguistiche, compresa la pronuncia.

3.4. Analisi di correlazione

Per condurre l'analisi di correlazione sono stati usati i seguenti metodi statistici:

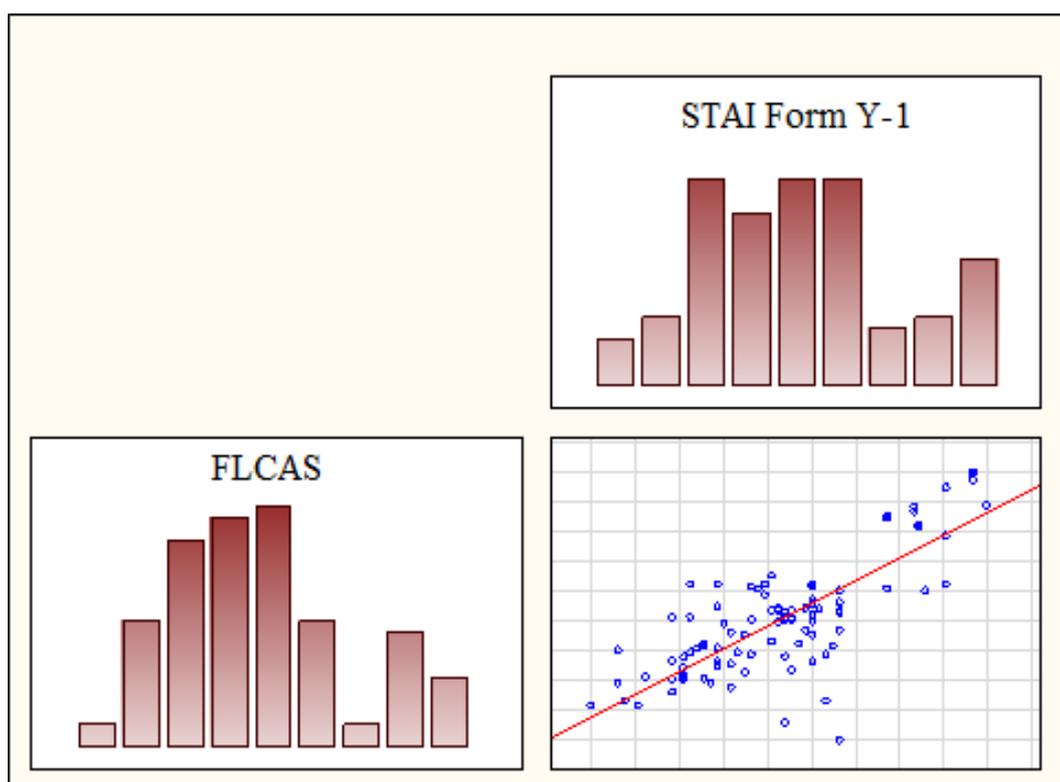
1. Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione per verificare se i dati corrispondono alla distribuzione normale. È stato trovato che la distribuzione dei test non è normale, dal momento che $p \leq 0,05$ (Tab. 22 pag. 122-123).
2. l'indice di correlazione R per ranghi di Spearman (livello di significatività: 5% - $p = 0,05$).

È stata rilevata un'affidabile correlazione tra i risultati del Test 1 (FLCAS) e Test 2 (STAI 1), Test 1 e Test 3 (STAI 2), Test 1 e Test 4 (Prova orale), Test 2 e Test 3.

I risultati mostrano che c'è coerenza tra:

- il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di stato;
- il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di tratto;
- il livello di ansia da lingua straniera ed il successo nella prova linguistica orale;
- il livello di ansia di stato ed il livello di ansia di tratto.

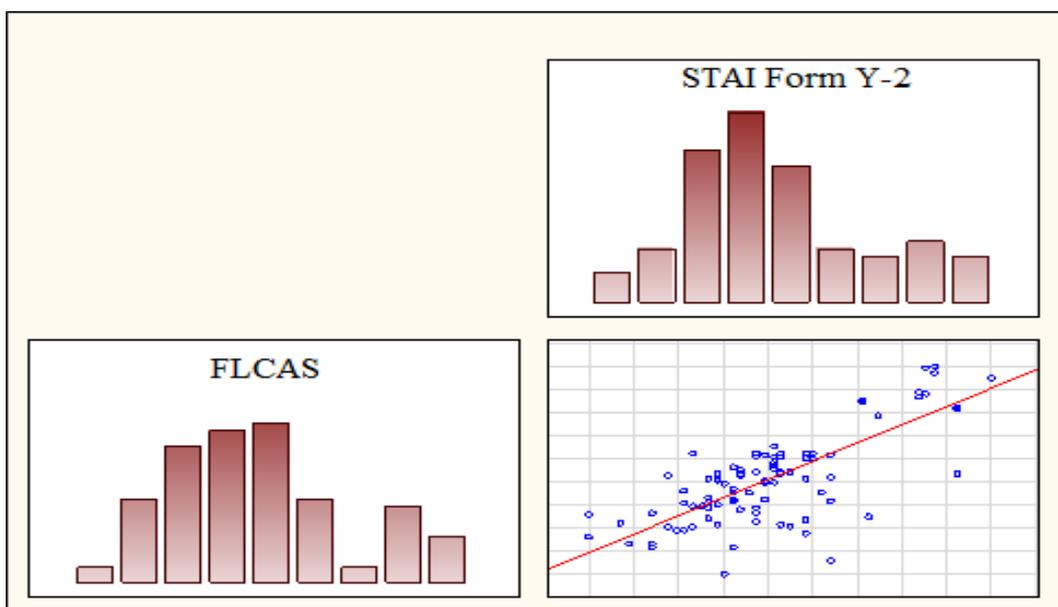
r-Spearman: 0,72



Graf. 15 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e STAI Form Y-1

Il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di stato hanno correlazione positiva (r-Spearman: 0,72) che significa che alti valori del livello di ansia da lingua straniera degli studenti corrispondono ad alti valori di ansia di stato.

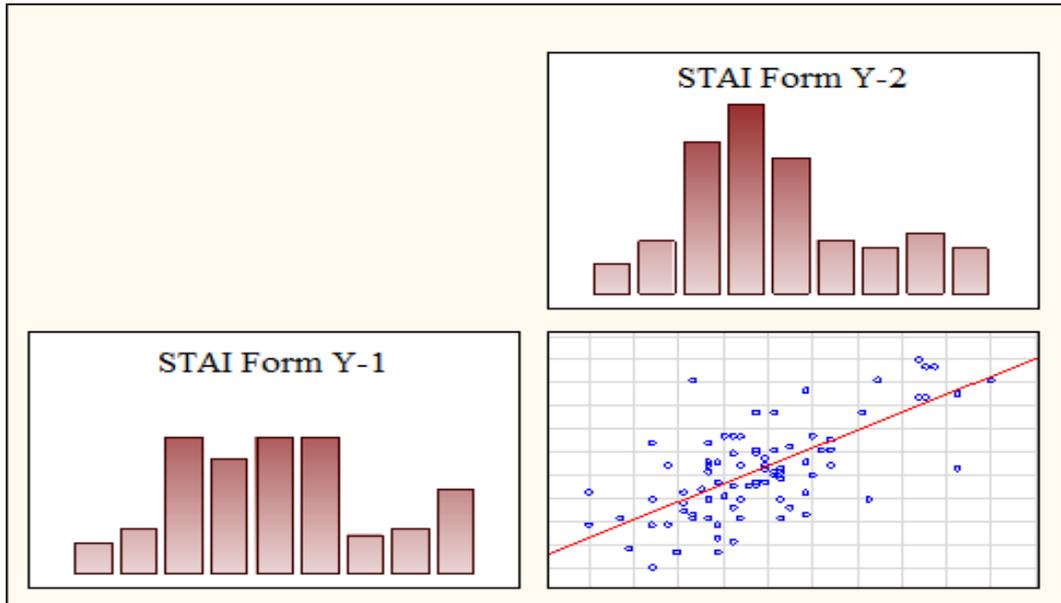
r-Spearman: 0,67



Graf. 16 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e STAI Form Y-2

Il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di tratto hanno correlazione positiva (r-Spearman: 0,67) che significa che alti valori del livello di ansia da lingua straniera degli studenti corrispondono ad alti valori di ansia di tratto.

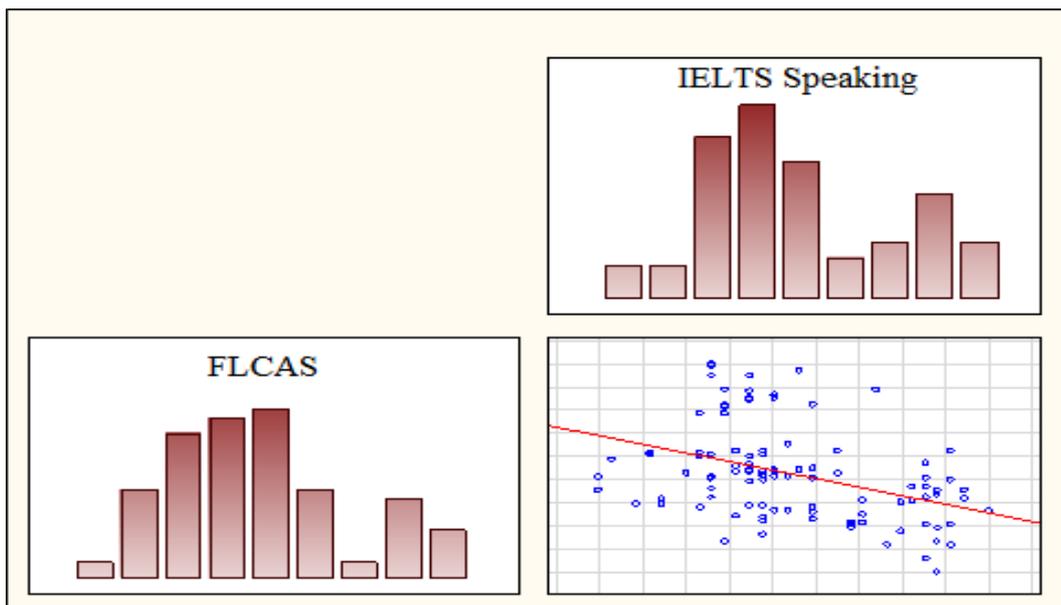
r-Spearman: 0,64



Graf. 16 – Correlazione tra i risultati di STAI Form Y-1 e STAI Form Y-2

Il livello di ansia di stato e il livello di ansia di tratto hanno correlazione positiva (r-Spearman: 0,64) che significa che alti valori del livello di ansia di tratto degli studenti corrispondono ad alti valori di ansia di stato.

r-Spearman: - 0, 42



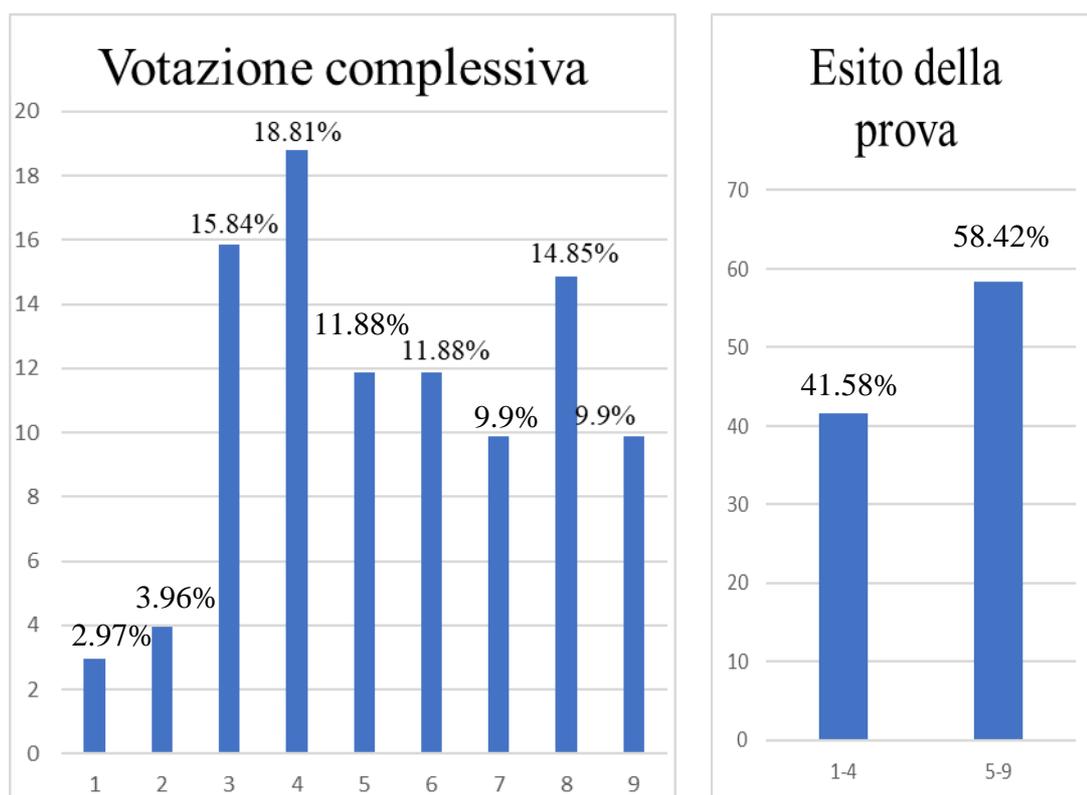
Graf. 17 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e IELTS Speaking

Il livello di ansia da lingua straniera ed il successo nella prova linguistica orale hanno correlazione negativa (r -Spearman: 0,67) che significa che gli alti valori del livello di ansia da lingua straniera degli studenti corrispondono ai bassi valori dei risultati della prova orale del test IELTS, che permette di assumere che l'ansia da lingua straniera ha un impatto negativo sul successo della prova orale.

3.5. Impatto dell'ansia da lingua straniera sullo sviluppo delle abilità linguistiche

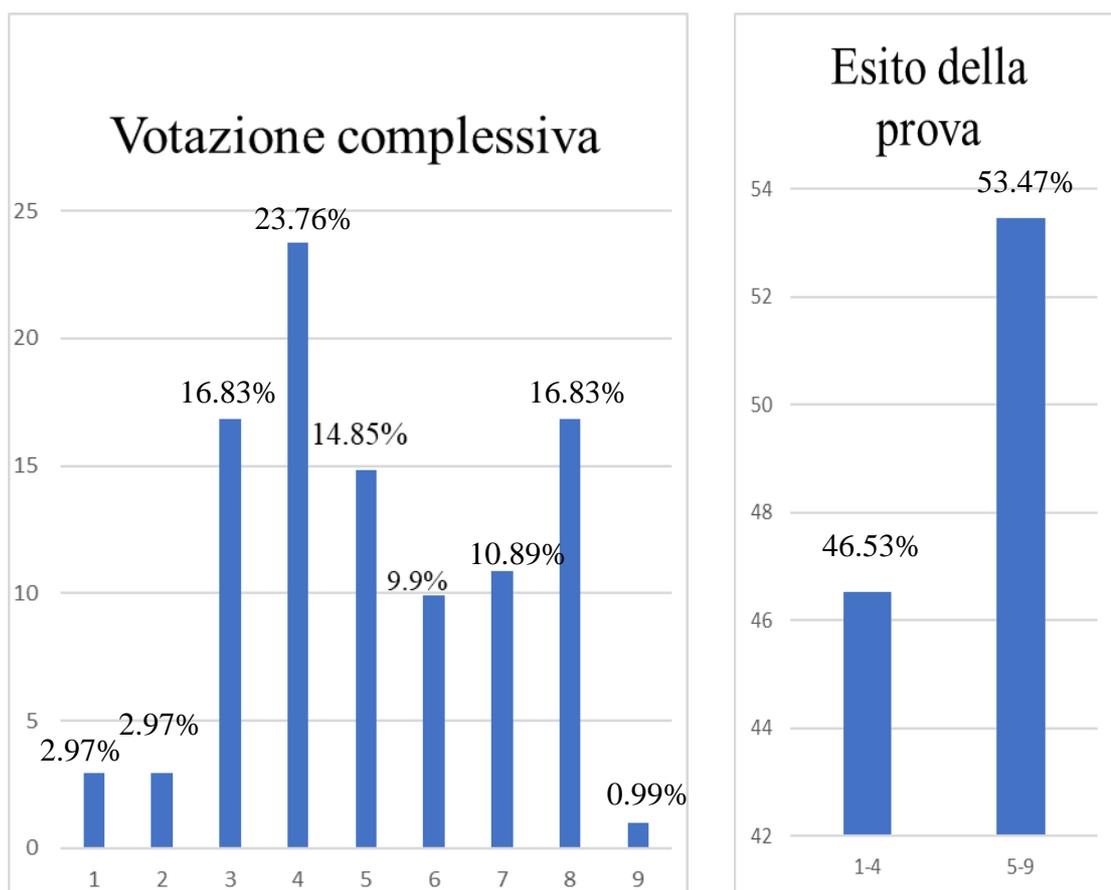
Nella sezione orale del test IELTS ci sono 4 scale, ognuna delle quali contiene punteggi da 1 a 9, dove 1 è il punteggio più basso, 9 è il punteggio più alto.

Dai risultati del test, si può concludere che l'abilità più sviluppata tra gli studenti è la coerenza del discorso. Il 58,42% ha ricevuto un punteggio di 5 o superiore, con il 9,9% che ha ricevuto il punteggio più alto. Questo ci permette di concludere che la maggior parte degli studenti ha compreso il quesito a loro proposto ed ha cercato di rispondere in maniera coerente.



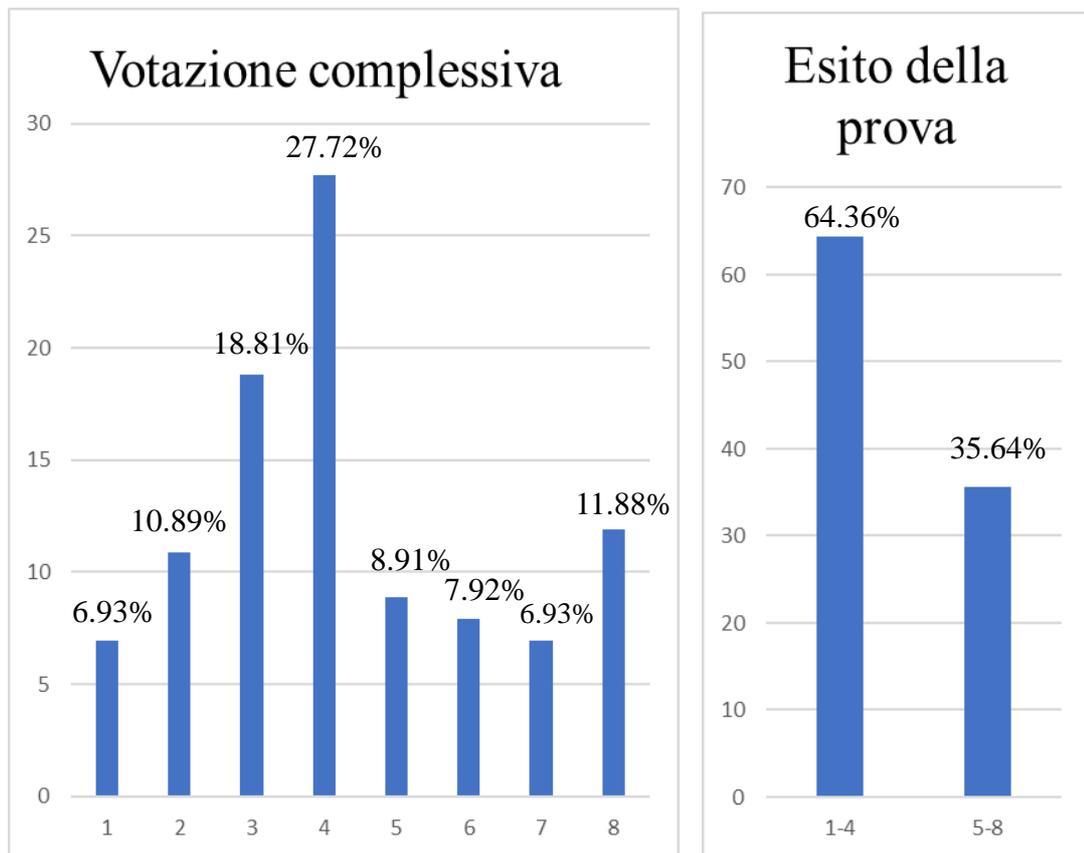
Graf. 18, 19 – Livello della coerenza nell'unità di comunicazione orale dello IELTS

Peggior, invece, è stato il risultato sulla scala delle risorse lessicali, che determina quanto correttamente uno studente può utilizzare le parole appropriate nella sua affermazione, e anche come riesce a sostituirle con sinonimi, inserendo espressioni idiomatiche nel suo discorso per renderlo più ricco. Su questo punto il 53,47% ha ricevuto un punteggio di 5 e superiore e 0,99%, e pertanto solo uno studente su 101 ha ricevuto il punteggio più alto.



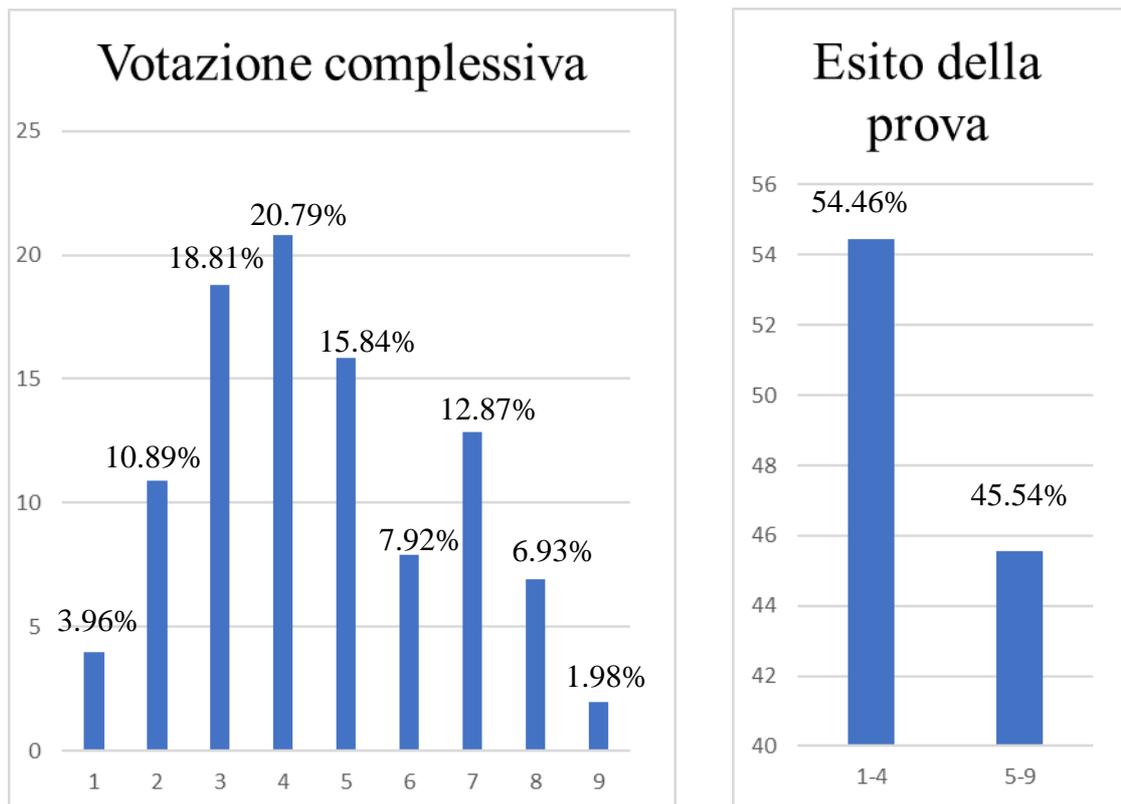
Graf. 20, 21 — Livello delle risorse lessicali nell'unità di comunicazione orale dello IELTS

La "complessità" che determina l'accuratezza con la quale lo studente si esprime a livello grammaticale e la ricchezza della fraseologia, si è rivelata il punto più debole, in quanto solo il 35,64% ha ricevuto un punteggio di 5 o superiore, mentre nessuno studente ha ottenuto il punteggio più alto.



Graf. 22, 23 — Livello della complessità nell'unità di comunicazione orale dello IELTS

Sulla scala della "pronuncia" il 45.54% ha ottenuto un punteggio di 5 o superiore, mentre solo due di loro hanno ricevuto il punteggio più alto. È interessante notare che, secondo i risultati del questionario sull'esperienza relativa all'uso della lingua inglese, uno di questi studenti non ha mai visitato un paese straniero, mentre il secondo ha vissuto più di tre mesi in un paese straniero, ma non era un paese anglofono. Nei paesi di lingua inglese lo studente in questione non era mai stato. Il che dimostra che anche per elaborare una tale abilità come la pronuncia, vivere in un paese di lingua inglese non è una condizione indispensabile.

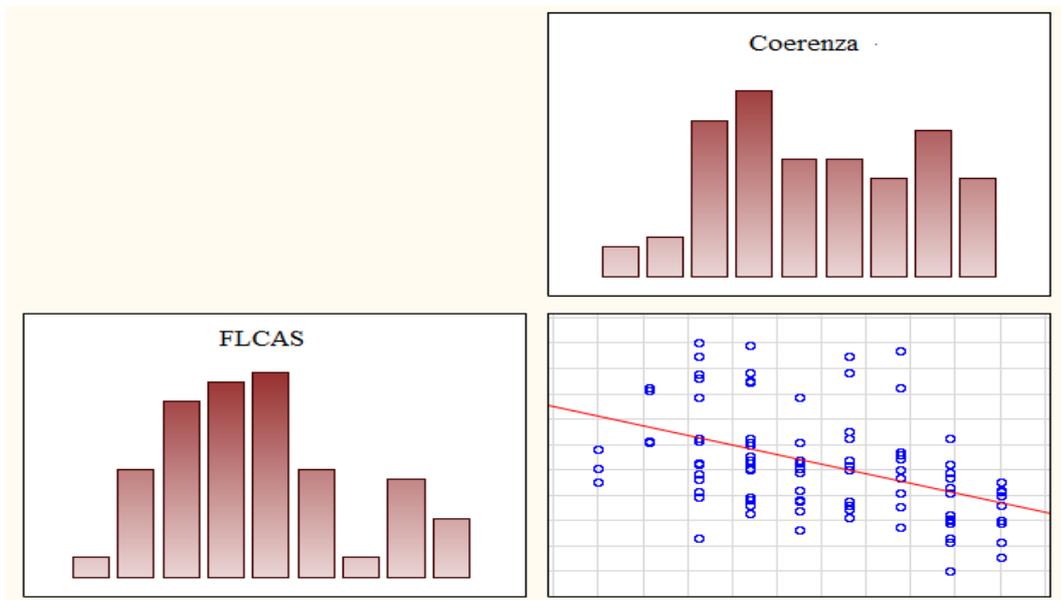


Graf. 24, 25 – Livello della pronuncia nell'unità di comunicazione orale dello IELTS

Inoltre, è stata condotta un'analisi di correlazione per identificare la relazione tra il livello di ansia da lingua straniera degli studenti e lo sviluppo delle loro abilità linguistiche, determinato nella parte orale dell'esame IELTS. È stato trovato che la distribuzione dei test non è normale, dal momento che $p \leq 0,05$ (Tab. 25 pag. 125).

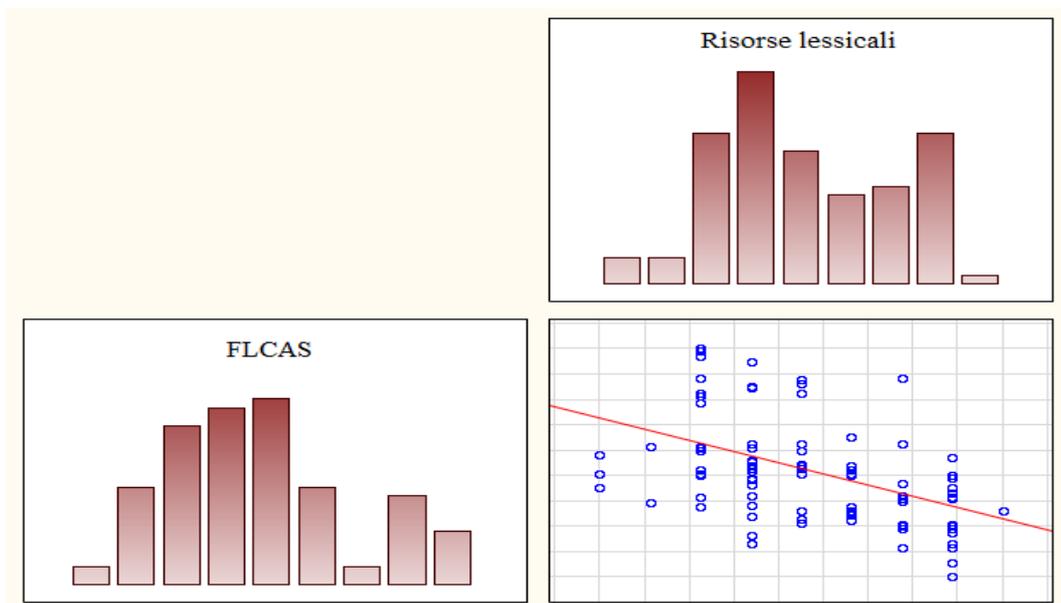
È stata trovata una correlazione affidabile tra il livello di ansia da lingua straniera degli studenti e la coerenza del loro discorso (r -Spearman: - 0, 493), tra il livello di ansia da lingua straniera degli studenti e le loro risorse lessicali (r -Spearman: - 0, 496), tra il livello di ansia da lingua straniera degli studenti e la complessità degli aspetti grammaticali che hanno usato (r -Spearman: - 0, 410). Livello di significatività: 5% - $p = 0,05$.

r-Spearman: - 0, 493



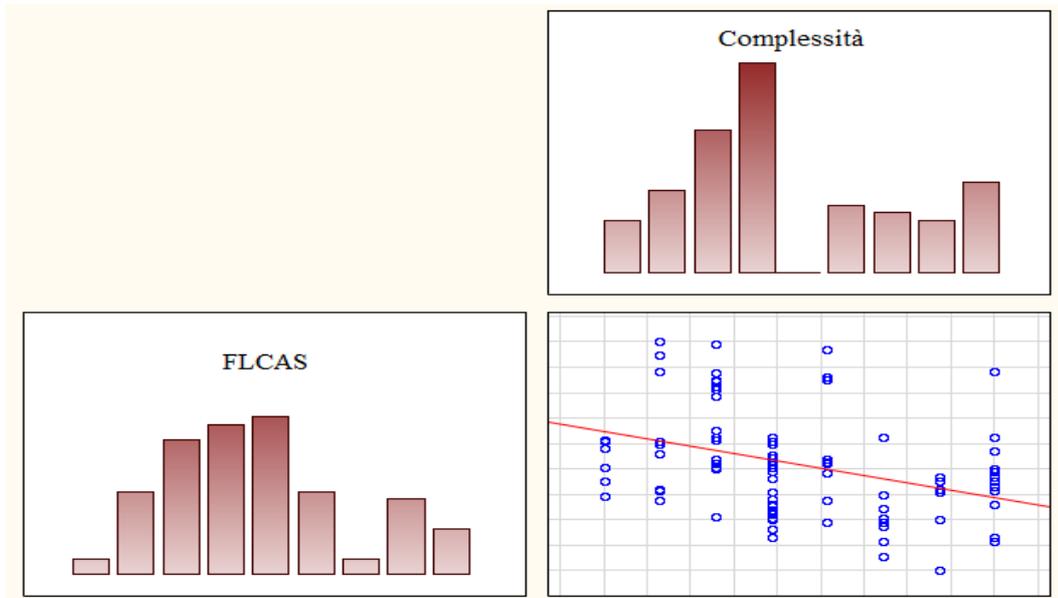
Graf. 26 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e la scala di coerenza

r-Spearman: - 0, 496



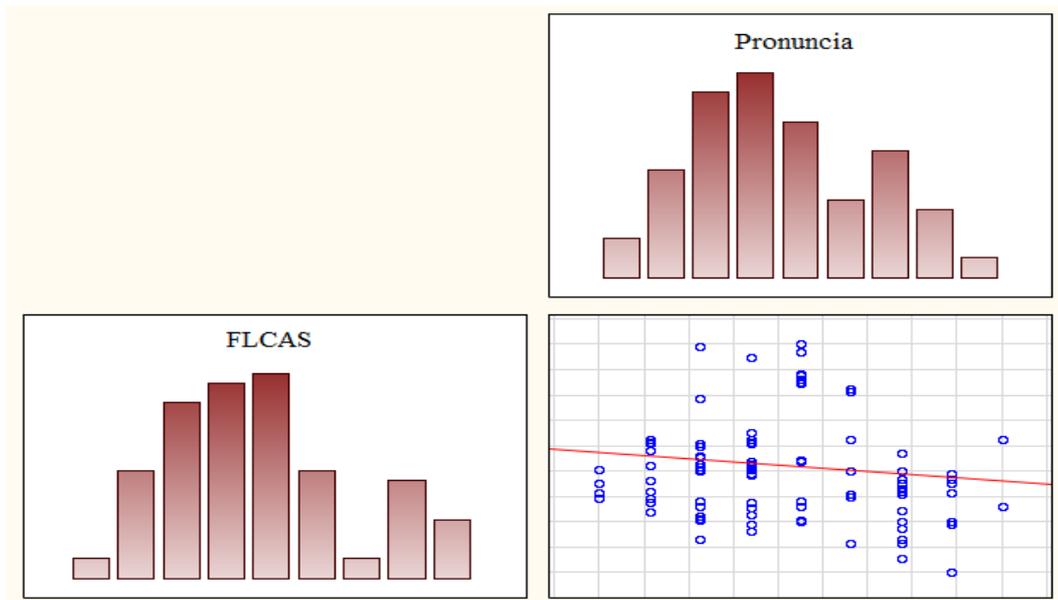
Graf. 27 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e la scala di risorse lessicali

r-Spearman: - 0, 410



Graf. 28 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e la scala di complessità

r-Spearman: - 0, 137



Graf. 29 – Correlazione tra i risultati di FLCAS e la scala di pronuncia

Il livello di ansia da lingua straniera ha correlazione negativa con la coerenza, le risorse lessicali e la complessità del discorso degli studenti. Questo significa, che gli alti valori del livello di ansia da lingua straniera degli studenti corrispondono ai bassi valori delle scale della parte orale del test IELTS quelli

che indicano la coerenza, le risorse lessicali e la complessità. Questo ci permette di assumere che l'ansia da lingua straniera ha un impatto negativo su queste tre abilità.

Non è stata trovata alcuna correlazione significativa tra il livello di ansia da lingua straniera e la pronuncia (r -Spearman: - 0, 137). Sulla base di questo fatto, si può presumere che la pronuncia sia un'abilità sviluppata dall'addestramento dell'apparato vocale e che non sia sotto l'influenza dello stato emotivo della persona che parla. Uno studio più dettagliato su quest'ultima parte, inerente alla pronuncia, potrà essere utile in maniera significativa per la ricerca futura.

Conclusioni

L'obiettivo principale di questo lavoro è stato quello di analizzare l'influenza dell'ansia da lingua straniera sui risultati dell'unità di comunicazione orale dei test di conoscenza di una lingua straniera a livello avanzato. Per tale motivo è stata effettuata un'analisi che ha rilevato una correlazione positiva tra il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di stato (che caratterizza un determinato momento), tra il livello di ansia da lingua straniera ed il livello di ansia di tratto (che caratterizza la personalità), tra il livello di ansia di stato ed il livello di ansia di tratto (in questi casi alti valori di un indicatore corrispondono ad alti valori dell'indicatore collegato). La correlazione tra il livello di ansia da lingua straniera ed il successo nella prova linguistica orale è stata invece negativa (in questo caso alti valori nel primo indicatore corrispondono a bassi valori nel secondo indicatore). Questi studi avvalorano l'ipotesi dell'impatto negativo dell'ansia da lingua straniera sui risultati dell'unità di comunicazione orale dei test di conoscenza di una lingua straniera.

L'analisi comparativa è stata effettuata suddividendo gli studenti in gruppi in base alla loro esperienza di studio delle lingue straniere. Questo ha rilevato che gli studenti del gruppo offline hanno più ansia da lingua straniera mentre i laureati del gruppo online hanno ottenuto risultati migliori nella prova orale. Non è inoltre stata trovata una differenza statisticamente significativa nella comprensione delle varie parti che compongono la prova orale e nella scelta delle parole, mentre, è stata rilevata una differenza statisticamente significativa nella complessità del parlato, nell'utilizzo dei sinonimi e nella corretta pronuncia delle parole.

Un'altra parte dello studio ha interessato studenti che parlano solo una lingua straniera e altri che ne parlano più di una. Non è stata rilevata una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi. Si è notato, invece, che la permanenza all'estero costituisce un'influenza positiva sull'ansia di tratto, in quanto gli studenti che hanno vissuto in un paese straniero per un periodo maggiore di tre mesi hanno mostrato un livello d'ansia di tratto più basso e

sono capaci di esprimere i loro pensieri con un maggior grado di complessità. Tuttavia, questi soggetti hanno presentato quasi lo stesso livello d'ansia da lingua straniera.

Uno studio specifico ha riguardato gli studenti che hanno vissuto per un periodo maggiore di tre mesi in un paese in cui la lingua ufficiale è l'Inglese, i quali mostrano il livello di ansia da lingua straniera più basso, ma presentano lo stesso livello d'ansia di tratto e riescono ugualmente bene nella prova orale rispetto al gruppo di confronto.

La seguente parte della ricerca è stata effettuata chiedendo agli studenti se provassero ansia da lingua straniera. Gli studenti che affermano di avere ansia da lingua straniera sono più ansiosi in generale e non solo riguardo alla lingua straniera, in quanto hanno risultati molto più bassi in tutte e quattro le categorie di punteggio della prova orale.

Gli individui testati che pensano che parlare sia la cosa più difficile hanno il livello di ansia da lingua straniera più alto e i risultati nella prova orale più bassi in quanto, pur avendo le stesse risorse lessicali, sperimentano una maggior difficoltà nel capire i compiti del test, nello scegliere le parole giuste, nel parlare in modo complesso e nel pronunciare le parole correttamente.

L'ultima parte dell'analisi comparativa ha interessato studenti che hanno iniziato il loro studio della lingua dall'infanzia o successivamente. In particolare, si sono esaminati un gruppo di persone che ha iniziato a studiare la lingua inglese prima di aver compiuto i 12 anni e uno che ha cominciato dopo i 12 anni, senza riscontrare differenze significative tra i due gruppi. Questi risultati confermano le tesi di chi nega l'ipotesi dell'esistenza di un periodo critico nello studio delle lingue straniere e dimostrano che, anche dopo aver raggiunto l'età di 12 anni, si può ottenere un successo significativo nello studio e nell'uso di una lingua straniera e raggiungere la padronanza di tutte le abilità linguistiche, compresa la pronuncia.

Come risultati pratici della ricerca sono state elaborate le seguenti raccomandazioni per i professori delle lingue straniere di Istituto di Cultura di

Mosca per diminuire l'ansia da lingua straniera negli studenti:

1. Aiutare gli studenti a capire che gli episodi di ansia del linguaggio possono essere transitori e non si trasformano inevitabilmente in un problema duraturo.
2. Sostenere l'autostima e la fiducia in se stessi degli studenti per i quali l'ansia della lingua è già diventata una caratteristica a lungo termine, offrendo molteplici opportunità di successo nella classe di lingua.
3. Ridurre la competizione presente in classe.
4. Rendere chiaro gli obiettivi della classe e aiutare gli studenti a sviluppare strategie per raggiungere questi obiettivi.
5. Fornire attività che affrontano diversi stili di apprendimento e strategie in classe.
6. Dare agli studenti il permesso di usare la lingua anche in modo non perfetto. Incoraggiare gli studenti a rilassarsi tra musica, risate o giochi.
7. Utilizzare i giusti test con tipi di articoli non ambigui ma familiari.
8. Aiutare gli studenti a valutare realisticamente le loro prestazioni.

Appendice statistica

Tab. 1 – Dati per analisi comparativa dei gruppi

G1 vs G2

L1 vs LM

Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)		Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)	
63	48	21	26	29	29	4	11	63	48	21	25	29	29	4	4
73	55	25	28	33	34	4	12	63	55	25	33	33	37	5	8
74	63	25	33	37	37	5	13	65	65	26	35	34	40	7	9
74	65	29	35	37	37	7	13	69	73	28	36	37	42	8	12
75	65	33	35	39	41	8	13	71	74	29	36	37	42	9	12
75	69	33	36	39	42	8	14	73	80	33	38	37	43	11	13
76	71	33	36	40	44	9	15	74	81	33	40	39	45	12	13
77	73	35	39	41	44	9	15	74	82	33	42	39	45	12	13
81	74	35	40	41	44	12	15	75	85	35	43	41	46	13	14
82	78	35	40	41	44	12	15	75	86	35	45	41	47	13	15
84	79	36	40	42	44	12	15	76	90	35	45	41	50	13	17
86	80	37	41	42	44	13	16	77	100	35	45	41	50	13	18
86	82	38	42	43	45	13	16	78	101	36	50	42	50	13	20
87	82	38	44	45	45	13	16	79	101	37	54	44	51	13	21
88	84	38	45	45	45	13	16	82	109	38	54	44	52	13	23
89	85	40	45	45	46	13	16	82	115	38	54	44	56	14	24
90	85	40	46	47	46	13	17	84	115	39	54	44	56	14	25
94	88	42	47	47	47	13	17	84	116	40	56	44	59	14	30
95	89	42	48	47	47	14	17	85	116	40	58	44	59	14	30
95	90	42	48	47	47	14	17	86	116	40	69	45	64	15	31
101	91	43	49	48	48	14	17	87	137	40	74	45	65	15	32
103	94	44	49	48	48	14	17	88	147	41	74	45	70	15	32
106	94	44	49	50	48	16	17	88	161	42	78	45	72	15	35
108	96	45	50	50	49	16	18	89		42		46		16	
109	96	47	50	51	50	16	18	89		42		47		16	
111	98	48	50	52	50	16	18	90		44		47		16	
113	99	50	50	52	50	16	18	91		44		47		16	
114	99	54	51	52	50	17	19	94		44		47		16	
114	100	58	51	52	51	17	20	94		46		47		16	
115	100	65	51	53	51	18	21	94		47		47		16	
116	100	65	51	53	51	18	21	95		47		48		16	
116	101	65	52	54	52	19	25	95		48		48		16	

120	101	65	53	56	52	19	28	96		48		48		16
137	101	65	53	63	53	20	29	96		48		48		17
137	102	69	54	63	53	21	29	98		49		48		17
141	103	69	54	63	53	21	30	99		49		49		17
142	104	70	54	65	54	21	30	99		49		50		17
142	104	70	54	65	56	21	30	100		50		50		17
145	104	70	54	70	56	23	30	100		50		50		17
146	104	71	54	70	56	23	31	101		50		51		17
146	105	74	54	70	56	24	31	101		50		51		17
147	105	74	55	71	57	24	31	102		51		51		18
149	105	74	56	72	57	24	31	103		51		52		18
150	107	74	56	72	58	25	31	103		51		52		18
150	113	74	57	72	59	25	32	104		51		52		18
158	114	78	58	75	59	26	32	104		52		52		18
158	115	78	58	75	59	27	32	104		53		52		19
161	116	78	58	75	59	28	32	104		53		53		19
165	116	80	58	79	64	30	33	105		54		53		19
165	116	80	58	79	71	30	33	105		54		53		20
	164		78		75		35	105		54		53		21
								106		54		53		21
								107		55		54		21
								108		56		54		21
								111		57		56		21
								113		58		56		23
								113		58		56		24
								114		58		57		24
								114		58		57		25
								114		58		58		25
								116		65		59		26
								116		65		59		27
								120		65		63		28
								137		65		63		28
								141		65		63		29
								142		69		65		29
								142		70		70		30
								145		70		70		30
								146		70		71		30
								146		71		71		30
								149		74		72		31
								150		74		72		31
								150		74		75		31
								158		78		75		31
								158		78		75		32

164		78		75		32	
165		80		79		33	
165		80		79		33	

F1 vs F2

ES1 vs ES2

Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)		Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)	
F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	ES1	ES2	ES1	ES2	ES1	ES2	ES1	ES2
48	55	25	21	34	29	13	4	48	55	25	21	34	29	13	4
65	63	26	25	37	29	14	4	65	63	26	25	37	29	17	4
65	63	36	28	37	33	16	5	73	63	36	28	40	33	18	5
73	69	40	29	40	37	17	7	82	65	40	29	44	37	18	7
82	71	44	33	44	37	18	8	101	69	48	33	46	37	24	8
94	73	48	33	45	39	18	8	101	71	51	33	53	37	31	8
101	74	51	33	46	39	24	9	104	73	58	33	56	39	31	9
101	74	51	33	49	41	30	9		74		33		39		9
104	74	54	35	50	41	31	11		74		35		41		11
104	75	54	35	52	41	31	12		74		35		41		12
109	75	56	35	53	41	32	12		75		35		41		12
116	76	58	35	56	42	33	12		75		35		41		12
	77		35		42		12		76		35		42		12
	78		36		42		13		77		36		42		13
	79		36		43		13		78		36		42		13
	80		37		44		13		79		37		43		13
	81		38		44		13		80		38		44		13
	82		38		44		13		81		38		44		13
	82		38		44		13		82		38		44		13
	84		39		44		13		82		39		44		13
	84		40		45		13		84		40		44		13
	85		40		45		13		84		40		45		13
	85		40		45		14		85		40		45		14
	86		40		45		14		85		40		45		14
	86		41		45		14		86		41		45		14
	87		42		46		14		86		42		45		14
	88		42		47		15		87		42		45		14
	88		42		47		15		88		42		46		15
	89		42		47		15		88		42		47		15
	89		43		47		15		89		43		47		15

	90		44		47		15		89		44		47		15
	90		44		47		16		90		44		47		15
	91		45		47		16		90		44		47		16
	94		45		48		16		91		45		47		16
	94		45		48		16		94		45		47		16
	95		46		48		16		94		45		48		16
	95		47		48		16		94		46		48		16
	96		47		48		16		95		47		48		16
	96		48		50		16		95		47		48		16
	98		48		50		16		96		48		48		16
	99		49		50		17		96		48		49		16
	99		49		50		17		98		49		50		16
	100		49		50		17		99		49		50		17
	100		50		51		17		99		49		50		17
	100		50		51		17		100		50		50		17
	101		50		51		17		100		50		50		17
	101		50		51		17		100		50		50		17
	102		50		52		17		101		50		51		17
	103		51		52		18		101		50		51		17
	103		51		52		18		102		51		51		17
	104		52		52		18		103		51		51		18
	104		53		52		18		103		51		52		18
	105		53		53		19		104		52		52		18
	105		54		53		19		104		53		52		18
	105		54		53		19		104		53		52		19
	106		54		53		20		105		54		52		19
	107		54		54		20		105		54		52		19
	108		54		54		21		105		54		53		20
	111		54		56		21		106		54		53		20
	113		55		56		21		107		54		53		21
	113		56		56		21		108		54		53		21
	114		57		56		21		109		54		54		21
	114		58		57		21		111		54		54		21
	114		58		57		23		113		55		56		21
	115		58		58		23		113		56		56		21
	115		58		59		24		114		56		56		23
	116		58		59		24		114		57		56		23
	116		65		59		25		114		58		57		24
	116		65		59		25		115		58		57		24
	116		65		63		25		115		58		58		25
	120		65		63		26		116		58		59		25
	137		65		63		27		116		58		59		25
	137		69		64		28		116		65		59		26

	141		69		65		28		116		65		59		27
	142		70		65		29		116		65		63		28
	142		70		70		29		120		65		63		28
	145		70		70		30		137		65		63		29
	146		71		70		30		137		69		64		29
	146		74		71		30		141		69		65		30
	147		74		71		30		142		70		65		30
	149		74		72		30		142		70		70		30
	150		74		72		31		145		70		70		30
	150		74		72		31		146		71		70		30
	158		78		75		31		146		74		71		30
	158		78		75		32		147		74		71		31
	161		78		75		32		149		74		72		31
	164		78		75		32		150		74		72		31
	165		80		79		33		150		74		72		32
	165		80		79		35		158		78		75		32
									158		78		75		32
									161		78		75		32
									164		78		75		33
									165		80		79		33
									165		80		79		35

A1 vs A2

S1 vs S2

Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)		Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)	
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
65	48	33	21	29	34	4	4	63	48	25	21	33	29	4	4
69	55	33	25	29	37	5	9	65	55	28	25	37	29	7	5
74	63	33	25	33	40	7	13	73	63	35	26	40	34	9	8
74	63	35	26	37	41	8	21	74	65	35	29	41	37	11	8
75	65	35	28	37	42	8	24	75	69	35	33	41	37	12	9
76	71	35	29	37	44	9	25	76	71	36	33	41	37	12	12
78	73	35	33	39	44	11	25	79	73	36	33	42	39	12	13
79	73	36	35	39	45	12	27	84	74	36	33	43	39	13	13
81	74	36	38	41	45	12	28	85	74	37	35	44	41	13	13
82	75	36	38	41	45	12	28	86	75	38	35	44	42	13	14
82	77	37	39	41	45	12	29	86	77	40	38	44	42	13	14
84	80	38	40	42	46	13	29	88	78	40	38	45	44	13	14

84	82	40	40	42	47	13	30	94	80	42	39	45	44	13	15
85	87	40	42	43	47	13	30	94	81	42	40	47	44	13	15
85	88	40	44	44	47	13	30	95	82	43	40	47	45	14	16
86	89	41	44	44	47	13	30	95	82	44	40	47	45	14	16
86	89	42	48	44	47	13	31	96	82	48	41	47	45	15	17
88	90	42	50	44	49	13	31	99	84	49	42	48	45	15	17
94	90	42	51	45	50	13	31	100	85	49	42	48	46	15	17
95	91	43	52	45	50	13	31	100	87	50	44	48	46	16	17
95	94	44	53	46	51	14	31	101	88	50	44	48	47	16	17
98	94	45	54	47	52	14	32	101	89	50	45	50	47	16	17
99	96	45	54	47	56	14	32	103	89	51	45	51	47	16	18
100	96	45	54	48	58	14	32	104	90	51	45	51	48	16	18
100	99	46	57	48	59	14	33	104	90	54	46	52	49	16	19
101	100	47	58	48	59	15	33	104	91	54	47	52	50	16	20
101	101	47	58	48	64	15	35	105	94	54	47	53	50	16	21
101		48		48		15		106	96	55	48	53	50	17	21
102		48		50		15		108	98	56	48	54	50	17	21
103		49		50		15		113	99	56	49	54	50	17	23
103		49		50		16		113	100	58	50	56	51	18	23
104		49		50		16		114	101	58	50	56	51	18	24
104		50		51		16		115	101	58	51	56	52	18	25
104		50		51		16		116	102	58	51	57	52	18	25
104		50		51		16		116	103	58	52	58	52	19	26
105		50		52		16		116	104	65	53	59	52	19	27
105		51		52		16		120	105	65	53	63	53	20	28
105		51		52		16		137	105	65	54	63	53	21	28
106		51		52		16		137	107	65	54	63	53	21	29
107		53		52		16		145	109	69	54	65	56	21	30
108		54		53		17		146	111	69	54	65	56	24	30
109		54		53		17		146	114	71	54	70	57	24	30
111		54		53		17		147	114	74	57	71	59	25	30
113		54		53		17		149	115	74	58	72	59	29	31
113		54		53		17		158	116	74	65	72	59	30	31
114		55		54		17		158	116	74	70	72	64	30	31
114		56		54		17		161	141	78	70	75	70	31	31
114		56		56		17		165	142	78	70	79	70	32	32
115		58		56		17		165	142	78	74	79	71	32	32
115		58		56		18			150		78		75		33
116		58		56		18			150		80		75		33
116		58		57		18			164		80		75		35
116		65		57		18									
116		65		59		18									
116		65		59		18									

120		65		63		19	
137		65		63		19	
137		69		63		19	
141		69		65		20	
142		70		65		20	
142		70		70		21	
145		70		70		21	
146		71		70		21	
146		74		71		21	
147		74		71		21	
149		74		72		23	
150		74		72		23	
150		74		72		24	
158		78		75		24	
158		78		75		25	
161		78		75		26	
164		78		75		30	
165		80		79		30	
165		80		79		32	

Age1 vs Age2

		Test 1 (FLCAS)		Test 2 (STAI 1)		Test 3 (STAI 2)		Test 4 (Prova orale)	
Age1	Age2	Age1	Age2	Age1	Age2	Age1	Age2	Age1	Age2
48	65	21	25	29	34	4	4		
55	65	25	26	29	37	5	8		
63	73	28	33	33	37	7	11		
63	77	29	36	37	39	8	12		
69	80	33	39	37	41	9	13		
71	82	33	40	39	44	9	14		
73	85	33	40	40	44	12	15		
74	87	35	40	41	45	12	15		
74	88	35	40	41	45	12	16		
74	89	35	44	41	45	13	17		
75	100	35	45	42	48	13	17		
75	100	35	45	42	48	13	18		
76	101	36	46	42	50	13	21		
78	103	36	48	43	51	13	21		

79	103	37	50	44	51	13	21
81	104	38	50	44	52	13	21
82	106	38	54	44	53	13	23
82	107	38	56	44	53	13	25
84	113	40	56	45	56	14	28
84	114	41	57	45	56	14	29
85	115	42	58	45	59	14	31
86	116	42	70	46	64	14	31
86	142	42	71	46	75	15	33
88		42		47		15	
89		43		47		15	
90		44		47		16	
90		44		47		16	
91		45		47		16	
94		47		47		16	
94		47		47		16	
94		48		48		16	
95		48		48		16	
95		49		48		16	
96		49		49		16	
96		49		50		17	
98		50		50		17	
99		50		50		17	
99		50		50		17	
100		51		50		17	
101		51		51		17	
101		51		51		17	
101		51		52		18	
102		52		52		18	
104		53		52		18	
104		53		52		18	
104		54		52		18	
105		54		53		19	
105		54		53		19	
105		54		53		19	
108		54		54		20	
109		54		54		20	
111		54		56		21	
113		55		56		21	
114		58		56		23	
114		58		57		24	
115		58		57		24	
116		58		58		24	

116		58		59		25	
116		65		59		25	
116		65		59		26	
120		65		63		27	
137		65		63		28	
137		65		63		29	
141		69		65		30	
142		69		65		30	
145		70		70		30	
146		70		70		30	
146		74		70		30	
147		74		71		30	
149		74		71		31	
150		74		72		31	
150		74		72		31	
158		78		72		32	
158		78		75		32	
161		78		75		32	
164		78		75		32	
165		80		79		33	
165		80		79		35	

Tab. 2 – Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione (verifica della distribuzione normale)

INDICATORI	N	Parametri di distribuzione normale a,b		Maggiore distacco tra le estremità			Statistiche del criterio	Significato bilaterale
		Media	Deviazione standard	Assoluta	Positive	Negative		
Test1_G1	50	112,6	30,2	0,13	0,12	-0,13	0,13	0,032c
Test1_G2	51	93,6	19,3	0,12	0,12	-0,10	0,12	0,066c
Test2_G1	50	52,8	17,9	0,17	0,15	-0,17	0,17	0,001c
Test2_G2	51	48,5	9,1	0,13	0,13	-0,13	0,13	0,031c
Test3_G1	50	53,9	13,5	0,15	0,15	-0,12	0,15	0,008c
Test3_G2	51	50,1	8,4	0,11	0,09	-0,11	0,11	0,098c
Test4_G1	50	16,8	6,7	0,10	0,10	-0,08	0,10	0,200c,d
Test4_G2	51	21,9	7,5	0,23	0,23	-0,18	0,23	0,000c
Test_1_L1	78	104,5	26,5	0,15	0,15	-0,10	0,15	0,000c
Test_1_L2	23	98,0	28,2	0,13	0,13	-0,08	0,13	0,200c,d
Test_2_L1	78	50,9	14,3	0,08	0,08	-0,07	0,08	0,200c,d
Test_2_L2	23	49,5	14,2	0,15	0,15	-0,09	0,15	0,200c,d
Test_1_L1	78	52,4	11,5	0,14	0,14	-0,09	0,14	0,000c
Test_3_L2	23	50,9	10,6	0,11	0,11	-0,07	0,11	0,200c,d

Test_4_L1	78	19,3	7,1		0,16	0,16	-0,09	0,16	0,000c
Test_4_L2	23	19,6	8,9		0,14	0,13	-0,14	0,14	0,200c,d
Test_1_F1	12	88,5	21,4		0,22	0,11	-0,22	0,22	0,110c
Test_1_F2	89	104,9	27,0		0,13	0,13	-0,09	0,13	0,001c
Test_2_F1	12	45,3	11,3		0,19	0,13	-0,19	0,19	0,200c,d
Test_2_F2	89	51,3	14,5		0,09	0,09	-0,08	0,09	0,074c
Test_3_F1	12	45,3	7,1		0,13	0,13	-0,12	0,13	0,200c,d
Test_3_F2	89	52,9	11,5		0,13	0,13	-0,09	0,13	0,001c
Test_4_F1	12	23,1	7,8		0,24	0,24	-0,23	0,24	0,051c
Test_4_F2	89	18,9	7,4		0,14	0,14	-0,08	0,14	0,000c
Test_1_ES1	7	82,0	21,3		0,24	0,15	-0,24	0,24	0,200c,d
Test_1_ES2	94	104,5	26,7		0,13	0,13	-0,08	0,13	0,000c
Test_2_ES1	7	40,6	12,5		0,16	0,16	-0,15	0,16	0,200c,d
Test_2_ES2	94	51,4	14,1		0,10	0,10	-0,08	0,10	0,033c
Test_3_ES1	7	44,3	8,1		0,14	0,13	-0,14	0,14	0,200c,d
Test_3_ES2	94	52,6	11,3		0,13	0,13	-0,09	0,13	0,000c
Test_4_ES1	7	21,7	7,1		0,27	0,27	-0,19	0,27	0,131c
Test_4_ES2	94	19,2	7,6		0,15	0,15	-0,09	0,15	0,000c
Test_1_A1	74	110,8	26,2		0,16	0,16	-0,09	0,16	0,000c
Test_1_A2	27	81,6	14,3		0,17	0,09	-0,17	0,17	0,056c
Test_2_A1	74	53,7	13,9		0,10	0,10	-0,09	0,10	0,045c
Test_2_A2	27	42,1	11,4		0,13	0,10	-0,13	0,13	0,200c,d
Test_3_A1	74	53,6	12,2		0,13	0,13	-0,10	0,13	0,005c
Test_3_A2	27	47,8	6,9		0,18	0,18	-0,11	0,18	0,030c
Test_4_A1	74	16,5	5,2		0,13	0,13	-0,10	0,13	0,003c
Test_4_A2	27	27,2	7,4		0,25	0,18	-0,25	0,25	0,000c
Test_1_S1	49	109,8	27,7		0,15	0,15	-0,10	0,15	0,011c
Test_1_S2	52	96,6	24,7		0,10	0,10	-0,08	0,10	0,200c,d
Test_2_S1	49	53,2	14,3		0,08	0,08	-0,08	0,08	0,200c,d
Test_2_S2	52	48,1	13,9		0,14	0,14	-0,08	0,14	0,009c
Test_3_S1	49	53,9	11,5		0,13	0,13	-0,08	0,13	0,053c
Test_3_S2	52	50,3	10,9		0,15	0,15	-0,08	0,15	0,005c
Test_4_S1	49	17,6	6,4		0,17	0,17	-0,11	0,17	0,002c
Test_4_S2	52	21,1	8,2		0,11	0,11	-0,11	0,11	0,089c
Test_1_Age1	78	104,9	28,7		0,13	0,13	-0,09	0,13	0,003c
Test_1_Age2	23	96,3	18,5		0,14	0,10	-0,14	0,14	0,200c,d
Test_2_Age1	78	51,8	14,7		0,11	0,11	-0,08	0,11	0,025c
Test_2_Age2	23	46,5	11,8		0,10	0,10	-0,09	0,10	0,200c,d
Test_3_Age1	78	52,9	11,7		0,13	0,13	-0,09	0,13	0,004c
Test_3_Age2	23	49,0	9,4		0,12	0,12	-0,08	0,12	0,200c,d
Test_4_Age1	78	19,4	7,5		0,16	0,16	-0,11	0,16	0,000c
Test_4_Age2	23	19,3	7,7		0,11	0,11	-0,09	0,11	0,200c,d

- a. La distribuzione è normale.
- b. Calcolo risultante su base di analisi dati.
- c. Correzione della significatività di Liljefors.
- d. Limite inferiore del significato reale.

I dati per la maggior parte delle scale non corrispondono alla distribuzione normale, i valori asintotici corrispondono a $p \leq 0,05$.

Tab. 3 – Risultati del controllo dell'affidabilità delle differenze (secondo il criterio di Mann-Whitney)

G	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	2976,0	2175,0	849,0	2,89087	0,003842	50	51
Test 2	2642,0	2509,0	1183,0	0,62203	0,533922	50	51
Test 3	2678,5	2472,5	1146,5	0,87026	0,384160	50	51
Test 4	2074,5	3076,5	799,5	-3,23254	0,001227	50	51
L/LM	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	4070,0	1081,0	805,0	0,741155	0,458600	78	23
Test 2	4032,5	1118,5	842,5	0,437667	0,661628	78	23
Test 3	4032,5	1118,5	842,5	0,437714	0,661594	78	23
Test 4	3990,0	1161,0	885,0	0,093305	0,925661	78	23
F	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	461,5	4689,5	383,5	-1,57473	0,115321	12	89
Test 2	522,5	4628,5	444,5	-0,93490	0,349840	12	89
Test 3	403,5	4747,5	325,5	-2,18517	0,028877	12	89
Test 4	781,5	4369,5	364,5	1,77714	0,075546	12	89
ES	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	206,5	4944,5	178,5	-2,00622	0,044834	7	94
Test 2	227,5	4923,5	199,5	-1,72639	0,084279	7	94
Test 3	213,5	4937,5	185,5	-1,91395	0,055627	7	94
Test 4	434,5	4716,5	251,5	1,03157	0,302275	7	94
A	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	4458,5	692,5	314,5	5,24998	0,000000	74	27
Test 2	4192,5	958,5	580,5	3,21026	0,001326	74	27
Test 3	4070,5	1080,5	702,5	2,27354	0,022994	74	27
Test 4	3031,5	2119,5	256,5	-5,70462	0,000000	74	27
S	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	2858,0	2293,0	915,0	2,43663	0,014826	49	52
Test 2	2778,0	2373,0	995,0	1,89403	0,058222	49	52
Test 3	2717,0	2434,0	1056,0	1,47934	0,139051	49	52
Test 4	2149,5	3001,5	924,5	-2,37600	0,017502	49	52

Age	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	4093,5	1057,5	781,5	0,931507	0,351592	78	23
Test 2	4152,0	999,0	723,0	1,406208	0,159663	78	23
Test 3	4140,5	1010,5	734,5	1,313143	0,189136	78	23
Test 4	3968,0	1183,0	887,0	-0,077078	0,938561	78	23

Tab. 4 – Risultati dell'analisi comparativa tra G1 e G2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	G1	112,6	30,2	849,0	0,004
	G2	93,6	19,3		
Test 2	G1	52,8	17,9	1183,0	0,534
	G2	48,5	9,1		
Test 3	G1	53,9	13,5	1146,5	0,385
	G2	50,1	8,4		
Test 4	G1	16,8	6,7	799,5	0,001
	G2	21,9	7,5		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra G1 e G2 ($p \leq 0,004$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra G1 e G2 ($p \leq 0,001$).

Tab. 5 – Risultati dell'analisi comparativa tra L1 e LM (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	L1	104,5	26,5	805,0	0,459
	LM	98,0	28,2		
Test 2	L1	50,9	14,3	842,5	0,662
	LM	49,5	14,2		
Test 3	L1	52,4	11,5	842,5	0,662
	LM	50,9	10,6		
Test 4	L1	19,3	7,1	885,0	0,926
	LM	19,6	8,9		

Tab. 6 – Risultati dell'analisi comparativa tra F1 e F2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	F1	88,5	21,4	383,5	0,115
	F2	104,9	27,0		
Test 2	F1	45,3	11,3	444,5	0,350
	F2	51,3	14,5		
Test 3	F1	45,3	7,1	325,5	0,029
	F2	52,9	11,5		
Test 4	F1	23,1	7,8	364,5	0,076
	F2	18,9	7,4		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra F1 e F2 ($p \leq 0,029$).

Tab. 7 – Risultati dell'analisi comparativa tra ES1 e ES2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	ES1	82,0	21,3	178,5	0,045
	ES2	104,5	26,7		
Test 2	ES1	40,6	12,5	199,5	0,085
	ES2	51,4	14,1		
Test 3	ES1	44,3	8,1	185,5	0,056
	ES2	52,6	11,3		
Test 4	ES1	21,7	7,1	251,5	0,303
	ES2	19,2	7,6		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra ES1 e ES2 ($p \leq 0,045$).

Tab. 8 – Risultati dell'analisi comparativa tra A1 e A2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	A1	110,8	26,2	314,5	0,001
	A2	81,6	14,3		
Test 2	A1	53,7	13,9	580,5	0,001
	A2	42,1	11,4		
Test 3	A1	53,6	12,2	702,5	0,023
	A2	47,8	6,9		
Test 4	A1	16,5	5,2	256,5	0,001

	A2	27,2	7,4		
--	----	------	-----	--	--

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 2 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 3 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).

Tab. 9 – Risultati dell'analisi comparativa tra S1 e S2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	S1	109,8	27,7	915,0	0,015
	S2	96,6	24,7		
Test 2	S1	53,2	14,3	995,0	0,058
	S2	48,1	13,9		
Test 3	S1	53,9	11,5	1056,0	0,139
	S2	50,3	10,9		
Test 4	S1	17,6	6,4	924,5	0,018
	S2	21,1	8,2		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 1 tra S1 e S2 ($p \leq 0,015$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nel Test 4 tra S1 e S2 ($p \leq 0,018$).

Tab. 10 – Risultati dell'analisi comparativa tra Age1 e Age2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI		Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Test 1	Age1	104,9	28,7	781,5	0,352
	Age2	96,3	18,5		
Test 2	Age1	51,8	14,7	723,0	0,160
	Age2	46,5	11,8		
Test 3	Age1	52,9	11,7	734,5	0,190
	Age2	49,0	9,4		
Test 4	Age1	19,4	7,5	887,0	0,939
	Age2	19,3	7,7		

Tab. 11 – Dati per analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking

G1 vs G2								L1 vs LM							
Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia		Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia	
G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
6	9	5	8	4	6	2	8	6	4	5	2	4	1	2	2
8	6	7	6	5	5	4	4	8	7	7	6	6	4	6	4
8	9	7	8	6	7	6	7	8	7	8	8	6	8	3	7
8	9	8	8	6	7	3	8	6	1	6	1	4	1	3	1
6	6	6	6	4	3	3	6	7	3	5	2	4	1	5	2
7	5	5	4	4	4	5	2	8	5	6	4	5	2	4	2
8	7	6	8	5	8	4	7	6	3	5	3	3	3	3	3
6	4	5	3	3	3	3	3	6	3	6	5	3	5	4	5
6	8	6	8	3	8	4	7	7	7	4	3	2	5	3	5
7	4	4	4	2	3	3	4	8	9	7	8	4	7	5	8
8	7	7	8	4	6	5	7	4	6	3	6	2	6	3	7
4	8	3	7	2	8	3	9	9	3	7	4	6	4	6	3
9	6	7	6	6	6	6	7	1	9	1	9	1	8	1	9
4	3	2	4	1	4	2	3	8	4	7	3	4	3	5	3
1	2	1	3	1	3	1	4	8	4	7	3	4	3	6	3
7	5	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	5
6	4	5	4	6	3	6	5	8	9	6	8	4	6	3	7
8	4	7	5	4	4	5	3	1	6	1	5	1	6	2	6
7	8	8	8	8	8	7	8	2	4	3	4	1	3	2	4
8	3	7	4	4	5	6	4	8	2	8	3	7	3	7	4
4	3	4	4	2	5	3	3	3	8	3	7	2	5	5	4
8	4	6	5	4	4	3	5	2	8	3	7	3	8	6	9
1	9	1	7	1	7	1	7	4	8	4	8	3	7	5	8
1	6	1	5	1	5	2	4	5		3		3		3	
2	9	3	8	1	8	2	7	3		5		3		5	
8	5	8	5	7	4	7	4	6		7		8		5	
3	5	3	4	2	4	5	4	3		4		2		4	
2	5	3	6	3	4	6	4	3		2		1		1	
4	6	4	4	3	4	5	3	5		3		2		2	
5	8	3	7	3	7	3	8	3		3		2		1	
3	4	5	5	3	4	5	4	3		4		4		2	
6	3	7	4	8	4	5	4	3		3		2		5	

3	3	4	3	2	3	4	2	7		5		3		6	
3	5	2	4	1	4	2	3	4		4		3		5	
3	5	2	6	1	3	1	4	4		3		2		5	
5	9	3	8	2	8	2	8	6		4		2		4	
5	7	4	7	2	8	2	7	3		4		4		2	
3	9	3	9	2	8	1	9	2		3		3		6	
3	4	4	3	4	3	2	3	4		4		5		5	
3	8	3	8	2	8	5	7	9		8		6		8	
7	4	5	3	3	3	6	3	6		6		5		4	
4	4	4	4	3	4	5	5	9		8		7		7	
3	9	3	8	3	8	3	8	6		6		3		6	
3	8	5	8	5	7	5	8	5		4		4		2	
4	7	3	8	2	7	5	7	7		8		8		7	
6	9	4	8	2	6	4	7	4		3		3		3	
3	5	4	4	4	4	2	4	8		8		8		7	
7	4	3	5	5	4	5	3	7		8		6		7	
2	4	3	4	3	4	6	3	5		5		4		4	
4	5	4	4	5	4	5	4	4		4		3		5	
	4		5		4		4	4		5		4		3	
								8		8		8		8	
								3		4		5		4	
								3		4		5		3	
								4		5		4		5	
								9		7		7		7	
								6		5		5		4	
								9		8		8		7	
								5		5		4		4	
								5		4		4		4	
								5		6		4		4	
								6		4		4		3	
								8		7		7		8	
								4		5		4		4	
								3		4		4		4	
								3		3		3		2	
								5		4		4		3	
								5		6		3		4	
								9		8		8		8	
								7		7		8		7	
								8		8		8		7	
								9		8		8		8	
								7		8		7		7	
								5		4		4		4	
								4		5		4		3	

4		4		4		3	
5		4		4		4	
4		5		4		4	

F1 vs F2								ES1 vs ES2							
Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia		Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia	
F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	ES1	ES2	ES1	ES2	ES1	ES2	ES1	ES2
8	6	7	5	5	4	4	2	8	6	7	5	5	4	4	2
7	8	8	7	8	6	7	6	8	8	8	7	8	6	7	6
8	8	8	8	8	6	7	3	5	8	5	8	4	6	4	3
8	6	7	6	8	4	9	3	4	6	5	6	4	4	5	3
3	7	4	5	4	4	3	5	4	7	3	5	3	4	3	5
5	8	5	6	4	5	4	4	8	8	8	6	7	5	8	4
4	6	5	5	4	3	3	3	4	6	5	5	4	3	4	3
4	6	5	6	4	3	5	4		6		6		3		4
4	7	3	4	3	2	3	3		7		4		2		3
9	8	8	7	8	4	8	5		8		7		4		5
8	4	8	3	7	2	8	3		4		3		2		3
4	9	5	7	4	6	4	6		9		7		6		6
	4		2		1		2		4		2		1		2
	1		1		1		1		1		1		1		1
	7		6		4		4		7		6		4		4
	6		5		6		6		6		5		6		6
	8		7		4		5		8		7		4		5
	8		7		4		6		7		8		8		7
	4		4		2		3		8		7		4		6
	8		6		4		3		4		4		2		3
	1		1		1		1		8		6		4		3
	1		1		1		2		1		1		1		1
	2		3		1		2		1		1		1		2
	8		8		7		7		2		3		1		2
	3		3		2		5		8		8		7		7
	2		3		3		6		3		3		2		5
	4		4		3		5		2		3		3		6
	5		3		3		3		4		4		3		5
	3		5		3		5		5		3		3		3
	6		7		8		5		3		5		3		5
	3		4		2		4		6		7		8		5

	3		2		1		2		3		4		2		4
	3		2		1		1		3		2		1		2
	5		3		2		2		3		2		1		1
	5		4		2		2		5		3		2		2
	3		3		2		1		5		4		2		2
	3		4		4		2		3		3		2		1
	3		3		2		5		3		4		4		2
	7		5		3		6		3		3		2		5
	4		4		3		5		7		5		3		6
	3		3		3		3		4		4		3		5
	3		5		5		5		3		3		3		3
	4		3		2		5		3		5		5		5
	6		4		2		4		4		3		2		5
	3		4		4		2		6		4		2		4
	7		3		5		5		3		4		4		2
	2		3		3		6		7		3		5		5
	4		4		5		5		2		3		3		6
	9		8		6		8		4		4		5		5
	6		6		5		4		9		8		6		8
	9		8		7		7		6		6		5		4
	9		8		7		8		9		8		7		7
	6		6		3		6		9		8		7		8
	5		4		4		2		6		6		3		6
	7		8		8		7		5		4		4		2
	4		3		3		3		7		8		8		7
	4		4		3		4		4		3		3		3
	7		8		6		7		4		4		3		4
	6		6		6		7		7		8		6		7
	2		3		3		4		8		7		8		9
	4		4		3		5		6		6		6		7
	8		8		8		8		3		4		4		3
	3		4		5		4		2		3		3		4
	3		4		5		3		4		4		3		5
	9		7		7		7		4		5		4		3
	6		5		5		4		8		8		8		8
	9		8		8		7		3		4		5		4
	5		5		4		4		3		4		5		3
	5		4		4		4		9		7		7		7
	5		6		4		4		6		5		5		4
	6		4		4		3		9		8		8		7
	8		7		7		8		5		5		4		4
	4		5		4		4		5		4		4		4
	3		4		4		4		5		6		4		4

3	3	3	2	6	4	4	3
5	4	4	3	8	7	7	8
5	6	3	4	4	5	4	4
9	8	8	8	3	4	4	4
7	7	8	7	3	3	3	2
9	9	8	9	5	4	4	3
8	8	8	7	5	6	3	4
4	3	3	3	9	8	8	8
4	4	4	5	7	7	8	7
7	8	7	7	9	9	8	9
9	8	6	7	8	8	8	7
5	4	4	4	4	3	3	3
4	5	4	3	4	4	4	5
4	4	4	3	9	8	8	8
5	4	4	4	7	8	7	7
				9	8	6	7
				5	4	4	4
				4	5	4	3
				4	4	4	3
				5	4	4	4

A1 vs A2								S1 VS S2							
Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia		Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia	
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
6	8	5	7	4	5	2	4	6	7	5	8	4	6	2	7
6	8	6	7	4	6	3	6	8	5	7	4	5	4	4	4
7	8	5	8	4	6	5	3	7	8	5	7	4	4	5	5
8	9	6	7	5	6	4	6	6	9	5	7	3	6	3	6
6	8	5	6	3	4	3	3	6	7	6	8	3	8	4	7
6	1	6	1	3	1	4	1	7	8	4	6	2	4	3	3
7	5	4	4	2	2	3	2	4	1	3	1	2	1	3	2
8	3	7	3	4	2	5	1	4	3	2	2	1	1	2	2
4	9	3	8	2	6	3	8	1	5	1	3	1	2	1	2
4	9	2	8	1	7	2	7	8	5	7	4	4	2	5	2
1	9	1	8	1	7	1	8	8	9	7	8	4	6	6	8
7	7	6	8	4	8	4	7	4	9	4	8	2	7	3	8
6	8	5	8	6	8	6	7	8	8	8	8	7	8	7	7
8	7	7	8	4	6	5	7	3	5	3	5	2	4	5	4

7	6	8	6	8	6	7	7	4	8	4	8	3	8	5	8
8	8	7	8	4	8	6	8	5	9	3	7	3	7	3	7
4	9	4	7	2	7	3	7	3	6	5	4	3	4	5	3
1	9	1	8	1	8	2	7	3	8	4	7	2	7	4	8
2	8	3	7	1	7	2	8	3	8	2	8	1	8	1	7
8	9	8	8	7	8	7	8	3	8	4	8	4	7	2	8
3	7	3	7	2	8	5	7	3	8	3	7	2	6	5	6
2	9	3	9	3	8	6	9	4	8	4	8	3	6	5	3
4	8	4	8	3	8	5	7	3	6	3	6	3	4	3	3
5	9	3	8	3	8	3	8	3	8	5	6	5	5	5	4
3	8	5	8	3	7	5	8	6	7	4	6	2	4	4	4
6	7	7	8	8	7	5	7	3	6	4	5	4	6	2	6
3	9	4	8	2	6	4	7	7	1	3	1	5	1	5	1
3		2		1		2		4	2	4	3	5	1	5	2
3		2		1		1		6	2	6	3	5	3	4	6
5		3		2		2		9	6	8	7	7	8	7	5
3		4		4		2		6	3	6	3	3	2	6	1
3		3		2		5		5	7	4	5	4	3	2	6
7		5		3		6		7	4	8	3	8	2	7	5
4		4		3		5		4	2	4	3	3	3	4	6
3		3		3		3		8	4	7	3	8	3	9	3
3		5		5		5		3	6	4	6	4	6	3	7
4		3		2		5		2	4	3	4	3	3	4	5
6		4		2		4		4	3	5	4	4	5	3	4
3		4		4		2		3	4	4	5	5	4	3	5
7		3		5		5		9	6	8	5	8	5	7	4
2		3		3		6		5	4	5	5	4	4	4	4
4		4		5		5		5	3	6	4	4	4	4	4
6		6		5		4		3	9	3	8	3	8	2	8
6		6		3		6		5	9	4	9	4	8	3	9
5		4		4		2		5	4	6	3	3	3	4	3
4		3		3		3		7	4	7	4	8	4	7	5
4		4		3		4		4	9	3	8	3	8	3	8
8		7		8		9		5	7	4	8	4	7	4	7
3		4		4		3		4	9	5	8	4	6	3	7
2		3		3		4			4		4		4		3
5		5		4		4			5		4		4		4
4		4		3		5			4		5		4		4
4		5		4		3									
3		4		5		4									
3		4		5		3									
4		5		4		5									
6		5		5		4									

5		5		4		4	
5		4		4		4	
5		6		4		4	
6		4		4		3	
4		5		4		4	
3		4		4		4	
3		3		3		2	
5		4		4		3	
5		6		3		4	
4		3		3		3	
4		3		3		3	
4		4		4		5	
5		4		4		4	
4		5		4		3	
4		4		4		3	
5		4		4		4	
4		5		4		4	

Age1 VS Age2							
Coerenza		Risorse lessicali		Complessità		Pronuncia	
Age1	Age2	Age1	Age2	Age1	Age2	Age1	Age2
8	7	7	5	8	4	9	5
2	4	3	3	3	2	4	3
8	3	8	2	6	1	3	2
4	9	3	8	3	6	3	8
4	6	5	6	4	3	3	6
8	4	7	5	5	4	4	5
8	5	7	4	4	4	5	3
5	9	3	8	2	8	2	8
3	4	3	3	2	3	1	3
3	7	4	8	5	7	3	7
9	4	7	4	7	4	7	3
6	4	5	5	5	4	4	4
5	7	4	5	4	3	4	6
4	5	3	4	3	4	3	4
9	8	8	6	6	5	7	4
8	8	7	6	4	4	5	3
6	8	5	8	6	8	6	7

8	3	8	4	7	4	7	3
3	1	2	1	1	1	1	1
5	6	4	6	4	6	2	7
5	4	5	4	4	3	4	4
8	9	8	7	8	6	8	6
6	3	4	3	4	3	3	2
4		5		4		4	
5		6		3		4	
4		4		4		5	
6		5		4		2	
8		7		6		6	
6		5		3		3	
7		6		4		4	
3		3		2		5	
4		4		3		5	
3		5		3		5	
3		4		2		4	
3		4		4		2	
3		3		2		5	
4		4		3		5	
3		5		5		5	
3		4		4		2	
7		3		5		5	
7		8		6		7	
4		4		3		5	
8		7		7		8	
7		7		8		7	
8		8		8		7	
9		8		8		8	
8		8		7		8	
4		5		4		3	
6		6		4		3	
4		4		2		3	
1		1		1		2	
2		3		3		6	
6		7		8		5	
5		4		2		2	
4		3		2		5	
2		3		3		6	
7		8		8		7	
6		6		3		4	
7		4		2		3	
4		2		1		2	

7		8		8		7	
5		3		3		3	
3		3		3		3	
6		4		2		4	
9		8		7		7	
9		8		8		7	
5		5		4		4	
3		4		4		4	
9		9		8		9	
5		4		4		4	
1		1		1		1	
8		7		4		6	
2		3		1		2	
4		4		5		5	
6		6		5		4	
9		8		7		8	
3		4		5		4	
5		6		4		4	

Tab. 12 – Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione (verifica della normale distribuzione)

INDICATORI		N	Parametri di distribuzione normale a,b		Maggiore distacco tra le estremità			Statistiche del criterio	Significato bilaterale	
			Media	Deviazione standard	Assoluta	Positive	Negative			
G1 vs G2	Coerenza	G1	50	5,0	2,3	0,15	0,15	-0,13	0,15	0,007c
		G2	51	5,8	2,1	0,18	0,18	-0,14	0,18	0,000c
	Risorse lessicali	G1	50	4,5	1,9	0,16	0,16	-0,11	0,16	0,004c
		G2	51	5,7	1,9	0,19	0,19	-0,19	0,19	0,000c
	Complessità	G1	50	3,4	1,8	0,15	0,15	-0,09	0,15	0,006c
		G2	51	5,2	1,8	0,27	0,27	-0,15	0,27	0,000c
Pronuncia	G1	50	3,9	1,7	0,19	0,14	-0,19	0,19	0,000c	
	G2	51	5,2	2,1	0,25	0,25	-0,20	0,25	0,000c	
L1 vs LM	Coerenza	L1	78	5,4	2,2	0,14	0,14	-0,13	0,14	0,001c
		L2	23	5,4	2,4	0,19	0,19	-0,14	0,19	0,025c
	Risorse lessicali	L1	78	5,1	1,9	0,18	0,18	-0,12	0,18	0,000c
		L2	23	4,9	2,3	0,17	0,17	-0,12	0,17	0,069c
	Complessità	L1	78	4,3	2,0	0,23	0,23	-0,10	0,23	0,000c
		L2	23	4,5	2,3	0,14	0,14	-0,10	0,14	0,200c,d
Pronuncia	L1	78	4,5	1,9	0,15	0,15	-0,10	0,15	0,000c	
	L2	23	4,8	2,4	0,16	0,16	-0,12	0,16	0,146c	

F1 vs F2	Coerenza	F1	12	6,0	2,2	0,24	0,24	-0,24	0,24	0,059c
		F2	89	5,3	2,2	0,14	0,14	-0,11	0,14	0,000c
	Risorse lessicali	F1	12	6,1	1,8	0,23	0,23	-0,20	0,23	0,084c
		F2	89	4,9	2,0	0,19	0,19	-0,11	0,19	0,000c
	Complessità	F1	12	5,6	2,0	0,28	0,28	-0,22	0,28	0,009c
		F2	89	4,1	2,0	0,19	0,19	-0,08	0,19	0,000c
Pronuncia	F1	12	5,4	2,2	0,24	0,24	-0,18	0,24	0,061c	
	F2	89	4,4	1,9	0,14	0,14	-0,10	0,14	0,000c	
ES1 vs ES2	Coerenza	ES1	7	5,9	2,0	0,28	0,25	-0,28	0,28	0,097c
		ES2	94	5,4	2,2	0,15	0,15	-0,11	0,15	0,000c
	Risorse lessicali	ES1	7	5,9	1,9	0,25	0,25	-0,18	0,25	0,200c,d
		ES2	94	5,0	2,0	0,19	0,19	-0,12	0,19	0,000c
	Complessità	ES1	7	5,0	1,8	0,28	0,28	-0,15	0,28	0,105c
		ES2	94	4,3	2,0	0,20	0,20	-0,09	0,20	0,000c
Pronuncia	ES1	7	5,0	1,8	0,28	0,28	-0,15	0,28	0,105c	
	ES2	94	4,5	2,0	0,15	0,15	-0,10	0,15	0,000c	
A1 vs A2	Coerenza	A1	74	4,6	1,8	0,18	0,18	-0,10	0,18	0,000c
		A2	27	7,6	1,9	0,29	0,23	-0,29	0,29	0,000c
	Risorse lessicali	A1	74	4,4	1,5	0,19	0,19	-0,12	0,19	0,000c
		A2	27	7,1	1,8	0,30	0,26	-0,30	0,30	0,000c
	Complessità	A1	74	3,6	1,5	0,22	0,22	-0,15	0,22	0,000c
		A2	27	6,3	2,0	0,26	0,19	-0,26	0,26	0,000c
Pronuncia	A1	74	3,9	1,5	0,15	0,15	-0,12	0,15	0,000c	
	A2	27	6,2	2,3	0,34	0,18	-0,34	0,34	0,000c	
S1 VS S2	Coerenza	S1	49	5,0	2,0	0,18	0,18	-0,12	0,18	0,001c
		S2	52	5,8	2,4	0,16	0,13	-0,16	0,16	0,001c
	Risorse lessicali	S1	49	4,7	1,7	0,20	0,20	-0,10	0,20	0,000c
		S2	52	5,5	2,1	0,15	0,14	-0,15	0,15	0,004c
	Complessità	S1	49	3,8	1,8	0,22	0,22	-0,12	0,22	0,000c
		S2	52	4,8	2,1	0,18	0,18	-0,12	0,18	0,000c
Pronuncia	S1	49	4,1	1,7	0,15	0,15	-0,10	0,15	0,007c	
	S2	52	5,0	2,1	0,14	0,14	-0,13	0,14	0,011c	
Age1 VS Age2	Coerenza	Age1	78	5,4	2,2	0,14	0,14	-0,13	0,14	0,001c
		Age2	23	5,6	2,3	0,19	0,19	-0,13	0,19	0,035c
	Risorse lessicali	Age1	78	5,1	2,0	0,19	0,19	-0,14	0,19	0,000c
		Age2	23	5,0	2,0	0,13	0,13	-0,11	0,13	0,200c,d
	Complessità	Age1	78	4,3	2,1	0,19	0,19	-0,10	0,19	0,000c
		Age2	23	4,2	1,9	0,24	0,24	-0,13	0,24	0,001c
Pronuncia	Age1	78	4,6	2,0	0,15	0,15	-0,11	0,15	0,000c	
	Age2	23	4,5	2,0	0,17	0,17	-0,12	0,17	0,095c	

Tab. 13 – Risultati del controllo dell'affidabilità delle differenze (secondo il criterio di Mann-Whitney)

G	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	2274,5	2876,5	999,5	-1,868	0,062	50	51
Test 2	2100,5	3050,5	825,5	-3,050	0,002	50	51
Test 3	1907,0	3244,0	632,0	-4,364	0,001	50	51
Test 4	2121,0	3030,0	846,0	-2,911	0,004	50	51
L/LM	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p.	N	N
Test 1	3991,0	1160,0	884,0	0,101	0,919	78	23
Test 2	4052,0	1099,0	823,0	0,595	0,552	78	23
Test 3	3927,5	1223,5	846,5	-0,405	0,686	78	23
Test 4	3921,5	1229,5	840,5	-0,453	0,650	78	23
F	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	700,0	4451,0	446,0	0,918	0,358	12	89
Test 2	794,5	4356,5	351,5	1,910	0,056	12	89
Test 3	823,5	4327,5	322,5	2,215	0,027	12	89
Test 4	738,0	4413,0	408,0	1,317	0,188	12	89
ES	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p.	N	N
Test 1	399,5	4751,5	286,5	0,562	0,574	7	94
Test 2	442,0	4709,0	244,0	1,130	0,259	7	94
Test 3	434,0	4717,0	252,0	1,023	0,306	7	94
Test 4	405,5	4745,5	280,5	0,642	0,521	7	94
A	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	3017,5	2133,5	242,5	-5,801	0,001	74	27
Test 2	3014,5	2136,5	239,5	-5,824	0,001	74	27
Test 3	3074,5	2076,5	299,5	-5,364	0,001	74	27
Test 4	3171,5	1979,5	396,5	-4,619	0,001	74	27
S	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	2196,5	2954,5	971,5	-2,052	0,040	49	52
Test 2	2215,0	2936,0	990,0	-1,926	0,054	49	52
Test 3	2162,0	2989,0	937,0	-2,287	0,022	49	52
Test 4	2176,5	2974,5	951,5	-2,188	0,029	49	52
Age	Sum rank	Sum rank	U	Z	Valore p	N	N
Test 1	3930,5	1220,5	849,5	-0,381	0,703	78	23
Test 2	3985,5	1165,5	889,5	0,057	0,955	78	23
Test 3	3995,5	1155,5	879,5	0,138	0,891	78	23
Test 4	3995,0	1156,0	880,0	0,134	0,894	78	23

Tab. 14 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra G1 e G2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
G1 vs G2	Coerenza	G1	5,00	2,28	999,5	0,062
		G2	5,82	2,12		
	Risorse lessicali	G1	4,46	1,91	825,5	0,002
		G2	5,69	1,86		
	Complessità	G1	3,42	1,82	632,0	0,001
		G2	5,20	1,84		
	Pronuncia	G1	3,88	1,69	846,0	0,004
		G2	5,22	2,05		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra G1 e G2 ($p \leq 0,002$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra G1 e G2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra G1 e G2 ($p \leq 0,004$).

Tab. 15 — Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra L1 e LM (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
L1 vs LM	Coerenza	L1	5,42	2,18	884,0	0,919
		L2	5,39	2,44		
	Risorse lessicali	L1	5,13	1,87	823,0	0,552
		L2	4,91	2,33		
	Complessità	L1	4,27	1,97	846,5	0,686
		L2	4,48	2,25		
	Pronuncia	L1	4,47	1,86	840,5	0,650
		L2	4,83	2,39		

Tab. 16 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra F1 e F2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
F1 vs F2	Coerenza	F1	6,00	2,17	446,0	0,358
		F2	5,34	2,24		
	Risorse lessicali	F1	6,08	1,78	351,5	0,056
		F2	4,94	1,97		
	Complessità	F1	5,58	2,02	322,5	0,027
		F2	4,15	1,98		
	Pronuncia	F1	5,42	2,23	408,0	0,188
		F2	4,44	1,94		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra F1 e F2 ($p \leq 0,027$).

Tab. 17 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra ES1 e ES2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
ES1 vs ES2	Coerenza	ES1	5,86	2,04	286,5	0,574
		ES2	5,38	2,25		
	Risorse lessicali	ES1	5,86	1,86	244,0	0,259
		ES2	5,02	1,98		
	Complessità	ES1	5,00	1,83	252,0	0,306
		ES2	4,27	2,04		
	Pronuncia	ES1	5,00	1,83	280,5	0,521
		ES2	4,52	2,00		

Tab. 18 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra A1 e A2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
A1 vs A2	Coerenza	A1	4,62	1,76	242,5	0,001
		A2	7,59	1,93		
	Risorse lessicali	A1	4,35	1,48	239,5	0,001
		A2	7,07	1,77		
	Complessità	A1	3,59	1,51	299,5	0,001
		A2	6,30	1,98		
	Pronuncia	A1	3,95	1,47	396,5	0,001
		A2	6,22	2,28		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di risorse lessicali tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra A1 e A2 ($p \leq 0,001$).

Tab. 19 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra S1 e S2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
S1 vs S2	Coerenza	S1	4,96	1,97	971,5	0,040
		S2	5,85	2,39		
	Risorse lessicali	S1	4,67	1,71	990,0	0,054
		S2	5,46	2,14		
	Complessità	S1	3,84	1,80	937,0	0,022
		S2	4,77	2,15		
	Pronuncia	S1	4,08	1,72	951,5	0,029
		S2	5,00	2,13		

Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di coerenza tra S1 e S2 ($p \leq 0,040$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di complessità tra S1 e S2 ($p \leq 0,022$). Sono state ottenute differenze statisticamente significative nella scala di pronuncia tra S1 e S2 ($p \leq 0,029$).

Tab. 20 – Risultati dell'analisi comparativa di quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking tra Age1 e Age2 (secondo il criterio di Mann-Whitney)

INDICATORI			Valore medio	Deviazione standard	U	Valore p
Age1 VS Age2	Coerenza	Age1	5,37	2,22	849,5	0,703
		Age2	5,57	2,29		
	Risorse lessicali	Age1	5,10	1,98	889,5	0,955
		Age2	5,00	1,98		
	Complessità	Age1	4,35	2,08	879,5	0,891
		Age2	4,22	1,91		
	Pronuncia	Age1	4,56	1,99	880,0	0,894
		Age2	4,52	2,02		

Tab. 21 – Dati per analisi di correlazione dei risultati di FLCAS, STAI Form Y-1, STAI Form Y-2, IELTS Speaking

	Test 1 (FLCAS)	Test 2 (STAI 1)	Test 3 (STAI 2)	Test 4 (Prova orale)
Student 001	116	40	53	17
Student 002	73	25	40	24
Student 003	63	21	37	27
Student 004	75	29	45	25
Student 005	82	33	37	19
Student 006	106	40	48	21
Student 007	103	50	39	23
Student 008	76	35	33	17
Student 009	120	48	52	19
Student 010	108	58	47	16
Student 011	74	33	39	24
Student 012	113	71	56	12
Student 013	87	25	45	28
Student 014	86	43	43	9
Student 015	94	44	47	4
Student 016	81	42	29	21
Student 017	116	74	42	23
Student 018	75	35	53	24
Student 019	109	54	52	30
Student 020	88	37	41	25

Student 021	114	65	52	13
Student 022	77	44	50	21
Student 023	101	33	45	4
Student 024	111	47	52	5
Student 025	114	65	50	8
Student 026	74	38	54	30
Student 027	165	78	72	13
Student 028	142	70	75	14
Student 029	146	65	63	16
Student 030	137	74	65	14
Student 031	149	69	71	16
Student 032	150	80	70	26
Student 033	158	74	79	13
Student 034	115	45	51	8
Student 035	86	36	42	7
Student 036	84	35	48	12
Student 037	90	38	47	13
Student 038	89	38	47	9
Student 039	95	42	41	13
Student 040	165	78	72	13
Student 041	142	70	75	21
Student 042	145	65	63	16
Student 043	137	74	65	12
Student 044	147	69	70	18
Student 045	150	80	70	14
Student 046	158	74	79	16
Student 047	95	42	41	13
Student 048	161	78	72	20
Student 049	141	70	75	14
Student 050	146	65	63	18
Student 051	73	39	41	31
Student 052	84	50	48	21
Student 053	94	54	58	31
Student 054	74	35	42	32
Student 055	100	50	51	21
Student 056	79	35	44	15
Student 057	100	51	45	30
Student 058	164	78	71	13
Student 059	65	26	34	31
Student 060	116	36	56	15
Student 061	71	42	56	28
Student 062	116	54	50	32

Student 063	80	40	64	25
Student 064	65	56	37	14
Student 065	115	54	59	12
Student 066	101	51	44	18
Student 067	105	49	53	16
Student 068	104	51	45	16
Student 069	99	54	52	32
Student 070	98	41	46	16
Student 071	104	49	75	15
Student 072	82	40	37	18
Student 073	90	52	51	30
Student 074	105	53	50	20
Student 075	63	28	47	32
Student 076	104	58	48	18
Student 077	69	33	29	17
Student 078	101	50	44	19
Student 079	102	54	59	17
Student 080	96	53	47	30
Student 081	78	51	56	17
Student 082	116	47	57	15
Student 083	103	58	48	11
Student 084	85	56	44	16
Student 085	105	55	54	18
Student 086	89	57	59	33
Student 087	96	58	47	29
Student 088	82	54	50	35
Student 089	101	36	56	13
Student 090	91	48	44	31
Student 091	100	45	45	13
Student 092	85	45	50	17
Student 093	94	44	49	33
Student 094	48	58	46	31
Student 095	88	40	44	29
Student 096	55	50	59	30
Student 097	99	49	51	17
Student 098	113	58	57	16
Student 099	107	54	52	15
Student 100	114	46	53	17
Student 101	104	48	53	17

Tab. 22 – Controllo di distribuzione normale. Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione

Indicatori		Test_1	Test_2	Test_3	Test_4
N		101	101	101	101
Parametri di distribuzione normale	Media	103,0	50,6	52,0	19,4
	Deviazione media	26,9	14,2	11,3	7,5
Le maggiori differenze estreme	Assoluta	0,13	0,09	0,13	0,15
	Positive	0,13	0,09	0,13	0,15
	Negative	-0,08	-0,07	-0,08	-0,10
Statistiche del criterio		0,13	0,09	0,13	0,15
Significato asintotico (2 lati)		0,001	0,048	0,001	0,000

La distribuzione dei test non è normale, dal momento che $p \leq 0,05$.

Tab. 23 – Risultati dell'analisi di correlazione dei risultati di FLCAS, STAI Form Y-1, STAI Form Y-2, IELTS Speaking (di r-Spearman)

Indicatori	N	R-Spearman	p-livello.	Commento
Test 1 & Test 2	101	0,72	0,000	affidabile
Test 1 & Test 3	101	0,67	0,000	affidabile
Test 1 & Test 4	101	-0,42	0,000	affidabile
Test 2 & Test 1	101	0,72	0,000	affidabile
Test 2 & Test 3	101	0,64	0,000	affidabile
Test 2 & Test 4	101	-0,17	0,082	non affidabile
Test 3 & Test 1	101	0,67	0,000	affidabile
Test 3 & Test 2	101	0,64	0,000	affidabile
Test 3 & Test 4	101	-0,19	0,052	non affidabile
Test 4 & Test 1	101	-0,42	0,000	affidabile
Test 4 & Test 2	101	-0,17	0,082	non affidabile
Test 4 & Test 3	101	-0,19	0,052	non affidabile

Tab. 24 – Dati per analisi di correlazione dei risultati di FLCAS e quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking

Test 1 (FLCAS)	Scala 1 (Coerenza)	Scala 2 (Risorse lessicali)	Scala 3 (Complessità)	Scala 4 (Pronuncia)
116	6	5	4	2
73	8	7	5	4
63	8	7	6	6
75	8	8	6	3
82	6	6	4	3
106	7	5	4	5
103	8	6	5	4
76	6	5	3	3
120	6	6	3	4
108	7	4	2	3
74	8	7	4	5
113	4	3	2	3
87	9	7	6	6
86	4	2	1	2

94	1	1	1	1
81	7	6	4	4
116	6	5	6	6
75	8	7	4	5
109	7	8	8	7
88	8	7	4	6
114	4	4	2	3
77	8	6	4	3
101	1	1	1	1
111	1	1	1	2
114	2	3	1	2
74	8	8	7	7
165	3	3	2	5
142	2	3	3	6
146	4	4	3	5
137	5	3	3	3
149	3	5	3	5
150	6	7	8	5
158	3	4	2	4
115	3	2	1	2
86	3	2	1	1
84	5	3	2	2
90	5	4	2	2
89	3	3	2	1
95	3	4	4	2
165	3	3	2	5
142	7	5	3	6
145	4	4	3	5
137	3	3	3	3
147	3	5	5	5
150	4	3	2	5
158	6	4	2	4
95	3	4	4	2
161	7	3	5	5
141	2	3	3	6
146	4	4	5	5
73	9	8	6	8
84	6	6	5	4
94	9	8	7	7
74	9	8	7	8
100	6	6	3	6
79	5	4	4	2
100	7	8	8	7
164	4	3	3	3
65	8	8	8	7
116	4	4	3	4
71	7	8	6	7
116	8	7	8	9
80	6	6	6	7
65	3	4	4	3
115	2	3	3	4
101	5	5	4	4
105	4	4	3	5
104	4	5	4	3
99	8	8	8	8
98	3	4	5	4
104	3	4	5	3

82	4	5	4	5
90	9	7	7	7
105	6	5	5	4
63	9	8	8	7
104	5	5	4	4
69	5	4	4	4
101	5	6	4	4
102	6	4	4	3
96	8	7	7	8
78	4	5	4	4
116	3	4	4	4
103	3	3	3	2
85	5	4	4	3
105	5	6	3	4
89	9	8	8	8
96	7	7	8	7
82	9	9	8	9
101	4	3	3	3
91	8	8	8	7
100	4	3	3	3
85	4	4	4	5
94	9	8	8	8
48	8	8	7	8
88	7	8	7	7
55	9	8	6	7
99	5	4	4	4
113	4	5	4	3
107	4	4	4	3
114	5	4	4	4
104	4	5	4	4

Tab. 25 – Controllo di distribuzione normale. Test di Kolmogorov-Smirnov su un campione

Indicatori		Test 1 (FLCAS)	Scala 1 (Coerenza)	Scala 2 (Risorse lessicali)	Scala 3 (Complessità)	Scala 4 (Pronuncia)
N		101,00	101,00	101,00	101,00	101,00
Parametri di distribuzione normale	Media	102,98	5,42	5,08	4,32	4,55
	Deviazione media	26,88	2,23	1,97	2,03	1,99
Le maggiori differenze estreme	Assoluta	0,13	0,15	0,17	0,21	0,15
	Positive	0,13	0,15	0,17	0,21	0,15
	Negative	-0,08	-0,12	-0,12	-0,10	-0,11
Statistiche del criterio		0,13	0,15	0,17	0,21	0,15

Significato asintotico (2 lati)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
---------------------------------	------	------	------	------	------

La distribuzione dei test non è normale, dal momento che $p \leq 0,05$.

Tab. 26 — Risultati dell'analisi di correlazione dei risultati di FLCAS e quattro categorie di punteggio di IELTS Speaking (di r-Spearman)

Indicatori	N	R-Spearman	p-livello	Commento
Test 1 (FLCAS) & Scala 1 (Coerenza)	101	-0,493	0,000	affidabile
Test 1 (FLCAS) & Scala 2 (Risorse lessicali)	101	-0,496	0,000	affidabile
Test 1 (FLCAS) & Scala 3 (Complessita)	101	-0,410	0,000	affidabile
Test 1 (FLCAS) & Scala 4 (Pronuncia)	101	-0,137	0,171	non affidabile

Bibliografia

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 2, 155-68.
- Akiyama, T. (2003). Assessing speaking: Issues in school-based assessment and the introduction of speaking tests into the Japanese senior high school entrance examination. *JALT Journal*, 25(2), 117-141.
- Aline, D., & Hosoda, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT Journal*, 28(1), 5-22.
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Sociol-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314.
- Ariza, E. N. (2002). Resurrecting "Old" language learning methods to reduce anxiety for new language learners: Community language learning to the rescue. *Bilingual Research Journal*, 26(3), 717-728.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 777-786. Arnold, N. (2007). Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study. *System*, 35(4), 469-486.
- Asker, B. (1998). Student reticence and oral testing: A Hong Kong study of willingness to communicate. *Communication Research Reports*, 15(2), 162-169.
- Atkins, P. W. B., & Baddeley, A. D. (1998). Working memory and distributed vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 19, 537-552. Atkinson, R. C., & Shiffin, R. M. (1968).
- Augoustinos, M., Walker, I., & Donoghue, N. (2006). *Social Cognition: An integrated introduction* (2nd ed.). London: Sage.

- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7, 11, 33-40.
- Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *Journal of International Social Research*, 3 (11).
- Aydin, S. (2008). An investigation on language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds), *Classroom oriented research in second language acquisition*, 67-102. Rowly, MA: Newbury House.
- Baker, C. R. (1979). *Defining and measuring affiliation motivation*, *European Journal of Social Psychology*, 9, 97-99.
- Bensoussan, M. (2012). Alleviating test anxiety for students of advanced reading comprehension. *RELC Journal*, 43, 203-216.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second-language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116±137.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The psychology and science of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, pp. 161±181. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blood G.W., Blood I.M., Maloney K., Meyer C., Qualls C. D. (2007). Anxiety levels in adolescents who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 40, 452-469.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Pearson Education.

- Campbell, C.M., & Ortiz, J.A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 153-168. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Campbell, R. (2011). The impact of study abroad on Japanese language learners' social networks. *New Voices*, 5, 25-63.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7, 71– 88.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (2000). A study of foreign language anxiety of elementary school EFL learners in Taiwan. The proceedings of the 2000 educational academic conference in National Taipei Teachers College, 85-100. Taipei: National Taipei Teachers College.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*. 25, 1, 153-61.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49.
- Chomsky N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, 9. Foris Publications.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227-248.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and future directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp 218-233). New York: Wiley.
- Collentine, J., & Freed, B. (2004). Learning context and its effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Daly A. & Miller M. D. (1975), Apprehension of Writing as a Predictor of Message Intensity, 175-177. *Journal of Psychology*, 89.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and

foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*. 58, 4, 911-960.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom, *The Modern Language Journal*. 89, 2, 206–20.

Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.

Epstein, N. (1977). *Language, ethnicity, and the schwa: Policy alternatives for bilingual-bicultural education* Washington, DC: George Washington University, Institute for Educational Leadership.

Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*. 22, 3, 473-54.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1959). "Motivational variables in second-language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*. 13: 266–272.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective, 57-72. *Studies in Second Language Acquisition*, 13.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*. 81, 3, 344-62.

Gold, E. Mark (1965), "Limiting Recursion", *The Journal of Symbolic Logic* 30: 28–48. — — — (1967), "Language Identification in the Limit", *Information and Control* 10: 447– 474.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Hammarberg, B (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 4, 559-64.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. S. Magnan (Ed), *Shifting the instructional focus to the learner*, 15-33. Middlebury, VT.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*. 43, 2, 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70, 2, 125-132.
- Huberty, T.J. (2004). *Anxiety and Anxiety Disorders in Children: Information for Parents*, National Association of School Psychologists, S5-1-S5-4.
- Hurd, S. (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System*. 35, 4, 487-508.
- Imedadze, N., Topuridze L. (1978) About some personal factors in mastering the second language // Psychological and linguistic aspects of the problem of language contacts. Kaliningrad: KSU, 41-56.
- In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*. 34, 3, 317-40.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- Joy, J. L. (2013). The altitude of test anxiety among second language learners. *Language Testing in Asia*. 3, 1-10.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.

- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 1, 93-107.
- Krashen, Stephen D. (2002). "The Comprehension Hypothesis and its Rivals", *selected papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference, Taipei: Crane Publishing Company*, 395–404.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). Bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lovallo, W.R., Farag, N.H., Sorocco, K.H., Cohoon, A.J. & Vincent, A.S. (2012). Lifetime adversity leads to blunted cortisol and autonomic stress reactivity: Studies from the Oklahoma Family Health Patterns Project. *Biological Psychiatry*, 71, 344-349.
- Lovallo, W.R., King, A., Farag, N.H., Sorocco, K.H., Cohoon, A.J., Vincent, A.S. (2012). Naltrexone effects on cortisol secretion in women and men in relation to a family history of alcoholism: Studies from the Oklahoma Family Health Patterns Project. *Psychoneuroendocrinology*, 37, 192- 1928.
- Lovallo, W.R., Farag, N.H., Sorocco, K.H., Acheson, A., Cohoon, A.J. & Vincent, A.S. (2013). Early life adversity contributes to impaired cognition and impulsive behavior in persons with a family history of alcoholism: Studies from the Oklahoma Family Health Patterns Project. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 37, 616-623.
- Lovallo, W.R. (2013). Early life adversity reduces stress reactivity and enhances impulsive behavior: Implications for health behaviors. *International Journal of Psychophysiology*, 90, 8-16.
- Leontiev, A. (1999). *Psycholinguistics in foreign language acquisition: Fundamentals of psycholinguistics*. Moscow: Sense.
- Leontiev A. (2001). *Psychological basis of visibility in the foreign language textbook: Language and language activity in general and pedagogical psychology*. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute.

- Leontiev, A. (2004). *Psychological basis of teaching non-native language*. Voronezh: MODEC.
- Leontiev, A. (2007). *Language, speech, language activity*. Moscow: Komkniga
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 1, 71-86.
- Luria, A. (1976). *The Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 1, 90-99.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high 72 attitudes and motivation in early foreign language learning school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 2, 251-75.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 1, 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 2, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 2, 256-87.

- Marcos-Llinás, M. & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*. 42, 1, 94-111.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*. 23, 227-74.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*. 32, 1, 2136.
- McCroskey J.C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*. 37, 269-77.
- Mihaljević Djigunović, J., & Vilke, M. (2000). Eight Years After: Wishful thinking vs facts of life. In J. Moon & M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (pp. 66–86). Pécs: University Press Pécs.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*. 39, 2, 276-95.
- Onwuegbuzie, A. J. & Bailey, P.; & Daley, C. (1999) Factors Associated with Foreign Language Anxiety. *Applied Psycholinguistics*, v20 n2, 217-239.
- Oxford, R. L., & Crookall D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*. 73, 3, 404-19.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*. 23, 3, 359-86.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 14-26.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*. 76.27.
- Potebnja, A. (1999). *Thought and Language*. Moscow: Labyrinth.
- Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*. 83, 2, 202-18.

Sarason, I.G. (1975). The Test Anxiety Scale: Concept and research. In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (Eds). *Stress and Anxiety*, 193-217. Washington, DC: Hemisphere.

Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and research. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds). *Series in clinical and community psychology*, 193-216. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Scovel T. (1978), *The Effect of Affect; A Review of the Anxiety Literature*, 132. *Language Learning*, 28.

Sieber, J. E. (1980). Defining test anxiety: Problems and approaches. In I. G. Sarason (Ed). *Test anxiety: Theory, research and applications*, 15-42. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Speilberger, C. (1983). *Manual for the state- trait anxiety inventory*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.

Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of the second language speech. *TESOL Quarterly*. 20, 1, 131-136.

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schuwartzer (Ed), *Self-related cognition in anxiety and motivation*, 35-54. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1925). *Consciousness as a problem in the Psychology of Behavior*, essay.

Vygotsky, L. (1929). *The Problem of the Cultural Development of the Child*, essay.

Vygotsky, L., & Luria, A. (1930). *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*. Pedagogy-Press.

- Vygotsky, L. (1931). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Eksmo, 92-100.
- Vygotsky, L. (1931). Paedology of the Adolescent, Bureau of Distance Learning at 2 MSU.
- Vygotsky, L. (1933). Play and its role in the Mental development of the Child, essay.
- Vygotsky, L. (1934). Thought and Language. State Social and Economic Publishing, 159-170.
- Vygotsky, L. (1934). Tool and symbol in child development, Eksmo, 39-46.
- Watson, D., & Friend R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 33, 448-57.
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 5, 2, 181-191.
- Xiuqin, Z. (2006). Speaking skills and anxiety. *CELEA Journal (Bimonthly)*, Vol. 29, No. 1, 35.
- Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*. 19, 4, 439-45.
- Young, D. (1991). An investigation of the students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*. 23, 4, 539-53.
- Young, D. J. (1991). Creating a low- anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 420- 439.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New scholars in Education*. 1, 1, 1-12.