

# Strah od stranog jezika u ranom učenju stranog jezika

---

**Ostrugnaj, Valentina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:550288>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-21**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Valentina Ostrugnaj**

**Strah od stranog jezika u ranom učenju stranog jezika**

**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2023.**



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij**

**Strah od stranog jezika u ranom učenju stranog jezika**

**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Individualne razlike u učenju stranog jezika**

**Mentor: dr. sc. Morana Drakulić**

**Student: Valentina Ostrugnjjaj**

**Matični broj: 0299012179**

**U Rijeci, srpanj, 2023.**

## **ZAHVALA**

Ovim se putem želim zahvaliti svojoj mentorici, bez koje ovaj diplomski rad niti ne bi bio moguć. Hvala na svim sugestijama, pomoći i savjetima tijekom ovog poglavlja studiranja. Hvala na mogućnosti da proučavam ono što me interesira i da produbim vlastito znanje. Hvala na toplini i dobroti.

*„Učenje novog jezika nije samo učenje novih riječi za iste stvari, već i učenje novog načina razmišljanja o istim stvarima.“ - Flora Lewis*

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

---

**SAŽETAK**

Afektivni faktori dobivaju sve veću pozornost pri istraživanju učeničkog uspjeha u stranome jeziku te se uviđa njihov značaj za cjelokupni proces. Strah od stranog jezika, kao jedan od afektivnih faktora, učestalije se započinje istraživati od 1970.-ih godina. Strah od stranog jezika definira se kao bojazan prilikom usvajanja i produkcije stranog jezika, kako u nastavi, tako i izvan nje, a njegova pojava moguća je u svim jezičnim djelatnostima. Unatoč svjesnosti o važnosti ovoga konstrukta, izostaju istraživanja koja propitkuju utjecaj i doživljaj straha od stranog jezika na rano učenje učenika razredne nastave, naročito na području Republike Hrvatske. Ipak, brojni autori uviđaju potrebu za intervencijom i nude pomoć pri smanjenju razine straha od stranog jezika u učenika.

**Ključne riječi:** afektivni faktori, strah od stranog jezika, rano učenje, pomoć

## SUMMARY

Affective factors are receiving more and more attention when it comes to researching students' success in foreign language learning. Their significance for the entire process is being recognized. Foreign language anxiety, as one of the affective factors, is being researched more frequently since 1970's. Foreign language anxiety can be defined as a feeling of apprehension when learning or using a foreign language, in or outside of a classroom. Although it's importance has been established, there are scant number of research papers about how this construct effects young learners, particularly in Republic of Croatia. However, many authors see the need for intervetion and offer help in decreasing foreign language anxiety in young students.

**Key words:** affective factors, foreign language anxiety, young learners, help

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
--------------	---

2.	STRAH KAO EMOCIJA .....	2
2.1.	Što su emocije? .....	2
2.2.	Kakva emocija je strah? .....	4
2.3.	Reakcije koje su povezane uz strah.....	6
2.4.	Poveznica straha i škole .....	7
3.	STRANI JEZICI U OSNOVNOŠKOLSKOM FORMALNOM OBRAZOVANJU U REPUBLICI HRVATSKOJ .....	9
4.	AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU STRANOG JEZIKA.....	11
5.	STRAH OD STRANOG JEZIKA.....	13
5.1.	Definiranje straha od stranog jezika.....	13
5.2.	Izvori straha od stranog jezika .....	16
5.2.1.	Strah od komunikacije .....	18
5.2.2.	Strah od ocjenjivanja .....	21
5.2.3.	Strah od negativne društvene evaluacije.....	24
5.3.	Strah od specifičnih jezičnih djelatnosti na stranome jeziku .....	25
5.3.1.	Strah od slušanja na stranom jeziku.....	25
5.3.2.	Strah od čitanja na stranom jeziku .....	26
5.3.3.	Strah od pisanja na stranom jeziku .....	28
5.3.4.	Strah od govorenja na stranom jeziku.....	29
5.4.	Posljedice straha od stranog jezika .....	31
5.5.	Relacijski model kompetencija .....	33
5.6.	Razlike u spolu i dobnim skupinama na području straha od stranog jezika	35
6.	PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA .....	36
6.1.	Svjetska istraživanja.....	36
6.2.	Istraživanja na području Republike Hrvatske .....	41
7.	POMOĆ PRI SUOČAVANJU SA STRAHOM OD STRANOG JEZIKA .....	44



8. ZAKLJUČAK.....	51
9. LITERATURA.....	52

## 1. UVOD

Emocije su sastavni dio ljudskih bića, pa tako i procesa učenja. Afektivni se faktori pri učenju stranoga jezika odnose upravo na emocionalne procese kroz koje učenik prolazi tijekom nastave. Oni se sve učestalije uviđaju kao ključan segment procesa učenja stranog jezika. Afektivni se faktori dijele na motivaciju, stavove, pojam o sebi, atribuciju te strah od stranog jezika, koji će biti поближе prikazan u ovome diplomskome radu. Strah od stranog jezika definira se kao bojazan prilikom usvajanja i produkcije stranog jezika, kako u nastavi, tako i izvan nje, a njegova pojava moguća je u svim jezičnim djelatnostima. Brojni učitelji nisu svjesni postojanja ovoga konstrukta u svojim učionicama, naročito u razrednoj nastavi, stoga je cilj ovoga diplomskog rada, uz pomoć literature na hrvatskom i engleskom jeziku, upoznati učitelje, i one koji će to tek postati, o strahu od stranog jezika. Osim objašnjenja što je strah od stranog jezika, u ovome će diplomskog radu biti prikazani rezultati stručnih radova svjetskih i domaćih istraživanja, kao i aktivnosti koje učitelji mogu provesti sa svojim učenicima kako bi umanjili razinu straha od stranog jezika u svojem razredu. Ovu sam temu odabrala jer smatram da je izrazito važna za učenikovo uspješno svladavanje, ali i kvalitetno buduće korištenje stranim jezikom. Tijekom svojega obrazovanja se nisam susrela s nazivom ovoga konstrukta, dok ga nismo obrađivali na izbornom kolegiju Individualne razlike u učenju stranoga jezika, iako sam i u vlastitom iskustvu osjetila strah od stranog jezika. Strani jezici imaju važnu ulogu u modernom odgojno – obrazovnom sustavu, stoga smatram da je od izrazite važnosti da budući učitelji, ali i oni koji već rade u struci, budu upoznati s izvorima i posljedicama ovoga konstrukta.

## **2. STRAH KAO EMOCIJA**

### **2.1. Što su emocije?**

„Sve dok čovjek ne razumije svoje osjećaje, neće moći razumjeti samoga sebe ni drugoga čovjeka“ (Milivojević, 2010: 11). Iz navedenog citata vidljivo je da su emocije neodvojivi dio čovjeka. Pod pojmom emocije podrazumijevaju se čovjekove reakcije na određenu situaciju. Stoga su emocije isključivo individualno doživljavanje pojedinca koje ga motivira na određeno ponašanje. No, pojedinac neće emotivno reagirati na svaku situaciju, već isključivo na situacije koje procjenjuje kao značajne. Kriterij važnosti situacije također procjenjuje pojedinac subjektivno. (Milivojević, 2010). Dakle, situaciju koju jedan pojedinac procijeni kao značajnu, drugi pojedinac može procijeniti kao za njega u potpunosti neznačajnu. Nadalje, ista situacija u različitim ljudima može pobuditi različite emocije. Shodno tome, emocije mogu biti racionalne ili adekvatne te iracionalne ili neadekvatne. Na temelju prethodno navedenih činjenica, emocije se ukratko definiraju kao „reakcije subjekta na podražaj koji je ocijenio kao važan“ (Milivojević, 2010: 19).

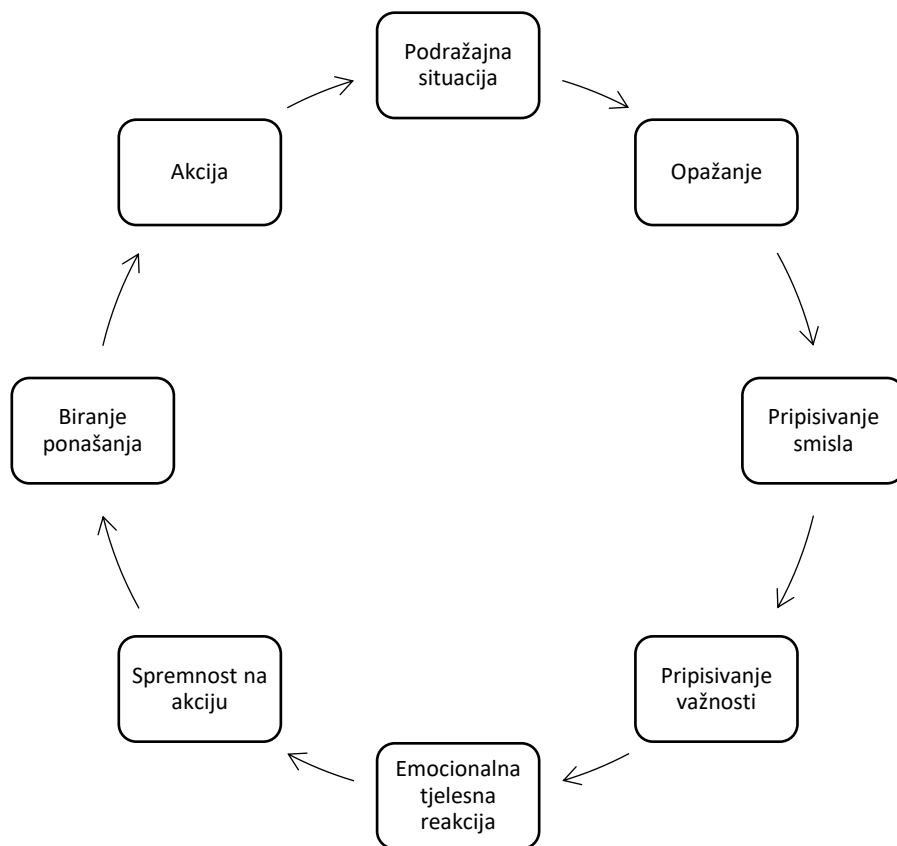
Da bi se emocija pojavila, pojedinac mora opaziti situaciju u kojoj se nalazi, protumačiti značenje situacije te, naposljetku, odrediti subjektivnu važnost situacije. Iz navedenog je vidljivo da čovjek nikad ne reagira na objektivnu situaciju, već na osobno značenje koje joj pridoda. No, emocije se ne mogu sagledati kao izolirane događaje, već je potrebno sagledati i procese koji prethode, kao i procese koji slijede. Emocije se ne javljaju isključivo kada se pojedinac nalazi u podražajnoj situaciji, dovoljno je da samo zamisli da se u istoj nalazi kako bi se emocija pojavila (Milivojević, 2010). Emocije su povezane s ljudskim uvjerenjima i percepcijama te se moraju sagledati u kontekstu s istima (Music, 2005).

Emocije se dijele u dvije skupine – ugodne emocije i neugodne emocije. Neugodne emocije su karakteristične po percepciji pojedinca da one narušavaju neku njegovu vrijednost (Milivojević, 2010).

Milivojević (2010) se koristi izrazom „kružna emocionalna reakcija“ kada opisuje proces javljanja svih emocija, neovisno jesu li ugodne ili neugodne. Proces se sastoji od osam komponenata, prikazanih na Slici 1., a to su podražajna situacija,

opažanje podražajne situacije, pripisivanje smisla opažajnoj situaciji, pripisivanje važnosti opažajnoj situaciji, emocionalna tjelesna reakcija, spremnost na akciju, biranje ponašanja te, naposljetku, akcija, odnosno ponašanje. Podražajna situacija odnosi se na promijene u vanjskome svijetu. Hoće li pojedinac emocionalno reagirati na situaciju ili neće, subjektivna je odluka. Opažanje podražajne situacije može biti svjesno ili nesvjesno, a odvija se putem osjetila. Pripisivanje smisla podražaja odnosi se na povezivanje s prijašnjim iskustvom čime podražaj dobiva značaj, odnosno pojedinac dekodira što taj podražaj uopće jest. Pripisivanje smisla može biti točno ili netočno, ovisno o prijašnjem iskustvu. Pripisivanje važnosti odnosi se na odlučivanje pojedinca je li podražaj za njega važan. Emocionalna tjelesna reakcija odnosi se na reakciju organizma na moguću akciju. Spremnost na akciju ovisi o trenutačnoj motiviranosti osobe na određeno ponašanje. Biranje ponašanja odnosi se na odabir najboljeg način reagiranja na doživljeno. Akcija se odnosi na ponašanje koje je pojedinac percipirao kao najadekvatnije za značaj koji je pripisao podražajnoj situaciji. Iskustva koja pojedinac stječe osjećajući određenu emociju u podražajnim situacijama formiraju buduća očekivanja. Očekivanja zatim postaju temelj pogleda na svijet (Music, 2005).

Slika 1: Model kružne emocionalne reakcije (Milivojević, 2010: 38)



Autori Bamburač i suradnici (1989) spominju kako je strah prisutan od rođenja djeteta. Dijete je sposobno osjetiti i izraziti emociju onda kada je „sposobno definirati određeni kognitivni kontekst, odnosno kad je sposobno pripisati specifično značenje i značaj danom podražaju“ (Milivojević, 2010: 98). Načini emocionalnog reagiranja formiraju se još u djetinjstvu, stoga je djetinjstvo ključno razdoblje za razvoj adekvatnog reagiranja na podražajne situacije. Music (2005) također ističe važnost djetinjstva na emocionalni razvoj.

## 2.2. Kakva emocija je strah?

Strah je emocija koju pojedinac „osjeća kada procjenjuje da je ugrožena neka njegova vrijednost, da se ne može suprotstaviti ugrožavajućoj sili, ali da bi se mogao skloniti iz takve situacije“ (Milivojević, 2010: 385). Bamburač, Budanko i Jukić (1989) također ističu osjećaj prijetnje kao sastavni dio straha. Strah se može osjetiti u trenutačnoj situaciji u kojoj se pojedinac nalazi, ali i u anticipaciji budućih situacija (Milivojević, 2010). Osho (2017) smatra da se strah mora razumjeti kako bi se mogao

odstraniti. Unatoč tome, ne postoji univerzalno slaganje istraživanja o uzroku nastanka straha (Bamburač i sur., 1989).

Obzirom da se emocije javljaju primarno u umu pojedinca, one zaokupljaju cijeli mentalni kapacitet jer je pojedinac situaciju u kojoj se nalazi procijenio kao važnu. Potpuna zaokupljenost mentalnog kapaciteta utječe „na pažnju, budnost, pamćenje, mišljenje, kao i na ostale mentalne funkcije“ (Milivojević, 2010: 22). Shodno tomu, strah ne dozvoljava da se postigne potpuni potencijal (Osho, 2017). Iako dva pojedinca osjećaju istu emociju – strah, fokus njihove zabrinutosti može biti u potpunosti drugačiji (Vulić – Prtorić, 2002).

Strah motivira pojedinaca na povlačenje ili bježanje od situacije ili objekta kojega se plaši, odnosno na buduće izbjegavanje situacije ili objekta (Ćoso, 2012; Milivojević, 2010). Strah je zapravo poziv u pomoć, a pojedinac koji osjeća strah zapravo traži zaštitu (Milivojević, 2010).

Poulton i suradnici (1997, prema Vulić – Prtorić, 2002) dječje strahove dijele u četiri skupine: socijalni strahovi (na primjer strah od nepoznatih ljudi), specifični strahovi (na primjer strah od mraka), agorafobični strahovi (na primjer strah od samoće) i višestruki strahovi, koji nastaju povezivanjem prethodno navedenih strahova. Autori procjenjuju da 90% djece u rasponu od 2 do 14 godina doživi minimalno jedan specifični strah. Djeca razredne nastave doživljavaju više strahova od starije djece, a najčešće su to strah od životinja, strah od imaginarnih bića, strah od tjelesnih povreda, bolesti i smrti, strah od škole te strah od mraka (Vulić – Prtorić, 2002).

Strah može biti racionalan, kada zaista postoji opasnost, ili iracionalan. Obzirom da se emocije javljaju kao subjektivna reakcije na percepciju određene situacije, često se javlja iracionalan strah, koji nema temelje u objektivnoj stvarnosti. Kada pojedinac osjeća iracionalan strah, većinom se govori o fobijama (Milivojević, 2010). Fobije se definiraju kao „strah od određene okolnosti, predmeta ili životinja“ (Bamburač i sur., 1989: 263). Vulić – Prtorić (2002) ističe da fobija nije uobičajeni osjećaj straha već se pod pojmom fobija podrazumijeva kada pojedinac, zbog osjećaja straha, ne može normalno funkcionirati u svakidašnjem životu. Osho (2017) navodi

kako strahu uvijek prethodi određena želja. Na primjer, učenici imaju želju uspjeti, stoga se u njih javlja strah od neuspjeha. Autor također ističe kako se strah pojavljuje kada se pojedinac nalazi u nepoznatoj situaciji. Proces učenja nedvojbeno je situacija u kojoj se učenici često moraju suočiti s nepoznatim – novim informacijama koje moraju usvojiti.

Sheehan i suradnici (1980, prema Milivojević, 2010) razlikuju vanjski i unutarnji izvor straha. Strah s vanjskim izvorom javlja se kao emocionalna reakcija na vanjske objekte i događaje. Strah s unutarnjim izvorom javlja se kao emocionalna reakcija na moguće tegobe unutar samog pojedinca. Naravno, postoje situacije ili objekti koji se ne nalaze isključivo u unutarnjem ili isključivo u vanjskom svijetu, stoga se takve situacije svrstavaju u granične izvore straha. Bamburač i sur. (1989: 251) navode kako je strah „posljedica unutrašnjeg ili vanjskog podražaja“.

Mnoge osobe nastoje suzbiti strah, a to čine supresijom, odnosno skrivanjem razine svojega straha od ostalih osoba, te potiskivanjem, odnosno neprihvaćanjem da uopće osjećaju strah. No, strah se u takvih osoba i dalje manifestira tjelesno. Takav se strah naziva maskirani strah (Milivojević, 2010).

### **2.3. Reakcije koje su povezane uz strah**

Autori Milivojević (2010) i Music (2005) ističu činjenicu da se emocija straha ne odvija isključivo u umu pojedinca, već se ona manifestira i brojnim tjelesnim reakcijama. Tjelesne reakcije koje se mogu uočiti prilikom straha su ubrzan rad srca, suhoća u ustima, gubitak apetita, glavobolja, kratak dah, teško disanje, naježena koža, osjećaj hladnoće, pojačano znojenje, napetost u mišićima, podrhtavanje prstiju, nesanica, često mokrenje, mučnina, malaksalost, konfuzija, depersonalizacija i derealizacija. Zbog pojave tjelesnih simptoma, pojedinci često „traže pomoć liječnika somatske medicine“ (Bamburač i sur., 1989: 263).

Navedene se reakcije prema autoricama Vulić – Prtorić i Cifrek – Kolarić (2011) mogu svrstati u četiri skupine – emocionalne, kognitivne, bihevioralne te tjelesne reakcije. U emocionalne reakcije spadaju uplašenost, napetost, nervoza, neugoda, nemir, derealizacija, depersonalizacija, osjećaj sputanosti i razdražljivost. Kognitivne reakcije očituju se u zabrinutosti, kognitivnoj konfuziji, teškoćama u koncentraciji,

teškoćama u zapamćivanju te samoomalovažavanju prilikom neuspjeha. Bihevioralne reakcije očituju se izbjegavanjem situacija i drugih osoba, nemirom i nesigurnosti te izrazitoj pasivnosti. Bihevioralni simptomi rezultat su mehanizama izbjegavanja i bježanja koje aktivira osjećaj straha. Navedeni bihevioralni simptomi negativno utječu na socijalnu kompetentnost pojedinca. Autorice tjelesne reakcije svrstavaju u nekoliko podskupina. Stoga, tjelesne reakcije mogu biti kardiovaskularne (ubrzan rad srca, preskakivanje otkucaja srca, povišeni krvni tlak), respiratorne (nedostatak zraka, ubrzano disanje), promjene na koži (crvenilo, bljedilo), muskularne (grčevi u mišićima, mišićna tenzija, drhtavica i tremor), gastrointestinalne (bolovi u trbuhu, probavne tegobe) te se u tjelesne simptome svrstavaju i glavobolja, vrtoglavica te nesanica. Opsežna podjela somatskih problema ukazuje kako se strah naročito manifestira tjelesnim tegobama (Sakač i sur., 2017).

#### **2.4. Poveznica straha i škole**

Strah od škole nije nepoznanica stručnjacima. Autorica Vulić – Prtorić (2002) ističe činjenicu da je strah od škole zapravo najizraženiji strah koji se javlja u djece. Učenici osjećaju najveći strah u prijelaznim razdobljima svojega obrazovanja, u što spada sam polazak u prvi razred osnovne škole, a kasnije i prelazak iz četvrtog razreda osnovne škole u peti razred. Strah od škole utemeljen je na strahu od nepoznatog. Prelaskom iz dječjeg vrtića u osnovnu školu se „očekivanja i zahtjevi od djeteta povećavaju, a djetetova autonomija u pravilu se smanjuje“ (Visković i Višnjic Jevtić, 2019, prema Visković i Mikulandra, 2021: 31). Kod djece koja nisu polazila dječji vrtić, javlja se i strah od odvajanja (Bamburač i sur., 1989). Nepostojanost negativnih emocija, naročito straha, ključna je za učenikov uspjeh u školi (Mihaljević Djigunović, 1999).

Autorice Visković i Mikulandra (2021) su provele istraživanje na predškolskoj djeci u Splitu koja su se nalazila u programu predškole kako bi ustanovile čega se djeca zapravo plaše polaskom u osnovnu školu. Rezultati su pokazali da se većina djece plaši težine i ozbiljnosti osnovne škole. Spominju podizanje ruke kada se želi govoriti, dolaženje na vrijeme te izostanak igre kao pokazatelje ozbiljnosti osnovne škole u suprotnosti na dječji vrtić. Jedan dječak je izrazio mišljenje da će najviše morati učiti matematiku i engleski jezik. Također, djeca su istaknula samostalnost kao razliku



između dječjeg vrtića i osnovne škole govoreći kako si u dječjem vrtiću svi međusobno pomažu, a u osnovnoj školi zadaci se izvršavaju samostalno. Ističu i bojazan jer napuštaju svoje prijatelje. Prilikom iskazivanja strahova, djeca su nabrajala negativna iskustva svojih braće i sestara, rođaka i prijatelja. Neovisno o svim strahovima, djeca su uvidjela važnost polaska u osnovnu školu.

Autorica Vulić – Prtorić (2002) provela je istraživanje u Zadru, Rijeci, Zagrebu, Požegi, Poreču, Splitu i Šibeniku te došla do zaključka da 7,78% učenika strahuje od škole.

Strah od škole može se pojaviti kao opći strah od škole, gdje su jednakomjerno zastupljeni svi predmeti i segmenti odgojno – obrazovnog sustava, ili se može javiti i kao specifičan strah od škole, gdje učenici strahuju od određenog predmeta ili segmenta odgojno – obrazovnog sustava (Ćoso, 2012).

Roditelji dakako doprinose razvoju straha od škole, a najčešće to rade pretjeranim očekivanjima koje postavljaju pred svoju djecu. Ćoso (2012) savjetuje da bi roditeljeva očekivanja trebala biti jednu stepenicu iznad mogućnosti djeteta, no nikako više. Autorica ističe da roditelji i nesvjesno, svojim pohvalama, mogu postaviti previsoka očekivanja uspoređujući učenike s vrlo uspješnim pojedincima. U istraživanju autorice Vulić – Prtorić (2002) učenici su izrazili strah da će razočarati roditelje.

Osim roditelja, učitelji naravno imaju veliki utjecaj na učenike i njihov su uzor. Stoga, prihvaćanje od strane učitelja i pozitivna povratna informacija uvelike mogu smanjiti strah od škole (Ćoso, 2012). Važno je za istaknuti da se „bojazan od učiteljice javlja zbog ocjenjivanja kojeg u dječjem vrtiću nema“ (Visković i Mikulandra, 2021: 37).

### **3. STRANI JEZICI U OSNOVNOŠKOLSKOM FORMALNOM OBRAZOVANJU U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Strani jezici su od davnina prisutni u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu. Na početku je potrebno izdvojiti činjenicu da pojmovi strani jezik i drugi jezik nisu istoznačnice. Drugi jezik odnosi se na višejezične države u kojima on „ima status službenog jezika i koristi se u svakodnevnoj komunikaciji“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 48), dok se strani jezik odnosi na jezik koji u određenoj državi nema službeni status te se njime stanovnici svakodnevno ne koriste.

Zastupljenost stranih jezika u hrvatskim školama uvelike je ovisila o političkoj organizaciji države. Najraniji podaci prikazuju da je njemački jezik bio najzastupljeniji u kontinentalnom dijelu Republike Hrvatske, dok je talijanski jezik bio najzastupljeniji u primorskome dijelu. Za vrijeme Austro – Ugarske prevladavaju njemački i francuski jezik, a isti jezici prevladavaju i u vremenu između Prvog i Drugog svjetskog rata. Početkom Drugog svjetskog rata dominaciji njemačkog i francuskog jezika priključuje se i engleski jezik. U periodu Drugog svjetskog rata, zbog političke organizacije države, ponovno prevladavaju njemački i talijanski jezik, a nakon Drugog svjetskog rata, na području Jugoslavije, pojavljuje se i ruski jezik. Početkom 90-ih godina prošloga stoljeća javljaju se pilot projekti učenja engleskog, njemačkog, talijanskog i francuskog jezika u formalnom osnovnoškolskom obrazovanju. Obavezno rano učenje stranog jezika od prvog razreda osnovne škole uvodi se školske godine 2003./2004., a engleski jezik odabire pohađati čak 86% učenika, dok 73% učenika odabire pohađati njemački jezik (Kapović, 2022).

U trenutnom osnovnoškolskom formalnom obrazovanju Republike Hrvatske najzastupljeniji strani jezici su engleski, njemački, talijanski, francuski te španjolski jezik. Vidljiva je dominacija engleskog jezika kao globalno najzastupljenijeg stranog jezika. U školskog godini 2019./2020. nastavu engleskog jezika pohađalo je 95,82% učenika. Njemački jezik drugi je najzastupljeniji jezik s 32,55% učenika koji ga pohađaju. Talijanski jezik nalazi se na trećem mjestu s 7,86% učenika koji ga pohađaju. Četvrti najzastupljeniji jezik jest francuski, a pohađa ga 0,89% učenika. Na petom mjestu po zastupljenosti učenja stranog jezika nalazi se španjolski jezik s 0,11%

učenika koji ga pohađaju. Republika Hrvatska se, u europskom kontekstu, nalazi na četrnaestome mjestu po broju učenika koji uče engleski kao strani jezik, po učenju njemačkog jezika nalazi se na drugome mjestu, a po učenju talijanskog jezika nalazi se na prvome mjestu. Što se tiče učenja španjolskog i francuskog jezika kao stranih jezika, Republika Hrvatska se nalazi ispod europskog prosjeka po broju učenika koji pohađaju nastavu ova dva navedena strana jezika (Kapović, 2022).

U razdoblju od školske godine 2013./2014. do školske godine 2019./2020. broj učenika koji pohađa nastavu engleskog i španjolskog jezika je porastao, dok se broj učenika koji pohađaju njemački, talijanski i francuski smanjio. Najveći porast u broju učenika koji je zainteresiran za učenje stranog jezika postigao je španjolski jezik, kao najnoviji odabir u Republici Hrvatskoj. Bez obzira na rečeno, engleski i njemački jezik ostaju najzastupljeniji strani jezici u školstvu države (Kapović, 2022).

Engleski i njemački jezik prisutni su u osnovnim školama svih županija Republike Hrvatske. Na razini županija također dominira pohađanje engleskog jezika. Razlika je vidljiva u činjenici da njemački jezik dominira na kontinentalnom dijelu države, dok talijanski jezik dominira u primorskim dijelovima države. U Primorsko – goranskoj županiji učenicima je ponuđeno pet stranih jezika. Engleski jezik pohađa 95 – 100% učenika, njemački i talijanski jezik pohađa 15 – 20 % učenika, španjolski jezik pohađa 0,55% učenika, a francuski jezik 0,36% učenika (Kapović, 2022).

#### **4. AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU STRANOG JEZIKA**

Prilikom učenja stranog jezika aktiviraju se i kognitivni i afektivni faktori učenika (Mihaljević Djigunović, 2006). Afektivni su faktori usmjereni na emocionalne karakteristike učenika te u potpunosti utječu na napredak učenika u učenju stranog jezika (Glavaš, 2022). Stern (1983, prema Glavaš, 2022) smatra da su afektivni faktori, kao i kognitivni, ključni za proces učenja stranog jezika. Schumann (1976, prema Matić, 2015) pak smatra kako afektivni faktori zapravo pokreću kognitivne faktore čime se stavlja naglasak na važnost afektivnih faktora u procesu učenja. Krashen (1982, prema Glavaš, 2022) je predložio hipotezu o afektivnom filtru, tumačeći afektivne faktore kao filter koji onemogućava potpuni jezični unos. Afektivni se faktori međusobno isprepliću i utječu jedni na druge. Iako je njihova uloga u učenju stranog jezika nedvojbeno, brojni istraživači ih zanemaruju te se i dalje uglavnom fokusiraju na kognitivne faktore (Matić, 2015). Mihaljević Djigunović (2007, prema Matić, 2015) navodi pet afektivnih faktora, a to su motivacija, stavovi, pojam o sebi, strah te atribucija.

Motivacija je „vrsta unutarnjeg poriva koji nekoga tjera da napravi nešto kako bi nešto postigao“ (Glavaš, 2022: 66). U literaturi se nalazi i alternativna deskripcija motivacije koja ju opisuje kao „kombinaciju truda i želje za postizanjem cilja učenja stranog jezika uz pozitivan stav prema učenju jezika“ (Gardner, 1985, prema Matić, 2015: 57). Motivacija je zapravo razlog djelovanja pojedinca, a može biti intrinzična ili ekstrinzična. Iako su obje motivacije važne, intrinzična motivacija ima dugoročnije djelovanje te učenik intrinzičnom motivacijom postiže uspješnije rezultate (Glavaš, 2022). Motivacija se smatra glavnom odrednicom u učenju stranog jezika (Henter, 2014).

Stavovi su „podloga motivacije za učenje“, a uloga učitelja je ključna za uspostavu stavova učenika (Mihaljević Djigunović, 1999: 33). Stavovi se opisuju kao stečen i relativno stabilan odnos koji učenik ima prema određenom objektu (Mihaljević Djigunović, 2006). Stavovi se formiraju već od djetinjstva, stoga osim učitelja, roditelji i vršnjaci također sudjeluju u formiranju učenikovih stavova prema stranome jeziku (Mihaljević Djigunović, 1999; Tokić, 2016). Ključno je naglasiti kako stavovi mogu biti i naučeni, a utječu na ponašanje i reagiranje učenika, koje može biti

pozitivno ili negativno. Potrebni su pozivni stavovi kako bi se postigla učinkovitost pri učenju stranog jezika (Henter, 2014).

Pojam o sebi se odnosi na samopercepciju učenika, a refleksija je iskustva i interpretiranih reakcija društva (Laine, 1987, prema Mihaljević Djigunović, 2006). Uvijek pozitivan pojam o sebi predškolskog djeteta se polaskom u školu počinje mijenjati zbog uspoređivanja s ostalom djecom u razredu (Glavaš, 2022). Pojam o sebi može se razgranati u tri domene. Prva je takozvani „stvarni ja“ koja se odnosi na ono što učenik zaista jest, druga je „idealni ja“ koja se odnosi na ono kakav bi učenik htio biti te naposljetku „socijalni ja“ koja se odnosi na učenikovu interpretaciju kako ga društvo poima (Mihaljević Djigunović, 2006). Tijekom školovanja, samopercepcija učenika se mijenja i s obzirom na percepciju učitelja i školskim ocjenama (Mihaljević Djigunović, 1999). Za učenikov uspjeh u stranome jeziku ključno je da učenik održi pozitivan pojam o sebi što se može postići naglašavanjem uloge truda (Glavaš, 2022; Mihaljević Djigunović, 1999). Pojam o sebi usko je povezan s atribucijom (Mihaljević Djigunović, 2006).

Atribucije su „načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“ (Mihaljević Djigunović, 1998, prema Matic, 2015: 58). Oni učenici koji imaju pozitivan atribucijski stil uspjeh pripisuju vlastitoj kompetentnosti dok neuspjeh uviđaju kao manjak truda, no neuspjeh ne smatraju prijetnjom svojoj kompetentnosti. S druge strane, učenici koji imaju negativan atribucijski stil svoj uspjeh pripisuju sreći, a neuspjeh svojoj nekompetentnosti, koja izravno djeluje prijetće na njihov pojam o sebi. Učenici s negativnim atribucijskim stilom su uglavnom često bili suočeni s neuspjehom i negativnim iskustvima u učenju (Mihaljević Djigunović, 1999).

Strah koji se javlja prilikom učenja stranog jezika definiran je kao osjećaj tjeskobe i bojazni koji se javlja u kontekstu učenja i korištenja stranim jezikom (MacIntyre i Gardner, 1994, prema Mihaljević Djigunović, 2006). Ovaj fenomen bit će detaljno opisan u sljedećem poglavlju.

## 5. STRAH OD STRANOG JEZIKA

### 5.1. Definiranje straha od stranog jezika

Učenje stranog jezika jedinstvena je situacija u kojoj je strani jezik i cilj i sredstvo u nastavi (Sobo i sur., 2012). Stoga ne začuđuje pojava straha u učenika. Niski intenzitet straha može djelovati poticajno na učenje, no visoka količina straha štetno djeluje na učenika i njegov proces učenja jezika (Mihaljević Djigunović, 2002).

Strah od stranog jezika definiran je kao osjećaj tjeskobe, brige i bojazni prilikom učenja ili korištenja stranog jezika, a obuhvaća sve jezične djelatnosti (MacIntyre, 1999, prema Tran, 2012). On je „posljedica ponovljenih negativnih iskustava vezanih uz strani jezik“ te je upravo zbog toga naučena emocionalna reakcija učenika (Mihaljević Djigunović, 1999: 35). Littlewood (1984, prema Mihaljević Djigunović, 2002: 53) prilikom opisivanja straha od stranog jezika navodi sljedeće: „Na tipičnom satu stranoga 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 dobro, izloženi su komentarima i ispravljanjima, ponekad zbog razloga koji im nisu sasvim jasni.“ Horwitz i sur. (2010 prema Gkonou, 2011) ističu da trećina učenika iskusi određeni stupanj straha od stranog jezika.

Strah od stranog jezika fenomen je koji je zainteresirao lingviste 1970.-ih godina te tada započinju brojna istraživanja u ovome području (Kráľ'ová, 2016; Pan i Zhang, 2021). Autori Horwitz, Horwitz i Cope (1986) prvi naglašavaju specifičnu i jedinstvenu prirodu straha od stranog jezika. Strah od stranog jezika kompleksan je i multidimenzionalan fenomen koji se temelji na samopoimanju, vjerovanjima, osjećajima i ponašanju pojedinca u procesu učenja stranog jezika (Horwitz i sur., 1986). Pojedini autori navode kako je strah od stranog jezika „najveća prepreka u učenju stranog jezika“ (Glavaš, 2022: 67). Iako se strah od stranog jezika najučestalije pojavljuje unutar učionice, ne smije se zaboraviti da se strah od stranog jezika može pojaviti u bilo kojem kontekstu gdje se učenik koristi stranim jezikom (Gardner i MacIntyre, 1993)

U istraživanjima se navode dva pristupa strahu od stranog jezika – pristup prijelaza (engl. *transfer approach*) i jedinstveni pristup (engl. *unique approach*). Pristup prijelaza zalaže se da je strah od stranog jezika manifestacija ostalih oblika straha, odnosno prijelaz jednog oblika straha u drugi, dok se jedinstveni pristup zalaže za mišljenje da je strah od stranog jezika samostalan i jedinstveni oblik straha (Horwitz i Young, 1991, prema Král'ová, 2016). Osvrćući se na ranije navedenu podjelu strahova u drugome poglavlju ovoga diplomskog rada, može se uočiti da strah od stranog jezika pripada specifičnim strahovima. Javlja se u specifičnoj i jasno vidljivoj situaciji, koja je u ovome slučaju proces učenja i korištenja stranim jezikom. Navedena misao u skladu je s mišljenjem Horwitz i sur. (1986) koji navode strah od stranog jezika kao situacijski specifičan strah. Istraživanje autora MacIntyre i Gardner (1991, prema Král'ová, 2016) također ističe strah od stranog jezika kao zaseban oblik straha. Chen i Chang (2004, prema Tran, 2012) također dolaze do zaključka da je strah od stranog jezika situacijski specifičan strah koji je povezan isključivo s procesom učenja stranog jezika.

MacIntyre (2017, prema Dewaele, 2017) dijeli povijest istraživanja o strahu od stranog jezika u tri faze. Prvu je fazu nazvao Zbunjeni pristup (engl. *The Confounded Approach*) gdje konstrukt još nije imao jednoznačno objašnjenje već su autori strah od stranog jezika sagledavali na razne načine. Zbog različitih tumačenja konstrukta, i rezultati istraživanja su bili različiti te su upućivali na različite zaključke o strahu od stranog jezika i njegovim posljedicama na učenje stranog jezika. Druga faza je nazvana Specijalizirani pristup (engl. *The Specialized Approach*), a započela je publikacijom stručnog rada Horwitz i suradnika 1986. godine. Strah od stranog jezika dobiva jednoznačno objašnjenje te se razvijaju brojni instrumenti za mjerenje straha od stranog jezika. Posljednja faza nazvana je Dinamični pristup (engl. *The Dynamic Approach*) te započinje 2010. godine. Cilj navedene faze jest smjestiti strah od stranog jezika među niz međusobno povezanih čimbenika koji utječu na usvajanje stranog jezika.

Strah od stranog jezika manifestira se jednako kao i ostale vrste straha. Simptomi se javljaju u četiri komponentne, a to su kognitivna, emocionalna,

bihevioralna i tjelesna (Mihaljević Djigunović, 2002), sa reakcijama spomenutim u ranijem potpoglavlju.

Autorica Luo (2013) navodi da se u postojećoj literaturi nalazi nekoliko teoretskih modela straha od stranog jezika koji nastoje definirati domene od kojih se konstrukt sastoji. Luo (2013) je izdvojila četiri domene od kojih se sastoji strah od stranog jezika, a to su strah od govorenja, strah od slušanja, strah od čitanja i strah od pisanja. Sljedeće godine svoj model proširuje te navodi ugođaj učionice, osobine učenika, ciljani strani jezik i proces učenja stranog jezika kao četiri domene koje sudjeluju u strahu od stranog jezika. Autorica nadalje navodi model od Kim (2002) koji se sastoji od pet domena, a to su strah od produkcije stranog jezika, strah od pismenosti, strah od evaluacije i slušanja, strah od učitelja te kultura. No, navedeni model nije priznat (Kim, 2002, prema Luo, 2013). Horwitz i suradnici (1986) navode strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne društvene evaluacije kao izvore straha od stranog jezika. Zbog velikog značaja navedenih autora i njihovog rada na području straha od stranog jezika, upravo ovom podjelom će se voditi i u ovome diplomskom radu.

Postoji nekoliko načina kako se strah od stranog jezika može ustanoviti. Promatranje ponašanja učenika prvi je način. Nadalje, vrši se fiziološka procjena kako bi se ustanovio pojačan rad srca ili povišenje krvnog tlaka. Učenici mogu izvršiti i samoprocjenu (Casado i Dereshiwsy, 2001, Daly, 2001, prema Zheng, 2008). Većina istraživanja strah od stranog jezika mjeri kvantitativnim metodama, od koje je najzastupljenija samoprocjena učenika. No, koriste se i kvalitativne metode poput intervjua s učenicima (Král'ová, 2016). Horwitz i suradnici su 1986. godine osmislili Skalu za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Upitnikom se mjeri strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne društvene evaluacije. Upitnik se sastoji od 33 tvrdnje koje ispitanik rangira na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva, varirajući svoje odgovore od potpunog slaganja do potpunog neslaganja. 24 tvrdnje ispituju osjećan bojazni ili nelagode prilikom suočavanja sa stranim jezikom, a 9 tvrdnji odnosi se na osjećaj ugone i samopouzdanje pri baratanju stranim jezikom te su one označene zvjezdicom. Učenik osjeća niski



strah od stranog jezika ukoliko je ukupan zbroj bodova manji od 76, srednji ukoliko je između 76 i 119 te visoki ukoliko je veći od 119 (Mihaljević Djigunović, 2002). Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji primarno se bazira na strahu od komunikacije. Navedenu činjenicu da Skala većinski mjeri strah od komunikacije su pojedini autori istaknuli kao njegov nedostatak (Aida, 1994, Rodriguez i Abreu, 2003, prema Tran 2012) te smatraju da upitnik treba jednomjerno sadržavati sve domene konstrukta kako bi bio valjan i pouzdan (Kim, 2002, prema Luo, 2013). Neovisno o navedenom, Skala je međunarodno priznata i prevedena na brojne jezike.

MacIntyre i Gardner (1994, prema Mihaljević Djigunović, 2002) osmislili su Upitnik za mjerenje straha od jezika, koji sadrži 18 tvrdnji na koje učenik također odgovara skalom Likertovog tipa od 5 stupnjeva. Pola tvrdnji ispituje osjećaj bojazni i neugode, dok se druga polovica odnosi na osjećaj ugone pri baratanju stranim jezikom. Upitnik mjeri razinu straha od stranog jezika prilikom različitih faza učenja - faze ulaza, faze obrade informacija te faze izlaza. Kako bi se utvrdila pojedina faza učenja u kojoj se osjeća strah, zbrajaju se bodovi određenih tvrdnji. Strah od stranog jezika je detektiran ukoliko zbroj rezultata u pojedinoj fazi iznosi više od 20.

Iako je Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji globalno priznata, istraživači se koriste različitim načinima kako bi izmjerili strah od stranog jezika jer „još uvijek nema općeprihvaćenog instrumenta za mjerenje te pojave“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 14). Stoga, učitelji razredne nastave navedene skale mogu adaptirati mogućnostima svojih učenika tako da učenici podižu bojice različitih boja, štapiće na kojima se nalaze *smajlići* koji prikazuju različite emocije ili podižu palac ovisno o slaganju s određenom tvrdnjom.

## **5.2. Izvori straha od stranog jezika**

Brojni autori identificiraju moguće izvore straha od stranog jezika. Autori Horwitz i suradnici (1986) izvore stranog jezika podijelili su na strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja te strah od negativne društvene evaluacije. Navedeni izvori bit će detaljno objašnjeni u svojim potpoglavljima kao primarni izvori straha od stranog jezika, no korisno je spomenuti i saznanja ostalih istraživača ovog područja.

Spomenuti izvori straha od stranog jezika ne postoje odvojeno jednih od drugih već se oni međusobno isprepliću i djeluju jedni na druge.

Sparks i Ganschow (2007, prema Luo, 2013) smatrali su da je strah od stranog jezika rezultat lošeg znanja u materinskom jeziku, dok se pojedini autori suprotstavljaju takvome pogledu na konstrukt te smatraju da je strah od stranog jezika neovisan o materinskom jeziku. Horwitz i sur. (1986) smatraju kako je strah od stranog jezika rezultat učeničke nemogućnosti da sebe autentično prezentiraju na stranome jeziku zbog ograničenja u vokabularu. Gardner i MacInyre (1993) smatraju da je straha od stranog jezika rezultat ponavljajućeg negativnog iskustva u procesu učenja stranog jezika.

Young (1991, prema Luo, 2013) je moguće faktore pojave straha od stranog jezika svrstao u šest skupina: osobni i interpersonalni strah, učenički stavovi o učenju stranog jezika, učiteljevi stavovi o učenju stranog jezika, odnos učitelj – učenik, ugođaj razreda te ocjenjivanje stranog jezika. Vidljivo je da faktori proizlaze od učenika, od učitelja ili od načina poučavanja. Faktori koji proizlaze od učenika, a sudjeluju u pojavi straha od stranog jezika su pogrešni stavovi, previsoka očekivanja te samoprocijenjena nesposobnost (Zhang i Zhong, 2012).

Percepcija učenika, stvarna ili zamišljena, je ključna u formiranju straha od stranog jezika (Dewaele i sur., 2008, prema Oteir i Al – Otaibi, 2019). U tom smislu, Rahmat (2020) ističe samoostvarujuće proročanstvo kao interesantan koncept koji bi se trebao sagledati prilikom opisivanja straha od stranog jezika. Proces započinje učenikovim uvjerenjima o svojim sposobnostima, koja potom utječu na učenikovo ponašanje. Ponašanje naposljetku utječe na krajnji rezultat, odnosno dovede do ispunjenja uvjerenja. Ukoliko učenik ima negativna uvjerenja, i rezultat će biti negativan. Zanimljivo je mišljenje Rijavec (2000) koja ističe da se „ljudi ponašaju u skladu s onime što smatraju stvarnošću, a ne prema onome što stvarnost doista jest“ te da „ako vjerujemo u neuspjeh, naše reakcije dovest će nas do neuspjeha“ (Rijavec, 2000: 100). Kitano (2001, prema Zhang i Zhong, 2012) ističe da učenici vlastita očekivanja postavljaju na razini izvornog govornika te se strah javlja kada ta očekivanja ne uspiju ispuniti. Za pojedine učenike je samoprocijenjena nesposobnost rezultat

učestalog uspoređivanja s ostalim učenicima (Zhang i Zhong, 2012). Učeničko samopouzdanje se u brojnim istraživanjima ističe kao važan čimbenik (Bailey, 1999; Yamini i Tahriri, 2006; Young, 1992, prema Oteir i Al – Otaibi, 2019). Nisko samopouzdanje učenika može biti izvor straha od stranog jezika.

Oxford (1999, prema Zheng, 2008) navodi odnos između učitelja i učenika kao mogući razlog straha od stranog jezika. Razlike u osobnosti učitelja i učenika te razlike u poučavanju učitelja i načinu učenja učenika mogu rezultirati strahom od stranog jezika. Način na koji učitelj ispravlja učeničke pogreške, i kako se učitelj općenito odnosi prema pogreškama, također može pridonijeti strahu od stranog jezika (Rahmat, 2020).

Učiteljev način poučavanja, naročito tradicionalni stil poučavanja, sudjeluje u razvijanju straha od stranog jezika (Ohata, 2005, prema Král'ová, 2016). Suleimenova (2013, prema Rahmat, 2020) ističe učeničko izlaganje pred vršnjacima kao situaciju koja pokreće strah. Obaveza učenja stranog jezika, poput državno propisanog pravila odgoja i obrazovanja, može stvoriti pritisak na učenike i time pridonijeti strahu od stranog jezika (Liu, 2006, prema Zheng, 2008). Pan i Zhang (2021) navode kako odnosi u obitelji mogu uzrokovati strah od stranog jezika navodeći da visoka očekivanja roditelja stvaraju pritisak na učenike.

Prikaz brojnih mogućih izvora straha od stranog jezika produbljuje multidimenzionalno i kompleksno shvaćanje ovoga konstrukta. Nedvojbeno je da ne postoji isključivo jedan izvor straha od stranog jezika već se razni strahovi isprepliću i utječu jedni na druge.

### *5.2.1. Strah od komunikacije*

Komunikacija označava „davanje i primanje informacija“ te je ona „osnova odgojno – obrazovnog odnosa“ (Sobo i sur., 2012: 210). Da je komunikacija, naročito usmena, osnova odgojno – obrazovnog procesa vidljiva je i u činjenici da se razredna nastava temelji na govornim situacijama jer su učenici tek u procesu početnog čitanja i pisanja. Stoga je kvalitetna komunikacija izrazito važna. Strah od komunikacije definira se kao „strah pri usmenoj komunikaciji s jednom osobom ili više osoba, pri javnome nastupu (trema) ili pri primanju informacije (receptijski strah)“ (Mihaljević

Djigunović, 2002: 20). Horwitz i suradnici (1986) navedeno opisuju kao manifestacije straha od komunikacije. Prisilno sudjelovanje učenika u komunikaciji povećava osjećaj straha, a rezultira potpunim izbjegavanjem situacija gdje učenik mora komunicirati na stranome jeziku (Mihaljević Djigunović, 2002). Svaki peti učenik osjeća strah do komunikacije.

Strah od komunikacije javlja se u dva moguća oblika - kao dio osobnosti gdje učenik osjeća istu razinu straha u svim komunikacijskim situacijama, i kao specifično stanje gdje učenik ne osjeća strah u svim situacijama, već isključivo u određenoj komunikacijskoj situaciji (McCroskey, 2009). Mejías i suradnici (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) su u svojem istraživanju došli do zaključka da se strah od komunikacije povećava što je komunikacijska situacija formalnija. Mogući razlog navedenom je taj što formalnije situacije zahtijevaju i korištenje složenijeg vokabulara. Autori također navode da učenici, zbog sklonosti izbjegavanja, rjeđe sudjeluju u komunikaciji na nastavi stranog jezika čime se izostavljanja rad na komunikacijskim vještinama. Naučena bespomoćnost „i naučena negativna očekivanja temelji su straha od komunikacije“ (Mihaljević Djigunović, 2002: 34). Učenički vokabular pri ranom učenju stranog jezika ima svoja ograničenja. Stoga učenici unaprijed očekuju da će imati poteškoće prilikom izražavanja svojih mišljenja ili razumijevanju onoga što učitelj govori. Navedeno negativno očekivanje rezultira strahom od komunikacije (Horwitz. i sur., 1986).

Postoje četiri tipa straha od komunikacije koji su rasprostranjeni između straha od komunikacije kao dijela osobnosti učenika i straha od komunikacije kao trenutnog stanja (McCroskey i Beatty, 1986). Strah od komunikacije se može pojaviti kao potpuna osobina ličnosti gdje učenik osjeća strah u različitim komunikacijskim situacijama kao relativno stabilnu karakteristiku svoje osobnosti. Drugi tip straha od komunikacije je opći strah vezan uz komunikacijski kontekst gdje učenik relativno stabilno osjeća strah u specifičnim komunikacijskim situacijama, većinom kada je riječ o javnome nastupu ili interpersonalnoj interakciji. Treći tip straha od komunikacije jest komunikacijski strah koji je vezan uz određenu osobu ili grupu ljudi gdje specifične osobe pobuđuju osjećaj straha u učenika (McCroskey, 1997, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Navedeni tip straha ne promatra se kao dio osobnosti. Učenik

osjeća strah isključivo u komunikaciji sa specifičnim ljudima, stoga se strah mijenja kako se mijenjaju i sugovornici. Strah se javlja zbog negativnog prijašnjeg iskustva s određenom osobom ili skupinom ljudi. Posljednji tip straha od komunikacije je situacijski strah koji se smatra prolaznim strahom. On se javlja kao odgovor na situacijska ograničenja koja stvara sugovornik (McCroskey i Beatty, 1986).

Autorica Mihaljević Djigunović (2002) navodi 3 modela koji nastoje objasniti pojavu straha od komunikacije. Prvi model razvili su Davison i Neal 1974. godine. Oni se zalažu za mišljenje da je strah od komunikacije posljedica klasičnog uvjetovanja. Učenik je određeni vremenski period bio izložen negativnim iskustvima povezanim s komunikacijskim situacijama. Zbog navedenog, osjećaj straha počinje povezivati sa svim komunikacijskim situacijama te se formira strah od komunikacije. Drugi model se fokusira na negativne kognitivne procjene učenika. Prema njemu, učenik sebi nameće previsoka očekivanja vlastite komunikacijske sposobnosti. Kada se postavljena očekivanja ne ostvare, učenik negativno vrednuje svoje sposobnosti komuniciranja te očekuje i budući neuspjeh. Do negativnog viđenja vlastitih sposobnosti dolazi i zbog nedovoljne pozitivne povratne informacije od učitelja. Treći model smatra da je strah od komunikacije jednostavno rezultat nedovoljno razvijenih komunikacijskih vještina.

Iz navedenih modela mogu se uočiti izvori straha od komunikacije. Strah od komunikacije može biti rezultat naslijeđa. Neki učenici rađaju se s povećanim strahom od govornih situacija. No, sredina u kojoj se učenik nalazi uvelike može utjecati na pojavu straha od komunikacije. Učenik koji je pohvaljen i ohrabrivan za komuniciranje, više će komunicirati i njegovo samopouzdanje za sudjelovanjem u komunikacijskim situacijama će rasti. S druge strane, ukoliko je učenik kažnjavan i kuđen zbog komuniciranja, manje će sudjelovati u budućim komunikacijskim situacijama. Također, moguća je pojava straha od komuniciranja ukoliko su pohvale i kazne za komuniciranje nedosljedne jer učenik ne može predvidjeti što će se dogoditi ukoliko sudjeluje u komunikaciji. Strah od komuniciranja može biti i rezultat nedovoljno razvijenih komunikacijskih vještina (McCroskey i Beatty, 1986). No, važniju ulogu ima samopercepcija učenika o vlastitim sposobnostima nego li

objektivno sagledana razvijenost komunikacijskih vještina (Mihaljević Djigunović, 2002).

Strah od komunikacije može se izmjeriti samoizvješćima učenika, procjenama promatrača ili fiziološkim mjerenjem. Samoizvješća učenika najčešća su metoda mjerenja straha od komunikacije. Pri korištenju ove metode potrebno je osigurati da učenici iskreno odgovaraju na ponuđene tvrdnje (Mihaljević Djigunović, 2002). McCroskey i Beatty (1986) smatraju da se isključivo samoizvješćima može doći do validnih saznanja o strahu od komunikacije. Procjena promatrača odnosi se na promatranje treće osobe tijekom komunikacijske interakcije. Postoje određena ograničenja pri korištenju ove metode. Javlja se pitanje etičnosti ukoliko učenik ne zna da ga se promatra u komunikacijskoj interakciji. S druge strane, ukoliko učenik zna da ga se promatra, može doći do promjene njegova prirodna ponašanja. Stoga, metoda procjene promatrača smatra se nepreciznom. Fiziološka mjerenja mjere tjelesne promjene u učenika tijekom komunikacijskih situacija. Ona se najmanje koriste za mjerenje straha od komunikacije (Mihaljević Djigunović, 2002).

Strah od komunikacije rezultira izbjegavanjem komunikacije kada god je moguće. Ukoliko učenik ne može izbjeći komunikacijsku situaciju, iz iste će se pokušati povući govoreći samo kada ga se izravno prozove ili će u potpunosti zašutjeti. Kada je primoran sudjelovati u komunikaciji moguća je pojava takozvane poremećene komunikacije. Učenik će govoriti nerazgovijetno i neprirodno. No, moguća je pojava i suprotnog – pretjerane komunikacije. Takva komunikacija također neće biti spretna i razgovijetna, a učenik će biti viđen kao nekompetentan sugovornik (Mihaljević Djigunović, 2002). Izbjegavanje komunikacije, povlačenje iz komunikacije i poremećena komunikacija tipični su odgovori na komunikacijsku situaciju ukoliko učenik osjeća strah pri komunikaciji. Pretjerana komunikacija atipično je ponašanje u govornoj situaciji i ne viđa se često (McCroskey i Beatty, 1986).

### *5.2.2. Strah od ocjenjivanja*

Strah od ocjenjivanja definiran je kao emocionalna reakcija učenika u situacijama gdje se procjenjuje njegovo znanje, vještine ili kompetencije (McDonald, 2001). Temelji se na strahu od neuspjeha jer je provjeravanje učenikova znanja svakodnevna

situacija na nastavi stranog jezika (Sarason, 1980, prema Horwitz i sur., 1986). Prisutan je već od prvog razreda osnovne škole (Ćoso, 2012). Prilikom polaska u osnovnu školu, djeca nisu naučena da će njihove aktivnosti biti popraćene ocjenama. Samim time ne začuđuje činjenica da djeca čiji roditelji postavljaju visoka očekivanja za uspjeh u vidu školskih ocjena, češće pate od straha od ocjenjivanja (Aydin, 2019).

Konstrukt se sastoji od četiri dimenzije – zabrinutosti, emotivnosti, smetnji i nedostatku samopouzdanja (Hodapp, 1991, prema Stoeber i Pekrun, 2004). Učenici se plaše učiniti pogrešku te od samih sebe očekuju da će besprijekorno izvršiti svaki zadatak. Naravno, pogreške su prirodan i sastavni dio usvajanja novog znanja. Ljudi uče „samo kroz pogreške i pokušaje“, a „ako prestanemo griješiti, prestajemo i učiti“ (Osho, 2017: 129). Učenici očekuju vlastiti neuspjeh, sumnjaju u svoje mogućnosti te imaju negativna uvjerenja o posljedicama svojega neuspjeha (McDonald, 2001). Svaku povratnu informacija od strane učitelja također percipiraju kao vlastiti neuspjeh. Zbog svega navedenog, učenici nerijetko izgube motivaciju (Hancock, 2001, prema Aydin, 2019).

Kako bi izbjegli osjećaj neuspjeha, učenici nastoje izbjeći situacije u kojima će ih se ocjenjivati. Ukoliko ne mogu izbjeći situacije ocjenjivanja, učenici nastoje svoj strah prevladati pretjeranim učenjem. Nažalost, pretjerano učenje također rezultira neuspjehom (Mihaljević Djigunović, 2002). Učenici se naročito plaše usmenog ocjenjivanja jer se ovdje javlja mogućnost pojave i straha od komunikacije (Horwitz i sur., 1986). Nenajavljeni ispiti znanja i usmena ocjenjivanja, vremensko ograničenje, javno izvještavanje ocjena, težina zadataka i format ispita znanja mogu negativno utjecati na strah od ocjenjivanja (Mihaljević Djigunović, 2002). Strah od ocjenjivanja može biti i rezultat nejasnoće kriterija ocjenjivanja (Ćoso, 2012). Stoga je ključno da učitelj prije svake aktivnosti jasno učenicima opiše kriterij ocjenjivanja kako bi učenici znali što se od njih zapravo očekuje i time smanjio strah. Učenici s većim strahom od ocjenjivanja manje su uspješni od svojih vršnjaka što nas navodi na zaključak da strah od ocjenjivanja može prikriti učenički stvarni potencijal (Meijer, 2001, prema Stoeber i Pekrun, 2004).

Strah od ocjenjivanja dijeli se u tri faze. Prva faza je predispitna faza, koja se može javiti i nekoliko dana prije samog ocjenjivanja. Druga faza je ispitna faza, koja se odvija za vrijeme ocjenjivanja, u kojoj se učenici suočavaju s procesom ocjenjivanja. Posljednja faza je poslijeispitna faza u kojoj učenici iščekuju ishode ocjenjivanja, brinući za vlastiti neuspjeh (Zeidner, 1998, prema Stoeber i Pekrun, 2004).

Wren i Benson (2004, prema Aydin, 2019) podijelili su strah od ocjenjivanja kod djece u tri različite dimenzije. Prva dimenzija su misli, koje se odnose na psihološki aspekt straha od ocjenjivanja. Može se pojaviti prije, tijekom ili nakon ocjenjivanja, a odnosi se na unutarnji govor učenika koji je usmjeren samokritici i mogućim negativnim posljedicama. Druga dimenzija je ponašanje nevezano za zadatak koja se odnosi na bihevioralni aspekt straha od ocjenjivanja. Javlja se tijekom ocjenjivanja, a manifestira se nervoznim navikama poput igranja s kosom ili olovkom. Posljednja dimenzija su autonomne reakcije koje se odnose na fiziološki aspekt straha od ocjenjivanja. Javlja se prije ili nakon ocjenjivanja, a manifestira se somatskim tegobama.

Kao što je već spomenuto, uzrok pojave straha od ocjenjivanja može biti očekivanja koje roditelji stavljaju na svoje dijete (McDonald, 2001). Ćoso (2012) ističe kako je ključan i strah učenika da će razočarati roditelje. Hvaljenje učenika za postignuće, umjesto za trud, može dovesti do straha od ocjenjivanja (McDonald, 2001). Time učenik formira mišljenje da svaki sljedeći put mora postignuti maksimalni uspjeh te ukoliko ne uspije u tome, nije dovoljno kompetentan. Ćoso (2012) ističe kako se ekstrinzičnim nagradama smanjuje intrinzična motivacija učenika te ih se uči pogrešnim vrijednostima. Učenika se uvijek treba pohvaliti za napredak u usporedbi sa samim sobom, a pohvale „trebaju biti prilagođene i odnositi se na konkretan razlog pohvale i sadašnjost“ (Vranjković, 2010, prema Ćoso, 2012: 447). Shodno tome, strah od ocjenjivanja može se javiti kao rezultat natjecanja u razredu i stvaranja konkurencije među učenicima. Učeničeva negativna iskustva i uvjerenja dakako pridonose strahu od ocjenjivanja (Ćoso, 2012; McDonald, 2001). Socio – ekonomski status učenika također može biti faktor. Hodge i sur. (1997, prema McDonald, 2001) su u svojem istraživanju zaključili da učenici nižeg socio – ekonomskog statusa osjećaju višu razinu straha od ocjenjivanja.



Strah od ocjenjivanja negativno utječe na akademsko postignuće, strategije rješavanja problema, pamćenje i ocjene. Do negativnih posljedica dolazi jer su učenici u nemogućnosti odstraniti bespotrebne misli za rješavanje zadatka, što ometa učeničku izvedbu (Cassady i Johnson, 2002).

### *5.2.3. Strah od negativne društvene evaluacije*

Strah od negativne društvene evaluacije opisan je kao bojazan od tuđeg mišljenja te izbjegavanje situacija u kojima će učenik biti evaluiran, zbog očekivanja negativne evaluacije (Horwitz i sur., 1986). O navedenom konstrukturu nisu napisani brojni radovi, a naročito izostaje radova na području razredne nastave ili primarnog obrazovanja. Unatoč tome, neupitno je da učenici osjećaju strah od negativne društvene evaluacije. Učenici stranih jezika su osjetljivi na negativnu društvenu evaluaciju jer su konstantno suočeni s pogreškama (Chao i Fan, 2020).

Strah od negativne društvene evaluacije usko je povezan sa strahom od ocjenjivanja. No, strah do negativne društvene evaluacije ne odnosi se isključivo na situacije u kojima se ocjenjuje učenikovo znanje, već se odnosi na širi kontekst vrednovanja. Strah od negativne društvene evaluacije povezan je i sa strahom od komunikacije jer se javlja u situacijama usmene komunikacije. Nastava stranog jezika okarakterizirana je čestom evaluacijom učenika. Osim što učenik biva promatran od strane učitelja, promatran je i od strane svojih vršnjaka. Vršnjaci su značajni drugi u životu djeteta, stoga je učeniku razredne nastave važno kakvo mišljenje njegovi vršnjaci formiraju. Učenici najčešće strepe od ismijavanja. Kako ne bi bili ismijavani, često odluče ne sudjelovati u nastavi. Kao i kod već spomenutih izvora straha od stranog jezika, ključna je percepcija učenika, stoga situacija od koje učenik strahuje može biti i imaginarna (Mihaljević Djigunović, 2002).

Rahmat (2020) smatra da učenik ulazi u proces učenja stranog jezika ispunjen strahom od komunikacije. Strah od komunikacije postaje jači prilikom pripremanja za ocjenjivanje, iz čega se javlja strah od ocjenjivanja. Zatim, strah od ocjenjivanja utječe na razvoj straha od negativne društvene evaluacije. Naposljetku, u učenika je javlja strah od stranog jezika.

### **5.3. Strah od specifičnih jezičnih djelatnosti na stranome jeziku**

Nastava stranih jezika u Republici Hrvatskoj podrazumijeva četiri jezične djelatnosti – slušanje, čitanje, pisanje i govorenje. Slušanje i čitanje receptivne su jezična djelatnosti gdje učenik prima informacije. S druge strane, govorenje i pisanje su proizvodne jezične djelatnosti gdje učenik odašilje informacije koje želi podijeliti s okolinom. Dakako, zbog prirode razredne nastave i dječjeg razvoja, čitanje i pisanje bit će manje zastupljene jezične djelatnosti jer su učenici u procesu usvajanja istih. Općenito govoreći, učenici se osjećaju sigurnije pri receptivnim jezičnim djelatnostima nego li proizvodnim (Kim i Kim, 2004, prema Král'ová, 2016).

#### *5.3.1. Strah od slušanja na stranom jeziku*

Strah od slušanja na stranome jeziku bojazan je od „pogrešnoga razumijevanja, neadekvatnoga shvaća i/ili nemogućnosti psihološke prilagodbe tuđim porukama“ (Wheelees, 1975, prema Mihaljević Djigunović, 2002: 53). Javlja se kada učenik mora primiti usmenu poruku na stranome jeziku. Strah od slušanja na stranome jeziku negativno utječe na učenikovo slušanje s razumijevanjem. Zbog nerazumijevanja poruke, učenici su u nemogućnosti prisjetiti se poruke koju su čuli (Mihaljević Djigunović, 2002). Dixon (1991, prema Král'ová, 2016) također tvrdi da učenici sa strahom od slušanja imaju poteškoća pri razumijevanju sadržaja slušane poruke. Strah koji učenici osjećaju ometa procesuiranje informacija, stoga učenici imaju poteškoće pri detektiranju relevantnih od nerelevantnih informacija, čime se otežava učenikovo praćenje nastave (Mihaljević Djigunović, 2002).

Preiss i sur. (1995, prema Mihaljević Djigunović, 2002) zaključili su da pojava straha od slušanja može biti posljedica situacije u kojoj se učenik nalazi, brzine govora sugovornika, teme o kojoj se raspravlja ili poučava na nastavi te faktorima distrakcije fizičke okoline učenika. Vogely (1998, prema Zhang i Zhong, 2012) ističe način govora (na primjer brzina, naglasak, glasnoća), korištenje neadekvatnih strategija te stupanj težine (na primjer broj nepoznatih riječi, nepoznate teme) kao najuočljivije izvore straha od slušanja na stranome jeziku.

Kada učenici moraju primiti novu informaciju putem slušanja, dio njihove koncentracije „otpada“ na strah koji osjećaju. Time nisu u potpunosti fokusirani na

obradu informacija već na samoregulaciju osjećaja straha. Kao rezultat, učenik je u nemogućnosti obraditi informaciju u potpunosti ili pogrešno interpretira informaciju koju je čuo. Navedeno iskustvo učenik percipira kao negativno te se plaši budućih situacija kada će morati primiti informacije putem slušanja (Mihaljević Djigunović, 2002). Vogely (1998, prema Capan i Karaca, 2013) ističe da strah od slušanja stranog jezika može narušiti produkciju govora jer, kako bi učenik mogao govorno komunicirati, primarno mora razumjeti rečeno.

Li (2022b) je uradio meta – analizu članaka koji istražuju strah od slušanja na stranome jeziku čime je zaključio da strah od slušanja na stranome jeziku negativno utječe na vještinu slušanja učenika te na njihovu sposobnost korištenja strategijama slušanja. Učenici često zaborave informaciju koju su čuli ili ne razumiju poruku koju sugovornik želi prenijeti. S druge strane, korištenje efikasnim strategijama prilikom slušanja smanjuje razinu straha od slušanja na stranome jeziku. Nadalje, učenička intrinzična motivacija opada što je razina straha od slušanja veća. Autor je također zaključio da su strah od slušanja na stranome jeziku i strah od čitanja na stranome jeziku povezani te da s porastom razine straha od slušanja raste i razina straha od čitanja. Razlog tome jest što su obje jezične djelatnosti receptivne. Dakle, strah do slušanja na stranome jeziku negativnu utječe na vještinu slušanja, odabir strategija slušanja i motivaciju.

Rost i Ross (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) osmisli su Upitnik o strahu od slušanja koji se sastoji od 20 tvrdnji na koje učenik odgovara skalom Likertovog tipa od 5 stupnjeva, u rasponu od potpunog slaganja do potpunog neslaganja s danom tvrdnjom. 16 tvrdnji odnosi se na bojazan ili zbunjenost pri slušanju na stranome jeziku, a 4 tvrdnje su napisane iz perspektive zadovoljstva vlastitim kompetencijama. Posljednje dvije tvrdnje odnose se na razumijevanje kulture stranoga jezika.

### *5.3.2. Strah od čitanja na stranom jeziku*

Čitanje je jedan od ključnih izvora ulazne faze kojim učenici dolaze do novih informacija u stranome jeziku (Park i Lee, 2021). Saito i sur. (1999, prema Mihaljević Djigunović, 2002) navode dva razloga zbog kojih se javlja strah od čitanja na stranome jeziku. Prvi razlog jest činjenica da strani jezik sadrži novi sustav slova koje učenik

mora savladati, naročito ukoliko su materinski i strani jezik veoma različiti. Drugi se razlog odnosi na čitanje s razumijevanjem. Naime, tekstovi stranih jezika često su povezani i s kulturom iz koje jezik potiče, a nepoznanica su učeniku. Zbog nedovoljnog poznavanja kulture, učenik je u nemogućnosti u potpunosti razumjeti poruku koju tekst prenosi. Što je veći sraz između kulture učenikova materinskog jezika i stranog jezika kojega uči, moguća je pojava straha od čitanja većeg intenziteta. Autori su također utvrdili da intenzitet straha od čitanja varira s obzirom na strani jezik koji učenici uče te s obzirom na uvjerenja koja učenici imaju o težini čitanja na određenom stranom jeziku. Sellers (2000, prema Král'ová, 2016) također ističe da učenici sa strahom od čitanja imaju poteškoća prilikom razumijevanja pročitano­g teksta te dodaje da imaju teškoća i prilikom prisjećanja pročitano­g sadržaja. Hsu (2004, prema Capan i Karaca, 2013) je također utvrdio negativan utjecaj straha od čitanja na učenikovu mogućnost dosjećanja sadržaja pročitano­g teksta. Lee (1999, prema Zhang i Zhong, 2012) tvrdi da se strah od čitanja javlja kada učenici ne razumiju svaku riječ u tekstu.

Na temelju meta – analize 40 stručnih radova Li (2022a) zaključuje da strah od čitanja utječe na slabije učenikovo čitanje, a učenici osnovne škole podložniji su ovoj negativnoj povezanosti. Mogući razlog navedenom jest taj što učenici mlađe dobi nemaju dovoljno razvijene strategije čitanja. Razina straha od čitanja na stranome jeziku opada kako se razvijaju i implementiraju efektivne strategije čitanja. Samopouzdanje čitanja također je važan čimbenik, a učenici koji imaju veću razinu samopouzdanja pri čitanju imaju i nižu razinu straha od čitanja. Nadalje, učenici koji osjećaju strah od čitanja na stranome jeziku imaju slabije razvijenu vještinu čitanja te probleme s čitanjem s razumijevanjem.

Učenici razredne nastave u procesu su početnog čitanja. Stoga, uz usvajanje načela čitanja materinskog jezika, moraju usvajati i načela čitanja stranog jezika. Navedena činjenica moguća je izvor straha od čitanja na stranome jeziku jer nemaju čvrsto usvojen sustav čitanja niti na materinskom jeziku.

Saito, Horwitz i Garza (1999, prema Mihaljević Djigunović, 2002) osmislili su Upitnik o strahu od čitanja koji se sastoji od 20 tvrdnji na koje učenik odgovara skalom

Likertovog tipa od 5 stupnjeva, u rasponu od potpunog slaganja do potpunog neslaganja s danom tvrdnjom. 16 tvrdnji ispituje osjećaj bojazni i nelagode prilikom čitanja te nerazumijevanje pročitanog sadržaja, dok se 4 tvrdnje odnose na osjećaj ugone i sigurnosti prilikom čitanja na stranome jeziku. Kao i u Upitniku o strahu od slušanja autora Rost i Ross iz 1991.godine, posljednje dvije tvrdnje odnose se na kulturu stranoga jezika.

### *5.3.3. Strah od pisanja na stranom jeziku*

Strah od pisanja na stranom jeziku usko je povezan sa strahom od čitanja, pošto su čitanje i pisanje usko povezane jezične djelatnosti te se istovremeno usvajaju na nastavi materinskog jezika.

Kako bi učenici učinkovito mogli pisati na stranome jeziku, prvotno moraju dostići određenu razinu znanja na stranome jeziku, što dakako može dovesti do osjećaja straha (Mihaljević Djigunović, 2006). Učenici koji osjećaju strah od pisanja na stranome jeziku će, kada god su u mogućnosti, izbjegavati situacije u kojima moraju pokazati svoje pismene kompetencije. Ukoliko ne mogu izbjeći pismene situacije, posljednji će predavati svoje pismene uratke. Učenici stvaraju veliku odbojnost prema aktivnostima koje uključuju pismeno izražavanje, a kada su primorani uključiti se u takve aktivnosti koriste se neizražajnim jezikom pri pisanju. Kao i kod straha od komunikacije, prisila učenika na pisanje može pridonijeti stvaranju još negativnijeg stava prema pisanju (Mihaljević Djigunović, 2002). Bojazan će biti prisutnija ukoliko učenik mora izraziti svoje osjećaje, stavove i iskustva (Faigley i sur., 1981, prema Cheng, 2002). Pozitivna promjena se neće dogoditi ukoliko učenik ne razvije korisne strategije pisanja (Gkonou, 2011). Leki (1999, prema Zhang i Zhong, 2012) ističe da se strah od pisanja može javiti jer je učenik, zbog nedovoljnog znanja stranog jezika, u nemogućnosti u potpunosti prenijeti svoju zamisao. Strah od pisanja usko je povezan sa strahom od negativne društvene evaluacije i s ueničkim niskim samopouzdanjem (Gkonou, 2011).

Cheng (2002) ističe kako samopouzdanje prilikom pisanja ima najveći utjecaj na strah od pisanja na stranome jeziku. Učenici s niskim samopouzdanjem skloniji su

razvijanju straha od pisanja. Učeničeva percepcija vlastitih sposobnosti također je značajna, čak i značajnija nego li učenikove objektivne sposobnosti.

Strah od pisanja, kao i strah od čitanja, može biti posljedica razlike u sustavu pisma između materinskog jezika učenika i stranog jezika kojeg učenik usvaja. Razina usvojenosti sustava pisma materinskog jezika može negativno utjecati na intenzitet straha od pisanja, a učenici razredne nastave u početnom su stadiju usvajanja sustava pisanja materinskog jezika. No, najveći uzrok straha od pisanja je učenikovo nisko samopouzdanje (Gkonou, 2011).

Daly i Miller (1975, prema Mihaljević Djigunović, 2002) osmislili su Upitnik o strahu od pisanja koji se sastoji od 26 tvrdnji na koje učenik odgovara skalom Likertovog tipa od 5 stupnjeva, u rasponu od potpunog slaganja od potpunog neslaganja s ponuđenom tvrdnjom. 14 tvrdnji odnosi se na osjećaj bojazni i neugode prilikom aktivnosti pisanja, dok se 12 tvrdnji odnosi na osjećaj ugone i zadovoljstva svojim pisanim uradcima.

#### *5.3.4. Strah od govorenja na stranom jeziku*

Učenici govorenje smatraju najbitnijom jezičnom aktivnošću (Mihaljević Djigunović, 2006). Jedan je od osnovnih ciljeva nastave stranog jezika razvoj učenikove spremnosti na korištenje stranim jezikom u komunikacijskim situacijama (Güneş i Sarigöz, 2021). Dok je produkcija materinskog jezika uglavnom automatska, produkcija stranog jezika to uglavnom nije, na što, između ostalog, utječu i brojna pravila vezana uz izgovor (Král'ová, 2016). Učenicima je potrebno više vremena kako bi isplanirali što će izgovoriti na stranome jeziku što uvelike utječe na rezultat njihova govora (Mihaljević Djigunović, 2006). Učenici stranih jezika podložni su osjećaju stresa i srama zbog mogućih pogrešaka prilikom govorenja na stranom jeziku. Strah se javlja ukoliko učenik nema dovoljno prilika osnažiti svoj govor na nastavi stranog jezika (Sari, 2017). Strah od govorenja, čini se, je najviše prijeteći aspekt učenja stranog jezika (Horwitz i sur., 1986; Král'ová, 2016; Zhang i Zhong, 2012).

Strah od komunikacije najviše pridonosi strahu od govorenja na stranom jeziku. Strah od negativne društvene evaluacije drugi je najčešći uzročnik pojave straha od govorenja (Sari, 2017). Suleimenova (2013, prema Rahmat, 2020) ističe rezultate

svojega istraživanja u kojemu su učenici iskazali strah kada ih se prozove da odgovore na pitanje. Čak i samo iščekivanje govorenja je izazivalo strah u učenika.

Pošto osjećaj straha remeti učenikovo prisjećanje informacija, učenik u govornim situacijama zaboravlja čak i one informacije koje je prethodno savladao. Nadalje, učenici s visokim intenzitetom straha od govorenja često se koriste pretjeranom neverbalnom komunikacijom, poput pretjeranih gestikulacija, zbog čega sugovornik stvara negativan dojam o učenikovo govornoj kompetenciji (Sari, 2017).

Autori Güneş i Sarigöz (2021) su proveli istraživanje u kojemu su ispitali 88 učenika u dobnom rasponu od 9 do 11 godina u Turskoj. Zaključili su da iako su učenici bili ekstrovertirani, motivirani, niske razine straha, zadovoljni razrednim okruženjem i potporom učitelja te su učestalo vježbali svoje kompetencije korištenja engleskog jezika, svejedno nisu bili pouzdani u vlastite kompetencije i imali su negativan stav prema vlastitoj sposobnosti govorenja na engleskom jeziku. Nadalje, većina učenika nije sebe smatrala najboljim govornikom engleskog jezika te su smatrali da trebaju povisiti svoje sposobnosti govorenja. Upravo se u ovome podatku može uvidjeti važna uloga samopouzdanja na proces učenja stranog jezika. Učenici su svoje neuspjehe pripisivali unutarnjim faktorima, odnosno sebi samima. Prilikom izvođenja govornih aktivnosti učenici su istaknuli dosjećanje riječi, oblikovanje rečenica i pravilan izgovor kao izvor problema. Iz navedenog se istraživanja može zaključiti da se čak i motivirani učenici koji su voljni i željni znanja mogu susresti s niskim samopouzdanjem, koje uvelike utječe na pojavu straha.

Strah od govorenja može se ispitati Upitnikom za ispitivanje straha od komunikacije kojeg su osmislili autori McCroskey i Beatty (1984, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Upitnik se sastoji od 24 tvrdnje kojima se ispituje učenikov stav prema grupnim diskusijama, razgovorima i držanju govora, odnosno prezentiranju svojega rada. U Upitniku se nalaze tvrdnje vezane za sastanke koje je potrebno izbaciti kako bi se upitnik mogao koristiti među učenicima razredne nastave ili ih preoblikovati. Učenici na ponuđene tvrdnje odgovaraju skalom Likertovog tipa od 5 stupnjeva, u rasponu od potpunog slaganja s ponuđenom tvrdnjom do potpunog neslaganja s ponuđenom tvrdnjom. Također se može koristiti Upitnik za mjerenje

spremnosti na komunikaciju autora McCroskey i Richmond (1987, prema Mihaljević Djigunović, 2002) koji se sastoji od 20 ponuđenih situacija komunikacije. Učenici pored svake situacije zapisuju u koliko posto slučajeva, od nula do sto, bi pristali sudjelovati u ponuđenoj komunikaciji. Komunikacijske situacije koje su ponuđene su grupna diskusija, sastanci, interpersonalna komunikacija, javni nastup, komunikacija sa strancima, komunikacija s poznanicima te komunikacija s prijateljima. Zbog dobi učenika, i navedeni skalu je potrebno adaptirati prije provedbe iste s mlađim učenicima.

#### **5.4. Posljedice straha od stranog jezika**

Strah od stranog jezika stabilan je konstrukt (Pan i Zhang, 2021), stoga ostavlja brojne posljedice na učenike te potkopava proces učenja stranog jezika (Horwitz i sur., 1986). Glavne posljedice straha od stranog jezika mogu se sagledati na pet razina (MacIntyre, 1998, prema Zheng, 2008). Na akademskoj razini, visoka razina straha od stranog jezika negativno utječe na postignuće učenika te rezultira neuspjehom u stranom jeziku (Luo, 2013). Teimouri, Goetze i Plonsky (2019) analizirali su 97 članaka koji istražuju povezanost straha od stranog jezika i postignuće učenika te su zaključili da strah od stranog jezika ima vrlo negativne posljedice na postignuće učenika, a posljedice su značajnije ukoliko strani jezik nije engleski. Veće su posljedice vidljive na učenikovo slušanje i pisanje nego li na govorenje i čitanje. Zapravo, strah od stranog jezika najmanje utječe na učenikovo čitanje jer učenik ima više vremena za obavljanje zadatka te ima mogućnost ponovnog čitanja ukoliko u potpunosti ne razumije. Često se javlja kompulzivno i pretjerano učenje kao učenikov pokušaj nadoknađivanja neuspjeha, no takvo učenje ne rezultira boljim uspjehom (Horwitz i sur., 1986). Posljedice su vidljive i na socijalnoj razini. Učenici s visokom razinom straha od stranog jezika izbjegavaju interpersonalnu komunikaciju što negativno utječe na njihov socijalni razvoj (MacIntyre, 1998, prema Oteir i Al – Otaibi, 2019). S obzirom da su učenici sa strahom od stranog jezika sramežljiviji i šutljiviji, njihovi vršnjaci nerijetko stvore pogrešni dojam o njima (Luo, 2013). Kognitivna razina također je negativno zahvaćena. Strah od stranog jezika može se pojaviti u bilo kojoj fazi učenja stranog jezika i tako „blokirati“ stjecanje potrebnog znanja ili negativno utjecati na brzinu



i kvalitetu učenja. Strah od stranog jezika također utječe na kvalitetu korištenja stranim jezikom jer se učenici „zamrznu“ i u nemogućnosti su koristiti se informacijama koje su usvojili (MacIntyre, 1998, prema Zheng, 2008). Uz navedeno, učenicima je koncentracija raspodijeljena na misli koje su vezane uz zadatak te misli koje su vezane za njihovo unutarnje stanje, što ometa usvajanje novoga gradiva (Eysenck, 1979, prema Luo, 2013). Strah od stranog jezika utječe i na ostale afektivne faktore jer može smanjiti motivaciju za učenje ili promijeniti stav učenika prema samome jeziku (Horwitz i sur., 2010, prema Oteir i Al – Otaibi, 2019). Naposljetku, strah od stranog jezika utječe i osobno na učenika. Negativna iskustva utječu na samopouzdanje pojedinca i tvori negativno poimanje pojedinca kao učenika (MacIntyre, 1998, prema Zheng, 2008).

Navedena klasifikacija samo je okvir brojnih posljedica koje strah od stranog jezika ima na učenika. Mihaljević Djigunović (2002) spominje trodijelni model autora Tobias (1979; 1986) u kojem autor opisuje kako strah od stranog jezika ima posljedice na fazu ulaza, fazu obrade informacija i fazu izlaza prilikom učenja stranog jezika. Faza ulaza ključna je za daljnje faze učenja stranog jezika. Učenici koji osjećaju strah od stranog jezika moraju uložiti veću pažnju prilikom primanja podražaja jer se dio njihove koncentracije uloži na irelevantne podražaje. Strah u fazi obrade informacija utječe na slabiju organizaciju jezičnog materijala i potrebnog znanja. Tijekom izlazne faze učenici se moraju koristiti naučenim informacijama. Ukoliko znanje nije kvalitetno primljeno ili organizirano, učenici će u ovoj fazi itekako imati teškoće. Često se javlja pojava da se učenici „zamrznu“ i da zaborave i ono znanje koje su usvojili. Strah od stranog jezika nedvojbeno ometa produkciju jezika, a samim time i postignuća učenika u odabranom stranom jeziku (Von Worde, 2003, prema Oteir i Al – Otaibi, 2019).

Horwitz i sur. (1986) ističu kako se učenici, zbog čestih neuspjeha, osjećaju nekompetentnima za usvajanje stranog jezika. Dewaele i Dewaele (2017, prema Pan i Zhang, 2021) su otkrili negativnu korelaciju između straha od stranog jezika i uživanja u stranome jezike (engl. *foreign language enjoyment*).

Teimouri i suradnici (2019) ističu da negativne posljedice straha od stranog jezika više utječu na učenike osnovne škole jer su manje kompetentni za suočavanje s emocijom straha i procesuiranjem iste.

### **5.5. Relacijski model kompetencija**

U ovome je diplomskom radu već spomenuta važnost samopercepcije učenika te kako ona sudjeluje u strahu od stranog jezika. Autori Foss i Reitzel (1988) također ističu samopercepciju kao ključan faktor. Učenici s negativnom samopercepcijom imaju i nisko samopouzdanje te uviđaju sebe kao manje vrijednima od ostalih učenika. Bez obzira na povratnu informaciju koju dobiju od učitelja, očekuju budući neuspjeh (McCroskey i sur., 1977, prema Foss i Reitzel, 1988). Autori ističu ključnu ulogu samopercepcije pri pristupu učenika stjecanju znanja na stranome jeziku. Samopercepcija učenika može se uvelike razlikovati od objektivne situacije, odnosno od percepcije učitelja i učenikovih vršnjaka. Stoga, autori Foss i Reitzel (1988) predlažu da se relacijski model kompetencija autora Spitzberg i Cupach (1984) sagleda i pri razgovoru o strahu od stranog jezika. Spitzberg i Cupach (1984, prema Foss i Reitzel, 1988) navode kako se kompetencija može odrediti jedino u kontekstu određenog odnosa. Prema njihovom modelu, kompetencija nije sagledana kao objektivna, već ovisi o percepciji. Autori kompetenciju ne smatraju kao nešto svojstveno prirodi učenika, već kao dojam koji učenik ima o sebi ili drugima u društvu. Oni vjeruju da je učenik kompetentan ukoliko sebe percipira kompetentnim. Relacijski model kompetencija sastoji se od pet komponenti, a to su motivacija, znanje, vještine, ishodi te kontekst (Spitzberg i Cupach, 1984, prema Foss i Reitzel, 1988).

Iako se navedeni model odnosi primarno na komunikaciju, odnosno govor na stranome jeziku, smatram da se i ostale jezične djelatnosti mogu sagledati iz perspektive navedenog modela.

Motivacija je temelj ovoga modela jer je odlučujući faktor u sudjelovanju učenika u aktivnosti. Simptomi straha od stranog jezika mogu odvratiti učenika od sudjelovanja u aktivnosti. Ukoliko učenik konstantno izbjegava sudjelovati u određenoj jezičnoj djelatnosti, niti ne stvara mogućnost poboljšanja u istoj.

Izbjegavanje pojačava percepciju nesposobnosti jer se učenik nikada ne stavi u poziciju usvajanja novoga znanja ili vještina, a time i uspjeha. Također, izbjegavajući nikada neće moći biti pozitivno evaluiran ili percipiran od strane učitelja ili vršnjaka. Stoga se može zaključiti da motivacija za učenjem i korištenjem stranog jezika ovisi o učenikovo percepciji vlastitih sposobnosti.

Znanje je druga komponenta modela. Kada učenik odluči sudjelovati u nastavi stranoga jezika, potrebna je određena količina znanja kako bi to bilo moguće. Ovo je stadij u kojemu učenik uči strani jezik. Simptomi straha od stranog jezika mogu predočiti učenikove pokušaje kao neefikasne. Time učenici svoje sposobnosti uvide kao nedovoljne.

Vještine su treća komponenta modela. Iako je učenik motiviran za učenje i korištenje stranog jezika te ima teoretsko znanje o samome jeziku, potrebno je razviti i vještine kako bi se znanje praktično primijenilo. Vještine su pod velikim utjecajem samopercepcije, stoga se objektivne vještine učenika mogu veoma razlikovati od onoga kako ih učenik smatra.

Ishodi su četvrta komponenta modela. Učitelj je ponajviše odgovoran za prikladnost ishoda aktivnosti te evaluaciju istih. No, učenici bi također trebali biti uključeni u proces evaluacije kako bi razvili realističnu percepciju vlastitih kompetencija i bili zadovoljni s rezultatom. Ne savjetuje se postojanje definiranih očekivanja kako bi učenici razumjeli da je svaki pomak k ostvarenju ishoda vrijedan. Učenička samopercepcija ishoda aktivnosti utječe na zadovoljstvo izvedbe.

Kontekst, kao posljednja komponenta, zahtjeva da se pozornost posveti i subjektivnim dimenzijama okoline, kao i njegovim objektivnim značajkama. Svaki učenik putem svojih samopercepcija stvara okolinu koja olakšava ili otežava učenje stranog jezika, a učenikova samopercepcija mijenja učenikovo ponašanje u okolini. Samopercepcija konteksta bitnija je od konteksta kao takvog.

## **5.6. Razlike u spolu i dobnim skupinama na području straha od stranog jezika**

Istraživanja o razlikama u spolu na području straha od stranog jezika došla su do kontradiktornih zaključaka. Pojedina istraživanja došla su do zaključka da djevojčice osjećaju veći strah od stranog jezika, dok su s druge strane pojedina istraživanja došla do zaključka da dječaci osjećaju veći strah od stranog jezika. Pojedina istraživanja pak nisu niti pronašla statistički značajnu razliku između djevojčica i dječaka. Stoga su autorice Piniel i Zólyomi (2022), kako bi uspostavile postoji li razlika u spolu, napravile meta – analizu 44 članka. Strani jezici koji su bili zastupljeni su engleski, japanski, španjolski, francuski, njemački te arapski jezik. Zaključile su da su djevojčice zastupljenije od dječaka u istraživanjima. Iako su rezultati ukazali da djevojčice pokazuju više razine općeg straha od stranog jezika, te razlike nisu statistički značajne. Stoga se može zaključiti da ne postoji statistički značajna razlike između djevojčica i dječaka na području stranog jezika.

Ipak, pojedina istraživanja su dokazala da postoje razlike između specifičnih izvora straha od stranog jezika između djevojčica i dječaka. Aydin (2019) je istražio razliku između djevojčica i dječaka četvrtih razreda u strahu od ocjenjivanja u Turskoj te je zaključio da djevojčice češće osjećaju strah od ocjenjivanja, na svim trima dimenzijama – misli, ponašanje nezvezano za zadatak te autonomne reakcije.

Što se tiče dobi, strah od stranog jezika se povećava što je učenik stariji (Onwuegbuzie i sur., 1999, prema Luo, 2013), naročito strah od ocjenjivanja (Crook, 1979; Hunt, 1989, prema Luo, 2013). Ne isključuje se činjenica da i djeca osjećaju određeni stupanj straha, no s protekom vremena te opetovanim simptomima i iskustvima, strah biva sve izraženiji (Vulić – Prtorić i Cifrek – Kolarić, 2011).

## 6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

U postojećoj se literaturi pretežno nalaze istraživanja o strahu od stranog jezika na studentima visokog obrazovanja ili na učenicima srednjih škola. Oskudan je broj istraživanja koji istražuje strah od stranog jezika na razini učenika osnovne škole, a još manje učenika razredne nastave. No, pojedini autori uviđaju problematiku nedovoljnog broja istraživanja na učenicima razredne i predmetne nastave te započinju istraživati navedeni konstrukt u svojim državama. U ovome poglavlju bit će prikazano osam svjetskih istraživanja iz različitih zemalja, a zatim i istraživanja na području Republike Hrvatske.

### 6.1. Svjetska istraživanja

Autori Talebinejad i Nekouei (2013) istražili su povezanost stavova učenika o učenju stranog jezika i straha od stranog jezika u Iranu. Kako je prethodno navedeno, Young (1991) je naveo stavove učenika o učenju stranog jezika kao jedan od mogućih uzroka pojave straha od stranog jezika. Autori su istražili i usklađenost stavova učenika u usporedbi sa stavovima učitelja o učenju stranog jezika. Strani jezik koji se istražio bio je engleski jezik. Istraživanje se provelo na 42 učenice u dobnom razdoblju od 11 do 15 godina. Također, devet učitelja je odabrano za sudjelovanje u istraživanju. Istraživači su koristili perzijsku i pojednostavljenu verziju Skale za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji preuzetu od Horwitz i suradnika (1986) te BALLI (Belief about language learning inventory). Rezultati istraživanja prikazali su da učenici osnovne škole u Iranu imaju niži stupanj straha od stranog jezika nego li je utvrđeno u drugim istraživanja, čime se dokazuje da kultura ima utjecaj na strah od stranog jezika. Nadalje, rezultati prikazuju da postoji povezanost između učeničkih stavova i razine straha od stranog jezika. Naposljetku, rezultati su prikazali da se stavovi učenika i učitelja statistički značajno ne razlikuju.

Chan i Wu (2004) istražili su razinu straha od stranog jezika osnovnoškolskih učenika u Taiwanu, povezanost učeničkih iskustava i postignuća u stranome jeziku te uzroke straha od stranog jezika. Istraživao se strah od engleskog jezika. Istraživanje se provelo na 601 učeniku koji su pohađali peti razred. Nadalje, istraživači su proveli intervju s 18 učenika koji su prikazali visoke razine straha od stranog jezika. Naposljetku, 9 učitelja engleskog jezika je također intervjuirano. Istraživači su proveli

upitnike, intervju, promatranje razrednog ozračja te su prikupili zbirku dokumenata o učeničkim postignućima. Kako bi se utvrdio strah od stranog jezika, učenicima je podijeljena Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji (Horwitz i sur., 1986) koja je prevedena na mandarinski kineski jezik. Rezultati istraživanja su prikazali da učenici petih razreda u Taiwanu doživljavaju jednaku razinu straha od stranog jezika kao što je prikazano u drugim istraživanjima na fakultetskim studentima ili učenicima srednjih škola. Najučestaliji uzroci straha od stranog jezika koje učenici ističu su strah od ocjenjivanja, strah da su manje kompetentni (što bi se moglo svrstati pod strah od negativne društvene evaluacije) te strah od komunikacije. Učenici su također istaknuli nedovoljnu pripremljenost, komunikaciju s izvornim govornikom i strah od pogrešaka kao izvore straha od stranog jezika. Faktori koji su primijećeni da čine razlike između učenika s visokim i niskim stupnjem straha od stranog jezika su dodatni sati engleskog jezika izvan škole, vrijeme pripreme za nastavu engleskog jezika, iskustvo komunikacije s izvornim govornikom, ohrabrenje od strane oba roditelja, uključenost roditelja u osvrt na nastavu engleskog jezika te preferiranje da se učitelj koristi engleskim jezikom na nastavi. Nadalje, pronađena je negativna korelacija između straha od stranog jezika i uspjeha učenika. Učenici s višom razinom straha od stranog jezika imali su niže postignuće u engleskom jeziku. Učitelji su u istraživanju izjavili da uočavaju velike razlike u znanju svojih učenika. Također, istaknuli su problem nedovoljnog vremena za nastavu engleskog jezika. Kao posljednji problem koji su učitelji uočili istaknuli su dodatne sate engleskog jezika izvan škole, koji stvaraju i povećavaju razliku u učeničkim kompetencijama u školi. Izvori straha od stranog jezika koji su se uočili navedenim istraživanjem su nisko znanje, strah od negativne društvene evaluacije (naročito od vršnjaka), natjecateljske igre, anksiozna osobnost i pritisak koji učenici stavljaju na sebe, ali i pritisak roditelja. Istraživanjem su se utvrdile i situacije koje „bude“ strah od stranog jezika u učenika. To su ispitne i govorne situacije, korištenje pravopisa, nerazumljiva ulazna faza i razgovor s izvornim govornikom. Ispitne situacije ponajviše su rezultirale pojavom straha od stranog jezika. Učenici su strepili od govornih situacija jer su im se vršnjaci rugali. Razlog nerazumljive faze ulaza jest učiteljevo pretjerano korištenje engleskog jezika, a premalo korištenje materinskog te učiteljev prebrz govor. Zanimljivo je istaknuti da

učitelji u ovome istraživanju nisu bili svjesni da njihovi učenici doživljavaju strah od stranog jezika.

Nilsson (2019) je istražila razinu i izvore straha od stranog jezika u Švedskoj, na 225 učenika u dobi od 8 do 12 godina. Promatrani strani jezik bio je engleski. Strah od stranog jezika istražila je u kontekstu usmenih aktivnosti i komunikacijskih situacija. Prilikom promatranja razrednog ozračja primijetila je ugodnu i ohrabrujuću atmosferu. Učitelji su učenicima pružali pozitivne povratne informacije, a učenici se nikada nisu rugali jedni drugima zbog pogrešaka. Nastava mlađih učenika bazirala se na igri, a s porastom uzrasta učenika, količina igre na nastavi se smanjivala. Prevladao je frontalni oblik rada. Učenici su se podizanjem ruke javljali za sudjelovanje u nastavi, a rijetko su bili prozivani kako bi sudjelovali. Većina učitelja koristila je i engleski i materinski jezik na nastavi, a dvoje učitelja govorilo je isključivo na engleskom jeziku. Učitelji su ohrabrivali svoje učenike ukoliko su bili nesigurni. Kako bi se utvrdila razina straha od stranog jezika adaptirana je Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji (Horwitz i sur., 1986). Izbačene su čestice koje se ne odnose na usmenu komunikaciju, negativne čestice pretvorene su u pozitivne, a pojedine čestice pojednostavljene su i spojene u jednu. Završna adaptirana verzija sastojala se od 7 čestica, a skala Likertovog tipa od 5 stupnjeva zamijenjena je skalom od 7 stupnjeva koja se bazirala na učestalosti pojave. Rezultati su prikazali da učenici većinom doživljavaju srednji intenzitet straha od stranog jezika. Visoki intenzitet straha od stranog jezika imalo je 18,2% učenika, što je skoro svaki peti učenik. Najviša razina straha proizašla je iz straha od pogrešaka, javljanju na nastavi te govorenju bez pripreme. Učenici koji imaju visoku razinu straha od stranog jezika istaknuli su Engleski jezik kao predmet od kojeg najviše strahuju.

Aydin, Harputlu, Savran Çelik, Uştuk i Güzel (2018) proveli su istraživanje na 494 turskih učenika, s ciljem određivanja razine straha od komunikacije, straha od ocjenjivanja i straha od negativne društvene evaluacije. Dobna skupina učenika bila je između 7 i 12 godina, a strani jezik koji se proučavao bio je engleski jezik. Autori su koristili Skalu za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji koju je adaptirao Aydin (2016), a sadrži 18 čestica na turskom jeziku. Umjesto skale Likertovog tipa koristili su se *smajličići*, čije ekspresije korespondiraju skali Likertovog

tipa s 5 stupnjeva. Učenici su osjećali strah od komuniciranja kada su morali govoriti bez pripreme te kada nisu razumjeli što je rečeno. Učenici su osjećali strah od negativne društvene evaluacije kada nisu razumjeli učiteljevo ispravljanje, kada bi pogriješili te kada bi im se vršnjaci rugali. Učenici su osjećali strah od ocjenjivanja kada nisu bili dobro pripremljeni i kada bi zaboravili usvojene informacije. Autori su zaključili da učenici osjećaju strah od stranog jezika kada ne razumiju učitelja, kada nisu pripremljeni za govor, kada učine pogrešku, kada vršnjaci izraze negativne komentare i kada se pojave nepoznate teme.

Alshahrani i Alandal (2015) proveli su istraživanje na 260 učenika u dobi između 11 i 13 godina u Saudijskoj Arabiji. Strani jezik koji se istražio bio je engleski jezik. Za svoje istraživanje koristi su Skalu za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji koja je prevedena na arapski jezik. Rezultati prikazuju da učenici osjećaju srednji intenzitet straha od stranog jezika. Strah od komuniciranja, s 78,6% učenika koji ga osjećaju, glavni je izvor straha od stranog jezika. Strah od ocjenjivanja osjeća 17% učenika, a strah od negativne društvene evaluacije 4,4% učenika. Skoro dvije trećine učenika je izrazilo da se ne osjeća ugodno na nastavi engleskog jezika. Prilikom zasebnih intervjua s 10 učenika koji su imali najveći intenzitet straha od stranog jezika utvrđeno je da se učenici najviše plaše govoriti pred svojim vršnjacima zbog pogrešaka, što bi rezultiralo smijehom od strane vršnjaka.

Hu, Zhang i McGeown (2021) istraživali su povezanost straha od stranog jezika, konkretno engleskog jezika, i učeničkog uspjeha u Kini. Istraživanje je provedeno na 631 učeniku u dobi od 9 do 11 godina. Autori su koristili adaptiranu Skalu za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji, čiji je fokus bio na osjećajima učenika tijekom nastave engleskog jezika te je prevedena na kineski jezik. Osim straha od komuniciranja, straha od ocjenjivanja i straha od negativne društvene evaluacije, autori su uveli i četvrti faktor, koji su nazvali negativni stavovi prema nastavi engleskog jezika. Rezultati prikazuju da učenici osjećaju umjeren strah od stranog jezika. S prelaskom u više razrede, raste i intenzitet straha od stranog jezika. Statistička razlika nije primijećena jedino u faktoru negativnih stavova prema nastavi engleskog jezika, što znači da učenici nisu promijenili vlastite stavove prema predmetu. U sva tri razreda strah od komuniciranja je „pobudio“ najveći strah kod učenika, zatim strah od



negativne društvene evaluacije, a potom strah od ocjenjivanja. Nadalje, autori su zaključili da je strah od stranog jezika negativno povezan s učeničkim uspjehom, a što su učenici stariji, ta je povezanost izraženija. Strah od komuniciranja najveći je uzročnik slabijeg uspjeha učenika, dok se strah od ocjenjivanja pojavio tek kod učenika u dobnoj skupini od 10 do 11 godina. Strah od ocjenjivanja se također povećavao što su ispitne situacije bile značajnije za školsku ocjenu.

Park i Lee (2021) proveli su istraživanje u kojemu je sudjelovalo 97 učenika u dobi od 10 do 12 godina, s ciljem determiniranja razlike u učinkovitosti čitanja na engleskome kao stranome jeziku. U svojem istraživanju podijeliti su učenike da čitaju materijal s digitalnih medija (tableta) te tiskanih medija (knjiga) u razdoblju od 11 tjedana. Zaključili su da su tiskani mediji učinkovitiji za dublje razumijevanje pročitanoga teksta. Vodeći se navedenim možemo zaključiti da, iako živimo u vremenu digitalizacije, učitelji bi trebali ponuditi tiskane medije onim učenicima koji imaju visoki strah od čitanja. Također, znanje gramatike se uvelike poboljšano kod onih učenika koji su rabili tiskane medije.

Posljednje istraživanje koje će biti prikazano u ovome diplomskome radu je istraživanje od autorice Fenyvesi (2021), koja je istraživala strah od engleskog kao stranog jezika u Danskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi uzrok straha od stranog jezika u učenika od 8 do 10 godina u odgojno – obrazovnom sustavu bez ispita znanja i školskih ocjena. Najprije je Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji podijeljena 276 učenika. Adaptirana skala je preuzeta od autora Heinzmann (2013). Zatim je odabrano 32 učenika za intervju, s visokom i niskom razinom straha od stranog jezika. Također, autorica je promatrala nastavu engleskog jezika. Izvori straha od stranog jezika koje su učenici istaknuli su govorenje na nastavi engleskog jezika (naročito dugih rečenica), čitanje naglas, gramatika, pisanje na stranome jeziku, točan izgovor, odgovaranje na pitanja bez pripreme, nerazumijevanje značenja riječi, nerazumijevanje učitelja, podrugivanje vršnjaka i pravljenje pogrešaka. Čak su i učenici koji su imali nisku razinu straha od stranog jezika primjećivali da pojedini učenici prikazuju ponašanje karakteristično višoj razini straha od stranog jezika. Navedeni izvori prisutni su i kod najmlađih učenika. Učenici kojima se smanjila razina straha od stranog jezika istaknuli su da je na poboljšanje utjecala promjena stava o

pogreškama, odnosno učenici su razumjeli da je prirodno griješiti, i kada su počeli vjerovati da se mogu poboljšati u engleskome jeziku. Razumijevanje učitelja, bilo na engleskom ili materinskom jeziku, pridonijelo je smanjenju straha od stranog jezika. Gotovo svaka situacija koju su učenici opisali se može primijetiti i kod odraslih osoba koje osjećaju strah od stranog jezika, čime se potvrđuje da se strah od stranog jezika javlja od najmlađe dobi.

## **6.2. Istraživanja na području Republike Hrvatske**

Istraživanja straha od stranog jezika na području Republike Hrvatske još su oskudnija nego li svjetska istraživanja. Istraživanja koja i jesu provedena, fokusiraju se na studente visokog obrazovanja. Izrazito nedostaju istraživanja straha od stranog jezika na učenicima osnovne škole, a naročito na učenicima razredne nastave. Najveći doprinos ovoga konstrukta unutar granice naše države ostvarila je autorica Mihaljević Djigunović.

Matić (2018) ispitala je strah od čitanja na njemačkome jeziku na učenicima petih i osmih razreda osnovne škole. Upitnik koji je korišten preuzet je od autora Saito i sur. (1999), a sastoji se od 20 tvrdnji na koje učenici odgovaraju skalom Likertovog tipa od 5 stupnjeva. Rezultati pokazuju da najviše učenika osjeća srednju razinu straha od čitanja na njemačkome jeziku, a statistički značajna razlika nije utvrđena s obzirom na dob učenika. Utvrđena je negativna korelacija između straha od čitanja i učeničkog uspjeha, čime se potvrđuje da strah uzrokuje slabiji školski uspjeh. Unatoč navedenom, učenici su iskazali da im čitanje na stranome jeziku ne predstavlja najveću prepreku pri učenju stranog jezika. Istraživanjem je utvrđeno da učenici, iako razumiju svaku riječ u tekstu, ne razumiju cjeloviti sadržaj teksta.

Mihaljević Djigunović i Legac (2008) ispitali su strah od stranog jezika u različitim fazama učenja, kao i uspjeh pri slušanju na stranome jeziku, između jednojezičnih i dvojezičnih učenika u dobi od 13 i 14 godina. 112 učenika sudjelovalo je u navedenome istraživanju, a jednojezičnost i dvojezičnost promatrana je iz perspektive usvajanja jezika u okrugu obitelji. Ispitivao se strah od engleskog jezika. Kako bi se ispitala razina straha od stranog jezika u pojedinim fazama učenja korišten je Upitnik za mjerenje straha od jezika (MacIntyre i Gardner, 1994). Rezultati su prikazali da

dvojezični učenici osjećaju manji strah od stranog jezika u svim fazama učenja (faza ulaza, faza obrade informacija i faza izlaza). I dvojezični i jednojezični učenici osjećali su najveću razinu straha pri fazi ulaza, a potom pri fazi izlaza. Također, dvojezični učenici ostvarili su bolji uspjeh u slušanju na stranome jeziku. U skladu s navedenim, utvrđena je statistički značajna negativna povezanost između straha od stranog jezika u svim fazama učenja i slušanju.

U svojoj knjizi „*Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*“ autorica Mihaljević Djigunović (2002) prikazuje rezultate istraživanja s ciljem prikazivanja izvora straha od jezika kod hrvatskih učenika stranog jezika. U uzorku su ispitanici bili podijeljeni po dobi u četiri skupine, no bit će prikazani isključivo rezultati dobne skupine učenika od 7 do 10 godina. Rezultati će biti prikazani po učestalosti pojave straha. Najčešći izvor straha od engleskog jezika među učenicima bile su pogreške, kojih se plaši 17,11% učenika. Uporaba jezika na nastavi, naročito govorenje, sljedeći je izvor straha. Učenici, njih 14,52%, najviše su osjećali bojazan od ismijavanja vršnjaka i negativne reakcije učitelja. Opći strah od stranog jezika sljedeći je izvor, s 13,16% učenika koji ga doživljavaju. Ocjenjivanje, naročito usmeno, sljedeći je izvor, s 7,32% učenika koja osjećaju strah prilikom ocjenjivanja. Osobitosti jezika poput izgovora, pisanja i gramatike plašile su 5,36% učenika. Problemi razumijevanja, odnosno čitanje i slušanje (repcijski strah) brinuo je 5,26% učenika. Negativna samopercepcija pridonijela je strahu od engleskog jezika kod 3,24% učenika, dok je uporaba jezika izvan nastave pridonijela kod 3,16% učenika. Nastavnik je odgovoran za pojavu straha od engleskog jezika kod 2,22% učenika, dok objektivne okolnosti poput nedovoljnog vremena za učenje nimalo ne zabrinjavaju učenike. Iako postoci učenika koji osjećaju određeni izvor nije visok, evidentno je da učenici od najmlađe dobi proživljavaju strah od stranog jezika.

U prikazu dosadašnjih istraživanja primarno se može primijetiti da izrazito izostaje radova koji ispituju strah od stranog jezika kod učenika razredne nastave, naročito u Republici Hrvatskoj. No, i u izabranim istraživanjima može se uvidjeti da učenici razredne nastave dakako osjećaju strah od stranog jezika, u pojedinim zemljama čak u jednakim mjerama kao i adolescenti ili odrasli. Strah od stranog jezika se povećava s porastom dobi, stoga je ključno na vrijeme primijetiti pojavu straha kod učenika kako

bi se osjećaj što ranije i suzbio. Zanimljivo je istaknuti kako su učenici u Danskoj, zemlji koja nema ispitivanje i ocjenjivanje u razrednoj nastavi, također doživjeli strah od stranog jezika.

## **7. POMOĆ PRI SUOČAVANJU SA STRAHOM OD STRANOG JEZIKA**

Istraživanja prikazuju da veliki broj učenika iskusi strah od stranog jezika, neovisno o kojemu je jeziku riječ i neovisno o dobi učenika. Pojedina istraživanja su prikazala da čak i uspješni učenici dožive niski intenzitet straha od stranog jezika. Shodno tome, učitelji trebaju biti upoznati s načinima suzbijanja osjećaja straha na nastavi stranog jezika kako bi pomogli svojim učenicima.

Hauck i Hurd (2005, prema Král'ová, 2016) savjetuju da se učenici koriste pozitivnim samogovorom i ohrabruju se. Savjetuju učenicima da zapisuju svoje osjećaje tijekom nastave stranog jezika, ali i da podijele svoje osjećaje i brige s ostalim učenicima i učiteljem. Također savjetuju da se učenici koriste tehnikama relaksacije poput dubokog disanja. Kondo i Ying – Ling (2004, prema Král'ová, 2016) ističu kako je važno da učenici imaju pozitivno razmišljanje, na primjer da zamišljaju vlastiti uspjeh.

Autorica Mihaljević Djigunović (2002) savjetuje vođenje dnevnika. Učitelj zajedno s učenicima može odabrati popis emocija, ili ih prikazati slikovno u nižim razrednima, te učenici označavaju kako su se osjećali prilikom raznih aktivnosti na određenoj skali. Skala može biti prikazana brojevima od jedan do pet ili na primjer kružićima od najmanje do najveće veličine. Time učenik osvještava svoje osjećaje, a može i zamijetiti koje aktivnosti ponajviše pobuđuju strah. Navedeni dnevnik može biti koristan i učitelju. Učenici nakon nekoliko mjeseci bilježenja mogu izraditi strahograf, kako bi uvidjeli potencijalne promjene u razini straha. Nužno je da učenici njeguju pozitivno samopoimanje sebe kao učenika stranog jezika te uvježbavaju postavljanje realističnih ciljeva. Stoga, učenici mogu u tablice zapisivati ciljeve koje žele ostvariti te vremenski period u kojemu žele ostvariti pojedini cilj. Zatim učenici prate ostvarivanje vlastitih ciljeva te ih po potrebi adaptiraju. Korisnije je da učenici zapisuju kratkoročne ciljeve. Mihaljević Djigunović (1999) ističe kako realistični kratkoročni ciljevi omogućavaju učenicima osjećaj uspjeha i napretka, čime razvijaju pozitivan pojam o sebi.

Music (2005) ističe važnost razgovora i promišljanja o osjećajima koje učenici zadržavaju u sebi. Osho (2017) savjetuje da učenici pokušaju razumjeti svoj strah, od kuda i zašto on dolazi, ali i da zamišljaju trenutke u kojima više ne osjećaju strah od stranog jezika. Ključno je da učitelj ima strpljenja prema svojim učenicima jer se niti jedna promjena neće dogoditi „preko noći“ (Glavaš, 2022).

Horwitz i suradnici (1986) ističu kako je prvi korak u suzbijanju straha od stranog jezika osvještavanje učitelja da je on zaista prisutan u njihovim razredima. Učitelj se pokazao kao važan faktor pri učenju stranoga jezika, stoga je važno da učitelj stvori pozitivan, opušten i prijateljski odnos sa svojim učenicima, ali i među učenicima. Učitelj bi trebao ponuditi alternativne aktivnosti za učenike koji osjećaju strah do stranog jezika te pomalo graditi učeničko samopouzdanje za suočavanje s aktivnostima kojih se plaše (Pan i Zhang, 2021). Ključno je da učenici osjete podršku svojih učitelja (Price, 1991, prema Král'ová, 2016).

U istraživanjima koja su prikazana u prethodnom poglavlju može se primijetiti da je nastava isključivo na stranom jeziku učenicima otežavala praćenje, stoga se savjetuje i korištenje materinskog jezika kako bi se dodatno objasnile upute ili radni materijal. Često je spominjano da se učenici plaše izrugivanja svojih vršnjaka, stoga je na učitelju da da do znanja da je takvo ponašanje neprihvatljivo.

Young (1990, prema Král'ová, 2016) savjetuje da učitelji češće u nastavi organiziraju grupni oblik rada ili rad u paru, kao i korištenje igara uloga. Također savjetuje da učitelj ne proziva učenike već dozvoli samostalno javljanje učenika. Hashemi i Abbasi (2013, prema Král'ová, 2016) savjetuju da učitelji veći naglasak stave na formativno vrednovanje i konstruktivne povratne informacije nego li na sumativno vrednovanje. Također savjetuju da učitelji osvijeste učenike da je u redu činiti pogreške te da ne ispravljaju svaku pogrešku koju učenik učini. Učitelji bi trebali učenicima pružiti osjećaj uspjeha, makar to bilo na najjednostavnijim zadacima, no to će im graditi samopouzdanje. Nadalje, učitelj bi trebao organizirati razgovore o učeničkim osjećajima tijekom nastave stranog jezika. Dewaele (2017) ističe kako humor može ublažiti strah od stranog jezika kod učenika.

Rankin – Brown (2006, prema Gkonou, 2011) se osvrće na strah od pisanja te savjetuje učitelje da odabiru tematiku s kojom su učenici upoznati. Gkonou (2011) nadalje savjetuje da se pisane aktivnosti podijele u manje cjeline. Učitelji ni u pismenim zadacima ne bi trebali ispravljati svaku pojedinu grešku koju je učenik učinio već selektivno ispravljati greške tadašnje lekcije. Cheng (2002) savjetuje da učitelji implementiraju eksperimentalne pisane aktivnosti koji neće biti sumativno vrednovane.

Crookall i Oxford (1991) ističu kako bi učitelji trebali nagrađivati trud i poticati neformalnu komunikaciju među učenicima. Hue (2010, prema Günes i Sarigöz, 2021) savjetuje pružanje učenicima više vremena za ostvarivanje određenog zadatka ili aktivnosti te individualizaciju istih. Također savjetuje da se učenicima omogući zajedničko pronalaženje rješenja ukoliko se ukaže problem.

Autorica Mihaljević Djigunović (2002) nudi niz aktivnosti kako učitelj može pomoći svojim učenicima pri smanjenju strah od stranog jezika. Prvi korak jest osvješćivanje stavova koje učenici imaju prema određenome stranome jeziku, a potom i rješavanje mogućih zabluda koje učenici imaju o procesu učenja stranog jezika, ali i o samome stranome jeziku ili kulturi koja je uz njega vezana. Nužno je otkloniti moguća iracionalna vjerovanja koja učenici imaju. Učenici svoje strahove mogu zapisati na školsku ploču čineći zajedničku umnu mapu, a potom odaberu vjerovanja koja u njih ponajviše uzrokuju strah od stranog jezika. Zatim učenici promišljaju o postojanosti, odnosno nepostojanosti, dokaza da je određeno uvjerenje istinito. Zadatak učitelja je učenike upoznati s različitim stilovima i strategijama učenja te dopustiti učenicima da se služe optimalnim stilom i strategijama učenja. Pogreške su često spominjane kao veliki izvor straha od stranog jezika, stoga je autorica ponudila aktivnost koja se zove „Žiri za pogreške“, čiji je cilj da učenici uvide da su pogreške prirodan dio učenja stranoga jezika i da mogu biti i pozitivnog značenja. Učenici u skupinama tijekom nekoliko nastavnih sati zapisuju razne pogreške koje osvanu, a mogu i osmisлити vlastite pogreške. Kada su pogreške prikupljene, skupine jedne drugima ocjenjuju pogreške po duhovitosti, originalnosti, logičnosti, komunikacijskoj vrijednosti i poučnosti. Naposljetku, najbolja pogreška pobjeđuje. Druga aktivnost koju autorica nudi zove se „Fotografije straha“ gdje su učenicima podijeljene

fotografije na kojima se nalaze situacije korištenja stranim jezikom. Učenici fotografije poredaju redosljedom od fotografije koja izaziva najveći strah do fotografije koja izaziva najmanji strah. Potom objašnjavaju poredak fotografija, a ostali učenici promišljaju o mogućim načinima suzbijanja straha. Sljedeća aktivnost naziva se „Obrnuti naglasak“, a njezin je cilj suzbiti strah od govorenja na stranome jeziku. Učenici komuniciraju na materinskom jeziku, ali imitiraju naglasak kakav bi imala osoba koja je izvorni govornik stranog jezika kojeg učenici uče. Četvrta aktivnost koju autorica nudi zove se „Usmena interpretacija“. Učitelj najprije odabere materijal za čitanje s tematikom koja je učenicima zanimljiva i s kojom su učenici dobro upoznati. Učenici navedeni tekst uče interpretativno čitati, obraćajući pozornost na prijenos njegova potpuna značenja. Na samome kraju učenici interpretaciju predstavljaju ostalim učenicima, samostalno ili u skupini. Ovom aktivnošću učenici se suočavaju sa strahom od govorenja i strahom od negativne društvene evaluacije, ali se naglasak stavlja i na čitanje teksta s razumijevanjem. Posljednja aktivnosti naziva se „Povjerljivi razgovori“ gdje učenici zamišljenom časopisu šalju pismo o svojim brigama i strahovima od stranog jezika. Kada je svaki učenik napisao pismo, učenici se podijele u skupine, a svaka skupina dobije određeni broj pisama, ovisno o broju učenika u razredu. Potom u skupina promišljaju o adekvatnim savjetima na dobivene probleme. Na samome kraju, svaki učenik dobiva natrag svoje pismo sa savjetima kako ublažiti strah. Ovom aktivnošću učenici uviđaju da nisu jedini koji osjećaju strah, ali i da je moguće pronaći rješenja za njihove probleme. Autori Crookall i Oxford (1991) u svojem radu spominju sličnu aktivnost te napominju kako učenici mogu slati pisma i učitelju. Zatim učitelj odgovara učeniku sa savjetima o navedenom problemu ili strahu, a učitelj može imati i individualni razgovor s učnikom.

Foss i Reitzel (1988) su podijelili aktivnosti prema njihovoj uporabi u određenoj komponenti relacijskog modela kompetencija. Tako je u motivaciji korisno odstraniti moguće zablude o učenju stranog jezika, kao i ispitati stavove učenika. Učenička vjerovanja mogu se zapisati na školsku ploču, a potom učenici promišljaju o istinitosti njihovih uvjerenja. U motivaciji je također korisno koristiti se strahografima kako bi se strah adekvatno odstranio u sljedećim komponentama modela. Za smanjivanje straha od stranog jezika u komponentama znanja i vještina korisno je ukomponirati



aktivnost „Usmena interpretacija“. Dnevnicima i tablicama s ciljevima koriste su u komponenti ishoda. Kod komponentne konteksta učenicima se mogu ponuditi različiti studiji slučaja kojima će učenici uvidjeti kako jednake situacije percipiraju različito, što se kasnije može prenijeti na kontekst učenja stranoga jezika.

Dolean i Dolean (2014) ističu kako se strah od stranog jezika može smanjiti uvođenjem učenja pjesama na nastavi stranog jezika. U svojem istraživanju koje su proveli na učenicima sedmog razreda otkrili su da se učenicima koji su sudjelovali u programu pod nazivom Engleski kroz muziku (engl. *English through Music*) strah od stranog jezika smanjio za 23,55% nakon 12 nastavnih sati. Golež (2021) ističe pokret kao komponentu koja se može uvesti kako bi se umanjio strah od stranog jezika u učenika. Učenici pokretom shvaćaju da „tijelo nije prepreka, već vrsta pomoći u korištenju jezika“ (Golež, 2021: 4), čime se osvrće na somatske tegobe koje često prate strah od stranog jezika. Igru pantomime moguće je implementirati pri obradi glagola, imenica i pridjeva, ali i pri obradi različitih hobija, životinja ili zanimanja gdje učenici svojim tijelom imitiraju pojmove. Osvrćući se na rad autorice Griss (1998) navodi primjere aktivnosti. Pokret se može koristiti pri obradi interpunkcijskih znakova, gdje učitelj na školsku ploču zapiše rečenicu kojoj nedostaju interpunkcijski znakovi, a zajedno s učenicima dogovori koji pokret će označavati koji interpunkcijski znak. Učenici svojim tijelima prikazuju gdje je određenom interpunkcijskom znaku mjesto. Isto se može koristiti i pri obradi glagola, imenica i pridjeva gdje je svaka vrsta riječi prikazana različitim pokretom. Učitelj čita riječi, a učenici pokretom pokazuju kojoj vrsti riječi pripadaju. Neposredno prije kreativnog pisanja učenici se mogu kretati po prostoru imitirajući emocije i situacije koje žele pisano prikazati, a potom ono što su prikazali pokretom sastavljaju u tekst. Učenje putem pokreta ne odnosi se isključivo na aktivno kretanje, već učenici mogu i meditirati, prilikom čega smiruju svoje tijelo, ali i um.

Nagahashi (2007) ističe rad u paru i grupni rad kao oblik rada koji pomaže učenicima smanjiti razinu straha od stranog jezika. Zapravo je riječ o suradničkom učenju gdje učenici imaju zajednički cilj za čije je ostvarivanje ključan svaki pojedinac, što učenike motivira na međusobno pomaganje. Suradničko učenje je naročito korisno za smanjenje straha od komuniciranja.

Inada (2021) u svojem radu prikazuje načine na koje šest učitelja stranoga jezika smanjuju strah od stranog jezika u vlastitoj praksi. Potrebno je stvoriti učionicu bez rizika i umanjiti količinu stresa. Učitelji savjetuju da se smanji količina gradiva koja se obrađuje na nastavnom satu, da se uspori govor te da se koristi jednostavan vokabular. Također savjetuju da se učenicima priloži radni listić koji ukratko prikazuje ključne informacije s nastavnog sata. Nadalje se savjetuje da učenici periodično rješavaju iste zadatke, dakle da im se nakon određenog vremena ponude jednaki zadaci kako bi uvidjeli vlastiti napredak. Jedan učitelj savjetovao je da se na prvome susretu potakne učenike da razgovaraju o svojim strahovima. I u ovome istraživanju su učitelji uvidjeli korist učenja pjesama ili recitacija na stranome jeziku. Česte se pogreške mogu zapisati na školsku ploču kao podsjetnik. Korisno je u radnim materijalima uvoditi teme koje interesiraju učenike, u svim jezičnim djelatnostima, kako bi svi učenici mogli sudjelovati u nastavi. U pisanim radovima se može smanjiti potreban broj riječi. Izuzetno je važno da učitelji pohvale učenike, ali je jednako važno da i učenici jedni drugima budu podrška. Simultane prezentacije učeničkih radova mogu smanjiti strah od govorenja, a omogućuju učenicima korištenje stranim jezikom. Također se savjetuje suradničko učenje, naročito rad u paru učenika različitih kompetencija. Aydin (2019) savjetuje uparivanje učenika slabijih sposobnosti s učenicima jačih sposobnosti.

Daly (1991) nudi nekoliko rješenja za smanjenje straha od komuniciranja kod učenika. Prvi savjet jest da učenici ne sjede abecednim redom. Takav način sjedenja može povećati strah u učenika koji su zbog svojega prezimena primorani sjediti pri početku učionice. Nadalje se savjetuje da učitelji ne stavljaju naglasak na usmeno ispitivanje. Učenici koji imaju strah od komuniciranja neće uspjeti u potpunosti prenijeti svoje znanje usmenim putem, no to ne znači da oni potrebno znanje ne posjeduju. Autor također savjetuje da se učenici ne prozivaju slučajnim redoslijedom već je bolja strategija učenike prozivati redoslijedom kojim sjede ili im omogućiti samostalno javljanje podizanjem ruke. Posljednji savjet koji autor ističe je da učitelji ne kažnjavaju međusobni razgovor učenika. Učenici takav stav mogu protumačiti da je govorenje nepoželjna aktivnost na nastavnom satu. Ponekad se učitelju čini da

razgovori među učenicima nisu povezani s temom nastave, no učenici često pitaju svoje vršnjake za pojašnjenje pojma ili si međusobno dijele primjere.

Chao i Fan (2020) savjetuju korištenje društvenih igara, naročito igre riječima, kako bi se smanjio strah od komuniciranja. Naime, njihovo istraživanje je pokazalo da se implementacijom društvenih igara na početku nastavnog sata nije smanjio strah od stranog jezika kao cjelokupni koncept, ali se nakon 10 tjedana uvidjela razlika u smanjenju straha od komuniciranja.

## 8. ZAKLJUČAK

Strani jezici ključan su segment modernog odgojno – obrazovnog sustava jer je njihovo poznavanje sastavni dio modernog društva. Ovaj je diplomski rad pobliže prikazao strah od stranog jezika, njegove izvore, posljedice i načine njegova suzbijanja, stavljajući naglasak na rano učenje stranoga jezika, odnosno razrednu nastavu. Neupitno je da se strah od stranog jezika javlja od najmlađe dobi učenika, no potrebna su učestalija istraživanja ovoga konstrukta na učenicima razredne nastave. Čak i u državama bez ispitivanja i ocjenjivanja, učenici doživljavaju strah od stranog jezika, stoga se može zaključiti da je problematika ovoga fenomena veoma kompleksa, a ujedno se potvrđuje njegova multidimenzionalnost. Afektivni faktori itekako imaju presudnu ulogu pri učenju stranoga jezika i ne smije ih se zapostaviti. Strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne društvene evaluacije temeljni su izvori straha od stranog jezika, koji negativno utječe na akademske, kognitivne, socijalne, afektivne i osobne razine učenika. Učitelji, i oni koji će to tek postati, imaju ključnu ulogu u suzbijanju straha od stranog jezika u učenika te ih je potrebno adekvatno educirati o navedenom konstrukturu kako bi mogli pravodobno intervenirati. U ovome su diplomskom radu prikazani brojni savjeti, ali i konkretne aktivnosti, koje učitelji mogu provesti kako bi smanjili razinu straha od stranog jezika u svojem razredu. Potrebna je suradnja učitelja, roditelja i istraživača kako bi osnažili učenike u nadvladavanju straha od stranog jezika. Svaki učenik može, ali i zaslužuje osjećati uspjeh u svojem odgojno – obrazovnom procesu.

## 9. LITERATURA

1. Alshahrani, M. i Alandal, A. (2015). *An Investigation of Anxiety Among Elementary School Students Towards Foreign Language Learning*. *Studies in Literature and Language*, 10 (6), 1 – 11
2. Aydin, S., Harputlu, L., Savran Çelik, Ş., Uştuk, Ö., i Güzel, S. (2018). *A Descriptive Study on Foreign Language Anxiety among Children*. *H.U. Journal of Education*, 33 (1), 229 – 241
3. Aydin, U. (2019). *Test Anxiety: Gender Differences in Elementary School Students*. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 21 - 30
4. Bamburač, J., Budanko, Z. i Jukić, V. (1989). *Strah – psihijatrijska perspektiva*. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 44 (3-4), 250 - 265
5. Capan, S.A. i Karaca, M. (2013). *A comparative study of listening anxiety and reading anxiety*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70 (0), 1360 – 1373
6. Cassady, J.C. i Johnson, R.E. (2002). *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 270 – 295
7. Chan, D.Y. i Wu, G. (2004). *A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Student in Taipei County*. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17 (2), 287 – 320
8. Chao, C. i Fan, S. (2020). *The Effects of Integrating Board Games into Ice – breaking Activities in a Fifth – Grade English Class to Reduce Students' Anxieties*. *English Language Teaching*, 13 (9), 40 – 49
9. Cheng, Y. (2002). *Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety*. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 647 – 656
10. Crookall, D. i Oxford, R. (1991). *Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees*. U E. K. Horwitz i D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*, New Jersey: Prentice Hall, 141 - 150
11. Čoso, B. (2012). *Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima*. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (3-4), 443 – 461

12. Daly, J. (1991). *Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators*. U E. K. Horwitz i D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*, New Jersey: Prentice Hall, 3 - 13
13. Dewaele, J. (2017). *Psychological dimensions and foreign language anxiety*. U S. Loewen i M. Sato, *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Lodon: Routledge, 433 - 450
14. Dolean, D.D. i Dolean, I. (2014). *The Impact of Teaching Songs on Foreign Language Classroom Anxiety*. *Philologica Jassyensia*, 10 (-), 513 - 518
15. Fenyvesi, K. (2021). *Emic perspectives on young Danish learners' foreign language anxiety classroom anxiety*. *Language Teaching Research*, 00(0), 1 – 19
16. Foss, K.A. i Reitzel, A.C. (1988). *A Relational Model for Managing Second Language Anxiety*. U E. K. Horwitz i D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*, New Jersey: Prentice Hall, 129 – 140
17. Gardner, R.C. i MacIntyre, P.D. (1993). *A Students' Contribution to Second Language Learning. Part two: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26 (1), 1-11
18. Gkonou, C. (2011). *Anxiety over EFL speaking and writing: A view from language classrooms*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 267 – 281
19. Glavaš, O. (2022). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 27 (1-3), 64 . 71
20. Golež, S. (2021). *Učenje jezika kroz igre pokreta*. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4 (6), 347 – 354
21. Güneş, Ç. i Sarigöz, İ. H. (2021). *Speaking struggles of young EFL learners*. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1267 - 1308
22. Henter, R. (2014). *Affective factors involved in learning a foreign language*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127 (-), 373 - 378
23. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. i Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125 - 132

24. Hu, X., Zhang, X. i McGeown, S. (2021). *Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China*. Language Teaching Research, 00 (0), 1 – 22
25. Inada, T. (2021). *Teachers' Strategies for Decreasing Students' Anxiety Levels to Improve Their Communicative Skills*. English Language Teaching, 14 (3), 32 – 41
26. Král'ová, Z. (2016). *Foreign Language Anxiety*. Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
27. Li, R. (2022a). *Foreign language reading anxiety and its correlates: a meta – analysis*. Reading and Writing, 35 (-), 995 - 1018
28. Li, R. (2022b). *Examining foreign language listening anxiety and its correlates: A meta – analysis*. Porta Linguarum, 38 (-), 99 – 117
29. Luo, H. (2013). *Foreign Language Anxiety: Past and Future*. Chinese Journal of Applied Linguistics, 36 (4), 442 – 518
30. Matić, I. (2015). *Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika*. Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku, 44 (1), 54 - 66
31. Matić, I. (2018). *Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku*. Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku, 47 (4), 243 – 264
32. McCroskey, J.C. (2009). *Communication Apprehension: What Have We Learned in the Last Four Decades*. Human Communication, 12 (2), 157 – 171
33. McCroskey, J.C. i Beatty, M.J. (1986). *Oral Communication Apprehension. Shyness: Perspectives on Research and Treatment*, 279 - 293
34. McDonald, A. (2001). *The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children*. Educational Psychology, 21 (1), 89 – 101
35. Mihaljević Djigunović, J. (1999). *O afektivnim aspektima*. U Vrhovac, Y. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Naprijed, 31 - 38
36. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak
37. Mihaljević Djigunović, J. i Legac, V. (2008). *Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners*. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiée par les Sections romane,

- italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb, 53 (-), 327 – 347
38. Mihaljević Djigunović, J. (2006). *Role of Affective Factors in the Development of Productive Skills*. U M. Nikolov i J. Horvath, UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics, 9 – 23, Pécs: Lingua Franca Csoport
  39. Milivojević, Z. (2010). *Emocije: psihoterapija i razumijevanje emocija*. Zagreb: Mozaik knjiga
  40. Music, G. (2005). *Afeksi i emocije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
  41. Nagahashi, T.L. (2007). *Techniques for Reducing Foreign Language Anxiety: Results of a Successful Intervention Study*. Akita University, 53 - 60
  42. Nilsson, M. (2019). *Foreign language anxiety: The case of young learners in Swedish primary classrooms*. Apples – Journal of Applied Language Studies, 13 (2), 1 - 21
  43. Osho (2017). *Strah: kako razumjeti i prihvatiti životnu neizvjesnost*. Bregana: Harša
  44. Oteir, I.N. i Al – Otaibi, A.N. (2019). *Foreign Language Anxiety: A Systematic Review*. Arab World English Journal, 10 (3), 309 - 317
  45. Pan, C. i Zhang, X. (2021). *A longitudinal study of foreign language anxiety and enjoyment*. Language Teaching Research, 00(0), 1 – 24
  46. Park, J. i Lee, J. (2021). *Effects of E – Books and Printed Books on EFL Learners' Reading Comprehension and Grammatical Knowledge*. English Teaching, 76 (3), 35 - 61
  47. Piniel, K. i Zólyomi, A. (2022). *Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta – analysis*. Studies in Second Language Learning and Teaching, 12 (2), 173 – 203
  48. Rahmat, N.H. (2020). *Investigating the cycle of fear in foreign language learning*. European Journal of Foreign Language Teaching, 5 (1), 117 - 127
  49. Rijavec, M. (2000). *Čuda se ipak događaju: psihologija pozitivnog mišljenja*. Zagreb: IEP
  50. Sari, D. (2017). *Speaking anxiety as factor in studying EFL*. English Education Journal, 8 (2), 177 – 186



51. Sobo, K., Eterović, S. i Rujevčan, D. (2012). *Komunikacija u nastavi stranog jezika*. Zbornik veleučilišta u Karlovcu, 2 (1), 209 - 219
52. Stoeber, J. i Pekrun, R. (2004). *Advances in Test Anxiety Research (Editorial)*. *Anxiety, Stress & Coping: An international journal*, 17 (3), 205 – 211
53. Talebinejad, M.R. i Nekouei, R. (2013). *The relationship between foreign language anxiety and belief toward FLL among children EFL learners*. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 2 (3), 49 – 54
54. Teimouri, Y., Goetze, J. i Plonsky, L. (2019). *Second Language Anxiety and Achievement: A meta – analysis*. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (2), 363 - 387
55. Tokić, R. (2016). *Povezanost afektivnih faktora učenika viših razreda osnovne škole s uspjehom u nastavi engleskog jezika*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (3), 195 - 205
56. Tran, T.T.T. (2012). *A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory*. *English Language Teaching*, 5 (1), 69 – 75
57. Visković, I. i Mikulandra, K. (2021). *Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*. *Acta ladertina*, 18 (1), 29 - 45
58. Vulić – Prtorić, A. (2002). *Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji*. *Suvremena psihologija*, 5 (2), 271 – 293
59. Vulić – Prtorić, A. i Cifrek – Kolarić, M. (2011). *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji*. Zagreb: Naklada Slap
60. Zhang, R. i Zhong, J. (2012). *The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety*. *International Journal of English Linguistics*, 2 (3), 27 – 33
61. Zheng, Y. (2008). *Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited*. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1 - 12