



# O cercetare calitativă asupra învățării limbii române ca limbă străină în context endo-lingvistic

**Radu DRĂGULESCU**

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Facultatea de Litere și Arte  
Lucian Blaga University of Sibiu, Faculty of Letters and Arts  
Personal e-mail: radu.dragulescu@ulbsibiu.ro

---

*A Qualitative Research on Learning Romanian as a Foreign Language in Endo-linguistic Context*

Constantly changing, passing multiple transfers and interferences, the Romanian language and its study face an increased interest from citizens of other nationalities. Language research must transcend its approach as a system of signs and insist on it as functionality, as a social determined individual product. Language evolves not only in structural relationships that maintain the system in balance, but also in relation to other phenomena of a spiritual, cultural, artistic, social, extra-linguistic nature. This paper aims to review some theories of foreign language anxiety and some factors that occurred during the process of teaching and learning of Romanian as foreign language observed in an endo-linguistic context.

Keywords: Romanian as foreign language, foreign language anxiety, second and third language acquisition, language transfer



Aflată în continuă schimbare, cunoscând transferuri și interferențe multiple, limba română și studiul ei au cunoscut un interes sporit din partea cetățenilor de alte naționalități. Cercetarea limbii trebuie să transcindă abordarea acesteia ca un sistem de semne, analizând-o și ca funcționalitate, ca produs individual social determinat. Limba se dezvoltă nu numai conform relațiilor structurale ce mențin sistemul în echilibru, ci și, îndeosebi, în relație cu alte fenomene de ordin spiritual, cultural-artistic, social, extralingvistic. Prezenta lucrare își propune să discute o serie de teorii asupra anxietății specifice procesului de predare-învățare a românei ca limbă străină și o analiză calitativă a factorilor care au declanșat-o într-un context endo-lingvistic.

Lucrarea are la bază o serie de observații din experiența proprie, acumulată în cadrul orelor de limbă

română predată ca limbă străină studenților străini înmatriculați în „anul pregătitor”. Conform legislației în vigoare, pentru a putea urma cursurile facultăților din România, studenții proveniți din afara țării trebuie să cunoască limba română, în consecință, dacă este nevoie, vor urma cursurile din cadrul acestui an pregătitor, timp de două semestre. Conform rezoluției din 2001 a Consiliului Uniunii Europene și a ordinului nr. 6156/2016<sup>1</sup> modificat prin ordinul nr. 3873/2017<sup>2</sup> privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini, competențele lingvistice ale studenților sunt certificate printr-un Certificat de Competență Lingvistică, nivel minim B1, obținut în urma unui examen final de evaluare, organizat după minimum 28 de săptămâni de activități didactice în care fiecare trebuie să acumuleze, în urma evaluărilor

(examene, colocvii etc.), 60 de credite ECTS. În urma examenului final vor fi evaluate aptitudinile de înțeles, citit, scris, vorbit româna.

Așa cum arătam și cu alte ocazii<sup>3</sup>, orice experiență educațională/didactică reprezintă o nouă treaptă spre mai buna înțelegere a lumii și a propriei noastre persoane. Acest fapt este valabil nu numai pentru studenți, ci, în egală măsură, și pentru cadrele didactice. Modul în care se desfășoară o activitate de predare-învățare se află în directă interdependență cu contextul. Acesta joacă un rol decisiv, fie că vorbim de un context informal (familie, colegi, prieteni), formal (școală) sau non-formal (jocuri educaționale și alte activități). Din punctul nostru de vedere, toate trei sunt la fel de importante și, fiecare în parte, are rolul său esențial. Întrucât, în cazul de față, învățarea limbii române are loc în România, în cadrul comunității, culturii și spiritualității românești, vom vorbi despre un context endo-lingvistic.

În încercările de identificare a dificultăților în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină trebuie avute în vedere mai multe aspecte: statutul unei limbi este perceput diferit de persoanele care o învață, de cele care o predau și de context. Studenții străini care învață în țara noastră limba română ca limbă străină (context endo-lingvistic) o vor percepe altfel decât cei care o învață în țările din care provin sau într-o altă țară străină (exo-lingvistic), chiar dacă o învață de la un lector român sau în cadrul unui lectorat de limbă română, într-o țară în care româna se numără printre limbile oficiale sau/și este acceptată (semi-endo-lingvistic). Pentru profesor româna va fi L1, pentru studenți, rar L2, mai probabil L3, iar contextul este evident unul diferit în funcție de momentul, locul, motivele actului învățării etc.

Stabilind contextul, trebuie specificată neomogenitatea grupurilor de studenți străini care urmează cursurile anului pregătitor de limbă română: atât din punctul de vedere al vârstei, cât și din punct de vedere social, etnic, rasial, sexual, intelectual, spiritual, religios, dar și anxios și motivațional. Scopul este însă același: învățarea limbii române.

În privința anxietății care poate interveni, atât în cazul învățării cât și al predării, ultimele trei decenii au cunoscut o multitudine de studii care au încercat, pe de o parte să îi demonstreze existența și, pe de alta, să identifice și să analizeze factorii care o cauzează. O primă abordare datează încă din 1947<sup>4</sup> într-un studiu care a indicat o corelare negativă între *gândirea anxioasă* și rezultatele obținute de elevi la orele de latină. Puțin mai târziu, Orval Hobart Mowrer<sup>5</sup> face o serie de referiri la relația dintre procesul învățării (în general) și anxietate.

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că există acest tip de anxietate, specific învățării unei limbi străine. Uneori este denumită xenoglosofobie, dar unii cercetători diferențiază, totuși, anxietatea de frică în sine: anxietatea manifestându-se față de o situație anticipată,

în vreme ce frica este răspunsul unui factor care se exercită sau s-a exercitat concret asupra individului în cauză. Pionieri în acest domeniu, Elaine și Michael Horwitz și Joann Cope au atras încă din 1986<sup>6</sup> atenția asupra acestui fenomen, pe care îl definesc ca *specific anxiety reaction*, de sine stătătoare și nu ca pe o formă de anxietate generală centrată asupra învățării limbilor străine. Spielberg<sup>7</sup> definea anxietatea ca sentimentul de aprehensiune, tensiune, îndoiala de sine, nervozitate și frustrare, care sunt însoțite de o stimulare a sistemului nervos.

Într-o lucrare de referință ce a cunoscut numeroase reeditări începând din 1953 până în prezent, Hilgard, Atkinson & Atkinson<sup>8</sup> descriu anxietatea drept o stare emoțională „of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object”. În opinia lui Scovel<sup>9</sup>, anxietatea este o stare emoțională incomodă, care determină persoana care o trăiește să experimenteze tensiunea unui pericol iminent în fața căruia să se simtă impotentă. Această stare afectivă poate fi clasificată în trei tipuri: anxietatea de trăsături, anxietatea de stare și anxietatea specifică situației. Prima este o trăsătură stabilă, constantă a personalității, o dispoziție comportamentală dobândită care îi determină pe un individ să perceapă o gamă largă de situații non-periculoase ca fiind amenințătoare<sup>10</sup>. Anxietatea de stare constituie o caracteristică efemeră și temporară a personalității unui individ, care variază în intensitate și fluctuează în timp. Potrivit lui MacIntyre & Gardner<sup>11</sup> persoanele cu anxietate specifică situației pot considera o anumită situație ca fiind o stare de anxietate provocatoare în anumite medii.

Horwitz<sup>12</sup> a arătat că învățarea limbilor străine este clasificată ca fiind specifică situației, iar din punctul de vedere al lui Horwitz et al.<sup>13</sup>, anxietatea învățării unei limbi străine, reprezintă „a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”, definiție acceptată și de MacIntyre & Gardner<sup>14</sup>: „the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning”.

Mai mult, din punct de vedere clinic, Horwitz et al. identifică inclusiv o simptomatologie: „The subjective feelings, psycho-physiological symptoms, and behavioral responses of the anxious foreign language learner are essentially the same as for any specific anxiety. They experience apprehension, worry, even dread. They have difficulty concentrating, become forgetful, sweat, and have palpitations. They exhibit avoidance behavior such as missing class and postponing homework.”<sup>15</sup>. Totodată, autorii identifică trei tipuri de anxietate în învățarea limbilor străine: 1. aprehensiune comunicațională; 2. anxietate față de testări; 3. teama de evaluări negative. Primul tip se manifestă în comunicarea orală (în



special în cadrul unor grupuri mai mari de vorbitori) prin timiditate sau refuz de a se exprima într-o limbă străină sau de a decodifica mesaje într-o limbă străină (persoanele respective spun că aud doar un zgomot neinteligibil). Cel de al doilea tip este provocat de teama față de eșec, mai ales dacă ținem seama de faptul că multe persoane percep orice rezultat care nu este perfect drept un eșec. Cel de al treilea, aprehensiunea față de evaluarea negativă din partea celorlalți conduce la încercarea de a evita astfel de situații și la evitarea relațiilor sociale; în acest caz, persoanele se vor teme nu numai de ceea ce crede profesorul/instructorul despre ele, ci și de ceea ce cred colegii. Motivul pare simplu: adulții se percep, în mod obișnuit, ca indivizi inteligenți, adaptați/integrați social, sensibili la diferitele fenomene socio-culturale. Aceste presupuneri sunt rareori contestate atunci când se comunică într-o limbă maternă, iar mesajele sunt, de obicei, înțelese fără dificultate. Cu acestea, situația învățării unei limbi străine este în contrast evident. Deoarece încercările de comunicare individuale vor fi evaluate în conformitate cu standarde lingvistice și socio-culturale incerte sau chiar necunoscute, comunicarea în a doua limbă presupune asumarea de riscuri și este problematică. Întrucât operațiile mentale complexe și non-spontane sunt necesare pentru a comunica, orice performanță în L2 este probabil să provoace la unele persoane impresia că nu sunt comunicatori competenți și să ducă la reticență, neîncredere în sine, frică sau chiar panică<sup>16</sup>.

În încercarea de a identifica existența anxietății și diferitele grade pe care le poate atinge, autorii au întocmit, încă din 1983, celebrul FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). Acest chestionar a fost adoptat de majoritatea cercetătorilor din domeniu și utilizat în întreaga lume în măsurarea și analiza anxietății învățării limbilor străine.

De asemenea, ar mai trebui precizat că, deși majoritatea studiilor demonstrează o relație negativă între anxietatea învățării unei limbi străine și învățarea ei propriu-zisă, unele<sup>17</sup> descriu beneficiile facilitării acestei anxietăți, cu impact competitiv, FLA (Foreign Language Anxiety), în studiul lui Bailey<sup>18</sup> anxietatea facilitativă este prezentată drept una dintre cheile succesului, strâns legată de competitivitate. Dacă teoria umanistă a învățării a lui Rogers<sup>19</sup> promovează o anxietate scăzută în rândul cursanților și o postură nonfensivă în care elevii nu simt că se află în concurență unul cu celălalt, Bailey a constatat că, în timp ce competitivitatea a împiedicat uneori progresul - de exemplu, presiunea de a depăși colegii uneori conduce la alegerea de a sări peste curs - alteori a determinat motivarea unui studiu intens (ca în cazul efectuării unei revizuii intense a materialului pentru a se simți mai bine în timpul orelor de lucru în sala de clasă). Brown pune în discuție faptul că anxietatea este cu adevărat negativă și constată că un construct are un punct optim de-a lungul continuumului său: prea

multă și prea puțină anxietate pot împiedica succesul procesului de învățare a unei limbi străine, arătând că o asemenea tensiune nervoasă ar putea constitui un element benefic.

Cercetarea noastră s-a desfășurat de-a lungul unui semestru, timp de 14 săptămâni, 6 ore pe săptămână, din octombrie 2017 până în februarie 2018, iar grupul țintă a cuprins 7 studente și 8 studenți, cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani. Dat fiind numărul mic de participanți, nu ar fi fost relevantă întreprinderea unei cercetări cantitative, dar, în cadrul cercetării calitative, am folosit o serie de întrebări din chestionarul FLCAS (vom reveni asupra lor și le vom discuta).

Țările de proveniență ale studenților și studentelor sunt Israel (7 persoane: 4M + 3F), Turkmenistan (3 persoane: 2M + 1F, toate s-au alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Germania (o persoană: 1M), Venezuela (o persoană: 1F), Pakistan (o persoană: 1F, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Egipt (o persoană: 1M, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs și este și cetățean neozelandez), Kazahstan (1F, s-a alăturat grupului în a patra săptămână de curs). Așadar, cunoaștem categoriile de vârstă a subiecților, sexul, motivația și contextul. Nu cunoaștem așa-numitul *background* al fiecărei persoane, nici dacă au fost școliți în școli private sau de stat, nici situația socială/materială (informație utilă, întrucât persoanele înstărite sunt mai încrezătoare în sine, dar cei mai mulți nu au vrut să răspundă, considerând-o o întrebare indiscretă), dar cunoaștem L1 și L2, L3. Acestea sunt:

- pentru toate persoanele din Israel L1 este araba, L2, L3 în această ordine, ebraica și engleza;
- pentru persoanele din Turkmenistan L1 este turkmena; pentru două dintre ele L2 și L3 sunt rusa și engleza; pentru una L2 și L3 sunt turca, rusa și engleza (și au vagi cunoștințe de coreeană care, spun subiecții, a fost introdusă de curând în școli ca limbă străină);
- pentru persoana din Germania, L1 este kurda, iar L2, L3 persana, engleza și germana (în ordinea indicată de subiect);
- pentru persoana din Venezuela, L1 este spaniola, L2 și L3 fiind engleza și coreeana (pe care vrea să o studieze la nivel universitar, așadar putem presupune că are o pregătire lingvistică și *skilluri* în plus față de colegii ei);
- pentru persoana din Pakistan, L1 este araba, iar L2 engleza;
- pentru persoana din Egipt, L1 este araba, L2 engleza.
- pentru persoana din Kazahstan, L1 este cazaca, L2, L3 sunt rusa și engleza.

Menționăm că araba este o limbă VSO (verb-subiect-obiect), germana, engleza și rusa SVO, spaniola și turkmena SOV.

În privința contextului, un aspect important al învățării limbii române, de către acești studenți străini

este că acest proces, când nu se poate desfășura, din varii motive, direct în română, se desfășoară prin intermediul limbii engleze (de regulă atunci când este nevoie de explicații suplimentare și informații pe care studenții nu le înțeleg în română). În opinia noastră, acest fapt are un impact important în învățarea limbii române.

Cercetarea noastră s-a desfășurat constant de-a lungul semestrului, sub formă de interviuri/discuții cu fiecare student și studentă în parte, dar și în cadrul așa-numitelor *focused groups*, de multe ori în română, deseori sub formă de exerciții, pentru a înlesni comunicarea, exprimarea sentimentelor. Am renunțat la folosirea chestionarelor FLCAS, întrucât am întâmpinat reticențe, din partea unora, în oferirea acordului de a participa (mai exact de a oferi informațiile în scris, fiind îngrijorați cu privire la scopul exact al cercetării), dar au fost unanim de acord să ofere răspunsurile la întrebări sub formă orală, sub protecția anonimatului. Studenții și studentele provin din culturi diferite și o parte au diverse temeri și prejudecăți, din punctul nostru de vedere încă o sursă a anxietății, asupra căreia vom reveni atunci când vom discuta rezultatele analizei noastre. Având în vedere precizările anterioare și fiind vorba despre o cercetare calitativă și nu cantitativă, nu am mai calculat coeficienți statistici precum media dintre scala Likert 1-5 din FLCAS. În aceste condiții nu a fost nici necesară stabilirea oportunității modificării scalei Likert de la 5 itemi (1. *Strongly Agree*, 2. *Agree*, 3. *Neither Agree nor Disagree*, 4. *Disagree*, 5. *Strongly Disagree*) la 6 (1. *Strongly Agree*, 2. *Agree*, 3. *Somehow Agree*, 4. *Somehow Disagree*, 5. *Disagree*, 6. *Strongly Disagree*), pentru ca studenții să nu aleagă direct mijlocul (3), din dorința de a rămâne neutri și din motive care țin de fundamente culturale, în special a persoanelor care provin din spațiul asiatic<sup>20</sup>. Mai mulți cercetători au indicat preferința unor culturi pentru neutralitate: Nowlis, Kahn & Dhar<sup>21</sup>, Harzing<sup>22</sup>, Wang, Hempton, Dugan & Komives<sup>23</sup>. Din punctul nostru de vedere, demersul modificării scalei Likert nici nu este neapărat relevant, pentru că modificarea scalei nu este suficientă sau o soluție - respondentul poate la fel de bine să aleagă (3) sau (4) din aceleași considerente din care ar fi ales (3) în varianta inițială a scalei.

Toți participanții au mai vizitat și alte țări în afară de cea natală, au așadar ceea ce specialiștii numesc *abroad experience*, un alt factor important de luat în calcul atunci când este analizată FLA. Cei mai mulți au mai auzit vorbindu-se românește sau chiar au mai fost în România, pentru că au rude aici.

Am arătat<sup>24</sup> că, la studenții și studentele participante la acest studiu, cele mai des întâlnite dificultăți sunt de ordin fonologic, în special diferențierea dintre bilabiala sonoră *b* și bilabiala surdă *p* pe care o parte dintre ei o numesc „celălalt *b*” (ex. parcă-barcă, pat-bat, par-bar), diferențierea dintre alte consoane surde și sonore (când-gând, card-gard, tinde-dinte, drog-drog), diferențierea dintre vocalele *î/â* și *ă* (ex. rău-râu, pârâu-părău),

alternanța vocalică din cadrul formării timpurilor verbale (ex. visăm-visam, lucrăm-lucram, căram-căram) și pronunția diftongilor (și confuzia dintre unele cuvinte precum miere-mere, piere-pere, seară-sară-sare) și triftongilor.

Spuneam cu altă ocazie<sup>25</sup> că *ipoteza deficitului reprezentational* s-ar substitui situației de transfer complet/acces, presupunând că „elevii” vor eșua în achiziția unor particularități sintactice ale L2 și/sau L3, dacă numitele particularități nu au fost activate în timpul achiziției limbii materne, în special în cazul acelora semantic neinterpretabile<sup>26</sup>. Așadar, o situație de tip transfer complet/acces complet presupune ca persoanele interesate de achiziționarea L2 și L3 să aibă acces la toate particularitățile gramaticii universale, la toate categoriile și valorile funcționale, pornind de la o cunoaștere în prealabil a gramaticii L1 și a gramaticii L2 sau o împletire a celor două.

Abunuwara<sup>27</sup> a măsurat efectele interferențelor sesizate la vorbitori de arabă L1 și ebraică și engleză L2, iar rezultatele ei au arătat:

1. o relație coordonatoare (independentă) între cele două limbi nematerne;
2. o relație compusă (interdependentă) între L1 și cea mai puțin stăpânită L2;
3. o relație intermediară între L1 și cea mai bine stăpânită L2.

Așa cum am arătat<sup>28</sup>, în opinia noastră, influența inter-lingvistică depinde de mai mulți factori decât se iau de obicei în considerare. Astfel, ar trebui avută în vedere și perioada, mai mult sau mai puțin recentă, la care a fost învățată una dintre limbi, motivele învățării ei (dacă vorbim de constrângere sau nu, dacă e limba unor invadatori, dacă există conflicte reale sau artificiale între comunitățile vorbitoare ale limbilor respective etc.), expunerea la un mediu non-nativ, ordinea în care au fost învățate limbile în cauză, (pre)dispoziția persoanei de a învăța o nouă limbă, înzestrarea de la natură, inteligența nativă și, nu în ultimul rând, contextul exo- sau endo-lingvistic.

Diferențele dintre achiziția L3 și L2 depind de o multitudine de factori, fie lingvistici, precum proprietățile limbii sau cunoașterea metalingvistică, fie extralingvistici, precum motivația, inteligența nativă, *backgroundul*, educația etc. Motivația, inteligența, vârsta subiecților și cunoașterea altor limbi, altele decât L1, constituie un factor determinant în achiziția unei limbi străine. Un rol covârșitor îl joacă și cunoașterea metalingvistică<sup>29</sup>.

Hawkins și Chan insistau asupra așa-numitei „Failed Features Hypothesis” (FFH) arătând că aceasta presupune transfer complet al caracteristicilor L1 în stadiul inițial al învățării L2 și non-prezența unor parametri care nu-i sunt caracteristici L1. În consecință, putem presupune că adulții care învață L3 nu ar fi capabili să achiziționeze caracteristici ale categoriilor funcționale

inexistente în a lor L1. Așadar, FFH respinge posibilitatea restructurării gramaticii universale (conform teoriei generativiste) în timpul achiziției L2, adică o serie de caracteristici ale limbii vor eșua, vor lipsi cu desăvârșire. De la această teorie pornește și Yan-kit Ingrid Leung<sup>30</sup>, cu observația că, în opinia ei, sursa transferului complet nu este întotdeauna L1. Statusul inițial al Ln ar fi statusul constant, stabil al limbii celei mai apropiate din punct de vedere tipologic de Ln achiziționată anterior. Cercetarea ei infirmă FFH și confirmă mai degrabă viabilitatea ipotezei „transfer complet-acces complet” a lui Schwartz și Sprouse<sup>31</sup>. Studiile psiholingvistice<sup>32</sup> contestă importanța tipologiei lingvistice ca factor al determinării influenței inter-lingvistice în achiziția L3, dar Kellerman<sup>33</sup> a trecut printre factorii marcanți și psiho-tipologia, adică tipologia dintre limba sursă și limba țintă, așa cum este ea percepută de persoana care învață limba.

Nivelul de anxietate a învățării limbii române ca limbă străină, măsurat în clasă, interesul manifestat față de activitățile didactice și rezultatele academice au evidențiat, în analiza noastră, diferențe semnificative referitoare la cunoașterea anterioară a mai multor limbi pe lângă L1 și engleză, iar cunoașterea englezei joacă un rol important, în special în comunicarea cu nativii și scăderea anxietății în relație cu adaptarea și integrarea studenților străini în România.

Studenții și studentele din grupul observat de noi au realizat analogii nu numai cu propria L1, ci și cu engleza sau alte L2 cunoscute, diferențe majore aparând atunci când acestea, asemenea englezei, sunt limbi analitice. Apropierea dintre spaniolă și română (faptul că ambele sunt limbi romanice) a facilitat învățarea limbii române de către studenta din Venezuela.

În privința întrebărilor din FLCAS, situația se prezintă astfel:

1. *I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.* - nivel scăzut
2. *I don't worry about making mistakes in language class.* - nivel foarte scăzut
3. *I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.* - nivel foarte scăzut
4. *It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.* - nivel ridicat
5. *It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.* - nivel foarte scăzut
6. *During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.* - nivel inexistent
7. *I keep thinking that the other students are better at languages than I am.* - nivel foarte scăzut
8. *I am usually at ease during tests in my language class.* - nivel mediu
9. *I start to panic when I have to speak without preparation in language class.* - nivel scăzut
10. *I worry about the consequences of failing my*

*foreign language class.* - nivel mediu

11. *I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.* - nivel foarte scăzut

12. *In language class, I can get so nervous I forget things I know.* - nivel scăzut

13. *It embarrasses me to volunteer answers in my language class.* - nivel foarte scăzut

14. *I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.* - nivel scăzut

15. *I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.* - nivel mediu

16. *Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.* - nivel scăzut

17. *I often feel like not going to my language class.* - nivel foarte scăzut

18. *I feel confident when I speak in foreign language class.* - nivel scăzut

19. *I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.* - nivel foarte scăzut

20. *I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.* - nivel scăzut

21. *The more I study for a language test, the more confused I get.* - nivel scăzut

22. *I don't feel pressure to prepare very well for language class.* - nivel foarte scăzut

23. *I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.* - nivel foarte scăzut

24. *I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.* - nivel foarte scăzut

25. *Language class moves so quickly I worry about getting left behind.* - nivel scăzut

26. *I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.* - nivel inexistent

27. *I get nervous and confused when I am speaking in my language class.* - nivel scăzut

28. *When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.* - nivel foarte scăzut

29. *I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.* - nivel scăzut

30. *I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.* - nivel ridicat

31. *I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.* - nivel inexistent

32. *I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.* - nivel foarte scăzut

33. *I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.* - nivel mediu spre ridicat

În urma răspunsurilor obținute și a discuțiilor purtate, am ajuns la următoarele concluzii: există, într-adevăr, în cazul majorității respondenților, o anxietate privind învățarea românei. Aceasta se manifestă începând cu a doua și a treia săptămână de curs, când proaspeții învățăcei realizează volumul mare de muncă pe care îl au în față. Cu două excepții, au fost mai încrezători în prima săptămână. În patru cazuri, anxietatea a crescut pe

parcursul semestrului, pentru restul a rămas la un nivel oarecum constant. O persoană a abandonat cursurile, dar din motive asupra cărora e bine să insistăm: anxietatea învățării limbii române ca limbă străină este coroborată, în opinia noastră, cu o multitudine de alți factori. Întâi de toate, nevoia adaptării la noul mediu și la cultura și civilizația română. Tinerii sunt departe de casă, de familie, de prieteni și, evident suferă din aceste cauze, devenind tensionați și chiar depresivi. Unii dintre ei sunt nevoiți să reînnoiască viza de ședere la intervale periodice de timp.

Pe de altă parte, există asupra lor o presiune din partea părinților (care, de multe ori le impun ce facultate să aleagă) și a apropiaților (dintre care, unii au studiat și a încheiat cu brio anul pregătitor și facultăți în limba română).

Toți respondenții au declarat că au fost tentați să caute cetățeni ai țărilor din care provin, vorbitori ai limbii lor materne sau măcar vorbitori ai limbilor pe care le cunosc, cu toate că aceiași respondenți au recunoscut că nu identificat schimbări majore cu privire la cultură și civilizație, în consecință nu au suferit în urma așa-numitului *șoc cultural*. Majoritatea au declarat că vorbesc cu nativii români în limba engleză. Foarte important, nici unul nu s-a confruntat cu atitudini și remarci rasiste. Cu toate acestea, cei mai mulți formează „biserițuțe” cu colegii pe care i-au cunoscut anterior, iar o parte dintre cei care nu cunosc pe nimeni se izolează și refuză să mai fie activi la activitățile didactice, în consecință vor răspunde doar la solicitările cadrului didactic, dar nu vor inter-relaționa cu ceilalți din proprie inițiativă. În pauze sau când era nevoie de explicații suplimentare și precizări, turkmenii au vorbit turkmenă, iar vorbitorii de arabă L1 au folosit această limbă. Studenta cu L1 spaniolă a comunicat cu colegii în română și engleză. Cu toții au fost implicați în activități care să încurajeze stabilirea relațiilor cu studenți români – voluntariat FITS, colocvii studențești, lansări de carte, seri de poezie etc., iar la finele anului universitar au participat la cursul festiv din cadrul festivității de încheiere a studiilor, când au fost îmbrăcați în robe, au primit diplome și a fost strigat catalogul, un moment emoționant și prilej de mare bucurie pentru ei, mărturisind că au fost foarte impresionați.

În privința procesului didactic, acesta nu a fost centrat pe promovarea examenelor, activitățile insistând pe comunicare și interactivitate în limba română. Li s-a explicat din prima săptămână care sunt obiectivele activităților didactice, formele și criteriile de evaluare și ce se așteaptă de la ei. În sesiune, anxietatea a cunoscut un nivel ridicat, dar odată cu promovarea primelor examene, acesta a scăzut substanțial. Un nivel crescut al anxietății a fost înregistrat odată cu aflarea faptului că trebuie să promoveze examenul final, introdus în acest an, și că au nevoie de nivelul B1 pentru a-și putea continua studiile în limba română, la universități din

România.

Cât despre anxietatea privind evaluarea colegială, acesta a fost mereu absentă, niciunul dintre participanți nesimțind în vreun fel presiuni din acest punct de vedere (colegii nu rîd dacă răspund greșit, un dau ochii peste cap dacă intervin în discuție, dacă răspund la solicitările cadrelor didactice etc.).

Nivelul scăzut al anxietății se datorează și faptului că interesul lor pentru învățarea limbii române are o motivație concretă, iar asta schimbă mult datele problemei, pentru că mulți au ales să facă asta și asta își doresc. În consecință, anxietatea este mai scăzută decât în cazul în care ar fi fost obligați să învețe o limbă (așa cum se întâmplă în școală, în multe țări). De asemenea, motivația reprezintă o importantă variabilă afectivă cu privire la care au fost concepute mai multe teorii (modelul social-educational, modelul centrat pe proces, teoria auto-determinării etc.).

Cei mai mulți au devenit anxioși când au descoperit sistemul morfo-sintactic al limbii române, mulți declarându-se depășiți de multitudinea de norme și hotărând de la bun început că nu vor fi capabili să le învețe (părere pe care și-au schimbat-o repede în urma activităților didactice). O altă sursă a anxietății au declarat a fi, pe de o parte, folosirea românei în procesul de predare, de către cadrele didactice (cei mai mulți respondenți așteptându-se să învețe limba română exclusiv prin intermediul limbii engleze), iar pe de alta, implicarea lor directă din timpul activităților didactice. Numărul mic de cursanți face ca fiecăruia să îi vină rândul mai des să participe, decât în cadrul unui grup mai numeros.

Am dori să facem o precizare: anxietatea măsurată este relativă – studentul se poate afla într-o anumită dispoziție atunci când răspunde și în alta cu zece minute înainte sau după. Poate fi influențat de o multitudine de emoții atunci când răspunde. În aceste condiții, cât e de relevant rămâne FLCAS, până la urmă? Yukie Aida<sup>34</sup> a aplicat FLCAS în context asiatic (mai exact în Japonia) și a identificat patru factori: teama față de evaluare negativă, teama față de eșec, confortabilitatea în interacțiunea cu vorbitorii nativi și atitudinile negative în clasă.

Totodată, Horwitz<sup>35</sup> a atras atenția asupra faptului că studenții care cred că învățarea unei limbi constă în traduceri, memorări de vocabule sau norme gramaticale vor întâmpina dificultăți în adoptarea unor strategii holistice asociate cu succesul în învățarea limbii.

În fine, referitor la studiile care insistă asupra anxietății învățării limbilor străine, căutând diferențe în funcție de gen<sup>36</sup>, cercetarea noastră nu a descoperit așa ceva strict legat de subiectul acesta. Conform unor autori<sup>37</sup>, persoanele de sex feminin ar avea abilități lingvistice superioare și ar obține rezultate mai bune atât în achiziția limbii materne cât și în învățarea unor noi limbi. Mai mult, interesul lor pentru învățare ar fi

mai ridicat, iar rezultatele academice sunt superioare celor ale persoanelor de sex masculin. Nivelul anxietății în comunicarea cu vorbitorii nativi ai limbii țintă ar fi mai crescut la persoanele de gen masculin și ar fi cert că *the students' foreign language achievement levels differed significantly in terms of gender*<sup>38</sup>. Din discuțiile pe care le-am purtat, fetele se tem mai mult decât băieții să vorbească cu vorbitorii nativi, în special din cauza timidității sau/și a prejudecăților impuse de acasă. Băieții comunică mai ușor și intră în vorbă, în special cu fete, în club/oraș. Din analiza noastră, ar reieși că studentele sunt mai anxioase decât studenții, dar vorbim aici despre coroborarea mai multor factori, în special socio-culturali și psihologici și vom reveni asupra acestui aspect într-o lucrare viitoare, susținută și de o cercetare cantitativă, întrucât datele pe care le-am acumulat până la acest moment nu sunt concludente, din punctul nostru de vedere.

Activitatea de predare-învățare a dat roade atunci când s-a concentrat mai mult pe comunicare și interactivitate decât pe învățarea mecanică a elementelor de morfosintaxă (acestea fiind însușite în procesul comunicării în limba română), chiar pornind de la GALR, o „lucrare construită (...) pe o concepție sintactic-funcțională, iar în cadrul acesteia, pe o metodă generativ-transformațională”<sup>39</sup>.

Note:

1. [https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN\\_6156\\_2016.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN_6156_2016.pdf).
2. <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN%203873-2017.pdf>
3. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68, <http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-05/Lds/Lds%2005%2007.pdf>; *Observații privind câteva dificultăți în predarea-învățarea limbii române ca limbă străină într-un context endo-lingvistic*, în *Transilvania* nr. 8, 2018.
4. Harold Dunkel, *The effect of personality on language achievement*, în *Journal of educational psychology*, 38(3), 1947, p. 177-182.
5. Orval Hobart Mowerer, *Learning Theory and Personality Dynamics*, Ronald Press Company, 1950.
6. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, *Foreign language classroom anxiety*, în *The Modern Language Journal* 70 (1980), p. 125-132.
7. Charles Spielberger, *Anxiety as an emotional state in Anxiety*, în *Current Trends in Theory and Research*, Spielberger (ed.), Academic Press, New York, 1972, p. 3-19.
8. Ernest Hilgard, Richard Atkinson, Rita Atkinson, *Introduction to psychology*, apud Thomas Scovel, *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety*

*research*, în Horwitz & Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, p. 15-24.

9. Thomas Scovel, *The effect of effect on foreign language learning: A review of anxiety*, în *The Modern Language Journal*, 76(1), 1978.
10. Charles Spielberger, *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*, New York, Academic press, 1966.
11. Peter MacIntyre, Richard Gardner, *Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature*, în *Language Learning*, 41(1), 1991, p. 85-117.
12. Elaine Horwitz, *Language anxiety and achievement*, în *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 2001, p. 112-126.
13. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, *Foreign language classroom anxiety*, în *The Modern Language Journal* 70, 1980, p. 125-132.
14. Peter MacIntyre, Robert Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language learning*, în *Language learning*, 44 (2), 1994, p. 283-305.
15. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, *Foreign language classroom anxiety*, în *The Modern Language Journal* 70, 1980, p. 126.
16. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, *Foreign language classroom anxiety*, în *The Modern Language Journal* 70, 1980, p. 128.
17. Sunt citate și discutate de H. Douglas Brown în capitolul despre anxietate din *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York, 2006.
18. Kathleen Bailey, *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies*, în Selinger & Long, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, 1983.
19. Carl Rogers, *Freedom to learn for the Eighties*, Columbus, Charles E. Merrill, 1983.
20. Modificarea este propusă și aplicată de Robert Dykes, *The Effect of Communicative Based Teaching on Foreign Language Anxiety*, 2017, p. 41. [https://www.researchgate.net/publication/316272442\\_The\\_Effect\\_of\\_Communicative\\_Based\\_Teaching\\_on\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety?enrichId=rgreq-b6f2c8cddb88bc92a35acc2b27b3fd4c-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNjI3MjQ0MjtBUzo0ODUwNzQ1MDA3NTkwNDBAMTQ5MjY2MzQ1NQ%253D%253D&el=1\\_x\\_3&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/316272442_The_Effect_of_Communicative_Based_Teaching_on_Foreign_Language_Anxiety?enrichId=rgreq-b6f2c8cddb88bc92a35acc2b27b3fd4c-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNjI3MjQ0MjtBUzo0ODUwNzQ1MDA3NTkwNDBAMTQ5MjY2MzQ1NQ%253D%253D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf).
21. Stephen Nowlis, Barbra Kahn, Ravi Dhar, *Coping with ambivalence: The effect of removing a neutral option on consumer attitude and preference judgments*, în *Journal of Consumer Research*, 29(3), 2002, p. 319-334.
22. Anne-Wil Harzing, *Response Styles in Cross-national Survey Research A 26-country Study*, în *International Journal of Cross Cultural Management*, 6(2), 2006, p. 243-266.
23. Rui Wang, Brian Hempton, John Dugan, Susan Komives, *Cultural Differences: Why Do Asians Avoid Extreme Responses?*, în *Survey Practice*, 1(3), 2013. <https://surveypractice.scholasticahq.com/article/2913-cultural->

differences-why-do-asians-avoid-extreme-responses

24. *Observații privind câteva dificultăți în predarea-învățarea limbii române ca limbă străină într-un context endo-linguistic*, în *Transilvania* nr. 8, 2018.
25. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
26. *Ibidem*.
27. E. Abunuwara, *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, p. 311-322, 1992.
28. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
29. Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235-246; Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270-283.
30. Yan-kit Ingrid Leung, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, 2003, p. 199.
31. Bonnie D. Schwartz, Rex Sprouse, *Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.
32. În special Jasone Cenoz, *Research on multilingual acquisition*, in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.
33. Eric, Kellerman, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.
34. Yukie Aida, *Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, în *Modern Language Journal*, 78(2), 1994, p. 155-168.
35. Elaine Horwitz, *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students*, în *The Modern Language Journal*, 72, 1988, p. 283-294.
36. Majoritatea sunt sintetizate de Yunus Dogan și Murat Tuncer în *Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables*, în *Journal of Education and Training Studies*, vol 4, nr 5, 2016, p. 18-29; Gökhan Öytürk, Nurdan Gürbüz, *The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation*, în *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70, 2013, p. 654-665 și Mahfuzah Binti Rafeka, Nur Hani Laily Bt Ramli, Halimatussaadiyah Bt Iksana, Nurhazlin Mohd Harith, Athirah Izzah Bt Che Abas, *Gender and Language: Communication Apprehension in Second Language Learning*, în *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 123, 2014, p. 90-96.
37. A se vedea Yunus Dogan și Murat Tuncer în *Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables*, în *Journal of Education and Training Studies*, vol 4, nr 5, 2016, p. 18-29.
38. Yunus Dogan și Murat Tuncer în *Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables*, în *Journal of Education and Training Studies*, vol 4, nr 5, 2016, p. 22.
39. Simina-Maria Dan, *Considerații privind tratarea complementului secundar în GALR*, in *Dacoromania*, serie nouă, XV, 2010, nr.1, Cluj-Napoca, p. 48.

#### Bibliography:

- Abunuwara, E., *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, p. 311-322, 1992.
- Aida, Yukie, *Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, în *Modern Language Journal*, 78(2), 1994, p. 155-168.
- Bailey, Kathleen, *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies*, in Selinger & Long, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, 1983.
- Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York, 2006.
- Cenoz, J., *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, in J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 8-20.
- Cenoz, Jasone, *Research on multilingual acquisition*, in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.
- Dan, Simina-Maria, *Considerații privind tratarea complementului secundar în GALR*, in *Dacoromania*, serie nouă, XV, 2010, nr.1, Cluj-Napoca, p. 48-56.
- Dogan, Yunus, Tuncer, Murat, în *Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables*, în *Journal of Education and Training Studies*, vol 4, nr 5, 2016, p. 18-29.
- Drăgulescu, Radu, *Considerations regarding the influence of L1 and L2 on learning of Romanian language by students from abroad*, in *Journal of Romanian Literary Studies*



- 12, 2017.
- Drăgulescu, Radu, *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
- Drăgulescu, Radu, *Observații privind câteva dificultăți în predarea-învățarea limbii române ca limbă străină în context endo-lingvistic / Notes on some difficulties of teaching and learning romanian as foreign language in endo-linguistic context*, în *Transilvania*, 8, 2018.
- Dunkel, Harold, *The effect of personality on language achievement*, în *Journal of educational psychology*, 38(3), 1947, p. 177-182.
- Dykes, Robert, *The Effect of Communicative Based Teaching on Foreign Language Anxiety*, 2017, p. 37-49.
- Harzing, Anne-Wil, *Response Styles in Cross-national Survey Research A 26-country Study*, în *International Journal of Cross Cultural Management*, 6(2), 2006, p. 243-266.
- Hilgard, Ernest, Atkinson, Richard, Atkinson, Rita, *Introduction to psychology*, apud Thomas Scovel, *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*, în Horwitz & Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, p. 15-24.
- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., Cope, Joanne, *Foreign language classroom anxiety*, în *The Modern Language Journal* 70, 1980, p. 125-132.
- Horwitz, Elaine, *Language anxiety and achievement*, în *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 2001, p. 112-126.
- Horwitz, Elaine, *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students*, în *The Modern Language Journal*, 72, 1988, p. 283-294.
- [https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN\\_6156\\_2016.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN_6156_2016.pdf)
- <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN%203873-2017.pdf>
- Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270-283.
- Kellerman, Eric, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.
- Leung, Yan-kit Ingrid, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, 2003.
- MacIntyre, Peter, Gardner, Richard, *Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature*, în *Language Learning*, 41(1), 1991, p. 85-117.
- MacIntyre, Peter, Gardner, Robert, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language learning*, în *Language learning*, 44 (2), 1994, p. 283-305.
- Mowerer, Orval Hobart, *Learning Theory and Personality Dynamics*, Ronald Press Company, 1950.
- Nowlis, Stephen, Kahn, Barbra, Dhar, Ravi, *Coping with ambivalence: The effect of removing a neutral option on consumer attitude and preference judgments*, în *Journal of Consumer Research*, 29(3), 2002, p. 319-334.
- Ordin 3873/2017 pentru modificarea Ordinului ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 6156/2016 privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini / Minister order for changing the Minister order nr. 6156/2016 on the organization and conduct of the preparatory year of Romanian language for foreign citizens.
- Ordin nr. 6156/2106 din 22 decembrie 2016 privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini / Minister order on the organization and conduct of the preparatory year of Romanian language for foreign citizens.
- Öytürk, Gökhan, Gürbüz, Nurdan, *The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation*, în *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70, 2013, p. 654-665.
- Rafeka, Mahfuzah Binti, Ramli, Nur Hani Laily Bt, Iksana, Halimatussaadiah Bt, Harith, Nurhazlin Mohd, Che Abas, Athirah Izzah Bt, *Gender and Language: Communication Apprehension in Second Language Learning*, în *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 123, 2014, p. 90-96.
- Rogers, Carl, *Freedom to learn for the Eighties*, Columbus, Charles E. Merrill, 1983.
- Schwartz, Bonnie D., Sprouse, Rex, *Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.
- Scovel, Thomas, *The effect of effect on foreign language learning: A review of anxiety*, în *The Modern Language Journal*, 76(1), 1978.
- Spielberger, Charles, *Anxiety as an emotional state in Anxiety*, în *Current Trends in Theory and Research*, Spielberger (ed.), Academic Press, New York, 1972, p. 3-19.
- Spielberger, Charles, *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*, New York, Academic press, 1966.
- Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235-246.
- Wang, Rui, Hempton, Brian, Dugan, John, Komives, Susan, *Cultural Differences: Why Do Asians Avoid Extreme Responses?*, în *Survey Practice*, 1(3), 2013.