



UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
METODIKA NASTAVE

**JEZIČKA ANKSIOZNOST I  
USPEŠNOST UČENJA  
ENGLSKOG JEZIKA U VIŠIM  
RAZREDIMA OSNOVNIH ŠKOLA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:  
Doc. dr Biljana Radić-Bojanić

Kandidat:  
Radmila Suzić, MA

Novi Sad, 2015.

**Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Ključna dokumentacijska informacija**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rad: VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora	MA Radmila Suzić
Mentor: MN	doc. dr Biljana Radić-Bojanić, mentor
Naslov rada: NR	<i>Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola</i>
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski, engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad
Godina: GO	
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2, Filozofski fakultet, Novi Sad
Fizički opis rada: FO	7 poglavlja, 8 priloga, 220 strana, 220 referenci
Naučna oblast: NO	Lingvistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	jezička anksioznost, učenje stranog jezika, engleski jezik, osnovna škola, kvantitativni metod, kvalitativni metod, intervju
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	
Datum prihvatanja teme NN veća: DP	07.08.2013.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: KO	1. doc. dr Biljana Radić-Bojanić, mentor 2. 3.

**University of Novi Sad, ACIMSI, Key word documentation**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Print wording material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Radmila Suzić
Mentor: MN	Biljana Radić-Bojanić, Assistant Professor, mentor
Title: TI	<i>Foreign language anxiety and its influence on learning English in upper grades of elementary schools</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PL	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2, Faculty of Philosophy
Physical description: PD	7 chapters, 8 appendices, 220 pages, 220 references
Scientific field: SF	Linguistics
Scientific discipline: SD	Applied linguistics, English language teaching
Subject, Key words: CX	foreign language anxiety, language learning, English, primary school, quantitative method, qualitative method, interview
UDK	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	
Accepted by the Scientific Board on: ASB	7 August 2013
Defended on: DE	
Thesis Defend Board: DB	1. Assistant Professor Biljana Radić-Bojanić, mentor 2. 3.

# Jezička anksioznosti i uspešnost učenja engleskog jezika

## u višim razredima osnovnih škola

### Apstrakt

Osnovni cilj ove disertacije iz oblasti primenjene lingvistike je da ispita postojanje i uticaj jezičke anksioznosti na učenje engleskog jezika jer su istraživanja pokazala da se veliki broj osoba koje uče engleski jezik, bez obzira da li su to učenici mlađeg uzrasta, adolescenti ili odrasli, susreće se sa problemom jezičke anksioznosti. S obzirom da se dosadašnja istraživanja na ovu temu uglavnom fokusiraju na studente i odrasle polaznike, ova disertacija se bavi proučavanjem problema jezičke anksioznosti među učenicima viših razreda osnovne škole koji se često, učeći jezik u razrednoj situaciji, susreću s nemogućnošću da se adekvatno izraze na engleskom jeziku, što ne samo da utiče na njihov stav prema učenju jezika, već i na uspešnost u savladavanju istog. Uzroci jezičke anksioznosti, kao i situacije koje doprinose pojavi straha od izražavanja na stranom jeziku, dobro su poznate i detaljno opisane u literaturi, a sagledavanje problema sa tačke gledišta onih koji su ga iskusili od izuzetne je važnosti da bi ovaj problem mogao da se sagleda u celini. Prema tome, u okviru ovog istraživanja, problem jezičke anksioznosti među učenicima viših razreda osnovne škole sagledan je iz više uglova i predstavlja sveobuhvatnu analizu ove pojave na osnovnoškolskom uzrastu.

Istraživanje za ovu doktorsku disertaciju sprovedeno je među učenicima šestog i osmog razreda osnovne škole, a bazirano je na istraživanju mešovitim metodama. Upotrebom ankete čiji je sastavni deo upitnik skaler ispitano je 287 učenika s ciljem da se otkrije da li je i u kojoj meri jezička anksioznost prisutna među učenicima koji engleski jezik uče u razrednoj situaciji. Kvantitativno istraživanje je potom dopunjeno kvalitativnim, gde su putem intervjua ispitana 22 učenika šestog razreda, koji su zahvaljujući ovoj metodi imali priliku da svojim rečima opišu stavove, iskustva i probleme sa kojima se susreću učeći engleski jezik u okviru redovne nastave.

Rezultati dobijeni putem ankete analizirani su kvantitativno, dok su podaci dobijeni putem intervjua analizirani kvalitativno. Na osnovu konačnih rezultata dobijenih u ovom istraživanju može da se zaključi da je jezička anksioznost prisutna među učenicima viših razreda osnovne škole i da je njen uticaj na učenje engleskog jezika u razrednoj situaciji značajan. Drugim rečima, analizom dobijenih rezultata uočeni su stvarni uzroci jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, što daje značajan potencijal ovom istraživanju. Sagledavajući problem jezičke anksioznosti iz perspektive učenika jasnije su vidljivi faktori koji direktno utiču na stvaranje pozitivnih stavova prema stranom jeziku što, ukoliko se shvati ozbiljno, može da doprinese smanjenju nivoa jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, a samim tim i da motiviše učenike da engleski jezik što bolje savladaju.

**Ključne reči:** jezička anksioznost, učenje stranog jezika, engleski jezik, osnovna škola, kvantitativni metod, kvalitativni metod, intervjui.

**Foreign language anxiety and its influence on learning English**  
**in upper grades of elementary schools**

**Abstract**

The main objective of this thesis in applied linguistics is to examine the existence and influence of foreign language anxiety on learning English, because studies have shown that a large number of people who are learning foreign language, regardless of their age, face the problem of language anxiety. Given that previous studies on this topic focus mainly on students and adult learners, this thesis examines the problem of language anxiety among students in higher grades of primary school. While learning the foreign language in the classroom, they are often faced with the inability to adequately express themselves in English, which not only affects their attitude towards learning the foreign language but also the ability to master it. The source of foreign language anxiety, as well as situations that cause communication apprehension, are well known and described in detail in the literature. On the other hand, focusing on the problem from the point of view of those who have experienced such anxiety is of utmost importance in order to understand it entirely. Therefore, in this research, the problem of foreign language anxiety in higher grades of elementary school is seen from different standpoints and presents a comprehensive analysis of the problem at primary school age.

The research was conducted with 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students and it is based on the mixed methods approach. 287 students were given the survey and questionnaire in order to examine to what extent foreign language anxiety is present among them. Quantitative research is further extended by qualitative research with 22 participants from the 6<sup>th</sup> grade, who participated in the interviews and had the opportunity to describe in their own words the attitudes, experiences and problems that they faced with when learning English in regular classes.

Results obtained through the survey were analyzed quantitatively, while the data obtained through interviews were analyzed qualitatively. Based on the final results, it can be concluded that foreign language anxiety is present in upper grades of primary school and that it significantly influences students' ability to master the English language in the classroom. In other words, the analysis of the results identified the real causes of foreign language anxiety in the classroom situation, which gives a significant potential to this research. Considering the problem of foreign language anxiety from the students' perspective, it clearly distinguishes factors which enhance the development of positive attitudes towards foreign language which, if taken seriously, can contribute to reducing the level of foreign language anxiety in the classroom situation and hence motivate the students to better cope with learning English.

**Key words:** foreign language anxiety, language learning, English, primary school, quantitative method, qualitative method, interview.

## **TIPOGRAFSKE KONVENCIJE:**

<b>polucрно</b>	uvođenje termina na srpskom jeziku
<i>kurzivno</i>	izvorni termin na engleskom jeziku
Verdana 10	doslovan citat iz intervjua

## **PREDGOVOR**

Moje interesovanje za ovu temu javilo se u periodu između 2008. i 2010. godine kada sam počela da radim kao nastavnik engleskog jezika u osnovnoj školi. Tada sam se i prvi put suočila sa situacijom da ispred sebe imam učenika koji doslovno zanemi od straha kada mu se tokom časa obratim. Iako tada nisam znala da je taj problem u svetu poznat pod imenom jezička anksioznost, veoma me je zaintrigirao i naveo da svoju doktorsku disertaciju posvetim njegovom izučavanju. Danas, gledajući na problem jezičke anksioznosti s pedagoškog stanovišta, shvatila sam da sam ovim problemom odlučila da se bavim kako bih kao nastavnik engleskog jezika pronašla način da sebi, ali i ostalim nastavnicima, pomognem u razumevanju ove izuzetno složene pojave koja, ukoliko se ne tretira, svakako utiče na razvoj fluentnosti kod učenika i u velikoj meri ometa učenje i usvajanje jezika.

Da ovu široku oblast primenjene lingvistike shvatim i pretočim u temu svoje doktorske disertacije pomogla mi je doc. dr Gordana Petričić, čiji su mi saveti u početnoj fazi istraživanja bili od neprocenjive važnosti. Veliku zahvalnost dugujem i svojoj mentorki doc. dr Biljani Radić-Bojanić, čija me je čvrsta ruka dovela do kraja ovog dugotrajnog i mukotrpnog procesa i bez čijih bih saveta, predloga i jasnih smernica još uvek bila izgubljena u mnoštvu podataka.

Naposletku, od srca se zahvaljujem svojim kolegicama i drugaricama Tijani Dabić i Ivani Ćirković-Miladinović, čija me je pomoć i podrška pratila od prvog dana doktorskih studija. Najveću zahvalnost ipak dugujem članovima svoje porodice koji su mi uvek pružali nesebičnu podršku i verovali u mene.

U Novom Sadu, septembra 2014.

## SADRŽAJ

1.	UVODNA RAZMATRANJA .....	12
1.1.	PREDMET ISTRAŽIVANJA .....	12
1.2.	CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA .....	13
1.3.	HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	13
1.4.	METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA .....	14
1.5.	RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS.....	15
1.6.	STRUKTURA DISERTACIJE .....	17
2.	TEORIJSKA RAZMATRANJA .....	19
2.1.	UČENJE STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU.....	19
2.2.	HIPOTEZA O KRITIČNOM PERIODU.....	21
2.3.	AFEKTIVNI DOMEN .....	22
2.4.	AFEKTIVNI FILTER .....	23
2.5.	AFEKTIVNI FAKTORI.....	25
2.5.1.	Motivacija.....	25
2.5.2.	Stavovi.....	26
2.5.3.	Samopouzdanje .....	29
3.	ANKSIOZNOST PRI KOMUNIKACIJI .....	33
3.1.	IZBEGAVANJE KOMUNIKACIJE.....	33
3.2.	MODELI ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI.....	34
3.3.	VRSTE ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI.....	37
3.4.	UZROCI ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI.....	39
3.5.	MANIFESTACIJA ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI .....	41
3.6.	UČENJE STRANOG JEZIKA .....	43
3.6.1.	Anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji ..	45
4.	JEZIČKA ANKSIOZNOST .....	47
4.1.	DEFINICIJA JEZIČKE ANKSIOZNOSTI .....	47
4.2.	UZROCI JEZIČKE ANKSIOZNOSTI .....	50



4.3.	VRSTE JEZIČKE ANKSIOZNOSTI .....	53
4.4.	JEZIČKA ANKSIOZNOST I JEZIČKE VEŠTINE .....	58
4.4.1.	Anksioznost pri slušanju .....	59
4.4.2.	Anksioznost pri čitanju.....	60
4.4.3.	Anksioznost pri pisanju .....	62
4.4.4.	Anksioznost pri govoru .....	64
4.5.	NAČINI MERENJA JEZIČKE ANKSIOZNOSTI.....	66
4.5.1.	Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (FLCAS) ..	66
4.5.2.	FLCAS: Konceptualne osnove.....	68
4.5.3.	Ostali načini merenja jezičke anksioznosti .....	71
5.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	75
5.1.	MEŠOVITE METODE ISTRAŽIVANJA.....	75
5.1.1.	Kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja.....	76
5.1.2.	Istraživački instrumenti .....	77
5.2.	VALIDNOST KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA.....	78
5.2.1.	Triangulacija.....	80
5.3.	METODE SAKUPLJANJA PODATAKA .....	81
5.3.1.	Anketa .....	82
5.3.2.	Intervju .....	84
5.4.	UZORAK.....	86
5.4.1.	Opis uzorka kvantitativnog istraživanja.....	88
5.4.2.	Eksterni faktori.....	89
5.4.3.	Interni faktori.....	99
5.4.4.	Opis uzorka kvalitativnog istraživanja.....	103
5.4.5.	Osnovni podaci o protokolu intervjuja i ispitanicima .....	105
5.4.6.	Struktura intervjuja.....	107
6.	ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	109
6.1.	KVANTITATIVNA ANALIZA PODATAKA .....	109

6.1.2.	Deskriptivna analiza upitnika skalera .....	110
6.1.2.1.	Vrste jezičke anksioznosti.....	116
6.1.2.2.	Anksioznost i eksterni faktori .....	118
6.1.3.	Zaključak.....	126
6.2.	KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA .....	130
6.2.1.	Kategorije.....	131
6.2.1.1.	Prva kategorija: nizak nivo samopouzdanja.....	132
6.2.1.2.	Druga kategorija: Nedostatak izloženosti uticaju jezika .....	137
6.2.1.3.	Treća kategorija - Strah od greške.....	143
6.2.1.4.	Četvrta kategorija: Strah od iznenadnog prozivanja .....	147
6.2.1.5.	Peta kategorija: Ispitna anksioznost .....	149
6.2.1.6.	Šesta kategorija: Zahtevi i očekivanja okoline.....	152
6.2.1.7.	Sedma kategorija: Lični zahtevi učenika .....	155
6.2.1.8.	Osma kategorija: Strah od negativne društvene evaluacije.....	157
6.2.1.9.	Deveta kategorija: Uloga nastavnika.....	159
6.2.2.	Zaključak.....	165
7.	ZAKLJUČAK.....	169
7.1.	SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	169
7.2.	OPŠTI ZAKLJUČI.....	181
7.3.	PREDLOZI ZA DALJA ISTRAŽIVANJA .....	183
	LITERATURA .....	185
	Prilog 1.....	208
	Prilog 2.....	210
	Prilog 3.....	211
	Prilog 4.....	212

Prilog 5.....	213
Prilog 7.....	216
Prilog 8.....	219

# **1. UVODNA RAZMATRANJA**

## **1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA**

U proteklih nekoliko decenija u literaturi se pronalazi sve više istraživanja koja se bave učenjem stranog jezika na ranom uzrastu. Većina takvih istraživanja navodi da učenici koji počnu sa učenjem stranog jezika ranije imaju brojne prednosti, kako biološke, tako i kulturološke i intelektualne (Johnson & Newport, 1989; Brumfit, 1991). Jedna od ovih prednosti je i niži nivo jezičke anksioznosti, jer kako potvrđuju rezultati studija rađenih na ovu temu, nivo jezičke anksioznosti kod dece je mnogo niži nego kod tinejdžera i odraslih. To se objašnjava pretpostavkom da je deci mnogo lakše da se odreknu ličnog identiteta (kojeg verovatno nisu ni svesni) i preuzmu drugi. Oni se ne plaše pogrešnih reči i ne izbegavaju nove izazove (Singleton, 1989: 75).

Iako postoji velik broj istraživanja koja se tiču usvajanja stranog jezika kod dece, kao i istraživanja koja se bave kulturološkim i afektivnim prednostima, studije na temu jezičke anksioznosti na ranom uzrastu i njenom uticaju na učenje stranog jezika retko se sreću. Neki istraživači (npr. McLaughlin, 1992; Pavli, 1997) tvrde da su deca uistinu slobodnija kada se radi o učenju i usvajanju jezika, ali kako će se ponašati zavisi i od okruženja u kojem se nalaze. Tako mnoga istraživanja pokazuju da deca, iako veoma vesela i otvorena u komunikaciji s drugima, na času stranog jezika u razrednoj situaciji često postaju stidljiva i povlače se u sebe kada treba da se izraze pred vršnjacima ili odraslima (McLaughlin, 1992; Pavli, 1997). S ovom se tvrdnjom slaže i autorka ove disertacije, jer je kroz višegodišnji rad sa učenicima primetila da jednako kao tinejdžeri, i mlađi učenici u određenim okolnostima osećaju jezičku anksioznost pri čemu do izražaja dolaze negativne emocije kao što su strah i inhibicija. U takvim situacijama učenici

oklevaju kada treba da učestvuju u aktivnostima na času i plaše se šta će drugi pomisliti o njima. Prema tome, cilj ove doktorske disertacije je da utvrdi da li jezička anksioznost postoji kod učenika osnovne škole i, ukoliko postoji, da li i na koji način utiče na njihovo učenje stranog jezika.

## **1.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA**

Osnovni cilj ovog istraživanja je da se utvrdi da li postoji povezanost između jezičke anksioznosti i učenja engleskog jezika u razrednoj situaciji kod učenika viših razreda osnovne škole u Srbiji.

Iz ovako formulisanog cilja istraživanja izvedeni su sledeći istraživački zadaci:

1. Utvrditi nivo jezičke anksioznosti na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji kod učenika osnovne škole, ukoliko ista postoji.
2. Ispitati da li učenici koji su više izloženi uticaju engleskog jezika imaju niži nivo jezičke anksioznosti.
3. Ispitati koje situacije najčešće dovode do pojave jezičke anksioznosti kod učenika osnovne škole.
4. Ispitati koja osećanja učenici poseduju u vezi sa usmenim izražavanjem na engleskom jeziku.

## **1.3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**

Istraživanje za ovu doktorsku disertaciju temelji se na opštoj hipotezi koja glasi:

*Jezička anksioznost je prisutna pri učenju engleskog jezika u razrednoj situaciji među učenicima viših razreda osnovne škole.*

Pored opšte hipoteze izdvojile su se i sledeće hipoteze koje odgovaraju istraživačkim zadacima:

1. Zbog češće izloženosti uticaju stranog jezika učenici koji engleski jezik uče privatno imaju niži nivo jezičke anksioznosti.
2. Anksioznost pri komunikaciji je izražena među učenicima viših razreda osnovne škole.
3. Ispitna anksioznost ima značajan uticaj na učenike koji engleski jezik uče u razrednoj situaciji.
4. Strah od negativne društvene evaluacije ima značajnu ulogu u procesu učenja stranog jezika.

#### **1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA**

S obzirom na složenost predmeta izučavanja, u ovoj disertaciji se koriste mešovite metode istraživanja. Za potrebe kvantitativnog dela istraživanja korišćen je samo jedan instrument – anketa kojom su prikupljeni demografski podaci za 287 učenika šestog i osmog razreda osnovne škole, a ujedno ispitani interni i eksterni faktori za koje se pretpostavlja da su povezani sa učenjem i usvajanjem stranog jezika. Sastavni deo ankete čini i upitnik skaler koji je različito formulisan za svaku generaciju učenika, a čiji je cilj da odredi da li je i u kolikoj meri jezička anksioznost prisutna na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji. Drugi instrument koji ujedno čini i najvažniji deo ovog istraživanja je intervju, koji ima za cilj da dublje pronikne u osećaje i stavove učenika po pitanju učenja engleskog jezika u razrednoj situaciji.

Frekvencijskim i procentualnim prikazom podataka, te pregledom srednjih vrednosti i standardne devijacije utvrđen je nivo jezičke anksioznosti kod obe generacije

učenika. Potom se upotrebom *t*-testa i ANOVE analizirao uticaj eksternih faktora na nivo jezičke anksioznosti. Podaci dobijeni kvantitativnim putem upotpunjeni su kvalitativnom analizom intervjua sprovedenih sa učenicima šestog razreda, što je doprinelo činjenici da problem jezičke anksioznosti bude detaljno ispitan, a uzroci jezičke anksioznosti precizno kategorisani.

## 1.5. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS

Pioniri u istraživanju problema jezičke anksioznosti svakako su Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), koji su u svom radu *Foreign language classroom anxiety scale* postavili temelje za dalja istraživanja na ovom polju. Instrument koji su osmislili i koristili za utvrđivanje jezičke anksioznosti među studentima Univerziteta u Teksasu nazvali su *Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji* (engl. *FLCAS – Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), ujedno je i jedan od najčešće primenjenih instrumenata u radu drugih autora, te je stoga bio i osnova istraživanja za ovu doktorsku disertaciju.

Sem rada prethodno spomenutih autora, polazna i osnovna literatura na kojoj je većim delom bazirano teorijsko poglavlje ove disertacije je *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications* (Horwitz & Young, 1991), koja čini zbirku teorijskih i istraživačkih radova na temu problema jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Sem prethodno spomenutih autora potrebno je naglasiti da su prilikom formiranja teorijskih postavki ovog rada značajna bila i istraživanja drugih autora kao što su Krašen, Jang, Gardner, Makintajer i Makroski, koji su doprineli boljem razumevanju jezičke anksioznosti, a čiji se radovi detaljnije spominju u trećem i četvrtom poglavlju ove disertacije.

Među autorima koji dolaze sa našeg područja ističe se Jelena Mihaljević Djigunović sa Filozofskog fakulteta u Zagrebu, koja je u nekoliko svojih radova, a posebno u knjizi *Strah od stranog jezika*, pisala o problemu jezičke anksioznosti, te pozitivnim i negativnim emocijama koje učenje stranog jezika može da izazove kod učenika. U saradnji sa kolegicama Opačić i Kraš (Mihaljević Djigunović, Opačić i Kraš, 2005) Mihaljević Djigunović povezuje strah od izražavanja na engleskom jeziku sa strahom od izražavanja na maternjem jeziku, dajući primer kako bi povezivanje iskustava u učenju i usvajanju maternjeg jezika bilo od velike koristi u razumevanju pojave jezičke anksioznosti. U svojoj doktorskoj disertaciji Ivana Ćirković-Miladinović (2014) takođe spominje problem jezičke anksioznosti kao jedan od uzroka otežanog učenja i savladavanja engleskog jezika među studentima Pedagoškog fakulteta u Jagodini, a u istraživanju sprovedenom među učenicima osnovne škole Olivera Petrović (Petrović, 2011) naglašava značaj afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu, jer je usled prisustva negativnih emotivnih uticaja poput anksioznosti i straha, potencijal za učenje stranog jezika značajno narušen.

Prethodno spomenuti radovi daju zaista iscrpan pregled literature na temu jezičke anksioznosti i njenog uticaja na učenje stranog jezika, ali se takođe većim delom baziraju na istraživanju sa studentima ili se fokusiraju na istraživanje uticaja jezičke anksioznosti na neki od aspekata učenja stranog jezika. Tako je na primer Trajlong (Trylong, 1987) povezala negativan uticaj jezičke anksioznosti i slabijeg uspeha na pismenim testovima. Mihaljević Djigunović (Mihaljević Djigunović, 2002) je istraživanje kojim dokazuje negativnu povezanost jezičke anksioznosti i uspešnosti učenja stranog jezika vršila među gimnazijalcima, dok je Gardner (Gardner, 1979) istraživao povezanost jezičke anksioznosti i aktivne upotrebe vokabulara. Iz datih primera se vidi da je većina istraživača jezičku anksioznost proučavala kod adolescenata i odraslih učenika, te se



empirijske studije o postojanju jezičke anksioznosti među učenicima mlađeg uzrasta ređe sreću. Tek nekolicina istraživača posvetila se ovom problemu na nivou osnovnoškolskog obrazovanja među kojima se ističe Mihaljević Djigunović (2009), koja je uradila nekoliko istraživanja u vezi sa strahom od stranog jezika na osnovnoškolskom uzrastu istražujući uticaj jezičke anksioznosti na neku od jezičkih veština.

Prema tome, može se zaključiti da i pored velikog broja radova na temu jezičke anksioznosti, istraživanja sa mlađim učenicima nisu rađena toliko često. Upravo iz tog razloga istraživanje za ovu doktorsku disertaciju bazira se na učenicima osnovne škole kako bi se pokazalo da jezička anksioznost, koja je u tolikoj meri prisutna kod adolescenata i odraslih učenika, ima značajan uticaj na učenje stranog jezika i na osnovnoškolskom nivou.

## **1.6. STRUKTURA DISERTACIJE**

Ovu doktorsku disertaciju čini ukupno sedam poglavlja. Nakon uvodnog poglavlja sledi poglavlje u kojem se predstavljaju teorijske postavke o učenju stranog jezika na ranom uzrastu, afektivni faktori i njihov uticaj na učenje i usvajanje stranog jezika na ovom uzrastu.

Treće poglavlje predstavlja širi teorijski okvir teme ove doktorske disertacije, gde se kroz definisanje problema anksioznosti pri komunikaciji uvodi i pojam jezičke anksioznosti čijoj je definiciji i analizi posvećeno četvrto poglavlje ove disertacije.

Četvrto, a ujedno i poslednje teorijsko poglavlje, bavi se teorijskim i praktičnim aspektima prisustva jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, opisuje njen uticaj na proces učenja i usvajanja stranog jezika, definiše je kroz osnovne jezičke veštine i daje

detaljan opis instrumenata za merenje iste čija se pouzdanost dokazala kroz brojne naučne i istraživačke radove.

Peto poglavlje ove disertacije posvećeno je metodologiji istraživanja gde se detaljno opisuju pretpostavke, postulati, pravila i metode korišćene u prikupljanju podataka, njihovoj analizi i interpretaciji.

U šestom poglavlju se interpretiraju rezultati istraživanja koje je opisano u petom poglavlju. Prvo se analiziraju kvantitativno prikupljeni podaci putem ankete, a potom i kvalitativni podaci prikupljeni tehnikom intervjua.

U poslednjem, sedmom poglavlju ove disertacije sumiraju se rezultati istraživanja, izvode opšti zaključci, te se daju smernice za dalja istraživanja u okviru ove oblasti.

## 2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

Drugo poglavlje ove doktorske disertacije ima zadatak da predstavi dosadašnje vladajuće stavove iz oblasti učenja stranog jezika na ranom uzrastu, te stavove iz oblasti koje se bave učenjem i usvajanjem stranog jezika. U okviru ovog poglavlja predstaviće se širok pregled literature iz ove oblasti primenjene lingvistike i tako postaviti teorijski okvir iz kojeg je ovo istraživanje i poteklo.

### 2.1. UČENJE STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU

U poslednje dve decenije mnogo se diskutovalo o učenju stranog jezika na ranom uzrastu. Međutim, različiti društveno obrazovni konteksti termin **učenika u ranom uzrastu** (engl. *young learner*) različito tumače. U okviru istraživanja rađenih u Evropskoj uniji, termin učenik u ranom uzrastu se odnosi na učenika osnovne škole koji je star između sedam i dvanaest godina, dok se termin **učenik u veoma ranom uzrastu** (engl. *very young learner*) odnosi na decu starosti od tri do šest godina (Mihaljević Djigunović, 2002: 56). Ipak, u zavisnosti od konteksta, čak se i za učenike starije od 12 godina smatra da su u ranom uzrastu jer do svoje četrnaeste godine pohađaju prvi ciklus obrazovanja.

Deca, kao što je opšte poznato, strani jezik uče brže i lakše od odraslih, a mnogi istraživači navode i razloge zašto je to tako. Bramfit (Brumfit, 1991: 11) tako tvrdi da deca u odnosu na odrasle imaju nekoliko prednosti koje ih čine boljim u učenju stranog jezika u odnosu na ostale uzraste. Ove prednosti se mogu svrstati u tri kategorije, a to su: intelektualna prednost, prednost maternjeg jezika i kulturološka prednost (Freudenstein, 1991: 18-19).

**Intelektualna prednost** (engl. *intellectual improvement*) podrazumeva da su deca koja uče strani jezik intelektualno superiornija u odnosu na vršnjake koji su monolingvalni. Ta prednost se ogleda kako u verbalnoj tako i u neverbalnoj komunikaciji. Prema tome, deca koja u ranom uzrastu počnu sa učenjem stranog jezika obogaćuju svoje intelektualne sposobnosti jer imaju iskustvo u korišćenju dva jezička sistema, što povećava njihovu mentalnu fleksibilnost i superiornost. A ako se u obzir uzme i činjenica da je dečiji mozak izuzetno prilagodljiv, takvo usvajanje još jedne jezičke strukture vrši se bez svesnog napora.

**Prednost maternjeg jezika** (engl. *mother tongue improvement*) je kategorija koja podrazumeva da su deca svesna postojanja jezika kao društvene pojave uz koju odrastaju i da su u stanju da identifikuju strukturu svog maternjeg jezika. Prema tome, ukoliko u tom periodu dete dođe u kontakt sa još jednim jezikom, ne mora da znači da će poznavanje strukture maternjeg jezika uticati na razvoj stranog jezika. Takva pojava je karakteristična za učenje stranog jezika na ranom uzrastu jer su deca „manje udaljena od zlatnog doba kada maternji jezik prirodno usvajaju“ (Brewster et al. 1992: 24).

**Kulturološke prednosti** (engl. *cultural gains*) prvenstveno se odnose na dečiji pogled na svet. Neupitno je da će deca koja su imala priliku da se upoznaju sa drugim jezicima i kulturama razviti toleranciju prema ljudima koji su drugačiji od njih, što će im omogućiti da prihvate postojanje drugih nacija i raznolikosti koje one nose (Brewster et al. 1992: 26). S pedagoškog stanovišta, poznavanje elemenata kulture drugih nacija je veoma važno jer se odražava na buduće jezičke sposobnosti učenika na budućem radnom mestu, odnosno na njihovu sposobnost da iskuse i da se uspešno izbore sa kulturološkim razlikama kada odrastu (Radić-Bojanić & Silaški, 2013).

Da bi opravdao gore navedene prednosti učenja stranog jezika na ranom uzrastu Leneberg (Lenneberg, 1967) je izložio teoriju o biološkim prednostima dece pri učenju stranog jezika. Ova teorija se naziva **Hipoteza o kritičnom periodu**.

## 2.2. HIPOTEZA O KRITIČNOM PERIODU

**Hipoteza o kritičnom periodu** (engl. *Critical Period Hypothesis*) je godinama bila predmet istraživanja mnogih koji su se bavili proučavanjem jezika.

Kritični period je „biološki prikladno razdoblje u kom se učenje jezika odvija efektivnije, a nakon tog perioda usvajanje jezika je otežano“ (Brown, 1980: 106). Prema tome, usvajanje jezika je najuspešnije ukoliko se stimuliše u pravo vreme (Lennenberg, 1967: 19).

S obzirom da deca na ranom uzrastu imaju biološki urođenu sposobnost za nesvesno usvajanje jezika, sama izloženost jeziku je dovoljna za njegovo savladavanje i trajnije pamćenje. Dakle, tu inherentnu karakteristiku mozga da nesvesno pamti nove sadržaje i konstrukcije treba maksimalno iskoristiti pre nego što se ta urođena mogućnost usvajanja jezika ugasi. Pri tome treba napomenuti da se time ne gasi i mogućnost da se nauči strani jezik, samo celokupan proces učenja postaje komplikovaniji. Tinejdžeri i odrasli tako uče strani jezik ulažući svestan napor, kao prilikom učenja bilo kog drugog predmeta, istorije, fizike, matematike.

Prema tome, nauka je dokazala da je za učenje jezika važno početi na vreme, jer sem kombinacije intelektualnih i bioloških dobiti, učenje jezika na ranom uzrastu ima i važne afektivne prednosti. S obzirom da se učenje jezika često povezuje s kombinacijom pozitivnih emocija i stavova, emotivne karakteristike učenika imaju važnu ulogu u učenju

stranog jezika, kako kod odraslih učenika tako i kod dece (Krashen, 1982). Ova emotivna komponenta se naziva **afektivni domen**.

### 2.3. AFEKTIVNI DOMEN

Za **afektivni domen** (engl. *affective domain*) se kaže da predstavlja „emotivnu stranu ljudskog ponašanja“ (Brown, 1980: 135). Emocije se pojavljuju u svim fazama učenja stranog jezika i iako s jedne strane pomažu u učenju i usvajanju jezika, s druge strane, ukoliko su neprijatne, mogu da ugroze čitav proces jer smanjuju kapacitet mozga za razumevanje, uočavanje značenja i pamćenje. I s neurološke strane postoje potvrde za to, jer je činjenica da je analitičko mišljenje gotovo uvek pod uticajem emocija. Zbog toga je učenicima i studentima koji su hronično tužni, ljuti, zabrinuti ili uplašeni teško da se skoncentrišu, a samim tim i da uče (Petrović, 2011: 15).

Istraživanja o uticaju afektivnih karakteristika na učenike na ranom uzrastu otkrivaju veoma interesantne tendencije (Mihaljević Djigunović, 2012: 58). Dugo se u istraživanju afektivnih karakteristika pažnja obraćala isključivo na odrasle učenike jer se smatralo da su učenici na ranom uzrastu suviše slični jedni drugima, te da istraživanja takvih individualnih razlika i varijabli ne bi donela nove i interesantne podatke. Verovalo se (a to je slučaj i danas) da su sva deca visoko motivisana da uče strani jezik, da imaju pozitivne stavove, da nemaju inhibicije i da su po pravilu veoma uspešna u svakoj vrsti učenja. Međutim, učenici na ranom uzrastu su ipak u određenoj meri ostvarene ličnosti, razlikuju se jedni od drugih, imaju svoje potrebe i strahove, te je i kod njih, jednako kao i kod odraslih učenika, korisno sprovesti istraživanje o afektivnim karakteristikama koje mogu imati uticaj na njihov kasniji, kako emotivni tako i intelektualni razvoj (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002: 540).

Iako se istraživanja vezana za afektivni domen u učenju stranog jezika odavno sprovode (Dörnyei, 1994; Vilke, 1979; Gardner & Lambert, 1959), početi istraživanje na istom ovom polju, ali sa učenicima na ranom uzrastu, nije bilo tako jednostavno. Svi postojeći instrumenti su prvenstveno sastavljeni za odrasle učenike, te nisu mogli samo tako da se primene kod dece, već ih je trebalo prilagoditi ili potpuno iznova sastaviti. I to se pokazalo kao dosta komplikovano, jer deca za razliku od odraslih teže artikulišu svoje misli, percepcije i osećaje (Mihaljević Djigunović, 2012: 60).

Drugim rečima, afektivni domen je, kako kod odraslih tako i kod dece, izuzetno bitan, jer se učenje ne može definisati kao isključivo mentalna funkcija, pošto na učenje snažan uticaj vrše emocije, a mozak daje prioritet svim emotivno vođenim informacijama. Prema tome, afektivni domen u suštini predstavlja opšte emotivno stanje koje utiče na percepciju i produkciju onih koji uče strani jezik, a takve emocije mogu da stvore filter za učenje stranog jezika koji se u stručnoj literaturi naziva **afektivni filter**.

#### 2.4. AFEKTIVNI FILTER

**Afektivni filter** (engl. *affective filter*) definiše se kao „zamišljena prepreka koja sprečava učenika da usvoji jezik iz dostupnog izvora“ (Lightbown & Spada, 1999: 39). To je u osnovi teorijska postavka o usvajanju stranog jezika kojom pokušavaju da se objasne emotivne varijable koje utiču na uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju istog.

Kao što je prethodno citirano, afektivni filter je u suštini nevidljiv psihološki filter koji može da pospeši ili oteža učenje stranog jezika. Kada je afektivni filter jak, javlja se stres, osećaj nervoze, anksioznosti i nedostatak samopouzdanja, a sve to ima veliki uticaj na proces učenja i usvajanja stranog jezika. S druge strane, kada je afektivni filter slab,

učenici su odvažniji, ne plaše se nepoznatih zadataka i nemaju problema sa nedostatkom samopouzdanja.

Afektivni filter može da bude jači ili slabiji u zavisnosti od okruženja u kojem se pojedinac nalazi, interakcije sa vršnjacima ili nadređenima, ali i u zavisnosti od ličnih faktora osobe kao što su nesigurnost ili osećaj anksioznosti. Prema Krašenu (Krashen, 1982) afektivni filter će biti najpovoljniji za usvajanje jezika u onoj sredini u kojoj nema zabrinutosti i nemira, tamo gde učenici ne strepe od prozivki, ismevanja drugara, kritike nastavnika, tj. u situacijama u kojima je afektivni filter slab. Ukoliko je afektivni filter jak, učenik neće biti otvoren za usvajanje, odnosno učenje jezika.

Krašén takođe tvrdi da osobe mogu da usvoje strani jezik jedino ako dobiju razumljiv **input**<sup>1</sup> (engl. *input*) i ako je njihov afektivni filter dovoljno slab da dopusti prolaz inputu. Prema njegovoj teoriji, afektivni faktori podrazumevaju motivaciju, stavove, samopouzdanje i anksioznost, što znači da su njegova osnovna stanovišta sledeća:

- jak afektivni filter sprečava da input dođe do **urođenog mehanizma za usvajanje jezika** (engl. *Language Acquisition Device*);
- slabiji afektivni filter dozvoljava „prolazak“ inputa, te on može da bude usvojen;
- afektivni filter je odgovoran za individualne varijacije u učenju stranog jezika;
- afektivni filter se ne javlja kod usvajanja maternjeg jezika.

Sve navedeno deo je **Hipoteze afektivnog filtera** (engl. *Affective Filter Hypothesis*) koja je postavljena sedamdesetih godina prošlog veka (Dulay & Burt, 1977), a koju je kasnije detaljno razradio Krašén (Krashen, 1985). Ona se uglavnom zasniva na objašnjenju uticaja afektivnih faktora na učenje stranog jezika, a u narednom odeljku će posebna pažnja biti posvećena definisanju svakog od njih.

---

<sup>1</sup> **Input** (engl. *Input*) je izraz koji se pojavljuje u radovima koji se bave usvajanjem drugog i stranog jezika. Prevodi se kao **unos** (Novak, 2002; Pavičić, 2003) ili **ulaz** (Hržica, 2004) ali s obzirom da se u radovima koji se bave usvajanjem jezika ustalio izraz **input**, autorka ovog rada je odlučila da u daljem tekstu koristi upravo ovaj ekvivalent.



## 2.5. AFEKTIVNI FAKTORI

Prema Krašenu (Krashen, 1985) postoje četiri osnovna **afektivna faktora** (engl. *affective factors*) koja utiču na usvajanje stranog jezika i koja su odgovorna za individualne varijacije i sklonosti ka učenju kod učenika: (1) motivacija, (2) stavovi, (3) samopouzdanje i (4) jezička anksioznost.

### 2.5.1. Motivacija

Većina istraživača i nastavnika će se složiti da je **motivacija** (engl. *motivation*) veoma važan, ako ne i najvažniji faktor, u učenju stranog jezika. Bez motivacije, čak ni najtalentovanije osobe ne mogu da ostvare svoje ciljeve. Motivacija za učenjem stranog jezika definiše se kao „stepen do kog pojedinac nastoji da dođe učeći jezik zbog želje da to učini i zadovoljstva koje dobija ostvarivanjem te delatnosti“ (Gardner, 1985: 10). Prema tome, motivacija za učenjem stranog jezika ovisi o želji i poticaju od strane učenika. Gardner (Gardner, 1985) i Krašen (Krashen, 1975) su u svojim ranijim radovima istakli značaj motivacije kod učenja stranog jezika, da bi Gardner (Gardner, 2007), nadalje, napravio razliku između motivacije i orijentacije (integrativne i instrumentalne). On u ovom slučaju pod orijentacijom podrazumeva krajnje ciljeve učenja jezika koji su uključeni u motivaciju, ali nisu njena merljiva komponenta (Karlak, 2013). Prema tome, **integrativna orijentacija** (engl. *integrative orientation*) omogućava učenicima da se pomoću određenog jezika lakše uklope u društveno okruženje tog govornog područja, te je integrativno motivisan pojedinac onaj koji želi da se uklopi u neko društvo kao njegov član. **Instrumentalna orijentacija** (engl. *instrumental orientation*) je prisutna kod osobe koja uči strani ili drugi jezik kako bi postigla praktični cilj, npr. napredak na radnom

mestu. Ove dve vrste motivacijske orijentacije se prvenstveno odnose na odrasle učenike, dok je kod mlađih polaznika situacija nešto drugačija. Deca koja engleski jezik uče u školi retko su u prilici da razgovaraju sa maternjim govornicima engleskog jezika, a s obzirom da se u razrednoj situaciji uglavnom bave konkretnim zadacima, komunikacija sa maternjim govornicima i lakše uklapanje u stranu kulturu i društvo u budućnosti u tom periodu nema nikakav uticaj na njihovu motivaciju za učenjem stranog jezika. Njihova motivacija u tom uzrastu uglavnom proizlazi iz želje da dobiju dobru ocenu ili zato jer to roditelji i nastavnici očekuju od njih (Brown, 2007: 172). Prema tome, u okvirima razredne situacije, motivisanima se smatraju oni učenici koji aktivno učestvuju u izvršavanju zadataka. Tako je i glavni cilj nastavnika da ohrabri što više učenika da slobodno učestvuju u razrednim aktivnostima u nadi da će im to pomoći u učenju stranog jezika. Zato se često i kaže da je „uobičajeno značenje motivacije za nastavnika verovatno interes da se nešto stvara kod učenika,“ odnosno da se formiraju pozitivni stavovi učenika prema stranom jeziku koji uči (Cook, 1996: 26).

Stavovi su usko vezani za pojam motivacije, jer je jasno da osobe sa negativnim stavovima prema učenju stranog jezika ne mogu da budu motivisani učenici (Wilhelm, 1999). Međutim, kod mlađih učenika koji strani jezik uče u razrednoj situaciji motivacija je pod velikim uticajem zadatka koji im se daje, njihovog interesa, potrebe da se uklope među vršnjake, kao i metodologije i materijala koji se koristi (Cook, 1996: 111).

### **2.5.2. Stavovi**

Dobro je poznata činjenica da utisak koji osoba ostavlja na nekoga u velikoj meri ovisi o načinu na koji mu se obraća. Takve utiske, odnosno **stavove** (engl. *attitudes*) koji se formiraju prema nekom nije jednostavno definisati jer se u svakodnevnom govoru reč

*stav* koristi i za različita mišljenja, ideje, verovanja, ali i odnos koji osoba ima prema predmetima i ljudima. Zato se u literaturi koja se bavi stavovima često citira Ajzer koji ističe da su stavovi veoma prirodan, a istovremeno veoma komplikovan fenomen (Eiser, 1986: 11). Prema tome, nije iznenađujuće što se istraživači nisu složili oko zajedničke definicije stavova. Ono u čemu se svi slažu jeste da stavovi predstavljaju subjektivna iskustva i da su vezani za ponašanje (Eiser, 1986: 11-13).

S obzirom da je teško dati preciznu definiciju, mnogi autori i danas citiraju Morgana koji je još sredinom prošlog veka zaključio da je stavove najbolje opisati kao tendenciju pojedinca da pozitivno ili negativno reaguje prema određenim osobinama, objektima ili situacijama (Morgan, 1956: 626). Ova definicija se međutim odnosi na opšte stavove, dok se stavovi vezani za učenje stranog jezika ipak drugačije definišu. Jezik je osnovni oblik komunikacije među ljudima, te je jasno da stavovi o jeziku imaju značajan uticaj na jezičko ponašanje (Lasagabaster, 2006: 402).

**Stavovi o jeziku** (engl. *language attitudes*) ne odnose se samo na jezik, već na sve njegove raznolikosti, njegov fonetski sistem, semantičke kvalitete i ostalo. Takođe se odnose i na stav prema govornicima određenog jezika na osnovu čega Fasold (Fasold 1983: 47) ističe da su stavovi o nekom jeziku često refleksija stavova prema članovima drugih etničkih grupa. Tako će stavovi prema globalnim jezicima kao što je engleski jezik često biti snažni (kao što su snažni stavovi prema poznatim ličnostima, omiljenim proizvodima, itd.) jer ih karakteriše dobro učvršćena osnova između jezika i evaluacije koja se automatski aktivira iz sećanja (McKenzie, 2010: 25).

Gardner se na ovo nadovezuje i pravi razliku između stavova prema učenju stranog jezika i stavova prema etničkoj zajednici (Gardner, 1985: 24). S obzirom da se strani jezici uglavnom uče u obrazovnim ustanovama, nastavnik, uslovi učenja i okruženje će imati ključan uticaj na proces formiranja stavova prema stranom jeziku koji

se uči. Kod mlađih učenika, koji još uvek nisu razvili svoj stav prema jeziku koji uče, uticaj roditelja je od ključnog značaja. Gardner (Gardner, 1985: 26) ističe da deca roditelja koji imaju pozitivne stavove, kako prema jeziku tako i prema etničkoj zajednici čiji se jezik uči, razvijaju iste takve stavove i neretko bivaju uspešnija u učenju tog jezika od dece čiji roditelji izražavaju negativne stavove.

Međutim, potrebno je istaći da postojanje negativnih stavova, bilo prema jeziku koji se uči ili prema etničkoj zajednici koja se tim jezikom služi, ne mora uvek da ima nepovoljan uticaj na učenje stranog jezika. Postoje slučajevi u kojima roditelji pripadnici manjinske etničke grupe, sa izuzetno negativnim stavovima prema dominantnoj etničkoj grupi u kojoj žive, odgajaju decu koja su bilingvalna znajući da će im poznavanje jezika koji uče doneti bolju budućnost (McLaughlin, 1984).

Sve u svemu, upornost u učenju stranog jezika i želja da se strani jezik upotrebljava kako u govornim situacijama tako i u okviru nastave povezana je sa stavovima i motivacijom koju deca stiču odrastanjem (Lambert, 1987: 115). A kakve jezičke stavove će neko razviti zavisi i od brojnih drugih faktora kao što su pol, škola, sposobnost za učenje ali i jezičko predznanje.

Što se pola tiče, Bejker ističe da različitost u formiranju stavova kod osoba muškog i ženskog pola uglavnom proizlazi iz društveno-kulturnog ponašanja koje se u toku odrastanja nameće mladim osobama (Baker, 1992: 42). Prema njemu, dečaci i devojčice se odgajaju tako da im se nesvesno, a nekad i svesno, nameću odgovarajuće društvene uloge, različita očekivanja, različite percepcije. To ujedno u velikoj meri utiče i na formiranje njihovih stavova, kako prema životu uopšte, tako i prema stranom jeziku koji uče. Na razvijanje stava prema stranom jeziku veliki uticaj ima i škola. Brojne vannastavne aktivnosti kao što su dramska sekcija, časovi konverzacije i ostalo mogu da

podstaknu razvijanje pozitivnih stavova prema učenju stranog jezika ili da iniciraju promenu postojećih (Baker, 1992: 43).

Što se tiče sposobnosti za učenje stranog jezika, postoje istraživanja koja dokazuju da postoji pozitivna korelacija između sposobnosti za učenje stranog jezika i pozitivnih stavova (Baker, 1992: 44). Što je kod osobe izraženija sposobnost za učenje, njeni stavovi prema stranom jeziku su pozitivniji. Prema tome, u ovom kontekstu, sve se, kako Bejker (Baker, 1992) ističe, bazira na uzročno-posledičnoj vezi. Ali pitanje da li pozitivni stavovi prema stranom jeziku koji se uči vode ka uspešnijem učenju stranog jezika ili uspešnost u učenju dovodi do razvijanja pozitivnih stavova ostaje nerešeno. Bejker (Baker, 1992: 44) u ovom slučaju upućuje na recipročnu vezu između stavova i uspešnosti u učenju naglašavajući da stavovi i uspeh mogu istovremeno da budu i uzrok i posledica jedno drugome. Oni čine cikličnu vezu i uzajamno se nadograđuju.

### **2.5.3. Samopouzdanje**

**Samopouzdanje** (engl. *self-confidence*) je jedan od najznačajnijih afektivnih faktora koji može da ima presudnu ulogu u procesu usvajanja jezika. To znači da je proces usvajanja stranog jezika pod uticajem ne samo spoljašnjih već i unutrašnjih afektivnih faktora koji doprinose uspešnosti u učenju jezika (Casado & Dereshiswsky, 2004: 28). Za samopouzdanje kao unutrašnji faktor se kaže da je jedan od faktora ličnosti koji je prisutan tokom svake kognitivne ili afektivne aktivnosti vezane za proces usvajanja i učenja stranog jezika. Spoljašnji afektivni faktori se odnose na društveno-kulturološke varijable koje proizlaze iz iskustva učenika koji uči strani jezik dok se istovremeno upoznaje i sa kulturom naroda čiji jezik uči. Prema tome, i lični i društveno-kulturološki faktori podjednako doprinose uspešnosti u učenju stranog jezika.

S obzirom da je opšte poznato da je samopouzdanje značajan faktor koji je usko vezan za nivo dostignuća kod učenika, neophodno je spomenuti i kako nivo samopouzdanja može da utiče na učenike. Prema rezultatima istraživanja rađenih na ovu temu, učenici sa visokim nivoom samopouzdanja veruju u sebe, smatraju se značajnim i vrednim članovima društva i pokazuju veliki uspeh u učenju kako drugih predmeta u okviru razredne situacije, tako i stranog jezika. S druge strane, učenici kojima učenje teže ide i koji kod učenja stranog jezika teško pamte nove reči i konstrukcije obično imaju nizak nivo samopouzdanja, što im dodatno otežava proces učenja (Heyde, 1977: 230). Takvi učenici će samim tim imati i lošije ocene, što dovodi do toga da će ih vršnjaci smatrati neuspešnima, što će dodatno narušiti njihovu samopercepciju.

Rizoner (Reasoner, 1992) ističe da se učenici koji imaju visoko mišljenje o sebi drugačije ponašaju od učenika čiji je nivo samopouzdanja nizak. Oni imaju realnu sliku o sebi, uspevaju da prepoznaju svoje jake strane, ali i svoje slabosti. Svoje sposobnosti procenjuju na osnovu povratnih informacija koje dobiju od vršnjaka, učitelja, roditelja, a ne na osnovu onoga što bi želeli da misle o sebi. Takvi učenici obično imaju širok krug prijatelja i poznanika, lako sklapaju nova prijateljstva i slažu se većinom vršnjaka u odeljenju. Neretko se nameću kao vođe, jer se ne stide da javno govore i uvek su voljni da pomognu drugima.

Nasuprot njima, učenici koji imaju nizak nivo samopouzdanja imaju tek nekolicinu prijatelja, a imaju i jak odbrambeni mehanizam koji im pomaže da od ostalih sakriju nesigurnost koju osećaju. Sa takvim učenicima je teško sarađivati jer nisu spremni na saradnju, ne učestvuju voljno u izvršavanju zadataka i skloni su da okrive druge ukoliko nešto ne ide po planu. Zarobljeni su u ličnom poimanju sebe kao neuspešnog učenika koji nije u stanju da ispuni očekivanja drugih, te se stoga smatraju nedostojnima i nevoljenima.

Na lični razvoj učenika i njegovo ponašanje utiču brojni faktori, ali presudan je uticaj roditelja (Coopersmith, 1959: 90). Tako su na primer Rozenberg, Kupersmit i Klark (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1959; Clark, 1994) pronašli pozitivnu korelaciju između dece sa nižim nivoom samopouzdanja i roditelja koji su se prema deci ponašali indiferentno ili su u periodu odrastanja deteta bili odsutni duži vremenski period. Toplina, očekivanje, poštovanje i doslednost od strane roditelja faktori su koji imaju presudnu ulogu u razvoju samopouzdanja kod deteta.

Sem porodice, na nivo samopouzdanja kod dece u velikoj meri utiče i društveno okruženje, posebno u periodu adolescencije. Prema tome, godine koje dete provede u društvenom sistemu obrazovanja pokazale su se kao ključne za razvoj samopouzdanja. U razrednoj situaciji učenici konstantno procenjuju svoje sposobnosti izvršavajući razne zadatke u saradnji sa ostalim vršnjacima. Prema tome, samoeфикаsnost, odnosno pojam koji osobe imaju o svojim sposobnostima, uglavnom se neguje u školama, gde se mogu pronaći i brojni drugi faktori koji utiču na nivo samopouzdanja kod učenika. Među tim faktorima ističu se autoritet nastavnika, vrsta predmeta koja se uči, a posebno učenje stranog jezika.

Učenje stranog jezika je specifičan predmet jer je dokazano da je u odnosu na druge predmete koji se uče u školi, na časovima stranog jezika nivo anksioznosti kod učenika izuzetno visok (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja. Kao što je prethodno spomenuto, učenici sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, uplašeni, socijalno distancirani, što znači da će na časovima stranog jezika izbegavati situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod učenika, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje.

Prema tome, na važnost samopouzdanja i pozitivnog pojma o sebi kao učeniku stranog jezika posebnu pažnju treba da obrate nastavnici. Oni mogu mnogo da učine kako bi učenicima pomogli u stvaranju povoljnog pojma o sebi, a to se može postići ukazujući im na važnost realne i pozitivne samoprocene sopstvenog napretka u učenju, izbegavajući preterano kritikovanje, posebno pred vršnjacima, ističući njihove pozitivne osobine i sposobnosti i sl. (Mihaljević Djigunović, 2002: 66).

Anksioznost pri komunikaciji je važna pojava u učenju i upotrebi stranog jezika, koja se, iako je „stara tema,“ još uvek često pronalazi u brojnim naučnim istraživanjima. U literaturi se najčešće govori o anksioznosti pri komunikaciji kao fenomenu koji se reflektuje kroz vrednovanje sopstvenog ponašanja, osećaju ugone ili neugode pri komunikaciji, te vrednovanju od strane drugih osoba. S obzirom da je cilj ove doktorske disertacije da definiše i istraži postojanje jezičke anksioznosti koja je ujedno i suštinski deo anksioznost pri komunikaciji, oba pojma će se zasebno definišati u narednim poglavljima.



### **3. ANKSIOZNOST PRI KOMUNIKACIJI**

**Anksioznost pri komunikaciji** (engl. *communication apprehension*) može da se definiše kao vrsta stidljivosti koju karakteriše anksioznost pri komunikaciji sa ljudima. Takva anksioznost se oseća pri usmenoj komunikaciji sa jednom ili više osoba, uglavnom pri javnom izlaganju ili pri javnom primanju informacije. Stoga je logična pretpostavka da će osoba koja ima poteškoće u komunikaciji imati isti, ako ne i veći problem, na časovima stranog jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 20).

To dovodi do zaključka da je anksioznost pri komunikaciji izuzetno važna za definisanje jezičke anksioznosti, jer u prvi plan stavlja interpersonalnu interakciju, a u okviru ovog istraživanja posebna pažnja će se posvetiti definisanju ove vrste anksioznosti, jer se upravo na istraživanju iste bazira empirijski deo ove disertacije.

#### **3.1. IZBEGAVANJE KOMUNIKACIJE**

Pod terminom 'anksioznost pri komunikaciji' podrazumeva se anksioznost koju osoba povezuje sa realnom ili očekivanom komunikacijom sa drugom osobom ili osobama (McCroskey, 1997b: 82). Interesantna je činjenica da osobe koje su komunikativne na maternjem jeziku, kada treba da se izraze na stranom jeziku neretko postaju stidljive, bojažljive i ćutljive. Osim fizičkih simptoma straha i negativnih emocija koje se javljaju pri potrebi za komunikacijom, anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku može kod osobe da izazove potrebu da izbegava svaki vid komunikacije (McCroskey, 1997b: 101). Takve situacije dovode do značajnih problema kod učenja stranog jezika jer je opšte poznata činjenica da je važnost usmene komunikacije u tom slučaju neprocenjiva. Verbalno izražavanje je važan faktor i u svim obrazovnim

sistemima, te ovakvo ponašanje može da ima štetne posledice po buduće obrazovanje, izbor karijere i društveni život uopšteno (Horwitz et al., 1986: 127-128).

U objašnjavanju pojmova anksioznost pri komunikaciji i izbegavanje komunikacije, Makroski (McCroskey, 1997b) se usredsredio na definisanje pojmova 'spremnost na komunikaciju' i 'nedostatak spremnosti na komunikaciju'.

**Spremnost na komunikaciju** (engl. *willingness to communicate*) situacijski je fenomen koji se definiše kao individualna predispozicija da se podstakne komunikacija s drugim osobama (McCroskey, 1997b: 77). Spremnost na komunikaciju može u velikoj meri da zavisi od društvenih faktora i faktora sredine, ali i od urođenih karakteristika osobe, što dovodi do toga da se različite osobe drugačije ponašaju u istim situacijama (McCroskey, Richmond & Davis, 1986).

**Nespremnost na komunikaciju** (engl. *unwillingness to communicate*) definiše se kao stalna tendencija ka izbegavanju ili obezvređivanju usmene komunikacije (Burgoon, 1976: 60). U tom slučaju osoba izbegava situacije kojih se plaši, kao što je javni nastup, ili izbegava bilo koju vrstu situacije u kojoj se od nje traži da komunicira (Phillips, 1997: 130). Ranija negativna iskustva vezana za komunikaciju mogu dodatno doprineti još većoj introvertnosti ili izbegavanju komunikacije u svakom obliku. Osobe kod kojih je nivo samopouzdanja niži, sklonije su izbegavanju komunikacije jer očekuju da će ih ostali odbiti, ismejati ili iskritikovati na osnovu ranijih neuspelih društvenih interakcija.

### **3.2. MODELI ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI**

U literaturi koja se bavi anksioznošću pri komunikaciji mogu se identifikovati tri modela kojima se pokušava utvrditi poreklo i postojanje ovog fenomena kao i mogućnost njegovog rešavanja.

### **Model 1: Uslovna anksioznost**

Model **uslovne anksioznosti** (engl. *conditioned anxiety*) odnosi se na činjenicu da klasično uslovljavanje dovodi do pojave anksioznosti pri komunikaciji i izbegavanja komunikacije (Davison & Neale, 1974: 486). To znači da se ranije stečena komunikacijska iskustva povezuju sa anksioznošću. U ovom slučaju anksioznost nije rezultat lične komunikativne nesposobnosti već činjenice da zbog preteranog osećaja anksioznosti osoba ne može normalno da komunicira. Prema tome, tretman ovog poremećaja sastoji se od smanjenja nivoa anksioznosti koji je povezan s komunikacijom, što se u literaturi naziva **sistemska desenzitizacija** (engl. *systematic desensitization*). Postupak sistemske desenzitizacije sprovodi se tako što se osobu uči kako da se opusti u slučaju pojave anksioznih podražaja. Postupak se bazira na principu naizmenične upotrebe stimulusa anksioznosti i relaksacije. S obzirom da je nemoguće istovremeno osećati anksioznost i opuštenost, podučavanjem osobe kako da se opusti u trenucima nemira, nivo anksioznosti se vidno smanjuje, a sposobnost razmišljanja i komunikacije poboljšava (Glasser, 1981: 323). Tretman podrazumeva da se osoba uči da dosegne stanje duboke opuštenosti i da zamišlja situacije koje kod nje izazivaju najnižu anksioznost. Potom se postepeno kreće ka situacijama koje osobu snažnije uznemiruju. S obzirom da je osoba prethodno dosegla stanje duboke opuštenosti, opuštenost deluje kako inhibitor anksioznosti. Zagovornici ovakvih tretmana ističu da tolerancija zamišljenih anksioznih situacija potom rezultira osećajem prijatnosti i smanjenjem nivoa anksioznosti u stvarnim životnim situacijama (Mihaljević Djigunović, 2002: 27).

### **Model 2: Negativna kognitivna procena**

Prema modelu **negativne kognitivne procene** (engl. *negative cognitive appraisal*), anksioznost pri komunikaciji rezultat je negativnog vrednovanja ličnih iskustava i

očekivanje novih negativnih iskustava u budućoj komunikaciji (Curran, 1977: 141). Prema ovom modelu, negativne samoprocene rezultat su nerealnih kriterijuma koje osoba sebi nameće, pogrešnih interpretacija i nedovoljne vere u sebe. U sklopu ovog modela provodi se terapija **kognitivnom modifikacijom** (engl. *cognitive modification*) koja se bazira na postupcima koji u velikoj meri utiču na čovekove misli, osećaje i ponašanje. Primećeno je da osobe koje osećaju neugodu pri komunikaciji s drugima najčešće preterano brinu oko reakcija koje će drugi imati na njihovu komunikativnu sposobnost, pa rezultate komunikacije sagledavaju iracionalno i gotovo uvek preterano negativno (Mihaljević Djigunović, 2002: 27). Prema tome, cilj tretmana kognitivnom modifikacijom je da nauči osobu kako da realističnije interpretira rezultate svog komunikativnog ponašanja, a to se postiže identifikacijom i vrednovanjem svog **unutrašnjeg govora** (engl. *self-talk*). Potom se osoba podučava kako da logički reinterpreтира negativni unutrašnji govor i zameni ga poželjnim tvrdnjama koje će joj pomoći da se izbori sa strahom. Pozitivni efekti ovog modela će biti vidljivi uglavnom u javnim nastupima, ali ne i u drugim komunikativnim situacijama kao što je interpersonalna komunikacija (Glasser, 1981).

### **Model 3: Nedovoljno razvijene komunikativne veštine**

Treći model se odnosi na **nedovoljno razvijene komunikativne veštine** (engl. *skills deficit*) kao glavni uzrok pojave anksioznost pri komunikaciji. Jasno je da će slabije komunikativne veštine imati uticaj na komunikaciju, što u krajnoj liniji može dovesti do anksioznost pri komunikaciji i izbegavanja komunikacije. Jedini način prevazilaženja anksioznosti u ovom slučaju je **vežbanje veština** (engl. *skills training*). U literaturi se spominje sedam načina na koji komunikativne veštine mogu da se vežbaju (Glasser, 1981:

331), a koje Mihaljević Djigunović u svojoj knjizi *Strah od stranog jezika* detaljno obrazlaže (Mihaljević Djigunović, 2002: 26-32).

### **3.3. VRSTE ANSKIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI**

Makroski (McCroskey, 1997b: 84) ističe da se u ranijim istraživanjima anksioznost pri komunikaciji uglavnom posmatrala kao karakterna osobina, da bi on identifikovao četiri vrste anksioznosti pri komunikaciji koje u stvari predstavljaju četiri tačke na liniji na čijem se jednom kraju nalazi karakterna komunikacijska anksioznost, a na drugom situacijska. Između ove dve vrste anksioznost nalaze se komunikacijska anksioznost vezana za opšti kontekst i anksioznost vezana za komunikaciju s određenom osobom ili grupom ljudi (McCroskey, 1997b: 84-85).

**Karakterna komunikacijska anksioznost** (engl. *trait-like communication apprehension*) je relativno trajna osobina koja je duboko usađena u ličnost osobe. Osoba koja pati od ove vrste anksioznosti pri komunikaciji ponašaće se plašljivo u različitim situacijama u kojima se od nje traži da komunicira. Ova vrsta komunikacijske anksioznosti se posebno ističe kod anksioznosti pri usmenoj komunikaciji, anksioznosti pri pisanju i anksioznosti pri pevanju. Iako je ova vrsta anksioznosti pri komunikaciji relativno stabilna, istraživanja su pokazala da se i karakterna komunikacijska anksioznost može promeniti kontinuiranim vežbama (McCroskey, 1997b: 85).

**Komunikacijska anksioznost vezana za opšti kontekst** (engl. *generalized-context communication apprehension*) takođe je relativno trajna osobina, ali je ipak vezana za komunikaciju u određenoj vrsti konteksta. Drugim rečima, javni nastupi gde se od nekoga traži da govori pred velikim brojem slušaoca može izazvati jak osećaj anksioznosti kod osobe koja inače u interakciji sa manjom grupom ljudi anksioznost pri

komunikacije uopšte ne oseća. Prema tome, komunikacijska anksioznost vezana za opšti kontekst nije u tolikoj meri rasprostranjena niti trajna kao karakterna anksioznost. Ona se uglavnom odnosi na **anksioznost pri javnom nastupu** (engl. *public speaking anxiety*) i **tremu** (engl. *stage fright*) koje se javljaju kada treba govoriti pred nekim.

**Komunikacijska anksioznost vezana za određenu osobu ili grupu ljudi** (engl. *person-group communication apprehension*) odnosi se na anksioznost koju u komunikacijskom kontekstu uzrokuje određena osoba ili grupa ljudi i koja nije karakterna osobina nečije ličnosti. Ova vrsta anksioznosti se najčešće javlja pri komunikaciji sa nepoznatim osobama ili ponekad u komunikaciji sa vršnjacima. Iako je prilično stabilna, ova vrsta anksioznosti je ipak podložna promeni ukoliko se ponašanje osobe ili grupe ljudi koji izazivaju anksioznost promeni. Primer za ovu vrstu anksioznosti je razgovor sa pretpostavljenima.

**Situacijska anksioznost pri komunikaciji** (engl. *situational communication apprehension*) najčešći je oblik anksioznosti pri komunikaciji. Definiše se kao prolazna komunikacijska orijentacija u komunikaciji sa drugom osobom ili grupom osoba. Međutim, ova vrsta anksioznosti je podložna promeni u zavisnosti od promene barijere koja tu anksioznost izaziva. Drugim rečima, osoba može da oseća situacijsku anksioznost pri komunikaciji sa drugom osobom ili drugim osobama samo u određenim situacijama, dok se u drugim situacijama ona neće ispoljiti.

Važno je naglasiti da se različite vrste anksioznosti pri komunikaciji ne odnose isključivo na različite osobe, jer jedna osoba može da oseća više vrsta anksioznosti. Prema tome, Makroski (McCroskey, 1997b: 84) ističe da ljudsko ponašanje nikada ne proističe iz ličnih osobina ili situacijskih ograničenja, već iz snažne interakcije ova dva izvora.

### 3.4. UZROCI ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI

Iako se uzroci anksioznosti pri komunikaciji ne mogu sa sigurnošću utvrditi, rezultati istraživanja na tu temu ističu da se ona razvija u ranom detinjstvu (Wheeles, 1975). Anksioznost pri komunikaciji kod dece može da se javi kao posledica nasleđa ili kao rezultat uticaja sredine – kulture, roditelja, škole, vršnjaka itd. a dokazano je i da faktori kao što su nagrada ili kazna, usvajanje veština i oponašanje komunikativnog stila roditelja značajno utiču na razvoj anksioznosti pri komunikaciji (Richmond & McCroskey, 1998: 49-50). Međutim, nijedan od navedenih faktora ne može da se izdvoji kao ključan, već interakcija svih aspekata nasleđa i uticaja sredine kao rezultat ima stvaranje sklonosti i predispozicija za ovu vrstu anksioznosti kod odrasle osobe. Prema tome, osoba koja oseća da ima predispozicije da razvije anksioznost pri komunikaciji verovatno se neće toliko često upuštati u razgovore s drugima, a samim tim neće dobiti povratnu informaciju od sagovornika, što bi je ohrabrilu da se slobodnije upušta u buduće razgovore. Prema tome, kod takve osobe se smanjuje želja za komunikacijom, što je sprečava da razvije neophodne veštine potrebne za vođenje uspešne komunikacije sa drugima, a ukoliko u okolini ne postoje adekvatni uzori čije bi ponašanje mogla da oponaša, takva osoba će se naći u još većem problemu.

Sem toga, situacije u kojima se ocenjuju komunikativne sposobnosti u okviru razredne situacije mogu dodatno da izazovu osećaj anksioznosti pri komunikaciji. U razrednoj situaciji od učenika se očekuje da se usmeno izražavaju, što znači da će učenici koji se slabije snalaze u takvim situacijama dobijati i manje podrške, kako od vršnjaka, tako i od nastavnika, za razliku od dece koja su komunikativno kompetentnija. Sem toga, ako se u obzir uzmu uslovi u kojim se u školi radi, tj. veliki broj učenika u odeljenju, nedovoljno prostora i sredstava za rad, jasno je zašto se od učenika traži da budu tihi za

vreme nastave. Deci koja osećaju anksioznost pri komunikaciji takva atmosfera upravo i prija te se veoma lako uklapaju u nju. Decu koja su tiha i ne prave buku na času nastavnici često i ohrabruju da nastave s takvim ponašanjem, a decu koja su bučnija grde, što učenicima koji osećaju anksioznost pri komunikaciji služi kao podsetnik da im, ukoliko progovore, sledi kritika. Prema tome, ovakvo održavanje discipline u razrednoj situaciji dodatno doprinosi introvertnosti učenika. Sem škole, ostali faktori koji mogu dodatno da doprinesu razvoju anksioznosti pri komunikaciji su nepoznate situacije, formalne situacije, upadljivost, različitost i stepen pažnje od strane ostalih (Richmond & McCroskey, 1998: 50).

U okviru ove teme važno je pomenuti da se krajem devedesetih godina prošlog veka u istraživanju razvoja anksioznosti pri komunikaciji posebna pažnja posvetila tzv. **vaspitnim faktorima** (engl. *nurture factors*) (McCroskey, 1997c: 7). U tom periodu javila se ideja da buduće komunikativno ponašanje osobe nije moguće predvideti samo na osnovu ispitivanja vaspitnih faktora i faktora sredine u kojoj osoba odrasta. Istraživanja su pokazala da karakter osobe, kao i pol mogu takođe da budu razlozi zašto jedna osoba oseća anksioznost pri komunikaciji a druga ne. U skladu sa tim Biti i dr. (Beatty, McCroskey & Heisel, 1998) predstavljaju anksioznost pri komunikaciji kao urođenu, biološku karakteristiku, koja kao i mnoge druge karakteristike ličnosti ne zavisi samo od društvenog iskustva i procesa učenja. Oni ovu urođenu osobinu komunikativne paradigme nazivaju **komunibiologija** (engl. *communibiology*) tvrdeći da genetski nasleđene neurobiološke strukture dovode do pojave ove osobine ličnosti. Osnovu ove teorijske postavke čine tvrdnje da svi psihološki procesi kao što su mišljenje, sećanje, motivacija, emocije uključeni u društvene interakcije zavise od moždane aktivnosti, a moždana aktivnost prethodi psihološkim ili društvenim iskustvima. Istraživači koji se bave komunibiologijom priznaju da društveno okruženje ima uticaj na razvoj anksioznosti pri



komunikaciji, ali smatraju da su genetske predispozicije mnogo snažnije. Ajzenk (Eysenck, 1997: 371) se nadovezuje na ove tvrdnje priznajući uticaj i okoline i vaspitanja kao dva nerazdvojiva pojma, koja ni u kom slučaju ne mogu da se pojedinačno tretiraju, te naglašava da njihov uticaj i interakcije uvek treba da se proučavaju zajedno. Keri i Dilala (Carey & DiLalla 1994: 32) podržavaju ovaj stav i ističu da više nije pitanje da li nasleđe ili vaspitanje imaju veći uticaj na čovekov razvoj, već kako ova dva pojma uzajamnom interakcijom doprinose stvaranju određenog ishoda.

### **3.5. MANIFESTACIJA ANKSIOZNOSTI PRI KOMUNIKACIJI**

Anksioznost pri komunikaciji se uglavnom manifestuje kao unutrašnji osećaj neugode koji je prisutan u svakoj osobi i nezavisno od vrste komunikacije (Mihaljević Djigunović, 2002: 36). Anksioznost pri komunikaciji se može manifestovati bihejvioralno ili fiziološki, ali takve manifestacije je teško definisati jer nisu univerzalne. Međutim, u ovom polju istraživanja izdvajaju se tri opšte teorijske postavke vezane za bihejvioralne reakcije (McCroskey, 1977: 85):

1. Osobe koje osećaju visok nivo anksioznosti pri komunikaciji će se povući u sebe i pokušaće da izbegnu komunikaciju u svakoj prilici.
2. Kao rezultat povlačenja u sebe da bi se izbegla komunikacija, osobe koje osećaju visok nivo anksioznosti pri komunikaciji deluju nepristupačno okolini.
3. Kao rezultat povlačenja u sebe, i izbegavanja komunikacije, a samim tim i nepristupačnosti prema ostalima, osobe sa visokim nivoom anksioznosti pri komunikaciji će osetiti negativne posledice u ekonomskom, akademskom, političkom i društvenom životu.

S obzirom da je za prepoznavanje anksioznosti pri komunikaciji potrebno znati na koji način se ona manifestuje, svaka od gore navedenih teorijskih postavki se uglavnom realizuje na jedan od sledeća četiri načina:

**Izbegavanje komunikacije** (engl. *communication avoidance*) podrazumeva da će osoba koja oseća anksioznost pri komunikaciji prvo pribeći izbegavanju iste ukoliko je to moguće. Kada se osoba nađe u situaciji za koju zna da će kod nje izazvati osećaj neugode, nude joj se dva izbora: ili da se suoči sa tom situacijom i izvuče najbolje što može iz nje, ili da je u potpunosti izbegne. To je klasična odluka između **borbe ili bežanja** (engl. *fight or flight*), a najčešći odgovor u tom slučaju je beg. Ukoliko beg ipak nije moguć, osoba najčešće pribegava povlačenju iz komunikacije.

**Povlačenje iz komunikacije** (engl. *withdraw from communication*) podrazumeva da, ukoliko se osoba nalazi u grupi i beg iz situacije nije moguć, ona će pokušati da ne privlači pažnju na sebe i govoriće samo ukoliko je to krajnje neophodno. Ako se pak od takve osobe izričito zahteva da izrazi svoje mišljenje, njen komentar će uglavnom biti potpuno nevezan za raspravu koja se vodi ili toliko uopšten da ne zahteva dodatno objašnjenje niti podstiče na dodatnu raspravu (Weiner, 1973). Sem povlačenja iz verbalne komunikacije, osoba će i svojim neverbalnim postupcima često jasno dati do znanja da joj je neprijatno i da želi da izbegne komunikaciju. Takve osobe će često da se mršte, sede skrštenih ruku ili stoje po strani, izbegavaju kontakt očima i slično.

Anksioznost pri komunikaciji može da se manifestuje i kao **narušena komunikacija** (engl. *communication disruption*), što znači da osoba usled velike količine anksioznosti koju oseća prestaje tečno da govori, a njeno neverbalno ponašanje postaje potpuno neprirodno. Takve osobe najčešće nemaju razvijene komunikativne strategije, introvertne su i imaju nizak nivo samopouzdanja.

Još jedna veoma uobičajena manifestacija anksioznost pri komunikaciji je i **preterana komunikacija** (engl. *overcommunication*). Ovakvo ponašanje je u stvari pokušaj osobe da se izbori sa visokim nivoom anksioznosti pri izražavanju tako što nastoji da postigne svoj cilj uprkos osećaju neugode. Osobe sklone preteranoj komunikaciji ostali često karakterišu kao loše govornike, odnosno komunikativno nespretni osobe, a retko kada ih gledaju kao osobe koje osećaju anksioznost pri komunikaciji.

### **3.6. UČENJE STRANOG JEZIKA**

Veza između komunikativne kompetencije i učenja stranog jezika je sa teorijskog stanovišta veoma interesantna stručnjacima koji se bave usmenom komunikacijom i učenjem i usvajanjem stranog jezika. Jasno je da će anksioznost pri komunikaciji i jezička anksioznost uopšte imati neke zajedničke karakteristike, ali je bitno da se naglasi da se ova dva pojma ne odnose na istu pojavu. U skladu sa tim Mihaljević Djigunović ističe da se osobe koje pate od jezičke anksioznosti istovremeno muče i s učenjem jezika i s njegovom upotrebom, dok osobe koje pate od anksioznosti pri komunikaciji moraju da se uhvate u koštac samo sa jezičkom upotrebom. Kod tih osoba se retko razvija recepcijska anksioznost, a ta vrsta anksioznosti je česta kod učenika stranog jezika. Jezička anksioznost uopšte povezana je i s određenim rizikom po ličnost osobe jer je korisnik stranog jezika svestan da svoju ličnost ne može u potpunosti da izrazi na stranom jeziku, što uglavnom nije slučaj kod osoba koje imaju problem s anksioznošću pri komunikaciji (Mihaljević Djigunović, 2002: 46).

Prema tome, ove dve vrste anksioznosti su različite, ali opet uzajamno povezane, jer osobe koje osećaju anksioznost pri komunikaciji jednako kao i osobe koje osećaju

jezičku anksioznost uopšte imaju nisko mišljenje o sebi i svojim vrednostima, slabiji su u komunikaciji u odnosu na vršnjake, te neprestano očekuju neuspeh. Osobe koje pate od jezičke anksioznosti, uz sve gore navedene probleme, imaju i osećaj da su nekompetentne za komunikaciju na stranom jeziku, kako na nivou recepcije, tako i na nivou produkcije (Foss & Reitzel, 1991: 131).

Međutim, jezička anksioznost ne mora uvek da bude vezana za anksioznost pri komunikaciji, u smislu da osobe koje su anksiozne pri komunikaciji na stranom jeziku mogu da budu sasvim slobodne u komunikaciji na maternjem jeziku. Istraživanja rađena na ovu temu (Foss & Reitzel, 1991; Horwith, Horwitz & Cope, 1986) podržavaju ovaj stav, ali takođe iznose tvrdnje da postoji velika verovatnoća da će anksioznost pri izražavanju na stranom jeziku ipak uticati na osobu koja je u komunikaciji na maternjem jeziku društvena i pričljiva. Horvic, Horvic i Koup to nazivaju razlikom između **istinskog ja** i **ograničenog ja** (engl. *true self and limited self*) (Horwith, Horwitz & Cope, 1986: 128), pri čemu se drugi pojam odnosi na osobu koja se izražava na stranom jeziku. Liri i Kovalski (Leary & Kowalski, 1995: 19-23) u svojoj postavci teorije o društvenoj anksioznosti ističu da svaka osoba ima potrebu da se predstavi na društveno prihvatljiv i pozitivan način. Osobe uglavnom znaju kako da to postignu na maternjem jeziku. Tečna i kompetentna komunikacija postaje problematična kada osoba ima ograničene jezičke kapacitete pri formiranju poruke. Humor, ironiju i druge lične karakteristike je stoga teško ili gotovo nemoguće izraziti na stranom jeziku. Shodno ovom, Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 128) dodaju da komunikacija na stranom jeziku može da poljulja nečije mišljenje o sebi kao kompetentnom govorniku, posebno ako je znanje stranog jezika na niskom nivou. Prema njima, razlika između istinskog *ja* i ograničenog *ja* će stoga verovatno izazvati povlačenje u sebe, anksioznost pa čak i paniku (Horwith, Horwitz & Cope, 1986: 128).

### **3.6.1. Anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji**

Istraživanja su pokazala da nesigurnost ili samopouzdanje koje osoba ima u svoju sposobnost da se izražava na stranom jeziku mogu da potiču iz razredne situacije, odnosno sa časova stranog jezika. S obzirom da su časovi stranog jezika mesto gde se učenici prvi put sreću sa stranim jezikom, jasno je da su povratne informacije i komunikativna iskustva stečena tokom nastave ključna u formiranju stava učenika prema stranom jeziku i njegovoj upotrebi (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Uticao učenja stranog jezika na anksioznost pri komunikaciji je poznat već decenijama. Istraživači su dokazali da su glavni razlozi za to preterano osvrtnje na gramatiku i gramatičke strukture, nedostatak autentičnih govornih vežbi, frontalni način predavanja i interakcija nastavnika i učenika u vidu postavljanja pitanja i davanja odgovora. Pritom treba naglasiti da je glavni fokus na časovima stranog jezika učenje gramatičkih pravila i struktura, a ne usavršavanje verbalnih veština učenika. S obzirom da je učenje u tolikoj meri fokusirano na gramatiku, učenici pokušavaju da govore bez greške, a onima kojima to ne polazi za rukom ne preostaje ništa drugo nego da budu tihi i neprimetni na času (Yli-Renko, 1993: 55).

Na ovo se nadovezuje Salo Li (Salo-Lee 1991: 45), koja tvrdi da, prema podacima iz njenog istraživanja, nastavnici postavljaju nerealne zahteve svojim učenicima kada se radi o usmenoj interpretaciji stranog jezika: oni ocenjuju usmeno izražavanje ali u skladu sa normama za pismeno izražavanje na stranom jeziku, iako se te norme u velikoj meri razlikuju (Harjanne & Tella, 2009: 139). Povratne informacije koje se baziraju isključivo na odstupanju od gramatičke forme prenose poruku da osoba uvek mora da govori savršeno, gramatički potpuno ispravno. To dovodi do zaključka da se na časovima stranog jezika stvara lažni model govornog jezika kod učenika, što se može videti iz

primera udžbenika u kojima nedostaju osnovne karakteristike govornog jezika kao što su ponavljanja, pauze, oklevanja, samoispravljanje, poštapalice (na engleskom *like, umm*), diskursni markeri (na engleskom *well, you know*) i slično (Bygate, 2001: 17). Ono što izgleda kao greška ili znak nedovoljne fluentnosti u pisanom obliku u govornom jeziku može da ima veoma važnu ulogu. Osoba koja se služi jezikom u govoru može da pravi pauze, počne rečenicu ispočetka, parafrazira je da bi dodala ili pojasnila informaciju koju želi da prenese. Stoga, za razliku od pisanog oblika izražavanja, u govornom jeziku naglasak ne treba da bude na gramatičkoj ispravnosti, već na mogućnosti da se poruka prenese dinamično.

Dakle, a u skladu sa savremenim teorijama o učenju stranog jezika, anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku, kao i ispitna anksioznost, nerealna očekivanja u verbalnom izražavanju i negativna povratna informacija potiču iz razredne situacije i mogu u velikoj meri da doprinesu razvoju jezičke anksioznosti, koja će biti detaljno obrađena u sledećem poglavlju.

## **4. JEZIČKA ANKSIOZNOST**

Kroz pregled literature u ovom poglavlju disertacije autorka daje prikaz mnogobrojnih istraživanja na temu jezičke anksioznosti i njenog uticaja na učenje stranog jezika. U ovom delu se kroz pregled istraživanja drugih autora objašnjavaju pojmovi opšte anksioznosti, anksioznosti kao osobine ličnosti, situacijske anksioznosti i anksioznosti kao olakšavajuće i otežavajuće okolnosti. Takođe se navode načini merenja jezičke anksioznosti koji su se koristili u prethodnim istraživanjima kao i njihova pouzdanost. Posebna pažnja je posvećena instrumentu pod nazivom Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, koji se smatra prekretnicom u istraživanjima na ovu temu. S obzirom da se prilagođena verzija Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji koristi i u ovoj disertaciji, njena pouzdanost kao i rezultati dobijeni u brojnim istraživanjima u kojima se ona koristila kao glavni instrument takođe su navedeni. Kako je pojam anksioznosti veoma širok, a pojam jezičke anksioznosti ipak vezan za savladavanje stranog jezika, uzroci i posledice jezičke anksioznosti u ovoj disertaciji sagledavaju se iz više uglova.

### **4.1. DEFINICIJA JEZIČKE ANKSIOZNOSTI**

Jezička anksioznost je jedna od najvažnijih emocija koja utiče na proces učenja stranog jezika. Ona na određen način predstavlja reakciju na ono što neki učenici doživljavaju kao pretnju svom osećaju sigurnosti ili svom samopouzdanju. Stoga, učenje stranog jezika neretko predstavlja traumatično iskustvo za mnoge učenike, a broj učenika koji priznaju da osećaju neku vrstu anksioznosti pri izražavanju na stranom jeziku

svakodnevno se povećava. Iz tog razloga jezička anksioznost se smatra jednim od najzanimljivijih područja interesovanja savremenih primenjenih lingvista i psihologa.

Jezička anksioznost se može opisati kao subjektivan osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti koji se manifestuje pri učenju stranog jezika. Učenje stranog jezika jedinstvena je vrsta učenja i upotrebe jezika te je jezička anksioznost inherentna tom iskustvu (Horwitz & Young, 1991: 28). Mihaljević Djigunović citira Makintajera i Gardnera (MacIntyre & Gardner, 1991), koji jezičku anksioznost definišu kao „strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da koristimo strani jezik kojim suvereno ne vladamo“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 12). Tada se javlja „osjećaj neugode, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govori“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 12). Zato se jezička anksioznost najčešće definiše kao intenzivno kratkotrajno stanje mučnog osećanja sa intelektualnim sadržajem, koje prati velika napetost. To je u isto vreme veoma neprijatan, često nejasan osećaj teskobe, udružen sa jednim ili više telesnih doživljaja – na primer praznina u stomaku, stiskanje u grudima, lupanje srca, ubrzano disanje, glavobolja ili iznenadna potreba za ekskrecijom (Popović-Babić, Apostolović i Biskupljanin, 2007: 428).

Problemom jezičke anksioznosti bavila se i nemačka autorka (von Würde, 1998) čije je istraživanje pokazalo da gotovo polovina ispitanih učenika oseća neku vrstu anksioznosti pri učenju stranog jezika. Oni to osećaju ili kao direktnu pretnju, npr. od loše ocene, ili indirektnu pretnju, npr. suočavaju se sa činjenicom da, iako uspešni u mnogim drugim područjima života, u savladavanju stranog jezika nisu dorasli slici uspešnosti koju imaju o sebi (Mihaljević Djigunović, 2002: 8).

Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), takođe pioniri u ovom polju istraživanja, u svom su radu jasno definisali pojam jezičke anksioznosti. Prema



ovim autorima jezička anksioznost je vrsta anksioznosti vezana za specifičnu situaciju, pri čemu naglašavaju da ona u velikoj meri zavisi od drugih tipova anksioznosti. Oni su proučavanjima na ovu temu doprineli i formiranjem **Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji – FLCAS** (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Ovaj instrument sačinjen je s namerom da izmeri nivo anksioznosti koja je specifična za učenje stranog jezika, a zahvaljujući visokom kvalitetu i pouzdanosti koristio se u mnogim istraživanjima (v. Prilog 1).

Opis pojave jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji možda je najbolje opisao Litlvud (Littlewood, 1984: 27) kojeg citira Mihaljević Djigunović (2002: 53):

Na tipičnom satu stranog jezika od učenika se često traži da se koristi stranim jezikom u stanju neznanja i ovisnosti, a to može stvoriti osjećaj bespomoćnosti. Učenici moraju proizvoditi nepoznate zvukove pred publikom. Kada to ne izvedu dovoljno brzo, izloženi su komentarima i ispravljanju, ponekad zbog razloga koji im nisu sasvim jasni. Većina učenika ne posjeduje jezična sredstva za izražavanje vlastite ličnosti. U svakom slučaju, najčešće za to ima i vrlo malo prilike u razredu jer interakcijama u razredu upravlja profesor.

Opisani izvori anksioznosti neretko utiču na razvoj anksioznosti i kod odraslih učenika, koji su specifični, jer kod njih nemogućnost da se izraze na stranom jeziku dovodi do toga da ne mogu u potpunosti da izraze svoju ličnost. Iako je potreba za dokazivanjem sopstvene ličnosti primetna i kod dece, kod odraslih učenika ona je mnogo snažnija.

Zahvaljujući ovim i mnogim drugim istraživanjima na istu temu, teško je ne složiti se s činjenicom da je jezička anksioznost veoma zanimljiv i važan fenomen koji podjednako fascinira i naučnike i laike, odnosno sve one koji su imali priliku da na svojoj koži iskuse neugodnost učeći strani jezik ili koristeći se njime.

## 4.2. UZROCI JEZIČKE ANKSIOZNOSTI

Neretko se u istraživanjima jezičke anksioznosti nailazi na mišljenje da je ona rezultat loše upotrebe jezika. U jednom od svojih ranijih istraživanja Spilberger (Spielberger, 1966) je izneo tezu da se uticaj anksioznosti menja sa nivoom jezičkih mogućnosti, navodeći da osobama sa visokim nivoom jezičkih mogućnosti anksioznost može da bude od velike koristi, iako se jezička anksioznost vezuje prvenstveno za učenike koji su slabiji u učenju stranog jezika, a posebno je primetna kod učenika prosečnih sposobnosti. Na osnovu ovog izvodi se zaključak da u polju učenja stranog jezika anksioznost tek jednim delom može da bude rezultat lošeg uspeha u savladavanju stranog jezika (Skehan, 1989).

U detaljnom pregledu literature vezane za uzroke jezičke anksioznosti, Jang (Young, 1991) je ponudila šest mogućih izvora jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji: 1) lična i interpersonalna anksioznost; 2) uverenja učenika o učenju stranog jezika; 3) uverenja nastavnika o načinu podučavanja stranog jezika; 4) odnos nastavnika i učenika; 5) postupci u učionici i 6) način provere znanja jezika (Young, 1991: 427).

**Lična i interpersonalna anksioznost** (engl. *personal and interpersonal anxiety*) su usko povezane sa samopouzdanjem i takmičarskim duhom, i češće su primetne kod osoba sa slabijim znanjem stranog jezika. Liri (Leary, 1982) napominje da se izrazi „anksioznost pri javnom nastupu“, „anksioznost pri govoru“, i „anksioznost pri komunikaciji“ obično koriste da opišu društvenu anksioznost koja se javlja kod osoba koje govore pred drugima.

**Uverenja učenika o učenju stranog jezika** (engl. *learner beliefs about language learning*) takođe igraju veliku ulogu kod pojave jezičke anksioznosti. Ponekad, iako govore gramatički neispravno, učenici veruju da govore savršeno tačno, što im daje

osećaj samopouzdanja, dok s druge strane postoje učenici koji su uvereni da nemaju sluh za jezik, te da i uz najveći napor neće moći da ga savladaju. Takvo negativno uverenje deluje poražavajuće i doprinosi stvaranju anksioznosti pri komunikaciji na stranom jeziku.

**Uverenja nastavnika o načinu podučavanja stranog jezika** (engl. *instructor beliefs about language teaching*) takođe mogu da doprinesu stvaranju osećaja jezičke anksioznosti, posebno ako nastavnik ima autoritativan stav usmeren na ispravljanje svake učenikove greške u cilju poboljšanja opšteg znanja stranog jezika.

Sa ovom stavkom je usko povezan i **odnos nastavnika i učenika** (engl. *instructor-learner interactions*), koji je takođe jedan od ključnih faktora u pojavi jezičke anksioznosti. Jang navodi da stalna ispravka grešaka u velikoj meri izaziva jezičku anksioznost, ali napominje da je ispravka grešaka u određenoj meri ipak poželjna. Učenici se često plaše da će izgledati ili zvučati glupo, te se pred nastavnikom često ustručavaju da odgovore na pitanje, osim kada nisu potpuno sigurni da će im odgovor biti tačan i gramatički ispravan (Young, 1991: 429).

**Postupci u učionici** (engl. *classroom procedures*) takođe dovode do pojave jezičke anksioznosti, posebno kada se radi o upotrebi stranog jezika pred vršnjacima u razrednoj situaciji. Jang (Young, 1991) navodi rezultate studije koju su sprovedi Koh i Terel (Koch & Terrell, 1991) u kojoj većina studenata koji su učili strani jezik po **naturalističkom pristupu** (engl. *natural approach*) tvrdi da su najveću anksioznost osećali baš pri usmenoj komunikaciji pred ostalima.

**Način provere znanja jezika** (engl. *language testing*) jedan je od čestih uzroka jezičke anksioznosti. Jang navodi da Madsen i dr. (Madsen, Brown & Jones, 1991) tvrde da su neki učenici posebno osetljivi na određene načine testiranja znanja stranog jezika. Ta anksioznost se posebno primeti ukoliko način testiranja odstupa od tema obrađenih na času ili od načina na koji su vršene vežbe.

Fon Verde (von Wörde, 2003) je opisala moguće uzroke jezičke anksioznosti u skladu sa rezultatima intervjua koje je sprovedla sa studentima francuskog, nemačkog i španskog jezika. Prema ovoj autorki, glavni uzroci jezičke anksioznosti su: (a) nemogućnost razumevanja, (b) negativna iskustava u učionici, (c) pedagoška praksa, (d) ispravka grešaka i (e) izvorni govornici.

Po pitanju (a) **nemogućnosti razumevanja** (engl. *inability to comprehend*), neki od ispitanika su izjavili da osećaju anksioznost kada ne razumeju šta je nastavnik rekao ili ih pitao, kada nastavnik govori suviše brzo da bi ga razumeli ili kada nastavnik uopšte ne koristi maternji jezik na času stranog jezika. Studenti su takođe istakli da ih poteškoće u razumevanju video i audio materijala na stranom jeziku takođe čine dodatno anksioznima. Po pitanju (b) **negativnih iskustava u učionici** (engl. *negative classroom experiences*), autorka je navela da se studenti često žale na anksioznost koju osećaju prilikom govornih vežbi u razrednoj situaciji. Plašili su se mišljenja vršnjaka, ali i mišljenja nastavnika, ukoliko bi morali da govore pred ostalima čak i u slučajevima kada su materijal prethodno spremili. Problem (c) **pedagoške prakse** (engl. *pedagogical practice*) odnosi se na suviše brz prelazak novih nastavnih jedinica u skladu sa planom i programom. Studenti su izrazili nezadovoljstvo takvom pedagoškom praksom jer su smatrali da im je potrebno više vremena da usvoje novo gradivo. Kada je reč o (d) **ispravci grešaka** (engl. *correction of mistakes*), studenti su se plašili javnog ukora ukoliko naprave grešku u izlaganju, što je dovodilo do pada koncentracije i povećanog osećaja zabrinutosti. Studenti su takođe prijavili postojanje anksioznosti u prisustvu (e) **izvornih govornika** (engl. *native speakers*) stranog jezika koji su učili, smatrajući da izvorni govornici uvek predaju na „višem“ nivou, što je kod nekih studenata pridonelo stvaranju osećaja odbojnosti prema predavaču (von Wörde, 2003: 4).

### 4.3. VRSTE JEZIČKE ANKSIOZNOSTI

Postoji mnogo teorija o tome kako nastaje jezička anksioznost. Horvic i Jang (Horwitz & Young, 1991: 1) navode da je jezičku anksioznost moguće posmatrati kao manifestaciju drugih oblika anksioznosti kao što su anksioznost pri usmenoj komunikaciji, ispitna anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije.

Makroski (McCroskey, 1978: 78) definiše **anksioznost pri usmenoj komunikaciji** (engl. *oral communication apprehension*) kao individualni nivo anksioznosti koji je povezan sa stvarnim ili očekivanim razgovorom sa drugom osobom. Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986: 127) uvrštavaju ovu definiciju anksioznosti pri usmenoj komunikaciji u svoj koncept anksioznosti pri učenju stranog jezika. Oni smatraju da su interpersonalne interakcije veoma bitne za učenje stranog jezika jer ono podrazumeva ne samo sušto učenje već i usmenu reprodukciju jezika. Usmena komunikacija se sastoji iz dva dela: slušanja i govora. Govor na stranom jeziku je vrsta aktivnosti koja izaziva anksioznost kod većine učenika, a posebno ako takva situacija podrazumeva usmeno izražavanje pred vršnjacima u odeljenju (Young, 1986).

Sarason (Sarason, 1978: 200-209) definiše **ispitnu anksioznost** (engl. *test anxiety*) kao tendenciju da se sagledaju posledice loše urađenog zadatka u situaciji koja se ocenjuje. Ispitna anksioznost se najčešće primećuje kod učenika koji su postigli lošije rezultate na prethodnim testovima. Učenici tada razvijaju negativan stereotip o testovima te nemaju racionalnu percepciju o načinu ocenjivanja. Učenici koji su iskusili takve situacije na drugim časovima najčešće nesvesno prenose takav stav i na druge predmete uključujući i strani jezik. Takvi učenici sebi često postavljaju nerealne zahteve smatrajući neuspehom sve sem savršenog rezultata (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 128). Jang (Young, 1991: 429) takođe tvrdi da se ispitna anksioznost češće javlja kod učenika koji

imaju problem sa usmenim izražavanjem nego kod učenika kod kojih je taj problem manje izražen. Međutim, česte provere znanja na časovima stranog jezika nisu retkost te čak i najpripremljeniji učenici često prave greške.

**Strah od negativne društvene evaluacije** (engl. *fear of negative evaluation*) je širi pojam jer nije ograničen samo na jednu situaciju. Makintajer i Gardner (MacIntyre & Gardner, 1991) navode da kada učenici nisu sigurni u ono šta govore, plaše se gubitka javne slike o sebi, te počinju da sumnjaju u mogućnost da ostave pozitivan utisak. U učenju stranog jezika, strah od negativne društvene evaluacije nije isključivo vezan za nastavnika, već i za vršnjake, jer učenje stranog jezika zahteva čestu proveru znanja pred nastavnikom i drugim učenicima. Pomenuti autori navode da zbog tog straha učenici često reaguju pasivno, odbijajući da učestvuju u bilo kakvoj aktivnosti koja bi mogla da utiče na poboljšanje njihovih jezičkih mogućnosti. U nekim slučajevima učenici namerno izostaju sa časova stranog jezika s ciljem da izbegnu neprijatne situacije zbog kojih osećaju da su u zaostatku u odnosu na druge (MacIntyre & Gardner, 1991: 520-523).

Najpoznatiju teoriju o nastanku jezičke anksioznosti postavili su upravo Makintajer i Gardner (MacIntyre & Gardner, 1989: 253). Prema ovim autorima jezička anksioznost se pojavljuje kao posledica ponovljenih negativnih iskustava vezanih za proces učenja stranog jezika. Oni tvrde da se radi o naučenoj emotivnoj reakciji. Naime, prema ovoj teoriji osoba koja uči strani jezik doživljava neku vrstu anksioznosti u procesu učenja stranog jezika, a kada se takvi doživljaji počnu ponavljati, osoba počinje da poistovećuje osećaj anksioznosti sa učenjem stranog jezika. Autori naglašavaju da se vremenom intenzitet anksioznosti može povećati i imati presudnu ulogu na proces učenja. Jezička anksioznost tako ostvaruje veliki uticaj na početnu fazu učenja jezika, na sam proces, kao i na krajnji rezultat.

Autori dalje tvrde (MacIntyre & Gardner, 1989: 251-254) da je u početnoj fazi učenja stranog jezika stepen jezičke anksioznosti veoma nizak, te da ima veoma slab uticaj na učenje. Nakon početne faze, u toku procesa učenja jezika razvija se situacijska anksioznost koja uzrokuje negativna očekivanja ukoliko je učenik imao negativna iskustva pri učenju stranog jezika. U ovom slučaju takvi osećaji se odražavaju na uspešnost učenja, jer zbog osećaja nelagode i nervoze učenik postiže lošije rezultate. Ukoliko se loši rezultati i negativna iskustva ponavljaju kroz dalji proces učenja stranog jezika, to dalje uzrokuje i povećava anksioznost, pri čemu se loši rezultati nastavljaju, a uticaj na učenje je presudan.

Treba naglasiti da ova teorija govori samo o gomilanju negativnih iskustava i njihovom ponovnom proživljavanju ne spominjući šta će se desiti ukoliko se u procesu učenja stranog jezika poveća nivo jezičke kompetencije učenika. Rezultat takvog procesa nesumnjivo će biti smanjenje nivoa jezičke anksioznosti, što govori da bi u tom slučaju jezička anksioznost bila jača na početnom nivou učenja jezika, dok bi na srednjim i naprednim nivoima učenja polaznici osećali manju jezičku anksioznost.

Da bi dokazali ovu teoriju, Gardner i dr. (Gardner, Smythe & Clément, 1979) ispitali su anksioznost pri učenju francuskog jezika kod učenika osmog razreda pre i posle boravka sa maternjim govornicima francuskog jezika i utvrdili da je nakon izleta nivo jezičke anksioznosti bio znatno manji nego pre izleta. Slično istraživanje autori su sproveli i sa odraslim polaznicima kursa francuskog jezika, nakon čega je zaključeno da s porastom znanja jezika nivo jezičke anksioznosti opada.

Kako je istraživanja na temu jezičke anksioznosti bilo sve više, u literaturi se javila klasifikacija jezičke anksioznosti prema kojoj se razlikuju karakterna anksioznost, anksiozno stanje i situacijska anksioznost (MacIntyre & Gardner, 1991a: 89).

**Karakterna anksioznost** (engl. *trait anxiety*) definiše se kao osobina osobe da oseća anksioznost u bilo kojoj situaciji (Spielberger, 1983). U ovom slučaju anksioznost se definiše kao trajna predispozicija prema tom osećaju. Spielberger (Spielberger, 1983) insistira na jasnoj podeli između karakterne anksioznosti i anksioznog stanja. Karakterna anksioznost se odnosi na relativno stabilno emotivno stanje koje pojedinac oseća češće ili intenzivnije nego što je to uobičajeno, čime to postaje karakteristika i deo njegove ličnosti. Makintajer (MacIntyre, 1999: 24) citira Goldberga (Goldberg, 1993) napominjući da su osobe sa visokim nivoom ove vrste anksioznosti sklone da razviju anksioznost u nizu drugih situacija koje će zbog pređašnjeg negativnog iskustva smatrati opasnijima nego što je to inače slučaj. S druge strane, osobe kod kojih se ne javlja karakterna anksioznost emotivno su stabilnije, mirnije i opuštenije.

Neki istraživači upozoravaju da je uzaludno proučavati karakternu anksioznost u polju jezičke anksioznosti ako se u obzir ne uzmu faktori koji uzrokuju jezičku anksioznost, a koji se javljaju kada se ljudi nađu u određenim situacijama. Oni navode da dve osobe mogu imati isti nivo karakterne anksioznosti, pri čemu jedna osoba može osećati anksioznost u situacijama vezanim za izražavanje dok druga može biti sklonija da anksioznost oseća tokom polaganja testa (MacIntyre & Gardner, 1991).

U odnosu na relativno stabilno emotivno stanje koje se javlja pri opisu karakterne anksioznosti, **anksiozno stanje** (engl. *state anxiety*) je trenutna i ne uvek prisutna karakteristika nečije ličnosti. To je anksioznost koju osoba iskusi u određenom trenutku (MacIntyre & Gardner, 1991: 90), odnosno prolazno, neprijatno emotivno stanje koje predstavlja trenutnu reakciju na određeni stimulans koji kod osobe izaziva osećaj anksioznosti, kao npr. važan test (Wang, 2005: 13). Što je kod osobe izraženija karakterna anksioznost, utoliko će anksiozno stanje biti izraženije u stresnim situacijama.



**Situacijska anksioznost** (engl. *situation-specific anxiety*) je treća vrsta anksioznosti, a definiše se kao nelagodnost koju ispitanici osećaju u određenom trenutku kao svoju reakciju na određenu situaciju (Woodrow, 2006: 309). Ova vrsta anksioznosti u velikoj meri pomaže istraživanju jezičke anksioznosti jer se kroz istraživanje situacijske anksioznosti sagledavaju različiti aspekti koji dovode do ovog stanja. U ovom slučaju, anksioznost ispitanika se testira u određenim okolnostima kao što su polaganje testova, javni nastupi, pismene vežbe, učestvovanje na času. Međutim, situacijska anksioznost ne mora uvek da bude vezana za stvarnu ili očekivanu situaciju, ona može da se javi i kao reakcija na zamišljenu situaciju koja je osobi zastrašujuća, kao što je držanje govora, ili usmeno odgovaranje pred vršnjacima u razredu, što znači da se ona javlja i kao posledica nekog predašnjeg neugodnog iskustva (MacIntyre & Gardner, 1991: 90).

Kada se jezička anksioznost klasifikuje prema uticaju koji ima na učenje i upotrebu jezika, govori se o pozitivnoj i negativnoj anksioznosti. Ovu razliku uveli su Alpert i Hejber (Alpert & Haber, 1960: 209) koji smatraju da se svako učenje odvija pod uticajem pozitivne ili negativne motivacije. Stoga se smatra da relativno nizak intenzitet anksioznosti može da ima motivacijski značaj potičući učenike da se uhvate u koštac sa zadatkom. Takva anksioznost pomaže učenicima da se emotivno pripreme na ono što ih čeka. Međutim, ukoliko anksioznost dosegne veći intenzitet, njen uticaj postaje sasvim suprotan. U tom slučaju, kod učenika se javlja motivacija da izbegnu zadatak i emotivno su spremni na sve da bi postigli svoj cilj. Makintajer i Gardner (MacIntyre & Gardner, 1991: 519) se slažu s ovom tvrdnjom i ističu da se s većim iskustvom i boljim znanjem stranog jezika smanjuje nivo anksioznosti. S druge strane, lošije znanje jezika dovodi do nelagodnosti i povećanog osećaja anksioznosti.

Skavel (Scovel, 1978: 137) se takođe dotakao ove teme i među prvima je identifikovao povezanost anksioznosti i uspešnosti učenja stranog jezika. Dvosmislenost

dobijenih rezultata on je opravdao tvrdnjom da se anksioznost može posmatrati kao otežavajuća i olakšavajuća okolnost. **Anksioznost kao olakšavajuća okolnost** (engl. *facilitating anxiety*) motiviše učenike da prihvate izazove koji su pred njima, dok **anksioznost kao otežavajuća okolnost** (engl. *debilitating anxiety*) navodi učenike da izbegavaju predviđene zadatke. Makintajer (MacIntyre, 1999: 27) tvrdi da jedino u slučaju kad je postavljeni zadatak relativno jednostavan, jezička anksioznost može da se shvati kao olakšavajuća okolnost. Kada je zadatak suviše komplikovan, anksioznost će automatski negativno uticati na izvedbu zadatka. Izuzevši težinu zadatka, drugi faktori kao što su stav nastavnika i ocenjivanje, međusobna interakcija nastavnika i učenika, očekivanja roditelja, stav vršnjaka iz odeljenja, mogu se takođe smatrati potencijalnim pokretačima jezičke anksioznosti.

#### **4.4. JEZIČKA ANKSIOZNOST I JEZIČKE VEŠTINE**

Ako se uzme u obzir da se proces učenja stranog jezika sastoji od usavršavanja različitih veština kao što su slušanje, čitanje, pisanje i govor, mnogi istraživači u pokušaju da objasne jezičku anksioznost naglašavaju celovitost sagledavanja anksioznosti, što znači da je neophodno sagledati anksioznost iz ugla primaoca poruke, odnosno onog ko uči strani jezik. Prema tome, značajno je uzeti u obzir istraživanja koja su se bavila problemom jezičke anksioznosti koja je veoma specifičan fenomen vezan kako za učenje, tako i za način predavanja stranog jezika, a posebno je primetan u četiri jezičke veštine (slušanju, čitanju, pisanju, govoru), kao i u učenju vokabulara.

#### 4.4.1. Anksioznost pri slušanju

Iako se aktivnost slušanja stranog jezika generalno ne smatra za aktivnost koja podstiče anksioznost kod učenika stranog jezika, mnogi istraživači su dokazali suprotno. Takvi rezultati su u naučnim krugovima podstakli zanimanje za tzv. recepcijsku anksioznost koju Viles definiše kao „strah od pogrešnog razumevanja, neadekvatnog shvatanja i/ili nemogućnosti psihološkog prilagođavanja tuđim potrebama“ (Wheless, 1975: 305).

**Anksioznost pri slušanju** (engl. *listening anxiety*) najčešće se javlja pri očekivanju i primanju usmene poruke. U literaturi se kaže da uzrok anksioznosti pri slušanju nije jasno utvrđen, te se postavlja pitanje da li anksioznost uzrokuje probleme u obradi informacija ili je ona posledica neuspešne obrade informacija (Swain, 1995; Rost, 2001). Vogli (Vogely, 1999: 107) navodi četiri najčešća izvora anksioznosti pri slušanju: 1) način govora (jasnoća izgovora, brzina govora), 2) neprikladna upotreba jezičkih strategija, 3) strah od neuspeha i 4) neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke.

Viles (Wheless, 1975) upozorava na zanimljivu povezanost između recepcijske anksioznosti i obrazovanja primaoca. Autor naglašava da postoji mogućnost da je recepcijska anksioznost povezana sa razvojnim procesima, te se stoga smanjuje kako osobe postaju veštije u komunikaciji na stranom jeziku ili se smanjuje s razvojem kognitivnih sposobnosti koje su posledica obrazovanja. Ovaj autor (Wheless, 1975: 302-308) takođe navodi tri pristupa na osnovu kojih se može sagledati recepcijska anksioznost. Prema prvom pristupu, reč je o situacijskoj anksioznosti pri susretu s novim informacijama. Prema drugom pristupu, ona je sastavni deo reakcije na anksioznost pri obradi informacija. To se objašnjava činjenicom da se kod primaoca poruke sa visokim

nivoom recepcijske anksioznosti često javlja višak nagomilanih neasimiliranih informacija. Prema trećem pristupu, recepcijska anksioznost se javlja kod osoba koje ne poseduju dovoljno potrebnog predznanja za obradu informacija. Kod ovakvih primaoca javlja se anksioznost pri pomisli da će poruku neadekvatno razumeti ili pogrešno interpretirati.

Viles (Wheless, 1975: 308) takođe ističe afektivnu, kognitivnu i bihejvioralnu komponentu pri primanju poruke. Osobe sa visokim nivoom jezičke anksioznosti pri primanju poruke imaju smanjen nivo tolerancije, posebno kada se radi o novim i kompleksnim informacijama. Osobe koje primaju poruku, a pritom se osećaju anksiozno zbog nove informacije, mogu da reaguju emotivno, povlačenjem u sebe. Nakon toga najčešće nastupaju reakcije na kognitivnom i bihejvioralnom planu. Prema tome, osobe sa izraženom recepcijskom anksioznošću većinu svog kognitivnog kapaciteta potroše na anksioznost, ostavljajući malo prostora za obradu primljenih informacija. To može da dovede do negativnog iskustva na polju slušanja jezika, nakon čega se javlja recepcijska anksioznost u budućim iskustvima slušanja.

Za merenje anksioznosti pri slušanju najčešće se koristi upitnik koji su formirali Rost i Ros (Rost & Ross, 1991: 250), a koji sadrži niz od 20 tvrdnji i petostepenu skalu. Odgovorima na postavljene tvrdnje ispituju se osećaji zadovoljstva ili anksioznosti koji prate slušanje tekstova na engleskom jeziku, te uopšteni stavovi učenika o slušanju (v. Prilog 2).

#### **4.4.2. Anksioznost pri čitanju**

Istražujući jezičku anksioznost Saito i dr. (Saito, Horwitz & Garza, 1999) su uočili da se u standardnom upitniku za merenje jezičke anksioznosti FLCAS (Horwitz et al.,

1986) čak dvadeset pitanja odnosi na govor i slušanje. Po njihovom mišljenju, čitanje na stranom jeziku takođe može da bude uzrok anksioznosti, i to iz najmanje dva razloga. Prvi razlog **anksioznosti pri čitanju** (engl. *reading anxiety*) je taj što se učenici pri učenju stranog jezika susreću s novim načinom pisanja slova, posebno ako se radi o jeziku kao što je engleski, gde ne postoji potpuno poklapanje glasova i slova. Upravo zbog toga učenici često osećaju poteškoće kada se radi o čitanju na stranom jeziku. Autori navode i drugi razlog koji se odnosi na kulturološke koncepte koji bi trebalo da su poznati učeniku da bi čitanje bilo uspešno. Ovde se anksioznost može javiti kao posledica nemogućnosti da se shvati određeni sadržaj, čak iako je čitanje bilo uspešno. Autori takođe napominju da jezička anksioznost u ovom slučaju nije isključivo vezana za neki konkretan jezik. Ona može da se javi kako kod maternjeg, tako i kod stranog jezika.

U jednom od svojih istraživanja na temu anksioznosti pri čitanju, Saito i dr. (Saito et al., 1999) sproveli su istraživanje kod učenika koji su učili tri različita jezika (francuski ruski i japanski) pri čemu je maternji jezik učenika bio engleski. Rezultati do kojih su došli pokazali su da se jezička anksioznost menjala sa vrstom stranog jezika, te da je u velikoj meri ovisila o sistemu pisanja stranog jezika koji se uči. U tom smislu nivo jezičke anksioznosti se povećavao sa percepcijom težine čitanja na stranom jeziku.

S obzirom na rezultate svojih istraživanja, pomenuti autori su formirali upitnik za ispitivanje anksioznosti pri čitanju na stranom jeziku. Upitnik FLRAS (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*) sastoji se od 20 tvrdnji koje su vezane za čitanje na stranom jeziku (v. Prilog 3).

Kako je teško utvrditi da li je anksioznost pri čitanju uzrok ili posledica poteškoća pri čitanju, postoji tvrdnja da se zbog opšte jezičke anksioznosti javlja i anksioznost pri čitanju. To su u svom istraživanju dokazali Sparks i Ganšau (Sparks & Ganschow, 1991), koji su otkrili da postoji povezanost između jezičke anksioznosti i poteškoća u

razumevanju pisanog teksta. U tom slučaju anksioznost pri čitanju se javlja kao posrednik koji ometa dekodiranje teksta i razumevanje njegovog značenja.

Kada se govori o anksioznosti pri čitanju na stranom jeziku, potrebno je pomenuti i tri pogrešna suda koja vladaju kada se spomene ova tematika. Li (Lee, 1999: 69) tvrdi da vezu između čitanja na stranom jeziku i jezičke anksioznosti treba posmatrati iz pedagoške i kognitivne perspektive. Autor prvo ispituje zabludu da uspešno čitanje podrazumeva tačne odgovore na pitanja o razumevanju teksta. Li tvrdi da pitanja koja se tiču razumevanja teksta ograničavaju interakciju čitaoca sa tekstem. Druga zabluda je vezana za mišljenje da je čitanje privatni čin, pri čemu ističe da se učenici osećaju izolovano kada treba samostalno da čitaju. On predlaže da čitanje treba da se odvija kroz zadatke gde učenici u grupi ili u paru čitaju tekst, te o njemu raspravljaju. Treća zabluda o kojoj Li govori tiče se tvrdnje da je čitanje linearan proces. Autor ističe da je za neke učenike koji imaju visok nivo jezičke anksioznosti cilj čitanja da prođu kroz tekst, da stignu do kraja stranice ili kraja poglavlja.

Treba da se napomene da je s pragmatičke tačke gledišta važno primetiti da na razvoj anksioznost pri čitanju utiču i oni faktori koji su van kontrole nastavnika, kao i oni gde je intervencija nastavnika moguća i poželjna. Da li će se kod nekog učenika javiti anksioznost pri čitanju na stranom jeziku zavisi od mnogih faktora, među kojima su njegova motivacija, vrsta i količina prethodnog iskustva u učenju stranog jezika, ali i nivo samosvesti učenika (Lee, 1999: 69-71).

#### **4.4.3. Anksioznost pri pisanju**

Leki (Leki, 1999: 66) piše da se uopšteno smatra da pisanje u najmanjoj meri dovodi do pojave anksioznosti. Postoji nekoliko razloga koji doprinose ovoj tvrdnji. Na

primer, osobe koje pišu imaju kontrolu nad sadržajem poruke za razliku od osoba koje čitaju ili slušaju, pri čemu su u prednosti jer mogu da odvoje više vremena za izvršenje zadatka. Leki (Leki, 1999: 67) međutim dodaje da **anksioznost pri pisanju** (engl. *writing anxiety*) ipak može da ima veliki uticaj na učenike, čak do te mere da učenici ponekad biraju poslove u kojima neće morati pismeno da se izražavaju ili pak takve zadatke obavljaju površno, ne pridajući im mnogo pažnje.

Anksioznost pri pisanju su primetili nastavnici stranih jezika, uočavajući da neki učenici pokazuju anksioznost u aktivnostima gde se od njih zahteva pisanje na stranom jeziku. S ciljem da se takvo ponašanje učenika detaljnije ispita, te da se utvrdi da li se zaista radi o anksioznosti pri pisanju ili samo o pogrešnoj interpretaciji ponašanja učenika Dejli i Miler (Daly & Miller, 1975) su formirali upitnik za merenje anksioznosti pri pisanju SLWAT (engl. *Second Language Writing Apprehension Test*) (v. Prilog 4).

Uzroci anksioznosti pri pisanju su različiti (Leki, 1999: 81). Neki učenici imaju problem da svoje misli i ideje izraze pisanjem, te kod njih to može da dovede do pojave anksioznosti, dok s druge strane, i sama pomisao da će ih nastavnik oceniti dovodi do osećaja anksioznosti. Čak i kada se učenik ne oseća anksioznim, ocenjivanje može da dovede do osećaja neugodnosti jer učenici često ne razumeju primedbe koje je nastavnik napisao. Leki takođe napominje da je jedan od čestih uzroka anksioznosti pri pisanju navika nastavnika da kroz pisanje proveravaju gramatiku stranog jezika. Učenici koji ionako imaju problem sa izražavanjem u pisanoj formi teško mogu da obrate pažnju na gramatiku dok pišu, što kod njih izaziva osećaj neuspeha, koji je temelj za kasniju pojavu anksioznosti.

Ako se uporede rezultati istraživanja na temu anksioznosti pri komunikaciji (Daly & McCroskey, 1975) sa istraživanjima anksioznosti pri pisanju (Daly & Miller, 1975), mogu da se uoče interesantne paralele kod osoba koje osećaju te strahove. Osobe kod

kojih je prisutna anksioznost pri pisanju izbegavaju svaku moguću situaciju vezanu za pisanje smanjujući tako svoje izgleda da ovladaju veštinom pisanja. Rezultati takođe pokazuju da se učenici sa visokim nivoom anksioznosti pri pisanju služe manje izražajnim jezikom i stilom pisanja, jer jednostavno žele da zadatak privedu kraju. Takođe se pokazalo da učenici osećaju veću anksioznost pri pisanju nego učenice, što se vezuje za stav da su devojčice generalno slobodnije kako u govoru tako i u pisanju (Daly & Miller, 1975).

Da bi se prevazišla anksioznost pri pisanju, važno je da se učenici ne prisiljavaju da pišu više kako bi bolje ovladali veštinom pisanja. To bi pisanju dalo dimenziju kazne i ne bi imalo pozitivan efekat. Slično je uočeno i kod učenika kod kojih prevladava anksioznost pri govoru. U tim slučajevima, mnogo je bolje pomoći učeniku da savlada neke od strategija pisanja ili komuniciranja.

#### **4.4.4. Anksioznost pri govoru**

Govor, kao jezička veština od neprocenjive važnosti, povezuje ljude koji govore istim jezikom, omogućava im da izraze svoje misli, ideje, osećaje i emocije. Smatra se veoma produktivnom veštinom jer omogućava upotrebu jezika bez neophodnosti poznavanja pisma. Ujedno je i osnovna veština neophodna za uspeh u životu zahvaljujući širokom rasponu aktivnosti koje se protežu od običnog svakodnevnog razgovora do formalnog javnog nastupa (El-Basel, 2008).

U tom kontekstu veštinu govora možemo definisati kao „komplikovan misaoni proces i produktivnu veštinu“ koja podrazumeva istovremeno davanje, primanje i obradu informacija uključujući pritom tačnost i fluentnost (El-Basel, 2008: 48). To znači da



veština govora podrazumeva i upotrebu vokabulara, gramatike, izgovora, kao i mogućnost spontane upotrebe jezika.

S obzirom na kompleksnost ove jezičke veštine lako je zaključiti da je **anksioznost** koja se javlja **pri govoru** (engl. *speaking anxiety*) veoma uobičajena pojava među učenicima stranog jezika bez obzira na uzrast.

Kako je učenje i usvajanje stranog jezika pod uticajem brojnih faktora, između ostalog i afektivnih faktora, tako je i govor kao jezička veština pod uticajem afektivnih varijabli. Stoga je anksioznost pri govoru jedan od najznačajnijih faktora koji ima otežavajući uticaj na usmenu komunikaciju učenika koji uče strani jezik. Anksioznost koja se javlja pri govoru stimuliše razne negativne pojave kod učenika, kao što su izbegavanje govornih aktivnosti i nespремnost da učestvuju u njima. Anksioznost pri govoru, takođe može dovesti i do lošeg rada kasnije na akademskom nivou, što svakako govori u prilog tome da ova vrsta anksioznosti predstavlja štetan faktor koji utiče na kvalitet upotrebe govornih veština kao i na usmeni nastup (Melouah, 2013: 65).

Ako se uzme u obzir uticaj koji ima na učenike, anksioznost pri govoru je često istraživana pojava (Subasi, 2010; Liu, 2007; Melouah, 2013). Najčešće se javlja usled nedovoljne mogućnosti da svi učenici podjednako učestvuju u aktivnostima na času, nedostatka samopouzdanja pri usmenoj komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji, ali i pod uticajem brojnih prethodno spomenutih afektivnih faktora poput svesti o sebi, lične reakcije na upotrebu nastavnih aktivnosti i metoda podučavanja kao i interpersonalne evaluacije (Udomkit, 2003). S obzirom da anksioznost koja se javlja pri komunikaciji na stranom jeziku može da ima otežavajući uticaj na prilagođavanje učenika ciljnoj sredini kao i da utiče na ostvarivanje obrazovnih ciljeva, većina istraživača se odlučuje da istraživanje ove vrste anksioznosti ograniči na razrednu situaciju. Prema tome upitnik koji se najčešće koristi u tu svrhu, a koji je formirala Lindi Vudrou (Woodrow,

2006), ima za cilj da definiše pojavu anksioznosti pri govoru sagledanu iz dva ugla: anksioznost pri govoru u okviru razredne situacije i anksioznost pri govoru koja se javlja u svakodnevnoj komunikaciji (v. Prilog 5)

#### **4.5. NAČINI MERENJA JEZIČKE ANKSIOZNOSTI**

Ovaj deo pregleda literature naglašava važnost upotrebe specifičnih i pouzdanih načina merenja jezičke anksioznosti, te daje pregled istaknutih studija koje su se bavile ovim problemom (Gardner, 1985; Gardner, Clement, Smythe & Smythe, 1979). U želji da dokaže i precizno izmeri ovu „višestruko složenu pojavu“ jezičke anksioznosti (Young, 1991: 434) kroz kontekst učenja i ličnih iskustava učenika, autori su pokušavali da izmere jezičku anksioznost na nekoliko načina.

##### **4.5.1. Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (FLCAS)**

**Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji** (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale or FLCAS*) (Horwitz et al., 1986) jedan je od najčešće korišćenih instrumenata (bilo u originalnom obliku, preveden ili prilagođen) čiji su rezultati potpuno dosledni još od 1986. godine (v. Prilog 1). Zaključivši da je pojam koji su nazvali jezička anksioznost odgovoran za negativne emotivne reakcije učenika pri učenju stranog jezika, a pošto u to vreme nije postojao veliki izbor instrumenata za merenje anksioznosti, a posebno jezičke anksioznosti, Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) formirali su instrument koji se od tada koristi u mnogobrojnim istraživanjima.

Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji u svom originalnom obliku sadrži 33 stavke na koje se odgovara pomoću Likertove petostepene skale u rasponu od „u potpunosti se slažem“ do „uopšte se ne slažem.“ Zahvaljujući rezultatima dobijenim upotrebom ove skale, autori su dokazali početnu hipotezu svog istraživanja – da je jezička anksioznost raznolik skup osećaja, percepcija i verovanja koji se javljaju isključivo pri učenju stranog jezika, a ne samo skup različitih vrsta anksioznosti (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 128). Stavke iz upitnika FLCAS koje su najviše doprinele potvrđivanju ove hipoteze su 26 i 30 na koje je potvrdno odgovorilo 38% njihovih ispitanika i koje su se pokazale najpronijljivijima u prepoznavanju jezičke anksioznosti (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986: 130).

Od kada su osamdesetih godina prošlog veka Horvic i dr. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) formirali Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, ona je postala najčešće korišćen instrument za merenje jezičke anksioznosti. Iako su u svom istraživanju Horvic i dr. (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986) Skalu koristili da procene nivo jezičke anksioznosti kod engleskih studenata prve godine koji su učili španski, ona je svoju primenu pronašla i na ostalim nivoima učenja drugih jezika od početnog do naprednog (Saito & Samimy, 1996), kod učenika koji su bili izuzetno anksiozni pa do onih koji su se bez imalo straha izražavali na stranom jeziku (Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner & Patton, 1994).

Ovaj instrument se pokazao kao pouzdan i u istraživanju postojanosti jezičke anksioznosti kod učenika koji su istovremeno učili dva strana jezika (Rodriguez & Abreu, 2003), a postoji i niz istraživanja gde se koristi i pri merenju nivoa anksioznosti kod veština: slušanja (Elkafafi, 2005), govora (Phillips, 1997), pisanja (Cheng, 2002) i čitanja (Saito, Horwitz & Garza, 1999). Ova Skala je našla primenu i u istraživanju kognitivnih,

afektivnih i demografskih varijabli koje su vezane za anksioznost (Onwuegbuzi, Baily & Daley, 2000).

Mnogi istraživači su skalu koristili u izvornom obliku (Elkafaifi, 2005; Aida, 1994; Gregersen & Horwitz, 2002; Saito et al., 1999), neki su je prevodili na maternji jezik ispitanika (Cheng, 2002; Rodriguez & Abreu, 2003) ili su koristili prilagođenu verziju iste (Pappamihiel, 2001).

Koristeći Skalu u izvornom obliku, Aida (Aida, 1994) je odlučila da istraži način na koji su Horvic i dr. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) definisali jezičku anksioznost, s ciljem da otkrije da li se u osnovi jezičke anksioznosti zaista nalaze tri aspekta anksioznosti koje autori navode (anksioznost pri komunikaciji, ispitna anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije). Istraživanje je trebalo da proceni pouzdanost skale, te da istraži vezu između nivoa anksioznosti i upotrebe japanskog jezika. U studiji koju je sproveda Aida (Aida, 1994) učestvovalo je 96 studenata japanskog jezika, a Kronbahov alfa koeficijent je iznosio 0,94. I ostali rezultati dobijeni u ovom istraživanju veoma su slični rezultatima iz 1986. godine kada je skala prvi put upotrebljena (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), što dokazuje njenu veliku pouzdanost.

#### **4.5.2. FLCAS: Konceptualne osnove**

Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji postala je jedan od najčešće upotrebljavanih instrumenata za merenje jezičke anksioznosti u poslednjih nekoliko decenija (Horwitz et al., 1986; Bailey, 1983; Lei, 2004; Young, 1991; Zhao, 2007; Huang, 2008). Autori ove skale posmatrali su jezičku anksioznost kao poseban fenomen koji se manifestuje kroz tri aspekta: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu

anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 127).

S obzirom na uticaj koji ima u međuljudskim interakcijama, **anksioznost pri komunikaciji**<sup>2</sup> (engl. *communication apprehension*) smatra se suštinskom pri definisanju jezičke anksioznosti (McCroskey, 1977). Najčešće se u literaturi definiše kao osećaj stida koji se vezuje za pojavu straha ili nelagodnosti pri komunikaciji sa drugim osobama. Poteškoće koje se javljaju pri komunikaciji u paru i grupi (anksioznost pri usmenoj komunikaciji), pri javnom nastupu (trema) ili tokom slušanja i reprodukovanja primljene poruke, sve su vrste anksioznosti pri komunikaciji. Prema tome, anksioznosti pri komunikaciji igra značajnu ulogu u definisanju jezičke anksioznosti. Smatra se uobičajenim da će osobe kod kojih se javljaju poteškoće u komunikaciji na maternjem jeziku imati problem i pri komunikaciji na stranom jeziku, posebno u razrednoj situaciji, gde u manjoj meri imaju kontrolu nad procesom komunikacije i gde se komunikacija stalno nadgleda (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 30).

Ocenjivanje je jedna od nezaobilaznih stavki pri učenju stranog jezika u razrednoj situaciji, te je takođe relevantna pri definisanju problema jezičke anksioznosti. **Ispitna anksioznost** (engl. *test anxiety*) odnosi se na **strah od neuspeha** (engl. *fear of failure*) (Sarason, 1980), a učenici kod kojih je primetna ova vrsta anksioznosti sebi postavljaju nerealistične zahteve, smatrajući da je sve sem savršenog rezultata jednako neuspehu. Oni često osećaju napetost na časovima stranog jezika jer su pismene i usmene provere sastavni deo učenja stranog jezika u razrednoj situaciji. Ispitna anksioznost nije karakteristična samo za učenike koji su na čas došli nespreni ili već imaju loše ocene, jer je logično da će čak i učenici koji su se potpuno pripremili za najavljenju proveru ponekad načiniti grešku. Ispitna anksioznost stoga nije vezana za školski uspeh ili uspešnost u

---

<sup>2</sup> U literaturi je čest i izraz „komunikacijska aprehenzija“.

učenju stranog jezika, već se prvenstveno javlja kod učenika koji su emotivno osetljivi i nesigurni u sebe (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 30).

**Strah od negativne društvene evaluacije** (engl. *fear of negative evaluation*) često se u literaturi definiše kao strah od tuđeg mišljenja, i smatra se trećim aspektom jezičke anksioznosti koja je vezana za učenje stranog jezika u razrednoj situaciji. Iako je po nekim karakteristikama sličan ispitnoj anksioznosti, strah od negativne društvene evaluacije je šireg raspona jer nije ograničen samo na merljivo ocenjivanje (brojčano), već može da se pojavi u bilo kojoj društvenoj situaciji (intervju za posao, prezentacija pred grupom ljudi) u kojoj druge osobe imaju priliku da ocene nečije govorne sposobnosti (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 31). Ukoliko se izražavanje na stranom jeziku odvija u razrednoj situaciji, osobe koje ocenjuju govorne sposobnosti onoga koji izlaže su nastavnik i vršnjaci iz odeljenja čiji stav i način ophođenja imaju ključan značaj pri pojavi jezičke anksioznosti.

U zaključku, anksioznost pri komunikaciji, ispitna anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije čine korisnu konceptualnu osnovu neophodnu da se pojam jezičke anksioznosti temeljno istraži. Iako postoji tumačenje da je jezička anksioznost kombinacija ova tri aspekta, Horvic i dr. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 31) smatraju da problem jezičke anksioznosti može da se sagleda jedino pojedinačnom analizom svakog od ova tri aspekta, jer jezičku anksioznost čini čitav niz samopercepcija, verovanja, osećanja i ponašanja koji proističu iz jedinstvenosti procesa učenja stranog jezika u razrednoj situaciji.

#### 4.5.3. Ostali načini merenja jezičke anksioznosti

Istraživanja rađena na polju jezičke anksioznosti uglavnom su potkrepljena kvantitativnim studijama. Šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka, brojne studije su istraživale vezu između uspešnog savladavanja stranog jezika i drugih varijabli (Chastain, 1975; Gardner et al., 1976; Swain & Burnaby, 1976). Međutim, rezultati ovih istraživanja se često nisu podudarali, što se pripisuje poteškoćama u merenju anksioznosti kao i različitosti korišćenih instrumenata. Alternativni pristup istraživanju ove pojave je kvalitativno istraživanje koje omogućava istraživaču da prikupi opisne informacije o varijablama koje nije lako definisati kroz empirijsko istraživanje. Na ovaj način probleme je moguće sagledati iz tačke gledišta subjekta. Međutim, mali broj istraživača se odlučuje za kvalitativno istraživanje, pa se čak i u istraživanjima iz poslednje dve decenije češće sreću radovi zasnovani na upotrebi kvantitativnih metoda (Gardner et al., 1997; Onwuegbuzie et al., 2000; Cheng, 2002).

Kod onih koji se ipak odluče za upotrebu kvalitativnih instrumenta, uglavnom se nailazi na upotrebu dnevnika, opservacija ili intervjuja. Među autorima koji su koristili kvalitativne instrumente u svom istraživanju ističe se Bejli (Bailey, 1983), koja je pre trideset godina koristila dnevnik jedanaestero studenata da bi ispitala jezičku anksioznost. Istraživanje je zasnovala na ideji da samopercepcija pojedinca utiče na njegov uspeh, odnosno neuspeh, na određenom polju. Tako je došla do zaključka da loša slika o sebi vodi do pojave jezičke anksioznosti, dok kod učenika sa pozitivnom slikom o sebi dolazi do značajnog napretka u učenju. Bejli takođe naglašava značaj anksioznosti kao otežavajuće okolnosti koja neretko dovodi do potpune nezainteresovanosti ili odustajanja od učenja stranog jezika.

Kvalitativno istraživanje vršeno uz pomoć intervjua sve češće se koristi u savremenim istraživanjima. To je jedna od kvalitativnih tehnika koja se uspešno koristi u mnogim poljima istraživanja pa tako i u istraživanjima na temu jezičke anksioznosti. Intervjui se koriste da bi se dobio subjektivni opis ličnog iskustva ispitanika, te da se istraže neki od aspekata koji posebno interesuju istraživača. Jedno od takvih istraživanja obavio je Prajs (Price, 1991) koji je sproveo intervjue sa deset visoko anksioznih studenata francuskog jezika. Autor je intervjue snimao, potom transkribovao i analizirao identifikujući različite kategorije. Studenti su izjavili da se za vreme izražavanja na stranom jeziku osećaju nervozno i nemirno, neprestano ističući osećaj psihičke i fizičke nelagodnosti. Prajs ističe i da je jedan od najčešćih razloga pojave anksioznosti i usmeno izražavanje pred vršnjacima iz odeljenja, što dokazuje postojanje straha od negativne društvene evaluacije. Istraživanje je pokazalo i da su učenici sa visokim nivoom jezičke anksioznosti postizali natprosečne rezultate u ostalim predmetima jer je osećaj da vladaju situacijom kada govore na maternjem jeziku doprineo slobodnijem izražavanju i većem osećaju sigurnosti.

Spilman i Radnofski (Spielmann & Radnofsky, 2001) izvršili su istraživanje o takozvanoj jezičkoj tenziji u školi gde se kompletna nastava odvijala na stranom jeziku. Na osnovu individualnih i grupnih intervjua, opservacija, i analize dnevnika prikupljeni su podaci koji su ipak naišli na osporavanje kod ostalih kolega. Spilman i Radnofski (Spielmann & Radnofsky, 2001) istrpeli su kritike na račun upotrebe kvalitativnih metoda, jer za razliku od kvantitativnih instrumenata, u toku intervjua ispitivač može da vrši uticaj na tok intervjua, navodeći ispitanike da izraze stavove i mišljenja koja idu u prilog ispitivaču. Autori su ipak stali u odbranu upotrebe kvalitativnih instrumenata tvrdeći da skup cifara i diskretnih podataka ne može da iznedri holističke teorije. S tim mišljenjem



se slaže i Pikok (Peacock, 1998), koji dodaje da su intervjui izuzetno prikladna dopuna kvantitativnim rezultatima jer objašnjavaju rezultate dobijene pomoću skala i testova.

Mnoge studije su stoga bazirane na mešovitoj upotrebi kvantitativnih i kvalitativnih metoda u istraživanju. Tako su Gregersen i Horvic (Gregersen & Horwitz, 2002) sprovele istraživanje sa čileanskim studentima, pri čemu su prvo upotrebile Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, a potom i intervjue sa četvoro studenata koji su prema rezultatima skale pokazali visok nivo jezičke anksioznosti. Intervjui su razjasnili uzroke velike količine jezičke anksioznosti, a pokazalo se da su to strah od negativne društvene evaluacije i strah od greške. Upotreba isključivo kvantitativne metode dokazala bi postojanje anksioznosti pri izražavanju dok bi njeni uzroci ostali nerazjašnjeni.

Kombinovanjem kvantitativnih i kvalitativnih metoda koristili su se i Filips (Phillips, 1992) i Papamihil (Pappamihiel, 2002). Filips je u svom istraživanju prvo kvantitativno istražila jezičku anksioznost upotrebom Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz et al., 1986), a potom usmeno, putem intervjua potvrdila njeno postojanje. Papamihil je kombinovala kvantitativnu skalu i kvalitativno istraživanje vršeno pomoću fokusnih grupa, tvrdeći da je takva vrsta kvalitativnog istraživanja posebno pogodna kod problema jezičke anksioznosti, jer se na taj način otkrivaju informacije do kojih se ne bi došlo upotrebom intervjua i koje bi se teško uočile prilikom opservacija. U fokusnim grupama učesnici su voljniji da iskažu srž svog straha, jer su okruženi ljudima za koje znaju da imaju isti problem i u njihovim izjavama prepoznaju sebe.

Uvidevši značaj upotrebe različitih tehnika vezanih za istraživanje jezičke anksioznosti, i u ovoj disertaciji će se koristiti kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata. Jezička anksioznost kod učenika osnovne škole će se ispitati upotrebom

prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, a potom dopuniti intervjuima. Autorka se odlučila za upotrebu ovih instrumenata smatrajući da su uravnoteženi i da predstavljaju najefektniji način za istraživanje jezičke anksioznosti, kao što to predlaže Pikok (Peacock, 1998). O samoj metodologiji istraživanja, instrumentima, uzorku itd. više reči će biti u narednom poglavlju.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Za razliku od prethodnog poglavlja u kojem je dat pregled literature i opisani vladajući stavovi vezani za problem jezičke anksioznosti i njen uticaj na učenje stranog jezika, ovo poglavlje će se baviti metodologijom koja je primenjivana u toku istraživanja za ovu disertaciju. S obzirom da analiza kvalitativnog istraživanja čini značajan deo ove disertacije, u okviru ovog poglavlja autorka će objasniti validnost i neophodnost upotrebe kvalitativnih metoda istraživanja koje tek u kombinaciji sa kvantitativnim istraživanjem daju potpun uvid u fenomen problema jezičke anksioznosti sa stanovišta učenika. Takođe će se opisati tehnike i metode koje su korišćene u prikupljanju podataka, analizi i predstavljanju rezultata.

### 5.1. MEŠOVITE METODE ISTRAŽIVANJA

U poslednjih nekoliko decenija, istraživanja u kojima se koriste **mešovite metode istraživanja** (engl. *mixed methods research*) postala su ne samo prihvaćena, već i izuzetno popularna, s obzirom da veliki broj studija ističe njihove prednosti u smislu boljeg razumevanja i validnosti podataka. Međutim, mešovite metode istraživanja ipak nije tako jednostavno definisati. S tim se slažu i Tašakori i Tedli (Tashakkori & Teddlie, 1998) koji predlažu da se u istraživanjima u kojima se kombinuju različiti pristupi koristi termin *mešoviti modeli* pre nego *mešovite metode* jer se takva istraživanja često protežu van granica termina metode. Iako je ovako objašnjenje uistinu logično, u literaturi se ipak ustalio termin 'mešovite metode' i on uglavnom podrazumeva kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih pristupa u istraživanju neke pojave.

### **5.1.1. Kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja**

U odnosu na kvantitativno istraživanje koje omogućava istraživaču da se upozna s problematikom predmeta istraživanja upotrebom raznih instrumenta i analizom uzročno-posledičnih veza između varijabli, kvalitativno istraživanje je bazirano na naturalističkom principu koji istraživaču omogućuje da problem sagleda iznutra, dopuštajući ispitaniku da kroz uobičajeno ponašanje u svom prirodnom okruženju iskaže suštinu problema. Podaci potrebni za kvalitativnu analizu dobijaju se direktno sa terena, dok je istraživač taj koji posmatra aktivnosti i interakcije (Patton, 2002: 4).

Rezultati kvalitativnog istraživanja mogu se predstaviti samostalno ili u kombinaciji sa kvantitativnim podacima. Na najjednostavnijem nivou istraživanja, upitnik ili intervju koji sadrži i pitanja zatvorenog i otvorenog tipa primer je kombinacije kvantitativnih mera i kvalitativnog istraživanja. Uz to je bitno naglasiti da ne postoji strogo pravilo o načinu na koji će se prikupiti podaci da bi se istražio određeni problem. Prema rečima Kronbaha, pisati studiju je umetnost koliko i nauka, te stoga u istraživanju, kao i u umetnosti, ne postoji jedinstveni, idealni standard (Cronbach, 1982: 72). Kvalitativne metode doprinose tome da predmet istraživanja bude obrađen u potpunosti i detaljno. S druge strane, kvantitativne metode zahtevaju upotrebu standardnih mera prema kojima se odgovori ispitanika svrstavaju u prethodno određene kategorije. Prema tome, kvalitativne metode pokušavaju da dopru do srži situacije, što im ograničava mogućnost generalizacije.

U navođenju prednosti i mana kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja, ne treba zaboraviti da i jedna i druga strana teže istom cilju – istini. Kvantitativni rezultati obezbeđuju jasne činjenice koje potvrđuju ili pobijaju neku teoriju, ali subjektivni stav svakog ispitanika koji stoji iza prostih činjenica i brojeva dobija se isključivo

kvalitativnom analizom. To znači da četvorka jednog ispitanika na Likertovoj skali nije identična četvorci drugog ispitanika iako odgovaraju na isto pitanje. Iza svakog brojčanog odgovora stoji misaoni proces na koji utiču vrednosti i verovanja pojedinca, te je posao istraživača da shvati i predoči drugima da iza odgovora na skali od jedan do pet ipak postoji nešto više. Prema tome, nije čudno što se kvantitativne i kvalitativne metode odlično dopunjuju. Kvalitativno istraživanje je tu da dopuni i nadogradi stare i otkrije nove teorije i varijable koje se uz pomoć kvantitativnih metoda testiraju i objašnjavaju. S obzirom na to da i jednu i drugu metodu istraživanja karakterišu različite slabosti i prednosti, one čine alternativu i nisu međusobno isključive, te se često nalaze u okviru iste studije.

Uzimajući u obzir da je cilj ovog istraživanja sagledavanje nivoa jezičke anksioznosti kako sa kvantitativnog tako i sa kvalitativnog stajališta, istraživanje u sklopu ove disertacije koncipirano je tako da se dobiju podaci iz dve perspektive (anketiranje i intervjui) čija se analiza potom kombinuje i dopunjava iz dva različita izvora podataka.

### **5.1.2. Istraživački instrumenti**

Istraživači koji se odluče da u svom istraživanju kombinuju kvantitativne i kvalitativne metode moraju da budu svesni prednosti koje im istraživanje mešovitim metodama nudi ali i da uvide da „jaka ograda čini dobrog komšiju“<sup>3</sup> (Appleton & Booth, 2005: 99). Stoga je bitno dobro razgraničiti i instrumente istraživanja i svaki ponaosob pažljivo sastaviti da bi se prikupljeni podaci mogli opisati i detaljno protumačiti.

Upotreba kvantitativnih instrumenata je odličan način da se dobiju objektivni podaci i da se dokaže odnosno opovrgne postavljena hipoteza. Struktura kvantitativnih

---

<sup>3</sup> Engl. *Strong fences make good neighbours.*

istraživanja je standardizovana i nije se menjala decenijama i stoga se često koristi u raznim naučnim poljima i disciplinama. Instrumenti koji se koriste u ovakvim studijama su upitnici, ankete i ostala sredstva kojima se mogu prikupiti numerički, odnosno merljivi podaci, te se i u analizi najčešće pojavljuju tabele sa brojčanim odnosno statističkim podacima.

U kvalitativnom istraživanju, osnovni instrument je istraživač. On je taj koji koristi raznovrsne strategije u zavisnosti od tipa istraživanja. Načini prikupljanja podataka su mnogobrojni, a najčešće se koriste individualni intervjui, strukturisani i nestrukturisani, fokusne grupe, vođenje dnevnika, opservacije i arhivska istraživanja.

## 5.2. VALIDNOST KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA

Dok validnost kvantitativnog istraživanja zavisi od pažljivog sastavljanja instrumenta, u kvalitativnom istraživanju osnovni instrument je istraživač, pa verodostojnost kvalitativnih metoda ovisi o veštini i kompetenciji osobe koja obavlja istraživanje na polju rada. Prema tome, kvalitativno istraživanje se bazira na subjektivnim, interpretativnim i kontekstualnim podacima koje kvantitativno istraživanje najčešće isključuje (Auberbach & Silverstein, 2003: 73). S obzirom da je subjektivnost ono što najčešće dovodi u pitanje validnost kvalitativnog istraživanja, istraživači koji su pobornici ove vrste sakupljanja podataka razvili su nekoliko kategorija kojima se dokazuje njegova validnost (Seale, 2003: 171).

Jedna od kategorija je **deskriptivna validnost** (engl. *descriptive validity*) koja se odnosi na tačnost podataka (Maxwell, 1992: 49). Time se podrazumeva da podaci moraju biti identičan prikaz onoga što je ispitanik rekao. Ista preciznost odnosi se i na izveštavanje o prikupljenim podacima, što znači da transkripcija predstavlja identičan

prepis onoga što je rečeno. Ipak, upravo zbog transkripcije podataka mnogi deskriptivnu validnost dovode u pitanje, jer transkripcija ostavlja dovoljno prostora za grešku ili izostavljanje podataka. Čak se i za doslovno transkribovan intervju može reći da je nevažeci ukoliko su u njemu izostavljene karakteristike neformalnog govornog jezika, pa čak i naglasak, jer sve to zajedno čini osnovu za pravilno razumevanje i tumačenje intervjua.

Druga kategorija je **interpretativna validnost** (engl. *interpretative validity*) i odnosi se na način na koji istraživač tumači značenje događaja, predmeta ili ponašanja (Maxwell, 1992: 50). Ovde je ključno da interpretacija bude bazirana na perspektivi ispitanika, nikako ispitivača. To jasno može da se vidi kroz jednostavan primer: ukoliko tokom intervjua ispitanik udari rukom o sto, tumačenje može biti dvojako. Stoga je na ispitivaču da pre donošenja zaključka dokaze o takvom ponašanju pronade u transkriptu ili govoru tela i tek na osnovu toga zaključi da li je takva reakcija ispitanika bila rezultat ljutnje i besa, ili prosto način da naglasi svoj stav.

Treću kategoriju čini **teorijska validnost** (engl. *theoretical validity*) koja se odnosi na teorijsku osnovu na koju se istraživač poziva ili koju razvija tokom svoje studije (Maxwell, 1992: 50). Adekvatna teorijska osnova omogućava istraživaču da pojavu koju istražuje adekvatno objasni. Svi oblici, koncepti, kategorije i karakteristike moraju da se uklope da bi sačinili građu koja će svedočiti o određenoj pojavi. Na primer, ukoliko se u okviru nečijeg istraživanja pojave obrasci netipični za tu pojavu, istraživač bi trebalo da je u mogućnosti da takvu pojavu potkrepi teorijskim dokazima.

**Generalizacija** (engl. *generalizability*) je četvrta kategorija koja govori u prilog validnosti kvalitativnog istraživanja, a ujedno je prema Volševim rečima najproblematičnija (Walsh, 2003: 70). S obzirom da se kvalitativno istraživanje odnosi na koncept i karakteristike odabrane grupe, zaključuje se da se dobijeni rezultati ili teorijski

koncept odnose na sličnu grupu (Auberbach & Silverstein, 2003). Kao što se već spominjalo, razne tehnike sakupljanja podataka, teorijsko potkrepljivanje, biranje odgovarajućeg uzorka itd, dovode do potpunog uvida u problem i do razvoja teorije koja opisuje pojavu koja se ispituje.

Prema tome, istraživač koji odluči da se bavi kvalitativnim istraživanjem mora da bude svestan da će podaci njegovog istraživanja biti plod njegovog truda i umeća interpretacije, te da će u njih uvek biti usađena senka njegove ličnosti (Denzin & Lincoln, 2000: 14). Kvalitativni istraživač mora da shvati da je on sastavni deo istraživačkog procesa i jedini odgovoran za rezultate dobijene analizom prikupljenih podataka. Stoga, ukoliko se svesno pridržava onog opisanog u prethodno spomenute četiri kategorije, njegova validnost i kompetencija ne bi trebalo da budu dovedene u pitanje.

### **5.2.1. Triangulacija**

Validnost nekog istraživanja može se dodatno utvrditi upotrebom triangulacije. U kvalitativnom istraživanju **triangulacija** (engl. *triangulation*) se odnosi na upotrebu više različitih metoda u sakupljanju i analizi podataka (Denzin, 1978: 291). Ukoliko istraživač odluči da istraživanje neke pojave bazira na upotrebi isključivo jedne metode, neminovno je da će se susresti sa ograničenjima u analizi podataka. Stoga se većina istraživača odlučuje da koristi nekoliko različitih metoda, preplićući tako elemente kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. Kao što je već pomenuto u ranijem odeljku, takva istraživanja se nazivaju **istraživanja mešovitim metodama** (engl. *mixed methods research*) i predstavljaju odličan način da se dobiju valjani i detaljni podaci.

S obzirom da triangulacija pomaže istraživaču da lakše identifikuje, istraži i bolje razume problem istraživanja, jasno je zašto je u poslednje dve decenije postala sastavni



deo gotovo svake kvalitativne studije (Rothbauer, 2008). Prema tome, bitno je pomenuti da postoje četiri osnovna tipa triangulacije (Denzin, 1970: 145):

1. **triangulacija podataka** (engl. *data triangulation*) koja podrazumeva prikupljanje podataka upotrebom više različitih izvora. Tako istraživači svoje podatke mogu da dobiju putem intervjua, posmatranja, pisanih dokumenata i drugih izvora.
2. **triangulacija istraživača** (engl. *investigator triangulation*) koja se odnosi na zajednički rad dva ili više istraživača u sakupljanju i analizi podataka.
3. **triangulacija teorija** (engl. *theoretical triangulation*) koja se odnosi na različite teorijske okvire koje istraživač koristi da bi rezultate svog istraživanja potvrdio odnosno opovrgao.
4. **triangulacija metoda** (engl. *methodological triangulation*) koja se odnosi na upotrebu više različitih metoda u sakupljanju podataka.

Na sličan način, i istraživanje rađeno za potrebe ove doktorske disertacije oslanja se na dva različita izvora podataka, koristeći i kvantitativne i kvalitativne tehnike, kombinujući statističke podatke sa analizom intervjua kako bi se dobila celokupna slika istraživačkog problema. Autorka se takođe odlučila i za upotrebu više različitih metoda u sakupljanju podataka, koje će biti detaljnije objašnjene u narednom odeljku.

### **5.3. METODE SAKUPLJANJA PODATAKA**

Kvalitativno istraživanje se uglavnom bazira na četiri osnovne metode prikupljanja podataka: (a) učestvovanju, (b) direktnom posmatranju, (c) intervjuisanju i (d) arhivskom istraživanju (Marshall & Rossman, 2006: 97). Ove četiri metode čine primarne načine sakupljanja podataka, koji radi dobijanja bogatijih informacija iz više različitih

perspektiva mogu da se kombinuju sa drugim kvantitativnim metodama, što doprinosi valjanijem prikazivanju stvarnog stanja stvari. Tako je i u okviru ovog istraživanja došlo do kombinovanja dveju metoda prikupljanja podataka (anketa i intervju) čije će se teorijske postavke detaljnije objasniti u narednom odeljku.

### 5.3.1. Anketa

**Anketa** (engl. *survey*) je sistematska metoda sakupljanja podataka na odabranom uzorku da bi se dobili kvantitativni podaci koji mogu da karakterišu veću populaciju anketom ispitanih članova (Groves et al., 2004: 4). Populacija koja se anketom ispituje može obuhvatiti stanovnike nekog grada ili opštine, članove neke specifične grupe, na primer učitelje i nastavnike, ili učenike određenog uzrasta itd. Cilj sprovođenja ankete nije posmatranje društvenih interakcija ili komunikacije među članovima grupe (kao što je to slučaj kod kvalitativnih metoda prikupljanja podataka) već dobijanje osnovnih podataka odnosno karakteristika koje definišu svakog ispitanika ponaosob i koje se mogu kvantitativno interpretirati. Anketiranje odabranog uzorka može da se sprovede na razne načine: slanjem poštom, telefonski, lično, ispunjavanjem anketnih listića, putem imejla itd.

U okviru nekog istraživanja, anketa se najčešće koristi kao metoda verifikacije pomoću koje se prikupljaju podaci koji istraživaču služe za proveru određenih hipoteza. Prema tome, da bi se anketa uspešno sastavila i bila od koristi istraživaču, potrebno je dobro poznavati problematiku koja se istražuje, kao i načine sastavljanja ankete. Stoga je adekvatna teorijska podloga od izuzetne važnosti za svakog istraživača, jer istraživanje literature i metodološka iskustva drugih mogu u velikoj meri da pomognu da se anketa detaljno razradi, sve njene prednosti adekvatno iskoriste, a nedostaci izbegnu (Groves et al., 2004).

Prednost upotrebe ove metode sakupljanja podataka je u tome što pomaže istraživaču da ispita stavove, mišljenje, karakter i emocije ispitanika vezane za prošlost, sadašnjost ili budućnost. Upotrebom drugih metoda kao što je metoda posmatranja dobijamo samo podatke onakve kakvi su u trenutku posmatranja, te je prednost upotrebe ankete i u njenoj ekonomičnosti jer se u kratkom vremenskom periodu može doći do velikog broja podataka, što ujedno smanjuje i troškove samog istraživanja.

Poteškoće u dobijanju podataka uz pomoć ankete mogu se svrstati u tri grupe. Prvu grupu čine epistemološke teškoće koje nastaju zbog različite stručnosti ispitanika. Iz tog razloga njihovi odgovori nemaju istu vrednost, a jednako ulaze u statističku obradu, što dovodi u pitanje tačnost njihovih odgovora. Drugu grupu čine psihološke poteškoće koje nastaju zbog težine prilagođavanja ankete svim ispitanicima. Dok je anketa jednima jednostavna, drugima može biti preteška. Mnogi istraživači greše pa anketu prilagođavaju proseku, a nju ipak treba prilagoditi najnižem nivou jer će je jedino u tom slučaju svi ispitanici razumeti. Takođe postoje i društvene poteškoće koje se zasnivaju na tendenciji ispitanika da daju odgovore koji su u skladu sa društvenim vrednostima, pa se tako često dobiju rezultati koji su bolji od stvarnog stanja (Groves et al., 2004).

Upravo sa takvim problemom susrela se i autorka ove doktorske disertacije. Naime, autorka koja je ujedno radila kao nastavnik engleskog jezika u odeljenjima koja je anketirala imala je problem da učenicima objasni da njihovi odgovori ni u kom slučaju neće biti javni niti prepoznati od strane nastavnika, niti će na bilo koji način uticati na stav nastavnika prema njima u daljem radu, niti na njihovu ocenu. Iako je anketa koju je autora sprovela bila anonimna, učenici su i dalje imali problem da na pitanja odgovaraju iskreno, te su mnogi odgovore ipak prilagodili društvenim normama, tj, zaokruživali su odgovore za koje su smatrali da su društveno prihvatljiviji.

Stoga se može zaključiti da je ova metoda prikupljanja podataka pouzdana toliko koliko su pouzdane same informacije prikupljene tom metodom. Prema tome, pouzdanost informacija nije uvek validna jer su mogućnosti ove metode najčešće ograničene ukoliko se ne koristi u kombinaciji sa nekim drugim metodama.

### 5.3.2. Intervju

U istraživanjima koja kombinuju kvantitativne i kvalitativne instrumente, **intervju** (engl. *interview*) sledi iza urađenih testova i anketa i služi kao odličan kontekst za dublju analizu dobijenih statističkih podataka. Paton (Patton, 2002: 342) tvrdi da se ljudi intervjuišu kako bi se dobile informacije koje se ne mogu dobiti posmatranjem, što znači da se upotrebom ovog instrumenta dobija detaljan uvid u tuđu perspektivu. Prema tome, kvalitativno intervjuisanje treba da započne pretpostavkom da je tuđa perspektiva značajna, jasna i da pruža neka nova znanja.

Kvalitativni intervjui su uvek otvorenog tipa, mogu da budu strukturisani i nestrukturisani (Schensul, 2008: 187), a zajedničko im je to što sadrže pitanja koja omogućavaju ispitaniku da stavove izrazi svojim rečima i što se obično obavljaju na zaštićenim mestima, što ispitaniku nudi privatnost i kod njega stvara osećaj sigurnosti. Vodeći se ovim pravilima, i intervjui za ovu disertaciju obavljali su se u kabinetu autorke gde su bili prisutni samo učesnik i autorka.

Iako ponekad podseća na opušten razgovor, intervju ipak ima svrhu, a to je da se nešto sazna o određenoj temi ili iskustvu učesnika, što se najčešće postiže dijalogom gde ispitivač postavlja pitanja a ispitanik odgovara na njih (Brinkmann, 2008: 470). Paton (Patton, 2002: 344) naglašava da intervju nikada ne treba da počne listom rutinskih demografskih pitanja, već uobičajenim pitanjima kojim bismo započeli svaki drugi

razgovor, što za cilj ima da opusti sagovornika. Potom mogu da slede pitanja o sadašnjem ponašanju, aktivnostima ili iskustvu. Takođe je neophodno formulirati svako pitanje tako da u sebi sadrži isključivo jednu misao, što će ispitaniku olakšati davanje odgovora i neće odvesti razgovor u drugi pravac. Zato se i kaže da je formulisanje pitanja od izuzetne važnosti za kvalitet odgovora koji se očekuje (Patton, 2002: 344). Patton (Patton, 2002) posebno naglašava da po svaku cenu treba da se izbegavaju pitanja koja počinju upitnom rečju „zašto.“ Pitanja formulirana na taj način u sebi nose pretpostavku da se nešto dogodilo sa razlogom koji je ispitaniku poznat, što ponekad i nije slučaj. To može dodatno zbuniti ispitanika i situaciju učiniti neugodnom jer ispitanik možda neće imati odgovor. Stoga se predlaže da se pitanja poput: „Zašto ste se pridružili ovom programu?“ preoblikuju u: „Šta je to što Vas je najviše privuklo ovom programu?“ (Patton, 2002: 345). Postavljanje adekvatnih pitanja je veština koja proističe iz iskustva i sigurnosti ispitivača koji zna šta traži iz intervjua koji sprovodi, koji pažljivo osluškuje i ono što je rečeno i ono što nije spomenuto i koji je osetljiv na potrebe osobe koja je intervjuisana. Pored toga, kvalitetna upotreba vremena je takođe veoma dragocena u svakom intervjuu. Da bi vreme bilo u potpunosti iskorišćeno, neophodno je držati konce u svojim rukama na sledeći način: (1) ispitivač treba da zna šta je to što želi da sazna intervjuom, (2) treba da postavlja precizna pitanja (3) treba pažljivo da sluša da bi procenio relevantnost odgovora i (4) neophodno je da pruža verbalnu i neverbalnu podršku osobi koja je intervjuisana (Patton, 2002: 345).

Za beleženje intervjua uglavnom se predlaže upotreba diktafona ali to ne isključuje potrebu za hvatanjem beleški. Upotreba diktafona omogućava bolju koncentraciju tokom intervjua, pri čemu ispitivač može da obrati pažnju na određene delove koje je obeležio u svojoj radnoj sveci, a da pritom ne pokušava da zapiše svaku izgovorenu reč. Treba napomenuti da je vreme neposredno nakon intervjua presudno za

verodostojnost kvalitativne istrage. To je vreme koje garantuje kvalitet prikupljenih podataka, tada se beleže detalji o mestu na kojem se intervju odvijao, pod kojim okolnostima, kako su ispitanici reagovali na pitanja i slično.

Ispitivač takođe treba da bude spreman na to da intervju neće uvek proći onako kako je zamišljeno. On će često čuti o stvarima koje nije pitao, a neretko se intervjui pretvaraju u ispovesti, posebno ukoliko se radi o intervjuima koji su poverljive prirode. Zato se i kaže da su kvalitativne metode istraživanja lične, jer naturalistički tip istrage uvodi istraživača u stvarni svet ispitanika, otkriva njihove misli i osećaje, te kvalitativna istraga mora da bude dobro odmerena jer ona, za razliku od anketa, testova i drugih vrsta kvantitativnih pristupa, prodire duboko u svest ispitanika.

#### 5.4. UZORAK

Logično je da istraživači pri ispitivanju neke pojave ne mogu da istraže ponašanje svakog pojedinca, pa podatke sakupljaju na osnovu određenog **uzorka** (engl. *sample*) koji predstavlja samo deo populacije i koji sadrži karakteristike potrebne za sprovođenje istraživanja (Morgan, 2008b). Cilj svih kvantitativnih istraživanja jeste da se iz populacije izvuče reprezentativni primerak tako da rezultati koji proizađu iz analize uzorka mogu da se generalizuju i primene na celu populaciju.

Izbor odgovarajuće metode selekcije uzorka zavisi od cilja studije. U kvantitativnim istraživanjima autori se najčešće opredeljuju za **nasumičan uzorak** (engl. *probability sample*), a njegova veličina treba da predstavlja optimalan broj koji je neophodan da bi se iz njega izveli validni zaključci o celoj populaciji (Marshall, 1996: 523). Stoga, kod kvantitativnog istraživanja nesumnjivo vredi pravilo da veći uzorak podrazumeva manju mogućnost za grešku. Vodeći se ovim pravilima, autorka ove

disertacije je odlučila da kvantitativni deo svog istraživanja sprovede sa dve generacije učenika, učenicima šestog i osmog razreda, što ukupno čini 12 odeljenja sa 287 učenika, smatrajući da je ovaj broj dovoljan da bi se na osnovu odabranog uzorka mogli doneti zaključci koji će biti primenjivi na celokupnu populaciju učenika viših razreda osnovne škole.

Iako je nasumičan odabir uzorka odličan za kvantitativne studije sa velikim brojem ispitanika, ova tehnika ipak nije najbolji izbor za istraživanja koja su u osnovi naturalistička. Ovakav način odabira uzorka kao i broj ispitanika ne predstavljaju najpouzdaniji način za razumevanje kompleksnih pitanja koja se odnose na ljudsko ponašanje, te su uzorci za kvalitativna istraživanja manji i odabrani na drugačiji način iz više razloga, kako teorijskih tako i praktičnih.

Kao prvo, uzorci za kvalitativno istraživanje su bročano manji, a koliko velik će uzorak biti zavisi od toga koliko ispitanika je dovoljno da odgovori na istraživačko pitanje. U jednostavnim studijama čak i jedan ispitanik je dovoljan da se izvedu potrebni zaključci, dok je u većim i kompleksnijim studijama potrebno koristiti veće uzorke i kombinovati različite tehnike analize (Marshall, 1996: 524).

Laički govoreći, dizajn kvalitativne studije se može posmatrati kao gruba skica koju će istraživač doterati kako istraživanje napreduje (Frankel & Devers, 2000a: 114). S obzirom da se u kvalitativnim studijama koriste **namerno odabrani uzorci** (engl. *non-probability samples*), njihov cilj nije da čine statistički reprezentativan uzorak već da u kombinaciji sa kvantitativnim podacima u potpunosti objasne određenu pojavu.

Tako je i u okviru ove doktorske disertacije korišćena kombinovana metoda prikupljanja podataka, između ostalog i metoda intervjua, koja je jedna od najčešće korišćenih metoda u kvalitativnom istraživanju. U ovom delu istraživanja, koje je kvalitativnog karaktera, uzorak je činilo 22 učenika šestog razreda koji su odabrani

principom slučajnog odabira odeljenja iz generacije učenika šestog razreda, jer je autorka zaključila da bi slika stvarnog stanja u okviru jednog odeljenja predstavljala najbolju dopunu rezultatima dobijenim kvantitativnom analizom.

Detaljan opis ispitanika, način prikupljanja podataka, analiza kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata predstavlja su u narednom odeljku.

#### **5.4.1. Opis uzorka kvantitativnog istraživanja**

U istraživanju za ovu doktorsku disertaciju učestvovalo je 287 učenika osnovne škole „Svetozar Marković Toza“ iz Novog Sada kojima je engleski jezik prvi strani jezik koji uče od prvog razreda osnovne škole. U istraživanju su učestvovali učenici šestog i osmog razreda, a istraživanje je sprovedeno 2011. godine. Uzorak za istraživanje činilo je šest odeljenja šestih razreda sa ukupno 142 učenika, i šest odeljenja osmog razreda sa ukupno 145 učenika.

Uzorak je odabran namerno, jer je kroz rad sa pomenutim učenicima autorka došla do zaključka da je kod učenika u višim razredima osnovne škole jezička anksioznost prisutna u velikoj meri. Taj zaključak je izveden na osnovu posmatranja ponašanja učenika pri usmenom i pismenom izlaganju, kao i na osnovu njihove tendencije da izbegavaju situacije u kojim se od njih traži da izlože svoje mišljenje na stranom jeziku.

Istraživanje je sprovedeno pred sam kraj drugog polugodišta, u školskoj godini 2010/11. Autorka se opredelila za deskriptivnu metodu istraživanja koristeći tehnike anketiranja i intervjua. Odabirom ovakvih metoda i tehnika istraživanja autorki je omogućeno da organizovano, sistematski i planski dođe do postavljenog cilja.

Anketiranje je sprovedeno u toku jednog školskog časa i u učionici, što je doprinelo činjenici da svi upitnici budu popunjeni i vraćeni. Anketa sadrži tri grupe



pitanja i pisana je na maternjem jeziku učenika. Prva grupa pitanja se sastoji od pitanja koja se odnose na pol, školski uspeh na kraju prethodno završenog razreda kao i na ocenu učenika sa polugodišta. Druga grupa pitanja se sastoji od pitanja koja se odnose na učenje jezika van škole, kao i na mogućnost upotrebe stečenog znanja van školskih klupa. Drugi deo ankete sadrži i pitanja otvorenog tipa kojima je autorka želela da sazna stavove učenika po pitanju izvođenja nastave na engleskom jeziku, načinu ocenjivanja kao i pritisku od strane roditelja ili njih samih. Treći deo ankete čini upitnik formulisan po uzoru na Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) a čija se prilagođena verzija za učenike šestog razreda sastoji od 12 pitanja i poseduje trostepenu skalu čiji se odgovori kreću od „Slažem se“ do „Ne slažem se“ (v. Prilog 6), dok se za učenike osmog razreda sastoji od 22 pitanja i poseduje petostepenu skalu čiji se odgovori kreću od „u potpunosti se slažem“ do „uopšte se ne slažem“ (v. Prilog 7). Autorka se odlučila za prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji jer je smatrala da učenici viših razreda osnovne škole ipak nisu dovoljno zreli da u potpunosti razumeju i tačno odgovore na sva pitanja iz originalne verzije ove Skale.

U narednom delu opisaćće se eksterni i interni faktori obrađeni u prva dva dela ankete sprovedene sa obe generacije učenika i predstavice se rezultati dobijeni njihovom analizom.

#### **5.4.2. Eksterni faktori**

U gotovo svakoj sudiji koja se bavila problemom jezičke anksioznosti, pa tako i u ovoj disertaciji, posebna pažnja obraća se na faktore ispitanika kao što su dob, pol, mogućnost odlaska u inostranstvo, godine učenja stranog jezika, ocene i mnoge druge.

Ove varijable smatraju se veoma važnima jer se na osnovu njih mogu uvideti razlike u načinu manifestacije jezičke anksioznosti i njenom uticaju na učenje stranog jezika kod učenika različitih profila.

Prvi u nizu eksternih faktora koji se nalazi u gotovo svakom upitniku koji se bavi ispitivanjem jezičke anksioznosti je uzrast, te je opštepoznata činjenica da postoji pozitivna i statistički značajna korelacija između jezičke anksioznosti i dobi ispitanika (Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999). Međutim, u većini studija rađenih na temu jezičke anksioznosti fokus je na ispitanicima koji su u dobu adolescencije ili stariji, tako da se informacije o jezičkoj anksioznosti kod mlađih učenika retko sreću. Upravo zbog toga autorka ovog istraživanja je odlučila da se posveti mlađoj populaciji učenika stranog jezika i da ispita da li se i u kojoj meri jezička anksioznost javlja kod njih. Autorka smatra da je otkrivanje jezička anksioznosti na ranom uzrastu od ključne važnosti, jer, ukoliko se na vreme otkrije i sanira, jezička anksioznost neće biti u tolikoj meri prisutna na starijem uzrastu. Stoga su u ovom istraživanju učestvovali učenici viših razreda osnovne škole koji su u vreme sprovedenog istraživanja imali između 12 i 15 godina.

Pored godina, i pol ispitanika igra značajnu ulogu jer se jezička anksioznost različito manifestuje kod osoba muškog i ženskog pola, pa tako postoji veliki broj studija koje su se bavile istraživanjem nivoa jezičke anksioznosti u zavisnosti od pola ispitanika. Neki istraživači (Felson & Trudeau, 1991; Daly, Kreiser & Rogharr, 1994) su tvrdili da ispitanici ženskog pola imaju viši nivo anksioznosti od ispitanika muškog pola, dok se u istraživanjima koja su se tiču isključivo jezičke anksioznosti neretko pokazalo da ispitanici ženskog pola imaju povišen nivo anksioznosti pri komunikaciji na stranom jeziku u odnosu na ispitanike muškog pola (Padilla et al., 1998).

Iako su prethodno pomenuta istraživanja bazirana na zrelijim ispitanicima, i ona rađena kod nešto mlađe populacije, pokazala su slične rezultate. Tome svedoče i rezultati

autorke Papamihil (Pappamihiel, 2001; 2002) koja je istraživala razlike u nivou jezičke anksioznosti među srednjoškolcima muškog i ženskog pola meksičkog porekla. Autorka je istraživanje bazirala na prilagođenoj verziji Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji koju je nazvala Skala za merenje anksioznosti u engleskom jeziku (engl. *English Language Anxiety Scale — ELAS*). Njeni rezultati pokazuju da su u okvirima razredne situacije devojčice pokazale znatno viši nivo jezičke anksioznosti nego dečaci. Autorka je stoga došla do zaključka da se kod devojčica u periodu adolescencije u mnogo većoj meri javljaju zabrinutost i anksioznost koje su vezane za predavanja i nastavu na stranom jeziku. Sem jezičke anksioznosti, pomenuta autorka je primetila da su ispitanе devojke takođe ispoljile anksioznost vezanu za društvene interakcije sa vršnjacima. Iako mnogima deluje nelogična činjenica da će devojčice imati povišen nivo društvene i jezičke anksioznosti, posebno ako se uzme u obzir da su one često komunikativnije u odnosu na dečake, savesnije i odgovornije u učenju jezika, postoji tvrdnja da su takvi osećaji duboko usađeni u žensku psihu. Hjuberti (Huberty, 2004: 74) to objašnjava teorijom da devojčice generalno imaju viši nivo jezičke anksioznosti, ali i anksioznosti uopšte, prvenstveno zbog vaspitanja ali i savremenog društvenog uređenja, koje, ma koliko god težilo ka jednakosti polova, ipak ženama nameće tradicionalne uloge.

S obzirom da studije na temu jezičke anksioznosti i razlike u polovima nisu rađene u našoj zemlji, pretpostavlja se da će odabrani uzorak korišćen u ovom istraživanju, u kojem su ravnopravno zastupljena oba pola, biti dovoljan da se izvede zaključak o uticaju jezičke anksioznosti na devojčice i dečake na ranom uzrastu. Tako u ovom istraživanju u uzorku od ukupno 287 učenika devojčice čine 48,09%, a dečaci 51,91% ispitanog uzorka. Polovi su ravnopravno zastupljeni i po generacijama, tako da se među generacijom šestih razreda nalazi 52,82% dečaka i 47,18% devojčica, a u generaciji osmih razreda 51,04% dečaka i 48,96% devojčica.

Sledeći u nizu eksternih faktora koji može da utiče na nivo jezičke anksioznosti je i ocena učenika. Situacije u kojima se ocenjuju znanje i veštine učenika su izvor anksioznosti koju je gotovo svako osetio. Takva anksioznost se pojavljuje i pri usmenom i pismenom ocenjivanju, no čini se da je češća ili bar primetnija kod usmenog ocenjivanja. Učenici slabijeg školskog uspeha su posebno podložni stanju anksioznosti jer njih posebno uznemiruje činjenica da je u nastavi engleskog jezika reč o nepredvidivom ali gotovo stalnom ocenjivanju koje može značajno da utiče na završnu ocenu (Mihaljević Djigunović, 2002: 94). Stoga se i u ovom istraživanju pretpostavlja da će učenici slabijeg uspeha, odnosno učenici koji imaju lošiju ocenu iz engleskog jezika osećati viši nivo jezičke anksioznosti od odličnih učenika. Kod takvih učenika se obično javlja odbojnost ka učenju stranog jezika, a samim tim se povećava i nivo jezičke anksioznosti (Horwitz, 2001: 117). Anksioznost koja se javlja u takvim situacijama sprečava učenika da komunicira na stranom jeziku, a to je jedna od osnovnih stvari koja je neophodna za napredovanje i sticanje samopouzdanja u učenju stranog jezika. Činjenica je da se učenici sa lošijim ocenama često povlače u sebe, ne vole da se ističu jer se plaše da će „zvučati čudno“ u svom pokušaju da se izraze na stranom jeziku (Horwitz, 2009: 67).

S obzirom da postoji opravdana sumnja da učenici sa slabijim ocenama iz engleskog jezika uistinu osećaju jezičku anksioznost u većoj meri, u okviru ove disertacije posebna pažnja će se obratiti upravo na ovaj faktor. Tako ispitanii uzorak u ovom istraživanju čini većina odličnih učenika, i to 42,85%, vrlodobrih je 28,22%, dobrih 17,07%, dok je dovoljnih 11,84%. Ovi podaci se odnose na ukupan uzorak od 287 ispitanih učenika, a razvrstano po generacijama podaci izgledaju ovako:

Ocena iz engleskog jezika	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frekvencija	%	Frekvencija	%
<i>Odličan</i>	69	48,60	54	37,24
<i>Vrlodobar</i>	39	27,46	42	28,96
<i>Dobar</i>	24	16,90	25	17,24
<i>Dovoljan</i>	10	7,04	24	16,56
Ukupno	142	100	145	100

Tabela 1. Ocena iz engleskog jezika

Sledeći eksterni faktor koji se ispitivao anketom je izloženost dodatnom učenju engleskog jezika, pri čemu se misli na učenje engleskog jezika van prostorija škole. U toku rada s ispitanim učenicima autorka je primetila da učenici koji idu na privatne časove engleskog jezika ili pohađaju privatne škole za učenje engleskog jezika uglavnom imaju bolje ocene i slobodnije se izražavaju. Ovi podaci upotpunjuju sliku o značaju češćeg izlaganja stranom jeziku jer, kako kaže Houlms, svako iskustvo u učionici značajno utiče na stavove i uspeh učenika, te je svaki aspekt dodatne izloženosti uticaju stranog jezika potrebno dodatno ispitati (Holmes, 1994: 74). Tako od ukupno 287 učenika, 94 učenika, odnosno 32,75% engleski uči dodatno van škole, dok veći broj učenika, njih 193 tj. 67,25% ipak ne uči engleski jezik privatno. Takođe treba napomenuti da su polovi u potpunosti jednako zastupljeni tj, od ukupno 94 učenika jednak broj devojčica i dečaka pohađa neki oblik dodatne nastave iz stranog jezika. Ta nastava se svodi ili na časove stranog jezika ili na redovno pohađanje organizovanih kurseva u nekoj od privatnih škola. Tako od 94 učenika, 50% učenika pohađa privatne časove, a 50% ide u privatne škole. Njih 22,84% privatno uči engleski jezik samo pred kontrolni, 14,2% jednom nedeljno pohađa neki od ova dva oblika dodatne nastave, dok čak 62,96% učenika redovno uči engleski jezik dva puta nedeljno van škole. Gledano prema odeljenjima, podaci izgledaju ovako:

Učenje engleskog jezika van škole		Šesti razredi		Osmi razredi	
		Frek.	%	Frek.	%
<i>Da li učiš engleski van škole?</i>	Da	56	56	38	26,21
	Ne	86	86	107	73,79
<i>Način učenja engleskog van škole</i>	Privatni časovi	28	28	19	50
	Privatna škola	28	28	19	50
<i>Učestalost učenja engleskog jezika van škole<sup>4</sup></i>	Samo pred kontrolni	16	16	5	13,16
	Jednom nedeljno	8	8	7	18,42
	Dva puta nedeljno	38	38	38	26,21

Tabela 2. Učenje engleskog jezika van škole

Sem pohađanja nekog oblika dodatne nastave, izloženost uticaju stranog jezika česta je i na putovanjima. Stoga nije retko da se u istraživanjima na temu jezičke anksioznosti naiđe na pitanje da li su ispitanici posećivali strane zemlje u kojima se govori strani jezik koji uče, a sve s ciljem da se otkrije da li takve posete mogu da utiču na nivo jezičke anksioznosti. S obzirom da mogućnost putovanja i boravka u stranoj zemlji daje učenicima priliku da upotrebe ali i upotpune svoje znanje stranog jezika, čini se logično da će takvi učenici koji su putovali u inostranstvo i imali priliku da čuju i progovore strani jezik imati niži nivo jezičke anksioznosti. U prilog tome svedoče i Aidini ispitanici (Aida, 1994) koji su bili u prilici da posete zemlju gde se govori jezik koji uče (u pitanju su engleski učenici koji su učili japanski). Autorka objašnjava da je odabrana grupa studenata kod kojih je jezička anksioznost prisutna u velikoj meri dobila priliku da poseti Japan i ostvari komunikaciju sa izvornim govornicima tog jezika. S obzirom da je autorka pre polaska upotrebom Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji dobila podatke o nivou prisutnosti jezičke anksioznosti kod tih učenika, rezultati iste Skale po povratku iz Japana su zaista pokazali niži nivo jezičke anksioznosti.

Do veoma sličnih podataka došli su i drugi autori koji su se bavili ispitivanjem ovog problema (Onwuegbuzie et al., 1999), a čija su istraživanja pokazala statistički

<sup>4</sup> Ukupan procentualni zbir učenika kod ovog pitanja iznosi 110,72 iz razloga što su neki od učenika koji inače ne uče engleski jezik privatno zaokružili jedan od ponuđenih odgovora jer u određenim periodima ipak imaju pomoć pri učenju engleskog jezika (od strane članova porodice ili prijatelja).

značajnu i negativnu korelaciju između jezičke anksioznosti i učestalosti poseta stranim zemljama. Istraživanje ove grupe autora pokazalo je da je jezička anksioznost veća ukoliko ispitanici nisu imali priliku da često putuju.

Tako su i u okviru istraživanja za ovu disertaciju ispitanici učenicima odgovarali na dva pitanja vezana za ovu tematiku. Jedno se odnosilo na putovanja i boravak u nekoj anglofonoj zemlji, a drugo na mogućnost korišćenja engleskog jezika u komunikaciji sa izvornim govornicima. Rezultati upitnika pokazuju da je 27,87% učenika bilo u prilici da putuje u stranu zemlju ali to ipak nisu bile anglofone zemlje, već mediteranske zemlje u okruženju gde su zajedno sa roditeljima odlazili na letovanje, dok 72,13% učenika nikada nije putovalo van granica Srbije. Tabela i po odeljenjima podaci izgledaju ovako:

<b>Mogućnost putovanja</b>	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frek.	%	Frek.	%
<i>Putovanje u stranu zemlju</i>				
Da	33	23,24	47	32,42
Ne	109	76,76	98	67,58
<i>Vrsta putovanja</i>				
Letovanje	26	78,8	34	72,34
Takmičenje	7	21,21	3	6,38

Tabela 3. Putovanje u stranu zemlju

Na pitanje da li su nekada imali priliku da razgovaraju sa izvornim govornikom engleskog jezika 96,55% učenika iz generacije osmog razreda je odgovorilo „Ne“, dok je tek 3,45% učenika bilo u mogućnosti da razgovara sa anglofonim govornikom. U generaciji šestih razreda 50,70% učenika je izjavilo da su imali priliku da razgovaraju sa izvornim govornikom engleskog jezika, ali s obzirom da je procenat potvrđenih odgovora bio izuzetno visok, autorka je nakon obrade podataka obavila razgovor sa učenicima šestih razreda i došla do zaključka da većina učenika nije bila upoznata sa značenjem termina 'izvorni govornik', te su pod ovim terminom podrazumevali bilo koju osobu koja

govori engleski jezik. Stoga se podaci dobijeni za ovo pitanje u upitniku za šeste razrede smatraju nevažecim.

Kako se iz predočenih rezultata vidi da je mogućnost sticanja komunikativne kompetencije kroz putovanja i komunikaciju sa anglofonim govornicima veoma ograničena, gotovo nepostojeća, upotreba engleskog jezika kod ispitanog uzorka se stoga svodi samo na školu i dodatno učenje koje ipak nije dostupno svima. Ako se uzme u obzir da su učenici u okviru redovne nastave uticaju engleskog jezika izloženi samo dva puta nedeljno po 45 minuta, pretpostavka je da će oni đaci koji više vremena provode ponavljajući pređeno gradivo kod kuće lakše usvojiti obrađene strukture, što bi im olakšalo usmenu komunikaciju na stranom jeziku i samim tim smanjilo nivo jezičke anksioznosti. Međutim, ispostavilo se da od 67,94% koji su izjavili da provode vreme ponavljajući engleski jezik kod kuće ipak samo njih 31,28% to čini više od jednog časa nedeljno. Ostalih 68,72% učenika u ponavljanju gradiva provodi oko jedan sat nedeljno ili čak i manje, što se smatra nedovoljnim da bi značajnije uticalo na smanjenje nivoa jezičke anksioznosti. Razvrstano po generacijama ti podaci izgledaju ovako:

<b>Ponavljanje kod kuće</b>	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frek.	%	Frek.	%
<i>Da li ponavljaš engleski kod kuće?</i>				
Da	96	67,61	99	68,28
Ne	46	32,39	46	31,72
<i>Koliko vremena provodiš u ponavljanju?</i>				
Manje od 1h nedeljno	26	18,31	38	38,38
Oko 1h nedeljno	39	27,46	31	31,31

Tabela 4. Ponavljanje kod kuće

Još jedan eksterni faktor koji je ispitan anketom, a koji ima značajan uticaj na nivo jezičke anksioznosti je podsticaj koji roditelji daju deci. Jen (Jen, 2003) tvrdi da će kod učenika bez obzira na način predavanja i upotrebu savremenih nastavnih sredstava jezička



anksioznost uvek biti prisutna ako se ne uklone neki od ključnih faktora koji je izazivaju. Prema njoj jedan od osnovnih načina prevazilaženja jezičke anksioznosti je velika podrška i podsticaj roditelja. Ovaj faktor se uslovno definiše kao **roditeljsko ohrabrenje** (engl. *parental encouragement*), što znači da su deca koju roditelji podstiču i ohrabruju da uče strani jezik manje anksiozna kako u razrednoj situaciji tako i van nje (Wu, 2011: 278). S ovim stavom se slažu Gardner i dr. (Gardner et al., 1999: 422) koji su u svojim istraživanjima dobili rezultate koji upućuju na pozitivnu korelaciju između učeničke percepcije i roditeljske podrške kao i motivacije za učenjem stranog jezika. Gardner (Gardner, 1985: 110) tvrdi da roditelji mogu da učestvuju u procesu učenja stranog jezika kod svog deteta i to kao pasivni ili aktivni učesnici. Kada roditelji podstiču dete da uči strani jezik, time nesvesno na decu projektuju stav da i oni sami cene učenje stranog jezika. S druge strane, ne ohrabruju svi roditelji decu da uče strane jezike, ali ponekad čak i oni koji su aktivni učesnici prenose negativne stavove prema kulturi jezika koji se uči (Gardner et al., 1999: 423). Tako je u ovom istraživanju 80,84% učenika izjavilo da ih roditelji podstiču i ohrabruju da uče engleski jezik, dok 19,16% učenika smatra da ih roditelji ne podržavaju. Način na koji će roditelji ohrabrivati i podsticati svoju decu, ne samo kada je u pitanju učenje stranog jezika već i ostali predmeti, zavisi i od nivoa obrazovanja roditelja. Roditelji nižeg obrazovanja, a posebno ako su i sami nekada bili loši učenici, često nose negativna iskustva vezana za učenje engleskog jezika i nisu u mogućnosti da pomognu deci u radu kod kuće. Tako čak 72,13% roditelja ne preslišava decu pre časova, a to se posebno odnosi na učenike osmog razreda, gde 88,28% učenika tvrdi da im roditelji nikada ne pomažu oko ponavljanja engleskog jezika kod kuće. Pregled po generacijama izgleda ovako:

<b>Roditeljska podrška</b>	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frek.	%	Frek.	%
<i>Da li te roditelji ohrabruju i podstiču da učiš engleski jezik?</i>				
Da	113	79,58	119	82,07
Ne	29	20,42	26	17,93
<i>Da li te roditelji ponekad preslišavaju pre časa?</i>				
Da	63	44,37	17	11,72
Ne	79	55,63	128	88,28

Tabela 5. Roditeljska podrška

S obzirom da je kod učenika osmih razreda jasno da se uglavnom samostalno pripremaju za časove engleskog jezika, autorka je kroz pitanje: „Da li osećaš pritisak na časovima engleskog jezika?“ želela da sazna da li učenici završnog razreda osnovne škole osećaju pritisak pre časa engleskog jezika i da, ukoliko je odgovor potvrđan, otkrije njegove uzroke. Tako je od 145 učenika 42,76% odgovorilo da osećaju pritisak na času engleskog jezika, dok je njih 55,17% odgovorilo negativno. Kod učenika koji su dali potvrđan odgovor traženo je da isti i obrazlože, te su se pri analizi njihovih odgovora izdvojile tri kategorije koje pokazuju da se 32,26% učenika plaši loše ocene, 51,61% učenika oseća pritisak jer sami žele da dobiju što bolju ocenu, dok 12,9% učenika priznaje da je pod pritiskom roditelja. Ovakva priznanja i stavovi učenika su veoma bitni da bi se problem i njegov uzrok sagledali u celosti, jer u istraživanjima koja su mešovitog tipa bez izraženih stavova i mišljenja ispitanika sušti brojčani podaci ne znače mnogo. Upravo zbog toga jedan deo ankete je posvećen ispitivanju stavova i sklonosti učenika ka učenju engleskog jezika, kao i podsticaju koji učenici imaju vezano za učenje istog. Ovo ujedno i upotpunjuje prethodni deo ankete, jer kako smatra Leman, stavovi i motivacija učenika više od ičega utiču na usvajanje i učenje stranog jezika (Lehmann, 2007: 126).

### 5.4.3. Interni faktori

Činjenica je da poznavanje stranog jezika omogućava ljudima da u nematernjoj zemlji i na nematernjem jeziku izraze svoje mišljenje, nade, snove, pa je mogućnost izražavanja uistinu važan faktor koji je u svakom pogledu neodvojiv deo nečije ličnosti (Tavil, 2009: 332). U učenju stranog jezika, motivacija, stavovi, uspeh i ostali mnogobrojni faktori utiču na proces učenja (Shams, 2008: 138), pri čemu se lični stav učenika izdvaja kao najvažniji od navedenih faktora (Fakeye, 2010: 206). Kara (Kara, 2009: 107) se slaže sa ovom tvrdnjom i dodaje da stavovi prema učenju stranog jezika, pored mišljenja i uverenja, imaju očigledan uticaj na ponašanje učenika i na njihovu reprodukciju stranog jezika. Autor takođe navodi da kod onih učenika koji poseduju pozitivne stavove o učenju stranog jezika ti stavovi nadalje utiču na napredak koji učenici postižu u daljem učenju. Shodno tome, negativni stavovi mogu da stvore osećaj anksioznosti i dovedu do slabog napretka, čime se postojeći negativni stavovi dodatno učvršćuju.

Kao što se u više navrata spomenulo, nastava stranog jezika podrazumeva i neprestano proveravanje jezičkih sposobnosti učenika. Ispitna anksioznost je stoga česta i prisutna kod mnogih učenika, a pismeni testovi i usmene provere su ipak svakodnevica u učenju. Iako se u savremenoj nastavi greške u govoru na stranom jeziku smatraju prirodnim pojavom i neizbežnim delom učenja stranog jezika, učenici ipak ne dele taj stav. Za njih je svaka greška dokaz nesposobnosti, a svaki loš rezultat lični neuspeh (Sarason, 1978: 200). Anksioznost ipak najčešće izazivaju govorne aktivnosti, a s obzirom da govor pred drugima sam po sebi izaziva veći osećaj izloženosti i upadljivosti, trema se još više pojačava jer su učenici svesni da su u usmenom odgovoru greške neminovne.

Stoga je način ocenjivanja posebno zanimljiv predmet istraživanja jer mnogi smatraju da će usmeno ispitivanje nužno izazvati veću anksioznost od pismenog (Young, 1991: 431). Upravo iz tog razloga i u ovoj anketi se našlo pitanje vezano za ocenjivanje. Kao što se i pretpostavljalo na osnovu ranijih istraživanja, i učenici osnovne škole su se izjasnili da preferiraju ocenu dobijenu iz pismenog zadatka. Tako je njih 21,25% izjavilo da bi im bilo draže kada bi nastavnik ocenjivao samo na osnovu aktivnosti na času, dok 78,75% smatra da im to ne bi odgovaralo. Ovi odgovori potvrđuju prethodno spomenutu anksioznost pri usmenom izražavanju, a posebno ukoliko se usmeno izražavanje odvija u učionici pred drugim učenicima i nastavnikom. U takvim situacijama izvor anksioznosti koja se javlja kod učenika je **anksioznost pri javnom nastupu** (engl. *public speaking anxiety*) koja se često definiše kao trema koja može biti veoma jaka i koja može otežati dalje učenje jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 85). Jasno je da je u nastavi stranog jezika gotovo svako učenikovo učestvovanje u nastavi na određen način povezano uz javni nastup, pa tako neki učenici osećaju tremu u svim fazama nastave dok drugi anksioznost vežu uz pojedine nastavne aktivnosti. Govorne aktivnosti kao ključni deo učenja engleskog jezika uglavnom izazivaju jaku anksioznost, što potvrđuju i odgovori učenika. Od 287 učenika osnovne škole njih 226 smatra da nastavnik treba da koristi i druge metode ocenjivanja, a ne samo aktivnost na času jer je kod velikog broja učenika stvarna ili percepirana nedovoljna kompetencija u stranom jeziku razlog zbog kojeg te govorne aktivnosti izazivaju najveću anksioznost (Mihaljević Djigunović, 2002: 85). To je i razumljivo, posebno ako se uzme u obzir atmosfera neprestanog implicitnog ocenjivanja u učenju stranog jezika koji se uči kao obavezan školski predmet. Prema tome, učenici koji su izjavili da ne vole da ih se ocenjuje samo na osnovu aktivnosti na času uglavnom su dali razloge koji se mogu svrstati u tri kategorije, što tabelarno izgleda ovako:

<b>Ocenjivanje</b>	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frek.	%	Frek.	%
<i>Da li nastavnik treba da ocenjuje samo na osnovu aktivnosti na času?</i>				
Da	27	18,31	35	24,14
Ne	116	81,70	110	75,86
<i>Učenici koji su odgovorili sa NE naveli su sledeće razloge:</i>				
Bolje mi ide gramatika	38	32,76	19	17,27
Stidim se da usmeno odgovaram	36	31,03	16	14,55
Sve je podjednako bitno	28	24,14 <sup>5</sup>	57	51,82 <sup>4</sup>

Tabela 6. Ocenjivanje

Očekivanje negativne reakcije nastavnika, drugih učenika, pa i roditelja pri reprodukciji stranog jezika prisutno je kod mnogih učenika. Ismevanje je reakcija koje se učenici plaše pa mnogi preferiraju da ocenu iz stranog jezika dobiju iz pismenog zadatka jer je tako anksioznost u toku izrade zadatka manja, a mogućnost za koncentraciju i razmišljanje veća. Prema tome, veliki procenat učenika i tvrdi da im u učenju engleskog jezika bolje ide gramatika jer učenici, posebno na mlađem uzrastu, gramatiku vide kao posebnu celinu i odvajaju je od usmenog izražavanja ne shvatajući da one čine jedinstvo.

Vannastavne situacije u kojima učenici imaju priliku da koriste engleski jezik mogu kod njih izazvati osećaj anksioznosti ukoliko smatraju da je jezička kompetencija koju poseduju nedovoljna za snalaženje u svakodnevnim situacijama. Kod nekih učenika reč je o negativnoj samopercepciji sopstvene jezičke kompetencije, dok je kod drugih u pitanju nedovoljna pripremljenost za stvarnu komunikaciju. U učenju engleskog jezika kao obaveznog školskog predmeta, komunikacijski aspekt je ipak slabo naglašen, pa učenici, nažalost ni nakon višegodišnjeg učenja engleskog jezika u školi nisu spremni za svakodnevnu komunikaciju na stranom jeziku. Tako je za neke učenike upotreba jezika pri razgovoru sa anglofonim govornikom na engleskom jeziku, ili pak upotreba engleskog na poslu ili u komunikaciji telefonom veoma stresna. Za mnoge, upotreba engleskog

<sup>5</sup> Zbir odgovora je manji od 100% jer neki učenici nisu obrazložili svoj odgovor.

jezika bilo gde van učenice dovodi do pojave anksioznosti, što se povezuje sa slabom ili gotovo nepostojećom mogućnosti upotrebe naučenog u stvarnim situacijama. Ako se u obzir uzme činjenica da u našoj zemlji gotovo da i ne postoji mogućnost susreta i razgovora sa anglofonim govornikom, mogućnost da se nađu u takvoj situaciji učenicima se može pružiti jedino na putovanju. S obzirom da većina učenika ipak nije bila u prilici da putuje i da na taj način obogati svoje znanje engleskog jezika, a samim tim i da ga upotrebljava u govornim situacijama, postavlja se pitanje da li učenici smatraju da nastavnici u dovoljnoj meri koriste engleski jezik na času i da li bi češća upotreba engleskog jezika na času doprinela lakšem savladavanju. Od ukupno 287 učenika, njih 48,08% smatra da nastavnik treba češće da koristi engleski jezik na času, a 51,92% učenika smatra to nepotrebnim. Dok učenici koji žele da se na času više govori engleski jezik misle da bi tako više naučili, 38,93% smatra da je engleski jezik na času zastupljen u dovoljnoj meri, a 40,27% učenika smatra da ne bi razumeli ni nastavnika ni gradivo kada bi se engleski jezik češće koristio na času. Detaljan pregled odgovora učenika izgleda ovako:

<b>Upotreba engleskog jezika na času</b>	Šesti razredi		Osmi razredi	
	Frek.	%	Frek.	%
<i>Da li nastavnik treba češće da priča na engleskom jeziku?</i>				
Da	69	48,59	69	47,59
Ne	73	51,41	76	52,41
<i>Učenici koji su odgovorili sa NE smatraju da...</i>				
Nastavnik dovoljno priča na engleskom	32	43,84 <sup>6</sup>	26	34,21
Ne bi razumeli ni nastavnika ni gradivo	21	28,78 <sup>5</sup>	39	51,32

Tabela 7. Češća upotreba engleskog jezika na času

Kao što se može primetiti iz tabele, veliki broj učenika je izjavio da ukoliko bi nastavnik češće koristio engleski jezik na času oni ne bi bili u stanju da razumeju ni

<sup>6</sup> Zbir odgovora je manji od 100% jer neki učenici nisu obrazložili svoj odgovor.

nastavnika ni gradivo. Iako je ovaj tip odgovora svima dobro poznat, on se ipak često nalazi u seni drugih izvora anksioznosti. Nerazumevanje onoga što čujemo ili čitamo na stranom jeziku takođe može biti veoma stresno po učenike, jer su slušanje i čitanje receptivne veštine koje nisu nimalo pasivne i podrazumevaju velik i složen intelektualni angažman onoga koji sluša odnosno čita. Tako je, osim bojazni da nastavnika neće razumeti kada govori i sve objašnjava na engleskom jeziku, među učenicima prisutan i strah da će ono što čuju pogrešno razumeti. Interesantno je da se takvi osećaji javljaju na ranom uzrastu a njihov intenzitet raste s uzrastom učenika, što je verovatno posledica sve većeg broja prilika u kojim učenici treba da upotrebe strani jezik (Huberty, 2004: 111).

#### **5.4.4. Opis uzorka kvalitativnog istraživanja**

S obzirom da anketa, iako jedno od najpouzdanijih sredstava u kvantitativnom istraživanju, ne daje odgovore na ona najbitnija pitanja kao što je *zašto*, u empirijski deo istraživanja za ovu doktorsku disertaciju uvršten je i intervju. Prema tome, druga faza istraživanja se sastoji od 22 intervjua koje je autorka sprovela sa učenicima šestog razreda osnovne škole. S obzirom da je kvalitativno istraživanje sprovedeno sa **mladim učenicima** (engl. *young learners*), autorka se odlučila za upotrebu takozvanih **fokusnih intervjua** (engl. *focused interviews*), koje su prvi put u teoriji spomenuli Merton, Fisk i Kendal (Merton, Fiske & Kendall, 1956), a koje su kasnije detaljnije opisali i preimenovali u **tematske intervju** (engl. *theme interviews*) finski autori Hirsjervi i Hurme (Hirsjärvi & Hurme, 2001). U okviru istraživanja za ovu disertaciju korišćen je **polu-strukturisani intervju** (engl. *semi-structured interview*) koji je omogućio autorki da podatke prikupi metodom intervjua koji po svojoj strukturi podseća na razgovor. Autorka se odlučila za upotrebu ovakve metode jer su ispitanici, učenici šestog razreda,

veoma mladi, a upotrebom ovakve metode omogućeno im je da slobodno izraze svoje mišljenje i iskustvo o temi o kojoj se razgovara. Za potrebe ovog istraživanja tematski intervju je namenski formiran s ciljem da prati i dopuni anketu koju su učenici prethodno popunili.

Upotreba tematskih intervjuja se pokazala kao izuzetno korisna u istraživanju za ovu doktorsku disertaciju jer odlično nadopunjuje anketu. Iako je od neizmerne koristi u definisanju nivoa jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, anketa nudi prethodno formirane i ponuđene odgovore na date tvrdnje, što u procesu definisanja i razumevanja problema jezičke anksioznosti može da bude veliki hendikep. Upravo iz tog razloga upotreba tematskog intervjuja u prvi plan stavlja individualnu i dinamičnu prirodu jezičke anksioznosti, dozvoljavajući ispitanicima da slobodno izraze svoje subjektivno mišljenje i da sa autorom podele svoja pozitivna ili negativna iskustva. Ukoliko se uspešno sprovede, tematski intervju u velikoj meri može da doprinese stvaranju neformalne atmosfere i prijateljskog odnosa u osetljivim temama poput jezičke anksioznosti.

S obzirom da je polu-strukturisan, tematski intervju u velikoj meri podseća na nestrukturisan intervju. Najveća razlika između njih ogleda se u činjenici da polustrukturisan intervju uvek sadrži strukturisane elemente (Hirsjärvi & Hurme, 2001: 47). U tematskom intervjuu strukturisane elemente čini niz tema ili predloga za diskusiju prethodno utvrđenih od strane istraživača. Teme su iste za svakog ispitanika, ali pitanja i njihov redosled postavljanja mogu varirati u zavisnosti od toka intervjuja. U najboljem slučaju, intervju podseća na opušten razgovor koji slobodno teče, u kojem se pitanja i teme nadovezuju jedni na druge.



#### 5.4.5. Osnovni podaci o protokolu intervjuja i ispitanicima

U kvantitativnom delu istraživanja učestvovali su učenici šestog i osmog razreda osnovne škole, a s obzirom da su rezultati ankete pokazali da je jezička anksioznost izraženija kod učenika šestog razreda, autorka je odlučila da kvalitativni deo istraživanja sprovede upravo sa tim učenicima.

Prema tome, u ovoj studiji učestvovala su 22 ispitanika, učenika šestog razreda Osnovne škole „Svetozar Marković Toza“ iz Novog Sada. Svi učenici su pohađali isto odeljenje. Autorka je odlučila da kvalitativno istraživanje sprovede sa učenicima iz jednog odeljenja s ciljem da uoči u kojoj meri je jezička anksioznost prisutna u istom odeljenju koje pohađaju različiti profili učenika, od dovoljnih od odličnih, od učenika koji engleski jezik uče samo u školi do onih koji idu na privatne časove dva puta nedeljno. Od 29 učenika planiranih za kvalitativno istraživanje, njih 25 je izrazilo želju da učestvuju u intervjuima, dok su četiri učenika odbila saradnju uz obrazloženje da ne bi želeli da o tome govore. Iako su intervjui sprovedeni sa 25 učenika, 3 intervjuja nisu analizirana u okviru ovog odeljka, jer su dva intervjuja prekinuta od strane trećeg lica što je zbunilo ispitanike, te njihovi intervjui nisu uzeti u obzir, a jedan ispitanik je u toku intervjuja izjavio da ipak ne želi da učestvuje u istraživanju, te je stoga njegov intervju prekinut i ne čini deo naredne analize.

Prema tome, autorka je **namernim odabirom uzorka** (engl. *purposeful sampling*) metodom intervjuja ispitala 22 učenika šestog razreda osnovne škole s ciljem da se dublje pronikne u problem prisutnosti jezičke anksioznosti na časovima engleskog jezika kod učenika viših razreda osnovne škole.

Svi ispitani učenici, starosti od 12 do 13 godina, počeli su da uče engleski jezik u prvom razredu osnovne škole, a među njima se našlo 13 devojčica i 9 dečaka. Od ukupno

22 ispitanika, njih 12 su odlični učenici, 8 vrlodobri, a 2 učenika su imala dobar uspeh na kraju prethodne školske godine. Među ispitanim učenicima, 9 učenika je imalo odličan uspeh iz engleskog jezika na polugodištu školske 2010/11 godine, dok je 8 učenika imalo vrlodobar uspeh, 3 učenika dobar, a 2 učenika dovoljan uspeh iz engleskog jezika. Među ispitanim učenicima, 7 učenika pohađa privatne časove engleskog jezika, dok ostali učenici engleski jezik uče samo u okviru nastave u školi. Tabelarni prikaz gore navedenih podataka može se videti u Tabeli 8.

Broj ispitanih učenika	22
Starost	11-12 g.
Broj učenika sa odličnim opštim uspehom	12
Broj učenika sa vrlodobrim opštim uspehom	8
Broj učenika sa odličnim dobrim uspehom	2
Broj učenika sa odličnim uspehom iz engleskog jezika	9
Broj učenika sa vrlodobrim uspehom iz engleskog jezika	8
Broj učenika sa dobrim uspehom iz engleskog jezika	3
Broj učenika sa dovoljnim uspehom iz engleskog jezika	2
Broj učenika koji engleski jezik uče van škole	7
Broj učenika koji engleski jezik uče samo u školi	15

Tabela 8. Podaci učenika ispitanih metodom intervjua

Svi intervjui su sprovedeni u maju 2011. godine, a odvijali su se u kabinetu za engleski jezik u osnovnoj školi „Svetozar Marković Toza“ u Novom Sadu. Intervjui su snimani video kamerom, a svi ispitanici su se složili sa tim. Intervjui su sprovedeni na maternjem jeziku ispitanika, srpskom. Pre početka intervjua, učenicima su date kratke informacije o cilju ovog istraživanja, da bi se učenici opustili i da se ne bi plašili da iskreno odgovaraju na postavljena pitanja. Autorka je imala za cilj da za vreme kratkog razgovora s učenicima pre intervjua, kao i za vreme njega, stvori opuštenu i prijatnu atmosferu, koja bi ohrabrila učenike da otvoreno govore o osetljivim temama kao što su emocije i negativna iskustva. Intervjui su u proseku trajali od 13 do 24 minuta.

#### 5.4.6. Struktura intervjua

S obzirom da je u pitanju polu-strukturisani tematski intervju gde se podaci sakupljaju putem razgovora sa ispitanicima, on ne zahteva strogo formulisana pitanja i ograničenu strukturu (Korpela, 2001: 53). Ipak, autorka je zbog sopstvenog ograničenog iskustva u sprovođenju kvalitativnog istraživanja osnovna pitanja formulisala unapred. To joj je omogućilo da pokrije sve suštinske probleme koje je ovo kvalitativno istraživanje imalo za cilj da obradi, kao i da u procesu intervjua koristi iste termine sa svim ispitanicima, iako je način i redosled postavljanja pitanja ponekad varirao u zavisnosti od toka intervjua i samog ispitanika.

Teme za intervju su formirane na osnovu teorijskih postavki i istraživanja drugih autora na ovu temu (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Young, 1991), a formulisane su na sledeći način (protokol intervjua se nalazi u Prilogu 8):

1. Demografski podaci (opšti uspeh na kraju prethodne godine, uspeh iz engleskog jezika na polugodištu, pohađanje dodatnih časova)
2. Učenje engleskog jezika u školi i van nje.
3. Upotreba engleskog jezika van razredne situacije.
4. Pozitivna i negativna iskustva za vreme usmenog izražavanja na času engleskog jezika.
5. Lični osećaji i iskustva za vreme provere znanja na času engleskog jezika.
6. Atmosfera na času, nastavnici, način učenja, način provere znanja.
7. Reakcije vršnjaka na greške tokom upotrebe engleskog jezika.
8. Značaj uloge nastavnika.

Kada se sve uzme u obzir, intervjui su protekli bez problema, u opuštenom razgovoru, što je autorka zaključila na osnovu čestih digresija od strane ispitanika.

Uprkos digresijama autorka je ispitanicima dozvolila da dovrše misao iako ona u nekim slučajevima nije bila vezana za temu intervjua, jer je to doprinelo stvaranju opuštene atmosfere i omogućilo je učenicima da se osećaju sigurnije i opuštenije. Autorka je takođe ispitanicima ponudila osveženje, što se pokazalo kao dobra zamisao, jer su u nekim momentima učenici posegnuli za časom soka ili vode i na taj način dobili njima neophodan momenat da razmisle pre nego što odgovore na postavljeno pitanje. Sem prethodno spomenuta tri intervjua, ostala 22 intervjua su protekla bez prekida i ometanja.

## **6. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA**

U ovom poglavlju predstavljaju se rezultati istraživanja opisanog u petom poglavlju ove disertacije. Prvi deo rezultata odnosi se na kvantitativno istraživanje sprovedeno putem ankete, dok se drugi, kvalitativni deo rezultata, zasniva na analizi intervjua sprovedenih sa učenicima šestog razreda osnovne škole. Kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih podataka dobija se konačna i zaokružena slika problema jezičke anksioznosti u nastavi engleskog jezika među učenicima viših razreda osnovne škole.

### **6.1. KVANTITATIVNA ANALIZA PODATAKA**

Kvantitativna analiza podataka u ovoj disertaciji bazira se na analizi upitnika skalera koji je sproveden sa učenicima šestog i osmog razreda osnovne škole. S obzirom da su upitnik popunjavali učenici šestog i osmog razreda i sama analiza će biti dvojaka, tj. paralelno će se analizirati rezultati obe generacije učenika. Prvo će se deskriptivnom statističkom analizom upitnika skalera utvrditi da li se i u kojoj meri jezička anksioznosti javlja kod obe generacije učenika, a potom će se u okvirima kvantitativne analize ispitati postojanje tri međusobno povezane vrste jezičke anksioznosti (anksioznost pri komunikaciji, ispitna anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije). Na kraju, daljom analizom će se utvrditi uticaj eksternih faktora na tri prethodno pomenute vrste jezičke anksioznosti kao i na jezičku anksioznost u razrednoj situaciji uopšte.

### 6.1.2. Deskriptivna analiza upitnika skalera

Kvantitativna analiza podataka u ovoj disertaciji zasniva se na tumačenju rezultata Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (FLCAS) koju su razvili Horvic i dr. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), a koja u originalu sadrži 33 tvrdnje koje se odnose na reakcije učenika na časovima stranog jezika. Originalna skala je u osnovi petostepena i njen raspon se kreće od tvrdnje *u potpunosti se slažem* (5 bodova) do *u potpunosti se ne slažem* (1 bod), pri čemu su neke od tvrdnji obrnuto tj. negativno kodirane. Ukupni raspon bodova se kreće od 33 do 165, pri čemu je hipotetički prosečni raspon varijacije 99. Sa većim rezultatom povećava se i nivo jezičke anksioznosti.

Za potrebe ove doktorske disertacije, autorka je koristila prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Međutim, pošto su u istraživanju učestvovali učenici osmog i šestog razreda, upitnik skaler ima drugačiju formu za svako od navedenih odeljenja. Kod učenika osmog razreda, broj tvrdnji je redukovan na 22, pri čemu su samo četiri tvrdnje ostale negativno kodirane. Samim tim redukovan je i ukupni raspon bodova koji se u ovom slučaju kreće do 22 do 110, a hipotetički prosečni raspon varijacije je 66. U ovom slučaju zadržana je petostepena Likertova skala (v. Prilog 7).

Za potrebe kvantitativnog ispitivanja jezičke anksioznosti kod učenika šestog razreda, takođe je korišćen upitnik skaler, ali u ovom slučaju sa trostepenom skalom, jer je autorka na osnovu rada sa učenicima šestog razreda pretpostavila da bi petostepena skala bila suviše komplikovana za njihov uzrast. Iz istog razloga su u ovom slučaju izostavljene sve negativno kodirane tvrdnje. Svakako treba napomenuti da su stavke iz ove vrste upitnika formirane po uzoru na stavke iz originalne Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji ali su uprošćene s ciljem da budu razumljive učenicima šestog razreda. Prema tome, petostepena Likertova skala zamenjena je trostepenom, a

broj stavki je redukovan na 12. Kod ove skale ukupni raspon bodova kreće se od 12 do 36, a hipotetički prosečni raspon varijacije je u tom slučaju 21 (v. Prilog 6).

S obzirom da je kod učenika osmog razreda hipotetički prosečni raspon varijacije 66, a stvarna srednja vrednost 64,32, iz Tabele 9 se jasno vidi da stvarni podaci ne odstupaju od hipotetičkih u velikoj meri, što znači da kod učenika osmih razreda postoji umeren nivo jezičke anksioznosti. Srednja vrednost rezultata za učenike šestog razreda je u ovom slučaju 20,83 što u odnosu na hipotetički prosečni raspon varijacije od 21 govori da kod učenika šestih razreda osnovne škole takođe prisutan umeren nivo jezičke anksioznosti. Tabela 9 daje detaljan pregled rezultata upitnika skalera koji su ispunili učenici šestog i osmog razreda.

<b>Mere disperzije (varijabilnosti)</b>	Osmi razredi	Šesti razredi
N	145	142
Aritmetička sredina	64,32	20,83
Medijan	65,00	20,00
Mod	72,00	24,00
Standardna devijacija	13,11	4,67
Raspon varijacije	52,00	21,00
Minimum	40,00	12,00
Maksimum	92,00	33,00

Tabela 9. Rezultati upitnika skalera (obe generacije)

U odnosu na druge studije koje su se bavile ovom tematikom (Aida, 1994; Rodriguez & Abreu, 2003; Goshi, 2005; Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000; Horwitz et al., 1986), a u kojima su autori koristili originalnu ili prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, dobijena srednja vrednost u ovoj studiji može se tumačiti u odnosu na srednje vrednosti dobijene u istraživanjima nekih od gore navedenih autora (v. Tabela 10).

<b>Autori koji su upotrebljavali FLCAS</b>	<b>N</b>	<b>Strani jezik</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>Raspon</b>
Suzić (osmi razredi)	145	engleski	64,32	13,11	40/92 (66)
Suzić (šesti razredi)	142	engleski	20,83	4,67	12/33 (21)
Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez (2000)	198	engleski	89,07	18,98	49/140 (91)
Aida (1994)	96	japanski	96,7	22,1	47/146 (99)
Horwitz et al. (1986)	108	španski	95,4	21,4	45/147 (102)

Tabela 10. Validnost FLCAS-a

Uvidom u rezultate studija drugih autora predstavljenih u Tabeli 10, srednja vrednost upitnika skalera dobijena u ovoj studiji (Suzić) ne odstupa u značajnoj meri od hipotetičkog prosečnog raspona varijacije (osmi razredi 64,32/66; šesti razredi 20,83/21). Isti slučaj primetan je i kod drugih autora, što govori u prilog tome da su rezultati dobijeni upotrebom prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji dosledni. Rezultati AS dobijeni u ovoj studiji su, prema tome, u skladu sa rezultatima koji su dobijeni u drugim studijama i ne pokazuju značajno odstupanje između hipotetičkog prosečnog raspona varijacije i stvarne srednje vrednosti. To navodi na zaključak da se kod uzorka izabranog za potrebe ovog istraživanja javlja sličan nivo jezičke anksioznosti kao i u ranije vršenim istraživanjima.

U smislu varijabilnosti srednje vrednosti rezultata upitnika skalera, standardna devijacija (SD) iznosi 13,11. kod učenika osmog razreda, a 4,67 kod učenika šestog razreda. Autori Maki i Gras (Mackey & Grass, 2005: 260-261) ističu da veća standardna devijacija podrazumeva i veću varijabilnost unutar određene grupe rezultata, dok niža standardna devijacija upućuje na veću homogenost grupe u pogledu određenog ponašanja. Oni takođe navode da disperzija (posebno standardna devijacija) može da posluži kao kontrola kvaliteta za mere centralne tendencije kao što je srednja vrednost; što je niža standardna devijacija, utoliko bolje srednja vrednost opisuje ponašanje uzorka. S obzirom da standardna devijacija u ovom istraživanju ne odstupa značajnije od standardne



devijacije gore navedenih autora može se zaključiti da nivoi anksioznosti među ispitanim učenicima ne odstupaju u velikoj meri jedni od drugih, što znači da je većina ispitanika iskusila jezičku anksioznost u istoj meri.

S obzirom da je analizom srednje vrednosti upitnika skalera utvrđeno da kod učenika postoji umeren nivo jezičke anksioznosti, sledeći cilj je da se identifikuju izvori jezičke anksioznosti, pa je stoga dat pregled srednje vrednosti i standardne devijacije za svaku od tvrdnji iz upitnika skalera. Ako se uzme u obzir da je kod učenika osmog razreda korišćena petostepena Likertova skala, vrednosti 1-2,5 upućuju na blago prisustvo jezičke anksioznosti, vrednosti 2,5-3,5 na umereno prisustvo, dok vrednosti 3,5-5 upućuju na izraženu prisutnost jezičke anksioznosti u navedenim situacijama. Na osnovu interpretacije autora Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) ispitanici čija se srednja vrednost kreće oko 3 smatraju se umereno anksioznim, a sve vrednosti iznad 3 smatraju se značajnim. Detaljna deskriptivna analiza predstavljena u Tabeli 11 daje pregled odgovora učenika osmog razreda na svaku od tvrdnji iz upitnika skalera i ukazuje na umereno prisustvo jezičke anksioznosti kod tvrdnji označenih zvezdicom.

<b>Prilagodena verzija Skale za merenje jezičke anksioznosti za učenike 8. razreda (raspon skale 1-5)</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
<i>*1. Uglavnom se ne osećam potpuno sigurno u sebe kada na časovima engleskog jezika govorim engleski.</i>	145	3,21	1,36
<i>2. Ne brinem o tome da li ću napraviti grešku kada govorim na engleskom jeziku.</i>	145	2,57	1,17
<i>*3. Imam tremu kada znam da će me nastavnik prozvati da pričam na engleskom jeziku.</i>	145	3,26	1,45
<i>4. Uplašim se kada ne razumem šta nastavnik engleskog jezika objašnjava.</i>	145	2,84	1,45
<i>5. Voleo/la bih da imamo više časova engleskog jezika u školi.</i>	145	2,74	1,42
<i>*6. Na časovima engleskog jezika razmišljam o nekim drugim stvarima koje nisu vezane za ono šta učimo.</i>	145	3,10	1,22
<i>*7. Mislim da moji drugovi iz razreda znaju engleski bolje od mene.</i>	145	3,23	1,23
<i>*8. Nemam tremu za vreme kontrolnog.</i>	145	3,11	1,32
<i>*9. Uhvati me panika kada me nastavnik iznenada prozove da</i>	145	3,08	1,36

<i>pričam na engleskom jeziku.</i>			
<i>*10. Plašim se da ću imati lošu ocenu iz engleskog jezika.</i>	145	2,95	1,37
<i>*11. Nije mi jasno zašto se neki učenici plaše časova engleskog jezika.</i>	145	2,92	1,24
<i>12. Na časovima engleskog jezika se toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la.</i>	145	2,54	1,47
<i>13. Strah me je da se javljam na časovima engleskog jezika.</i>	145	2,86	1,35
<i>*14. Često mi se ne ide na čas engleskog jezika.</i>	145	3,12	1,34
<i>*15. Imam samopouzdanja kada govorim engleski na času.</i>	145	3,10	1,13
<i>16. Dok govorim na engleskom plašim se da će me nastavnik ispraviti svaki put kada pogrešim.</i>	145	2,86	1,23
<i>17. Što više učim za kontrolni to sam više zbunjen/a.</i>	145	2,20	1,27
<i>*18. Uvek osećam da drugari iz razreda bolje govore engleski od mene.</i>	145	3,15	1,35
<i>19. Gradivo se prelazi suviše brzo pa se plašim da neću sve stići da naučim.</i>	145	2,61	1,28
<i>20. Osećam veći strah na časovima engleskog jezika nego kod drugih predmeta.</i>	145	2,75	1,41
<i>*21. Uplašim se kada pomislim na sva pravila u engleskom jeziku koja moram da znam da bih lepo govorio/la.</i>	145	3,06	1,26
<i>*22. Plašim se da će mi se drugovi smeјati dok pričam na engleskom jeziku.</i>	145	3,07	1,39
<b>Ukupna skala</b>	145	64,32	13,11

Tabela 11. Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (osmi razredi)

Ukoliko se detaljnije prouče stavke označene zvezdicama, može se uočiti da jezička anksioznost kod učenika ipak potiče iz određenih izvora. Kao najznačajniji izvor jezičke anksioznosti ističe se strah od usmenog odgovaranja na engleskom jeziku bez prethodne pripreme, nesigurnost u svoje znanje, strah da će biti ismeјani od vršnjaka iz odeljenja, kao i strah od nerazumevanja i dobijanja loše ocene.

S obzirom da se prema interpretaciji autora Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji ispitanici sa srednjom vrednosti oko 3 smatraju umereno anksioznima, u slučaju prilagođene verzije ovog upitnika gde se umesto petostepene skale kod koje je prosečna vrednost 3, koristila trostepena skala, prosečna vrednost je u tom slučaju 1,5, a prisutnost jezičke anksioznosti je vidljiva u sledećem rasponu: 1-1,25 niska jezička anksioznost, 1,25-1,75 umereno prisutna jezička anksioznost, i 1,75-3 izražena

jezička anksioznost. U Tabeli 12 može se videti nivo prisutnosti jezičke anksioznosti prema tvrdnjama iz upitnika skalera za učenike šestog razreda. Tvrdnje označene jednom zvezdicom upućuju na umereno prisustvo jezičke anksioznosti, dok je kod tvrdnji označenih sa dve zvezdice nivo jezičke anksioznosti visok.

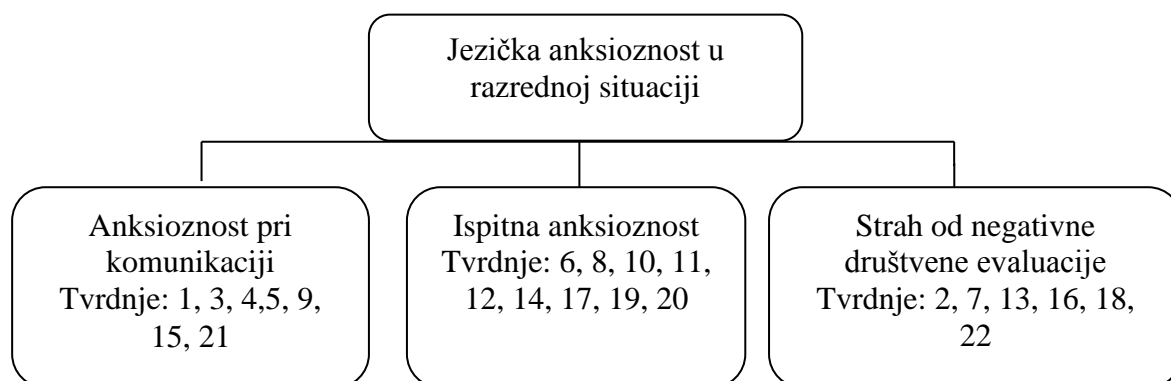
<b>Prilagodena verzija Skale za merenje jezičke anksioznosti za učenike za učenike 6. razreda (raspon skale 1-3)</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
<i>*1. Broj časova engleskog jezika u školi je sasvim dovoljan.</i>	142	1,54	0,85
<i>**2. Mislim da bi učenici bolje znali engleski jezik da imaju više časova engleskog jezika u školi.</i>	142	1,80	0,92
<i>*3. Imam tremu kada treba da pričam engleski na času.</i>	142	1,58	0,83
<i>**4. Neugodno mi je kada me nastavnik prozove da pričam na engleskom jeziku.</i>	142	1,80	0,89
<i>**5. Ponekad se na času engleskog jezika toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la.</i>	142	1,79	0,94
<i>**6. Neugodno mi je kada me nastavnik ispravlja kada pogrešim.</i>	142	1,85	0,94
<i>*7. Stid me je da priznam ako ne razumem šta nastavnik objašnjava na engleskom jeziku.</i>	142	1,73	0,92
<i>**8. Moji drugari bolje govore engleski od mene.</i>	142	1,94	0,87
<i>*9. Moji drugari mi se često smeju kada pogrešim dok govorim na engleskom jeziku.</i>	142	1,31	0,67
<i>*10. Strah me je da se javim na času engleskog jezika.</i>	142	1,70	0,90
<i>**11. Imam tremu pred odgovaranje iz engleskog jezika.</i>	142	1,86	0,93
<i>**12. Imam veću tremu kada treba da odgovaram engleski nego neki drugi predmet.</i>	142	1,94	0,90
<b>Ukupna skala</b>	142	20,83	4,67

Tabela 12. Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (šesti razredi)

Iz gore navedenih podataka jasno se vidi da su učenici šestog razreda prijavili postojanje srednje ili visoke jezičke anksioznosti kod svih tvrdnji. Jasno je vidljivo da najveći izvor anksioznosti predstavlja usmeno odgovaranje na engleskom jeziku, kao i nesigurnost u sopstvene jezičke mogućnosti. Interesantan je podatak da čak sedam od ukupno dvanaest tvrdnji kod učenika šestog razreda značajnije odstupa od prosečne srednje vrednosti, što ukazuje na činjenicu da je jezička anksioznost kod učenika šestog razreda primetno izražena u prethodno navedenim stavkama.

### 6.1.2.1. Vrste jezičke anksioznosti

Prema autorima Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 129) 33 date tvrdnje reflektuju tri međusobno povezane vrste anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije. S obzirom da je za potrebe ove disertacije autorka koristila prilagođenu verziju pomenute Skale, korišćene tvrdnje se u upitniku skaleru za osmi razred klasifikuju na sledeći način, a ipak po uzoru na Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji:



Slika 1. Model 1 – Upitnik skaler za osme razrede

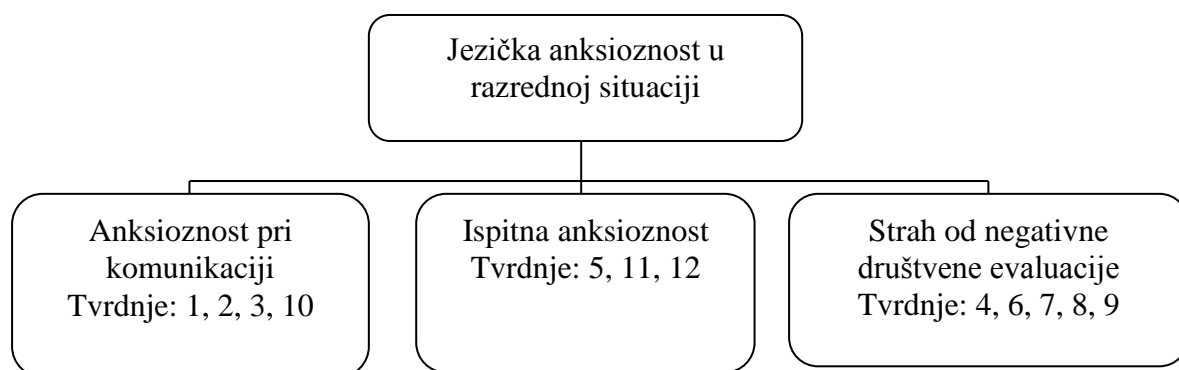
Za svaku od navedenih kategorija dat je pregled srednje vrednosti i standardne devijacije kako bi se utvrdilo u kojoj meri je jezička anksioznost izražena u svakoj od njih (v. Tabelu 13).

<b>Vrsta jezičke anksioznosti</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
Anksioznost pri komunikaciji	3,04	1,35
Ispitna anksioznost	2,81	1,33
Strah od negativne društvene evaluacije	2,96	1,29

Tabela 13. Pregled prisustva jezičke anksioznosti po kategorijama (osmi razredi)

Iz priložene tabele se vidi da je kod učenika osmog razreda najizraženija anksioznost pri komunikaciji, potom strah od negativne društvene evaluacije i na kraju ispitna anksioznost. Srednje vrednosti za navedene kategorije se kreću oko 3, što prema autorima Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji upućuje na umereno prisustvo jezičke anksioznosti kod učenika osmog razreda u sve tri kategorije.

Upitnik skaler za učenike šestog razreda, iako pojednostavljen, takođe reflektuje tri međusobno povezane vrste jezičke anksioznosti:



Slika 2. Model 2 – Upitnik skaler za šeste razrede

Kod učenika šestog razreda, jezička anksioznost po kategorijama registrovana je na sledeći način:

Vrsta jezičke anksioznosti	AS	SD
Anksioznost pri komunikaciji	1,65	0,87
Ispitna anksioznost	1,86	0,92
Strah od negativne društvene evaluacije	1,73	0,85

Tabela 14. Pregled prisustva jezičke anksioznosti po kategorijama (šesti razredi)

Iz priloženih podataka se vidi da kod učenika šestog razreda najveću anksioznost izazivaju situacije vezane za ispitivanje, potom strah od negativne društvene evaluacije, a anksioznost pri komunikaciji dolazi poslednja. U sve tri kategorije jezičke anksioznosti, srednja vrednost prelazi 1,5 što potvrđuje da se kod svih učenika uočava značajnije

prisustvo jezičke anksioznosti, dok je u odgovorima na tvrdnje iz kategorije ispitne anksioznosti jezička anksioznost izrazito prisutna.

U okviru dalje analize kvantitativnih podataka izvršiće se detaljan pregled uticaja eksternih faktora na pojavu jezičke anksioznosti kod obe generacije učenika, kao i njihov uticaj na svaku od tri vrste jezičke anksioznosti. Eksterni faktori koji će se analizirati su pol, opšti uspeh, ocena iz engleskog jezika, vrsta i učestalost pohađanje privatnih časova.

#### 6.1.2.2. Anksioznost i eksterni faktori

##### Pol

Kao što je ranije navedeno u uzorku odabranom za ovo istraživanje kod obe generacije učenika polovi su ravnomerno zastupljeni. Od ukupno 287 učenika devojčice čine 48,09%, a dečaci 51,91% ispitanog uzorka. Polovi su ravnopravno zastupljeni i po generacijama, tako da se među generacijom šestih razreda nalazi 52,82% dečaka i 47,18% devojčica, a u generaciji osmih razreda 51,04% dečaka i 48,96% devojčica. Da bi se uvidelo da li postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između dečaka i devojčica, podaci sakupljeni upotrebom prilagođene verzije skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji analizirani su upotrebom *t*-testa. Tabele 15 i 16 daju pregled rezultata *t*-testa za učenike šestog i osmog razreda, razvrstano prema vrstama anksioznosti, ali i za ukupnu skalu kojom se meri nivo prisutnosti jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji.

<b>Učenici 8. razreda</b>	Pol	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	M	68	3,07	0,75	0,04	0,281	0,779
	Ž	65	3,04	0,81			
Ispitna anksioznost	M	62	2,86	0,51	0,02	0,230	0,819

	Ž	59	2,84	0,55			
Strah od negativne društvene evaluacije	M	56	2,95	0,76	-0,01	-0,089	0,929
	Ž	53	2,96	0,85			
Ukupna skala	M	74	2,93	0,56	0,02	0,160	0,873
	Ž	71	2,92	0,63			

Tabela 15. Jezička anksioznosti i pol (osmi razredi)

Učenici 6. razreda	Pol	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	M	75	1,82	0,49	0,07	,0801	0,425
	Ž	67	1,75	0,51			
Ispitna anksioznost	M	75	1,73	0,44	0,14	1,802	0,074
	Ž	67	1,60	0,46			
Strah od negativne društvene evaluacije	M	75	1,79	0,48	0,13	1,45	0,149
	Ž	67	1,66	0,56			
Ukupna skala	M	75	1,79	0,36	0,10	1,608	0,110
	Ž	67	1,68	0,42			

Tabela 16. Jezička anksioznosti i pol (šesti razredi)

Rezultati jasno pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između pola ispitanika i nivoa jezičke anksioznosti ni kod učenika šestog ni kod učenika osmog razreda, te da uticaj eksternog faktora pola nije statistički značajan ni kod jedne vrste jezičke anksioznosti.

#### Ocena

Drugi u nizu eksternih faktora koji će se analizirati u okviru ove doktorske disertacije je ocena učenika. Da bi se uvidelo da li su i na koji način ocene učenika povezane s nivoom jezičke anksioznosti, prvo će se analizirati potencijalna značajnost odnosa između školskog uspeha i nivoa jezičke anksioznosti kod obe generacije učenika, a potom i potencijalna značajnost odnosa između ocene iz engleskog jezika i jezičke anksioznosti. Da bi se utvrdio stepen povezanosti prethodno navedenih faktora i jezičke anksioznosti korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije (v. Tabela 17).

FLCAS		Osmi razredi	Šesti razredi
Opšti uspeh	<i>r</i>	-0,384	0,241
	<i>p</i>	0,000	0,004
Ocena iz engleskog	<i>r</i>	-0,727	0,313
	<i>p</i>	0,000	0,000

Tabela 17. Jezička anksioznost i ocena

Iz datih podataka se vidi da i kod učenika šestih i učenika osmih razreda postoji statistički značajna povezanost između ocene i jezičke anksioznosti. Kod učenika šestih razreda postoji niska pozitivna korelacija (opšti uspeh:  $r=0,241$ ,  $p<0,004$ ; ocena iz engleskog:  $r=0,313$ ,  $p<0,000$ ) što znači da kod učenika sa višim ocenama postoji tendencija da se javi i viši nivo jezičke anksioznosti. Kod učenika osmih razreda povezanost između jezičke anksioznosti i ocene je takođe značajna, ali ovog puta je u pitanju negativna korelacija (opšti uspeh:  $r=-0,384$ ,  $p<0,000$ ; ocena iz engleskog:  $r=-0,727$ ,  $p<0,000$ ) što znači da postoji tendencija da je jezička anksioznost prisutnija kod učenika sa slabijim školskim uspehom i nižom ocenom iz engleskog jezika. Takođe je bitno napomenuti da je kod učenika osmih razreda prisutna visoka negativna korelacija između ocene iz engleskog jezika i jezičke anksioznosti.

Nadalje, da bi se uvidelo da li postoji statistički značajna veza između jezičke anksioznosti i opšteg uspeha kod svake od ranije pomenute tri vrste anksioznosti urađen je ANOVA test (v. Tabelu 18).

Opšti uspeh učenika	Osmi razredi		Šesti razredi	
	F	p	F	p
Anksioznost pri komunikaciji	6,183	0,003	7,499	0,226
Ispitna anksioznost	12,738	0,000	1,502	0,001
Strah od negativne društvene evaluacije	10,276	0,000	3,238	0,042
Ukupna skala	11,179	0,000	3,819	0,024

Tabela 18. Jezička anksioznost i opšti uspeh



Iz datih podataka se može videti da kod generacije učenika osmih razreda postoji statistički značajna veza između sve tri vrste anksioznosti i opšteg uspeha učenika, a kod generacije učenika šestog razreda statistički značajna veza je uočljiva kod ispitne anksioznosti i straha od negativne društvene evaluacije, dok statistički značajna veza između opšteg uspeha i anksioznosti pri komunikaciji nije uočena.

Da bi se utvrdilo na koji način opšti uspeh učenika utiče na gore pomenute tri vrste anksioznosti, kao i na jezičku anksioznost uopšte uređena je post-hoc analiza za obe generacije učenika. Ova analiza je pokazala da je kod učenika osmih razreda ukupna anksioznost ali i anksioznost u sve tri kategorije izraženija kod učenika sa slabijim opštim uspehom nego kod učenika čiji je opšti uspeh vrlo dobar ili odličan. Kod generacije učenika šestog razreda post-hoc test je ukazao na statistički značajnu vezu između vrlo dobrih i odličnih učenika, pri čemu su vrlo dobri učenici pokazali viši nivo jezičke anksioznosti u kategoriji ispitne anksioznosti i straha od negativne društvene evaluacije, ali i kod jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte.

Sem opšteg uspeha učenika i ocena iz engleskog jezika može da utiče na nivo jezičke anksioznosti. Tako je kod učenika osmih razreda uočena statistički značajna veza između ocene iz engleskog jezika i sve tri vrste jezičke anksioznosti, dok kod učenika šestih razreda ona nije uočena samo između ocene iz engleskog jezika i anksioznosti pri komunikaciji. Kod obe generacije učenika statistički značajna veza postoji između ocene iz engleskog jezika i jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte (v. Tabelu 19).

Ocena iz engleskog jezika	Osmi razredi		Šesti razredi	
	F	p	F	p
Anksioznost pri komunikaciji	30,448	0,000	7,499	0,702
Ispitna anksioznost	46,670	0,000	1,502	0,000
Strah od negativne društvene evaluacije	42,308	0,000	3,238	0,006
Ukupna skala	56,396	0,000	4,334	0,006

Tabela 19. Jezička anksioznost i ocena iz engleskog jezika (obe generacije)

Nadalje, post-hoc Bonferoni testom se ustanovilo da je kod generacije učenika osmih razreda jezička anksioznost izraženija kod učenika sa slabijim ocenama iz engleskog jezika. Učenici sa nižim ocenama (dovoljan i dobar) su anksiozniji od vrlodobrih i odličnih učenika kod sve tri vrste anksioznosti, kao i kod anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte. Kod generacije učenika šestog razreda post-hoc analiza je urađena za ukupnu skalu i dve kategorije anksioznosti kod kojih je uočena statistički značajna veza između ocene i jezičke anksioznosti. Podaci su pokazali da je kod učenika šestih razreda anksioznost prisutnija (kako kod ukupne skale tako i u kategoriji ispitne anksioznosti i straha od negativne društvene evaluacije) kod učenika sa višim ocenama iz engleskog jezika.

#### Pohađanje privatnih časova

Pohađanje privatnih časova engleskog jezika postalo je sve češće ne samo među studentima i srednjoškolcima već i među učenicima osnovne škole. S obzirom da su učenici osnovne škole u okviru razredne nastavne časovima engleskog jezika izloženi tek dva puta nedeljno u trajanju od po 45 minuta, mnogi roditelji se trude da, ukoliko su u mogućnosti, deci obezbede dodatnu nastavu engleskog jezika van prostorija škole. Prema tome, od ukupno 287 učenika koji su anketirani u okviru ove doktorske disertacije ispostavilo da 94 učenika, tj. njih 32,75% engleski jezik uči dodatno van škole. Upotreba *t*-testa je pokazala da kod generacije učenika osmog razreda postoji statistički značajna veza između dodatnog učenja engleskog jezika van redovne nastave i nivoa jezičke anksioznosti (v. Tabelu 20).

<b>Da li učiš engleski jezik van škole</b>	Odgovor	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	DA	38	2,73	0,79	-0,44	-3,090	0,002
	NE	105	3,18	0,75			
Ispitna anksioznost	DA	38	2,60	0,58	-0,34	-3,576	0,000
	NE	105	2,94	0,48			
Strah od negativne društvene evaluacije	DA	38	2,59	0,88	-0,51	-3,471	0,001
	NE	105	3,10	0,74			
Ukupna skala	DA	38	2,64	0,69	-0,43	-3,732	0,000
	NE	105	3,07	0,58			

Tabela 20. Učenje engleskog jezika van škole (osmi razredi)

S obzirom da je značajnost uočljiva na nivou  $p < 0,000$  može da se zaključi da je jezička anksioznost izraženija kod učenika osmog razreda koji engleski jezik uče isključivo u razrednoj situaciji u okvirima redovne nastave (AS=3,07) nego što je to slučaj kod učenika koji engleski jezik uče dodatno (AS=2,64). Statistički značajna veza je uočena i kod sve tri vrste jezičke anksioznosti gde se prema rezultatima aritmetičke sredine jasno vidi da je kod svake od ove tri grupe jezička anksioznost izraženija kod učenika koji ne pohađaju privatne časove (anksioznost pri komunikaciji AS=3,18; ispitna anksioznost AS=2,94; strah od negativne društvene evaluacije AS=3,10).

Kod generacije učenika šestog razreda takođe je uočena statistički značajna veza između pohađanja dodatnih časova engleskog jezika i jezičke anksioznosti na nivou  $p < 0,000$  za celokupnu skalu (v. Tabelu 21).

<b>Da li učiš engleski jezik van škole</b>	Odgovor	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	DA	56	1,61	0,42	-0,44	-5,799	0,000
	NE	86	2,05	0,48			
Ispitna anksioznost	DA	56	1,60	0,43	-0,18	-2,387	0,018
	NE	86	1,78	0,46			
Strah od negativne društvene evaluacije	DA	56	1,63	0,52	-0,24	-2,712	0,008
	NE	86	1,87	0,50			
Ukupna skala	DA	56	1,61	0,34	-0,29	-4,598	0,000
	NE	86	1,90	0,38			

Tabela 21. Učenje engleskog jezika van škole (šesti razredi)

I kod generacije učenika šestih razreda jezička anksioznost je izraženija kod učenika koji engleski jezik ne uče van škole (AS=1,90) nego što je to slučaj sa učenicima koji engleski jezik uče privatno (AS=1,61). Slični podaci dobijeni su i daljom analizom po vrstama jezičke anksioznosti gde se može uočiti izrazito visok nivo jezičke anksioznosti u kategoriji anksioznosti pri komunikaciji kod učenika koji engleski jezik ne uče privatno (AS=2,05), dok je u kategorijama ispitne anksioznosti (AS=1,78) i straha od negativne društvene evaluacije (AS=1,87) nivo jezičke anksioznosti nešto umereniji kod učenika koji engleski jezik uče samo u okviru razredne nastave.

Učenici koji dodatno uče engleski jezik van razredne nastave uglavnom pohađaju privatne časove engleskog jezika ili privatne škole. Procentualnim pregledom odgovora učenika ispostavlja se da jednak broj učenika, kako osmih tako i šestih razreda, pohađa jedan od ova dva oblika dodatne nastave (v. Tabelu 22).

Vrsta učenja engleskog van škole	Osmi razredi		Šesti razredi	
	Frekvencija	%	Frekvencija	%
Privatni časovi	19	50	28	50
Privatna škola	19	50	28	50

Tabela 22. Vrsta učenja engleskog jezika van škole

S obzirom da se časovi u privatnim školama engleskog jezika odvijaju u proseku dva puta nedeljno za razliku od privatnih časova engleskog jezika koje učenici neretko pohađaju tek po potrebi i pred pismeni ili kontrolni zadatak, nadalje je urađena analiza upotrebom *t*-testa s ciljem da pokaže da li postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između učenika koji privatno engleski jezik uče redovno i onih koji to tek povremeno čine (v. Tabelu 23).

Vrsta dodatne nastave	Odgovor	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	škola	-4,626	0,000
	časovi		
Ispitna anksioznost	škola	-3,018	0,005
	časovi		
Strah od negativne društvene evaluacije	škola	-4,358	0,000
	časovi		
Ukupna skala	škola	-4,627	0,000
	časovi		

Tabela 23. Vrsta dodatne nastave (obe generacije)

Iz gore predstavljenih podataka se vidi da kod celokupnog uzorka ispitanih učenika postoji statistički značajna razlika između pohađanja privatnih časova i privatne škole engleskog jezika i nivoa jezičke anksioznosti, pri čemu je nivo jezičke anksioznosti viši kod učenika koji pohađaju privatne časove nego kod učenika koji idu u privatne škole engleskog jezika.

S obzirom da su se anketirani učenici koji engleski jezik uče dodatno izjasnili da to čine jednom ili dva puta nedeljno ili samo povremeno pred ispitivanje ili kontrolni zadatak, dodatna statistička analiza upotrebom ANOVA testa imala je za cilj da utvrdi potencijalnu značajnost odnosa između češće izloženosti časovima engleskog jezika i pojave jezičke anksioznosti. Tabela 24 prikazuje rezultate analize varijanse za učenike osmog i šestog razreda u odnosu na tvrdnje iz upitnika skalera za merenje jezičke anksioznosti.

Učestalost učenja engleskog jezika van škole	Osmi razredi		Šesti razredi	
	F	p	F	p
Anksioznost pri komunikaciji	1,283	0,290	11,526	0,000
Ispitna anksioznost	2,935	0,066	1,464	0,227
Strah od negativne društvene evaluacije	2,726	0,079	2,700	0,048
Ukupna skala	2,614	0,087	8,277	0,000

Tabela 24. Učestalost učenja engleskog jezika van škole (obe generacije)

Iz gore predstavljenih podataka uočava se da kod generacije učenika osmog razreda ne postoji statistički značajna veza između češće izloženosti učenju stranog jezika i jezičke anksioznosti ( $F= 2,614$ ;  $p= 0,087$ ). Kod generacije učenika šestog razreda dobijena vrednost je značajna jer za ukupnu skalu iznosi  $p=0,000$ , što upućuje na postojanje statistički značajne veze kod celokupne skale posmatranih poduzoraka. Značajna veza nije uočena jedino u kategoriji ispitne anksioznosti. Post-hoc test dalje pokazuje da su učenici šestog razreda manje anksiozni ukoliko časove engleskog jezika redovno pohađaju dva puta nedeljno.

### **6.1.3. Zaključak**

Cilj kvantitativne analize u ovoj doktorskoj disertaciji je da ustanovi da li je i u kojoj meri jezička anksioznost prisutna među učenicima viših razreda osnovne škole. S obzirom da su učenici osmog i učenici šestog razreda popunjavali različite upitnike skalere, i analiza istih se radila odvojeno. Na osnovu srednjih vrednosti oba upitnika skalera (koji po svojoj strukturi predstavljaju prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji) izveden je zaključak da je jezička anksioznost umereno prisutna kod obe generacije ispitanih učenika. Ovi rezultati korespondiraju rezultatima drugih autora (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000; Horwitz et al., 1986; Aida, 1994) pokazujući mala odstupanja u nivou jezičke anksioznosti među učenicima, što dodatno potvrđuje validnost upotrebe prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji.

Daljom analizom kvantitativnih podataka, stavke iz upitnika skalera za obe generacije učenika podeljene su u tri kategorije koje reflektuju tri međusobno povezane vrste jezičke anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznosti i strah od

negativne društvene evaluacije. Paralelna statistička analiza je pokazala da je kod obe generacije učenika jezička anksioznost umereno prisutna u kategorijama anksioznosti pri komunikaciji i straha od negativne društvene evaluacije, dok je u kategoriji ispitne anksioznosti uočena razlika. U kategoriji ispitne anksioznosti kod generacije učenika osmog razreda primećen je umeren nivo jezičke anksioznosti, dok je kod učenika šestog razreda jezička anksioznost u okviru ove kategorije izrazito prisutna.

Nakon toga, kvantitativna analiza podataka u ovoj doktorskoj disertaciji nastavlja se detaljnim pregledom uticaja eksternih faktora na nivo jezičke anksioznosti kod ispitanih učenika. Prvi u nizu eksternih faktora koji je analiziran u okviru ovog istraživanja je pol. Iako je veliki broj autora potvrdio postojanje statistički značajne razlike između pola ispitanika i nivoa jezičke anksioznosti (Felson & Trudeau, 1991; Daly, Kreiser & Rogharr, 1994) u ovom istraživanju to nije slučaj. Prethodno pomenuti istraživači su ispitivali povezanost jezičke anksioznosti i pola kod adolescenata i odraslih učenika stranog jezika, te se prema tome njihovi podaci ne mogu uzeti kao merodavni pri analiziranju prisutnosti jezičke anksioznosti kod učenika mlađeg uzrasta. Na ovo je ukazao i Er (Er, 2015) koji je utvrdio da se s godinama starosti povećava nivo jezičke anksioznosti kod učenika a samim tim se i korelacija između nivoa jezičke anksioznosti i pola jasnije ogleda. Prema tome, činjenica da se u okviru ovog istraživanja ne javlja statistički značajna razlika između pola i nivoa jezičke anksioznosti ispitanika može se pripisati tome da je kod učenika viših razreda osnovne škole afektivni filter slab da bi se takve razlike uočile. Er (2015) navodi da se kod učenika starosti 15-18 godina povećava nivo jezičke anksioznosti na časovima stranog jezika, a samim tim se i javljaju i značajnije razlike između pola i nivoa jezičke anksioznosti.

Drugi u nizu analiziranih eksternih faktora je ocena, pri čemu je izvršena analiza uticaja opšteg uspeha i ocene iz engleskog jezika na prisutnost jezičke anksioznosti kod

obe generacije učenika. Analize su pokazale da kod generacije učenika osmih razreda postoji visoka negativna korelacija između ocene i jezičke anksioznosti, što upućuje na tendenciju da je jezička anksioznosti izraženija kod učenika sa nižim ocenama. Kod generacije učenika šestog razreda uočena je niska pozitivna korelacija što navodi na zaključak da su učenici sa višim ocenama skloniji da jezičku anksioznost iskuse u većoj meri. S obzirom na kontradiktornost dobijenih rezultata autorka je objašnjenje potražila u istraživanjima i zaključcima drugih istraživača. Uvidom u literaturu (Foxman, 2004; Ay, 2010) ispostavlja se da ovakav slučaj nije izolovan jer s godinama starosti sazreva i svest o sebi, a samim tim se i nivo anksioznosti koji je usko povezan sa nivoom samopouzdanja menja. Naime, mlađi učenici (u ovom slučaju učenici šestog razreda) imaju izraženiju potrebu da zadrže dobre ocene te su samim tim i anksiozniji u strahu da bi im pogrešan odgovor ili nenajavljen kontrolni zadatak mogli uticati na uspeh, što objašnjava činjenicu zašto učenici sa boljim ocenama imaju sklonost ka višem nivou jezičke anksioznosti. Kako učenici sazrevaju (učenici osmog razreda), imaju više samopouzdanja, postaju sigurniji u svoje znanje i svesniji da im jedan pogrešan odgovor ili nenajavljen kontrolni zadatak neće značajnije uticati na zaključnu ocenu.

Da bi se utvrdila verodostojnost ovih podataka detaljnija analiza upotrebom ANOVA testa pokazala je postojanje statistički značajne veze između opšteg uspeha i ocene iz engleskog jezika kod obe generacije učenika u kategorijama ispitne anksioznosti i straha od negativne društvene evaluacije, s tim da u kategoriji anksioznosti pri komunikaciji statistički značajna razlika nije uočena samo kod generacije učenika šestog razreda. Ovaj podatak je veoma interesantan jer navodi na zaključak da učenici zaista ne mogu da budu anksiozni u ovoj kategoriji jer bi to značilo da oni na časovima stranog jezika u razrednoj situaciji uistinu razgovaraju (Yli-Renko, 1993). S obzirom da je nastava engleskog jezika u našoj zemlji i dalje koncipirana tako da učenici mlađeg uzrasta



uglavnom uče gramatičke strukture, a interakcija nastavnik-učenik se svodi na postavljanje pitanja i davanje odgovora, prava komunikacija u okviru razredne nastave na časovima engleskog jezika nije prisutna. Stoga i ne čudi činjenica da se sve veći broj roditelja odlučuje da svojoj deci obezbedi dodatnu nastavu engleskog jezika, jer je pretpostavka da će deca koja su izloženija stranom jeziku isti bolje i savladati.

Prema tome, poslednji u nizu eksternih faktora koji je analiziran u kvantitativnom delu ove doktorske disertacije pokazuje da li i na koji način dodatno učenje engleskog jezika utiče na nivo jezičke anksioznosti kod učenika viših razreda osnovne škole. Statistička analiza upotrebom *t*-testa je pokazala da su kod obe generacije učenika anksiozniji oni učenici koji engleski jezik ne uče privatno.

Učenici koji dodatno uče engleski jezik van razredne situacije uglavnom pohađaju privatne časove ili idu u privatne škole, a statistička analiza obe generacije učenika pokazala je da su učenici koji pohađaju privatne časove anksiozniji u odnosu na učenike koji pohađaju privatne škole. Ovi podaci navode na zaključak da učenici koji pohađaju privatne škole engleski jezik uče redovno dva puta nedeljno, dok učenici koji pohađaju privatne časove to čine uglavnom pred usmene i pismene provere znanja. Dalja analiza upotrebom post-hoc testa je to i dokazala kod generacije učenika šestog razreda, gde se ispostavilo da učenici koji engleski jezik pohađaju češće ujedno imaju i niži nivo jezičke anksioznosti.

S obzirom da se većina istraživanja koja se bave proučavanjem jezičke anksioznosti bazira na kvantitativnoj analizi podataka dobijenih upotrebom originalne ili prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), i ova doktorska disertacija je dala statistički pregled rezultata dobijenih upotrebom modifikovane verzije ove Skale. Rezultati su pokazali umereno prisustvo jezičke anksioznosti kod obe generacije ispitanih učenika, a s obzirom da su

analizom eksternih faktora dobijeni značajni podaci koji otkrivaju potencijalne uzroke pojavljivanja jezičke anksioznosti, autorka je odlučila da kvantitativnu analizu produbi kvalitativnom. U nadi da će kvalitativna analiza razjasniti izvore jezičke anksioznosti iz perspektive učenika, autorka je odlučila da dalje istraživanje nastavi s učenicima šestog razreda. Generacija učenika šestog razreda je odabrana prvenstveno zbog nedostatka istraživanja na temu jezičke anksioznosti kod učenika mlađeg uzrasta, ali i zbog činjenice da su učenici šestog razreda pokazali viši nivo jezičke anksioznosti u kategorijama anksioznosti pri komunikaciji, ispitne anksioznosti i straha od negativne društvene evaluacije nego učenici osmog razreda. Kod učenika šestog razreda uočena je i statistički značajna veza između češće izloženosti časovima engleskog jezika i jezičke anksioznosti kao i interesantna činjenica da statistički značajna veza između ocene iz engleskog jezika i anksioznosti pri komunikaciji u suštini ne postoji. Iz tog razloga, autorka je odlučila da su učenici šestog razreda pogodniji za kvalitativnu analizu koja bi trebalo da otkrije da li dodatna izloženost engleskom jeziku uistinu utiče na smanjenje jezičke anksioznosti i iz kog razloga statistički značajna veza nije uočena između ocene i kategorije anksioznosti pri komunikaciji.

## **6.2. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA**

U okviru ovog odeljka doktorske disertacije daje se detaljna analiza kvalitativnih podataka sakupljenih putem intervjua sa učenicima šestog razreda. Intervjui sprovedeni sa učenicima transkribovani su **od reči do reči** (engl. *word-for-word*) u oktobru i novembru 2013. godine. Smeh, pauze i oklevanja su označeni, jer je autorka smatrala da su takve pauze u govoru značajne pošto upućuju na stav ispitanika prema određenoj temi.

Nakon transkripcije, autorka je pristupila čitanju transkripata da bi se uverila da su svi transkripti tačni i da bi dobila opštu sliku ovog kvalitativnog istraživanja. Potom, koristeći metodu **analize sadržaja** (engl. *content analysis*) podaci su reorganizovani i podeljeni u tematske kategorije – prvo u manje podkategorije, a potom i u veće ključne kategorije. Takva organizacija sadržaja intervjua omogućila je autorki da otkrije veze, identifikuje obrasce i interpretira podatke (Maxwell, 2005: 96).

Prateći što je u radovima drugih autora definisano kao **analiza bazirana na teoriji** (engl. *theory-guided analysis*), autorka se, analizirajući kvalitativne podatke, oslonila na unapred definisane kategorije i istraživačke zaključke drugih autora na temu jezičke anksioznosti (Arnold, 1999; Horwitz, 2001; Nuto, 2003; Aida, 1994), što je olakšalo analizu kvalitativnih podataka. Prema tome, ova kvalitativna analiza podataka je jednim delom induktivna, a drugim deduktivna jer se u istoj meri bazira na podacima dobijenim u ovom istraživanju i na podacima dobijenim u istraživačkim radovima drugih autora i njihovim teorijskim postavkama.

### **6.2.1. Kategorije**

U procesu analize kvalitativnih podataka dobijenih putem intervjua sa učenicima šestog razreda, izdvojilo se devet kategorija za koje se detaljnijom analizom ispostavilo da imaju značajan uticaj na formiranje jezičke anksioznosti kod učenika osnovne škole. Kategorije su formirane uz osvrt na teorijske postavke autora koji su se bavili istraživanjem jezičke anksioznosti, kao i na zaključke iz njihovih istraživačkih radova. Na osnovu detaljnog pregleda transkripata intervjua autorka je dala i tabelarni pregled profila učenika koji su učestvovali u kvalitativnom istraživanju kako bi se lakše uočila povezanost njihovih odgovora u daljoj analizi i eksternih faktora kojima su izloženi. Opis

nivoa jezičke anksioznosti dat je prema proceni autorke a u odnosu na odgovore koje su učenici tokom intervjuja dali, a koji opisuju ponašanje koje je manje ili više karakteristično za pojavu jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (v. Tabelu 25).

Šifra učenika	Opšti uspeh	Uspeh iz engleskog jezika	Pohađanje privatnih škola/časova	Nivo jezičke anksioznosti
S1	Vrlodobar	vrlo dobar	ne	umeren
S2	Odličan	odličan	da	nizak
S3	Odličan	odličan	ne	umeren
S4	vrlo dobar	vrlo dobar	ne	visok
S5	odličan	vrlo dobar	ne	visok
S6	odličan	odličan	da	nizak
S7	vrlodobar	odličan	da	visok
S8	odličan	odličan	da	nizak
S9	dobar	vrlo dobar	ne	umeren
S10	odličan	vrlo dobar	ne	visok
S11	vrlodobar	dobar	ne	izražen
S12	odličan	odličan	da	umeren
S13	vrlodobar	dobar	ne	izražen
S14	odličan	vrlo dobar	ne	visok
S15	odličan	odličan	ne	nizak
S16	vrlodobar	dobar	ne	umeren
S17	dobar	dovoljan	ne	visok
S18	odličan	odličan	da	umeren
S19	odličan	vrlo dobar	ne	visok
S20	odličan	odličan	ne	visok
S21	vrlodobar	dobar	ne	visok
S22	vrlodobar	vrlo dobar	da	umeren

Tabela 25. Pregled profila učenika za kvalitativno istraživanje

#### 6.2.1.1. Prva kategorija: nizak nivo samopouzdanja

Nizak nivo samopouzdanja pri usmenom izražavanju na engleskom jeziku u kombinaciji sa malim brojem časova engleskog jezika u školi, a sve većim zahtevima kako nastavnog plana i programa tako i okoline nalaze se na samom vrhu karakteristika koje najviše doprinose stvaranju jezičke anksioznosti kod učenika (Arnold, 1999). Upravo tu činjenicu potvrđuju i ispitanici, koji su svi istakli da se u trenutku usmenog izražavanja

na času engleskog jezika stide jer često nisu u stanju da formiraju rečenicu na engleskom jeziku. Učenici šestog razreda često pre nego što progovore, rečenice i dalje formulišu na srpskom jeziku i neretko nailaze na problem kada takvu, već osmišljenu rečenicu, treba da kažu na engleskom jeziku. U tim slučajevima, oni ili u potpunosti prestaju da govore, gledaju ispred sebe i čekaju da im nastavnik dozvoli da sednu ili, ukoliko su slobodniji, pokušavaju da nadomeste nedostatak vokabulara upotrebom reči koje znaju.

S-4: Pa sad, ovako... znate kako, nekad baš znam sve da kažem, posebno ako sam učila. E da, ovaj, a još mi je bolje ako nastavnica nekog pita (smeh), a on ne zna, a ja onda mogu da smislim šta da kažem.

S-11: Joj, nastavnice, pa sad ne znam, znate... meni je gramatika uvek bila loša, ne znam ja ta vremena, pa to da slažem i ... znate na šta mislim.

Autorka: Ajde sad da zaboravimo na gramatiku, nemoj da misliš o tome. Kako bi odgovorio na postavljeno pitanje ako ti se čini da ne znaš baš sve reči?

S-11: Pa, ako ne znam sve reči, pa ne znam... ne bih ništa rekao. Nisam siguran, ne znam ja često sve reči...pa otkud znam, ćutim valjda...da ne kažem još veću glupost i tako to (smeh).

S-3: Hm, pa ovaj, neugodno mi je. Ne znam, ne volim da se ističem.

S-17: Pa ja ćutim i onda vi pitate nekog drugog, a ja sednem...

S-6: Ja mislim da ja... znate ja baš volim engleski... privatno ja idem od trećeg razreda. I mi sa nastavnicom radimo baš tu, ovu

knjigu što radimo, znate, ovu u školi što i mi koristimo, pa je to meni sve lako. Meni je nastavnica rekla da kad ne znam neku reč, kažem neku drugu reč koju znam i koja je slična. To onda nema veze, bitno je da nešto kažem. Ne valja da ćutim. Pa da.

S-20: Meni je lepše kad ćutim. Ne volim da se javljam, lakše mi je kad nešto radimo što se piše. Samo da ne moram da govorim... (blagi osmeh).

Takođe je bitno naglasiti da nizak nivo samopouzdanja pri usmenom izražavanju na engleskom jeziku nije uvek vezan za loše znanje engleskog jezika što se može videti iz Tabele 25. Tako na primer ispitanici 3 i 20 (S3 i S20), koji imaju odličan opšti uspeh i odličnu ocenu iz engleskog jezika s polugodišta, takođe izražavaju nesigurnost u svoje znanje kada treba da se usmeno izraze na engleskom jeziku.

Iz istraživanja se dalje vidi da značajan broj ispitanih učenika sa izraženom jezičkom anksioznošću i niskim nivoom samopouzdanja pri izražavanju na engleskom jeziku ipak nema lošu ocenu (v. Tabelu 25). Ovaj deo istraživanja korespondira podacima drugih autora koji su se bavili proučavanjem ovog problema, a koji su dokazali da nije redak slučaj da su učenici sa odličnim znanjem engleskog jezika i odličnim ocenama ujedno i veoma anksiozni (Horwitz, 1996; Gregersen & Horwitz, 2002: 568). Horvic (Horwitz, 2001: 118) takođe ističe da su često izuzetno kompetentni govornici engleskog jezika nezadovoljni svojim govornim veštinama. Prema tome, učenici kod kojih je izražen nizak nivo samopouzdanja vezan za izražavanje na engleskom jeziku nisu uvek i loši đaci, niti je nizak nivo samopouzdanja odlika slabe govorne kompetencije. Horvic (Horwitz, 2001: 118) to objašnjava činjenicom da nizak nivo samopouzdanja u tim slučajevima proizlazi iz nerealističnih zahteva i standarda ka kojima teže – učenici teže ka što boljem i

realističnijem izgovoru koji je bez greške, a najmanje oklevanje i pauze u govoru tumače kako znak nesigurnosti i nekompetentnosti (Horwitz et al., 1986: 128; Nuto, 2003: 44).

Osim nerealističnih zahteva i standarda koje učenici sebi nameću, nizak nivo samopouzdanja može proisteći i iz nedostatka vere u govorne veštine ili nemogućnosti da svoje znanje engleskog jezika verbalno izraze. Učenici kod kojih je uočen visok nivo jezičke anksioznosti generalno su se plašili da će se „zalediti“ ili „blokirati“ u trenutku kada treba usmeno da se izraze na engleskom jeziku. Nuto (Nuto, 2003: 40) saopštava slične rezultate, napominjući da se usmeno izražavanje na stranom jeziku razlikuje od pismenog izražavanja, jer zahteva aktivaciju brojnih opštih i jezičkih kompetencija. To znači da se lakoća i tečnost usmenog izražavanja mogu postići jedino kroz stalnu praksu i iskustvo, a naznake nedostatka navedenog primetili su osnovnoškolci:

S-9: Pa sad, znate kako nastavnice, nije da ja ne volim da pričam, ali mi je glupo, nekako me je sramota. Kako sad ja da pričam kad ne znam. Ja ne idem privatno, znate, mama i tata ne znaju engleski, i onda ja tako i ne mogu da vežbam sa njima. Mislim možda ću znati kasnije kad budem putovao negde pa budem morao da pričam ili kad budem radio. Ali sad nisam nigde išao, mi ove godine nismo išli ni na more.

S-15: Da, ja svake godine idem sa roditeljima u Grčku i tamo uvek pričam na engleskom.

Autorka: Da li uspevaš da kažeš sve što želiš na engleskom jeziku kada si u Grčkoj?

S-15: Pa ne možda baš sve, ali znam dosta. Nekako prvih dana možda malo manje, ali dok se naviknem, za par dana mi bude lakše.

Autorka: Kako bi se osećala kada bi morala da pričaš sa nekim na engleskom jeziku negde napolju na primer?

S-13: Pa jako neugodno bih se osećala, pa malo bi me trema uhvatila.

Autorka: Zbog čega?

S-13: Pa kad bih pričala sa Englezom nekim, bolje zna od mene, pa da negde ne pogrešim, da se ne obrukam. Jer ne pričam ja engleski puno, mislim skoro nikad... Ovaj, ne znam neke baš stvari da kažem pa se izgubim i tako.

Iako je nivo samopouzdanja kod učenika pod uticajem brojnih faktora, nema sumnje u to da se samopouzdanje kod učenika može formirati i negovati kroz celokupan proces učenja i usvajanja stranog jezika i u razrednoj situaciji. Da bi se stvorili uslovi za to neophodno je u procesu učenja stranog jezika učeniku omogućiti da se u razrednoj situaciji oseća sposobnim da koristi strani jezik jer će jedino takav učenik biti voljan da se upusti u „rizike“ i „izazove“ koji su neizostavan deo proces učenja i usvajanja stranog jezika. Međutim, iako je opštepoznata činjenica da je nivo samopouzdanja bitan faktor kod učenja stranog jezika, neretko se dešava da nastavnici rade svoj posao mehanički, predaju planom i programom predviđeno gradivo, a probleme kao što su anksioznost ili u ovom slučaju samopouzdanje stavljaju po strani u nadi da će „sve doći na svoje“. Sve se ovo može veoma lako rešiti, posebno danas kada postoje raznovrsne knjige, vodiči, seminari koji edukuju nastavnike nudeći im uputstva i načine kako da atmosferu u svom odeljenju učine prijatnijom i pogodnijom za učenje. Možda se u ovom slučaju nije loše prisjetiti i 1982. godine kada je istraživač Robert Rizoner predstavio pet osnovnih komponenti neophodnih za stvaranje zdravog osećaja samopouzdanja u razrednoj situaciji a koji se bez mnogo truda mogu primeniti i danas, a to su: sigurnost, identitet, osećaj pripadnosti, cilj i sposobnosti (Reasoner, 1982). Kada se strani jezik uči u razrednoj situaciji, svaku od ovih komponenti



moгуće je na veoma jednostavan naćin ućiniti sastavnim delom svakog ćasa. Tako, na primer, nastavnici mogu postaviti jasna ogranićenja koja se tiću ocenjivanja i ponašanja na ćasu kako bi ućenici znali šta da oćekuju i razvili osećaj sigurnosti kroz saznanje da se njihova nesigurnost neće odraziti na njihovu ocenu kao i na ćinjenicu da neće biti predmet podsmeha svojih vršnjaka. Nastavnici takođe treba da neguju i individualnost svakog deteta, istićući njegovu jedinstvenost posmatrajući ućenike kao osobe, a ne kao pripadnike određenog odeljenja. Razvijanjem osećaja pripadnosti kod dece takođe se doprinosi razvoju samopouzdanja kod ućenika. Tome najćešće doprinose aktivnosti gde ućenici rade u paru ili grupi, razmenjuju znanja i zajednićki rade na rešavanju problema. Cilj kao ćetvrta komponenta je veoma važan faktor u procesu stvaranja samopouzdanja jer postavljanjem jasnih, realistićnih i ostvarivih ciljeva nastavnici omogućavaju svojim ućenicima da postanu uspešni u ućenju i usvajanju stranog jezika u razrednoj situaciji. Poslednja u nizu pet komponenti bitnih za razvoj samopouzdanja kod ućenika je i uoćavanje njihovih sposobnosti. Nastavnik treba da proceni sposobnosti ućenika, da mu u slućaju preteških zadataka ili poteškoća prilikom rešavanja problema ponudi alternativu, da mu davanjem podrške pokaže da se jezik ući na razne naćine, te da pohvali njegove uspehe. Takođe je bitno pomenuti da s razvojem samopouzdanja kod ućenika na ćasu engleskog jezika u razrednoj situaciji ceo ćas poprima novu dimenziju, mogućnosti su neogranićene, a s napretkom ućenika raste i nivo samopouzdanja nastavnika.

#### 6.2.1.2. Druga kategorija: Nedostatak izloženosti uticaju jezika

Jedan od uzroka ogranićene izloženosti uticaju engleskog jezika na koji su upozorili i ućenici šestog razreda je mali broj ćasova engleskog jezika u školi. Uprkos cilju da se kod ućenika osnovne škole razvije mogućnost za svakodnevnu komunikaciju na engleskom

jeziku (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2008 i 3/2011<sup>7</sup>), ispitanici su opisali sasvim drugačiju situaciju na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji. Prema njima, na časovima engleskog jezika uglavnom se praktikuje pisanje i čitanje, dok se govornim vežbama posvećuje malo pažnje. Na spomen govornih vežbi, prvo što je učenicima palo na pamet su vežbe čitanja i prevođenja i vežbe u kojima se, nakon pročitanoog teksta, daju odgovori na pitanja. Govorne vežbe koje podsećaju na svakodnevnu komunikaciju odvijaju se veoma retko, ako se uopšte i odvijaju.

S-1: Pa da, radimo mi te govorne vežbe. Imamo nekad tekstove gde čitamo po ulogama... da, i one vežbe gde odgovaramo na pitanja posle lekcije. Da, to uvek radimo, baš često. A radili smo jednom i ono, gde ja postavljam Ani pitanja, a onda ona meni. Ma, kako sad da objasnim, ja sam imao pitanja na jednoj strani, a Ana na drugoj, ja znači, ovaj, nisam video njena pitanja, pa smo tako odgovarali.

Autorka: A da li nekad razgovarate sa nastavnikom na engleskom jeziku o nekim stvarima koje nisu vezane za lekciju?

S-1: A to, pa ne znam, uvek za lekciju.

S-2: Pa lepo sve to izgleda. Nastavnica postavlja pitanja, mi se javljamo i odgovaramo i onda dobijemo plus.

Autorka: Da li ste na ta pitanja koja nastavnica postavlja već odgovorili u svesku?

S-2: Da, to su pitanja posle lekcije. Mi, znate, lekciju uvek pročitamo, mislim prvo nastavnica pusti CD, pa onda prevede, i onda se mi javljamo da čitamo, i tu dobijemo plus.

---

<sup>7</sup> „Tokom osnovnog obrazovanja, učenik treba da usvoji osnovna znanja iz stranog jezika koja će mu omogućiti da se u jednostavnoj usmenoj i pisanoj komunikaciji sporazumeva sa ljudima iz drugih zemalja.“

Autorka: Da, i onda posle toga?

S-2: Pa onda nam nastavnica kaže da odgovorimo na pitanja u svesku i onda se javljamo da čitamo, mislim ne tekst, ta pitanja čitamo.

Autorka: Kakve još govorne vežbe radite?

S-2: Pa svakakve, hm... radimo i one gde fali reč pa popunjavamo.

Autorka: Da, još neke?

S-2: Pa sad ne znam, i kad se javljamo da čitamo, i tako to.

Autorka: A da li ponekad razgovarate sa nastavnicom na engleskom o nečemu što nije vezano za tekst?

S-2: Pa ne znam, priča nastavnica nekad nešto na engleskom. Ali ja se javim kad je ovo za tekst.

Analizom transkripata intervjua uočava se da je četvoro učenika šestog razreda izjavilo da su engleski jezik u govornim situacijama koristili samo u slučajevima kada su putovali na letovanje u inostranstvo, sedmoro ispitanika je izjavilo da engleski jezik najčešće koriste u privatnim školama koje pohađaju, dok je kod ostalih ispitanika upotreba engleskog jezika ograničena na samo dva časa engleskog jezika u okviru redovne nastave. Prema tome, jasno je da se većina učenika sa engleskim jezikom susreće uglavnom u razrednoj situaciji, te da, sem ta dva časa nedeljno nemaju priliku da engleski upotrebljavaju češće. Na pitanja autorke da li smatraju da je broj časova engleskog jezika u školi dovoljan i da li bi želeli da imaju više časova engleskog jezika i zašto, većina učenika gotovo identično odgovara:

S-3: Pa želeo bih više puta zato što, ovaj, to mi pomaže oko kompjutera i treba da naučim više reči da mogu da pričam.

S-1: Hm, više bi dosta reči naučili na časovima i više bi učili.

S-22: Ne znam, možda više nego što imamo, tri, četiri puta možda.

S-11: Pa više bi savladali. Pa znala bih više da postavljam pitanja i ostalo. Više bi naučili.

S-14: Pa... tri puta nedeljno, mislim nije kao da mi nije dovoljno, nego da bih bolje upoznala engleski, da bih bolje znala.

S obzirom da su ispitanici većim delom izjavili da smatraju da planom i programom predviđena dva časa nisu dovoljna da se savlada engleski jezik u razrednoj situaciji, sledi zaključak da bi uz veću izloženost uticaju engleskog jezika kako u školi, tako i van nje, došlo do smanjenja nivoa jezičke anksioznosti kod učenika. Tome u prilog govore i izjave učenika šestog razreda.

S-21: Pa, sad, ne znam...ovaj, nemam baš hrabrosti da govorim, mislim da se ja sad guram i javim. Stidim se ako nešto ne znam. Možda kad bi imali više vremena da sve izvežbamo, to što radimo. Ovako ja ne stignem da naučim.

S-8: Meni nikad nije problem da pričam engleski. Mi puno pričamo tu u školi gde idem privatno. I onda meni nije problem.

Autorka: A da li ti je bio problem da govoriš engleski na času pre nego što si počela privatno da ga učiš?

S-8: Ovaj, pa jeste malo. Ipak je nas tu puno u razredu pa i ne stignemo da kažemo svi po nešto. A i ako radimo neku lekciju,

pa dok mi napišemo reči i pročitamo, i šta još... ovaj... radimo,  
da prevodimo... već zvoni.

S-5: Ne javljam se ja da pričam. Samo kad baš nešto znam pa da  
dobijem plus.

Mali broj časova stranog jezika ne nudi dovoljno prostora za individualizovan način rada sa učenicima. Odeljenja su velika, nivoi znanja neujednačeni, te je jasno da dva časa po 45 minuta nedeljno nisu dovoljna da omoguće svim učenicima dovoljno vremena za neophodnu usmenu praksu. Ispitanici su u okviru ovog intervjua otvoreno izjavili da bi im veći broj časova engleskog jezika u okviru nastave olakšao savladavanje gradiva i omogućio da uz više vežbe lakše savladaju jezičke izazove. Ovi podaci su, prema tome, jasna implikacija da je na časovima stranog jezika u školi neophodno obezbediti dovoljno autentičnih materijala koji bi učenicima pomogli da bez obzira na mali broj časova kroz vežbu lakše savladaju strani jezik i razviju svoje komunikativne sposobnosti. Pri spomenu autentičnih materijala ne misli se samo na slepo sprovođenje zadataka datih u udžbeniku i radnoj svesci koji se baziraju na postavljanju pitanja i davanju odgovora, već na autentične govorne zadatke koji bi olakšali učenicima snalaženje u svakodnevnim situacijama i van škole. Usmeno izražavanje treba da je suštinski deo svakog časa i svakog zadatka koji se obrađuje na času stranog jezika da bi se učenici navikli da upotrebljavaju jezik, te da ih mogućnost upotrebe engleskog jezika kasnije u stvarnom svetu ne plaši.

Takođe je interesantno za primetiti odgovore troje ispitanika koji su se izjasnili da im je broj časova engleskog jezika u okviru nastave sasvim dovoljan. Njihovo obrazloženje je bilo sledeće:

S-17: Ne, dovoljno je ovo, i ovako ništa ne znam (smeh).

S-5: Ne znam, dovoljno je ovako. Puno bi se onda učilo.

S-12: A to ne, tek onda bi sve pobrkali (smeh).

I ovakvi slučajevi se pronalaze u literaturi jer se često dešava da ispitanici usled nesigurnosti u sebe i svoje znanje izbegavaju situacije koje bi doprinele češćoj izloženosti engleskom jeziku. U tim slučajevima, učenici izbegavaju da govore engleski jezik da ne bi napravili grešku u govoru zbog koje bi im bilo neugodno. Ovaj razlog jasno pokazuje da strah od greške u govoru i jezička anksioznost mogu dovesti do izbegavanja komunikacije što će, ukoliko se takvo ponašanje nastavi, ograničiti šansu da takva osoba doživi pozitivno iskustvo u komunikaciji na engleskom jeziku (Horwitz et al., 1986: 127-128):

S-19: Ne volim baš da se ističem nešto puno. Ne znam engleski baš toliko dobro da se sad stalno javljam, a i znam da će se drugi smejati kad pogrešim, ali ponekad se javim.

S-14: Uglavnom se ne javljam jer, ne znam, ne volim, nikad ne znam šta ću reći, pa da ne pogrešim.

S-18: Ne znam, bojim se da nešto neću znati i onda tako. A učila sam, a onda se bojim da nešto ne zabrljam slučajno.

S-21: Pa ne znam, strah me od nast... ne od nastavnika nego da izgovorim neku lošu reč što ne treba, ne znam, tako me odjednom... (blagi osmeh).

Iz priloženih odgovora učenika jasno se vidi da strah da će u toku govora napraviti grešku koja će biti primećena od strane nastavnika ili možda ismejana od strane vršnjaka, formira jednu novu kategoriju: strah od greške.

#### 6.2.1.3. Treća kategorija - Strah od greške

U ranijim istraživanjima, kao jedan od najznačajnijih uzroka jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz at al., 1986) istakao se strah učenika da će u toku usmenog izražavanja na stranom jeziku napraviti grešku. I ovo kvalitativno istraživanje potvrđuje ove navode. Iz transkripata intervjuja se može primetiti da je kod učenika koji su opisali ponašanje karakteristično za visok nivo jezičke anksioznosti ujedno izraženiji i strah od greške nego što je to slučaj kod učenika u čijim je odgovorima jezička anksioznost manje izražena. Prema tome, osećaj straha ili panike primećen je kod ispitanika sa slabijim uspehom iz engleskog jezika (S-21, S-16, S-11), dok su ostali ispitanici izrazili nešto blaži oblik straha od greške kao što je neugoda.

S-4: Pa normalno, mislim da pogrešim, to, to mi je normalno zato što ja ne znam taj akcentat.

S-14: Malo se plašim, bojim se kako ću to reći.

S-22: Pa malo sam nesiguran, da nisam dobro naučio i da ću nešto pomešati.

S-21: Onda se već uplašim. Pa malo uplašeno se osećam, da ću pokvariti ono što sam do sada učio a i da ću dobiti lošu ocenu, a i smeju mi se kada pogrešim, da.

S-11: Onako čudno, nešto mi u stomaku odjednom, i onda ajde, šta sad (smeh).

Autorka: Možeš li da mi objasniš zašto se to dešava?

S-11: Pa ne znam, tako mi je oduvek. Sav se stegnem. I onda ćutim.

S-16: Pa onako, ponekad samo imam veliku tremu.

Autorka: Kako se tada osećaš?

S-16: Pa onako, pocrvenim, sramota me da pričam pred drugima, bojim se da se ne smeju.

Ako se ovaj problem sagleda iz drugog ugla može se primetiti da učenici kod kojih je jezička anksioznost izraženija izbegavaju situacije u kojima se od njih može zahtevati da se izraze na engleskom jeziku, dok učenici čiji odgovori upućuju na niži nivo jezičke anksioznosti, čak i u ovako mladom dobu, ispravljanje greške od strane nastavnika gledaju kao poučnu situaciju koja će im omogućiti da engleski jezik bolje nauče. Ovaj oblik učenja putem ispravljanja greške u trenutku njenog stvaranja poznat je i u ranijim istraživanjima, (Nuto, 2003: 74).

S-3: Pa onako, čudno mi je malo kad me nastavnik ispravi, onako u stomaku mi malo kuva, ali kako drugačije da naučim. Pa mora



da me ispravi. Pa mislim, ovaj, znam da to niko ne voli, ali mislim, kako drugačije. I znam ja da je to za moje dobro, znate. Ma znate, nastavnice, i vi znate koliko njih kad nešto pitate sagne glavu samo da ih ne prozovete. Mislim, ja neću tako. Pa šta i ako pogrešim, ovaj, pa vi uvek kažete da nema veze, pa mislim, vi nikom niste dali jedinicu ako pogreši. Nego, lepo me ispravite i onda ja drugi put znam.

S-8: Ne, ne smeta mi, drugi put ću se potruditi da ne pogrešim.

S-22: Ne, nastavnice, meni to ne smeta, pa kako drugačije da naučim.

Autorka: Je l' možeš da se setiš nekog primera kada te nastavnica ispravi da ti to pomaže da bi bolje naučio?

S-22: Hmm, pa mogu. Evo na primer, znate ono kad čitamo, pa kad ja pogrešim ono *island*.

Autorka: Misliš *ajlend*?

S-22: E da, baš to, i onda vi mene ispravite i ja kažem *ajlend* kako i treba. Ja drugačije ne mogu da naučim, jer, ovaj, moja mama nije, ona ne zna da priča engleski, ona je učila nemački, i onda, kako, onda nema, ne može da mi pomogne.

Stavovi učenika i način na koji će reagovati na ispravljanje greške od strane nastavnika u velikoj meri zavise od stava nastavnika stranog jezika, jer se u ranijim istraživanjima pokazalo da način na koji nastavnici ispravljaju greške kod učenika dok govore engleski jezik u velikoj meri utiče na razvijanje jezičke anksioznosti kod učenika posebno pri usmenom izražavanju (Horwitz et al., 1986; Young 1991; Nuto 2003). Tako se u studijama koje su ranije rađene na ovu temu došlo do zaključka da se jezička anksioznost i anksioznost pri komunikaciji povećavaju ukoliko nastavnik stranog jezika

prilikom ispravljanja greške učenike ne ohrabri. U takvim slučajevima nastavnici postupaju strogo, ispravljaju greške, ali ne podstiču učenje (Brandl, 1987).

Međutim, u kvalitativnom istraživanju za ovu disertaciju, podaci nisu pokazali da kod učenika šestog razreda postoji ujednačeno mišljenje koje se tiče njihovih reakcija na način ispravljanja grešaka od strane nastavnika. Neki ispitanici (S-16 i S-14) su se osećali posramljeno, plašeći se da će ispasti „glupi“ pred drugima, dok su drugi (S-22, S-8) pokazali razumevanje i osećali podršku od strane nastavnika kada bi ih ispravio kada pogreše. Nijedan od ispitanih učenika nije istakao da ispravljanje greške od strane nastavnika ide njemu na štetu, a samo jedan ispitanik dao oštiji komentar:

S-5: Ma, nastavnici samo čekaju da neko pogreši pa da popune dnevnik jedinicama.

Treba napomenuti da se problem koji je opisan u ovoj kategoriji, a tiče se straha od greške, može prevazići stvaranjem osećaja sigurnosti u razrednoj situaciji (Reasoner, 1982). I istraživanja na temu jezičke anksioznosti ali i zdrav razum navode na zaključak da će se učenik osećati spremnim da se izrazi na stranom jeziku, bez obzira na znanje koje poseduje, jedino u razrednoj situaciji u kojoj ne oseća strah da će biti ocenjen, kažnjen ili ismejan. Kao što se iz intervjua vidi, učenici generalno ne smatraju ispravljanje grešaka od strane nastavnika problematičnim, ali stvaranjem pozitivne atmosfere u učionici, učestalim napominjanjem da su greške pri govoru ili pisanju sastavni deo učenja stranog jezika doprinosi se stvaranju osećaja sigurnosti na času. Ponekad je u toku časa poželjno ubaciti anegdote iz stvarnog života kako bi se učenicima proces učenja kroz pravljenje i ispravljanje grešaka predstavio kao jedini pravi način učenja stranog jezika. Učenicima na ranom uzrastu se ovaj problem može približiti tako što ih nastavnik može zamoliti da obrate pažnju na bebe u svojoj okolini, na način na koji one izgovaraju reči i rečenice,

napomenuti im da kao što će bebe s vremenom naučiti pravilno da govore, da će tako i oni jednog dana ovladati upotrebom stranog jezika. Ovakvim stavom nastavnik daje primer učenicima da su greške pri učenju jezika uobičajena pojava, da se greške ne ocenjuju, da su one sastavni deo učenja i usvajanja stranog jezika.

#### 6.2.1.4. Četvrta kategorija: Strah od iznenadnog prozivanja

Na pitanje iz intervjua „kako se osećaš kada te nastavnik engleskog jezika iznenada prozove da odgovaraš?“ većina ispitanika odmahuje glavom i duboko uzdiše. Njihovi odgovori se temelje na objašnjenju da im prozivanje da odgovaraju bez prethodne najave uzrokuje najviši strah. Strah od iznenadnog prozivanja opisan je i u literaturi (Aida, 1994), gde se navodi da je to jedan od najčešćih uzroka jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Suština ove situacije je da ona izaziva anksioznost u najvećoj meri samo zbog činjenice da u tim momentima učenik nema vremena da se pripremi za odgovaranje. Prema tome, nedostatak vremena da se sabere u kombinaciji sa pritiskom koji oseća jer mora da ustane i da odgovor na postavljeno pitanje dok su sve oči uprte u njega kod učenika neretko dovodi do potpune blokade, kao što se može videti iz opisa ispitanika:

S11: Pa ponekad kada nastavnik nešto objašnjava, a mi pričamo, onda nas prekine i na primer meni kaže, ovaj, postavi mi pitanje neko, i onda svi začutimo i ja moram da ustanem, i onda svi gledaju u mene.. i ovaj, pa ne znam, ja se onda uplašim i ništa ne znam da kažem. Nekako se blokiram, i onda samo ćutim...

S21: Nekako, stane mi srce, ne znam. Pa ne znam, prvo se bojim jer ne znam da li će me on prozvati. Ako na primer nešto pišem u knjizi ili svesci, i onda... i onda, ne znam, on me prozove, ne znam, bude mi loše. Srce mi stane.

U istraživanjima drugih autora spominju se slične situacije, te se smatra prilično uobičajenim da se visoko anksiozni učenici (koji mogu biti i odlični đaci sa dobrim poznavanjem jezičkih struktura) **zamrznu** (engl. *freeze up*) tokom testa ili usmenog odgovaranja (Horwitz et al., 1986: 126). Ova pojava se najčešće objašnjava činjenicom da jezička anksioznost ima mogućnost da u potpunosti ovlada kognitivnim sposobnostima učenika i tako poremeti njihovo izlaganje (McCroskey, 1997b: 110). Ona često dovodi do potpune „mentalne blokade“ koja utiče na sposobnost učenika da obradi informacije u procesu učenja stranog jezika. U tom slučaju jezička anksioznosti deluje kao afektivni filter dovodeći učenika u situaciju da uopšte ne reaguje na jezički input (MacIntyre & Gardner, 1991a: 87).

U svakom slučaju provere znanja su nesumnjivo važne, a učiniti ih manje stresnima po učenike nije nimalo lako, ali jedan od načina da se olakša usmeno odgovaranje je pisanje projekata i prezentacija koje učenici treba javno da brane. Takve vežbe omogućavaju učenicima dovoljno vremena da se pripreme, a ukoliko ih rade u grupi ili paru odvrćaju pažnju od pojedinca i omogućavaju mu se oseća manje uplašeno. Ovaj predlog svakako ne treba da se shvati kao jedini način provere usmenog izražavanja, već kao jednu od mogućnosti da učenici pokažu svoje komunikativne kompetencije znajući da će za to biti ocenjeni. Kao što se iz transkripata intervjua može videti (v. kategoriju 9), učenici šestog razreda su pozitivno reagovali na zadatke ovog tipa naglašavajući da su bili manje anksiozni s obzirom da su znali šta se od njih očekuje i jer su imali dovoljno vremena za pripremu i uvežbavanje kod kuće.

#### 6.3.1.5. Peta kategorija: Ispitna anksioznost

Osim straha od iznenadnog prozivanja, učenici su tokom intervjua izjavili i da se plaše ocenjivanja na engleskom jeziku, što po svojim karakteristikama spada u kategoriju ispitne anksioznosti. Na osnovu datih odgovora može se zaključiti da njihova anksioznost vezana za ocenjivanje proističe iz njihove nesigurnosti u sopstveno znanje engleskog jezika. Prema tome, na osnovu datih odgovora može se izvesti zaključak da kod učenika šestog razreda jezička anksioznost proizlazi iz inherentnih karakteristika koje se vezuju za časove engleskog jezika: učenici su osećali da će im svaka greška pri odgovaranju za ocenu uticati na prosek i dodatno ih posramiti pred nastavnikom i vršnjacima, a to je neretko dovodilo da pojačanog osećaja jezičke anksioznosti. Prema rečima nekih učenika, stres koji bi se u tim trenucima ispoljio bio bi takvog intenziteta da bi učenici često „zaboravili i ono što su znali.“ Na pitanja autorke: „Kako se osećaš pred odgovaranje/kontrolni zadatak iz engleskog jezika?“ učenici odgovaraju:

S21: Pa malo uplašeno se osećam, da ću pokvariti ono što sam do sada učio a i da ću dobiti lošu ocenu. Pa, ne znam, ne baš dobro. Loše mi bude, i tako.

S11: Mene malo boli stomak, ali to uglavnom pred pismeni ili kontrolni. A ovako inače mi nekada, na času, drhti glas dok pričam. A i znojim se onda, ne znam, sve. (smeh) Onako čudno, nešto mi u stomaku odjednom, i onda ajde, šta sad (smeh).

S4: Osećam se... bojim se da ću dobiti lošu ocenu, da ne bude nešto ako sad dobijem lošu ocenu da će ona da utiče na prosek ocena,

mislim na prosek za kraj, ne znam... Pa desi mi se sto puta, ovaj, često zaboravim pa me trema hvata i tako...

S1: Pa meni se ponekad, znoje se ruke ali mi srce lupa i... stomak proradi i to je sve. Pa ne znam, plašim se, valjda, da nešto ne pogrešim.

S19: Pa ne znam, prvo se bojim jer ne znam da li ćete me prozvati. Ako na primer nešto pišem u knjizi ili sveci i onda... i onda, ne znam ako me prozovete, ne znam, bude mi loše. Srce mi lupa nezgodno.

Autorka: Zašto se to dešava?

S19: Pa, zbog treme.

S22: Aaaa, to je već najgore, nekad mi se tresu ruke, nekad se znojim, a i boli me stomak jako, pa nekad moram i u WC... Ma ne znam, uvek mislim da ću nešto slučajno da zabrljam.

S16: Onako zbunjen sam, zaboravim šta treba da kažem ili da pišem. Srce mi jače lupa i tako...

S5: Mene malo boli stomak, ali to uglavnom pred pismeni, inače se malo znojim i tako.

Autorka: A kako se osećaš pred usmeno odgovaranje?

S5: E, a onda me baš preseče nešto.

S10: Pa neki misle kao da nisam učila, ali sam učila stvarno dugo i puno, ne znam, mislim, ovaj, jao, pa teško mi je da pričam jako, zato što nisam sigurna u sebe uopšte. Jao da, znojim se,

dlanovi, vruće mi je. Plašim se da se ne zbunim, jer ako se zakucam, onda ne mogu da krenem ponovo, jednostavno nastavim da ćutim, stane mi mozak.

S18: Muka mi je, znoje mi se ruke, ali kad vidim da znam, bude mi bolje.

Iz odgovora učenika moguće je primetiti da je nivo anksioznosti u situacijama kada znanje učenika treba da se oceni usmenim ili pismenim putem izrazito visok. Ove reakcije su prepoznali i drugi autori definišući ispitnu anksioznost kao emociju u čijoj osnovi leže strah, strepnja i osećaj bespomoćnosti, što je inače karakteristično za situacije u kojima se osoba suočava s opasnošću „licem u lice“ (Whitaker, Sena, Lowe & Lee, 2007). Bez obzira na sve, ispitna anksioznost predstavlja realnost. Brojčano ocenjivanje je neophodna stavka pri učenju stranog jezika u razrednoj situaciji, stoga je neophodno da nastavnik shvati da postoje načini kako objasniti učenicima da pismeno i usmeno odgovaranje ne shvate tako tragično. Osnovne strategije pripremanja učenika za pismeno i usmeno odgovaranje podrazumevaju: naučiti učenika da pitanja sasluša pažljivo, odnosno da u slučaju pismene provere detaljno pročita uputstva; zajedničko uvežbavanje gradiva koje je predviđeno za proveru; ohrabrivanje učenika da na svako pitanje ne mora da se odgovori odmah, već da slobodno (u slučaju pismenih provera) preskoče pitanja koja su im teža, te ih ostave za kraj kako bi imali dovoljno vremena da razmisle; u zavisnosti od sposobnosti učenika pitanja prilagoditi učeniku, a u pismenim proverama kombinovati različite formate testova (pitanja s više ponuđenih odgovora, pitanja koja zahtevaju spajanje, popunjavanje, zaokruživanje tačno/netačno itd).

#### 6.2.1.6. Šesta kategorija: Zahtevi i očekivanja okoline

Podaci dobijeni putem intervjua ukazali su na činjenicu da briga i strepnja da se dobije dobra ocena, a uz to i osećaj anksioznosti na časovima engleskog jezika, proističu iz zahteva i očekivanja kako nastavnika, tako i okoline, vršnjaka ali ponajviše roditelja. S obzirom na to da iz okoline u kojoj se deca nalaze stalno stižu upozorenja o značaju i važnosti poznavanja engleskog jezika, mnogi ispitanici su tokom intervjua ponovili rečenicu koju tako često čuju „danas engleski mora da zna svako.“ Iz takvih i sličnih komentara može se zaključiti da učenici šestog razreda, iako veoma mladi, već počinju da razmišljaju o prednostima poznavanja i korišćenja engleskog jezika. Prema tome, iz odgovora koje su dali u intervjuima može se izvesti zaključak da brojne greške koje učenici prave u govoru kao i nesigurnost kada treba da se izraze na engleskom jeziku povećavaju jezičku anksioznost jer automatski ukazuju drugima (nastavniku, roditeljima, vršnjacima) da oni nisu u stanju da ispune ono što se od njih očekuje. Sa ovim se slaže i Nuto (Nuto, 2003: 47, 82) ističući rezultate svog kvalitativnog istraživanja u kojem su ispitanici slabijeg znanja i veština izrazili da se osećaju glupo i inferiorno u odnosu na ostale.

S14: Pa nekako je teško, znate, svi sada znaju engleski. Svi ovi što idu privatno, stalno se hvale da pričaju perfektno engleski. I onda se ja osećam, ne znam, nekako... pa glupo. Kako sad jedino pa ja da ne znam.

Autorka: Zašto je važno znati engleski danas?



S2: Pa danas svi moraju da znaju engleski. Jer, eto, sve je svuda na engleskom, i ako hoćeš da se zaposliš i sve to, moraš da znaš. I ako putuješ, tamo svi pričaju na engleskom.

S18: Mislim da je jako važno da se dobro zna engleski danas. Evo ja ga baš jako puno učim i ovde u školi i ovaj privatni engleski što idem.

S12: (Smeh) E, to moja mama uvek kaže, nešto kao ako danas ne znaš engleski onda si ništa, tako nešto, možda nisam dobro zapamtila (smeh).

S22: Važno je znati zato što svi govore engleski. A, i možda zato... pa zato što ga učimo jako dugo, evo od prvog razreda, i onda ispadnemo glupi ako ne znamo.

Kod učenika šestog razreda najveća očekivanja u vezi sa tečnim izražavanjem na engleskom jeziku ipak imaju roditelji.

S6: Pa na primer, roditelji vole da ja znam engleski. Oni ne znaju, i onda im ja nešto prevedem. I kad tako nešto treba oni pitaju mene.

S12: Moji roditelji, pa da, očekuju da ja znam engleski, ipak mi oni plaćaju privatni engleski, i ja onda moram da učim.

S11: Moj tata se ljuti kad dobijem lošu ocenu ili kad mi nastavnik pošalje opomenu... Kaže da engleski moram da znam.

Autorka: Šta ti misliš, zašto je važno da znaš engleski?

S11: Pa ne znam. Svi to govore.

Autorka: Šta govore?

S11: Pa to da moramo da znamo engleski.

S8: Važno je zato što će mi to sutra trebati da bolje živim, i da imam veću platu i ... bolji posao možda. Jako je bitno da se zna engleski.

Zahtevi i očekivanja okoline, među kojima se posebno ističu očekivanja roditelja, važan su faktor pri pojavi jezičke anksioznosti kod dece (Jen, 2003). Autorka ovog istraživanja je kroz rad s decom ali i razgovore s roditeljima (u okviru časova konsultacija) primetila postojanje strahovito velikog raskoraka između očekivanja/želje roditelja i okoline i stvarnih mogućnosti dece na tom uzrastu. Neretko se na časovima konsultacija sreću roditelji prepuni hvale za svoje dete i njegove jezičke sposobnosti pri čemu ti isti roditelji ne shvataju razliku između napamet naučene konstrukcije i fluentne upotrebe jezika. S druge strane postoje roditelji koji su u mogućnosti da deci priušte pohađanje privatnih škola smatrajući da su na taj način „rešili problem stranog jezika“. Drugim rečima, jasno je da svaki roditelj želi najbolje za svoje dete, ali omogućiti detetu dodatne časove ne znači da to dete više neće imati problem s učenjem i reprodukcijom stranog jezika. Takođe, ako dete bez greške nauči lekciju, izrecituje pesmicu ili nauči da prevede tekst, to nije znak da to dete engleski jezik „govori perfektno“ kako mnogi roditelji danas vole da napomenu. Stoga je važno upoznati roditelje s procesom učenja stranog jezika i pritom im ukazati na značaj njihovih stavova i očekivanja i načina na koji to utiče na njihovu decu. Kao što se i iz intervjuja vidi, bez obzira da li engleski jezik uče samo u okviru razredne nastave ili ga pohađaju i privatno, deca se usled očekivanja koja su im

nametnuta bore s osećajem odgovornosti da engleski jezik moraju da znaju. To dovodi do osećaja nesigurnosti i sumnje u sebe i svoje sposobnosti, posebno ako im ocene iz engleskog jezika nisu visoke. Takođe je od velike važnosti napomenuti roditeljima da ocena nije jedino merilo znanja. Strepnja da će prilikom odgovaranja ili polaganja testa dobiti lošu ocenu, što roditelji nikako ne žele, dovodi do stvaranja osećaja anksioznosti kod učenika i samim tim utiče na njegovu upotrebu jezika.

Iako je većina ispitanih učenika izjavila da očekivanja da dobro vladaju engleskim jezikom potiču od stava okoline i roditelja, nekoliko ispitanika je izjavilo da oni sami smatraju da je engleski jezik „nešto što mora da se zna.“ Tako se i u ovom istraživanju mogu naći tragovi rezultata istraživanja drugih autora koji su dokazali da jezička anksioznost može biti povezana i sa perfekcionizmom i visokim zahtevima koje pojedinci postavljaju sami sebi (Gregersen & Horwitz, 2002: 568; Nuto, 2003: 43). Prema tome, u okviru analize intervjua izdvaja i sledeća kategorija: lični zahtevi učenika.

#### 6.2.1.7. Sedma kategorija: Lični zahtevi učenika

Sem eksternih faktora za koje se pokazalo da utiču na želju ispitanika da što bolje savladaju engleski jezik, i interni faktori, kao što su lične potrebe samih ispitanika, izdvojili su se kao značajni u procesu učenja engleskog jezika i želje za što boljim savladavanjem istog. Lični zahtevi učenika za savršenijim izražavanjem na engleskom jeziku uglavnom se odnose na pritisak kojim učenici sami sebe opterećuju u želji da budu što bolji iz engleskog jezika. Ovakav stav je primećen u većoj meri kod učenika koji su češće izloženi engleskom jeziku, odnosno kod učenika koji sem nastave u školi engleski jezik i privatno pohađaju.

S2: Pa, ovaj, mislim, naravno da mi je bitno da što bolje znam engleski. Ja jako puno učim engleski i onda naravno... mislim, glupo bi bilo da sad ne znam. A i svi znaju da ja najbolje pričam engleski u razredu.

Autorka: Kako se osećaš ako ponekad pogrešiš dok pričaš na engleskom?

S2: Pa, ne baš dobro.

Autorka: Možeš li to da mi objasniš?

S2: Pa ja jako dobro pričam, mislim i privatno učim, i kući puno, i onda me bude blam da pogrešim.

Iz istraživanja drugih autora može se uočiti da i oni ispitanici koji strani jezik govore veoma tečno pate od jezičke anksioznosti, ali ne samo zbog očekivanja drugih, već i zbog visokih standarda koje nameću sami sebi, te stoga veoma tragično doživljavaju svaku grešku koju učine, predočavajući je kao ogroman neuspeh (Horwitz et al., 1986: 128; Gregersen & Horwitz, 2002: 568; Nuto, 2003: 75). S obzirom da su učenici koji su učestvovali u ovom istraživanju veoma mladi, te kod njih nije moglo dublje da se ulazi u problematiku ovog slučaja, ipak kod jedne, inače odlične učenice mogu se prepoznati buduće naznake ovog problema.

S7: Uf, govorim sebi da sam glupa. I udaram se po glavi.

Autorka: Kako se udaraš po glavi?

S7: Evo ovako (učenica se otvorenim dlanom udara po čelu).

U svakom slučaju, uloga nastavnika je da prepozna ovakve znakove kod deteta, te da u saradnji s pedagoško-psihološkom službom i roditeljima pomogne detetu da se na vreme izbori s pritiskom koji nosi u sebi.

#### 6.2.1.8. Osma kategorija: Strah od negativne društvene evaluacije

Još jedan od najčešćih uzroka jezičke anksioznosti kod učenika je strah od negativne društvene evaluacije. Kako rezultati intervjua pokazuju, anksioznost i neugoda na časovima stranog jezika se javljaju kada učenici treba usmeno da se izraze pred nastavnikom i drugarima iz odeljenja. Kada govore engleski na času, oni osećaju izrazitu potrebu da im izlaganje prođe bez greške – trude se da ukoliko nešto kažu, to ispuni očekivanja nastavnika i ne da povod vršnjacima za podsmech. Generalno gledajući, svi ispitani učenici su uočili i upozorili na snažan uticaj negativne društvene evaluacije. Učenici koji su sigurni u svoje znanje engleskog jezika i koji uglavnom nemaju problem da se pred nastavnikom i vršnjacima izražavaju na engleskom jeziku prepoznali su da je problem negativne društvene evaluacije ipak prisutan među njima i da ima značajan uticaj na drugove iz njihovog odeljenja. Učenici koji su priznali da su često i sami žrtve podsmecha drugara u toku usmenog izražavanja na engleskom jeziku izjavili su da izrugivanje ima isti efekat kao da im je neko u lice rekao: „Glup si.“ Inače, svi ispitanici su dali mišljenje o problemu negativne društvene evaluacije, bilo da su oni predmet podsmecha ili su u tim situacijama prisutni samo kao posmatrači:

Autorka: Kako se tvoji drugari ponašaju kada neko greši dok odgovara na engleskom jeziku?

S1: Pa, neko ćuti, a neko se smeje. Ne znam kako da kažem, ne podrže ga.

S2: Ma smeju se uglavnom. Pa meni se to nije nikad desilo, da mi se smeju, ali eto smeju se nekima, ali ja se ne smejem jer je meni to tužno.

S21: Neki se smeju, a neki ćute... Pa meni je krivo, kad se meni, a i nekima drugima to dešava, jer ti neki uče van škole pa sve to znaju i onda im je smešno.

S4: Smeju se uglavnom... Neprijatno mi je jer ne znaju ni oni sve to.

Autorka: Kako se ti osećaš kada se oni smeju tebi ili nekom drugom dok priča na engleskom jeziku?

S1: Pa loše, ja to ne volim, to je baš ružno.

S2: Malo glupo. Ne znam kako da opišem.

S20: Pa blam me je.

S22: Pa neprijatno mi je.

Objašnjenje ovih negativnih komentara učenika može se pronaći u **teoriji o samoprezentaciji** (engl. *the self-presentational theory*) koju su postavili Liri i Kowalski (Leary & Kowalski, 1995), a koja objašnjava zašto usmeno izražavanje pred nastavnikom stranog jezika i vršnjacima u razrednoj situaciji podstiče razvoj jezičke anksioznosti. Prema njima, u situacijama u kojima osoba koja se izražava na engleskom jeziku ne oseća potrebu da mora da ostavi utisak na slušaoca, na primer, ako je okružena prijateljima ili članovima porodice, manje su i šanse da će se ta osoba osećati anksiozno. Međutim, kod izražavanja na stranom jeziku pred grupom vršnjaka u razrednoj situaciji i pred nastavnikom koji treba to izražavanje brojčano da oceni, javlja se nelagoda jer se osoba koja u tom trenutku odgovara nalazi u centru pažnje, sve oči i uši uprte su u nju, te se samim tim i osećaj anksioznosti pojačava. Greške i nespretno izražavanje, prema tome,

kod osobe koja odgovara stvaraju osećaj stida i inferiornosti u odnosu na ostale i podstiču zabrinutost da će u očima drugih ta osoba ispasti „glupa“ ili „nesposobna“ (Leary & Kowalski, 1994: 22). Dakle, uloga nastavnika je u ovakvim slučajevima presudna. Njihov zadatak je da prvenstveno svedu mogućnost pojave jezičke anksioznosti na najmanju moguću meru tako što će postavljanjem realnih ciljeva stvoriti pozitivnu atmosferu u učionici i ukazati učenicima da je osećaj nelagode i srama nepotreban. Nisu svi učenici jednaki niti su im mogućnosti jednake. Nastavnik je tu da prepozna kakve zadatke je njegov učenik sposoban da reši kako bi mu zadavanjem istih pomogao da stekne potrebno samopouzdanje u tako nezavidnoj situaciji gde se izražava pred drugovima iz odeljenja. Uz obazrivo ispravljanje grešaka i blag ton, upotrebom igara i humora, svaki nastavnik može doprineti stvaranju opuštene atmosfere pri učenju stranog jezika u razrednoj situaciji. S obzirom da se podrška od strane vršnjaka iz odeljenja smatra značajnom za učenje stranog jezika jer su učenici sve vreme zajedno i zajedno se suočavaju sa svim izazovima koje učenje stranog jezika nosi, podrška učenicima kod kojih je jezička anksioznosti izražena ne treba da se ogleda samo kroz podršku i prijateljstvo već i kroz zajedničko učenje. Iako je podrška nastavnika neupitna, njegov je zadatak da kod učenika razvije sistem **vršnjačke podrške** (engl. *peer support*) za koju je dokazano da ima veći reciprocitet, jer vršnjaci u razrednoj situaciji dele isti status (Wentzel, 1994). Iako podrška učenicima od strane nastavnika proizlazi iz autoritativnog odnosa, obe vrste podrške su jednako značajne za uspešno učenje i savladavanje stranog jezika u razrednoj situaciji.

#### 6.2.1.9. Deveta kategorija: Uloga nastavnika

Brojne studije rađene na temu jezičke anksioznosti pokazale su da prethodna negativna iskustva u procesu učenja stranog jezika u razrednoj situaciji imaju značajnu

ulogu u formiranju stava prema jeziku i razvoju jezičke anksioznosti (Manninen, 1984: 80; Nuto, 2003: 87). Podaci dobijeni u ovom istraživanju korespondiraju zaključcima koje su doneli prethodno pomenuti autori, jer su ispitanici u ovom istraživanju ukazali na negativna iskustva koja su imali s prethodnim nastavnikom engleskog jezika koji im je predavao dve godine (u toku četvrtog i petog razreda). Prema tome, rezultati intervjua ukazuju na to da ličnost i stav nastavnika, kao i prethodna iskustva koja su učenici stekli u interakciji sa nastavnikom, imaju značajan uticaj na formiranje jezičke anksioznosti. Iz iskaza učenika može se zaključiti da se njihov odnos prema engleskom jeziku promenio sa promenom nastavnika. Jezička anksioznost nastala u periodu za koji ih vežu negativne emocije i dalje je prisutna, ali je stav prema učenju stranog jezika polako počeo da se menja:

S18: A na kog nastavnika mislite? Na vas ili na nastavnicu koja nam je prošle godine predavala?

Autorka: Pa možeš da opišeš i jedno i drugo iskustvo.

S18: E sad znate, kod vas je ipak malo drugačije, nekako slobodnije, i šalite se sa nama i ne ljutite se kada smo malo glasni (smeh).

Autorka: A u čemu je bio problem sa prošlom nastavnicom?

S18: A, pa znate, ona je bila jako stroga i nije imala živaca. Nije smela muva da se čuje, a kamoli sad mi tu nešto da pričamo.

Ranija iskustva, koja su ispitanici u ovom istraživanju spomenuli, uglavnom su negativna, a nastala su usled krutog stava nastavnika i njegovih postupaka. Dva ispitanika su priznala da su prošle godine imali „strašnu nastavnicu“ koja je bila „jako stroga“ i koja je prevelikim zahtevima za mirom i disciplinom na času posezala za krajnje nepedagoškim merama koje su kod učenika stvorile otpor prema učenju engleskog jezika:



S19: Ma, kod nje nije smela muva da se čuje. I ako neko progovori svi budemo kažnjeni.

Autorka: Na koji način budete kažnjeni?

S19: Pa, ili nas prozove da odgovaramo i pita nas nešto na engleskom što niko ne razume pa nam da jedinicu... ili ... e, da, jednom je bilo, ali tada nismo puno pričali, pa je rekla da moramo neki tekst prepisati pedeset puta. (smeh) Pola sveske sam istrošio.

Učenici su takođe izjavili da u toku nastave engleskog jezika prošle godine nisu dobijali podršku od nastavnika niti bilo kakvu povratnu informaciju koja bi ih podstakla ili ohrabrila u daljem učenju. Jedna učenica je čak izjavila da joj je nastavnica rekla da njen stariji brat koji ide u istu školu bolje priča engleski od nje, i da je od nje više očekivala. Takvo poređenje je posramilo učenicu i očigledno imalo ključan uticaj na nju i njen stav prema engleskom jeziku:

S9: Ma, jako mi je bilo ružno kad me je nastavnica... pred svima je rekla da je moj brat bolji od mene. To je baš, onako, ružno sam se osećala.

S22: Pa ova prošla nastavnica, ova pre vas što nam je predavala, je bila jako stroga, ma nismo smeli da pisnemo.

Autorka: Šta ti misliš o takvom strogom stavu nastavnika?

S22: Plašim se, ne znam..bojao sam se da progovorim da ne dobijem lošu ocenu.

Autorka: Kakva atmosfera na času engleskog jezika ti prija?

S22: Pa ovo sad kako mi radimo, mislim vi se ne ljutite ako pogrešimo i ono što uvek kažete da nikad ne ocenjujete naše greške. Nekako je opušteno (smeh).

Autorka: Zašto se smeškaš?

S22: Pa zato što ja kod vas smem i da lupim nešto ako ne znam (smeh).

S13: Hmm, ne znam, možda kod nastavnice Tamare. Ona je bila baš stroga. I jako je puno tražila. I pričala je samo na engleskom i ništa je nismo razumeli.

Gore navedeni odgovori učenika šestog razreda su samo jedan od primera kakvu ulogu stav nastavnika ima u formiranju stava učenika prema stranom jeziku. Iz odgovora u intervjuima se može zaključiti da su se učenici kod prethodnog nastavnika osećali poniženo i da nisu imali slobodu da izraze svoje mišljenje ili stav, što ni u kom slučaju ne može da bude dobra osnova za dalji napredak u učenju i savladavanju engleskog jezika. Učenica S9 je svakako i sama bila svesna da joj engleski jezik slabije ide, te je poniženje od strane nastavnika, pri upoređivanju sa starijim bratom koji je bolji u engleskom jeziku, dodatno doprinelo razvijanju negativnog stava prema engleskom jeziku. I iz odgovora ostalih učenika može se zaključiti da je nedostatak razumevanja od strane nastavnika kao i nedostatak podrške i ohrabrenja doprineo ili razvoju indiferentnosti ili negativnih emocija prema engleskom jeziku.

Nastavnik uz malo truda i kreativnosti može na mnoge načine podstaći učenike da nauče kroz svoje greške, a da pritom u proces učenja kroz greške uključi celo odeljenje:

S18: Paaa, meni je super kako vi nama dajete da kad nešto ne znamo sami izaberemo drugara koji će da nam pomogne kad odgovaramo nešto.

Autorka: Šta ti se sviđa kod toga?

S18: Pa lepo mi je to, kao da se igramo neke igre. Kad nešto ne znam, svi hoće da ja njih prozovem da oni kažu, pa i onda mi se niko ne ruga ako ne znam.

Ovi rezultati odgovaraju ranijim istraživanjima na temu jezičke anksioznosti, jer se u podacima drugih istraživača pokazalo da negativna iskustva i krut pristup nastavnika koji učenicima ne pruža podršku, već samo strog stav doprinose jačanju straha na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji (Manninen, 1984; Price 1991; Nuto, 2003). Strah da će na časovima engleskog jezika napraviti grešku koja će odmah biti uočena i loše ocenjena potiče upravo iz jezičke anksioznosti koja je nastala usled krutog stava nastavnika (Price 1991: 106; Tsui, 1996: 152).

Osim negativnih stavova koje su učenici šestog razreda osnovne škole izrazili u vezi sa prethodnom nastavnicom stranog jezika, mnogi od njih su imali potrebu da istaknu da im časovi engleskog jezika sa nastavnicom koji im je u tom trenutku predavala više prijaju. Njihova iskustva su u ovom slučaju bila pretežno pozitivna:

S15: Pa evo sada je nekako bolje, ne plašimo se toliko. Vi se ne ljutite ako pogrešimo, i uvek nas lepo ispravite. I mi onda nastavimo i nikom ništa (smeh), dobijem plus iako ne znam (smeh) pa se ja javljam uvek (smeh).

S17: Sada je nekako drugačije, jer vi stalno dajete te plusiće na zalaganje, i onda se svi javljamo. Tako se javljamo i onda možemo na kraju da popravimo ocenu.

S11: Pa, meni se sviđa što kod vas možemo da pogrešimo, vi se, znate kad čitamo pa onda nekad ne znamo, i onda se vi ne ljutite. I uvek mi kažete 'odlično' i 'hvala' kad nešto pročitam iako znam da nije bilo baš dobro (smeh).

Interesantna je činjenica da je jedan ispitanik izjavio, da uprkos pozitivnim iskustvima i ohrabrujućem stavu nastavnika koji im je u tom trenutku predavao, i dalje osećao strah na časovima engleskog jezika. To dovodi do zaključka da se pređašnje negativno iskustvo i strah koji se razvio za vreme časova koje je držao prethodni nastavnik toliko duboko ukorenio da i dalje ostavlja značajne posledice na učenike.

S21: Ne znam da li utiče. Ja se svejedno, meni je isto... Ne volim ja, ne javljam se nikad, neću da rizikujem. Otkud znam kako ćete i vi reagovati.

Stav nastavnika prema učenicima u situacijama kada pogreše i njegove lične osobine kao što su duhovitost, strpljenje i pružanje podrške učenicima, utiču na formiranje stava učenika prema engleskom jeziku. S druge strane, nastavnici koji svojim učenicima postavljaju nerealistične zahteve i suviše su strogi i kruti u odnosu prema učenicima, podstiču razvoj straha kod učenika (Tsui 1996: 151). Nastavnik treba da odvoji vreme da lično pohvali svakog učenika koji pokuša usmeno da se izrazi na stranom jeziku, bez obzira u kojoj meri je to izražavanje uspešno. Učenike nikad ne treba upoređivati, jer se to pokazalo kao osnovni uzrok osećaja inferiornosti, što svakako

doprinosi stvaranju jezičke anksioznosti. Sem toga, učenici su svakako skloni da sebe upoređuju sa vršnjacima iz odeljenja i bez komentara od strane nastavnika. Takođe treba da se pomene da je pozitivno ohrabrenje nastavnika najjači pokretač stvaranja motivacije, dok se ispravljanje svake greške u ovom istraživanju pokazalo kao frustrirajuće po učenike, jer im je uništavalo želju za aktivnim učestvovanjem u nastavi. Prema tome, svaka povratna informacija je ključna u nastavi stranog jezika, ali je bitno da se ona upućuje svakom učeniku ponaosob, da je konstruktivna i da ističe njegove dobre strane.

### **6.2.2. Zaključak**

S obzirom da su kvantitativni podaci ukazali na prisustvo problema jezičke anksioznosti među učenicima viših razreda osnovne škole, kvalitativna analiza intervju sa učenicima šestog razreda dopunila je kvantitativnom analizom dobijene podatke i prikazala emocije i stavove učenika, njihove strepnje, probleme i očekivanja. U okviru ove analize izdvojilo se devet kategorija koje predstavljaju i detaljno opisuju izvore jezičke anksioznosti.

Prva od devet pomenutih kategorija odnosi se na nizak nivo samopouzdanja kod učenika šestog razreda, pri čemu se ispostavilo da visoko anksiozni učenici često ne teže ka višim ciljevima, zadovoljavaju se ocenom koju imaju i ne žele da privuku pažnju na sebe. Oni su u određenoj meri sigurni da njihovo znanje engleskog jezika nije zadovoljavajuće, te ne teže da se istaknu, ubeđeni da će pri usmenom korišćenju engleskog jezika doživeti neuspeh.

Daljom analizom ovog problema ispostavilo se da je nizak nivo samopouzdanja u velikoj meri povezan sa nedostatkom izloženosti uticaju engleskog jezika što ujedno čini i drugu kategoriju ove kvalitativne analize. Učenici kod kojih se primećuje visok nivo

jezičke anksioznosti većim delom nisu u mogućnosti da engleski jezik uče dodatno, što znači da su uticaju engleskog jezika izloženi tek dva puta nedeljno u periodu od jednog školskog časa. Prema izjavama većine ispitanih učenika, takav broj časova nije optimalan da bi se omogućilo adekvatno usvajanje stranog jezika na ovom uzrastu. U prilog ovome govore empirijske i teorijske studije o jezičkoj anksioznosti koje dokazuju povezanost nivoa samopouzdanja i nedostatka izloženosti stranom jeziku sa pojavom jezičke anksioznosti (Horwitz, 1996; McCroskey, 1997b; Nuto, 2003).

Sledeće tri kategorije koje su se u ovom istraživanju izdvojile međusobno su povezane i veoma slične, a odnose se na strah od greške, strah od iznenadnog prozivanja i ispitnu anksioznosti. Sve tri navedene kategorije spominju se i u radovima drugih autora čija su istraživanja mahom pokazala da su anksiozniji učenici ujedno i više zabrinuti kako će njihovo pismeno tj. usmeno izlaganje proći (Horwitz et al., 1986; MacIntyre et al., 1998; Nuto, 2003). Naime, prilikom pisanja testa ili prozivanja od strane nastavnika, učenici šestog razreda su izjavili da osećaju neopisiv strah koji se neretko i fizički ispoljava (nemogućnost govora, bolovi u stomaku, znojenje dlanova, itd), a koji uglavnom nastaje kao posledica nesigurnosti u sopstveno znanje, straha da će tokom testiranja napraviti grešku i usled toga dobiti lošu ocenu i/ili biti podvrgnuti ruglu od strane vršnjaka iz odeljenja. Istovremeno, oni su izjavili da engleski jezik smatraju predmetom koji mora da se zna, što je ujedno dovelo do formiranja i naredne dve kategorije koje se odnose na lične zahteve učenika i zahteve i očekivanja okoline.

U okviru ove dve kategorije, autorka je primetila začetke formiranja perfekcionistačkih težnji za što boljim znanjem engleskog jezika, što zbog ličnih afiniteta učenika, što zbog očekivanja roditelja i okoline. Istraživanje je pokazalo da deo učenika koji pohađa privatne časove engleskog jezika ističe da se od njih očekuje da engleski jezik znaju gotovo besprekorno, jer njihovi roditelji plaćajući dodatne časove samim tim

očekuju i viši nivo znanja. Sem toga, iako veoma mladi, neki od učenika su već razvili svest o važnosti poznavanja stranog jezika, te iako roditelji na njih ne vrše pritisak, oni ipak teže da engleski jezik što bolje savladaju. Takvi učenici, ukoliko su visoko anksiozni, svaku grešku doživljavaju kao lični neuspeh, dok manje anksiozni učenici, u želji da što više nauče, greške smatraju normalnim i sastavnim delom procesa učenja stranog jezika. I ovi rezultati korespondiraju rezultatima dobijenim u istraživanjima drugih autora (Horwitz et al., 1986; MacIntyre et al., 1998b; Gregersen & Horwitz, 2002).

Osma kategorija koja se izdvojila u ovoj kvalitativnoj analizi odnosi se na strah od negativne društvene evaluacije, a ujedno se pokazala i kao veoma značajna u procesu formiranja jezičke anksioznosti kod učenika šestog razreda. Svi ispitani učenici su prijavili postojanje negativne društvene evaluacije, bilo da su sami bili predmet ismevanja ili su samo prisustvovali kao posmatrači. Kao značajna izdvojila se i činjenica da učenici koji dodatno pohađaju časove engleskog jezika, a samim tim i imaju više samopouzdanja na času, nisu na svojoj koži iskusili ismevanje od strane vršnjaka, već su to mahom bili učenici slabijeg znanja, lošijih ocena i gotovo u većini slučajeva učenici koji su engleskom jeziku izloženi samo u okviru razredne nastave u školi. Prisustvo i uticaj negativne društvene evaluacije obradili su i drugi autori koji su došli do istih ili sličnih zaključaka (McCroskey, 1997b; Phillips, 1997).

Uloga nastavnika u procesu učenja i usvajanja engleskog jezika u razrednoj situaciji izdvojila se kao deveta i poslednja kategorija u okviru ovog kvalitativnog istraživanja. Dobijeni podaci su ukazali na značaj upotrebe nastavnih metoda ali i stava nastavnika u procesu formiranja jezičke anksioznosti. Neadekvatne nastavne metode, kao i grub i krut stav nastavnika pokazali su se kao značajni u procesu formiranja učeničkih stavova prema jeziku. Učenici koji su usled nerazumnih zahteva nastavnika, nedostatka podrške i ohrabrenja razvili negativne stavove ujedno su prijavili i postojanje jezičke

anksioznosti jer takvim ponašanjem nastavnika nisu bili motivisani za dalji rad i učenje. I drugi istraživači su došli do istih zaključaka, ističući da su u takvim i sličnim situacijama čak i samouvereniji učenici razvijali indiferentne stavove prema jeziku i nastavniku (Manninen, 1984; Nuto, 2003).



## 7. ZAKLJUČAK

S obzirom da je cilj ove doktorske disertacije da otkrije i analizira da li i u kojoj meri učenici viših razreda osnovne škole osećaju jezičku anksioznost pri učenju i savladavanju stranog jezika, u ovom poglavlju autorka predstavlja rezultate dobijene kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem i tumači ih u kontekstu drugih naučnih istraživanja. Ovo poglavlje se završava predlozima za dalja istraživanja u okviru ove oblasti.

### 7.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje sprovedeno za potrebe ove doktorske disertacije imalo je za cilj da upotrebom dva metodološka pristupa, kvantitativnog i kvalitativnog, utvrdi da li kod učenika viših razreda osnovne škole postoji povezanost između jezičke anksioznosti i učenja engleskog jezika. Kako se istraživanje za ovu doktorsku disertaciju temelji na jednoj opštoj i četiri pomoćne hipoteze, zaključci dobijeni u ovom istraživanju biće interpretirani kroz svaku od njih.

S obzirom da se u istraživanje krenulo s opštom hipotezom koja glasi: *Jezička anksioznost je prisutna pri učenju engleskog jezika u razrednoj situaciji među učenicima viših razreda osnovne škole*, upotrebom mešovitih metoda istraživanja ista je i potvrđena. Rezultati koji su potvrdili ovu hipotezu bazirani su prvo na kvantitativnoj statističkoj obradi podataka dobijenih upotrebom prilagođene verzije Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Rezultati su pokazali da se kod obe generacije ispitanih učenika javlja umeren nivo jezičke anksioznosti, što je u skladu s rezultatima drugih studija koje su se bavile ovom tematikom (Aida, 1994;

Rodriguez & Abreu, 2003; Goshi, 2005; Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000; Horwitz et al., 1986). S obzirom da su ovi rezultati bazirani na analizi srednje vrednosti upitnika skalera, pregledom pojedinačnih stavki uočene su situacije koje kod obe generacije učenika izazivaju pojavu jezičke anksioznosti. Tako su se kod generacije učenika osmog razreda izdvojile tvrdnje vezane za strah od usmenog odgovaranja i dobijanja loše ocene, nesigurnost u sebe i svoje znanje kao i strah da će biti ismejani pred vršnjacima iz odeljenja. Kod generacije učenika šestog razreda analizom srednjih vrednosti upitnika skalera uočeno je da se kod čak više od polovine tvrdnji javlja povišen nivo jezičke anksioznosti koja je posebno izražena u situacijama koje se tiču usmenog odgovaranja na engleskom jeziku kao i nesigurnosti u svoje znanje.

Iako je kod generacije učenika osmog razreda kvantitativna analiza upitnika skalera ukazala na umereno prisustvo jezičke anksioznosti, a kod generacije učenika šestog razreda na nešto izraženije prisustvo iste, kvalitativna analiza je imala za cilj da pronikne u srž problema i dopuni, odnosno opovrgne kvantitativne podatke. Tako su učenici šestog razreda osnovne škole u opuštenom razgovoru sa autorkom otkrili probleme sa kojima se suočavaju pri upotrebi engleskog jezika na časovima u školi i van nje, opisujući pritom situacije koje dovode do pojave jezičke anksioznosti. Na taj način se izdvojilo devet kategorija od kojih je svaka ključna za razvoj jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i kroz koje se može videti da su uzroci iste brojni, duboko ukorenjeni u ličnost osobe, isprepleteni raznim emocijama – od nelagode i nesigurnosti do straha i povlačenja u sebe. Kategorije dobijene kvalitativnim putem u potpunosti se preklapaju sa uzrocima jezičke anksioznosti koji su utvrđeni kvantitativnim istraživanjem, što ujedno potvrđuje važnost upotrebe mešovitih metoda istraživanja i njihov značaj.

Nadalje se može zaključiti da se najizraženiji uzroci jezičke anksioznosti i karakteristike koje doprinose njenom nastanku i razvoju odnose na interne i eksterne

faktore, a uvidom u rezultate kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja pokazalo se da su oni povezani i neodvojivi. Prema tome, dalju kvantitativnu analizu upitnika skalera autorka je upotpunila analizom eksternih faktora (pol, ocena, privatni časovi) s ciljem da otkrije da li postoji veza između navedenih varijabli i pojave jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Ako se izuzme eksterni faktor pola kod kojeg nije uočena statistički značajna razlika, ostali eksterni faktori su pokazali postojanost statistički značajne veze između svakog od njih i pojave jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Tako je statističkom analizom uočeno da postoji značajna korelacija između ocene (kako opšteg uspeha, tako i ocene iz engleskog jezika) i jezičke anksioznosti kod obe generacije učenika. Kod generacije učenika osmog razreda uočena je visoka negativna korelacija što upućuje na tendenciju da je kod učenika sa slabijim ocenama jezička anksioznost izraženija. Nasuprot osmacima, kod generacije učenika šestog razreda uočena je visoka pozitivna korelacija, na osnovu čega se može zaključiti da će učenici sa boljim ocenama ujedno biti i anksiozniji pri učenju engleskog jezika u razrednoj situaciji. Iako se u literaturi češće pronalaze slučajevi gde je korelacija između ocene i jezičke anksioznosti negativna, ni postojanje pozitivne korelacije ne treba da čudi (Foxman, 2004; Ay, 2010). Upravo to je i dokazano u kvalitativnom delu istraživanja, gde su učenici šestog razreda, bez obzira na ocenu iz engleskog jezika i opšti uspeh koji su ostvarili prethodne školske godine opisali postojanje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Nezavisno od ocene (v. Tabelu 25) učenici su opisali ponašanje karakteristično za jezičku anksioznost (Popović-Babić, Apostolović i Biskupljanin, 2007: 428), a iz njihovih odgovora autorka je došla do zaključka da je bez obzira na to da li su u pitanju dobri, vrlodobri ili odlični učenici, anksioznost prisutna kod onih učenika kod kojih je nivo samopouzdanja nizak. Iako se nizak nivo samopouzdanja kod učenika neretko vezuje za učenike slabijeg znanja (koji ujedno imaju i niže ocene), ovi podaci su dokazali suprotno. Detaljnim uvidom u

transkripte intervjua i Tabelu 25 vidi se da su i odlični učenici sa visokim ocenama iz engleskog jezika pokazali prilično nizak nivo samopouzdanja koji je posledica nerealističnih zahteva koji su im nametnuti. Nerealistični zahtevi su često rezultat pritiska ili očekivanja roditelja, ali i ciljeva koje učenici sami sebi nameću uglavnom zbog svesti o značaju poznavanja i vladanja stranim jezikom radi bolje perspektive u budućnosti ili radi ostvarivanja slike odličnog učenika.

Ovi zaključci korespondiraju ranijim istraživanjima koja se spominju u literaturi koja se bavi problemom jezičke anksioznosti (Horwitz 1996; McCroskey 1997b; Nuto 2003), a iz čijih radova se može videti da visok nivo jezičke anksioznosti i nizak nivo samopouzdanja veoma često proizlaze i iz nedostatka izloženosti uticaju stranog jezika, što je u okviru istraživanja za ovu disertaciju potkrepljeno kako kvantitativnim tako i kvalitativnim podacima.

Sem nedostatka samopouzdanja i nedovoljna izloženost uticaju stranog jezika još je jedna od ključnih stavki pri definisanju pojave jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, te je stoga i prva hipoteza ove doktorske disertacije definisana tako da istraži značaj ovog eksternog faktora: *Zbog češće izloženosti uticaju stranog jezika učenici koji engleski jezik uče privatno imaju niži nivo jezičke anksioznosti.*

Statistička analiza kvantitativnih podataka je pokazala da kod obe generacije ispitanih učenika postoji statistički značajna veza između pohađanja privatne nastave engleskog jezika i jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Uporednom analizom se uočava da su i kod učenika šestog i kod učenika osmog razreda anksiozniji oni učenici koji engleski jezik ne uče privatno. Daljom analizom se ispostavilo da je nivo jezičke anksioznosti među učenicima koji engleski jezik uče privatno niži kod onih učenika koji pohađaju privatne škole engleskog jezika, što znači da engleski jezik sem u razrednoj situaciji uče redovno dva puta nedeljno i u privatnoj školi. I sama autorka je na osnovu

rada s učenicima viših razreda osnovne škole primetila razliku u nivou anksioznosti kod tih učenika. Da bi se ovi podaci dodatno potvrdili, autorka je i u intervjuima s učenicima šestog razreda posebnu pažnju obratila upravo na ovaj faktor. Tako se iz transkripata intervjua veoma lako može zaključiti da je većina učenika koji su opisali ponašanje karakteristično za niži nivo jezičke anksioznosti izjavila da su češće izloženi uticaju engleskog jezika jer pohađaju privatne škole. Iz njihovih izjava se takođe može zaključiti da su slobodniji po pitanju usmenog izražavanja u razrednoj situaciji, pri čemu je interesantan podatak da je određen broj njih naveo da se isto gradivo koje se radi u okviru redovne nastave obrađuje i na privatnim časovima. To u svakom slučaju može da predstavlja problem, jer se učenici na taj način u školi na časovima razredne nastave susreću s već prethodno obrađenim materijalom, i za očekivati je da će na časovima u razrednoj situaciji ispoljiti ponašanje koje po svojim karakteristikama nije anksiozno. S druge strane, i nivo samopouzdanja će im sigurno biti veći jer su već uvežbali čitanje teksta, unapred znaju nepoznate reči i odgovore na potencijalna pitanja nastavnika. Prema tome, javlja se pitanje da li dodatna izloženost privatnom učenju engleskog jezika ima povoljan uticaj na umanjenje osećaja jezičke anksioznosti kod učenika ukoliko su oni unapred pripremljeni na situaciju u kojoj će se naći na času engleskog jezika u školi. Prema zaključcima autorke, to svakako može biti od pomoći posebno ako se osvrne na prethodno spomenuti model nedovoljno razvijenih komunikativnih veština (što je objašnjeno u trećem poglavlju ove doktorske disertacije). S obzirom da su ti učenici komunikativne veštine prethodno uvežbali i na taj način postali manje anksiozni, takvi učenici su samim tim i slobodniji na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji, samostalno učestvuju u aktivnostima i ne plaše se negativne evaluacije niti od strane nastavnika niti od vršnjaka iz odeljenja (Mihaljević Djigunović, 2002). Svakako, cilj dodatne izloženosti uticaju engleskog jezika, bilo putem privatnih škola ili privatnih

časova, ne treba da ima za cilj da učenike unapred pripremi samo za situacije u kojima će se naći pri učenju engleskog jezika u razrednoj situaciji. Takođe treba napomenuti da se iz transkripata intervjua vidi da to nije uvek slučaj, jer se plan i program rada u privatnim školama i na privatnim časovima razlikuje u zavisnosti od privatne škole koja se pohađa. S obzirom da način i princip rada u privatnim školama nije predmet istraživanja ove doktorske disertacije, autorka nije detaljnije istraživala ovaj problem.

Ako se u obzir uzmu podaci prikupljeni kako kvantitativnom, tako i kvalitativnom analizom, može se izvesti zaključak da je prva hipoteza ove doktorske disertacije potvrđena s obzirom da učenici koji engleski jezik uče dodatno van redovne nastave u razrednoj situaciji osećaju niži nivo jezičke anksioznosti.

Dalja analiza problema jezičke anksioznosti među učenicima viših razreda osnovne škole bazira se na analizi tri međusobno povezane vrste anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitna anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije, čije kategorije ujedno korespondiraju postavljenim hipotezama. Prema tome druga hipoteza ove doktorske disertacije glasi: *Anksioznost pri komunikaciji je izražena među učenicima viših razreda osnovne škole.*

S obzirom da je kvantitativnom analizom podataka utvrđeno da je kod obe generacije učenika anksioznost pri komunikaciji umereno prisutna, autorka je dodatno ispitala pojavu anksioznosti pri komunikaciji kroz ranije spomenute eksterne faktore. Kvantitativni podaci su u ovom slučaju pokazali da je statistički značajna veza uočena između anksioznosti pri komunikaciji i eksternog faktora koji se odnosi na dodatno učenje engleskog jezika kod obe generacije učenika, dok statistički značajna veza između anksioznosti pri komunikaciji i eksternih faktora koji se odnose na pol i na ocenu nije uočena kod učenika šestog razreda. Daljom analizom se utvrdilo da učenici koji engleski jezik ne uče privatno imaju niži nivo jezičke anksioznosti ali i anksioznosti pri

komunikaciji u razrednoj situaciji od učenika koji engleski jezik dodatno pohađaju. Uzevši u obzir ove podatke, bilo je za očekivati da će se kod obe generacije učenika javiti i statistički značajna razlika između opšteg uspeha i ocene iz engleskog jezika (jer često učenici koji engleski jezik uče dodatno imaju i bolje ocene) i anksioznosti pri komunikaciji, ali u okviru ovog istraživanja ona nije uočena kod učenika šestog razreda. Upravo kod ovakvih situacija se vidi prednost upotrebe mešovitenih metoda istraživanja, jer se nakon kvantitativne analize sve nedoumice mogu razjasniti analizom kvalitativnih podataka. Analizirajući transkripte intervjua i uvidom u Tabelu 25 autorka je došla do zaključka da, bez obzira na opšti uspeh i ocenu iz engleskog jezika, učenici šestog razreda osnovne škole opisuju ponašanje karakteristično za jezičku anksioznost u situacijama kada treba da se izraze na engleskom jeziku. Tako se analizom intervjua pokazalo da odlični đaci u određenoj meri teže perfekcionizmu, te stoga žele da iz svakog predmeta, pa tako i iz stranog jezika imaju savršene ocene. Oni pritom smatraju da to podrazumeva jako dobro znanje engleskog jezika i izražavanje koje nema mnogo grešaka. Imaju težnju da pauze u govoru, nemogućnost da se sete određene reči ili fraze, oklevanje i pogrešnu upotrebu glagolskog vremena tumače kao svoju nesposobnost da nauče ono što se od njih traži, dok učenici koji su manje anksiozni (a kako kvantitativni podaci ističu i češće izloženi stranom jeziku) greške vide kao neizbežan deo procesa učenja stranog jezika. S obzirom da ovi kvalitativni podaci ne korespondiraju kvantitativnim podacima, autorka je detaljnije proučila situacije u kojima su učenici opisali prisustvo anksioznosti pri komunikaciji u intervjuiima. Intervjuisani učenici su časove govornih vežbi (gde bi anksioznost pri komunikaciji trebalo da je najizraženija) opisali kroz karakteristike frontalnog načina rada nastavnika gde se interaktivni zadaci baziraju na postavljanju pitanja i davanju odgovora, čitanju tekstova naglas, te prevođenju istih. Upotreba autentičnih materijala u nastavi stranog jezika nije spomenuta od strane učenika u okviru

intervjua, a pretpostavka autorke je da se autentični materijali koji podstiču usmeno izražavanje i inače retko koriste u nastavi u osnovnoj školi, da li zbog nedostatka motivacije i resursa nastavnika ili zbog nemogućnosti organizovanja interaktivnog rada sa velikim brojem učenika. Ovakva razmišljanja autorke odgovarajuću teorijsku osnovu pronalaze u finskoj studiji koja dočarava metodički realnu situaciju koja se odvija na časovima stranog jezika (Alanen, 2003). Prema ovoj studiji, metodički principi koji podstiču usmenu upotrebu jezika na času retko se koriste upravo iz prethodno spomenutih razloga. Stoga se neretko dešava da su učenici slobodniji u upotrebi stranog jezika van učionice, kada jezik koriste sa članovima porodice, prijateljima, strancima na putovanju ili u razgovoru putem društvenih mreža sa vršnjacima iz drugih zemalja. U tim situacijama učenici su svesni činjenice da ih niko ne ocenjuje, osećaju se slobodnije, te im je i nivo samopouzdanja veći nego što je to slučaj u razrednoj situaciji. Ključna stavka iz prethodno citirane studije je „učenici su svesni činjenice da ih niko ne ocenjuje“, što nadalje navodi na zaključak da učenici pri usmenom korišćenju engleskog jezika na času ne razgovaraju već odgovaraju. To se vidi i iz transkripata intervju sa učenicima šestog razreda gde se u više navrata mogu primetiti izjave ovog tipa:

Pa malo uplašeno se osećam, da ću pokvariti ono što sam do sada učio a i da ću dobiti lošu ocenu.

Ako na primer nešto pišem u knjizi ili svesci i onda... i onda, ne znam on me prozove, ne znam, bude mi loše. Srce mi stane.

Nastavnici samo čekaju da neko pogreši pa da popune dnevnik jedinicama.

Imamo nekad tekstove gde čitamo po ulogama... da i one vežbe gde odgovaramo na pitanja posle lekcije. Da, to uvek



radimo, baš često. A radili smo jednom i ono, gde ja postavljam Ani pitanja, a onda ona meni.

Nastavnica postavlja pitanja, mi se javljamo i odgovaramo.

Lekciju uvek pročitamo, mislim prvo nastavnica pusti CD, pa onda prevede, i onda se mi javljamo da čitamo.

Iz navedenih izvoda iz intervjua se može zaključiti da nijedan od ovih učenika ne opisuje komunikaciju na engleskom jeziku već situacije u kojima se njihovo izlaganje ocenjuje tj. situacije u kojima nastavnik prati strukturu udžbenika po kome predaje i od učenika traži da čitaju tekst i odgovaraju na pitanja koja slede nakon njega. Zato i ne čudi podatak da anksioznost pri komunikaciji nije uočena u kvantitativnom delu ovog istraživanja (u odnosu na opšti uspeh i na ocenu iz engleskog jezika) jer ni u kvalitativnim podacima nije uočena ova kategorija. Simptomi jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji opisani u izjavama učenika stoga ne pripadaju kategoriji anksioznosti pri komunikaciji, već se svrstavaju u kategorije niskog nivoa samopouzdanja, straha od greške i ispitne anksioznosti. Prema tome, kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih podataka može se jasno izvesti zaključak da je druga hipoteza ove doktorske disertacije opovrgnuta ako se u obzir uzme generacija učenika šestog razreda, jer je usmena komunikacija na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji svedena na reprodukciju materijala koji se nalazi u udžbeniku, te pojam anksioznosti pri komunikaciji u razrednoj situaciji nije moguće analizirati. Kod generacije učenika osmog razreda podaci govore u prilog potvrđivanja ove hipoteze, ali kako su ti podaci isključivo kvantitativnog tipa, predlog autorke je da se u okvirima nekog drugog istraživanja ovi podaci upotpune kvalitativnima kako bi se i kod generacije učenika osmog razreda utvrdilo da li je anksioznost pri komunikaciji uistinu prisutna kod osmaka, ili je i kod njih ova kategorija izjednačena s karakteristikama ispitne anksioznosti.

Treća hipoteza ovde doktorske disertacije glasi: *Ispitna anksioznost ima značajan uticaj na učenike koji engleski jezik uče u razrednoj situaciji*. S obzirom da je ključni deo ispitne anksioznosti strah od neuspeha (Sarason, 1980), učenici kod kojih se ona javlja često osećaju napetost na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji jer svaki školski čas donosi mogućnost usmene ili pismene provere znanja. Oni se neretko plaše da će, posebno ako su takve provere nenajavljene, dobiti lošu ocenu te se suočiti s ličnim neuspehom ili osudom od strane roditelja. U kvalitativnom delu istraživanja, prozivanje bez prethodne najave se pokazalo kao situacija koja u najvećoj meri dovodi do izrazite pojave jezičke anksioznosti, o čemu je bilo reči i u istraživanjima drugih autora (Manninen 1984; Nuto, 2003) kao i u istraživanju CEFR (engl. *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001: 162–164). U ovim istraživanjima ispitanici su naglasili da usmerenost pažnje na njih prilikom usmenog izražavanja na stranom jeziku izaziva veliku nelagodu i u većini slučajeva dovodi do neuspešne realizacije usmene komunikacije, a posebno ukoliko do takve situacije dođe bez prethodne najave i omogućenog vremena za pripremu. Takve situacije uvećavaju mogućnost da se u toku izražavanja napravi greška zbog kognitivnog preopterećenja koje se u tom momentu javlja, a što je dokazano i ranijim istraživanjima (Aida, 1994; Leary & Kowalski, 1995; Saito & Samimy, 1996; Nuto, 2003).

Nedostatak vremena da se psihički pripreme za odgovaranje na času stranog jezika se pokazalo kao veliki problem i kod ispitanih učenika šestog razreda u okviru ovog istraživanja. Ispitanici su u više navrata posebno naglasili da u tim momentima jednostavno „blokiraju“, što dodatno pogoršava već ionako prisutan osećaj anksioznosti. Učenici koji su češće izloženi uticaju stranog jezika, u takvim ili sličnim situacijama prijavili su da „im nije svejedno,“ ali da bi u tim slučajevima uspeali da se korišćenjem reči i izraza kojima vladaju „izvuku“ iz takve situacije. Prema tome, iz analiziranih

intervjua jasno se vidi da češća izloženost uticaju engleskog jezika povećava nivo samopouzdanja kod učenika, što im olakšava da u situacijama koje su po njih izrazito anksiozne, kao što je iznenadno prozivanje i odgovaranje pred vršnjacima, uspeju da se izbore s pritiskom i anksioznošću koja se u tim trenucima javi. To potvrđuju i kvantitativni rezultati gde je vidljivo da je kod obe generacije učenika ispitana anksioznost prisutna u manjoj (učenici osmog razreda) ili većoj (učenici šestog razreda) meri. Prema tome, navedeni rezultati daju dovoljno informacija da se izvede zaključak da je treća hipoteza ove doktorske disertacije dokazana jer ispitna anksioznost ima značajan uticaj na učenike koji engleski jezik uče i upotrebljavaju u okviru razredne situacije.

Četvrta, ujedno i poslednja hipoteza na kojoj se temelji ova doktorska disertacija glasi: *Strah od negativne društvene evaluacije ima značajnu ulogu u procesu učenja stranog jezika.* Treći, a po mišljenju autorke i najznačajniji aspekt jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji je strah od negativne društvene evaluacije. Usko je povezan s ispitnom anksioznošću s tim što u ovom slučaju učenika ne ocenjuje nastavnik (brojčano) već grupa ljudi koju u okviru redovne nastave čine vršnjaci iz odeljenja. Ovakva vrsta evaluacije neretko može imati i snažniji uticaj na učenika nego brojčana evaluacija od strane nastavnika jer zajedljivi komentari i podsmeh od strane drugara mogu negativno da se odraze na nivo samopouzdanja kod učenika. Posmatrajući rezultate dobijene kvantitativnom i kvalitativnom analizom može se uočiti da je upotreba stranog jezika pred ostatkom odeljenja jedan od najčešćih razloga pojave jezičke anksioznosti kod učenika osnovne škole. Kvantitativni podaci dobijeni analizom upitnika skalera ukazali su na umereno prisustvo straha od negativne društvene evaluacije kod obe generacije učenika, a statistički značajna razlika u okviru ove kategorije jezičke anksioznosti uočena je između svih analizom obuhvaćenih eksternih faktora, sem faktora pola. Kvalitativna analiza je nadalje pokazala da je strah od negativne društvene evaluacije prepoznat i od strane

učenika šestog razreda, i da je njegov uticaj na dalje učenje i usvajanje stranog jezika u razrednoj situaciji neizostavan. Slični podaci se mogu pronaći i u radovima drugih autora (Horwitz et al., 1986; MacIntyre et al., 1998b; Gregersen & Horwitz, 2002) koji ističu da su najanksiozniji učenici uvek najviše uplašeni da će načiniti grešku pri upotrebi jezika u razrednoj situaciji, posebno ako se uzme u obzir činjenica da su to uglavnom učenici slabijeg proseka ocena. U suštini, takvi učenici se nisu osećali prijatno pri upotrebi engleskog jezika pred nastavnikom i ostatkom odeljenja zbog straha da će ukoliko pogreše biti kažnjeni slabom ocenom od strane nastavnika i izrugivanjem od strane vršnjaka. Takav stav učenika je u velikoj meri povezan sa njihovim nivoom samopouzdanja jer učenici koji nisu sigurni u sebe svesniji su prisustva vršnjaka za vreme usmenog izražavanja na času i strahuju od negativne društvene evaluacije. Istovremeno, iako veoma mladi, učenici u tom životnom dobu počinju da uviđaju važnost poznavanja stranog jezika i postaju svesni neophodnosti poznavanja istog u bližoj ili daljoj budućnosti. Suprotno ranijim istraživanjima (Gardner & MacIntyre, 1993b) prema kojima izrazito anksiozni učenici nemaju želju da usavršavanjem svog znanja stranog jezika, jer usled niskog nivoa samopouzdanja dolazi do stvaranja negativnih stavova prema jeziku, ovo istraživanje je pokazalo su i takvi učenici (bar na ranom uzrastu) željni da svoje znanje i jezičke veštine usavrše kako bi u budućnosti lakše pronašli posao ili samostalno komunicirali sa strancima. Visoki zahtevi koje učenicima osnovne škole nameću roditelji, sredina ili oni sami često nastaju kao rezultat neslaganja internih i eksternih zahteva, pritiska koji osećaju i želje da budu što bolji đaci. S obzirom da su još uvek veoma mladi, moguće je da u potpunosti ne razumeju da je za savladavanje stranog jezika neophodno i grešiti, jer savladati strani jezik ne znači samo vredno i marljivo učiti, već učiti na svojim greškama kroz što češću upotrebu jezika.

Iako je istraživanje vršeno među učenicima osnovne škole, njihovo ponašanje je u skladu sa mišljenjem stručnjaka iz oblasti jezičke anksioznosti (McCroskey, 1997b; Phillips, 1997). Tako su anksiozni učenici osmog i šestog razreda pokazali da je njihovo ponašanje tipično kao i kod odraslih osoba koje uče strani jezik, a istovremeno se bore s jezičkom anksioznošću: da bi izbegli osećaj stida i nelagode, učenici su tokom intervjua izjavili da se trude da se što manje ističu tokom nastave u nadi da će ukoliko na času budu neprimetni i tako odvratiti pažnju od sebe. Za polaznike kod kojih je prisutna jezička anksioznost karakteristično je da će se u nastavni proces uključiti jedino i samo ako su potpuno sigurni da znaju tačan odgovor i da ne postoji šansa da će im se neko podsmevati zbog toga. Prema tome, četvrta hipoteza ove doktorske disertacije smatra se dokazanom jer je kombinacija podataka dobijenih u ovom istraživanju upotrebom mešovitih metoda pokazala da strah od negativne društvene evaluacije ima značajnu ulogu u procesu učenja stranog jezika.

## **7.2. OPŠTI ZAKLJUČI**

Interesantan podatak koji se može pronaći u ranijim istraživanjima na temu jezičke anksioznosti (McCroskey, 1997b) govori da anksioznost koja se javlja pri upotrebi stranog jezika ima moć da ovlada osobom stavljajući je u centar začaranog kruga iz kojeg je gotovo nemoguće pobeći. Savremenija istraživanja (Nuto, 2003) uglavnom povezuju jezičku anksioznost sa niskim nivoom samopouzdanja, što u kombinaciji sa nereálnim zahtevima za savršenim znanjem i besprekornim izražavanjem dovodi do osećaja niže vrednosti i nemogućnosti osobe da se snađe u govornoj situaciji. Ukoliko se uz ovaj problem vežu i negativna iskustva iz prošlosti, jačanje osećaja jezičke anksioznosti je neminovno. Kao što se moglo videti na osnovu podataka predstavljenih u

ovoj disertaciji, učenici sa izraženom jezičkom anksioznošću su osećali veliku nelagodnost jer su usled nemogućnosti da se adekvatno izraze na času engleskog jezika često bili predmet negativne društvene evaluacije od strane vršnjaka iz odeljenja. U tim momentima, posebno kod učenika na mlađem uzrastu, neretko dolazi do emotivnog kraha usled prevelike želje da ne budu ismejani, što dovodi do kognitivnog preopterećenja koje u potpunosti onemogućava slobodno i spontano izražavanje na stranom jeziku. Izrazito anksiozni učenici su u okviru ovog istraživanja u više navrata izjavili da su svesni svog „neznanja,“ te da usled ranijih negativnih iskustava, bilo sa nastavnikom ili vršnjacima iz odeljenja, nemaju želju da dobrovoljno učestvuju u aktivnostima koje od njih zahtevaju izražavanje na engleskom jeziku jer očekuju slične situacije i u budućnosti. Učenici su takođe izjavili da su negativna iskustva na časovima engleskog jezika u velikoj meri odgovorna za njihovu povučенost i ćutljivost na času („ćutim i sagnem glavu da me nastavnik ne primeti i ne prozove“), što svakako usporava ili onemogućava da adekvatno savladaju gradivo usled nedostatka govorne prakse. Prema tome, začaran krug spomenut ranije postaje sve jaći i ćvršći usled nesigurnosti i negativnih emocija koje se javljaju kod učenika koji pate od jezićke anksioznosti. Stoga, pravo pitanje nije kako iz tog kruga izaći, već šta učiniti da do njegovog formiranja uopšte ne dođe.

Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 128) naglašavaju da će pri ućenju stranog jezika uvek biti prisutan delić anksioznosti. Jednostavno, anksioznost treba da se shvati kao suštinski deo ućenja i usvajanja stranog jezika jer su prilikom ućenja stranog jezika jezićki kapaciteti ogranićeni, prenos poruke neadekvatan, a fluentnost loša. Takođe ne treba zaboraviti ni da jezićka anksioznost u odrećenoj meri proistiće i iz faktora lićnosti, što je tek u manjoj meri obuhvaćeno ovom studijom. Iz podataka dobijenih u ovom istraživanju, vidljivo je da ponašanje i stav nastavnika, kao i negativna evaluacija bilo od nastavnika ili odeljenja, u velikoj meri utiću na formiranje

jezičke anksioznosti kod učenika osnovne škole. Uz to treba spomenuti i činjenicu da se prethodno pomenuti stav nastavnika i negativna evaluacija nisu pokazali kao ključni za razvoj jezičke anksioznosti kod učenika koji su engleskom jeziku bili izloženi više od planom i programom predviđena dva školska časa nedeljno. Učenici koji su časove engleskog jezika pohađali privatno pokazali su manji nivo jezičke anksioznosti pri usmenom izražavanju pred vršnjacima iz odeljenja, a ocenjivanje ili ispravljanje greške od strane nastavnika nisu shvatali previše lično. Prema tome, neophodno je razmisliti da li je izloženost stranom jeziku dovoljna kod učenika osnovne škole ukoliko se problem jezičke anksioznosti želi izbeći.

Iako su učenici koji su izloženiji uticaju stranog jezika opisali ponašanje karakteristično za niži nivo jezičke anksioznosti i nisu spominjali negativna iskustva od ranije, ne treba zanemariti ulogu nastavnika u procesu formiranja i prevazilaženja problema jezičke anksioznosti. Nastavnike stranog jezika svakako treba uputiti i obrazovati tako da problem jezičke anksioznosti shvate ozbiljno jer su oni svakako jedan od ključnih faktora u procesu formiranja pozitivnog stava i želje za učenjem, posebno kod učenika osnovne škole, što se u ovom istraživanju moglo i primetiti.

### **7.3. PREDLOZI ZA DALJA ISTRAŽIVANJA**

Istraživanje rađeno za ovu doktorsku disertaciju imalo je za cilj da otkrije da li postoji povezanost između jezičke anksioznosti i učenja engleskog jezika u razrednoj situaciji kod učenika viših razreda osnovne škole. Stoga su u okviru ovog rada istraženi uzroci jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i analizirani aspekti koji u najvećoj meri dovode do stvaranja jezičke anksioznosti. Iako je fokus ovog rada bio da istraži pojavu i prisustvo jezičke anksioznosti kod učenika viših razreda osnovne škole, rezultati dobijeni

ovim istraživanjem jednim delom se mogu tumačiti i u kontekstu drugih uzrastnih grupa s obzirom da korespondiraju rezultatima drugih autora na istu ili sličnu temu. Međutim, iako ova disertacija pruža sveobuhvatnu analizu problema jezičke anksioznosti na mlađem uzrastu, postoji aspekti koje je potrebno dodatno obraditi. U tom smislu, trebalo bi istražiti vezu između upotrebe nastavnih metoda i jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, putem opservacija, intervjua, ali prvenstveno longitudinalnog istraživanja. Takođe je potrebno istražiti povezanost faktora ličnosti i pojave jezičke anksioznosti u procesu učenja stranog jezika, a jedan od predloga je da se istraži problem jezičke anksioznosti iz perspektive nastavnika, tj. da se otkrije kako nastavnici vide izrazito anksiozne učenike i na koji način im pristupaju. Ovi predlozi za dalje istraživanje bi svakako doprineli sveobuhvatnijem sagledavanju problema jezičke anksioznosti, predstavljajući metodički realnu sliku stvarnosti koja se odvija iz zatvorenih vrata učionice.



## LITERATURA

1. 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), 155-168.
2. Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In P. Kalaja and A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (55-85). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
3. Alpert, R. and Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning* (1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Alpert, R. and Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 61, 207-215.
5. Appleton, S. and Booth, D. (2005). Strong fences make good neighbours: survey and participatory appraisal methods in poverty evaluation and poverty reduction strategy monitoring. In J. W. Holland (ed.), *Methods in development research: Combining qualitative and quantitative approaches* (97- 113). London: ITDG Publications.
6. Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Auerbach, C. F. and Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
8. Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger and H. M. Long (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (67-102). Rowley, MA: Newbury House.
9. Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Matters.

10. Beatty, M., McCroskey, J. C. and Heisel, A. (1998). Communication apprehension as temperamental expression: A communibiological paradigm. *Communication Monographs*, 65 (3), 197-219.
11. Brandl, K. (1987). *Eclecticism in teaching communicative competence*. Master's thesis, University of Texas, Austin, TX.
12. Brewster, J., Ellis, G. and Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. England: Penguin.
13. Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In L. M. Given (ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (470-472). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Incorporated.
14. Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
15. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, (5<sup>th</sup> edition) New Jersey: Prentice Hall.
16. Brumfit, C. (1991). *"Young Learners: Young Language" Ideas and Issues in Primary ELT*. Hong Kong: Nelson.
17. Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness to communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
18. Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (14–20). Cambridge: Cambridge University Press.
19. Carey, G. and DiLalla, D. (1994). Personality and psychopathology: Genetic perspectives. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (1), 32-43.
20. Casado, M. A. and Dereshiswsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.

21. Chang, G.B.Y. (1996). A study of anxiety in Chinese EFL learners. *Teaching and Research*, 18, 68-90.
22. Chastain, K. M. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25 (1), 153-161.
23. Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 647-656.
24. Clark, J. (1994). Adolescents in post divorce and always married families: Self-esteem and perceptions of father's interest. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 608-614.
25. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. (CEFR). 2001. Council of Europe. Dostupno na: <[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp). Retrieved 13/09/2011>
26. Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
27. Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 87-94.
28. Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
29. Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
30. Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in Second Language*. Apple River: Apple River Press.
31. Curran, J. P. (1977). Skills training as an approach to the treatment of heterosexual social anxiety. *Psychological Bulletin*, 84, 140-157.

32. Ćirković-Miladinović, I. (2014). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima*. Doktorska disertacija.
33. Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Young (ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (3-14). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
34. Daly, J. A. and McCroskey, J. C. (1975). Occupational choice and desirability as a function of communication apprehension. *Journal of Counseling*, 22, 309-313.
35. Daly, J. A., Kreiser, P. O. and Rogharr, L. A. (1994). Question-asking comfort: Exploration of the demography of communication in the eight-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
36. Daly, J.A. and Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success, expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
37. Davison, G. C. and Neale, J. M. (1974). *Abnormal psychology and experimental clinic approach*. New York: Wiley.
38. Denzin, N. K and Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
39. Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine.
40. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
41. DeWalt, K. M. and DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
42. Donley, P. M. (1997). Ten ways to cope with foreign language anxiety. *Mosaic*, 4 (3), 17.

43. Dörnyei, Z. (1994). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40 (1), 45–78.
44. Dulay, H. C. and Burt, M. (1977). *Remarks on creativity in language acquisition. Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.
45. Eiser, R. J. (1986). *Social psychology. Attitudes, cognition and social behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. El-Basel, R. M. (2008). *The Effectiveness of Multimedia Program Using Animation to Develop the Speaking Skill in English for the Pupils of the Primary Stage*. MA Thesis, Cairo University, Institute of Educational Studies
47. Elkafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206-220.
48. Ely, C. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22, 437-446.
49. Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
50. Fakeye, D. (2010). Students' Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as a Second Language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22 (3), 205-211.
51. Fasold, R. (1983). *Variation in the Form and Use of Language - A Sociolinguistics Reader*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
52. Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell.
53. Felson, R. B. and Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly*, 54 (2), 113-126.

54. Foss, A. K. (1991). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. In E. H. Young (ed). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
55. Foss, K. and Reitzel, A. (1991). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. In E. Horwitz and D. Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (129-135). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
56. Frankel, R. M. and Devers, K. (2000a). Qualitative research: a consumer's guide. *Education for Health*, 13, 113-123.
57. Freudenstein, R. (1991). Issues and Problems in Primary Education. In C. Kennedy and J. Jarvis (ed), *Ideas and Issues in Primary ELT* (18-19). Hong Kong: Nelson.
58. Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S and Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 41-55.
59. Gardner, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
60. Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
61. Gardner, R. (2007): Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
62. Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
63. Gardner, R. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194.

64. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
65. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266–272.
66. Gardner, R. C., Masgoret, A. M. and Tremblay, P. F. (1999). Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 419–437.
67. Gardner, R. C., Smythe, P. C. and Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
68. Gardner, R., Clement, R., Smythe, P. and Smythe, C. (1979). *Attitudes and Motivation Test Battery - revised manual*. London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology.
69. Gardner, R., Smythe, P., Clement, R. and Glikzman, L. (1976). Second language acquisition: a social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
70. Gardner, R., Tremblay, P. F. and Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
71. Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
72. Glasser, S. R. (1981). Oral communication apprehension and avoidance: The current status of treatment research. *Communication Education*, 30 (4), 321-341.
73. Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits: Authors' reactions to the six comments. *American Psychologist*, 48, 1303-1304.

74. Goshi, M. (2005). Foreign Language Classroom Anxiety: How Should The Classroom Teacher Deal With?. *Journal of The School of Marine Science and Technology*, 3 (2), 61-65.
75. Gregersen, T. and Horwitz, E. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562–570.
76. Gregersen, T. and Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reaction to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
77. Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. and Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
78. Harjanne, P. and Tella S. (2009). Investigating Methodological Reality in Finnish Foreign Language Classrooms: Revisiting the KIELO Project's Rationale and Research. In R. Kantelinen and P. Pollari (eds.), *Language Education and Lifelong Learning* (135–154). University of Eastern Finland: Philosophical Faculty.
79. Heyde, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice* (226 - 240). Washington DC: TESOL.
80. Hilleson, M. (1996). "I Want to Talk to Them, but I Don't Want Them To Hear": an Introspective Study of Second Language Anxiety in an English-medium School. In K. M. Bailey (ed.), *Voices from the Second Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
81. Hirsjärvi, S. and Hurme, H. (2001). *Research Interview: The Theory and Practice of Theme Interview*. Helsinki: Yliopistopaino.



82. Holmes, B. (1994). Differentiation in the Foreign Language Classroom. In A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages* (69-80). London and New York: Routledge.
83. Horwitz, E. (1996). Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating Non-Native Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety. *Foreign Language Annuals*, 29, 365–372.
84. Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S.S. Magnam (ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (15-33). Middlebury: VT: Northeast Conference on the teaching of Foreign Languages.
85. Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
86. Horwitz, E. K. (2009). Cultural identity and language anxiety: How self-concept and cultural expectations interact with performance in a second language. In P. Cheng and J. X. Yan (eds.), *Cultural identity and language anxiety* (57-69). Guangxi, China: Guangxi Normal University Press.
87. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
88. Horwitz, E.K. and Young, D. J. (1991). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
89. Hržica, G. (2004). *Kada je hrvatski pretežak i Hrvatima: metodologija hrvatskoga kao drugoga jezika*. V. znanstveni skup Istraživanja govora. Zagreb (izlaganje).
90. Huberty, T. J. (2004). *Anxiety and anxiety disorders in children: Information for parents*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

91. Jen, C.-Y. (2003). *Anxiety in English language classrooms: An investigation of Taiwanese secondary school students' foreign language anxiety in four classroom contexts*. (Master's thesis). University of Bristol, UK.
92. Johnson, J. and 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, 60-99.
93. Kara, A. (2009). The Effect of a 'Learning Theories' Unit on Students' Attitudes towards Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3), 100-113.
94. Karlak, M. (2013). Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku. Doktorska disertacija. Skinuto sa sajta 15.06.2015. <<http://web.ffos.hr/>>
95. Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
96. Koch, A. and Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E. K. Young (ed), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
97. Korpela, L. (2001). Causes of Foreign Language Communication Apprehension in English Classes: A Comparison of High Apprehensive and Low Apprehensive Upper Secondary Students. In S. H. Hirsjärvi (ed.), *Research Interview: The Theory and Practice of Theme Interview* (47). Helsinki: Yliopistopaino.
98. Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. In D. Aaronson and R. Reiber (eds.), *Developmental psycholinguistics and communicative disorders* (66). New York: New York Academy of Sciences.

99. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
100. Krashen, S. D. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. Alemany Press.
101. Lambert, W. (1987). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 110-117.
102. Lasagabaster, D. (2006). Attitudes. In A. Ulrich, D. Norbert and K. J. Mattheier, *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (400-415). Berlin: de Gruyter.
103. Leary, M. and Kowalski, R. (1994). *Social Anxiety*. New York: Guildford.
104. Leary, M. and Kowalski, R. 1995. *Social Anxiety*. New York: Guildford.
105. Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. In L. Wheeler, *Review of Personality and Social Psychology* (97-119). Beverly Hills: Sage.
106. Lee, J. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and reader's misconceptions. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning*. New York: McGraw Hill.
107. Lehmann, C. (2007). *Motivation in language. Attempt at a systematization*.  
Skinuto sa sajta 11.02. 2013.  
<[http://www.christianlehmann.eu/publ/motivation\\_in\\_language.pdf](http://www.christianlehmann.eu/publ/motivation_in_language.pdf)>
108. Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (64-88). New York: McGraw Hill.
109. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

110. Lieberman, P. (1984). *The biology and evolution of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
111. Lightbown, P. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
112. Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
113. Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3 (1), 119-137.
114. Lozanov, G. (1973). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Science Publishers.
115. MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of research for language teachers. In D. J. Young, *Affect in foreign language and second language learning*. New York: McGraw Hill.
116. MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
117. MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. and Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537–564.
118. MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K.A. (1998). Conceptualising willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

119. MacIntyre, P. G. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 2, 283-305.
120. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 2, 251-275.
121. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1991). Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 4, 513-534.
122. Mackey, A. and Gass, S.M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design (Second Language Acquisition Research)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
123. Madsen, H. S., Brown, B. B. and Jones, R. L. (1991). Evaluating student attitudes toward second language tests. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (65-86). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
124. Manninen, S. (1984). *Communication Apprehension. A Study of the Factors Contributing to Anxiety Experienced by Finnish Speakers of English*. University of Jyväskylä. Master's Thesis.
125. Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
126. Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13, 522-525.
127. Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Miles (ed.), *The qualitative researcher's companion* (37-64). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

128. Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
129. McCroskey, J. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
130. McCroskey, J. (1997c). *Why we communicate the ways we do: a communibiological perspective*. The annual convention of the National Communication Association (5-12). Chicago: Illinois.
131. McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 1 (4), 78-96.
132. McCroskey, J. C. (1978). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs*, 45, 192-203.
133. McCroskey, J. C. (1997b). Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualization and Perspectives. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf and D. M. Ayres (eds.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticece and Communication Apprehension* (75–108). Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
134. McCroskey, J., Richmond, V. and Davis, L. M. (1986). Apprehension about communicating with supervisors: A test of a theoretical relationship between types of communication apprehension. *The Western Journal of Speech Communication*, 50, 171-182.
135. McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: attitudes awareness and identity in the Japanese context*. Dordrecht: Springer.
136. McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

137. McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn* (Educational Practice Report #5). Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (NCRCDSLL).
138. Melouah, A. (2013). *Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria*. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.
139. Merton, R. K., Fiske, M. and Kendall, P. (1956). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
140. Mihaljević Djigunovic, J., Opačić, N. i Kraš, T. (2005.). Čega se više bojimo: materinskog ili stranog jezika? *Jezik u društvenoj interakciji*, 303-318.
141. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
142. Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*. Vol. 53, Svibanj 2009.
143. Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, 2, 55-74.
144. Morgan, C. T. (1956). *Introduction to psychology*. New York: McGraw-Hill.
145. Morgan, D. L. (2008b). *Sample*. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks: SAGE Publications.
146. Newport, E. L. (1986). *The effect of maturational state on the acquisition of language*. Eleventh Annual Boston University Conference on Language Development.
147. Novak, J. (2002). *Učenje glagolskih oblika u hrvatskome kao stranome jeziku*. Zagreb: Filozofski fakultet (magistarski rad). Skinuto sa sajta 14.06.2014.

<[https://www.academia.edu/3805832/U%C4%8Denje\\_glagolskih\\_oblika\\_u\\_hrvatsko\\_me\\_kao\\_stranome\\_jeziku](https://www.academia.edu/3805832/U%C4%8Denje_glagolskih_oblika_u_hrvatsko_me_kao_stranome_jeziku)>

148. Nuto, E. (2003). *Subjective Experiences of Communication Apprehension in English*. University of Jyväskylä. Master's Thesis.
149. Onwuegbuzi, A. J., Baily, P. and Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 3-15.
150. Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. and Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20 (2), 217-239.
151. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House / Harper and Row.
152. Padilla, A. M., Cervantes, R. C., Maldonado, M. and Garcia, R. E. (1998). Coping responses to psychosocial stressors among Mexican and Central American immigrants. *Journal of Community Psychology*, 16, 418-427.
153. Pappamihiel, N. E. (2001). Moving from the ESL classroom into the mainstream: an investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25 (1and2), 31-37.
154. Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language, students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-356.
155. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
156. Pavičić, V. (2003). *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Zagreb: Filozofski fakultet (doktorski rad).



157. Pavli, M. (1997). *Age and other factors in foreign language learning: Research findings and their influence on foreign language educational policy*. United Kingdom: University of Leicester.
158. Peacock, M. (1998). The accuracy of interview data: testing Oller. *The Korea TESOL Journal*, 1 (1), 11-17.
159. Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. *Nova škola*, VII. Skinuto sa sajta 12.09.2014. <<http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/CasopisBr8CetvrtiDeo.htm#3>>
160. Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26.
161. Phillips, G. M. (1997). Reticence: A Perspective on Social Withdrawal. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, and D. M. Ayres (eds.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension* (129–150). Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
162. Popović-Babić, D. Apostolović, M. i Biskupljanin, B. (2007). Psihološki aspekti straha. *Medicina danas*, Vol. 6 (7-8), 423-428.
163. Price, M. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with anxious students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
164. Price, M. L. (1991). The Subjective Experiences of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

165. Radić-Bojanić, B. i Silaški, N. (2013). Etnocentrizam i interkulturalna kompetencija u visokom obrazovanju u Srbiji. *Zbornik radova sa IV međunarodnog skupa "Multikulturalnost i savremeno društvo"*. Novi Sad: Visoka škola "Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić".
166. Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem: teacher's guide and classroom materials*. California: Consulting Psychologist Press, Inc.
167. Reasoner, R. (1992). *Building Self-Esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
168. Richmond, V. and McCroskey, J. (1998). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness*. MA: Allyn and Bacon.
169. Rodriguez, M. and Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 356-374.
170. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
171. Rost, M. (2001). *Teaching and researching listening*. London: Longman
172. Rost, M. and Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language Learning*, 2, 235-273.
173. Rothbauer, Paulette M. (2008): Triangulation. In L. M. Given (ed.), *Sage encyclopedia of qualitative research methods* (892-894). Los Angeles: SAGE Publications,.
174. Saito, Y. and Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, (2), 239-251.

175. Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
176. Salo-Lee, L. (1991). *Self-repairs in learner language: evidence form German at different proficiency levels*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
177. Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. *Stress and anxiety*, 5, 193-216.
178. Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger and I. G. Sarason (eds.), *Stress and Anxiety* (5, 193-216). Washington, DC: Hemisphere.
179. Schensul, J. J. (2008). *Methods*. In *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
180. Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
181. Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-14.
182. Seale, C. (2003). Quality in qualitative research. In Y. S. Denzin (ed.), *Turning points in qualitative research* (169-184). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
183. Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research*, 2 (2), 121-144.
184. Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
185. Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
186. Sparks, R. L. and Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude. *Modern Language Journal*, 75, 3-16.

187. Sparks, R. L., Ganschow, L. and Javorsky, J. (2000). Deja vu all over again. A response to Horwitz, Saito, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 251-255.
188. Spielberg, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberg (ed.), *Anxiety and behaviour* (3-20). New York: Academic Press.
189. Spielberg, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
190. Spielmann, G. and Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: new directions from qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 259-278.
191. Spilberger, C. (1966). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
192. Stengal, E. (1939). On learning a new language. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 471-479.
193. Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish online Journal of Qualitative Inquiry*, 1 (2), 29-49.
194. Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.
195. Swain, M. and Burnaby, B. (1976). Personality Characteristics and Second Language Learning in Young Children: A Pilot Study. *Working Papers in Bilingualism*, 11, 115-128.
196. Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
197. Tavil, Z. (2009). Parental Attitudes towards English Education for Kindergarten Students in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 17 (1), 331-340.

198. Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (35-54). NJ: Hillsdale.
199. Trylong, V. (1987). *Aptitude, attitudes and anxiety: A study of their relationships to achievement in foreign language classroom*. Neobjavljena doktorska disertacija. West Lafayette: Purdue University.
200. Tsui, A. B. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. In K. M. Bailey, *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education* (145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
201. Udomkit, J. (2003). *Communication anxiety for the basic signal officers in the English classroom at the Signal school*. Unpublished master's thesis. Mahidol University, Bangkok.
202. Verma, P. and Nijhawan, H. K. (1976). The effect of anxiety reinforcement and intelligence on the learning of a difficult task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 302-308.
203. Vilke, M. (1979). English as a foreign language at the age of eight. *SRAZ*, 24, 297-336.
204. Vogley, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (105-123). New York: McGraw Hill.
205. von Wörde, R. (1998). *An investigation of student's perspectives on foreign language anxiety*. Doctoral thesis. George Mason University, Virginia.
206. von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 21-40.

207. Walsh, K. (2003). Qualitative research: Advancing the science and practice of hospitality. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44 (2), 66-74.
208. Wang, N., (2005). *Beliefs about Language learning and Foreign Language Anxiety : A Study of University Students Learning English as a Foreign Language in Mainland China*. A Published M. A. Thesis, University of Victoria. Skinito sa sajta 02.07.02012.  
< <http://www.asian-efl-journal.com/thesis.php>>
209. Weiner, A. N. (1973). *Machiavellianism as a predictor of group interaction and cohesion*. M. A. Thesis: West Virginia University.
210. Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
211. Wheelless, L. R. (1975). An Investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 302-308.
212. Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A. and Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (4), 360-376.
213. Wilhelm, K. (1999). Collaborative dos and don'ts. *TESOL Journal*, 8, 14-19.
214. Wittenborn, J. R., Larsen, R. P. and Mogil, R. L. (1945). An empirical evaluation of study habits for college courses in French and Spanish. *Journal of Educational Psychology*, 36, 449-474.
215. Woodrow, L. 2006. A Model of Adaptive Language Learning. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 297-319.

216. Woodrow, L. 2006. Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37, 208-328.
217. Wu, H. J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 273–307.
218. Yli-Renko, K. (1993). *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. Research Reports A: 168: University of Turku. Faculty of Education.
219. Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Young (ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (57-63). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 220.** Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does foreign language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-437.

## Prilog 1

Skala za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)

- 1 - strongly agree
- 2 - agree
- 3 - neither agree nor disagree
- 4 - disagree
- 5 - strongly disagree

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.	1	2	3	4	5
2. I don't worry about making mistakes in language class.	1	2	3	4	5
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.	1	2	3	4	5
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	1	2	3	4	5
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.	1	2	3	4	5
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	1	2	3	4	5
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.	1	2	3	4	5
8. I am usually at ease during tests in my language class.	1	2	3	4	5
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.	1	2	3	4	5
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.	1	2	3	4	5
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.	1	2	3	4	5
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	1	2	3	4	5
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	1	2	3	4	5
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.	1	2	3	4	5
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	1	2	3	4	5
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.	1	2	3	4	5
17. I often feel like not going to my language class.	1	2	3	4	5
18. I feel confident when I speak in foreign language class.	1	2	3	4	5
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	1	2	3	4	5
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.	1	2	3	4	5
21. The more I study for a language test, the more confused I get.	1	2	3	4	5
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.	1	2	3	4	5
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	1	2	3	4	5
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of the other students.	1	2	3	4	5
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.	1	2	3	4	5
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	1	2	3	4	5



27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	1	2	3	4	5
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.	1	2	3	4	5
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.	1	2	3	4	5
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.	1	2	3	4	5
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	1	2	3	4	5
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.	1	2	3	4	5
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in.	1	2	3	4	5

## Prilog 2

Skala za merenje anksioznosti pri slušanju FLLAS (*Foreign Language Listening Anxiety Scale*) (Rost & Ross, 1991). Prevod preuzet od Mihaljević Djigunović (Mihaljević Djigunović, 2002).

- 1 - uopšte se ne slažem  
 2 - ne slažem se  
 3 - ne znam  
 4 - slažem se  
 5 - u potpunosti se slažem

1. Uzrujam se kada nisam siguran/na da dobro razumem ono što slušam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Kada slušam engleski, često razumem sve reči ali ipak ne shvatam šta se želi reći.	1	2	3	4	5
3. Kada slušam engleski toliko se zbunim da ne mogu pratiti šta slušam.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se ako znam da je tekst za slušanje dugačak.	1	2	3	4	5
5. Nervozan/na sam kada moram da slušam engleski tekst o nepoznatoj temi.	1	2	3	4	5
6. Uzrujam se kada dok slušam tekst naiđem na nepoznatu gramatiku.	1	2	3	4	5
7. Unervozim se i zbunim se kada pri slušanju ne razumem svaku reč.	1	2	3	4	5
8. Smeta mi kada pri slušanju naiđem na reč koju ne znam da izgovorim.	1	2	3	4	5
9. Kad slušam na engleskom jeziku, obično prevodim svaku reč.	1	2	3	4	5
10. Zbog komplikovanog gramatičkih konstrukcija u engleskom jeziku teško mi je da pratim značenje teksta koji slušam.	1	2	3	4	5
11. Brine me kako ću savladati engleski izgovor toliko da mogu bez problema da razumem ono što slušam.	1	2	3	4	5
12. Uživam da slušam na engleskom jeziku. 13. Osećam se sigurno u sebe dok slušam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
14. Kada se navikneš, slušanje na engleskim i nije tako teško.	1	2	3	4	5
15. Za mene je najteže u engleskom jeziku da savladam slušanje.	1	2	3	4	5
16. Više bih voleo/la da samo učim da čitam engleski nego da ga slušam.	1	2	3	4	5
17. Nije mi problem da razumem šta slušam, nego mi je teško da na engleskom odgovorim na pitanja kojima se proverava razumevanje.	1	2	3	4	5
18. Zadovoljan/na sam kako razumem šta slušam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
19. Čudna mi je britanska/američka kultura.	1	2	3	4	5
20. Da bi se moglo razumeti šta se sluša na engleskom treba znati mnogo o britanskoj (američkoj/australijskoj/kanadskoj) kulturi.	1	2	3	4	5

### Prilog 3

Skala za merenje anksioznosti pri čitanju na stranom jeziku FLRAS (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*) (Saito et al., 1999). Prevod preuzet od Mihaljević Djigunović (Mihaljević Djigunović, 2002).

- 1 - uopšte se ne slažem  
 2 - ne slažem se  
 3 - ne znam  
 4 - slažem se  
 5 - u potpunosti se slažem

1. Uzrujam se kada nisam siguran/na da dobro razumem ono što čitam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Kada čitam engleski, često razumem sve reči ali ipak ne shvatam šta se želi reći.	1	2	3	4	5
3. Kada čitam engleski toliko se zbunim da ne mogu pratiti šta čitam.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kada vidim čitavu stranicu teksta za pročitati na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Osetim nervozu kada moram čitati engleski tekst o nepoznatoj temi.	1	2	3	4	5
6. Uzrujam se kada dok čitam tekst naiđem na nepoznatu gramatiku.	1	2	3	4	5
7. Unervozim se i zbunim se kada pri čitanju ne razumem svaku reč.	1	2	3	4	5
8. Smeta mi kada pri čitanju naiđem na reč koju ne znam da izgovorim.	1	2	3	4	5
9. Kad čitam na engleskom jeziku, obično prevodim svaku reč.	1	2	3	4	5
10. Zbog komplikovanog načina pisanja u engleskom jeziku teško mi je da pratim značenje teksta koji čitam.	1	2	3	4	5
11. Brine me kako ću savladati pravila pisanja u engleskom jeziku da bih mogao/la da čitam.	1	2	3	4	5
12. Uživam da čitam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
13. Osećam se sigurno u sebe kada čitam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
14. Kada se navikneš, čitanje na engleskim i nije tako teško.	1	2	3	4	5
15. Za mene je najteže u engleskom jeziku da naučim da čitam.	1	2	3	4	5
16. Više bih voleo/la da samo učim da govorim engleski nego da ga čitam.	1	2	3	4	5
17. Ne smeta mi kada čitam u sebi, ali nije mi prijatno kada moram čitati na glas.	1	2	3	4	5
18. Zadovoljan/na sam kako čitam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
19. Čudna mi je britanska/američka kultura.	1	2	3	4	5
20. Da bi se moglo čitati na engleskom treba znati mnogo o britanskoj/američkoj kulturi.	1	2	3	4	5

## Prilog 4

Skala za merenje anksioznosti pri pisanju na stranom jeziku SLWAT (engl. *Second Language Writing Apprehension Test*) (Daly & Miller, 1975). Prevod preuzet od Mihaljević Djigunović (Mihaljević Djigunović, 2002).

- 1 - uopšte se ne slažem  
 2 - ne slažem se  
 3 - ne znam  
 4 - slažem se  
 5 - u potpunosti se slažem

1. Ne volim da pišem na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Smeta mi što se na engleskom jeziku ocenjuju pismene vežbe.	1	2	3	4	5
3. Drago mi je kada mogu napisмено da izrazim svoje ideje.	1	2	3	4	5
4. Ne volim da pišem sastave kada znam da će to biti za ocenu.	1	2	3	4	5
5. Bojim se pismenih radova na časovima engleskog jezika.	1	2	3	4	5
6. Drago mi je kada nastavniku engleskog jezika predam sastav za ocenjivanje.	1	2	3	4	5
7. Kada treba da počnem da pišem sastav na engleskom jeziku, kao da mi mozak stane.	1	2	3	4	5
8. Izražavanje ideja pismenim putem je gubitak vremena.	1	2	3	4	5
9. Uživao/la bih da dajem sastave za ocenjivanje i objavljivanje u časopisima.	1	2	3	4	5
10. Volim da zapišem svoje misli.	1	2	3	4	5
11. Siguran/na sam u svoje sposobnosti da jasno izrazim svoje misli kroz pisanje.	1	2	3	4	5
12. Volim da dam drugovima da pročitaju šta sam napisao/la.	1	2	3	4	5
13. Osetim nervozu kada treba da pišem.	1	2	3	4	5
14. Ostali vole da čitaju ono što napišem.	1	2	3	4	5
15. Volim da pišem.	1	2	3	4	5
16. Teško mi je da svoje misli jasno izrazim u pismenom obliku.	1	2	3	4	5
17. Pisanje je zabavno.	1	2	3	4	5
18. Znam da ću napisati loš sastav i pre nego što počnem sa pisanjem.	1	2	3	4	5
19. Volim da vidim svoje misli na papiru.	1	2	3	4	5
20. Uživam da razgovaram sa drugima o svojim sastavima.	1	2	3	4	5
21. Veoma mi je teško da organizujem misli kada pišem sastav.	1	2	3	4	5
22. Uživam da razgovaram sa drugima o svojim sastavima.	1	2	3	4	5
23. Lako mi je da napišem dobar sastav.	1	2	3	4	5
24. Većina drugih učenika piše bolje sastave od mene.	1	2	3	4	5
25. Ne volim kada se moji sastavi ocenjuju.	1	2	3	4	5
26. Loše mi ide pisanje.	1	2	3	4	5

## Prilog 5

Skala za merenje anksioznosti pri govoru na stranom jeziku - SLSAS (engl. *The Second Language Speaking Anxiety Scale*) (Woodrow, 2006). Prevod dat od strane autorke ove doktorske disertacije.

- 1 - Uopšte nisam anksiozan
- 2 - Blago sam anksiozan
- 3 - Umereno sam anksiozan
- 4 - Veoma sam anksiozan
- 5 - Izrazito sam anksiozan

Situacije	Anksioznost				
1. Nastavnik mi postavi pitanje na času engleskog jezika.	1	2	3	4	5
2. Razgovaram neformalno sa svojim nastavnikom engleskog jezika van učionice.	1	2	3	4	5
3. Učestvujem u grupnoj debati na času.	1	2	3	4	5
4. Učestvujem u igri uloga ili dijalogu pred odeljenjem.	1	2	3	4	5
5. Držim usmenu prezentaciju pred odeljenjem.	1	2	3	4	5
6. Od mene se traži da učestvujem u formalnoj debati na času.	1	2	3	4	5
7. Razgovaram sa tehničkom službom u svojoj školi na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
8. Učestvujem u razgovoru van učionice sa jednim ili više maternjih govornika engleskog jezika.	1	2	3	4	5
9. Započinjem razgovor van učionice sa prijateljem ili kolegom maternjim govornikom engleskog jezika.	1	2	3	4	5
10. Predavač na fakultetu koji nameravam da upišem postavlja mi pitanje na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
11. Tražim savet na engleskom jeziku od predavača na fakultetu koji nameravam da upišem.	1	2	3	4	5
12. Maternji govornik kojeg ne poznajem mi postavlja pitanje.	1	2	3	4	5

## Prilog 6

### Upitnik za učenike šestih razreda

Molim te da sledeći upitnik pažljivo pročitaš i da iskreno odgovoriš na njega. Upitnik se sastoji iz tri dela i u potpunosti je anonimn.

#### I

1. Naziv škole koju pohađaš:

.....

2. Pol (zaokruži jedan od odgovora)

a) M b) Ž

3. Kakav si školski uspeh imao/la na kraju petog razreda?

.....

4. Koju si ocenu imao/la iz engleskog jezika na kraju prvog polugodišta šestog razreda?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

#### II

1. Da li učiš engleski jezik van škole (zaokruži jedan od odgovora)?

a) DA b) NE

2. Ukoliko je tvoj odgovor DA, molimo Te da ga obrazložiš (da li ideš na privatne časove ili u privatnu školu stranih jezika):

.....

3. Ukoliko engleski jezik učiš van škole, koliko često to činiš (možeš zaokružiti više odgovora):

a) samo pred kontrolni b) jednom nedeljno c) dva puta nedeljno d) ostalo

4. Da li si ikada razgovarao/la sa nekim kome je engleski jezik maternji jezik?

a) DA b) NE

5. Da li provodiš vreme ponavljajući engleski kod kuće?

a) DA b) NE

6. Ako ponavljaš engleski kod kuće da li to činiš

a) manje od 1h nedeljno b) oko 1h nedeljno c) više od 1h nedeljno

7. Da li si putovao u neku stranu zemlju gde se govori engleski jezik (posećivao rođake koji tamo žive, išao na odmor sa roditeljima, i sl.) ?

a) DA b) NE

Ako je tvoj odgovor DA, molimo te da ga objasniš:

.....

8. Da li te roditelji ohrabruju i podstiču da učiš engleski jezik?

a) DA b) NE

9. Da li te roditelji ponekad preslišavaju pre časova engleskog jezika?

a) DA b) NE

10. Da li nastavnik u školi, na nastavnom času treba češće da priča na engleskom jeziku? Molimo te da obrazložiš svoj odgovor.

a) DA b) NE

.....

11. Da li nastavnik engleskog jezika treba da ocenjuje samo na osnovu aktivnosti na času? Molimo te da obrazložiš svoj odgovor.

a) DA b) NE

.....

### III

Molim te da na sledeća pitanja odgovoriš iskreno tako što ćeš zaokružiti broj za koji smatraš da najbolje opisuje tvoj stav prema pitanju.

1- Slažem se

2- Nemam mišljenje

3- Ne slažem se

1. Broj časova engleskog jezika u školi je sasvim dovoljan.	1	2	3
2. Mislim da bi učenici bolje znali engleski jezik da imaju više časova engleskog jezika u školi.	1	2	3
3. Imam tremu kada treba da pričam engleski na času.	1	2	3
4. Neugodno mi je kada me nastavnik prozove da pričam na engleskom jeziku.	1	2	3
5. Ponekad se na času engleskog jezika toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la.	1	2	3
6. Neugodno mi je kada me nastavnik ispravlja kada pogrešim.	1	2	3
7. Stid me je da priznam ako ne razumem šta nastavnik objašnjava na engleskom jeziku.	1	2	3
8. Moji drugari bolje govore engleski od mene.	1	2	3
9. Moji drugari mi se često smeju kada pogrešim dok govorim na engleskom jeziku.	1	2	3
10. Strah me je da se javim na času engleskog jezika.	1	2	3
11. Imam tremu pred odgovaranje iz engleskog jezika.	1	2	3
12. Imam veću tremu kada treba da odgovaram engleski nego neki drugi predmet.	1	2	3

## Prilog 7

### UPITNIK-SKALER

#### za učenike osmih razreda

Molim te da sledeći upitnik-skaler pažljivo pročitaš i da iskreno odgovoriš na njega. Upitnik se sastoji iz tri dela i u potpunosti je anoniman.

#### IV

1. Naziv škole koju pohađaš: .....
2. Pol (zaokruži jedan od odgovora)  
b) M b) Ž
3. Kakav si školski uspeh imao/la na kraju sedmog razreda?  
.....
4. Koju si ocenu imao/la iz engleskog jezika na kraju prvog polugodišta osmog razreda?  
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

#### V

1. Da li učiš engleski jezik van škole (zaokruži jedan od odgovora)?  
a) DA b) NE
2. Ukoliko je tvoj odgovor DA, molimo Te da ga obrazložiš (da li ideš na privatne časove ili u privatnu školu stranih jezika):  
.....
3. Ukoliko engleski jezik učiš van škole, koliko često to činiš (možeš zaokružiti više odgovora):  
a) samo pred kontrolni b) jednom nedeljno c) dva puta nedeljno d) ostalo
4. Da li si ikada razgovarao/la sa nekim kome je engleski jezik maternji jezik?  
a) DA b) NE
5. Da li provodiš vreme ponavljajući engleski kod kuće?  
a) DA b) NE
6. Ako ponavljaš engleski kod kuće da li to činiš  
a) manje od 1h nedeljno b) oko 1h nedeljno c) više od 1h nedeljno



7. Da li si putovao u neku stranu zemlju gde se govori engleski jezik (posećivao rođake koji tamo žive, išao na odmor sa roditeljima, i sl.) ?

a) DA b) NE

Ako je tvoj odgovor DA, molimo te da ga objasniš: .....

8. Da li te roditelji ohrabruju i podstiču da učiš engleski jezik?

a) DA b) NE

9. Da li te roditelji ponekad preslišavaju pre časova engleskog jezika?

a) DA b) NE

10. Da li nastavnik u školi, na nastavnom času treba češće da priča na engleskom jeziku? Molimo te da obrazložiš svoj odgovor.

a) DA b) NE

.....

11. Da li nastavnik engleskog jezika treba da ocenjuje samo na osnovu aktivnosti na času? Molimo te da obrazložiš svoj odgovor.

a) DA b) NE

.....

12. Da li osećaš pritisak na časovima engleskog jezika zato što ti sam želiš da dobiješ dobru ocenu ili jer to roditelji očekuju od tebe? Molimo te da obrazložiš svoj odgovor.

.....

## VI

Na sledeći set pitanja odgovaraćeš tako što ćeš zaokružiti na skali simbol koji u najvećoj meri odgovara stepenu tvog slaganja sa ponuđenim tvrdnjama.

- 5 - u potpunosti se slažem
- 4 - slažem se
- 3 - neutralan sam
- 2 - ne slažem se
- 1 - uopšte se ne slažem

1. Uglavnom se ne osećam potpuno sigurno u sebe kada na časovima engleskog jezika govorim engleski.	5	4	3	2	1
2. Ne brinem o tome da li ću napraviti grešku kada govorim na engleskom jeziku.	5	4	3	2	1
3. Imam tremu kada znam da će me nastavnik prozvati da pričam na engleskom jeziku.	5	4	3	2	1
4. Uplašim se kada ne razumem šta nastavnik engleskog jezika objašnjava.	5	4	3	2	1
5. Voleo/la bih da imamo više časova engleskog jezika u školi.	5	4	3	2	1
6. Na časovima engleskog jezika razmišljam o nekim drugim stvarima koje nisu vezane za ono šta učimo.	5	4	3	2	1
7. Mislim da moji drugovi iz razreda znaju engleski bolje od mene.	5	4	3	2	1
8. Nemam tremu za vreme kontrolnog.	5	4	3	2	1
9. Uhvati me panika kada me nastavnik iznenada prozove da pričam na engleskom jeziku.	5	4	3	2	1
10. Plašim se da ću imati lošu ocenu iz engleskog jezika.	5	4	3	2	1
11. Nije mi jasno zašto se neki učenici plaše časova engleskog jezika.	5	4	3	2	1
12. Na časovima engleskog jezika se toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la.	5	4	3	2	1
13. Strah me je da se javljam na časovima engleskog jezika.	5	4	3	2	1
14. Često mi se ne ide na čas engleskog jezika.	5	4	3	2	1
15. Imam samopouzdanja kada govorim engleski na času.	5	4	3	2	1
16. Dok govorim na engleskom plašim se da će me nastavnik ispraviti svaki put kada pogrešim.	5	4	3	2	1
17. Što više učim za kontrolni to sam više zbunjen/a.	5	4	3	2	1
18. Uvek osećam da drugari iz razreda bolje govore engleski od mene.	5	4	3	2	1
19. Gradivo se prelazi suviše brzo pa se plašim da neću sve stići da naučim.	5	4	3	2	1
20. Osećam veći strah na časovima engleskog jezika nego kod drugih predmeta.	5	4	3	2	1
21. Uplašim se kada pomislim na sva pravila u engleskom jeziku koja moram da znam da bih lepo govorio/la.	5	4	3	2	1
22. Plašim se da će mi se drugovi smežati dok pričam na engleskom jeziku.	5	4	3	2	1

Hvala na saradnji!

## Prilog 8

### PROTOKOL INTERVJUA SA UČENICIMA ŠESTOG RAZREDA

Uvodni deo intervjua (Kako si? Da li bi želeo/la sok? Da li ti je udobno? Nemaš čega da se plašiš jer ovde nema pogrešnih odgovora, treba samo da budeš iskren/a...)

1. Kako se zoveš? Pitati samo za ime (radi ostvarivanja prisnije odnosa u toku razgovora)
2. Kakav si školski uspeh imao/la na kraju 5. razreda?
3. Koju si ocenu imao/la iz engleskog jezika na kraju polugodišta ove godine?
  - Koji je razlog što si imao/la malo lošiji uspeh iz engleskog?
4. Kada si počela da učiš engleski jezik?
5. Da li učiš engleski negde van škole?
  - koliko dugo učiš engleski van škole?
  - koliko često ideš na privatne časove / u privatnu školu?
  - na koji način ti privatni časovi pomažu da bolje savladaš engleski jezik?
  - zamisli da ne ideš na privatne časove i reci mi šta misliš na koji način bi to uticao na tvoje znanje engleskog jezika...
6. Koliko često bi želeo/la da imaš engleski u školi?
7. Da li bi veći broj časova uticao na tvoje znanje jezika?
  - Na koji način?
8. Da li se nekad putovao/la negde gde se govori engleski jezik?
  - kako si se osećao/la kada si tamo razgovarao/la sa ljudima na engleskom jeziku?
  - Da li uspevaš da kažeš sve što želiš kada upotrebljavaš engleski negde van škole?
  - ako nisi putovao/la, kako bi se osećao/la da se nađeš u prilici da razgovaraš sa nekim kome je engleski maternji jezik?
9. Kako bi opisao/la svoje znanje engleskog jezika?
10. Kako se osećaš kada u školi na času engleskog jezika treba da pričaš na engleskom jeziku?
11. Kako se osećaš kada te na času engleskog jezika nastavnik iznenada prozove da nešto kažeš na engleskom jeziku?

12. Kako se osećaš kada te nastavnik ispravi dok odgovaraš na engleskom jeziku?
  - Kako se osećaš ako pogrešiš dok pričaš na engleskom jeziku?
13. Da li uvek sve razumeš nastavnika dok priča na engleskom?
  - kako se tada osećaš?
14. Kakvo je znanje tvojih drugara u odnosu na tvoje znanje engleskog jezika?
15. Kako se tvoji drugovi ponašaju kada neko odgovara engleski jezik?
  - kako se tada osećaš?
16. Kada radite neku vežbu na času engleskog jezika da li se javljaš da odgovaraš?
  - Možeš li mi objasniti zašto?
17. Da li imate govorne vežbe na času engleskog jezika?
  - Kako one izgledaju?
  - Da li ponekad razgovarate sa nastavnikom o stvarima koje nisu vezane za lekciju?
18. Kako se osećaš pred odgovaranje iz engleskog jezika?
  - Šta uzrokuje takve osećaje?
19. Kako se osećaš pred kontrolni iz engleskog jezika?
  - Šta uzrokuje takve osećaje?
20. Zašto smatraš da je važno znati engleski jezik danas?
21. Šta misliš da bi trebalo promeniti kod nas u nastavi engleskog jezika da se učenici bolje osećaju kada treba da pričaju na engleskom?
22. Kako bi opisao/la ponašanje nastavnika engleskog jezika na času?
23. Da li imaš nešto što bi želelo/la da dodaš?
24. Hvala ti. Zaista si mi mnogo pomogao/la.