

# Strah od stranog jezika kod studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci

---

Linić, Matteo

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:189:625665>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Mattea Linić

Strah od stranog jezika kod studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI  
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Strah od stranog jezika kod studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci  
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Individualne razlike u učenju stranoga jezika  
Mentor: doc.dr.sc. Morana Drakulić  
Student: Mattea Linić  
Matični broj: 0299012093

U Rijeci  
studen, 2024.



## 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.

## 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/završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Studentica:  
Mattea Linić

*Mattea Linić*

## SAŽETAK

Afektivni faktori u učenju stranoga jezika jedni su od najpouzdanijih prediktora uspjeha u učenju stranog jezika. Negativne emocije, kao što je strah od stranog jezika, negativno su povezane s motivacijom te uspjehom u učenju.

Cilj ovoga rada bio je ispitati postojanje i izvore straha od stranog jezika među studentima Učiteljskog fakulteta u Rijeci. U prvome dijelu rada dat će se kratki uvod te definicije i taksonomija individualnih razlika u učenju stranoga jezika te će se objasniti pojam straha i njegovih različitih aspekata koji uključuju strah od stranoga jezika i njegove izvore. Analizirat će se kako strah nastaje i kako se razvija, kao i načini kako otkriti strah od stranoga jezika i koje aktivnosti mogu pomoći u suzbijanju istoga. Empirijski dio rada istražuje prisutnost straha od stranoga jezika među studentima učiteljskog studija te analizira najčešće izvore straha od stranog jezika u razrednoj situaciji i povezanost straha s različitim čimbenicima kao što su dob, spol, duljina učenja, poznavanje raznih stranih jezika i utjecaj roditelja. Na samome kraju rada dobiveni rezultati daju temelj za raspravu o postojećim i mogućim pristupima i rješenjima u suzbijanju straha od stranoga jezika.

**Ključne riječi:** strah od stranog jezika, izvori straha od stranog jezika, razredna situacija, studenti

## SUMMARY

Affective factors in foreign language learning are one of the most reliable predictors of success in learning a foreign language. Negative emotions, such as foreign language anxiety, are negatively associated with motivation and learning success.

The aim of this paper was to investigate the existence and the sources of foreign language anxiety among students studying at the Faculty of Teacher Education in Rijeka. In the first part of the paper, a brief introduction, definitions, and taxonomy of individual differences in foreign language learning will be given, and the concept of anxiety and its various aspects will be explained, which include foreign language anxiety and its sources. It will analyze how anxiety arises and develops, as well as the ways to identify foreign language anxiety and the activities that can help suppress it. The empirical part of the paper explores the existence of foreign language anxiety among students, analyzes its most common sources in the classroom situation, and its the connection with various factors such as age, gender, length of learning, knowledge of various foreign languages, and parental influence. At the very end of the paper,



the obtained results provide a basis for a discussion on existing and possible approaches and solutions in combating the fear of a foreign language.

**Keywords:** foreign language anxiety, sources of foreign language anxiety, classroom situation, students

# SADRŽAJ

1. INDIVIDUALNE RAZLIKE U UČENJU STRANOGA JEZIKA .....	0
1.1 Uvod .....	0
2. DEFINICIJA I TAKSONOMIJA INDIVIDUALNIH RAZLIKA .....	2
3. STRAH .....	4
4. STRAH OD STRANOGA JEZIKA .....	6
4.2 Izvori straha od stranoga jezika .....	7
4.2.1 Strah od komunikacije .....	9
4.2.2 Strah od ocjenjivanja.....	11
4.2.3 Strah od negativne društvene evaluacije .....	13
4.3 Kako nastaje i kako se razvija strah od stranoga jezika .....	13
5. KAKO POMOĆI UČENICIMA/STUDENTIMA KOJI IMAJU STRAH OD STRANOGA JEZIKA .....	16
5.1 Otkrivanje straha .....	16
5.2 Aktivnosti koje pomažu u oslobađanju straha od stranoga jezika .....	17
5.2.1 Što učenici sami mogu napraviti.....	17
5.2.2 Pomoć od strane učitelja .....	19
6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	22
7. METODA .....	23
7.1 Ispitanici.....	23
7.2 Mjerni instrument.....	24
8. REZULTATI.....	25
8.1 Prisutnost straha od engleskoga jezika među studentima Učiteljskog fakulteta.....	26
8.2 Povezanost razine straha od engleskoga jezika i dobi ispitanika .....	28
8.3 Povezanost straha od engleskoga jezika i duljine učenja stranoga jezika .....	29
8.4 Povezanost straha od engleskoga jezika i poznavanje još stranih jezika .....	30
8.5 Povezanost straha od engleskoga jezika i poznavanja engleskoga jezika od strane roditelja ...	31
9. RASPRAVA .....	33
10. ZAKLJUČAK.....	41
11. LITERATURA .....	42
12. PRILOZI .....	46

# 1. INDIVIDUALNE RAZLIKE U UČENJU STRANOGA JEZIKA

## 1.1 Uvod

U procesu učenja stranog jezika oduvijek su postojale varijacije među učenicima. Neki učenici pokazuju izrazitu zainteresiranost za jezik, rado se uključuju u nastavne aktivnosti, uživaju u procesu učenja te su uspješni u postizanju ciljeva. Nasuprot tome, pojedinim učenicima proces učenja stranog jezika predstavlja napor, te u njega moraju uložiti više truda što često može izazvati negativne emocije te neuspjeh. Jedan od razloga tome jest vjerojatno razlika koliko se učenici okružuju stranim jezikom i koliko ga vremena provode učeći. Međutim, veći utjecaj ima činjenica da nemaju svi učenici jednake vještine i brzinu u usvajanju stranoga jezika. Stoga je psihologija razvila poddisciplinu pod nazivom istraživanje individualnih razlika u svrhu identificiranja što točno utječe na učenikovo učenje stranoga jezika i na koji način mu pomoći (Griffiths and Soruç, 2021). Individualne razlike smatraju se najpreciznijim prediktorima uspjeha u učenju stranoga jezika. Kroz povijest, istraživanja o individualnim razlikama ne samo da su oblikovala percepciju o učenju stranoga jezika, već su i pružala ključne uvide za prilagodbu nastavnih strategija i poticanje učenikova uspjeha. Shodno tome glavni cilj i razlog istraživanja individualnih razlika jest utvrditi koji sve faktori utječu na uspjeh u učenju stranoga jezika (Ellis, 2006). Istraživanja su nastojala prepoznati koje su to karakteristike dobrog učenika stranog jezika, u svrhu poboljšanja samoga procesa učenja i poučavanja. Pokušala su objasniti zašto su određeni učenici uspješniji od drugih, točnije kako različiti čimbenici djeluju na njihovo učenje. Istraživanja individualnih razlika se također upotrebljavaju kao podloga pomoću koje učenici uče kako prilagoditi različite vrste nastave u svoju korist s ciljem optimalnog unaprjeđenja učenja, odnosno s ciljem uspješnog usvajanja stranoga jezika (Ellis, 2006).

## 2. DEFINICIJA I TAKSONOMIJA INDIVIDUALNIH RAZLIKA

Iako se ljudska bića međusobno razlikuju na brojne načine, jasno je da će neke od tih značajki imati veći a neke manji ili nikakav značaj za proces učenja. U tom smislu, da bi se određena značajka pojedinca mogla definirati kao individualna razlika, potrebno je da odražava stabilnost, odnosno kontinuitet tijekom vremena. Postojeća literatura daje mnogobrojne definicije individualnih razlika. Prema Dörnyei (2005), individualne razlike definirane su kao osobine, trajne individualne karakteristike za koje se pretpostavlja da vrijede za svakoga i prema kojima se pojedinci razlikuju po stupnju. Drugim riječima, individualne razlike predstavljaju odstupanja pojedinaca od normalnih okvira. Griffiths and Soruç (2021) tvrde da su individualne razlike karakteristike koje razlikuju učenike i utječu na njihovo ponašanje u učionici i izvan nje. Uvidom u postojeću literaturu možemo primijetiti kako postoji mnogo različitih taksonomija individualnih razlika u kontekstu učenja stranoga jezika. Dörnyei (2005) je individualne razlike podijelio na osnovne i izborne varijable. Pod osnovne varijable spadaju osobnost, sposobnosti, motivacija, temperament, raspoloženje, stilovi učenja i strategije učenja, dok strah od stranoga jezika, samopoštovanje, kreativnost, uvjerenja učenika i spremnost na komunikaciju pripadaju izbornim varijablama. Ellis (2006), na temelju pregleda dotadašnjih teorijskih i empirijskih istraživanja, u svojoj taksonomiji individualne razlike dijeli u četiri kategorije. Prva kategorija jesu kognitivne sposobnosti za učenje stranoga jezika pod koje spadaju inteligencija, jezične sposobnosti i pamćenje. Sklonosti, odnosno kognitivne i afektivne osobine učenika utječu na to koliko je pojedinac uvježban i fokusiran na učenje stranoga jezika su druga kategorija. Njoj pripadaju stilovi učenja, motivacija, strah, osobnost pojedinca i spremnost na komunikaciju. Treću kategoriju čine učenikove spoznaje o učenju stranog jezika odnosno njegova vjerovanja, dok u četvrtu kategoriju pod nazivom 'učenikove radnje' spadaju strategije učenja (Ellis, 2006: 548). Gardner i MacIntyre (1992) taksonomiju individualnih razlika prikazuju pomoću socio-edukacijskog modela učenja stranoga jezika. Cilj modela jest integrirati individualne razlike, socio-kulturni utjecaj okruženja i kontekste usvajanja u svrhu razumijevanja složenog proces učenja stranoga jezika. Socio-edukacijski model sastoji se od pet kategorija: socio-kulturni milje, prethodni faktori, varijable individualnih razlika, konteksti usvajanja jezika i ishodi. Prva kategorija, *socio-kulturni milje* ističe značaj socio-kulturnog okruženja u oblikovanju i procesu učenja i poučavanja stranoga jezika. Točnije rečeno, ukazuje na specifičnost svakog pojedinog društvenog konteksta kojeg je potrebno uzeti u obzir prilikom interpretacije individualnih

razlika i njihove povezanosti s ostalim faktorima razrednog okruženja. U drugu kategoriju *prethodni faktori*, uključene su biološke i iskustvene varijable poput spola, dobi i prethodnog jezičnog iskustva koje je važno uzeti u obzir prilikom identificiranja individualnih razlika. Treća kategorija, *varijable individualnih razlika* podrazumijevaju kognitivne i afektivne varijable. U kognitivne varijable spadaju inteligencija, jezična nadarenost i strategije učenja stranoga jezika, a u afektivne jezični stavovi, motivacija i strah od stranoga jezika. Konteksti usvajanja jezika, četvrta su kategorija koja razlikuje formalne i neformalne kontekste u kojima različite varijable individualnih razlika imaju direktan ili indirektan utjecaj. Posljednja, peta kategorija su ishodi koji mogu biti lingvistički i ne-lingvistički te koji utječu na formalne i neformalne kontekste koji zauzvrat utječu na varijable individualnih razlika. Posebnost i važnost socio-edukacijskog modela jest ta da predstavlja kauzalni (uzročno-posljedični) odnos između svih spomenutih varijabli. Uspoređivanjem socio-edukacijskog modela s Dörnyeovim i Ellisovim modelima može se uvidjeti da on osim što nabraja, također i definira odnose među varijablama. Sveukupno, socio-edukacijski model daje okvir za razumijevanje individualnih razlika i slojevitog procesa usvajanja stranoga jezika te naglašava značaj promišljanja o različitim individualnim i kontekstualnim čimbenicima u kontekstu učenju stranoga jezika (Gardner i MacIntyre, 1992).

Slika 1. Socio-edukacijski model (Gardner i MacIntyre, 1992)

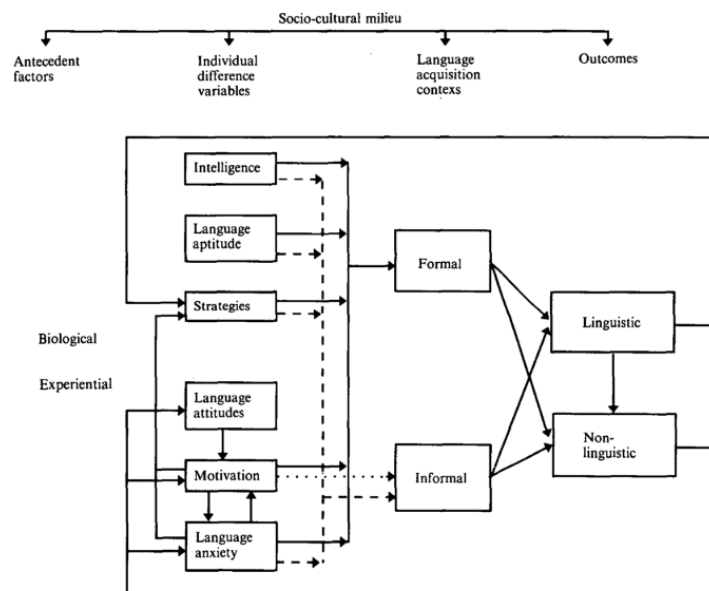


Figure 1. Schematic representation of the Socio-education model of second-language acquisition.

### 3. STRAH

U suvremenoj psihologiji strah se definira kao promjenjivo emocionalno stanje pojedinca kojega karakteriziraju osjećaji tenzije i nervoze te pojačani rad živčanoga sustava (Spielberger, 1972). Strah se kao pojam izjednačuje s pojmom „*anksioznost*“ iz razloga jer se često koriste kao istoznačnice, stoga se danas nastoji dati suvremena definicija kojom ćemo razlikovati strah od anksioznosti. Tako je Spielberger (1983) strah opisao kao „*neugodno emocionalno stanje ili stanje kojeg karakteriziraju subjektivni osjećaji napetosti, strepnje, nervoze i brige povezani s uzbuđenjem autonomnog živčanog sustava*“ (Spielberger, 1983, prema Vrcić, 2022:5). Američka udruga psihologa definirala je strah kao emociju koju upotpunjuju osjećaji napetosti i zabrinutosti s popratnim fizičkim izmjenama kao što su znojenje, povećani krvni tlak, vrtoglavica i slično (Felman i Browne, 2018, prema Vrcić, 2022). Swift i suradnici (2014, Vrcić, 2022) pak tvrde da je strah stanje koje može imati pozitivan i negativan utjecaj ovisno o tome kako mi reagiramo na osjećaje koje se pojavljuju. Jedan od bitnijih segmenata straha jest na koji će određeni način osoba shvatiti prijeteću situaciju. Drugim riječima, utjecaj straha ovisi upravo o pojedincu, njegovoj individualnoj procjeni situacije koju percipira prijetećom te o načinu na koji se pojedinac nosi sa situacijom. Vodeći se time, Pekrun (1992) strah definira kao „*sociobiološki fenomen koji se doživljava kao slutnja straha ili prijetnje koja proizlazi iz individualnih procjena situacije i njihove sposobnosti da se s njome nose*“ (Pekrun, 1992, prema Čiček, 2014, : 7). Strah se pronalazi u mnoštvu raznovrsnih područja te uvidom u postojeću literaturu razlikujemo više podjela. Alpert i Haber (1960, Mihaljević Djigunović, 2002) strah su podijelili na pozitivan (*facilitating*) i negativan (*debilitating*). Pozitivan strah jest onaj koji se pojavljuje u niskome stupnju i na pojedinca djeluje motivacijski, odnosno potiče ih na proaktivno ponašanje. Negativan strah javlja se kada se dostigne visoki stupanj straha i on djeluje demotivirajuće, točnije potiče na izbjegavanje zadataka. Spielberger (1983, prema Vrcić, 2022) strah je podijelio na tri vrste. Prva vrsta jest strah kao osobina ličnosti koji se pojavljuje kod pojedinaca koji su nervozni i uplašeni u raznim situacijama. Takva vrsta straha ne mijenja se prolaskom ili promjenom situacije iz razloga što predstavlja dio osobine ličnosti pojedinca. Druga vrsta straha, strah kao stanje emocionalna je reakcija koja se pojavljuje u određenim situacijama koje pojedinac smatra ugrožavajućima i koja se s vremenom mijenja. Posljednja vrsta straha jest situacijski strah kao naprimjer javni nastup, pisanje testa, sudjelovanje na satu ili razgovor sa strancem. Točnije, to je strah koji se pojavljuje u određenom vremenu i situaciji (Vrcić, 2022). Piechurska-Kuciel (2008) razlikuje dva modela anksioznosti. Prvi model koji je navela

jest interferencijski model, a drugi model deficita vještina. Interferencijski model prema Morrisu i Liebertu (1967, prema Čiček, 2014) sastoji se od dvije komponente koje direktno utječu na pojedinca, a to su zabrinutost (kognitivna zabrinutost pojedinca o svojoj izvedbi) i emocionalnost (emocionalna reakcija na stresnu situaciju) pojedinca. Deficit vještina, osim što predstavlja jedan od modela, ujedno predstavlja i definiciju straha u obrazovnom kontekstu koja glasi da osobe koje imaju slabije vještine učenja i koje su toga svjesne, imaju izraženiju šansu da budu anksiozne i da ostvaruju slabije rezultate. Međutim, važno je napomenuti da ako anksiozna osoba ima odlične vještine učenja, zasigurno će postići bolje rezultate od anksiozne osobe s lošijim vještinama učenja. Zaključno, vještine učenja imaju značajan učinak na anksioznost i samu izvedbu pojedinca (Piechurska-Kuciel, 2008).

## 4. STRAH OD STRANOGA JEZIKA

### 4.1 Definicija straha od stranoga jezika

Strah od stranoga jezika u počecima se promatrao kao jedna od podkategorija općih tipova straha. Prvi sistematični pregled i kritiku dotadašnjih istraživanja ponudio je Scovel (1978). Autor je istaknuo potrebu za detaljnijom i preciznijom definicijom straha od stranog jezika, te za konstrukcijom odgovarajućeg instrumenta koji će uzeti u obzir situacijske varijable koje mogu pogodovati razvoju straha. Naglasio je važnost osvješćivanja složene hijerarhije varijabli kod učenika (intrinzičnih/ekstrinzičnih varijabli, afektivnih/kognitivnih varijabli, različitih mjera straha) i njihovog odnosa prema drugim varijablama koje utječu na proces učenja i poučavanja. Horwitz, Horwitz i Cope (1986) prvi su koji su nastojali i uspjeli definirati strah od stranoga jezika kao zasebni konstrukt u kontekstu učenja stranoga jezika. Strah od stranoga jezika definirali su kao: „*jedinstveni kompleks samosvijesti, uvjerenja, osjećaja i ponašanja povezanih s učenjem jezika u razrednom kontekstu koji proizlazi iz jedinstvenog iskustva učenja jezika*“ (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986; 128). Mihaljević Djigunović (2002) strah od stranoga jezika definirala je kao pojavu koja se javlja manifestacijom općenitijih vrsta strahova: strah od komuniciranja, strah od ocjenjivanja, strah kao osobine ličnosti... Prema njezinome pogledu strah od stranoga jezika kod osoba koja ima izraženiju razinu straha od ocjenjivanja javiti će se u situacijama koje zahtijevaju učenje i uporabu stranoga jezika, a kod pojedinaca koji osjećaju strah od komuniciranja u situacijama koje podrazumijevaju razgovor na stranome jeziku. Zhang (2001, prema Tran, 2012) opisao je strah od stranoga jezika kao psihološku napetost koja se javlja kada učenici izvode zadatke u procesu učenja. Gardner i MacIntyre (1993) definiraju strah od stranog jezika kao strah koji se javlja kada se pojedinac nađe u situaciji koja zahtijeva korištenje stranoga jezika u kojemu on nije u cijelosti kompetentan. Stoga se pojavljuju osjećaji nervoze, nelagode i nesigurnosti kada je potrebno da pojedinac sluša, govori, čita i piše na stranome jeziku. Gardner i MacIntyre (1993) također tvrde da je strah od stranoga jezika naučena emocionalna reakcija koja se razvila kao rezultat ponovljenih, negativnih iskustva.

Postojeća literatura razlikuje dva oblika straha od stranoga jezika. Prvi oblik predstavlja manifestacije općenitijih vrsta strahova koji prelaze iz jednoga oblika u drugi, kao što su naprimjer strahovi od pisanja ispita, razgovaranja i bojažljivosti kao osobine pojedinca. Drugi oblik, podrazumijeva da je strah od stranoga jezika zasebna i jedinstvena vrsta straha koja se javlja u procesu učenja stranoga jezika (Horwitz i Young, 1991). Obzirom na prethodno spomenute podjele u drugome poglavlju, strah od stranog jezika je situacijski specifičan strah



koji se javlja tijekom procesa učenja, poučavanja i korištenja stranog jezika (Horwitz, Horwitz, i Cope, 1986; MacIntyre i Gardner, 1991; Mihaljević Djigunović, 2002) . Međutim, Gardner i MacIntyre (1993) napominju da iako se strah od stranoga jezika većinom javlja u procesu učenja i poučavanja, može se manifestirati u bilo kojem segmentu gdje se pojedinac koristi stranim jezikom.

#### **4.2 Izvori straha od stranoga jezika**

Strah od stranoga jezika često ima negativan utjecaj na proces učenja stranoga jezika, a samim time i negativan utjecaj na učenika te njegove emocije i ponašanje. U svrhu sprječavanja pojave straha od stranoga jezika, brojni autori nastojali su indetificirati njegove izvore. Tako u postojećoj literaturi pronalazimo raznovrsne podjele izvora straha od stranoga jezika. Prvu sistematizaciju izvora straha od stranog jezika ponudili su Horwitz i suradnici (1986) koji su ih podijelili na strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne evaluacije. Navedena podjela zbog svoje važnosti u postojećoj literaturi bit će detaljno objašnjena u potpoglavljima koji slijede. Young (1991) identificirala je šest mogućih izvora straha od stranoga jezika koji mogu biti povezani s učenikom, učiteljem ili sa samom nastavom stranog jezika. Prema autorici, strah od stranog jezika proizlazi iz: 1) osobnih i interpersonalnih strahova, 2) uvjerenja i stavova učenika o učenju stranog jezika, 3) uvjerenja i stavova učitelja o poučavanju stranoga jezika, 4) interakciji učenika i učitelja, 5) atmosfere u učionici i 6) ocjenjivanja znanja o jeziku. Yan i Horwitz (2008, prema Luo, 2013) intervjuiranjem učenika osnovnih škola došli su do zaključka da postoji sedam izvora straha od stranoga jezika, a podijelili su ih na regionalne razlike među učenicima, organizaciju procesa učenja i poučavanja, učiteljeve karakteristike, strategije učenja, tipove testova, uspoređivanje učenika s ostalim vršnjacima i utjecaj roditelja. Luo (2013) je predložila četverodimenzionalni model izvora straha od stranoga jezika prema kojem strah od stranog jezika može biti uzrokovan atmosferom u razredu, učenikovim karakteristikama, jezikom koji se želi usvojiti i samom nastavom. Piechurska-Kuciel (2008) izvore straha podijelila je u dvije kategorije-istinite i lažne (ostale). Istinite uzroke straha čine osobni i interpersonalni strah, uvjerenja učenika, uvjerenja učitelja, odnos između učenika i učitelja, postupci u nastavnome procesu i ispitivanje znanja stranoga jezika. Osobni i interpersonalni strahovi javljaju se u situacijama kada učenici smatraju da će ih ostali negativno procijeniti što utječe na njihovu sliku o samome sebi i na njihovo samopoštovanje. Na uvjerenja učenika kao opće pretpostavke o njima samima, mogu utjecati različiti faktori koji najčešće potječu iz percipiranih osobnih iskustva. Zatim ta

iskustva utječu na ponašanje, uspjeh, postignuće i obrazovno iskustvo učenika. Proces učenja započinje učenikovim uvjerenjima o samome sebi te ako je to uvjerenje već na samome početku negativno, negativan će biti i krajnji rezultat. Shodno tome, Erhman i Oxford (1995, prema Piechurska-Kuciel 2008) donose zaključak da su vještine govorenja i pisanja na stranome jeziku povezane s uvjerenjima da se jezik može dobro naučiti. Uvjerenja učitelja također su prepoznata kao jedan od uzroka straha od stranoga jezika. Učitelji sa svojim postupcima i stilom poučavanja u nastavnome procesu koji proizlazi iz njihovih uvjerenja, direktno utječu na izvedbu i ponašanje učenika. Odnosno, ako učitelji nisu fleksibilni promjenama i prilagodbama u procesu učenja i poučavanja, kod učenika koji slabije i sporije usvajaju strani jezik razviti će se strah od istoga. Slijedom toga, još jedan od uzroka straha od stranoga jezika može biti odnos između učenika i učitelja. Ako je taj odnos neusklađen i nestabilan on dovodi do proizvodnje visoke razine straha kod učenika. Autorica Mihaljević Djigunović u svojoj je knjizi „*Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako ga se očituje i kako ga se osloboditi (2002)*“ opisala istraživanje čiji je cilj bio utvrditi izvore straha od stranoga jezika kod hrvatskih učenika kojima je engleski jezik bio strani jezik. U istraživanju je sudjelovalo 392 učenika iz različitih škola u Zagrebu. Zadatak učenika bio je što detaljnije opisati strah koji osjećaju pri uporabi i učenju engleskoga jezika. Prema ovome možemo zaključiti da je riječ o kvalitativnome istraživanju u kojem su se rezultati prikazivali pomoću učestalosti pojave straha. Rezultati istraživanja prikazali su 10 različitih izvora straha od stranoga jezika. Prvi i najčešći izvor straha koji su učenici istakli bila je uporaba engleskoga jezika na nastavi (25,75%), a potom ocjenjivanje (17,52%) i negativna samoprocjena (14,32%). Navedena tri faktora predstavljaju najčešće izvore straha od stranoga jezika. Osobitosti engleskoga jezika (12,18%), uporaba jezika izvan nastave (10,15%), pogreške (8,12%), učitelj (4,81%), opći strah (4,06%), problemi s razumijevanjem (2,03%) i objektivne okolnosti (1,06%) predstavljaju izvore straha koje su učenici naveli da nisu toliko učestali. Ispravljanje pogrešaka najčešći je razlog javljanja straha od stranoga jezika. Učenici jesu svjesni da je ispravljanje pogrešaka bitan i nužan dio procesa učenja i poučavanja, međutim ako je učitelj prestrog i preintenzivan u ispravljanju kod učenika se javljaju negativne emocije i strah. Najčešći postupak u učionici koji kod učenika stvara strah od stranoga jezika jest govorenje pred drugim kolegama. Javlja se strah i zabrinutost kakav će društveni dojam ostaviti i što će im ostali reći. Ispitivanje znanja stranoga jezika kod učenika neizbježan je uzrok straha od stranoga jezika. Učenici znaju da se njihovo znanje mora ispitati i ocijeniti, međutim sam čin ispitivanja ili pisanja testa kod učenika pobuđuje visoku razinu straha (Ćoso, 2011). Međutim, važno je napomenuti da dosada spomenuti izvori straha ne javljaju zasebno

i da ne postoji isključivo jedan izvor straha od stranoga jezika nego da se svi međusobno preklapaju i utječu jedni na druge.

#### **4.2.1 Strah od komunikacije**

„Strah od komunikacije može se definirati kao vrsta sramežljivosti koju karakterizira strah od komuniciranja s ljudima. Riječ je o strahu koji se osjeća pri usmenoj komunikaciji s jednom osobom ili više osoba, pri javnome nastupu (trema) ili pri primanju informacija (receptijski strah)“ (Mihaljević Djigunović, 2002:20). Krashen (1981, prema Mihaljević Djigunović, 2002) ističe da prisiljavanje učenika na komuniciranje, najčešće rezultira pojavom straha od komunikacije, demotiviranošću te povlačenjem od procesa učenja stranoga jezika. Mejis i sur. (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) tvrde da oni učenici s visokom razinom straha od komunikacije, razvijaju negativne stavove prema usmenoj komunikaciji što rezultira izbjegavanjem bilo kakvih komunikacijskih situacija u kojima je potrebno koristiti se stranim jezikom. Dokazano je, da će strah od komunikacije biti veći kada je i stupanj formalnosti određene komunikacijske situacije veći. Jedan od razloga zašto je to tako jest da formalnije komunikacijske situacije zahtijevaju poznavanje i korištenje formalnijeg, složenijeg vokabulara. Mejis i sur. (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) također ističu da učenici s nižim jezičnim kompetencijama izbjegavaju sudjelovanje u aktivnostima i komunikaciji na nastavi te da time izbjegavaju dobivanje povratnih informacija od nastavnika što u konačnici rezultira izbjegavanjem poboljšanja komunikacijskih vještina (Mihaljević Djigunović, 2002). Postoji nekoliko modela koji nastoje objasniti strah od komunikacije. Davidson i Neal (1974) smatraju da strah od komunikacije proizlazi iz klasičnoga uvjetovanja. Prema njihovom mišljenju, učenik je kroz određeni vremenski period bio izložen negativnim iskustvima povezanim s komunikacijskim situacijama. Kroz tu izloženost, počinje se formirati povezanost između osjećaja straha i situacija komunikacije, što rezultira razvojem straha od komunikacije. Drugi model, model negativne kognitivne procjene ističe učenikovo negativno vrednovanje vlastitih iskustava i očekivanja negativnih posljedica u aktivnostima komuniciranja kao ključni faktor. Prema njemu, učenik unaprijed postavlja previsoka očekivanja u svoje komunikacijske sposobnosti te kada ta očekivanja nisu ispunjena, učenik negativno procjenjuje svoje vještine i očekuje neuspjeha i u budućnosti. Nedostatak pozitivne i motivirajuće povratne informacije od strane učitelja dodatno doprinosi učenikovom negativnom viđenju. Treći model tvrdi da nedovoljno razvijene komunikacijske, ali i društvene vještine uzrokuju strah od komunikacije i izbjegavanje zbog negativnih ishoda

komunikacije (Mihaljević Djigunović, 2002). Kako je prethodno spomenuto, strah, pa tako i strah od komunikacije može se pojaviti u dva segmenta-kao dio osobnosti i kao reakcija na određenu situaciju. McCroskey (1997, prema Mihaljević Djigunović, 2002) razlikuje četiri tipa straha koja se kreću između straha od komunikacije kao dijela osobnosti i straha od komunikacije u određenoj situaciji. Prvi tip straha od komunikacije rezultat je stabilnih karakteristika osobnosti zbog kojih učenik osjeća strah u različitim komunikacijskim situacijama. Drugi tip straha od komunikacije jest opći strah koji je povezan s komunikacijskim kontekstom, u kojem učenik osjeća strah u specifičnim situacijama poput javnoga nastupa, interakcija u školi, grupi i slično. Treći tip jest komunikacijski strah koji je usmjeren prema određenoj osobi ili grupi ljudi, gdje učenik doživljava strah isključivo u komunikaciji s tim specifičnim ljudima, obično zbog prijašnjih negativnih iskustava s njima. Posljednji tip straha od komunikacije jest situacijski strah koji se smatra prolaznim, nastajući kao odgovor na situacijske barijere koje nameće sugovornik ili grupa (Mihaljević Djigunović, 2002). Autori pomoću navedenih modela i podjela identificiraju različite izvore straha od komunikacije. Navode da učenicima koji se rađaju s predispozicijama povećanog straha od komunikacije, nasljedni faktor igra ulogu. Okolina u kojoj učenik odrasta također ima značajan utjecaj na pojavu straha od komunikacije, a objašnjava se na dva načina. Prema prvom načinu, učenik koji odrasta u poticajnom i ohrabrujućem okruženju vjerojatno će biti skloniji sudjelovanju u komunikaciji u kojoj će ujedno razvijati i veće samopouzdanje. S druge strane, učenici koji se nalaze u okruženju u kojem komunikacijski pokušaji nisu poticani i ohrabreni imati će manje samopouzdanje i time manje sudjelovati u komunikaciji. Drugi način nalaže da učenici u svojoj okolini oponašaju tuđa ponašanja. U slučaju kada imitiranje tuđih ponašanja bude odobreno od strane društva, učenici se nastave tako ponašati. Međutim, ako to ponašanje nije odobreno, učenici ga nastoje promijeniti. Nedosljedne reakcije u procesu učenja kako komunicirati, kao što su nepredvidive pohvale i kazne također mogu izazvati strah od komuniciranja. Učenik ne može predvidjeti na koji način će biti nagrađen ili kažnjen za svoje ponašanje te se u tom slučaju javlja naučena bespomoćnost. Strah od komunikacije također može biti posljedica nedovoljno razvijenih komunikacijskih vještina. Naime, samoprocjena učenika o vlastitim sposobnostima igra važniju ulogu od objektivnog stupnja razvijenosti komunikacijskih vještina (Mihaljević Djigunović, 2002). Strah od komunikacije prema Mihaljević Djigunović (2002) može se manifestirati kroz četiri bihevioralne reakcije. Prva jest izbjegavanje komunikacije kada je to moguće. Kada se suoči s komunikacijskom situacijom, učenik bira između bijega i borbe, a najčešći odabir je bijeg. Povlačenje iz bilo kakve komunikacije, druga je reakcija u kojoj će se učenik nastojati povući iz komunikacijske

situacije, izražavajući se samo kada ga se prozove ili će potpuno zašutjeti. U situacijama kada izbjegavanje i povlačenje nije moguće, može doći do poremećene komunikacije. Učenik prestaje tečno govoriti, javlja se nerazgovijetnost i neprirodno ponašanje. Suprotna, četvrta reakcija, pretjerana komunikacija također može nastupiti. Učenik u ovoj reakciji daje dojam da je komunikacijski nespretn. Strah od komunikacije može se mjeriti se na nekoliko načina- samoizvješćem učenika, procjenom promatrača i fiziološkim mjerenjima. Među njima, samoizvješća učenika su najčešća metoda mjerenja straha od komunikacije. Međutim, da bi rezultati bili pouzdani, važno je osigurati da učenici iskreno odgovaraju na postavljena pitanja. Ova metoda može mjeriti strah od komunikacije u njezina oba segmenta, kao osobinu ličnosti i situacijsku pojavu. Promatranje ponašanja, odnosno procjena ponašanja podrazumijeva promatranje treće osobe tijekom komunikacijske interakcije. Predstavlja indirektnu metodu koja se zbog toga što može utjecati na promjenu ponašanja učenika, koji zna da ga se promatra, smatra nepreciznom. Treća i najmanje korištena metoda u mjerenju straha od komunikacije jest fiziološko mjerenje. Riječ je o mjerenju situacijskoga straha, odnosno tjelesnih promjena koje se javljaju kod učenika tijekom komunikacijskih situacija (Mihaljević Djigunović, 2002).

#### **4.2.2 Strah od ocjenjivanja**

U odgojno-obrazovnom procesu, testovi se koriste kao uobičajena metoda procjene napretka, a evaluacija uspješnosti neprekidna je karakteristika većine nastavnih programa (Horwitz i sur., 1986). Strah od ocjenjivanja definiran je kao „skup kognitivnih, fizioloških i bihevioralnih odgovora povezanih sa zabrinutošću oko mogućih neuspjeha ili loših izvedba na testu ili sličnoj evaluacijskoj situaciji“ (Bodas, Ollendick i Sovani, 2008, prema Aydin, 2018). Rijavec i Marković (2008, prema Čoso, 2011) opisali su strah od ispitivanja kao kombinaciju emocionalne uzbuđenosti i kognitivne zabrinutosti koja se javlja u ispitnim situacijama ili pri samom razmišljanju o njima. On se obično počinje razvijati već u prvome razredu osnovne škole, a intenzitet mu se pojačava sve do početka srednjoškolskog obrazovanja nakon kojega se obično stabilizira (Čoso, 2011). Strah od ocjenjivanja može se podijeliti u tri faze. Prva faza jest predispitna faza, koja se pojavljuje nekoliko dana prije samoga ispitivanja, odnosno ocjenjivanja. Ispitna faza, druge je faza koja se realizira tijekom samoga procesa ocjenjivanja, kada su učenici izloženi ispitivanju. Posljednja faza jest poslijeispitna faza, u kojoj učenik iščekuje rezultate ocjenjivanja i brine se za moguće uspjehe, odnosno neuspjehe (Zeidner, 1998, prema Stoeber i Pekrun, 2004). Wren i Benson (2004, prema Aydin, 2018) predložili su da se strah od ocjenjivanja može podijeliti na tri različite, ali povezane dimenzije: dimenziju

misli, dimenziju ponašanja nevezanih za zadatak i dimenziju autonomnih reakcija. Dimenzija misli sadržava kognitivnu zabrinutost i može se javiti prije, tijekom ili nakon ocjenjivanja. Uključuje unutarnji dijalog pojedinca o evaluacijskim situacijama, a fokusira se na samokritičnost učenika (uspoređivanje s vršnjacima), zabrinutost vezanu uz ispit (osjećaj spremnosti/nespremnosti za evaluacijsku situaciju), zabrinutost nevezanu uz ispit (što će roditelji misliti). Druga dimenzija, dimenzija ponašanja nevezanih uz zadatak održava strah od ocjenjivanja tijekom testiranja i uključuje simptome pažnje usmjerene na podražaje koji nisu vezani uz zadatke. Podražaji uključuju nervozne navike kao što su auto-manipulacija (griženje noktiju), manipulacija predmetim (igranje gumicom) kao i ostala nepažljiva ponašanja poput gledanja po učionici. Treća dimenzija autonomnih reakcija odnosi se na fiziološki aspekt straha od ocjenjivanja i može se pojaviti prije ili tijekom ocjenjivanja. Ona sadrži metaboličke reakcije na stres povezane s ocjenjivanjem, poput somatskih tegoba (znojenje, ubrzani rad srca, vrtoglavica i slično). Učenici koji se suočavaju sa strahom od ocjenjivanja često imaju poteškoće u učenju i prisjećanju gradiva tijekom testova što rezultira lošim rezultatima na ispitima. Strah od ocjenjivanja može dovesti do smanjenja samopoštovanja, loših akademskih postignuća ili čak neuspjeha. Također, može poticati pasivnost u procesu učenja i poučavanja, pa čak može dovesti i do potpunog odbijanja škole (Piechurska-Kuciel, 2008). Strah od ocjenjivanja negativno utječe na učenikove strategije rješavanja problema, pamćenje i ocjene. Međutim, učenici koji doživljavaju strah od ocjenjivanja veoma često dobro nauče potrebno gradivo, ali u trenutku ispitivanja sposobnost dozivanja naučenih informacija otežana je zbog prisutnosti nepotrebnih misli koje proizlaze iz zabrinutosti za ishod (Ćoso, 2011). Jedan od čestih uzroka pojave straha od ocjenjivanja jesu akademska očekivanja koja roditelji postavljaju svojoj djeci. U slučaju kada se ta akademska iščekivanja ne ispune kod učenika se javlja strah od posljedica i mogućeg razočarenja roditelja. Također, izvor pojavljivanja straha od stranoga jezika može biti hvaljenje učenika isključivo za konačno postignuće umjesto za cjelokupni trud. Time se stvara stav da učenik uvijek mora postići maksimalni uspjeh, dok se neuspjeh doživljava kao nedostatak kompetentnosti (McDonald, 2001). Ćoso (2011) ističe da pojava ekstrinzičnih nagrada može smanjiti učenikovu intrinzičnu motivaciju te ga navesti prema pogrešnim vrijednostima. Stoga je važno pohvaliti učenike za njegov napredak u usporedbi sa samim sobom, a pohvale trebaju biti smislene i konstruktivno usmjerene. Strah od ocjenjivanja također se može pojaviti kao rezultat natjecateljskog okruženja u razredu i poticanju konkurencije među učenicima. Socioekonomski status učenika pokazao se kao još jedan od uzroka pojave straha od ocjenjivanja. Učenici nižeg socio-ekonomskog statusa doživljavaju intenzivniji strah od

ocjenjivanja od učenika višeg socio-ekonomskog statusa (McDonald, 2001). Učenici koji imaju snažno razvijen strah od ocjenjivanja nastoje ga izbjeći na dva načina. Prvi način jest pokušaj izbjegavanja situacije u kojima će biti ocijenjeni. Ako izbjegavanje nije moguće, okreću se prema drugom načinu u kojem se trude prevladati strah pretjeranim učenjem. Pretjerano učenje, nažalost, učenicima ne garantira uvijek uspjeh te i ono može rezultirati neuspjehom i pojavom negativnih osjećaja. Važno je uzeti u obzir učinak nenajavljenih ispita, vremenskih ograničenja, ponovljenog ocjenjivanja, povratnih informacija o rezultatima, korištenje muzike i humora tokom ocjenjivanja, težine zadataka i formata testa koji mogu dodatno pogoršati strah od stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002).

#### **4.2.3 Strah od negativne društvene evaluacije**

Strah od negativne društvene evaluacije definira se kao bojazan od tuđeg mišljenja i izbjegavanje situacije u kojima će osoba biti podvrgnuta evaluaciji, zbog očekivanja negativnog prosuđivanja (Horwitz i sur., 1986). Strah od negativne društvene evaluacije veoma je sličan strahu od ocjenjivanja, međutim razlika je u tome da se strah od negativne društvene evaluacije ne ograničava samo na situacije u kojima se procjenjuje učenikovo znanje, već obuhvaća različite društvene interakcije u kojima su prisutne određene vrste evaluacije. Ova vrsta straha često se povezuje i sa situacijama usmene komunikacije, koja je posebno izražena u nastavi stranoga jezika. Nastava stranoga jezika jest pod stalnom evaluacijom od strane učitelja, ali i od strane vršnjaka u razredu, koji imaju značajnu ulogu u učenikovom socijalnom okruženju. Strah od negativne društvene evaluacije u većini slučajeva dovodi do izbjegavanja sudjelovanja u nastavi kako bi se spriječile kritike i ismijavanje. Također može doći do povlačenja i odustajanja od učenja i nastave kompletno. Važno je napomenuti da se ova vrsta straha može pojaviti ne samo u stvarnim prijetećim situacijama, već i u imaginarnim situacijama za koje učenici smatraju da mogu biti prijetećeg karaktera (Mihaljević Djigunović, 2002).

#### **4.3 Kako nastaje i kako se razvija strah od stranoga jezika**

Strah od stranoga jezika, kao što možemo zaključiti iz prethodnih poglavlja, veoma je kompleksna pojava koja može imati dubok i dugotrajan utjecaj na pojedinca. Razumijevanje kako ova pojava nastaje i kako se razvija, ključno je za prevladavanje i smanjenje njezinih negativnih posljedica. Razlikujemo nekoliko teorija o nastajanju i razvitku straha od stranoga jezika. Najpoznatije su dvije teorije koje su predstavili Tobias (1979) te Gardner i MacIntyre

(1989). Tobiasov (1979) trodijelni model pruža uvid kako strah od stranoga jezika nastaje i kako se razvija kroz tri različite faze-fazu ulaza, fazu obrade informacija i fazu izlaza. Posebnost ovoga modela jest da on prikazuje utjecaj i posljedice straha od stranoga jezika kroz sve tri spomenute faze za razliku od ostalih koji su se većinom usmjerili na posljedice straha od stranoga jezika samo u posljednjoj fazi, fazi izlaza. Prva faza, faza ulaza, podrazumijeva prvo iskustvo učenika s novim vanjskim podražajima. Učenik prima podražaje i stvara unutarnje reprezentacije koje te podražaje oblikuju u pamćenje kroz pažnju, koncentraciju i kodiranje. Pojava straha već u ovoj fazi može otežati kasnije faze obrade ako se važne informacije propuste, odnosno ako se ne primi cjelokupni podražaj. Na primjer, učenici koji posjeduju strah od stranoga jezika u ovoj fazi imaju poteškoće s brzim govorom ili složenim pisanjem, što zahtjeva ponovno objašnjavanje ili ponovno čitanje. U fazi obrade informacija, učenici se bave unutarnjim kognitivnim operacijama koje opisuje latentnost poput organizacije, pohrane i asimilacije informacija primjenjenih u početnoj fazi. U ovoj fazi strah od stranoga jezika utječe na kognitivnu obradu zadataka, a posebno onih koji su izazovni, zahtijevaju puno pamćenja ili su slabo organizirani. U jezičnom kontekstu, organiziranje materijala, razumijevanje poruka i učenje novih riječi mogu utjecati na brzinu učenja i razumijevanja. Izlazna faza uključuje proizvodnju prethodno naučenoga materijala, u kojoj učenici pokazuju svoje jezično znanje. Efikasnost u ovoj fazi uvelike ovisi o prethodnim fazama, uključujući organizaciju produkcije i brzini izvlačenja informacija iz pamćenja. Učenici koji doživljavaju strah od stranoga jezika u ovoj fazi imaju „blokade“ tijekom ispita. Opisane tri faze međusobno su ovisne, pri čemu uspjeh svake faze ovisi o uspješnom dovršavanju prethodne faze (MacIntyre i Gardner, 1994). Teorija o razvoju straha od stranoga jezika predložena od strane MacIntyre i Gardnera (1989) tvrdi da se strah od stranoga jezika, kao što je već prethodno spomenuto, razvija kao rezultat ponovljenih negativnih iskustava te da je riječ o naučenoj emocionalnoj reakciji. Ovaj model ima tri glavna dijela. U početnim fazama, učenici doživljavaju kratkotrajni oblik straha, odnosno strah vezan uz određenu situaciju u procesu učenja. Ovdje strah od stranoga jezika nije vrlo značajan jer negativna iskustva još nisu proizvela negativni emocionalni odgovor. U drugoj fazi, nakon ponovljenih doživljaja, javlja se negativni emocionalni doživljaj i počinje se primjećivati veza između straha i izvedbe, odnosno učenici strah povezuju sa izvedbom na stranome jeziku. U posljednjoj fazi, negativni rezultati i ponovljeni negativni emocionalni doživljaji dovode do povećanja razine straha od stranoga jezika. Jednom kada se razvije, strah od stranoga jezika ima široki utjecaj na izvedbu učenika i može utjecati na buduće učenje. Istraživanja su pokazala da su razine straha od stranoga jezika najviše na početku učenja, a zatim opadaju



kako se vještina učenika povećava. Time se sugerira da će strah od stranoga jezika opadati kako iskustvo i vještine budu rasle, pod uvjetom da učenik nastavi regularno s učenjem i korištenjem stranoga jezika (MacIntyre i Gardner, 1989).

Spilberger (1966) i Eysenck (1979) predložili su svoja teorijska objašnjenja kojima nastoje objasniti razlog nastajanja straha od stranoga jezika. Spilbergerov model ističe da strah od stranoga jezika olakšava učenje u zadacima lakšega tipa, dok u zadacima težega tipa otežava. Prema njemu, učenici koji posjeduju visoki strah od stranoga jezika i nižu razinu inteligencije uspješno će riješiti jednostavnije zadatke uz minimalno izlaganje jeziku, srednje teške zadatke uz veću izloženost jeziku dok teže zadatke neće moći uspješno riješiti ni uz najveću izloženost jeziku. Zatim učenici s visokim strahom i visokom inteligencijom uspjati će riješiti lagane i teže zadatke neovisno o tome koliko se izlažu jeziku, a u rješavanju najtežih zadataka strah od stranoga jezika služiti će im kao motivator. Eysenck tvrdi da je uzrok pojave straha od stranoga jezika kognitivna interferencija. On zaključuje da je uzrok nastajanja straha povezan sa misaonom opterećenošću samim sobom, odnosno pretjeranim samovrednovanjem, zabrinutosti za potencijalni neuspjeh i mišljenjima drugih ljudi. Stav Eysencka je da učenici koji doživljavaju strah od stranoga jezika nastoje te misaone opterećenosti koje stvaraju negativne efekte straha kompenzirati ulaganjem većeg truda i napora (Mihaljević Djigunović, 2002). Možemo zaključiti da iako niske razine straha mogu pozitivno djelovati na učenje, većina istraživanja implicira da su češće negativne korelacije nego pozitivne. Stoga, zaključujemo da iako strah od stranoga jezika može biti koristan, često ima negativan utjecaj na samu izvedbu učenika (MacIntyre i Gardner, 1989).

## **5. KAKO POMOĆI UČENICIMA/STUDENTIMA KOJI IMAJU STRAH OD STRANOGA JEZIKA**

### **5.1 Otkrivanje straha**

Uvođenje učenika u proces učenja stranoga jezika nije uvijek jednostavno, pogotovo ako se suočavaju s određenim strahom ili nelagodnom. Strah od stranoga jezika može biti prisutan iz različitih razloga i može se manifestirati na različite načine kod učenika. Prepoznavanje i otkrivanje ovoga straha ključno je za pružanje podrške i prilagođavanje nastavnih metoda kako bi se učenicima omogućilo da prevladaju svoje prepreke i postignu uspjeh u učenju jezika. Kroz razumijevanje i identifikaciju znakova straha od stranoga jezika, nastavnici mogu pružiti ciljanu podršku i prilagoditi svoje pristupe kako bi mogli pomoći učenicima da se osjećaju ugodnije i sigurnije u procesu učenja i poučavanja. Jedan od načina otkrivanja straha od stranoga jezika prema autorici Mihaljević Djigunović (2002) jest najpoznatiji instrument za mjerenje to jest otkrivanje straha od stranoga jezika, skala za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (Horwitz, 1983). Skala se sastoji od 33 pitanja na koja se odgovara pomoću Likertove skale od pet stupnjeva. Upitnik nastoji ispitati posjeduju li i u kojoj mjeri ispitanici strah od komuniciranja, strah od negativne društvene evaluacije i strah od ocjenjivanja. Nakon otkrivanja posjeduje li osoba jedan od tri navedena straha od stranoga jezika preporuča se ustanoviti u kojoj se fazi učenja i uporabe stranoga jezika strah najviše javlja. To najbolje može odrediti upitnik MacIntyrea i Gardnera (1994). Pomoću tog upitnika, strah od stranoga jezika ispituje se kroz njegove tri faze-faze ulaza, faze obrade informacija i faze izlaza. U upitniku se nalazi 18 pitanja na koje ispitanik odgovara pomoću Likertove skale. Autorica Mihaljević Djigunović (2002) navodi kako je veoma bitno razumjeti koliko je pojedina osoba sramežljiva, osjeća li strah od komunikacije, je li sklona izbjegavati komunikacijske situacije ili je uvijek spremna na njih. Stoga, osim ova dva upitnika o ispitivanju straha od stranoga jezika, ističe još tri upitnika kojima se može otkriti strah od stranoga jezika. Prvi upitnik jest skala sramežljivosti autora McCroskeya (1997), drugi upitnik jest upitnik za ispitivanje straha od komunikacije McCroskeya i Beattyja (1984) i posljedni, treći upitnik autora McCroskeya i Richmonda (1987) pod nazivom upitnik za mjerenje spremnosti na komunikaciju.

## **5.2 Aktivnosti koje pomažu u oslobađanju straha od stranoga jezika**

U postojećoj literaturi razlikujemo razne načine kako pomoći učenicima/studentima u suzbijanju straha od stranoga jezika. Jedan od načina jest sudjelovanje u aktivnostima koje će biti spomenute u sljedećim potpoglavljima u svrhu smanjivanja razine straha od stranoga jezika. Osim aktivnosti, nastavnici također imaju veliku ulogu u pomaganju suzbijanja i prevladavanja straha od stranoga jezika. U situacijama kada je potrebno, nastavnici pružaju podršku i pomoć učenicima/studentima u procesu učenja i poučavanja. Međutim, način pristupanja suzbijanju i oslobađanju od straha individualan je za svakoga pojedinca i ne postoji univerzalna metoda suočavanja s njime. Drugim riječima, svaki pojedinac uz pomoć učitelja mora pronaći strategiju, odnosno aktivnost koja mu najviše odgovara i koja sadrži najveći učinak u suzbijanju straha od stranoga jezika. Prema Mihaljević Djigunović (2002), „oslobađanje“ od straha od stranoga jezika znači razvijanje pozitivnoga stava pojedinca koji uči te osvješćivanje svih aspekata učenja jezika.

### **5.2.1 Što učenici sami mogu napraviti**

Horwitz i suradnici (1986) ističu da je prvenstveno važno shvatiti da se velika količina učenika suočava sa strahom od stranoga jezika, što pruža osjećaj olakšanja i može predstavljati polaznu točku u procesu suočavanja sa strahom. Razgovor o strahu od stranoga jezika s drugima (kolegama iz razreda, učiteljima, roditeljima) također može pružati olakšanje i spriječiti nakupljanje negativnih emocija (Mihaljević Djigunović, 2002). Prema preporukama Haucka i Hurda (2005, prema Král'ová, 2016) korisno je da učenici koriste pozitivan unutarnji govor kako bi sami sebe ohrabрили. Također savjetuju da zapisuju svoje osjećaje tijekom nastavnog procesa te da ih kao što je već prethodno navedeno podijele s drugima. Tehnike relaksacije, poput dubokog disanja, također se preporučuju kao sredstvo za smanjenje straha od stranoga jezika. Mihaljević Djigunović (2002) preispitivanje i osvješćivanje vlastitih stavova u vezi učenja stranoga jezika, navodi kao jedan od bitnijih koraka u procesu od oslobađanja straha od stranoga jezika. Nakon ispitivanja svojih stavova, naglasila je važnost razmišljanja o stavovima te osobinama koje čine uspješnog učenika i ponašanja u procesu učenja i poučavanja. Shodno tome, vođenje dnevnika učenja smatra se korisnom praksom za učenika. U suradnji s učiteljima, učenici odabiru popis emocija ili ako se radi o nižim razredima, prikazuju ih slikovito. Potom, učenici ocjenjuju kako su se osjećali tijekom različitih aktivnosti na određenoj skali, koja može biti prikazana brojčano ili kružićima različitih veličina. Vođenje

dnevnika učenicima pomaže da postanu svjesni svojih osjećaja i da uoče koje aktivnosti najviše pobuđuju strah od stranoga jezika. Dnevnik također može biti koristan i za učitelje, jer omogućuje uvid u učenikove strahografe, odnosno promjene u razini straha tijekom vremena. Svjesnost i ispravljanje pogrešnih uvjerenja o učenju i uporabi stranoga jezika ključni su koraci u prevladavanju straha, jer oni pomažu da shvatimo da se ne suočavamo s nečim potpuno nepoznatim i da nije potrebno „čuti ili znati svaku riječ“. Nastoji se osvijestiti da za uspješno razumijevanje i korištenje stranoga jezika nije potrebno imati savršeno znanje, nego znati kako iskoristiti već usvojeno znanje. Važno je da učenici razvijaju pozitivan stav o sebi i da izbjegavaju negativna razmišljanja. Ako dopuste da prethodna negativna iskustva utječu na njih i njihovo učenje, vjerojatno će imati nisko samopouzdanje i manje će se izlagati situacijama u kojima koriste strani jezik. Jedan od načina kako da se to izbjegne, jest da učenici prije početka učenja zapišu ciljeve koje žele postići, vremenski okvir u kojem ih planiraju ostvariti i na taj način prate svoj napredak. Fokus bi trebao biti na kratkoročnim ciljevima, jer realistično postavljeni kratkoročni ciljevi omogućuju učenicima osjećaj uspjeha i napretka, što doprinosi podizanju samopouzdanja (Mihaljević Djigunović, 2002). Još jedan od načina kako pomoći samome sebi jest pronaći pravi stil učenja i naučiti o efikasnim strategijama učenja. Neki učenici su više vizualni tipovi (učenici koji najbolje uče kada vizualno organiziraju informacije koje uče), dok su drugi auditivni (učenici koji najbolje uče na način da čuju informacije koje uče) ili kinestetički (učenici koji najbolje uče kada su fizički aktivni) tipovi kada su u pitanju senzorni stilovi učenja. Music (2005) naglašava važnost otvorenoga razgovora o osjećajima koje učenici često skrivaju za sebe. Prema Oshou (2017), važno je da učenici pokušaju razumjeti svoj strah, njegovo porijeklo i uzroke, ali i da vizualiziraju trenutke u kojima se osjećaju oslobođeno od straha od stranoga jezika. Bitno je da nastavnici imaju strpljenja sa svojim učenicima i da su svjesni da se niti jedna promjena ne događa preko noći, kako ističe Glavaš (2022). Kombinacija razgovora i podrške učitelja ključna je u postizanju napretka te prevladavanju straha od stranoga jezika.

### 5.2.2 Pomoć od strane učitelja

Učitelji predstavljaju jednu od ključnih uloga u procesu učenja stranoga jezika. Oni potiču stvaranje pozitivnog i prijateljskog odnosa između učenika te dobre atmosfere u razredu. Važno je da učitelji pružaju podršku učenicima koji se možda osjećaju nesigurno ili koji posjeduju strah od stranoga jezika. U takvim situacijama, trebali bi nuditi alternative u procesu učenja i poučavanja te raditi na postupnom izgrađivanju samopouzdanja kod učenika kako bi se lakše nosili s izazovima u budućnosti (Mihaljević Djigunović, 2002). Price (1991, prema Král'ová, 2016) ističe važnost ohrabrivanja i pružanja podrške učenicima od strane učitelja u svrhu stvaranja poticajnog okruženja za učenje. Crookall i Oxford (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) naglašavaju važnost uključivanja učenika u proces učenja i poučavanja. Oni navode kako se strah od stranoga jezika može riješiti pomoću različitih aktivnosti koje se mogu provoditi direktno s učenicima, ali i s nastavnicima kojima je potrebna pomoć u suočavanju sa strahom od stranoga jezika. Prvi korak, odnosno prva aktivnost jest osvješćivanje stavova koje učenici imaju prema strahu od stranoga jezika te ispravljanje eventualnih zabluda o procesu učenja jezika ili o samome jeziku i kulturi koja je s njim povezana. Važno je razjasniti iracionalna uvjerenja koja se mogu javiti kod učenika, a jedna od metoda je da učenici nabrajaju, a učitelji zapišu strahove na školsku ploču kako bi zajedno izradili mentalnu mapu, a zatim razmotrili dokaze za i protiv tih uvjerenja. Aktivnost „Povjerljivih razgovora“ odvija se kroz četiri faze. Učenici najprije anonimno pišu osobna pisma o svojim strahovima od stranoga jezika. Zatim podijeljeni po grupama raspravljaju o tim pismima i mogućim rješenjima, nakon čega dobivaju odgovore na svoja pisma o kojima potom raspravljaju s cijelim razredom. Svrha ove aktivnosti jest da učenici shvate da nisu jedini koji se suočavaju sa strahom od stranoga jezika i da imaju priliku preispitati svoje osjećaje i ponuditi rješenja. Aktivnost „Žiri za pogreške“ koristi se za humoristično i opuštenu pristupanje pogreškama u procesu učenja. Učenici zapisuju stvarne ili izmišljene pogreške tijekom nastave stranoga jezika, a zatim ih ocjenjuju prema unaprijed određenim kriterijima. Ovom aktivnosti nastoji se učenicima ukazati da pogreške nisu nešto sramotno, nego već normalna pojava te ih se potiče da se opuste. „Fotografija straha“ aktivnost je koja uključuje davanje niza fotografija situacija u kojima se koristi strani jezik. Zadatak učenika je da rangiraju te situacije prema stupnju straha koji izazivaju. Učenici potom objašnjavaju svoje rangiranje i raspravljaju o mogućim rješenjima. „Obrnuti naglasak“ metoda je koja se koristi kako bi se smanjio strah od pogrešnoga izvora. U ovoj aktivnosti učenici razgovaraju na svojem materinjem jeziku uz oponašanje naglaska izvornog govornika stranoga jezika, što im pomaže da se opuste i lakše izraze na stranome jeziku. Aktivnost „Usmena interpretacija“

uključuje čitanje ili izvođenje tekstova pred publikom. Učenici se najprije temeljito pripremaju za čitanje ili izvedbu, što im pomaže da umanje strah i izraze se sa povjerenjem. Sve ove aktivnosti mogu se primjenjivati i izvan redovnih nastavnih sati u sklopu izvannastavne aktivnosti, dodatna nastava i slično, kako bi se dodatno pomoglo učenicima u oslobađanju straha od stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002). Young (1990, prema Král'ová, 2016) sugerira da učitelji koriste što više grupnih radova ili radova u paru te igre uloga tijekom nastavnoga procesa. Preporučuje da učitelji ne prozivaju učenike, već da im dopuste da se sami javljaju. Hashemi i Abbasi (2013, prema Král'ová, 2016) naglašavaju važnost formativnog vrednovanja i konstruktivnih povratnih informacija u nastavi stranoga jezika. Autori ističu važnost osvještavanja učenika o prihvatljivosti pogrešaka te da ne ispravljaju svaku pogrešku, već da im pružaju osjećaj uspjeha čak i na jednostavnim zadacima kako bi izgradili veće samopouzdanje. Također, savjetuju organizaciju razgovora o učeničkim osjećajima tijekom nastave. Crookall i Oxford (1991) naglašavaju važnost nagrađivanja truda i poticanja neformalne komunikacije među učenicima. Hue (2010, prema Güneş i Sarigöz, 2021) preporučuje pružanje učenicima više vremena za izvršavanje zadataka ili aktivnosti te prilagodbu istih prema potrebama i mogućnostima učenika. Također, sugeriraju omogućavanje učenicima da zajedno rješavaju probleme koji se pojave tijekom procesa učenja. Inada (2021) ističe načine šest različitih učitelja koji u svojoj praksi sudjeluju u smanjenju straha od stranoga jezika. Prvi jest taj da je poželjno da se učenici nalaze u okruženju koje ih ne stavlja u rizične situacije i ne stvara im velike količine stresa. Preporučaju da količina gradiva koja se obrađuje na nastavi bude manjega obujma te da učitelji ne govore brzo i složenim vokabularom. Također, sugerira se prilaganje radnih listića koji sadrže sažetak ključnih informacija koje su učenici radili na nastavnome satu, u svrhu olakšavanja procesa učenja. S ciljem uviđanja vlastitoga napretka, učitelji se zalažu za to da učenici periodično (nakon prolaska nekoga vremena) rješavaju iste zadatke. Jedan od učitelja ističe važnost poticanja učenika na razgovor o svojim strahovima na prvome susretu. Također, od velike koristi pokazalo se učenje pjesama napamet ili recitiranje na stranome jeziku te zapisivanje pogrešaka na ploču kao podsjetnik za dalje. Osim toga, u radnim materijalima preporuča se odabir tema koje interesiraju sve učenike i omogućuju njihovo aktivno sudjelovanje na nastavi. U pisanim radovima, predlaže se smanjenje potrebnoga broja riječi koje učenici moraju napisati. Izuzetna važnost stavljena je na pohvale učenicima od strane učitelja, međusobnoj podršci među učenicima te naglasak na suradničko učenje, naročito rad u paru. Autor Daly (1991) također pruža par smjernica kako učitelji mogu pomoći u smanjenju straha od stranoga jezika. Prva smjernica jest da se izbjegava sjedenje abecednim redom iz razloga jer ono dovodi do

pojačavanja straha od stranoga jezika među učenicima. Drugo, sugerira se ne stavljanje naglaska na usmeno ispitivanje, jer učenici koji posjeduju strah od stranoga jezika neće biti u mogućnosti pokazati i prenijeti svoje znanje. Prozivanje slučajnim odabirom također pojačava strah kod učenika te se savjetuje da se učenike proziva abecednim redom, redosljedom kojim sjede u učionici ili samostalnim javljanjem. Chao i Fan (2020) savjetuju korištenje što više društvenih igara, pogotovo igara riječi koje mogu poslužiti kao sredstvo za oslobađanje straha od stranoga jezika. Istraživanja su naglasila da se oslobođenje straha od stranoga jezika ne događa odmah nakon prvog korištenja, nego da se nakon par korištenja može uočiti smanjenje straha. Time možemo zaključiti i naglasiti važnost kontinuiranoga korištenja aktivnosti kako bismo postigli željeni cilj, koji je osloboditi učenike straha od stranoga jezika.

## 6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Glavni cilj ovoga istraživanja jest utvrditi postojanje straha od stranoga jezika među studentima Učiteljskoga fakulteta koji uče Engleski jezik kao strani jezik. Također, istraživanje nastoji utvrditi neke od izvora i situacija koje pobuđuju strah od engleskog jezika. Osim toga nastoji se istražiti povezanost straha od stranog jezika s dobi, duljinom učenja engleskog jezika, poznavanjem još jednog stranog jezika te poznavanjem engleskog jezika od strane roditelja.

U skladu s ciljem provođenja ovoga istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Doživljavaju li studenti Učiteljskog fakulteta strah od engleskoga jezika na bilo kojoj razini?
2. Postoji li povezanost između straha od engleskoga jezika i dobi ispitanika?
3. Postoji li povezanost između straha od engleskoga jezika i duljine učenja stranoga jezika?
4. Postoji li povezanost između straha od engleskog jezika i poznavanja još jednog stranog jezika?
5. Postoji li povezanost između poznavanja engleskog jezika od strane roditelja i straha od engleskoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta?

Temeljem navedenih istraživačkih pitanja istaknute su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1 - Studenti Učiteljskog fakulteta doživljavaju strah od engleskog jezika.

Hipoteza 2 - Razina straha od engleskoga jezika viša je kod mlađih studenata.

Hipoteza 3 - Postoji negativna povezanost između straha od engleskog jezika i duljine učenja stranog jezika.

Hipoteza 4 – Postoji negativna povezanost između straha od engleskog jezika i poznavanja još jednog stranog jezika.

Hipoteza 5 - Postoji negativna povezanost između straha od engleskog jezika i poznavanja engleskog jezika od strane roditelja

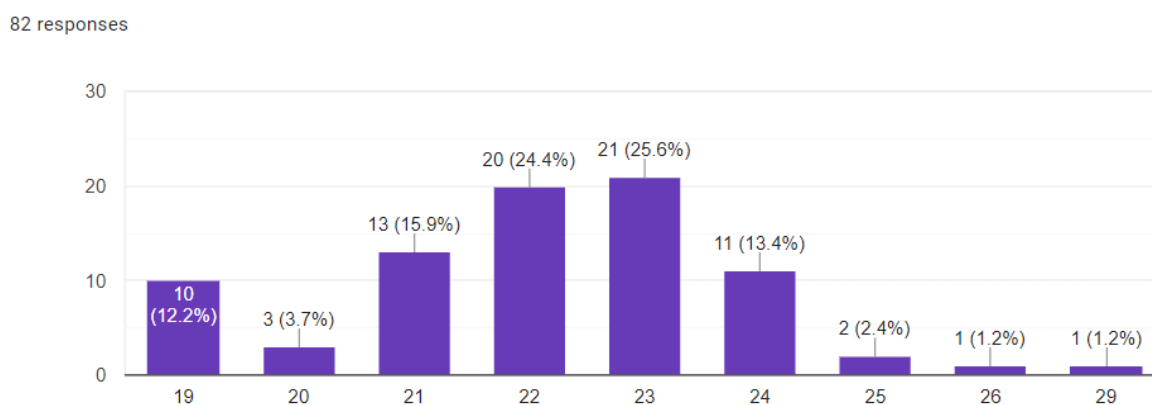


## 7. METODA

### 7.1 Ispitanici

U ovome istraživanju sudjelovalo je sveukupno 82 ispitanika, od kojih su svi redovni studenti Učiteljskoga fakulteta. Prema rezultatima istraživanja, od ukupnog broja ispitanika, 12,2 % (10) studenata ima 19 godina, 3,7% (3) 20 godina, 15,9% (13) 21 godinu, 24,4% (20) 22 godine, 25,6% (21) 23 godine, 13,4% (11) 24 godine, 2,4% (2) 25 godina, 1,2% (1) 26 i 1,2% (1) 29 godina. Svaka godina studija razlikuje se po stupnju učenja i zahtjevnosti na kolegijima u kojima se koristi engleski jezik. Studenti prve godine pohađaju kolegije Engleski jezik I i Engleski jezik II. Na tim kolegijima studente se osposobljava za pravilno korištenje gramatike, pravilnog izgovora i vokabulara te najbitnije za ovladavanje vještinama za upotrebu engleskoga jezika u komunikacijske svrhe. Studenti starijih godina (druga, treća, četvrta i peta) naučeno znanje s prve godine u svom daljnjem fakultetskom obrazovanju prenose i koriste na izbornim kolegijima koji se održavaju na engleskome jeziku kao naprimjer „Dječja književnost na engleskome jeziku“ i „Individualne razlike u učenju stranoga jezika“.

Slika 1. Graf dobi ispitanika



## **7.2 Mjerni instrument**

Za ispitivanje straha od stranog jezika u istraživanju je korišten CROEFLA (Mihaljević Djigunović i suradnici 2004) upitnik na hrvatskome jeziku koji se sastoji od 24 čestice kojim ispitanici procjenjuju na skali Likertovog tipa od 0 do 4. Također, osim upitnika studentima su postavljena pitanja čija je svrha bila odrediti spol i dob ispitanika, koliko dugo uče ili su učili engleski jezik i gdje, poznaju li još koji strani jezik i govore li njihovi roditelji na engleskome jeziku.

## **7.3 Postupak**

Istraživanje je provedeno u periodu od trećeg do četvrtog mjeseca pomoću google forms ankete. Na samome početku upitnika, prije rješavanja istaknuto je kako je upitnik anonimn te da će se prikupljeni rezultati koristiti isključivo u svrhe pisanja diplomskoga rada. Vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika bilo je otprilike 5 do 7 minuta. Ispitanici su mogli anonimno ispuniti upitnik u bilo kojem trenutku, koristeći se mobilnim uređajem ili računalom. Dobiveni odgovori analizirani su uz pomoć programa za statističku analizu „SSPS“.

## 8. REZULTATI

U svrhu dobivanja odgovora na istraživačka pitanja, u ovome diplomskome radu koristili su se sljedeći statistički testovi: normalnost distribucije, deskriptivna statistika, neparametarska alternativa korelacijske analize (Spearman's rho). Normalnost distribucije jest preduvjet kojim se provjerava razumijevanje glavnih statističkih pojmova vjerojatnosti, točnije ono određuje koji će se od određenih pristupa (parametrijski ili neparametrijski) koristiti u obradi podataka te donošenju znanstveno relevantnih zaključaka (Opić,2011). Provođenjem Kolmogorov-Smirnov testa i Shapiro-Wilk testa koji navode da je stupanj slobode 82 i da je  $p < 0.05$  zaključeno jest da se podaci/uzorci značajno razlikuju od normalne distribucije te da je u svim daljnjim statističkim testovima potrebno koristiti neparametrijski pristup rješavanja.

Tablica 1. Normalnost distribucije

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statisti c	df	Sig.	Statisti c	df	Sig.
STRAHUK	.164	82	<.001	.918	82	<.001
UPNI						

a. Lilliefors Significance Correction

### 8.1 Prisutnost straha od engleskoga jezika među studentima Učiteljskog fakulteta

U svrhu otkrivanja izvora i situacija koje kod studenata izazivaju strah od stranog jezika, podaci prikupljeni upitnikom deskriptivno su se analizirali.

Tablica 1. Rezultati deskriptivne statistike za procjenu straha od stranog jezika među studentima

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
1. Često se osjećam nedovoljno pripremljenom/nim za nastavu engleskog jezika pa osjećam nelagodu.	0	4	2.30	1.210
2. Neugodno mi je govoriti na satu engleskog jezika jer se bojim da ću zvučati smiješno.	0	4	2.68	1.171
3. Strah me engleskog jezika jer nemam dovoljno predznanja.	0	4	1.95	1.312
4. Pri pomisli na komunikaciju na engleskom jeziku osjećam strah koji ne mogu definirati.	0	4	2.23	1.474
5. Osjećam nesigurnost pri uporabi engleskog jezika jer stalno razmišljam da li ću pogriješiti.	0	4	2.47	1.320
6. Učenje stranog jezika za mene je jako zahtjevno.	0	4	1.88	1.114
7. Stalno me strah da će me profesor prozvati na satu (da nešto pročitam, odgovorim na pitanje i sl.).	0	4	2.24	1.427
8. Teško se koncentriram pri razgovoru na engleskom jeziku i ne razumijem sugovornika.	0	3	1.13	.925
9. Strah me kada moram duže govoriti na engleskom jeziku.	0	4	2.31	1.333

10. Mislim da ne napredujem dovoljno u učenju engleskog jezika, što me obeshrabruje.	0	4	1.80	1.210
11. Nesigurna/an sam kada govorim engleski jer mi je gramatika komplicirana.	0	4	2.13	1.276
12. Kad na satu engleskog slušamo npr. novu lekciju strah me da nešto neću dobro razumjeti.	0	4	1.80	1.286
13. Kad govorim engleski, bojim se da ću ispasti neznalica.	0	4	2.20	1.437
14. Bojim se engleskog jezika jer mi je težak.	0	4	1.19	1.217
15. Ponekad puno toga ne razumijem, ali me sram potražiti pomoć.	0	3	1.12	.938
16. Bojim se govoriti na engleskom jeziku izvan nastave jer smatram da nemam dovoljno znanja za pravu komunikaciju.	0	4	1.58	1.256
17. Pri usmenom ispitivanju zbog straha se ne mogu koncentrirati na sadržaj.	0	3	1.78	1.001
18. Strah me javno govoriti engleski pred razredom/grupom.	0	4	2.58	1.347
19. Iako znam kako se nešto pravilno kaže, na satu se potpuno zbunim.	0	4	2.08	1.219
20. Nesigurna/an sam jer mi je teško složiti pravilnu rečenicu na engleskom jeziku.	0	4	1.55	1.077
21. Bojim se engleskog jezika jer mislim da nemam talenta za jezike.	0	4	1.21	1.227
22. Strah me da će mi se drugi smijati ako pogriješim.	0	4	1.88	1.375
23. Nemam dovoljno samopouzdanja da bi se koristila/o engleskim jezikom.	0	4	1.70	1.346
24. Kad mi netko postavlja na engleskom jeziku strah me da se neću snaći.	0	4	1.68	1.165

Kako se može vidjeti iz Tablice „Rezultati deskriptivne statistike za procjenu straha od stranog jezika među studentima“, srednja vrijednost kreće se od najmanje 1.12 do najveće 2.68, a standardna devijacija od 0.925 do 1.474. Neki od izvora i situacija koje prema tablici kod studenata u najvećim mjerama pobuđuju strah od stranoga jezika jesu govorenje zbog bojazni da će zvučati smiješno (M=2.68, SD=1.171), javno govorenje pred grupom ljudi (M=2.58, SD=1.347), pogreške koje se mogu javiti pri uporabi engleskoga jezika (M=2.47, SD=1.320), zatim duže govorenje na engleskome jeziku (M=2.31, SD=1.333), nedovoljna pripremljenost za nastavu engleskoga jezika (M=2.30, SD=1.210), prozivanje profesora na satu (M=2.24, SD=1.427), komuniciranje na engleskome jeziku (M=2.23, SD=1.474), neznanje (M=2.20, SD=1.437), komplicirana gramatika (M=2.13, SD=1.276) i zbunjenost na nastavnom satu (M=2.08, SD=1.219). Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da studenti doživljavaju umjeren strah od stranog jezika u razrednoj situaciji. Situacije koje u najvećoj mjeri izazivaju strah jesu govorenje od bojazni da će zvučati smiješno ili drugim riječima strah od negativne društvene evaluacije, javno govorenje, odnosno strah od komuniciranja i činjenje pogrešaka.

## **8.2 Povezanost razine straha od engleskoga jezika i dobi ispitanika**

U svrhu istraživanja povezanosti straha od stranoga jezika i dobi ispitanika, koristili su se podaci od prethodno navedenih odgovora iz prvih 24 pitanja koja su preoblikovana u jednu varijablu „*ukupni strah*“ te 25. pitanje koje se odnosilo na dob ispitanika. Kao što je prethodno spomenuto, od ukupnog broja ispitanika, 12,2 % (10) studenata ima 19 godina, 3,7% (3) 20 godina, 15,9% (13) 21 godinu, 24,4% (20) 22 godine, 25,6% (21) 23 godine, 13,4% (11) 24 godine, 2,4% (2) 25 godina, 1,2% (1) 26 i 1,2% (1) 29 godina. S ciljem analize podataka, dvije varijable (*strah od stranoga jezika i dob*) stavljene su u odnos korelacije pomoću koje je izračunat Spearmanov koeficijent. Provođenjem korelacije i analizom rezultata dobivena je statistički značajna povezanost, odnosno postoji povezanost između straha od engleskoga jezika i dobi ispitanika na način da strah od engleskoga jezika s porastom godina opada ( $r = 0,240, p < 0.05$ ).

**Tablica 3. Rezultati korelacijske analize između straha od stranog jezika i dobi ispitanika**

			STRH UKUP NI	Dob:
Spearman's rho	STRAH	Correlation Coefficient	1,000	,240*
	UKUPN	Sig. (2-tailed)	.	,030
	I	N	82	82
Dob:		Correlation Coefficient	,240*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,030	.
		N	82	82

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### 8.3 Povezanost straha od engleskoga jezika i duljine učenja stranoga jezika

Potencijalna povezanost straha od engleskog jezika i duljine učenja stranoga jezika ispitana je na temelju korelacijske analize. Radi jasnije analize, odgovori vezani uz duljinu učenja jezika grupirani su u 5 kategorija: 0. kategorija obuhvaća period od 1 do 5 godina, 1. kategorija period od 6 do 10 godina, 2. kategorija uključuje period od 11 do 15 godina, 3. kategorija period od 16 do 20 godina i posljednja 4. kategorija obuhvaća one ispitanike koji engleski jezik uče više od 20 godina.

U istraživačkome pitanju postoji li povezanost između straha od engleskoga jezika i koliko dugo ispitanici uče strani jezik koristili su se podaci iz prvih prethodno spomenutih 24 pitanja, odnosno varijable „*ukupni strah*“ i podaci iz 27. pitanja „*Koliko dugo učite engleski jezik i gdje?*“. Zbog učestalog ponavljanja i nedefiniranosti, odgovore je bilo potrebno grupirati. Grupiranjem odgovora dobiveno je 5 kategorija. 0. kategorija obuhvaća duljinu učenja u periodu od 1 do 5 godina, te u ovoj kategoriji nema odgovora. 1. kategorija sa 5 odgovora,

odnosno 6,1% obuhvaća duljinu učenja stranoga jezika u periodu od 6 do 10 godina. 2. kategorija sa najvećim brojem odgovora, 41 (50%) obuhvaća rang duljine učenja od 11 do 15 godina. Period duljine učenja stranoga jezika od 16 do 20 godina sa 22 odgovora (26,8%) pripada 3. kategoriji, te posljednja 4. kategorija u kojoj je 14 ispitanika (17,1%) odgovorilo da uči strani jezik više od 20 godina. Nakon uređivanja i grupiranja odgovora, u statističkom programu SPSS-u provedena je korelacija. Zaključak jest da nije dobivena statistički značajna razlika ( $r= 0.002$ ,  $p >0.05$ ), i da ne postoji povezanost između straha od engleskoga jezika i duljine učenja stranoga jezika.

**Tablica 4. Rezultati korelacijske analize između straha od stranoga jezika i duljine učenja**

		du	STRAHUKUPNI
Spearman's rho	du	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	82
STRAHUKUPN	I	Correlation Coefficient	,002
		Sig. (2-tailed)	,983
		N	82

#### **8.4 Povezanost straha od engleskog jezika i poznavanje još stranih jezika**

Za četvrto istraživačko pitanje, kao i u prethodnim pitanjima uzeti su u obzir odgovori iz varijable „*ukupni strah*“ te podaci iz 28. pitanja koje glasi „*Znate li još koji strani jezik? Ako da koji?*“. Tvrdnje dobivene odgovorom na 28. pitanje kategorizirane su u četiri kategorije. Prva kategorija obuhvaćala je onaj dio ispitanika koji govore samo jedan strani jezik uz engleski jezik, a njih se brojalo 52, odnosno 62.7% ispitanika. U drugoj kategoriji 21 (25.3%) ispitanika odgovorilo je da govore dva jezika uz poznavanje engleskoga jezika. Sedam (8.4%) ispitanika u trećoj kategoriji navelo je da uz engleski jezik poznaju još tri strana jezika, a u posljednjoj četvrtoj kategoriji samo dva (2.4%) ispitanika odgovorilo je da uz engleski jezik govori četiri strana jezika. Neki od najčešćih jezika koje su ispitanici naveli da poznaju su



njemački jezik, talijanski jezik te francuski jezik. Određeni ispitanici istaknuli su poznavanje latinskoga, turskoga, češkoga, poljskoga i ruskoga jezika što se pokazalo kao rijetkost i zanimljivost. Dobivene podatke, odnosno varijable „*strah od engleskoga jezika*“ i „*koliko jezika*“ provedene su kroz korelaciju u svrhu analize podataka. Prema rezultatima Spearmanove korelacijske analize ne postoji statistički značajna razlika, odnosno povezanost između straha od engleskoga jezika i broja stranih jezika koje ispitanici poznaju i govore ( $r = 0.012$ ,  $p > 0.05$ ).

**Tablica 5. Rezultati korelacijske analize između straha od stranoga jezika i poznavanja još stranih jezika**

			STRAH UKUP NI	koliko_jezika
Spearman' s rho	STRAHU KUPNI	Correlation Coefficient	1,000	,012
		Sig. (2-tailed)	.	,913
		N	82	82
	koliko_je zika		Correlation Coefficient	,012
Sig. (2-tailed)			,913	.
		N	82	82

### **8.5 Povezanost straha od engleskoga jezika i poznavanja engleskoga jezika od strane roditelja**

Za posljednje, peto istraživačko pitanje koristili su se podaci iz varijable „*ukupni strah*“ i odgovori ispitanika na posljednje, 29. pitanje „*Govore li vaši roditelji engleski jezik?*“. Ispitanici su na ovo pitanje imali mogućnost odgovoriti sa „*DA*“ ili „*NE*“. 45 ispitanika odgovorilo je da njihovi roditelji znaju, točnije govore engleski jezik, a 37 ispitanika da njihovi roditelji ne znaju engleski jezik. S namjerom analize podataka provedena je korelacija za nezavisne uzorke. Prema rezultatima Spearmanove korelacijske analize nije dobivena statistički značajna razlika, odnosno drugim riječima poznavanje engleskoga jezika od strane

roditelja nije povezano sa strahom od engleskoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta ( $r = 0.061$ ,  $p > 0.05$ ).

**Tablica 6. Rezultati korelacijske analize između straha od stranoga jezika i poznavanja engleskoga jezika od strane roditelja**

			STRAHUKUP NI	rodjez
Spearman's rho	STRAHUKUPN	Correlation Coefficient	1,000	,061
		Sig. (2-tailed)	.	,585
		N	82	82
rodjez		Correlation Coefficient	,061	1,000
		Sig. (2-tailed)	,585	.
		N	82	82

## 9. RASPRAVA

Rezultati istraživanja navode da je strah od engleskoga jezika umjereno prisutan kod studenata Učiteljskoga fakulteta te da postoji nekoliko izvora straha od stranoga jezika. Najviše razine straha od stranoga jezika među našim ispitanicima pobuđuju situacije koje mogu dovesti do negativne društvene evaluacije te javno govorenje i komunikacija na engleskome jeziku. Autori Mihaljević Djigunović i Legac (2008) proveli su istraživanje u kojem su ispitali strah od stranoga jezika kroz tri faze učenja i uspjeh pri slušanju na stranome jeziku između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. U istraživanju sudjelovalo je 112 ispitanika u dobi između 13 i 14 godina, a jednojezičnost i dvojezičnost promatrani su iz pozicije usvajanja jezika unutar obiteljskoga okruženja. Instrumenti koji su korišteni u ovome istraživanju su Upitnik za mjerenje straha od stranoga jezika autora MacIntyre i Gardnera (1994) te test razumijevanja slušanja „Cambridge Preliminary English Test“ Fireda-Boota (1996). Rezultati su pokazali da dvojezični učenici doživljavaju manju razinu straha od stranoga jezika u svima trima fazama učenja (faza ulaza, obrade i izlaza) nego jednojezični učenici. Međutim, oba tipa učenika istaknula su da najviše osjećaju strah u fazi ulaza, a najmanje u fazi izlaza. Što se tiče uspjeha pri slušanju stranoga jezika, dvojezični učenici ostvarili su bolji uspjeh od jednojezičnih učenika. Shodno tome, rezultati su naveli postojanje statistički negativne povezanosti između straha od stranoga jezika u svim fazama učenja i slušanja. Matić (2018) ispitala je učenički strah od čitanja, a jezik koji se ispitivao bio je njemački jezik. U istraživanju je sudjelovalo 37 učenika jedne osnovne škole u Hrvatskoj. Autorica se u ovome istraživanju koristila upitnikom od dva dijela. Prvim dijelom upitnika prikupljali su se opći podaci o ispitanicima, a drugi dio je verzija upitnika FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety Scale) kojega su razvili Saito i suradnici (1999). Prema rezultatima većina ispitanika doživljava srednju razinu straha od čitanja na njemačkome jeziku. Također, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob učenika. Međutim, navedeno je postojanje negativne korelacije između straha od čitanja i samoga uspjeha učenika. Drugim riječima, što je strah od čitanja jači to je uspjeh učenika slabiji. Važno je napomenuti, da unatoč rezultatima, učenici smatraju da čitanje na stranome jeziku nije najveća prepreka u procesu učenja stranoga jezika. U ovome diplomskome radu od postavljenih pet hipoteza, dvije su potvrđene, a tri nisu.

U istraživanju potvrđena je prva hipoteza o postojanju straha od engleskog jezika među studentima Učiteljskog fakulteta. Rezultati ukazuju na strah umjerene visine a situacije koje studenti percipiraju kao potencijalno stresnima su govorenje zbog bojazni da će zvučati smiješno, javno govorenje pred grupom ljudi pogreške koje se mogu javiti pri uporabi

engleskoga jezika zatim duže govorenje na engleskome jeziku, nedovoljna pripremljenost za nastavu engleskoga jezika, prozivanje profesora na satu, komuniciranje na engleskome jeziku, neznanje, komplicirana gramatika i zbunjenost na nastavnom satu. Na slične zaključke upućuju i prethodna istraživanja. Sjauš i Miletić (2023) nastojale su ispitati strah na nastavi njemačkoga jezika kao stranoga jezika. Rezultati njihovoga istraživanja pokazuju da studenti Sveučilišta u Zadru doživljavaju srednju razinu straha od uporabe stranoga jezika. Autorice navode kako razlozi pojavljivanja straha najčešće proizlaze iz negativnih stavova prema stranome jeziku koji zatim dovode do smanjenja motivacije i samopouzdanja za učenje istoga. Ističu i da doživljavanje neuspjeha u uporabi stranoga jezika također dovodi do gubitka motivacije za sudjelovanje u nastavi i procesu učenja. Nadalje Kauzlarić (2019) nastojala je utvrditi doživljavaju li studenti Sveučilišta u Puli i Zagrebu strah od japanskoga jezika. Istraživanje je pokazalo da studenti Sveučilišta doživljavaju strah od japanskoga jezika u visokim razinama. Kao razlog navodi se uska povezanost sa strahom od mogućih pogrešaka i da studenti smatraju da posjeduju nedostatke u svome znanju što se tiče gramatike i vokabulara. Autorica tvrdi da strah od japanskoga jezika u ovome slučaju nema štetan utjecaj na motivaciju studenata iz razloga jer su oni voljni uključivati se u proces, međutim da su opterećeni od strane drugih aspekata procesa učenja i da nemaju dovoljno vremena za vježbanje govora na stranome jeziku. Autori MacIntyre i Gardner (1989) u svojem istraživanju nastojali su postići dva cilja. Prvi cilj jest teoriju Horwitza i suradnika (1986) koja opisuje tri komponente straha od stranoga jezika koristiti kao teorijski okvir koji će služiti za detaljno istraživanje straha od stranoga jezika. Drugi cilj jest pomoću Tobiasove (1986) teorije, odnosno trodijelnog modela predložiti mehanizam prema kojem strah od stranoga jezika djeluje. Istraživanje se provelo na 52 muška i 52 ženska ispitanika, točnije studenta psihologije u dobi između 18 i 25 godina. Engleski jezik bio je materinski jezik, a jezik koji se istraživao bio je francuski. Istraživanje se provodilo kroz tri faze. U prvoj fazi, nad ispitanicima proveden je upitnik koji je sadržavao devet skala straha od stranoga jezika-strah u razredu/predavaoni, strah pri korištenju francuskoga jezika, osobni strah, strah povezan sa korištenjem računala, strah od ocjenjivanja, strah od publike, strah kao stanje, uparene asocijacije i vokabularni test. U drugoj fazi, zadatak ispitanika bio je da u četiri pokušaja nauče 38 parova englesko-francuskih riječi uz pomoć računala. Nakon svakoga pokušaja ispitanici su bili ispitani, a potom su ispunjavali Spielbergetovu (1983) skalu stanja straha od stranoga jezika. Posljednja faza podrazumijevala je slobodno korištenje naučenog francuskog vokabulara i uparenih asocijacija riječi. Rezultati su prikazali kako postoji statistički značajna razlika u razinama straha od stranoga jezika u nastavi francuskoga, engleskoga jezika i matematike. Strah od

stranoga jezika pokazao se najvišim u nastavi francuskoga jezika, zatim srednjim u nastavi engleskoga jezika i potom najnižim u nastavi matematike. Prva hipoteza u ovome diplomskom radu, potvrđena je, upravo zbog toga što je dokazano da studenti Učiteljskoga fakulteta doživljavaju strah od engleskoga jezika. Razlozi tome su nedovoljna pripremljenost studenata, nedovoljno poznavanje i vježbanje vokabulara i gramatike, nedostatak samopouzdanja i motivacije, strah od pogrešaka i javne komunikacije te ismijavanja. Nilsson (2019) istraživala je razinu i izvore straha od engleskog kao stranoga jezika kod učenika u Švedskoj. Istraživanje je provela na 225 učenika čija je dob bila od 8 do 12 godina. Strah od stranoga jezika istraživala je pomoću usmenih aktivnosti i komunikacijskih situacija u kojima su se učenici zatekli. Promatranjem razrednog ozračja mlađih učenika primijetila je postojanje ugodne i ohrabrujuće atmosfere, u kojoj su učitelji pružali pozitivne povratne informacije, a učenici se nisu ismijavali jedni drugima. Nastava mlađih učenika, u početku, temeljila se uglavnom na igri, a kasnije s porastom uzrasta količina igara se smanjivala. U nastavi je većinom prevladavao frontalni oblik rada, u kojem su učenici podizali svoje ruke kada bi se htjeli javiti, a rijetko kada su bili prozvani od strane učitelja. Učitelji su u nastavi koristili engleski i materinski jezik, dok su dvoje učitelja odlučili govoriti isključivo na engleskom jeziku. Instrument kojima se autorica koristila bila je prilagođena skala za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (FLCAS). Rezultati su pokazali da učenici uglavnom doživljavaju umjerene razine straha od stranoga jezika. Visoku razinu straha od stranoga jezika doživljavalo je 18,2% učenika, srednje visoku razinu straha od stranoga jezika 63.6% učenika i najveću razinu straha od stranoga jezika doživljavalo je 18.2% učenika. Najviša razina straha pojavila se zbog straha od pogrešaka, sudjelovanja u nastavi i komuniciranje bez prethodne pripreme. Učenici s najvišom razinom straha od stranoga jezika istaknuli su kako im engleski jezik predstavlja predmet kojega se najviše boje.

Druga hipoteza također je potvrđena tj. dokazano je da je razina straha od engleskog jezika viša kod mlađih studenata. Kada je riječ o povezanosti dobi i straha od stranog jezika, dosadašnja istraživanja upućuju na kontradiktorne rezultate. Capun i Simsek (2012) ne pronalaze razliku u razinama straha između mlađih i starijih studenata. Oni tvrde da će se strah od engleskoga jezika smanjiti kako se povećava iskustvo i znanje studenta, odnosno kako studenti prelaze na više godine studija tako se smanjuje i strah. Capun i Simsek (2012) dolaze do pretpostavke da studenti nižih godina doživljavaju strah od stranoga jezika na višoj razini iz razloga što se upuštaju u nepoznati teritorij, novitet za koji nisu dovoljno pripremljeni i obučeni za razliku od studenata viših godina koji su upoznati sa procesom i dinamikom nastave stranoga jezika. Međutim, autori napominju da svaka studijska godina sadrži razne

promjene i izazove koji mogu utjecati na strah, pa time postoji mogućnost da i studenti viših godina također doživljavaju visoke razine straha od stranoga jezika. Drukčije mišljenje iznosi autorica Mihaljević Djigunović (2009) koja smatra da mlađi učenici ili u ovome slučaju studenti nižih godina, doživljavaju vrlo malo ili nimalo straha od stranoga jezika. Vjeruje da je razlog tome da mlađi učenici/studenti ne posjeduju dovoljno iskustva i da nisu svjesni poteškoća koje se mogu javiti. Učenici/studenti mlađih godina na samome početku učenja imaju pozitivniji stav koji može opasti sakupljanjem negativnih iskustava i stavova kako postaju stariji. Cheng (2002) istraživao je razumijevanje straha od pisanja na stranome jeziku uzimajući u obzir odnose između straha od pisanja i razlika (dob, spol, razred/studijska grupa) među učenicima koji nisu dobili dovoljno pozornosti u nastavi. Također, ispitivao je postoji li povezanost i u kojoj mjeri, između pisanja na stranome jeziku i pisanja na materinskom jeziku te drugih jezičnih oblika straha. U istraživanju sudjelovalo je 165 studenata engleskoga jezika jednog sveučilišta u na sjeveru Taiwana, od kojih je 83% posto bila ženska populacija. Dob sudionika bila je u rangu od 18 do 30 godina. Rezultati istraživanja su pokazali značajan utjecaj spola na pojavljivanje straha od stranoga jezika, dok razred/studijska godina i interakcija između razreda/studijske godine i spola nemaju učinak. Točnije, pokazalo se da ženski ispitanici ima značajno veće razine straha od pisanja na engleskome jeziku nego li muški ispitanici. Što se tiče samoga razreda/studijske grupe istraživanje govori da ne postoji statistički značajna razlika u razini straha od pisanja na stranome jeziku između bruceša, studenata druge i treće godine sveučilišta. Rezultati istraživanja također navode da postoji statistički značajna povezanost između više vrsta strahova od stranoga jezika koje se mogu javiti tokom nastavnoga procesa. Pokazalo se da je strah od pisanja na engleskome i kineskome jeziku povezan sa strahom od engleskoga i kineskoga jezika iz čega možemo uvidjeti pojavu straha od komuniciranja.

Treća hipoteza o postojanju negativne povezanosti između straha od engleskog jezika i duljine učenja stranog jezika također je potvrđena na temelju rezultata ovog istraživanja. Gardner i sur. istraživali su kako se strah od stranoga jezika mijenja obzirom na vrijeme i duljinu učenja jezika. Prema njima strah od stranoga jezika smanjuje se s porastom znanja i godina učenja. Preciznije, pretpostavka je da studenti koji su tokom godina učenja stekli određena znanja i jezične kompetencije, imaju više samopouzdanja te time osjećaju niže razine straha od stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002). Doduše, u ovome istraživanju to nije bilo dokazano i hipoteza da postoji negativna povezanost između straha od stranoga jezika i duljine učenja stranoga jezika nije se potvrdila. Autori Chan i Wu (2004) istražili su razinu straha od stranoga jezika kod osnovnoškolskih učenika u Taipeiju koji uče engleski kao strani jezik.

Također, nastojali su istražiti u kojoj mjeri je strah od stranoga jezika povezan s iskustvom učenika i postignućima u učenju engleskoga jezika. Osim toga, pokušali su odrediti izvore i situacije koje izazivaju strah kod učenika te ispitati svijest učitelja o strahu od stranoga jezika u njihovim razredima i kako smanjiti takve situacije. Istraživanje je obuhvatilo sve pete razrede 205 osnovnih škola u Taipeiju. Autori su se koristili stratificiranim svrhovitim i klaster uzrokom kako bi suzili svoj izbor na 18 razreda, odnosno 601 učenika iz ukupno devet okruga. Nakon ispunjavanja upitnika u svrhu boljeg razumijevanja straha od stranoga jezika, izabrano je 18 učenika kod kojih je strah visoko izražen. Istodobno je intervjuirano i devet nastavnika engleskoga jezika. Instrumenti kojima su se autori koristili u ovome istraživanju su upitnici, intervjui, opažanja iz učionice i prikupljeni dokumenti. Rezultati istraživanja prikazali su da učenici petih razreda doživljavaju jednaku razinu straha od stranoga jezika kao studenti i učenici srednjih škola navedeni u drugim istraživanjima. Pokazalo se da su strah od ocjenjivanja, strah od nedostatka kompetencija i strah od govorenja na engleskom jeziku tri glavna razloga zašto se kod učenika pojavljuje strah od stranoga jezika. Također, učenici su istaknuli da nedovoljna priprema, komunikacija s izvornim govornikom stranoga jezika i strah od pogrešaka također izazivaju strah. Faktori koji utječu i pomažu u razlikovanju razine straha od stranoga jezika, prema učenicima jesu dodatni izvanškolski sati engleskoga jezika, vrijeme pripreme za nastavu, komunikacija s izvornim govornicima, ohrabrivanje od strane roditelja i njihova uključenost na nastavi te ugodnost korištenja engleskoga jezika na satu. Osim toga, istraživanje je utvrdilo negativnu korelaciju između straha od stranoga jezika i postignuća učenika. Točnije, učenici s većim strahom od stranoga jezika imali su niža postignuća u engleskome jeziku. Učitelji su primjetili velike razlike u znanjima svojih učenika. Zaključili su da problem leži u nedostatku vremena za nastavu engleskoga jezika te dodatnoj nastavi koja povećava razliku u znanju među učenicima. Izvori straha koji su uočeni ovim istraživanjem su niža razina znanja, strah od negativne društvene evaluacije, igre natjecateljskoga tipa, osobni strah i pritisak roditelja, ali i samoga učenika. Shodno tome, utvrđene su i situacije koje pobuđuju strah od stranoga jezika, a one su ispitne i govorne situacije koje ponajviše pobuđuju strah. Zatim komunikacija s izvornim govornicima, korištenje pravopisa u pisanju i nerazumljivost tokom faze ulaza zbog pretjeranog korištenja engleskog jezika te prebrzog govora učitelja. Ahmet Capan i Simsek (2012) proveli su istraživanje kojemu je cilj bio raspraviti o prirodi odnosa između straha od stranoga jezika i postignuća u učenju stranoga jezika. Istraživanje se provelo na 131 ispitanika od kojih je 65 b ženska populacija, a 66 muška. Svi ispitanici bili su studenti engleskoga jezika od kojih je 70 pohađalo prvu godinu studija, a 61 drugu godinu studija. Autori su koristili skalu mjerenja straha od stranoga jezika u razrednoj

situaciji. Rezultati su prikazali da ne postoji statistički značajna razlika u razinama straha od stranoga jezika između bruoša i studenata druge godine. Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna razlika u razinama straha od stranoga jezika između sudionika i njihovoga spola. Odnosno, muški ispitanici imali su višu razinu straha od stranoga jezika nego ženski dio ispitanika. Autori Hu, Zhang i McGeown (2021) proveli su svoje istraživanje s ciljem davanja doprinosa i razumijevanja polja vezanoga uz strah od stranoga jezika. Točnije, autori su htjeli razumjeti kako se strah od stranoga jezika mijenja ovisno o učenicima i njihovim postignućima te ovisno o vrsti testova koji se provode. Istraživanje je provedeno na 631 osnovnoškolaca, 324 dječaka i 307 djevojčica u dobi od 9 do 11 godina. Autori su koristili adaptiranu Skalu za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (FLCAS). Rezultati su identificirali četiri izvora straha (strah od komunikacije, strah od negativne evaluacije, strah od ocjenjivanja, negativni stavovi prema nastavi engleskoga jezika) u stranome jeziku. Osim prethodno navedenih strah od komunikacije, strah od negativne evaluacije i strah od ocjenjivanja, autori su raspoznali i četvrti faktor koji glasi negativni stavovi prema nastavi engleskoga jezika. Pokazalo se da učenici strah od stranoga jezika doživljavaju umjereno te da se s prelaskom u više razrede i povećavanjem razine i složenosti nastave strah povećava. Također, zaključeno je da ne postoji statistički značajna razlika u faktoru negativnih stavova prema engleskome jeziku, dok kod ostala tri faktora postoji. U svakome ispitanom razredu učenici su naveli da najveći strah izaziva komunikacija na engleskome jeziku, srednji strah negativna društvena evaluacija i najmanji strah izaziva ocjenjivanje. Između ostaloga, autori su utvrdili da postoji negativna povezanost između straha od stranoga jezika i uspjeha učenika koja sa povećanjem dobi učenika postaje izraženija. Kao što smo prethodno naveli strah od komuniciranja ima najveći utjecaj u pojavljivanju straha, a time i najveći utjecaj na uspjeh učenika. Strah od ocjenjivanja pojavljuje se u kasnijoj dobi učenika, od 10 do 11 godina i također se povećava u trenutku kada ispitne situacije postaju važnije za ocjenu.

Četvrta hipoteza koja je pretpostavila postojanje povezanosti između straha od engleskoga jezika i poznavanja drugoga stranoga jezika nije potvrđena. Rezultati našeg istraživanja kontradiktorni su rezultatima istraživanja Mihaljević Djigunović i Legca (2008) u kojem se nastojala ispitati razina straha od stranoga jezika kroz različite faze učenja stranoga jezika studenata koji pričaju jedan jezik (engleski) i studenata koji poznaju dva jezika (engleski i hrvatski) kao i njihova postignuća u slušanju. Rezultati istraživanja pokazali su da je strah od stranoga jezika niži kod studenata koji su dvojezični, nego li kod jednojezičnih studenata. Autori vjeruju da je razlog tome koliko su studenti izloženi i u kontaktu sa stranim jezikom.



U njihovome primjeru Hrvatski studenti koji poznaju dva jezika više se izlažu stranim jezicima nego Američki studenti koji poznaju samo jedan jezik. Strani jezici su prisutniji na hrvatskim televizijama, u kinima, DVD-ima i slično, dok je u Americi naglasak stavljen uglavnom na engleski jezik. Također, Hrvati putuju na mnoga mjesta u kojima lokalna populacija ne zna i ne razumije hrvatski jezik, dok će se s Amerikancima većina populacija znati sporazumjeti na engleskome jeziku.

Posljednja, peta hipoteza koja pretpostavlja da postoji negativna povezanost između poznavanje engleskoga jezika od strane roditelja i straha od stranoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta, nije potvrđena. Istraživanje Brumena, Lešnika i Grmeka (2016). nastojalo je utvrditi povezanost između socio-ekonomskog statusa roditelja i okruženja u kojemu se ispitanici nalaze te kakav utjecaj ima na učenje stranoga jezika. Naglašena je važnost i utjecaj financijske sposobnosti roditelja, interakcije roditelja i učenika, uvjerenja, stavova i ciljeva roditelja koji se prenose na djecu te njihovo obrazovanje. Istraživanje je potvrdilo da postoji povezanost između socio-ekonomskoga statusa roditelja ispitanika i učenja stranoga jezika. Učenici koji dolaze iz obitelji višeg socio-ekonomskog statusa primaju veliku podršku za učenje stranoga jezika i imaju veliku motivaciju za učenje. Učenici iz obitelji sa srednjim socio-ekonomskim statusom primaju nešto manje podrške i imaju manju motivaciju za učenje, dok učenici iz obitelji sa niskim socio-ekonomskim statusom primaju najmanje podrške i imaju najmanju motivaciju. Roditelji sa višim socio-ekonomskim statusom zahvaljujući njihovome znanju i obrazovanju djeci često pomažu u prevođenju sadržaja na stranome jeziku te u rješavanju domaćih zadaća i slično. Ovime možemo zaključiti da je prema istraživanju Brumena, Lešnika i Grmeka (2016) obrazovanje roditelja povezano s učenjem stranoga jezika, a time i samim strahom od stranoga jezika. Čoso (2012) napominje kako roditelji često mogu imati utjecaj na pojavljivanje straha od stranoga jezika kod djece. Autorica navodi kako roditelji pred djecu ponekad postavljaju prevelike zahtjeve, koji kada se ne ispune stvaraju stres i strah od škole, odnosno u ovome slučaju stvaraju strah od engleskoga jezika.

Jedan od mogućih uzroka zašto se treća, četvrta i peta hipoteza nisu potvrdile i koji ograničava interpretaciju u dobivanju kvalitetnih rezultata jest nedovoljno veliki broj ispitanika. Osim toga, razlog također mogu biti i sami odgovori ispitanika. Odgovori su bili veoma raznovrsni, a poneki i nedefinirani što je dovelo do situacije da ih je bilo veoma teško kategorizirati. Također, uz ovaj uzrok može se povezati i heterogenost ispitanika, odnosno njihova prijašnja iskustva s učenjem stranoga jezika, dob, motivacija za učenje i slično koji uvelike mogu utjecati na razinu straha od stranoga jezika. Još jedan uzrok mogu biti i osobine ličnosti

studenata. Ustanovljeno jest da introvertirani studenti učestalije doživljavaju strah od stranoga jezika za razliku od ekstrovertiranih studenata, što ukazuje na povezanost između straha od stranoga jezika i osobine ličnosti ispitanika (Puškar, 2010).

## 10. ZAKLJUČAK

U ovome istraživanju postavljeno je pet istraživačkih pitanja i pet hipoteza od kojih su dvije potvrđene, dok tri nisu. Jasno je vidljivo i dokazano da studenti Učiteljskoga fakulteta doživljavaju strah od engleskoga jezika. On se javlja zbog nedovoljne pripreme studenata, nedovoljnog poznavanja i vježbanja vokabulara i gramatike, nedostataka samopouzdanja i motivacije, straha od pogrešaka i javne komunikacije te ismijavanja od strane vršnjaka. Potvrđeno je da postoji povezanost između doživljavanja straha od stranoga jezika i dobi ispitanika te da studenti mlađih godina jače doživljavaju strah od stranoga jezika. Razlog koji se navodi jest da studenti nižih godina nisu upoznati i dovoljno pripremljeni za nastavu engleskoga jezika za razliku od starijih studenata koji poznaju nastavni proces. Istraživanje nije uspjelo potvrditi treću hipotezu koja navodi da postoji povezanost između straha od engleskoga jezika i duljine učenja stranoga jezika, četvrtu koja glasi da postoji povezanost između straha od engleskoga jezika i poznavanje drugoga stranoga jezika i posljednju petu hipotezu koja tvrdi da poznavanje engleskoga jezika od strane roditelja utječe na pojavljivanje straha od stranoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta. Mogući razlozi zašto ove hipoteze nisu potvrđene pripisani su nedovoljno velikom broju ispitanika, raznovrsnosti i nedefiniranosti odgovora, heterogenosti ispitanika i njihovim osobinama ličnosti.

Ovim se diplomskim radom i istraživanjem pružio sažet uvid u postojanje straha od engleskoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta. U budućnosti, radi boljšega i opširnijega uvida u pojam strah od stranoga jezika, predlaže se veći broj ispitanika, upitnik koji ne omogućuje nedefiniranost i preveliku raznolikost odgovora te isključivanje heterogenosti ispitanika i njihove osobine ličnosti. Smatra se da je pojava straha od engleskoga jezika kod studenata Učiteljskoga fakulteta, kao i bilo kojeg drugog stranog jezika na bilo kojem drugom fakultetu, sveučilištu, školi ili slično nedovoljno istražen aspekt kojega je prijeko potrebno opširnije i detaljnije istražiti u svrhu pronalaženja objašnjenja i rješenja koja će pomoći učenicima i studentima u njihovom doživljavanju straha od stranoga jezika.

## 11. LITERATURA

1. Aydin, U. (2018). Test Anxiety: Gender Differences in Elementary School Students. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 21 – 30.
2. Brumen, M., Lešnik, S., Grmek, M. (2017). Domestic encouragement for young foreign language learners in Slovenia. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 337-362. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.1989>
3. Chan, D.Y. & 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.
4. Chao, C. & 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.
5. Cheng, Y. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 647 – 656.
6. Čiček, L. (2014). Language anxiety – causes and consequences (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
7. Ćoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. Napredak: *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (3-4), 443 – 461
8. Crookall, D. & Oxford, R. (1991). Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. U E. K. Horwitz & D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, New Jersey: Prentice Hall, 141 – 150.
9. Davidson, W. S., & Neal, J. A. (1974). *Abnormal Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
10. Daly, J. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. U E. K. Horwitz & D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*, New Jersey: Prentice Hall, 3 – 13.
11. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
12. Ellis, R. (2006). Individual Differences in Second Language Learning. U: Davies, A., & Elder, C. (ur.). (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Carlton, Victoria, Australia: Blackwell Publishing.

13. Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363–385.
14. Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1992) A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
15. Glavaš, O. (2022). Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 27 (1-3), 64 – 71.
16. Griffiths, C., & Soruç, A. (2021). Individual Differences in Language Learning and Teaching: A Complex/Dynamic/Socio-Ecological/Holistic View. *English Teaching & Learning*, 45(3), 339-353.
17. Güneş, Ç. & Sarigöz, İ. H. (2021). Speaking struggles of young EFL learners. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1267 – 1308
18. Horwitz, E. K. (1983). Reassessing Foreign Language Aptitude: Communicative Competence and Second Language Acquisition. *Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse*. 21 p.
19. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. i Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125 – 132
20. Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. *Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall*.
21. Hu, X., Zhang, X. & 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.
22. Inada, T. (2021). Teachers' Strategies for Decreasing Students' Anxiety Levels to Improve Their Communicative Skills. *English Language Teaching*, 14 (3), 32 – 41.
23. Kauzlarić, K. (2019). Foreign language anxiety in the case of Croatian university learners of Japanese: Implications for speaking activity design. <https://doi.org/10.32728/tab.16.2019.7>
24. Král'ová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety. *Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia*
25. Luo, H. (2013). Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (4), 442 – 518.
26. MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
27. MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature, *Language learning*, 41, pp. 85-117

28. MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
29. Matić, I. (2018). Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 47 (4), 243 – 264.
30. McCroskey, J. C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and selfperceived communication competence: Conceptualizations and perspectives. U: Daly, J. A., McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T., and Sonadre, D. M. (Eds.), (1997), *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension (pp.75-108)*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
31. McDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21 (1), 89 – 101.
32. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
33. Mihaljević Djigunović, J. & 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, 55 italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 53 , 327 – 347.
34. Music, G. (2005). Afekti i emocije. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
35. 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
36. Opić, S. (2011). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Croatian Journal of Education*, 13(2), 181-197. <https://hrcak.srce.hr/82182>
37. Osho (2017). *Strah: kako razumjeti i prihvatiti životnu neizvjesnost*. Bregana: Harša
38. Pekrun, R. (1992) Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In: Forgays, D. & Sonsowski, T. (Eds.) *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychological and health research*. Hemisphere, pp. 23-39.
39. Piechurska-Kuciel, E. (2008) *Language Anxiety in Secondary Grammar School Student*. Uniwersytet Opolski.
40. Puškar, K. (2010). *A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German*. Graduate thesis. Zagreb: University of Zagreb.
41. Scovel, T. (1978). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. Pennsylvania, University of Pittsburgh.

42. Sjauš, A., & Miletić, N. (2023). Strah na nastavi njemačkoga kao stranoga jezika. Zbornik. Pristupljeno: 04.08.2024  
<file:///C:/Users/Matea%20Linic/Downloads/07%20Zbornik%2016%20web-8.pdf>
43. Spielberger, C. (1966), The effects of anxiety on performance in complex learning tasks. *Anxiety and behavior* (pp. 361-396). New York: Academic Press.
44. Spielberger, C. D. (1972) *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic press.
45. Stoeber, J. & Pekrun, R. (2004). Advances in Test Anxiety Research (Editorial). *Anxiety, Stress & Coping: An international journal*, 17 (3), 205 – 211.
46. 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.
47. Tobias, S. (1979). Anxiety Research in Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
48. Vrcić, L. (2022). Foreign language anxiety research in the croatian context (Završni rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu.
49. Young, D. J. (1991) Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, pp. 426-439.

## 12.PRILOZI

### Upitnik o strahu od engleskog jezika

Molim Vas da ispunite upitnik kojim želimo ispitati izvore straha od engleskog jezika među studentima. Ovaj upitnik je anonimn, a Vaši će odgovori poslužiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada.

Upitnik se sastoji od niza tvrdnji. Sve tvrdnje odnose se na engleski jezik. Molim Vas da na skali od 0 do 4 procijenite koliko se pojedina tvrdnja odnosi na Vas.

Legenda:

- 0 - uopće se ne odnosi na mene
- 1 - uglavnom se ne odnosi na mene
- 2 - niti se odnosi niti se ne odnosi na mene
- 3 - uglavnom se odnosi na mene
- 4 - u potpunosti se odnosi na mene

1.Često se osjećam nedovoljno pripremljenom/nim za nastavu engleskog jezika pa osjećam nelagodu.\*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

2.Neugodno mi je govoriti na satu engleskog jezika jer se bojim da ću zvučati smiješno.\*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

3.Strah me engleskog jezika jer nemam dovoljno predznanja. \*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

4.Pri pomisli na komunikaciju na engleskom jeziku osjećam strah koji ne mogu definirati. \*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

5. Osjećam nesigurnost pri uporabi engleskog jezika jer stalno razmišljam da li ću pogriješiti. \*



0

1

2

3

4

6. Učenje stranog jezika za mene je jako zahtjevno.\*

0

1

2

3

4

7. Stalno me strah da će me profesor prozvati na satu ( da nešto pročitam, odgovorim na pitanje i sl.).\*

0

1

2

3

4

8. Teško se koncentriram pri razgovoru na engleskom jeziku i ne razumijem sugovornika.\*

0

1

2

3

4

9. Strah me kada moram duže govoriti na engleskom jeziku.\*

0

1

2

3

4

10. Mislim da ne napredujem dovoljno u učenju engleskog jezika, što me obeshrabruje.\*

0

1

2

3

4

11. Nesigurna/an sam kada govorim engleski jer mi je gramatika komplicirana.\*

0

1

2

3

4

12. Kad na satu engleskog slušamo npr. novu lekciju strah me da nešto neću dobro razumijeti.\*

0

1

2

3

4

13. Kad govorim engleski, bojim se da ću ispasti neznalica. \*

0

1

2

3

4

14. Bojim se engleskog jezika jer mi je težak. \*

0

1

2

3

4

15. Ponekad puno toga ne razumijem, ali me sram potražiti pomoć. \*

0

1

2

3

4

16. Bojim se govoriti na engleskom jeziku izvan nastave jer smatram da nemam dovoljno znanja za pravu komunikaciju. \*

0

1

2

3

4

17. Pri usmenom ispitivanju zbog straha se ne mogu koncentrirati na sadržaj. \*

0

1

2

3

4

18. Strah me javno govoriti engleski pred razredom/grupom. \*

0

1

2

3

4

19. Iako znam kako se nešto pravilno kaže, na satu se potpuno zbunim. \*

0

1

2

3

4

20. Nesigurna/an sam jer mi je teško složiti pravilnu rečenicu na engleskom jeziku.\*

0

1

2

3

4

21. Bojim se engleskog jezika jer mislim da nemam talenta za jezike.\*

0

1

2

3

4

22. Strah me da će mi se drugi smijati ako pogriješim. \*

0

1

2

3

4

23. Nemam dovoljno samopouzdanja da bi se koristila/o engleskim jezikom. \*

0

1

2

3

4

24. Kad mi netko postavlja na engleskom jeziku strah me da se neću snaći. \*

0

1

2

3

4

Dob:\*

Your answer

Spol:\*

M

Ž

Koliko dugo učite engleski jezik i gdje?\*

Your answer

Znate li još koji strani jezik? Ako da, koji?\*

Your answer

Govore li vaši roditelji engleski jezik?\*

Da

Ne