

Emocionalna reakcija straha u nastavi kod studenata portugalskog

Zajec, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:847558>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU
ODSJEK ZA ROMANISTIKU - KATEDRA ZA PORTUGALSKI JEZIK I
KNJIŽEVNOST

**EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA U NASTAVI KOD
STUDENATA PORTUGALSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Josipa Zajec

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Odsjek za romanistiku, Katedra za portugalski jezik i književnost

**EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA U NASTAVI KOD STUDENATA
PORTUGALSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Josipa Zajec

Mentor: doc. dr. sc. Ivan Markić

Komentor: dr. sc. Daliborka Sarić

Zagreb, 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. UČENJE STRANIH JEZIKA	3
2.1 PROCES UČENJA STRANIH JEZIKA.....	3
2.2 JEZIČNA OBRAZOVNA POLITIKA HRVATSKE.....	5
3. EMOCIONALNE REAKCIJE	8
3.1 PRIMARNE I SEKUNDARNE EMOCIJE	9
3.2 AKADEMSKE EMOCIJE	10
3.3 EMOCIONALNE REAKCIJE U NASTAVI.....	10
3.4 EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA	12
4. STRAH OD JEZIKA	15
4.1 UTJECAJ STRAHA OD JEZIKA NA UČENJE	17
4.2 IZVORI STRAHA	18
4.2.1 Razredno okruženje	19
4.2.2 Karakteristike učenika	19
4.2.3 Ciljni jezik	21
4.2.4 Učenje stranog jezika	21
4.2.5 Ocjenjivanje	21
4.3 JEZIČNE VJEŠTINE.....	22
4.3.1 Strah od govora	22
4.3.2 Strah od slušanja	23
4.3.3 Strah od čitanja.....	23
4.3.4 Strah od pisanja	24
5. PORTUGALSKI JEZIK	25
5.1 MEĐUJEZIČNE SLIČNOSTI I UTJECAJ	26
6. ISTRAŽIVANJA STRAHA OD JEZIKA	30
6.1 ISTRAŽIVANJA U SVIJETU	30
6.2 ISTRAŽIVANJA U HRVATSKOJ I REGIJI	32
7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	35
7.1 UVOD	35
7.2 CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	35
7.3 MJERNI INSTRUMENTI I POSTUPAK	36
7.4 UZORAK	37

7.5 OBRADA PODATAKA	41
7.6 PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA.....	41
7.7 RASPRAVA	52
8. ZAKLJUČAK.....	58
9. POPIS LITERATURE	61
10. PRILOZI	68
11. POPIS TABLICA.....	72
12. RESUMO.....	74
12.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	74
12.2 ESTUDO EMPÍRICO.....	79
12.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81

Emocionalna reakcija straha u nastavi kod studenata portugalskog jezika

Sažetak

Nastavni proces je mjesto u kojem pojedinac doživljava mnogobrojne emocionalne reakcije, a koje u konačnici utječu na kvalitetu učenja te posljedično na uspjeh pojedinca. Ovo je istraživanje imalo za cilj utvrditi razinu straha od jezika u visokoškolskoj nastavi i otkriti povezanost razine straha s razinom jezične kompetencije, znanjem drugih romanskih jezika, višejezičnosti, boravkom u zemlji portugalskog govornog područja i ocjenama. Na temelju dobivenih rezultata nastavnici bi zajedno sa studentima mogli raditi na smanjivanju straha čime bi doprinjeli kvalitetnijem učenju stranih jezika. Provedeno kvantitativno i kvalitativno istraživanje pokazalo je kako je razina straha studenata portugalskog jezika srednja te da su izvor straha u najvećoj mjeri individualne karakteristike studenata. Istraživanjem je utvrđeno da najveći strah studenti osjećaju pri upotrebi jezične vještine govora, a najmanji pri čitanju. S druge strane, boravak na govornom području zemlje čiji se jezik uči nije se pokazao kao faktor koji utječe na smanjenje razine straha od jezika. Najvažniji rezultat je onaj koji pokazuje kako je strah od jezika itekako prisutan u visokoškolskoj nastavi te da negativno utječe na akademski uspjeh.

Ključne riječi: emocionalna reakcija straha, nastava, portugalski jezik, strah od stranog jezika

Emotional reaction of fear in the classroom on the example of Portuguese language students

Abstract

A classroom is a place where an individual experiences numerous emotional reactions which have an effect on the quality of learning and subsequently on the success of the individual. The goal of this research was to examine the level of foreign language anxiety and the correlation between foreign language anxiety and variables such as language competence, knowledge of other Roman languages, multilingualism, prior history of visiting the Portuguese speaking countries and course grades. On the basis of the research results both teachers and students could try to diminish level of the anxiety and contribute to the better learning of foreign languages. The research was based on quantitative and qualitative methodology whose results have shown that the degree of foreign language anxiety in case of Portuguese language students is medium and the most significant source of fear are individual differences of the students. It was established that the level of anxiety is the highest while speaking, while reading causes the least anxiety for the students. On the other hand, prior history of visiting the Portuguese speaking countries is not found as important in reducing language anxiety. The most important result is the one which proved an existence of the emotional reaction of fear in higher education and that foreign language anxiety negatively influences foreign language achievement.

Key words: classroom, emotional reaction of fear, foreign language anxiety, Portuguese language

1. UVOD

Učenje stranog jezika vrlo je složen proces koji se odvija u kontekstu formalnog obrazovanja na svim razinama, od predškolske do visokoškolske razine, te u kontekstu neformalnog obrazovanja, odnosno tečajeva, instrukcija ili boravka u stranoj zemlji. Zahvaljujući globalizaciji, znanje barem jednog stranog jezika postalo je nužnost ne samo za djecu, već i za druge dobne skupine. Svaki odgojno-obrazovni proces popraćen je brojnim emocionalnim reakcijama čije je razumijevanje nužno za kvalitetu samog procesa, pa tako i učenje stranog jezika sa sobom nosi pozitivne i negativne emocije. Jedan od fenomena vezanih isključivo za proces učenja jezika je strah od stranog jezika, negativna emocionalna reakcija koju pojedinac osjeća pri slušanju, govorenju i učenju stranog jezika (MacIntyre i Gardner, 1994b). Strah od stranog jezika je u hrvatskom socioedukacijskom okruženju relativno zanemarena pojava te su istraživanja vezana za dva najčešće poučavana strana jezika u Hrvatskoj – engleski i njemački. Smatram da bi istraživanja emocionalne reakcije straha kod učenja manje zastupljenih stranih jezika pridonijela poboljšanju nastave jer bi se pomoću rezultata moglo raditi na smanjenju razine straha. Osim toga, nisu svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa svjesni prisutnosti straha od jezika u nastavi na svim razinama obrazovanja niti utjecaja koji strah od jezika ima na učenje i nastavni proces. Ovaj će rad pridonijeti istraživanjima na tom području i samoj nastavi portugalskog jezika s obzirom da mu je cilj identificiranje straha od jezika u visokoškolskoj nastavi i osvještavanje sudionika, a rezultati bi mogli biti korišteni za rad na poboljšanju kvalitete nastave.

Rad je podijeljen u dva dijela, teorijski i empirijski. U teorijskom dijelu pojasnit će se proces učenja stranih jezika te prikazati definicije i važnost emocija u nastavi. Također, objasnit će se što je to zapravo strah od jezika, kako utječe na učenje i zbog čega dolazi do straha u nastavi. Nakon toga dolazi poglavlje koje govori o poziciji i važnosti portugalskog jezika u svijetu te učenju portugalskog jezika u Hrvatskoj. Zatim će se govoriti o međujezičnom utjecaju i bit će predstavljena istraživanja straha od jezika u svijetu i Hrvatskoj. U empirijskom dijelu rada bit će predstavljeni rezultati istraživanja provedenog na studentima preddiplomskog i diplomskog studija Portugalskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li strah od jezika u visokoškolskoj nastavi portugalskog jezika i postoji li povezanost između razine straha od jezika i različitih faktora. U istraživanju je korištena hrvatska inačica najčešće korištenog mjernog instrumenta za istraživanje straha od jezika, FLCAS upitnik (eng. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), odnosno Upitnik za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji.

Tema ovog interdisciplinarnog rada proizašla je iz osobnog interesa za glotodidaktiku, znanstvenu disciplinu interdisciplinarnog karaktera koja među ostalim ujedinjuje dvije studijske grupe – Pedagogiju i Portugalski jezik i književnost. Strah od jezika kao predmet istraživanja emocionalnih reakcija u nastavi dio je pedagojske znanosti, a kao predmet istraživanja glotodidaktike koja je usko povezana s primijenjenom lingvistikom dio je studija stranih jezika. Ispitivanje fenomena straha od stranog jezika važno je za obje discipline jer u konačnici imaju isti cilj, a to je kvalitetna nastava i uspješno učenje i poučavanje koje može ostvariti nastavnik s usvojenim pedagoškim kompetencijama.

2. UČENJE STRANIH JEZIKA

Učenje stranih jezika danas je dostupnije nego ikad te je višejezičnost jedna od najcjepjenijih kompetencija na globalnom tržištu rada. Jedna od glavnih značajki doba u kojem živimo je globalizacija pa je poznavanje barem jednog stranog jezika gotovo nužnost i sve češća pojava s obzirom na to da je znatan broj stanovništva suvremenog svijeta dvojezičan ili višejezičan (Bugarski, 2003; Velički, 2007). Radović i Savić (2015) višejezičnost dijele na individualnu, koja se utvrđuje brojem jezika koje pojedinac govori i socijalnu, koja je određena brojem jezika u određenoj zajednici. Bugarski (2003) navodi kako je jednojezičnost potisnuta od strane dvojezičnosti i višejezičnosti ili da su zastupljene u podjednakom postotku, iako službeni podaci ne pokazuju takvu tvrdnju pošto se mnoge države (npr. Španjolska) vode kao jednojezične. Zahvaljujući naprednoj tehnologiji, učincima globalizacije, sve bolje povezanim obrazovnim institucijama, imamo pregršt mogućnosti učiti strani jezik van formalnog obrazovanja – na brojnim tečajevima, ljetnim školama, učeničkim i studentskim razmjenama ili uz pomoć Interneta, aplikacija i kontakata s izvornim govornicima.

2.1 PROCES UČENJA STRANIH JEZIKA

Kada govorimo o procesu učenju stranog jezika (eng. *foreign language learning*), mislimo na institucionalizirano učenje čiji je fokus stavljen na formalno te će upravo o takvom učenju biti riječ u ovom radu. Učenje stranog jezika organiziran je proces u čijem je središtu jezik: poznavanje pravila i gramatike, svjesnost o njima i vokabular (Krashen, 1982). Medved Krajnović (2010, 4-5) primjećuje kako u hrvatskoj literaturi osim pojma učenja stranog jezika postoje još nazivi “usvajanje drugog jezika” i “ovladavanje inim jezikom” (oboje eng. *acquisition*).

Što se tiče engleskih pojmova *acquisition* i *learning*, u stranoj literaturi nailazimo na razna tumačenja pa tako Mitchell i Myles (2004) odvajaju ove procese objašnjenjem da na učenje (eng. *learning*) gledaju kao na svjestan, a usvajanje (eng. *acquisition*) kao nesvjestan proces. Krashen (1982) je bio prvi koji je uveo razliku između učenja i usvajanja te je naveo da je za usvajanje drugog jezika karakteristično se da se ono odvija nesvjesno, npr. u komunikaciji s izvornim govornikom zemlje drugog govornog područja u kojoj se pojedinac nalazi. U ovom slučaju, sintagma “drugi jezik” ne odnosi se na redni broj jezika kojeg usvajamo već označava različitost od prvog usvojenog jezika, odnosno materinjeg. Krashen suprotstavlja procese učenja i usvajanja u svom modelu monitora (eng. *The Monitor Model*) koristeći razliku između svjesnog učenja i nesvjesnog ovladavanja te ide korak dalje i govori da su oni odvojeni procesi

između sebe jer naučeni i usvojeni dijelovi znanja nisu u međusobnoj interakciji i jedni od drugih nemaju koristi. Jedna od pretpostavki modela monitora je pretpostavka o afektivnom filtru koja pojašnjava kako ne uspije svaki pojedinac ovladati jezikom iako je izloženost jeziku velika i jednaka za sve, a razlog je taj što protok informacija neće doći do dijela mozga zaslužnog za usvajanje jezika zbog jakog afektivnog filtra. Pod afektivni filter ubrajamo faktore poput motivacije, samopouzdanja i straha te je filter nizak kada su motivacija i samopouzdanje visoko, a strah nisko jer suprotne vrijednosti navedenih faktora znače da je afektivni filter visok (Krashen, 1982; Lima, 2011). Druga razlika između učenja i usvajanja jezika koju Krashen navodi je ta da tijekom usvajanja jezika, pojedinac ne poznaje gramatička pravila već govori jezik "po sluhu". Nepoznavanje gramatičkih pravila ne znači da je pojedinac pogrešno usvojio jezik već da nema teorijsku pozadinu kada i zašto se upotrebljava neko gramatičko pravilo. O tome govori i Bagarić (2005), da se usvajanjem jezika u prirodnom okruženju može usvojiti vokabular, ali ne i kompleksna sintaksa za koju je potrebno primijeniti neki od oblika poučavanja. Postoje teoretičari koji tvrde kako samo djeca usvajaju jezik, a odrasli ga uče te se s tom pretpostavkom nije složio Krashen (1982) rekavši kako odraslina sposobnost usvajanja jezika ne nestaje nakon puberteta jer dob nije prediktor uspješnosti usvajanja jezika. Bagarić (2005) također govori kako nije isključeno da odrasli uče slučajnim usvajanjem, iako je za njih karakterističnije svjesno učenje, a za djecu slučajno usvajanje.

Valja naglasiti kako je Krashenova podjela na svjesno učenje i nesvjesno usvajanje danas neprihvaćena jer se na njih gleda kao na isprepletene procese (Medved Krajnović, 2010). Ono što mi danas znamo i o čemu mnogi autori govore je da su učenje i usvajanje dva bliska procesa koja uključuju jedno drugo pa tako Bagić (2012) povezuje učenje stranog jezika i samostalnost u usvajanju kao dva elementa ovladavanja jezikom, a ovladavanje je upravo kombinacija usvajanja i formalnog učenja, npr. ono se odvija kada pojedinac pohađa tečaj jezika zemlje u kojoj živi te svakodnevno usvaja jezik okružen izvornim govornicima (Medved Krajnović, 2010). Nadalje, prema razini svjesnosti učenje možemo podijeliti na implicitno i eksplicitno. Implicitno učenje je „učenje bez svjesnosti o onome što se uči u trenutku učenja“, a eksplicitno učenje je „ono sa svjesnošću o onome što se uči u trenutku učenja“ (Bagarić, 2005, 11). Odnos implicitnog i eksplicitnog učenja, djelotvornost i uloga svakog od tipa bili su predmet brojnih istraživanja godinama i veći broj istraživanja je prednost u učenju jezika dalo eksplicitnom poučavanju. Osim učenja, i znanje dijelimo na implicitno i eksplicitno, te se implicitno opisuje kao nesvjesno znanje o jeziku, ono o kojemu pojedinac ne može pričati, a

eksplicitno znanje je svjesno znanje o jeziku koje se može verbalizirati. Kod učenja stranog jezika, bitna je kombinacija implicitnog i eksplicitnog znanja (Bagarić, 2005, 12).

S obzirom na postojanje velikog broja teorijskih modela, u literaturi se najviše koristi socioedukacijski model usvajanja drugog jezika kanadskog socijalnog psihologa Roberta Gardnera (Mihaljević Djigunović, 1998; Didović Baranac, 2020). Model je sastavljen od četiri elemenata koji se zajedno nalaze i funkcioniraju unutar sociokulturne sredine, a oni su: ulazni faktori, individualne razlike, kontekst u kojem se jezik usvaja i rezultat učenja. Sociokulturna sredina utječe izravno ili neizravno na izloženost drugom jeziku, na položaj jezika u društvu u kojem učenik uči neki jezik i učenikovu percepciju važnosti poznavanja jezika (Mihaljević Djigunović, 1998, 12). Gardner je proširio svoj socioedukacijski model u suradnji s MacIntyreom (1993, prema Mihaljević Djigunović, 1998) te su osim ulaznih faktora, bioloških (dob i spol) i iskustvenih (prijašnja iskustva u učenju jezika), razlikovali i dvije vrste individualnih faktora, odnosno karakteristika učenika, a to su kognitivne karakteristike koje se smatraju prilično neovisne jedna o drugoj i afektivne karakteristike koje su međusobno povezane. Kognitivne karakteristike učenika koje utječu na razlike u učenju su inteligencija, sposobnost za učenje jezika ili talent i strategije učenja, a afektivni faktori su stav prema jeziku, motivacija, strah od jezika i spremnost na komunikaciju (Gardner i MacIntyre 1992, 1993, prema Mitchell i Myles, 2004). Po Gardnerovoj teoriji, jedini faktor koji utječe na rezultate učenja prilikom neformalnog obrazovanja je motivacija jer polazi od pretpostavke da pojedinac neće ni započeti proces učenja jezika ako nije motiviran. Za razliku od formalnog obrazovanja, gdje sve faktore osim stavova smatra odgovornim za proces učenja stranog jezika pa tako ono ovisi o talentu za jezike, motivaciji, učenikovoj strategiji učenja i strahu od jezika (Mihaljević Djigunović, 1998).

2.2 JEZIČNA OBRAZOVNA POLITIKA HRVATSKE

Politiku jezičnog obrazovanja država članica Europske unije kroji Vijeće Europe koje je 2005. godine izdalo *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*¹ (Bressan i sur., 2005). Dokument donosi naputke kako vrednovati jezično znanje, govori o ciljevima jezične politike Europe i koji su ciljevi i potrebe učenika stranih jezika (Bagić, 2012). Valja napomenuti da je ZEROJ okvir zamišljen kao pomoć u izradi plana i naputaka za učenje, poučavanje i vrednovanje znanja jezika u Europi, a ne dokument kojeg se države članice trebaju striktno držati (Bressan i sur., 2005). Također, ZEROJ je iznimno

¹ Eng. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR).

značajan po tablici za samoprocjenu jezičnih kompetencija koja je sastavljena od tri razine, odnosno šest stupnjeva jer se svaka razina dijeli na dva stupnja (Bagić, 2012). Prema ZEROJ-u (Bressan i sur., 2005, 30) razine znanja korisnika, odnosno zajednički referentni stupnjevi su: A1 (pripremni stupanj), A2 (temeljni stupanj), B1 (prijelazni stupanj), B2 (samostalni stupanj), C1 (napredni stupanj) i C2 (vrsni stupanj).

Koliko je bitno znati jedan ili više stranih jezika govori činjenica da je učenje stranog jezika propisano od strane države i ono započinje upisom u 1. razred (Horvatić Čajko, 2009) te završava krajem ili sredinom srednje škole ako učenik ne nastavi školovanje. Gledajući podatke istraživanja, hrvatska obrazovna i jezična politika je u skladu s okvirom Vijeća Europe (Bagić, 2012) te prema podacima Eurostata² iz 2018. godine, 100% hrvatskih osnovnoškolaca uči jedan strani jezik, a 20% njih uče dva strana jezika. Situacija je još bolja kod učenika srednjih škola gdje čak 95% srednjoškolaca uči dva ili više stranih jezika i time smo u vrhu Europske unije. Jezik koji dominira u osnovnim i srednjim školama je engleski kojeg uči 92% i 99,5% učenika dok je na drugom mjestu njemački, a na trećem talijanski. Iako hrvatski osnovnoškolci i srednjoškolci u formalnom obrazovanju uče jedan ili najmanje dva strana jezika, hrvatska jezična politika nije u potpunosti u korak s europskim preporukama što se tiče izbora stranih jezika koji se uče. To pokazuju podaci istraživanja Eurostata (2018) jer strani jezici koji su najčešće poučavani u Europi su: engleski 96,1%, španjolski 25,9%, francuski 22%, njemački 20,4% i talijanski 3,4%. Vidimo da su tri najčešća jezika u školama na razini Europske unije engleski, španjolski i francuski od kojih se engleski poučava u gotovo svim školama u hrvatskoj dok španjolski i francuski ne ulaze kao značajni u statistiku hrvatskih škola. Istraživanje koje je provela Horvatić Čajko (2009) na studentima prve godine Pravnog fakulteta potvrđuje nesklad ponude stranih jezika u Hrvatskoj i Europi s engleskim kao prvim stranim jezikom s 87,3%, zatim na mjestu drugog stranog jezika se nalazi njemački sa 60,8% te slijedi talijanski sa 16,5% i ostali jezici (španjolski, francuski i latinski) sa svega 9,6%. Velički (2007) govori kako bi odabir jezika u školama trebao biti više promišljen i raznolik, na način kako je predloženo u *Zagrebačkoj rezoluciji o višejezičnosti*, a to je da jezici budu odabrani prema skupu različitih faktora, od geografskih, političkih, društvenih do ekonomskih. Također, sukladno navedenim faktorima autori rezolucije sugerirali su učenje njemačkog, francuskog, talijanskog i španjolskog jezika što se polovično poklapa s jezicima koji se najviše uče u osnovnim i srednjim školama. Nakon završetka srednje škole, postoji već spomenuta opcija

² Statistički ured Europske unije.

učenja stranog jezika na tečajevima ili studiranje jezika na jednom od šest hrvatskih Sveučilišta. Osim Zagreba, to su još Pula, Rijeka, Zadar, Osijek i Split.

U ovom ćemo se radu fokusirati na institucionalizirano učenje stranog jezika, točnije na visokoškolsku nastavu. Bognar i Matijević (2002, 31) su definirali nastavu kao „sustavno organiziranu zajedničku aktivnost nastavnika i učenika na ostvarenju zadataka odgoja i obrazovanja“. Ona ne uključuje samo nastavnika, učenika i zadatke, već je vezana za ciljeve, sadržaje i aktivnosti te za odgojno-obrazovnu klimu koja je pokazatelj kvalitete odnosa, a čine ju socijalna i emocionalna klima. Socijalna klima je rezultat međusobnih odnosa između učenika i nastavnika, ali i između učenika i učenika. Emocionalna klima predstavlja ozračje unutar obrazovnog procesa koje kod sudionika prouzrokuje osjećaje, ugodne ili neugodne (Bognar i Matijević, 2002). Emocionalne veze su karakteristične za sve odgojno-obrazovne ustanove jer se stvaraju između sudionika procesa, samog procesa i situacije (Chabot i Chabot, 2009). Bognar i Dubovicki (2012, 152) ističu kako je emocionalna dimenzija nastave zanemarena premda njena ispitivanja i rezultati mogu doprinijeti poboljšanju i unapređenju nastavnog procesa. Budući da znamo da je emocionalna klima dio odgojno-obrazovnog procesa, lako je zaključiti kako emocije čine neizostavan dio nastave usprkos tome što se u prošlosti vjerovalo kako emocije otežavaju nastavni proces (Suzić, 2008). Kako bismo bolje razumjeli utjecaj i važnost emocija u obrazovnom kontekstu, u sljedećem poglavlju ćemo objasniti što su to zapravo emocije.

3. EMOCIONALNE REAKCIJE

Emocije na prvi pogled djeluju vrlo jednostavno jer ih svi možemo uočiti oko sebe. S lakoćom ćemo prepoznati kada je netko tužan ili radostan, radilo se o nama poznatom ili nepoznatom čovjeku. Jednostavnije emocije poput straha ili topline možemo smatrati univerzalnim jer ih raspoznajemo u mnogim drugim kulturama (Oatley i Jenkins, 2003). Do problema dolazimo onda kada trebamo definirati emocije. Nakon brojnih istraživanja u kojima su emocije bile središte interesa, još uvijek nije postignuto suglasje oko jedinstvene definicije pojma emocija (Kolak i Majcen, 2011). Ako se vratimo u prošlost, prve zabilježene misli o emocijama možemo pronaći još u Aristotelovom djelu *Govorništvo* u kojemu raspravlja kako emocije utječu na ljudsko djelovanje, kako ovise o čovjekovoj percepciji događaja jer ovisno o tome doživljavamo li ih kao dobre ili loše, naše će emocije biti ugodne ili neugodne.

Začetnicima razumijevanja emocija smatramo Charlesa Darwina, Williama Jamesa i Sigmunda Freuda. Svaki od njih opisivao je emocije kroz vlastiti pristup pa je tako Darwin prikazivao da emocionalne reakcije i izrazi potječu od evolucijskih navika te se događaju na principu automatizma bez naše kontrole. James je emocijama nadodao i tjelesni aspekt, odnosno rekao je da se emocije javljaju kao reakcija na promjene u našem tijelu čiji intenzitet javljanja ovisi upravo o tjelesnim simptomima. Freudov doprinos leži u ideji obrambenog mehanizma koji djeluje tako da negativna emocija može ostaviti toliku štetnu posljedicu da će nas ubuduće naš um štiti od takvih emocija (Oatley i Jenkins, 2003). S obzirom na to da riječ emocija potječe od latinske riječi *movere* koja u prijevodu znači “pokrenuti se”, Chabot i Chabot (2009, 37) emocije opisuju kao „moćne “strojeve” koji nas pokreću iznutra, ali istovremeno utječu na vanjsko ponašanje. Za Oatley i Jenkins (2003) emocije su vrsta duševnog stanja popraćena tjelesnim reakcijama čija je suština pripravnost na specifično djelovanje, a nastaju kao svjesna ili nesvjesna posljedica važnog događaja koji ima bitnu svrhu za pojedinca. Damasio (2004, prema Pekrun, 2006) emocije vidi kao usklađene procese psiholoških podsistema, s tim da se u procese ubrajaju afektivni, kognitivni, motivacijski, ekspresivni i periferni fiziološki. Do definicije da su emocije višedimenzionalni fenomeni dolazi Izard (1993, prema Reeve, 2010) tvrdeći da emocije imaju svrhu, da su one subjektivni osjećaji jer radi njih osjećamo, zatim da su one biološki fenomen jer pripremaju prilagodbu tijela na novu situaciju i na kraju socijalni fenomen jer izrazom lica, glasom i pokretima drugima šaljemo poruku kako se osjećamo. Reeve (2010, 302) proširuje Izardovu definiciju emocija da su one višedimenzionalni fenomeni „koji nam pomažu da se prilagodimo prilikama i izazovima s kojima se suočavamo tijekom važnih događaja“. Slično kao i Chabot i Chabot, Reeve (2010) emocije gleda kao motive koji pokreću

naše djelovanje. O emociji kao reakciji na neki događaj ili situaciju govori Milivojević (2000) te predlaže upotrebljavanje pojma emocionalne reakcije jer je preciznije od samog pojma emocije s obzirom na to da emocionalne reakcije uključuju osjećanje izazvano nekim događajem ili situacijom, a ne samo puko opažanje. Bitno je naglasiti da se emocionalne reakcije ne javljaju na sve podražaje koje pojedinac dobije, već na događaje ili situacije koje su njemu bitne i imaju svrhu (Milivojević, 2000).

3.1 PRIMARNE I SEKUNDARNE EMOCIJE

S obzirom na velik broj različitih definicija emocija, postoji i velik broj podjela. Prva podjela je na svjesne i nesvjesne emocionalne reakcije. Iako one mogu biti nesvjesne, odnosno pojedinac ih još nije osvijestio ili ih je potisnuo, one su svejedno dio ponašanja (Milivojević, 2000). Kroz literaturu, najviše su spominjane podjele emocionalnih reakcija iz biološke perspektive na primarne i sekundarne pa tako Plutchnik ističe osam emocija – ljutnja, gađenje, tuga, iznenađenje, strah, prihvaćanje, radost i očekivanje (Reeve, 2010; Suzić, 2008). Ekman navodi šest primarnih emocija – strah, ljutnja, tuga, gađenje, sreća i prezir dok Izard nabraja čak deset primarnih emocija – ljutnja, strah, nesreća, radost, gađenje, iznenađenje, sram, krivnja, interes i prezir. Navedeni teoretičari, bez obzira na različit broj emocionalnih reakcija koje su predložili, složili su se da broj primarnih emocija nije velik, zatim da su one karakteristične za sva živa bića i da uključuju biološke i evolucijske elemente. U kognitivnoj perspektivi teoretičari navode puno veći broj emocija te tvrde da jedna biološka reakcija ne znači jedna emocija već da iz jedne reakcije može izaći više emocija (Reeve, 2010). Sekundarne emocije se smatraju naučenim emocijama kroz različite situacije i događaje. Nisu urođene kao što su primarne već proizlaze iz njih pa su tako neke od sekundarnih emocija koje potječu od primarne emocije ljutnje bijes, ljubomora, uvrijeđenost, ogorčenost i frustriranost ili tjeskoba, krivnja, nesigurnost, uplašenost, sramežljivost i ponovno ljubomora od primarne emocije straha (Chabot i Chabot, 2009). Primarne emocije koje se provlače kroz literaturu različitih teoretičara su strah, ljutnja, gađenje, tuga, iznenađenje i radost. Od šest nabrojanih emocija, samo jednu možemo ocijeniti kao istinski pozitivnu pa da bismo uvećali efekt pozitivnih emocija, potrebno je poboljšati emocionalnu inteligenciju (Chabot i Chabot, 2009). Salovey i Mayer (1997, prema Chabot i Chabot, 2009, 69) su emocionalnu inteligenciju definirali kao „sposobnost opažanja procjene i točnog izražavanja naših emocija. Ona je sposobnost da dopremo ili da stvaramo osjećaje koji pospješuju naše misli, sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama te sposobnost upravljanja našim emocijama u svrhu promicanja našeg emocionalnog i intelektualnog rasta“. Chabot i Chabot (2009, 70) su ispitivanjem emocionalne inteligencije i

interesom za proučavanje iste osnovali Institut za emocionalnu pedagogiju, a emocionalnu inteligenciju su zatim opisali kao „skup kompetencija koje pojedincu omogućuju prepoznati vlastite i tuđe osjećaje, izraziti vlastite emocije i pomoći drugima izraziti njihove, razumjeti vlastite i tuđe emocija, upravljati našim i prilagođavati se tuđim te upotrebljavati vlastite emocije za bolju komunikaciju, donošenje odluka, motivaciju i održavanje međuljudskih odnosa“.

3.2 *AKADEMSKE EMOCIJE*

Posebna kategorija emocija koja se tiče ovog rada su akademske emocije koje je u literaturu uveo Pekrun (2006), a definira ih kao emocije koje se javljaju u nastavnom ozračju, vezane za učenje, poučavanje i aktivnosti i ishode postignuća. Frustracija prilikom rješavanja teških zadataka ili dosada na satu su emocije vezane za aktivnosti jer se javljaju tijekom obavljanja neke aktivnosti, dok su emocije vezane uz ishod one koje se odnose na trenutke prije, za vrijeme i poslije ispita. Nadalje, emocije vezane uz ishod mogu biti prospektivne ili anticipatorne (strah prije ispita, nadanje uspjehu) i retrospektivne (sreća zbog uspjeha, tuga zbog neuspjeha), a ovise o već spomenutim različitim trenucima vezanim za ispitnu situaciju. Akademske emocije još dijelimo prema kriteriju aktivacije i valencije pa tako poznajemo aktivirajuće (uživanje u učenju) i deaktivirajuće (dosada na satu) te pozitivne (opuštenost) i negativne (sram). Posljednja podjela akademskih emocija je podjela na emocije kao stanje i emocije kao crte. Emocije kao stanje su one trenutne pojave u specifičnom trenutku u određenoj situaciji te je glavna razlika između emocija kao stanja i emocija kao crta upravo ta vremenska dimenzija jer emocije kao crte su uobičajene, ponavljajuće reakcije za koje je normalno da ih pojedinac doživljava, a tiču se i aktivnosti i ishoda postignuća (Pekrun, 2006; Burić, 2008; Kolak i Majcen, 2011).

3.3 *EMOCIONALNE REAKCIJE U NASTAVI*

Nastavni proces, proces učenja, ispitna situacija i općenito školsko okruženje su mjesta s velikim značajem za pojedinca jer doživljava širok spektar emocionalnih iskustva pa iz tog razloga nastavu i školsko postignuće gledamo kao bitan čimbenik u kreiranju iskustva (Pekrun i sur., 2004, prema Burić, 2008). Poticanje i razvijanje emocionalne inteligencije podiglo bi kvalitetu nastave jer sve emocionalne reakcije koje doživimo u školi ili na fakultetu kreiraju učenikovo emocionalno sjećanje (bilo ono pozitivno ili negativno) uz odgojno-obrazovnu klimu te stoga emocije mogu imati ne samo pozitivan, već i negativan utjecaj na pamćenje i učenje (Chabot i Chabot, 2009; Suzić, 2008). Postoje tri kategorije odgojno-obrazovne klime,

a to su pozitivna i motivirajuća, negativna i demotivirajuća i dvoznačna, odnosno nekad pozitivna, a nekad negativna (Patrick i dr., 2003, prema Meyer i Turner, 2006). U istraživanju koje su provele Meyer i Turner (2006) otkriveno je da negativna i dvoznačna klima rezultiraju jednakim negativnim ponašanjima, poput izbjegavanja ili ometanja nastave, što potvrđuje važnost pozitivne i motivirajuće klime jer ona učenicima služi kao poticaj za uspješnije učenje.

Emocionalna klima kao dio odgojno-obrazovnog procesa ovisi i o didaktičkom konceptu nastave, odnosno o pristupu prema kojemu je nastava koncipirana. Dva suprotstavljena pristupa čije karakteristike čine dio današnje nastave su sociocentristički i pedocentristički pristup (Bognar i Matijević, 2002). Glavna postavka pedocentrizma je dijete u središtu odgoja što sociocentrizam negira jer su sociocentrizmu bitni društvo i država te odgoj koji treba biti usmjeren prema potrebama društva, a ne prema individualnim potrebama djece (Bognar, 2000). Sociocentristički pristup ne uzima u obzir nikakve potrebe pojedinca što znači da su emocije kao dio odgojno-obrazovnog procesa zanemarene, tim više što je komunikacija zamišljena kao jednosmjerna (nastavnik-učenik) te je zabranjena komunikacija među učenicima (Kragulj, 2011b). Bognar i Matijević (2002) govore kako su pedocentrističke ideje dovele škole do krajnosti koja se očitavala u neorganiziranosti, nesustavnosti i gubljenju vremena. Neke od ideja o kojima je riječ su postavljanje ciljeva samom sebi, biranje sadržaja prema potrebama i interesu svakog djeteta, nestrukturirani odgojno-obrazovni proces i opisno praćenje napretka i uspjeha. Krajem prošlog stoljeća otkriveno je kako niti sociocentristički niti pedocentristički pristup nisu dobro pedagoško rješenje, ali je sociocentrizam ostavio velike posljedice na shvaćanje nastave (Bognar, 2000) pa su neke postavke poput strogo propisanog nastavnog programa i frontalne nastave zadržane do danas (Kragulj, 2011b).

O emocijama kao pokretačima motivacije s pozitivnim učincima na učenje govori i Widulle (2007, prema Kragulj, 2011a), koji naglašava i kočenje učenja jer emocije mogu biti negativne i otežavati ili onemogućavati učenikov napredak te općenito imati loš utjecaj na kognitivnu aktivnost (Miljković i Rijavec, 2009). Istraživanje Mege i sur. (2014, prema Bzuneck, 2018) pokazalo je kako pozitivne emocije imaju izravan utjecaj na motivaciju i samoregulaciju pa kroz navedene varijable pozitivno utječu na izvedbu. Emocije utječu i na školska postignuća jer pozitivne emocije rezultiraju uključivanjem učenika, potiču kreativnost i zanimanje, dok negativne s druge strane rezultiraju otporom, odgađanjem ili povlačenjem (Milivojević, 2010, prema Kolak, 2015). Burić (2008) nadodaje kako osim na proces učenja, emocije djeluju na ponašanje, motivaciju i misli učenika pa u pogledu utjecaja emocija na motivaciju, imamo podjelu na četiri vrste učeničkih emocija: pozitivne aktivirajuće koje

pomažu jačanju intrinzične i ekstrinzične motivacije, primjer je emocija uživanja u učenju koja jedina od svih emocija djeluje pozitivno na kognitivnu izvedbu; pozitivne deaktivirajuće; negativne aktivirajuće, odnosno ljutnja, sram i strah koje ne moraju nužno imati samo negativan učinak na motivaciju, već s ciljem eliminiranja šansi za neuspjeh, povećavaju ekstrinzičnu motivaciju i posljednje su negativne deaktivirajuće koje imaju negativan utjecaj i na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, a primjer takve je dosada na satu. Prema istraživanju o emocionalnim stanjima učenika za vrijeme nastave napravljenom u zagrebačkim školama, točnije učenicima petih i sedmih razreda, Kolak i Majcen (2011) došli su do spoznaje da je dosada prevladavajuća negativna emocija u oba razreda čiji visok postotak zabrinjava jer to govori da učenicima nedostaje pozitivne klime. Istraživanje Bognara i sur. (2004, prema Bognar i Dubovicki, 2012) također je potvrdilo da je dosada uz strah prevladavajuća emocija u nastavi. Zatim navode kako intenzivne i ugodne emocije olakšavaju i pospješuju učenje, a kako negativna emocija poput straha sprječava uspješan proces učenja i kako za dobrobit nastave ne bi trebale dominirati neugodne emocije.

Razmišljanja da pozitivne emocije imaju pozitivan učinak na kognitivnu aktivnost te da nam pomažu pri savladavanju problema potvrđuju brojna istraživanja (Isen, 2002; Buckley i Saarni, 2009, prema Miljković i Rijavec, 2009). Kragulj (2011a) u svom radu istražuje emocionalnu klimu u visokoškolskoj nastavi te dolazi do rezultata da ugodna emocionalna klima ima pozitivan učinak na aktivnost i uspješnije učenje studenta. Za razliku od negativnih emocija koje imaju univerzalne reakcije i izraze lica te se lako raspoznaju, pozitivne emocije nisu toliko specifične da bismo sa sigurnošću mogli prepoznati je li neka osoba smirena, zahvalna ili radosna. Pitanjem koja je funkcija pozitivnih emocija bavila se Barbara L. Fredrickson, postavivši teoriju proširenja i izgradnje temeljem istraživanja uloge pozitivnih emocija. Prema njenim zaključcima, pozitivne emocije proširuju naš repertoar mišljenja i ponašanja, izgrađuju psihološki repertoar za budućnost, poništavaju štetne učinke negativnih emocija poništavajući ih i izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu (Miljković, Rijavec, 2009, 492). Premda su emocije često vezane uz motivaciju i edukacijsku psihologiju, one nisu važne samo za tu granu znanosti, već i za pedagogiju upravo zato što čine neizostavan dio nastavnog procesa i isticanjem važnosti, istraživanjem i osvješćivanjem prisutnih emocija, pedagozi mogu značajno doprinijeti odgojno-obrazovnom procesu.

3.4 EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA

Emocionalna reakcija koja nas zanima u ovom radu je emocionalna reakcija straha koja je jedna od primarnih emocija te ju nalazimo u raznim kulturama bez obzira na različite jezike,

rasu, mentalitet i religijska uvjerenja (Chabot i Chabot, 2009). Osim podjele emocija na primarne i sekundarne, dijelimo ih i na ugodne i neugodne osjećaje, odnosno pozitivne i negativne emocionalne reakcije te strah najčešće svrstavamo u negativne. Tjelesne reakcije koje se najčešće javljaju uz emocionalnu reakciju straha su ubrzan rad i jako lupanje srca, otežano disanje, teško hvatanje zraka, suha usta, znojenje, drhtanje i bol u trbuhu (Milivojević, 2000; Chabot i Chabot, 2009; Bognar i Dubovicki, 2012).

Emocionalna reakcija straha nastaje kada pojedinac osjeti moguću prijetnju radi situacije koja je potencijalno opasna za njega i ugrožava njegovu vrijednost te kada misli da se ne može oduprijeti onome što ga ugrožava i kada procijeni da može pobjeći (Milivojević, 2000). S obzirom na to da je zaštita jedna od funkcija reakcije straha, ona nas motivira na bijeg ako je ono adekvatno rješenje. Ali nije bijeg jedina mogućnost rješenja osjećaja straha jer sve ovisi o situaciji radi koje je došlo do takve emocionalne reakcije pa tako u slučaju straha od jezika rješenje može biti pasivnost, izbjegavanje situacija u kojima koristimo strani jezik, izbjegavanje korištenje kompleksnije gramatike i težeg vokabulara. Miljković i Rijavec (2009, 490) navode kako nam negativne emocionalne reakcije poput straha, osim što nam pripremaju tijelo fizički i mentalno za djelovanje, smanjuju opus ponašanja i dovode do borbe, bijega ili mentalne blokade. Napominju da strah ne treba nužno biti shvaćen kao negativna reakcija s obzirom na to da se nekad javlja u situaciji poput borbe za život ili s ciljem da se zaštitimo. Reeve (2010) je spremnost na efikasnije djelovanje naveo kao jedan od primjera pozitivnog djelovanja straha, odnosno straha kao pozitivne emocionalne reakcije.

Već je spomenuto da se osjećaj straha javlja kao reakcija na neku trenutnu situaciju s ciljem da nas zaštiti, ali osim toga javlja se i kao reakcija na situaciju u budućnosti za koju pojedinac ocjenjuje da će se vjerojatno dogoditi. Budući da strah možemo osjećati zbog trenutne ili buduće situacije, Milivojević (2000, 342) govori o strahu koji je reakcija na nešto trenutno i strahu koji je vezan za budućnost te njega naziva strepnja koju zatim dijeli na više vrsta reakcija, a to su oprez, sumnja, trema, zabrinutost i anksioznost. Strah se pojavljuje u trenutku suočavanja s nekim ili nečim te se intenzitet i duljina razlikuju pa je tako oprez strah najmanjeg intenziteta i pozitivne konotacije. Postavka koja razlikuje paniku i užas od straha je ona kada pojedinac postane uspaničen pa procijeni da ne može pobjeći te će se radi toga ponašati nekontrolirano. Trema je prema Milivojeviću (2000, 365) vrsta straha koju pojedinac osjeća pred određenu buduću radnju, npr. ispit, javni nastup, natjecanje, novi posao, itd. Postoje dvije vrste tremе, motivirajuća koja pojedinca motivira i priprema na bolju izvedbu, i inhibirajuća koja može imati

karakteristike socijalne fobije, a obilježja su joj izbjegavanje, odgađanje i stopiranje budućih radnji.

Kao što je navedeno u prethodnom potpoglavlju, dvije negativne emocije koje prevladavaju u nastavi su strah i dosada, a znamo da negativne emocionalne reakcije u nastavi usporavaju učenje i napredak. Najviše istražena negativna akademska emocija je strah (Bzuneck, 2018). Kolak (2015) je istraživao emocionalne reakcije koje se događaju za vrijeme nastave te se bazirao na emocije vezane za aktivnosti – dosada i znatiželja, i na emocije vezane za ishode postignuća – strah i zadovoljstvo. Navodi da je za didaktičku kulturu škole vrlo bitno otkriti vrstu reakcije straha u nastavi jer strah može biti stimulirajući i poticati učenike na rad, te može biti inhibirajući i negativno utjecati na učenika. Iako vidimo da strah ne mora nužno uvijek imati negativan utjecaj, velika prisutnost straha u nastavi zasigurno ne doprinosi stvaranju ugodne i pozitivne školske klime.

4. STRAH OD JEZIKA

Strah od stranog jezika je općepoznati fenomen s kojim je suočena velika većina učenika neovisno o dobnoj skupini te u različitim intenzitetima, neki u manjoj količini, neki u većoj. Jedna od čestih pojava koja se javlja prilikom uporabe stranog jezika je mentalna blokada. U takvim se situacijama nerijetko dogodi da se ne možemo sjetiti neke riječi ili nismo zadovoljni načinom na koji smo vodili razgovor s nekim, a kasnije kada smo potpuno opušteni, ta nam riječ dođe sama od sebe i u mislima ponovimo sličan razgovor, samo s puno bogatijim rječnikom i izrazima. Razlog mentalne blokade ili drhtanja glasa je strah od jezika koji neminovno ima izravan utjecaj na učenje i korištenje jezika. Interes za ovo područje se počeo buditi relativno kasno, između osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća i bio je predmet istraživanja prvenstveno lingvista i psihologa (Mihaljević Djigunović, 2002). Upravo zbog različitih znanosti koje imaju svaka svoj predmet istraživanja i drugačiju perspektivu promatranja, postoji više danih definicija straha od jezika. Prvi koji su odvojili strah od stranog jezika od ostalih strahova u nastavi su bili Horwitz i sur. (1986, prema Young, 1991) objašnjavajući da pošto se stres i strah javljaju na nastavi stranog jezika, taj strah mora imati posebnu kategoriju koja se potom naziva strah od stranog jezika (Horwitz i sur., 1986; Mihaljević Djigunović, 2002). Također, ono što odvaja strah od jezika od općenitog straha od nastave je to što se strah kod pojedinaca javlja isključivo na satovima stranog jezika, odnosno učenici koji osjećaju strah od jezika ne osjećaju strah nužno i na ostalim satovima, npr. matematike ili kemije (MacIntyre i Gardner, 1991).

Prema MacIntyre i Gardner (1994b, 284) strah od jezika se definira kao „osjećaj napetosti i straha povezan sa stranim jezikom i odnosi se na slušanje, govorenje i učenje“. Horwitz i sur. (1986) primjećuju da se strah od stranog jezika ne odnosi samo na nastavnu situaciju, već podliježe društvenom kontekstu tako da su oni opisali tri karakteristike koje se odnose na strah od stranog jezika i one su strah od komunikacije, strah od negativne društvene evaluacije i strah od vrednovanja (Horwitz i sur., 1986; Mihaljević Djigunović, 1998; MacIntyre i Gardner, 1989, 1994a; Rio i sur., 2016). Strah od komunikacije se odnosi na situacije u kojima pojedinac ima poteškoće u govoru uzrokovane strahom pa mu je nelagodno govoriti pred drugima na stranom jeziku, pogotovo ako se radi o javnom govoru i to će se vrlo vjerojatno manifestirati na nastavnom satu stranog jezika. Radi tog straha, mnogi pojedinci koji su vrlo komunikativni dok se služe materinjim jezikom, na satu stranog jezika izbjegavaju govoriti (Horwitz i sur., 1986). Strah od vrednovanja ili ispitna anksioznost se često javlja kod pojedinaca koji sami sebe postavljaju previsoka očekivanja pa emocionalna reakcija proizlazi iz

straha od neuspjeha. Također, čest je kod pojedinaca sa slabijim rezultatima ispita jer se smatra da strah utječe na loše rezultate (Horwitz i sur., 1986; Šafranji i Zivlak, 2019). Strah od negativne društvene evaluacije se u nastavnom procesu odnosi na strah od reakcija nastavnika i kolega kojeg aktivira učenikova nesigurnost i nisko samopouzdanje pa učenik smatra kako nije dovoljno dobar radi čega će ga ostali negativno vrednovati. Taj će strah potencijalno prerasti u strah od ocjenjivanja i navesti pojedinca na ponašanja poput izostajanja s nastave ili nesudjelovanja na satu (Horwitz i sur., 1986; Šafranji i Zivlak, 2019).

Iako navedene tri komponente Horwitz i sur. (1986, 128) smatraju iznimno bitnima u razumijevanju straha od jezika, nisu im samo one dovoljne za definiciju pa tako strah od jezika shvaćaju kao „zaseban kompleks samopoimanja, uvjerenja, osjećaja i ponašanja povezanih s učenjem jezika u učionici koji proizlaze iz jedinstvenosti procesa učenja jezika“. Horwitz i sur. su s ciljem lakšeg otkrivanja straha od jezika u razrednoj situaciji sastavili *Skalu za mjerenje straha od nastave stranog jezika* (FLCAS³) koja je jedna od najkorištenijih skala u istraživanjima straha od jezika, prevedena na razne jezike. Usredotočena je na ispitivanje straha koji se javlja prilikom govora na stranom jeziku te je izrazito korisna za otkrivanje pojedinaca koji su u prošlosti osjećali strah i osim toga koristi za predviđanje koji će učenici vjerojatno osjećati strah pri učenju (Horwitz i sur., 1986; Dewaele i Al-Saraj, 2013).

Nadalje, Mihaljević Djigunović (1998, 52) strah od jezika definira kao „strah koji osjećamo u situaciji kad se od nas traži da se koristimo stranim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni“. Kako strah od jezika zapravo utječe na pojedinca i kako se odražava objašnjavaju istraživači Schwarzer i Sarason (1986, prema Mihaljević Djigunović, 2002, 18) spominjući četiri komponente: kognitivnu, emocionalnu, bihevioralnu i tjelesnu. Kognitivnu komponentu ponajviše čini zabrinutost pa imamo uključene faktore poput brige što drugi misle, osjećaja nekompetentnosti i negativnog samovrednovanja. Bihevioralna komponenta odnosi se na greške u govoru, sramežljivost i izbjegavanje društvenih aktivnosti, a u rijetkim slučajevima prerasta u pretjerano komuniciranje. Emocionalna i tjelesna komponenta izjednačene su kod nekih autora pa tako Schwarzer pod emocionalnu ubraja osjećaje poput tjeskobe, uznemirenosti i nelagode dok pod tjelesne ubraja ubrzani rad srca i znojenje (Mihaljević Djigunović, 2002; Buss, 1997, prema Didović Baranac, 2020).

S obzirom na razna stajališta i rezultate istraživanja, kroz literaturu se provlače tri kategorizacije straha od jezika, a to su strah kao osobina, stanje straha i strah u određenim

³eng. Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

situacijama (Šafranji i Zivlak, 2019). Prva kategorija je strah kao osobina ličnosti (eng. *trait anxiety*), odnosno prirodna sklonost reakcije straha u bilo kojoj situaciji, zatim slijedi situacijski strah (eng. *state anxiety*) koji je kratkotrajan i dolazi kao emocionalna reakcija na trenutnu situaciju (MacIntyre i Gardner, 1994a; Mihaljević Djigunović, 2002). Posljednja kategorija je strah u određenim situacijama (eng. *situation-specific anxiety*), koju Woodrow (2006, prema Šafranji i Zivlak, 2019) objašnjava kao emocionalnu reakciju koja se javlja na konkretnu situaciju u određenom trenutku. Upravo Horwitz i sur. (1986) strah od jezika doživljavaju kao strah u određenim situacijama. Mihaljević Djigunović (2002, 19) razlikuje motivacijski i inhibirajući strah gdje motivacijski pozitivno djeluje na pojedinca i usmjerava ga na proaktivnost, dok inhibirajući ima suprotan učinak i demotivira pojedinca, odnosno tjera ga na bijeg ili izbjegavanje.

4.1 UTJECAJ STRAHA OD JEZIKA NA UČENJE

U nastavnom okruženju Tobias (1986, prema MacIntyre, 1995) je otkrio da reakcija straha od jezika uvelike utječe na usvajanje i procesuiranje informacija te na kasnije upotrebljavanje usvojenog. Iz tog je razloga razvio model koji opisuje kako strah od jezika utječe na jezičnu proizvodnju i učenje, a da bismo lakše razdvojili i objasnili učinke djelovanja straha, model je podijelio u tri faze, a to su faza ulaska, faza obrade informacija i faza izlaska. Faza ulaska je početna faza koja pokazuje prva učenikova iskustva s jezičnim podražajem pri čemu se aktiviraju koncentracija, pažnja i kodiranje. U slučaju da se u ovoj fazi pojavi emocionalna reakcija straha, ona će kasnije utjecati na ostale dvije faze, a momentalno smanjiti pažnju, pamćenje i proces obrade informacija. Čest je slučaj da učenik koji osjeća strah traži da mu se ponovi gradivo više od jednog puta ili dodatno objasni ako su korištene kompleksnije strukture. Faza obrade informacija uključuje kognitivne operacije poput spremanja, organiziranja i asimiliranja jezičnih podataka. Posebna je po latentnom, odnosno prikriveno usvojenom kroz koncentraciju, pažnju i kodiranje i time je primarni pokazatelj aktivnosti u procesuiranju. Ako učenik osjeća strah, on će imati ometajuće djelovanje na kognitivne procese pa će se učenik teže prisjećati ili će imati problema pri rješavanju težeg jezičnog materijala što u konačnici usporava procesuiranje, odnosno obradu informacija. Posljednja faza Tobiasovog modela je faza izlaska koja je pokazatelj prethodno naučenog, a isključivo ovisi o prvoj i drugoj fazi. Učenici ovdje mogu pokazati što su naučili te se kvaliteta produkcije stranog jezika može izmjeriti testovima, bilo usmenima ili pismenima, a blokadu pri testiranju u određenoj mjeri imat će učenici koji osjećaju strah od jezika (Mihaljević Djigunović, 2002; MacIntyre i Gardner, 1989; MacIntyre i Gardner, 1994b).

Mnogi su se istraživači bavili pitanjima kako se zapravo strah od jezika razvija kod pojedinca, koji su uzroci pojave straha i jesu li oni individualni te u kojem se trenutku učenja jezika strah pojavljuje. MacIntyre i Gardner (1989) su svojim istraživanjem pokazali kako strah od jezika ne utječe negativno samo na učenje već i na izvedbu. Modelom kauzalnosti (eng. Model of Causality) sugerirali su da je reakcija straha naučena i počinje na način da strah od stranog jezika prouzroči loš rezultat u stranom jeziku koji zatim povisuje situacijski strah. Ako pojedinac više puta zaredom doživi situacijski strah na satu stranog jezika, taj se strah pretvara u strah u određenim situacijama u kojem je određena situacija upravo sat stranog jezika te će uz više takvih negativnih iskustava strah biti povezan sa stranim jezikom. Također su ustanovili da se povećanjem jezične kompetencije smanjuje strah od jezika.

4.2 IZVORI STRAHA

Zahvaljujući postupno povećanom interesu za istraživanja straha od jezika, na red su došla ispitivanja otkud strah dolazi pa je Young (1991) bila među prvim istraživačima koji su ponudili potencijalne izvore straha. Young se primarno bavila pitanjem kako smanjiti strah od jezika u učionici, a da bi to učinila prvo je potražila izvore straha i našla je sljedeće: osobni i međuljudski strahovi, učenikova uvjerenja o učenju jezika, nastavnikova uvjerenja o poučavanju jezika, odnos između učenika i nastavnika, nastavna situacija i jezično vrednovanje (Thereza Junior, 2017).

Mihaljević Djigunović (2002) koristila je ranije provedena istraživanja u svijetu s ciljem kako bi otkrila koji su to izvori straha kod hrvatskih učenika stranih jezika. Rezultati do kojih je došla Mihaljević Djigunović se u velikoj mjeri podudaraju s izvorima straha koje je navela Young, pa tako imamo sljedeće rezultate: negativna samopercepcija, posebnosti jezika, nastavnik, objektivne okolnosti, uporaba jezika na nastavi i izvan nastave, pogreške, problemi razumijevanja, ocjenjivanje i opći strah od jezika.

Luo (2011, prema Didović Baranac, 2020) preko istraživanja straha na nastavi kineskog jezika na američkim sveučilištima dolazi do pojednostavljenog modela izvora straha, a njega čine razredno okruženje, karakteristike učenika, ciljni jezik i učenje stranog jezika. Naglašava kako ovaj četverodimenzionalni model ne znači da izvori straha djeluju zasebno, dapače oni su međusobno povezani i zajednički utječu na strah od jezika (Luo, 2011). Iako je Luo (2011) predstavila model s manjim brojem izvora od Young (1991) i Mihaljević Djigunović (2002), u njezinu podjelu su uključeni svi izvori koje su druge dvije znanstvenice nabrojale. U njenom radu je posebno to što je istraživala uzroke straha iz perspektive studenata i nastavnika.

4.2.1 Razredno okruženje

Luo (2011) je u istraživanju razrednog okruženja dobila približno iste odgovore od studenata i nastavnika te su se složili da okruženje ima utjecaj na strah od jezika na nastavi, a najčešće dobiveni izvori su stil poučavanja nastavnika, odnos s nastavnikom, odnos među kolegama, uspoređivanje s drugim učenicima, razredna klima, kurikulum i vrsta nastavne vježbe. Mihaljević Djigunović (2002) piše o nastavniku kao izvoru straha kada se studenti ne slažu s njegovim načinom poučavanja jer se razlikuje od njihovog stila učenja ili pak smatraju da oni kod nastavnika bude negativne osjećaje pa je on strog i prezahtjevan u nastavi. Nastavnik pridonosi strahu onda kada smatra da cijelo vrijeme treba ispravljati pogreške učenika, kada misli da on treba biti u središtu sata te da je njegova uloga naređivati, a ne podupirati. Podupirući nastavnik i dobar odnos s njim te osjećaj nenametanja autoriteta će smanjiti učenikov strah ako se on uopće pojavi (Luo, 2011). Kod učenika ne izaziva strah samo ispravljanje i ukazivanje na pogrešku već način na koji to nastavnik radi jer u učeniku budi sumnje na koji su način njegove pogreške percipirane u razredu (Young, 1991). Od iznimne je važnosti svjesnost samog nastavnika da njegove reakcije utječu na emocionalne reakcije učenika, pogotovo negativne reakcije poput kritike, kazne ili osuđivanja (Brasileiro, 2014). Velika većina ispitanih studenata je kao izvor straha od jezika navela ulogu kolega u razredu (Luo, 2011), što se djelomično tiče razrednog okruženja i obrazovne klime, a djelomično individualnih karakteristika svakog pojedinca. Osim nastavnika i kolega, za povoljno razredno okruženje i smanjivanje ili sprečavanje nastanka reakcije straha kod učenika je iznimno bitna pozitivna emocionalna klima koju smo objasnili u ranijem poglavlju.

4.2.2 Karakteristike učenika

Kada su u pitanju nastava i učenje, sa sigurnošću možemo reći da neki pojedinci uče brže od drugih iako su izloženi istom nastavnom sadržaju. Istraživanja su pokazala da učenici nisu nikada u jednakoj početnoj poziciji unatoč tome što imaju jednake početne uvjete. Ono što ih razlikuje su individualne karakteristike svakog učenika koje imaju ulogu u učenju generalno, a i u učenju stranog jezika jer iako su učenici jednako izloženi stranom jeziku na nastavi, ne dostignu svi istu razinu znanja jezika (Dewaele, 2009).

Prva individualna karakteristika učenika je sposobnost za učenje jezika (eng. *language-learning aptitude*) koju je Skehan (1991, 276) opisao kao „talent za učenje jezika koji je neovisan o inteligenciji, nije rezultat prijašnjih iskustava, relativno je trajan i varira između ljudi“. Zatim slijede najviše istraženi izvori straha, a to su osobni strahovi u koje spadaju pojam o sebi, samopercepcija, kompetitivnost, strah od učenja jezika, strah od komunikacije i strah od

društva (Young, 1991; Mihaljević Djigunović, 2002). Crookall i Oxford (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) su istaknuli kako učenici s visokim strahom od jezika često ne dostignu željenu razinu znanja stranog jezika jer nemaju dovoljno samopouzdanja i samopoštovanja.

Motivacijom kao afektivnim faktorom bavio se socijalni psiholog Gardner ustvrdivši povezanost između motivacije i straha od jezika s objašnjenjem da njih dvoje jedno drugom mogu biti i uzrok i posljedica te budući da negativno koreliraju, smatra se da visoka motivacija umanjuje strah od jezika, a visoka razina straha smanjuje motivaciju za učenje (Mihaljević Djigunović, 1998, 12).

Također, nisko samopoštovanje navodi ljude da čine stvari koje bi zadovoljile druge ljude zbog toga što brinu kakav dojam ostavljaju i što će drugi misliti (Young, 1991). Razlog tome je što su osobe s niskim samopoštovanjem vrlo osjetljive na društvene reakcije, pogotovo ako su one negativne (Mihaljević Djigunović, 2002). Istraživanja Krashena (1980) i Baileya (1983, prema Onwuegbuzie i sur., 1999) potvrđuju navedene postavke da su samopoštovanje i strah od jezika povezani i da kompetitivnost u određenim situacijama pojačava strah. Pojedinaac koji ima nižu razinu straha, ima i manju potrebu za dokazivanjem drugima i traženjem društvene potpore čime je pokazano da strah od negativne evaluacije negativno korelira sa samopoštovanjem, dok pozitivno sa strahom od jezika i nervozom (Leary i sur., 1998, prema Šafranji i Zivlaku, 2019). Sramežljivost, smrzavanje, sram i teškoće u govoru je Leary (1982, prema Young, 1991) svrstao u društvene strahove jer spadaju pod međuljudske odnose budući da se strah javlja u trenucima kada pojedinac govori pred drugima. Buss (1997, prema Mihaljević Djigunović, 2002) je sramežljivost podijelio u dvije kategorije: anksioznu, koja se pojavljuje u direktnom kontaktu s ljudima i sramežljivost koja proizlazi iz pretjerane usmjerenosti na sebe, čija je karakteristika neugoda jer se pojedinac osjeća nezaštićen od pogleda drugih. Pojedinaac koji očekuje negativne reakcije svog okruženja i boji se da ne pogriješi ima veće šanse učiniti pogrešku jer mu strah uzrokuje dodatne negativne osjećaje poput nervoze ili srama, a čest je slučaj da učenici u nastavnoj situaciji prilikom produkcije govora imaju osjećaj treme jer svaki govor učenika pred razredom i nastavnikom možemo smatrati javnim nastupom (Mihaljević Djigunović, 2002).

Rezultati hrvatskog istraživanja su pokazali da je negativna samopercepcija u samom vrhu izvora straha kod hrvatskih učenika i da učenici imaju najpozitivnije mišljenje o sebi u

nižim razredima osnovne škole što znači da ono opada s godinama, odnosno njihova slika postaje realnija (Mihaljević Djigunović, 2002).

4.2.3 Ciljni jezik

Učeničeva uvjerenja o osobitosti jezika imaju veliku ulogu kod straha od jezika jer različiti aspekti jezika poput gramatike, vokabulara, izgovora, pisanja i prijevoda uzrokuju strah u drugačijem intenzitetu, ovisno o učeničkim nerealnim očekivanjima koja onda dovode do straha (Young, 1991). Također, potvrđeno je da na stav prema nekom stranom jeziku utječu razni čimbenici poput povijesnih, političkih, osobnih ili sociokulturnih, a stav je bitan jer je motivacijski faktor za učenje (MacIntyre i sur., 2007, prema Dewaele, 2009). Luo (2011) je u svom radu navela kako studenti koji vole jezik koje uče i smatraju da će im biti koristan (u njenom istraživanju radilo se o kineskom jeziku) osjećaju manju razinu straha. Osim toga, njeni su ispitanici naveli izvore straha slične kao i Young, jedino što su specifično navedeni segmenti poput kineskih znakova, drugačijeg sistema gramatike, nepovezanosti govornih i pisanih formi, težak izgovor, itd.

4.2.4 Učenje stranog jezika

Proces učenja stranog jezika iznimno je zahtjevan proces jer traži veliko zalaganje na kognitivnoj i afektivnoj razini što ponekad učenika dovodi do neuspjeha te on može stimulirati strah od jezika, a osim toga na učenje utječe mnogo faktora kao što su stavovi, talent ili motivacija (Mihaljević Djigunović, 2002).

Istraživanje od Luo (2011) pokazalo je kako je specifičnost učenja stranog jezika kod studenata izazivala strah jer je dugotrajan proces i uključuje spontane procese (npr. snalaženje u novoj situaciji, odgovaranje na profesorovo pitanje). Svi ispitanici su potvrdili da su osjetili reakciju straha u učenju jezika, bilo to u jednoj od četiri glavne vještine – govor, čitanje, pisanje i slušanje, ili u više njih i da je strah bio najveći u onoj vještini za koju nisu vjerovali da su dovoljno dobri.

4.2.5 Ocjenjivanje

S ciljem vrednovanja i provjere napretka, nastava stranog jezika podrazumijeva ispite i ocjene. Sarason (1980, prema Mihaljević Djigunović, 2002) kaže da je strah od ocjenjivanja posljedica straha od neuspjeha. Učenici ne smatraju neuspjehom samo ocjene već i pogreške koje čine za vrijeme učenja jezika. Ono čega učenici nisu svjesni je da gotovo svaki strah na nastavi potiče negativne osjećaje koji imaju utjecaj na uporabu jezika, a i da iako se javlja na usmenim i pismenim provjerama, puno je češći kod usmene provjere (Mihaljević Djigunović,

2002). Faktori koji utječu na strah od ocjenjivanja tiču se svakog pojedinca, ovisno na koji način percipiraju sebe i društvo oko sebe. Kompetitivnost unutar razreda, nerealna očekivanja, samookrivljanje, pritisak za postignućem, svi navedeni faktori imaju utjecaj na pojavljivanje i intenzitet jačine straha od ocjenjivanja (Burić, 2008).

4.3 JEZIČNE VJEŠTINE

Kao što su brojna istraživanja već pokazala, strah od jezika utječe na učenje, a neizostavan dio procesa učenja čine četiri vještine, govor, čitanje, slušanje i pisanje. Osim što čine neizostavan dio, ujedno je razvitak sve četiri vještine jedan od glavnih ciljeva učenja stranog jezika (Luo, 2011). Razredna situacija je primjer konstantne upotrebe i kombinacije svih jezičnih vještina jer je učenik često, ako ne i svakodnevno u situaciji gdje sluša nastavnika na stranom jeziku, u interakciji je s njim i ostalim učenicima ili samostalno izlaže, čita na glas ili u sebi i piše zadaću ili sastavke. Pomoću jezičnih vještina možemo vidjeti napredak učenika u svakom segmentu jer su one prikladne za ocjenjivanje i stupnjevanje te služe i za samoprocjenu jezičnih kompetencija (Bressan i sur., 2005). Cilj mnogih istraživanja je bio razdvojiti strahove od pojedinih vještina od općenitog straha od stranog jezika. U nastavku ćemo vidjeti utjecaj straha na svaku vještinu posebno.

4.3.1 Strah od govora

Daleko najistraženija jezična vještina je govor (Price, 1991, prema Yayli, 2019) koji je prema istraživanju straha od jezika u nastavnoj situaciji glavni uzrok pojave straha kod učenika (MacIntyre i Gardner, 1991). Krashen (1981, prema Mihaljević Djigunović, 2002) uočava da kada nastavnik prisiljava učenika na sudjelovanje u komunikaciji, ono rezultira većim strahom i manjom motivacijom. Ova je jezična vještina jako povezana s individualnim karakteristikama učenika jer u njih ubrajamo strah od komunikacije. Dok neki istraživači poput Fossa i Reitzela (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) tvrde kako strah od jezika i strah od komunikacije dijele neke značajke, Mihaljević Djigunović (2002) naglašava kako ta dva straha nisu u jednakoj kategoriji ponajviše jer strah od jezika utječe na učenje jezika, njegovu produkciju i sve četiri vještine, a strah od komunikacije utječe samo na vještinu govora.

Nadalje, McCroskey (1997, prema Mihaljević Djigunović, 2002) strah od komunikacije dijeli na četiri vrste: strah kao osobina ličnosti, opći strah vezan uz komunikacijski kontekst (primjer bi bio govor u školi ili na nekom drugom javnom mjestu), komunikacijski strah vezan uz određenu osobu ili grupu ljudi (primjer je razgovor s nastavnikom ili šefom) i situacijski strah koji se javlja kada netko drugi stvori situacijsku prepreku. U literaturi se spominju dva različita fenomena koja imaju utjecaj na strah od govora jer se tiču direktno komunikacije, a

oni su spremnost i nespremnost na komunikaciju. Učenici spremni na komunikaciju nemaju problema sudjelovati u istoj ili započeti razgovor, dok učenici koji imaju nedostatak spremnosti na komunikaciju neće započinjati razgovore niti sudjelovati u njima, štoviše trudit će se izbjegavati takve situacije (Mihaljević Djigunović, 2002). Young (1990, prema Young, 1991) je ustvrdila kako se 68% ispitanika osjeća ugodnije i osjećaju manji strah kada ne moraju govoriti pred razredom.

4.3.2 *Strah od slušanja*

Vrlo bitan aspekt straha od slušanja čini recepcijski strah kojeg Wheelless (1975, prema Mihaljević Djigunović, 2002, 53) definira kao „strah od pogrešnog razumijevanja, neadekvatnog shvaćanja i/ili nemogućnosti psihološke prilagodbe tuđim porukama“. Karakterističan je za nastavnu situaciju stranog jezika jer nastavnik najviše vremena provodi govoreći ciljni jezik pa se pojavljuje pri učenikovom primanju i razumijevanju poruke. Pojedinci s visokom razinom recepcijskog straha nailaze na problem već u prvom koraku, a to je primanje i obrada informacija koje on razumije ovisno o kompleksnosti (Mihaljević Djigunović, 2002).

Vogely (1998, prema Yassin i Razak, 2018) je u istraživanju straha od slušanja među studentima španjolskog jezika otkrila da čak 91% ispitanika osjeća strah od slušanja i većina njih je kao izvor navela zahtjevnost teksta kojeg slušaju i prirodu govora govornika. Neki su slušanje povezali s procesom učenja jezika dok manji broj studenata problem povezuje s individualnim i nastavnim čimbenicima. Također, studenti koji su smatrali da trebaju razumjeti svaku riječ za vrijeme aktivnosti slušanja su bili skloniji osjećanju straha jer cilj zadatka niti nije razumjeti svaku riječ već kontekst pa su njihova očekivanja nerealna.

4.3.3 *Strah od čitanja*

U istraživanjima straha od jezika, aspekt čitanja je dugo vremena bio zanemaren s obzirom na to da se gotovo svi upitnici i ankete odnose na ispitivanje govora i slušanja (Saito i sur., 1999; Mihaljević Djigunović, 2002). Saito i sur. (1999, prema Luo, 2011) su kritizirajući upitnik FLCAS, kreirali vlastiti instrument koji mjeri strah od čitanja nazvan *Upitnik o strahu od čitanja* (FLRAS⁴) te su pronašli dva razloga koja potvrđuju da i čitanje može biti uzrok straha zato što strani i materinji jezik mogu imati drugačije sustave pisanja, simbola i glasova što kod učenika može prouzročiti poteškoće koje zatim prerastaju u strah. U drugom slučaju pojave straha kod čitanja radi se o kulturološkom kontekstu bez kojeg učenik ne može čitati s

⁴ eng. Foreign Language Reading Anxiety Scale.

razumijevanjem i kvalitetno interpretirati sadržaj. Sasvim je moguće da učenik osjeća različite intenzitete straha kod različitih jezika radi vlastite percepcije o težini jezika (Didović Baranac, 2020).

U istraživanju koje su proveli Saito i sur. (1999, prema Didović Baranac, 2020) na studentima američkog sveučilišta koji su učili japanski, ruski i francuski jezik, studenti su većinski ocijenili japanski jezik kao najteži jezik za čitanje pa je i strah od čitanja bio najviši na satu japanskog jezika. Mihaljević Djigunović (2002) predlaže da se istraživanja ne naprave samo na stranim, već i materinjim jezicima sa svrhom boljeg razumijevanja straha od čitanja.

4.3.4 *Strah od pisanja*

Daly (1978, prema Yayli, 2019, 236) strah od pisanja predstavlja kao individualnu razliku koja ovisi o situaciji i predmetu i koja se odnosi na općenitu tendenciju ljudi da pristupe ili izbjegnu situacije kada će njihovo pisanje biti pregledano i ocijenjeno. Daly i Wilson (1983, prema Yayli, 2019) tvrde da nekim pojedincima razina straha od pisanja može biti toliko visoka da će pri odabiru tečaja ili čak posla odabirati one gdje se ne zahtijeva pisanje pa po tome zaključujemo kako strah od pisanja ne utječe samo na razrednu situaciju već i na druge aspekte života (npr. zapošljavanje). Kao tipične obrasce ponašanja učenika sa strahom od pisanja, Daly i Miller (1975, prema Mihaljević Djigunović, 2002) naveli su izostajanje s nastave kada nastavnik najavi kompleksne pismene zadatke, izbjegavanje zadataka u kojima se traži vještina pisanja i čekanje posljednjeg trenutka za predaju pismenih zadaća.

Kao najčešći izvori straha od pisanja u literaturi se spominju traumatična prošla iskustva, negativne povratne informacije od nastavnika, manjak talenta za pisanje, vremensko ograničenje, strah od ocjenjivanja, strah radi nepoznavanja vokabulara i gramatike što je Yayli (2019) djelomično potvrdila u svom istraživanju gdje su dobiveni izvori slab vokabular, loše znanje gramatike, tema sastavka i razredna klima. U istraživanju koje je provela Mihaljević Djigunović među hrvatskim učenicima engleskog kao stranog jezika, zaključeno je kako radi osobitosti engleskog jezika učenicima pisanje predstavlja veliki izvor straha (Mihaljević Djigunović, 2002).

5. PORTUGALSKI JEZIK

Portugalski jezik je uz španjolski, francuski, talijanski i rumunjski⁵ dio skupine romanskih jezika koji su se razvili iz latinskog. Službeni je jezik na četiri različita kontinenta (Europa, Južna Amerika, Afrika i Azija) zahvaljujući prekomorskim osvajanjima u 15. i 16. stoljeću te je službeni jezik u osam zemalja (vidi Tablicu 1) – Portugalu, Brazilu, Angoli, Mozambiku, Gvineji Bisau, Zelenortskim otocima, Svetom Tomi i Principu i Istočnom Timoru (Reto i sur., 2012). Osim navedenih osam zemalja, portugalski je uz kineski službeni jezik i u Makau, kineskoj posebnoj upravnoj regiji koja će portugalski zadržati kao službeni do 2049. godine (Mateus, 2008). Države portugalskog govornog područja nazivaju se još luzofonske zemlje (Oliveira, 2013). Najveći broj izvornih govornika nalazi u Brazilu, njih oko 200 milijuna, a uz ostale zemlje dolazimo do više od 250 milijuna izvornih govornika (Bateman i Almeida Oliveira, 2014). Broj izvornih govornika je u stalnom rastu jer se broj stanovnika u afričkim zemljama rapidno povećava, umjereno u Južnoj Americi i sporije u Europi i Aziji. U Tablici 1 možemo vidjeti popis zemalja u kojima je portugalski službeni jezik i broj stanovnika u svakoj od njih.

Tablica 1 Popis država kojima je portugalski službeni jezik

Države portugalskog govornog područja	Stanovništvo u milijunima	Svjetski poredak po broju stanovnika
Brazil	203,4	5
Mozambik	22,9	51
Angola	13,3	70
Portugal	10,8	75
Gvineja Bisau	1,6	151
Istočni Timor	1,8	158
Zelenortski otoci	0,56	170
Sveti Toma i Princip	0,18	185
Ukupno	254,54	
Postotak od ukupnog broja stanovništva	3,66%	

Izvor: Reto, L. (2012) *Potencial Económico da Língua Portuguesa*

Prema podacima iz 2010. portugalski je jezik dosegao broj od 83 milijuna korisnika Interneta, što ga svrstava među pet najviše korištenih jezika na Internetu. Između sedam i devet milijuna portugalskih govornika živi u dijaspori. Najveći dio njih živi u Sjedinjenim Američkim

⁵ Ovo je podjela na najpopularnije romanske jezike, postoji puno više dijalekata i jezika od nabrojanih pet.

Državama i Kanadi, zatim u više europskih zemalja, u Japanu, Južnoafričkoj Republici, Paragvaju i Venezueli. Navedene su zemlje vrlo bitne za portugalski jezik jer se u njima održava portugalska jezična baština i služe za komercijalnu i kulturnu razmjenu s državama portugalskog govornog područja (Oliveira, 2013). Porastom brazilske ekonomije, povećao se i broj zainteresiranih za učenje portugalskog pa su brojne zemlje i institucije odlučile investirati u učenje portugalskog jezika, posebice u Latinskoj Americi. Osim toga, portugalski je postao jedan od službenih jezika Mercosura, zajedničkog tržišta Južne Amerike (Carvalho i Schlatter, 2011).

Iako je Portugal jedna od prvih zemalja koja je započela globalizaciju i širila svoj jezik, portugalski jezik unatoč tome nema utjecaj kao drugi europski jezici, primjerice engleski, španjolski, francuski i njemački (Reto i sur., 2012). Bez zadržske možemo reći da je portugalski jezik jedan od manje popularnih kada govorimo o broju ljudi koji ga uče, bez obzira na to što je treći europski jezik u svijetu po broju govornika, odmah nakon engleskog i španjolskog (Bateman i Alemida Oliveira, 2014).

Portugalski jezik se u Hrvatskoj može učiti na razini formalnog i neformalnog obrazovanja. Postoji tek nekolicina srednjih škola u Hrvatskoj, većina njih su jezične gimnazije, koje nude portugalski kao izborni predmet. Na razini visokoškolskog obrazovanja, portugalski je jezik jedino u ponudi Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, na Odsjeku za romanistiku kao dvopredmetni studij punog naziva portugalski jezik i književnost. S obzirom na to da je portugalski službeni jezik na različitim kontinentima, studij osim jezičnih vježbi uključuje kolegije iz područja kulture i civilizacije svih zemalja govornog područja portugalskog jezika kao i afričke, portugalske i brazilske književnosti. Studenti na preddiplomskom studiju svih šest semestara imaju obavezan kolegij naziva "Portugalski jezik" pod vodstvom više lektora, uključujući i jednog izvornog govornika. Navedeni kolegij je podijeljen u tri dijela, ovisno o aspektu jezika koji je u središtu interesa, a oni su: satovi s izvornim govornikom, satovi gramatike i satovi vokabulara koji uključuju pismenu i usmenu produkciju. Prema malom broju ponude tečajeva portugalskog jezika i upisne kvote od 34 studenta možemo zaključiti kako portugalski u Hrvatskoj spada među manje zastupljene jezike. Usporedbe radi, upisna kvota za studij francuskog i talijanskog jezika je 60, dok je za španjolski jezik 50 studenata.

5.1 MEĐUJEZIČNE SLIČNOSTI I UTJECAJ

Jedna od glavnih karakteristika portugalskog jezika su nazalni samoglasnici koje mnogi drugi svjetski jezici ne poznaju (Mateus, 2000), primjerice španjolski jezik koji se nerijetko

zamjenjuje s portugalskim unatoč navedenoj razlici i brojnim drugima. U istraživanju na američkim sveučilištima uočen je porast interesa za portugalske studijske programe zahvaljujući ponajprije govornicima španjolskog jezika (Milleret, 2012, prema Bateman i Almeida Oliveira, 2014). Objašnjenje nudi autor Simões sa sur. (2004, prema Bateman i Almeida Oliveira, 2014) ističući kako su španjolski studenti u prednosti kada uče portugalski zbog lako uočljive leksičke sličnosti i zbog toga što pozitivni lingvistički transfer ubrzava proces učenja. Osim pozitivnog lingvističkog transfera, postoji i negativni te oni zajedno spadaju u istraživanja o međujezičnom utjecaju (eng. *crosslinguistic influence*) koji se razvio unutar istraživanja o usvajanju trećeg jezika (eng. *third language acquisition*), grane u čijem su fokusu učenici sa znanjem dva jezika i u procesu učenja novog (Perić i Novak Mijić, 2017). Ne slažu se svi autori sa Simõesom i sur. koji tvrde da je jezični transfer isključivo pozitivan proces pa tako Odlin (1989, prema Perić i Novak Mijić, 2017) govori da jezični transfer najčešće ima negativan utjecaj na ciljni jezik, osim u slučaju kada učenik ne posjeduje visoku razinu znanja, tada govori o pozitivnom jezičnom transferu.

De Angelis (2007, 19) objašnjava kako „proučavanje međujezičnog utjecaja odgovara na pitanja kako i pod kojim uvjetima prijašnja lingvistička znanja utječu na razumijevanje, produkciju i napredovanje u ciljnom jeziku“. Iako se prvotno smatralo da samo materinji jezik može činiti jezični transfer, pokazalo se kako to nije slučaj te se transfer može ostvariti preko bilo kojeg jezika kojeg smo naučili, dok materinji jezik ne mora biti niti primarni kod ostvarivanja transfera kod višejezičnih osoba (Perić i Novak Mijić, 2017). Za Mitchell i Myles (2004) uopće nije sporno da međujezični utjecaj postoji između jednog ili više jezika koje pojedinac zna i nekog novog kojeg uči. Ono što autori naglašavaju je selektivnost jezičnog transfera, odnosno neki jezici omogućuju transfer na drugi jezik dok neki ne. De Angelis (2007) koristi pojam “formalna sličnost” za odnos sličnosti između jezičnih jedinica i njihovih značajki dvaju ili više jezika, bez gledanja genetskog kriterija.

Međujezične sličnosti su za Ringboma (2007) sastavni dio procesa učenja jezika. Osim toga, upozorava da međujezični utjecaj nije jednako primjenjiv na svakog pojedinca jer uvelike ovisi o raznim čimbenicima i psihotipologiji⁶ te nije recipročan među jezicima jer govornici jezika A mogu smatrati jezik B lako razumljivim dok govornici jezika B ne moraju nužno razumjeti jezik A. Bitnu funkciju u jezičnom transferu ima broj jezika koje pojedinac zna i usporedba njih samih i njihovih struktura (Mitchel i Myles, 2004). Prema McCannu i sur. (2002,

⁶ Eng. *psychotypology* (Kellerman i Sharwood Smith, 1986., prema Medved Krajnović, 2010), percepcija pojedinca o bliskosti ili udaljenosti među jezicima.

prema Ringbom, 2012) govornici jednog od romanskih jezika nalaze se u zavidnoj poziciji jer pomoću znanja jednog od jezika mogu razumijeti napisano ili izgovoreno na nekom drugom romanskom jeziku. Izdvojili su kategorije u kojima se jezici podudaraju, a one su: internacionalni vokabular, međuromanski vokabular, zvučna podudarnost, izgovor, sintaktičke konstrukcije specifične za romanske jezike, morfosintaktički elementi i prefiksi i sufiksi koji potječu iz latinskog ili grčkog jezika.

Nakon višegodišnjih istraživanja međujezičnih utjecaja, Jarvis i Pavlenkova (2008, prema Medved Krajnović, 2010) donose kako se međujezični utjecaj odnosi na fonološke, morfološke i sintaktičke nivoe uz prijenos značenja i funkcija koji se odnose na te nivoe. Nadalje, jezični prijenos ne primjećujemo samo u slučajevima pogreške kako se u prvotnim istraživanjima smatralo jer utjecaj možemo vidjeti preko prenaplašene upotrebe ili izbjegavanja upotrebe određenih struktura. Osim što utječe na brzinu učenja i rezultat, međujezični utjecaj može biti od velike važnosti kako na početničkoj, tako i na naprednoj razini.

Tipološka udaljenost između usvojenog i ciljnog jezika također spada u jednu od odrednica straha od jezika na način da ako ciljni jezik spada u jezičnu skupinu unutar koje pojedinac zna neki jezik (npr. uči portugalski, a zna bilo koji drugi od romanskih jezika), razina straha od jezika će mu biti manja (Dewaele, 2010, prema Dewaele i Al-Saraj, 2013). Također, zanimljiva su otkrića različitih istraživanja koja potvrđuju povezanost niske razine straha od jezika i višejezičnosti (Dewaele, 2007; Dewaele, 2010; Thompson i Lee, 2012, prema Dewaele i Al-Saraj, 2013). Hardison i sur. (2012) tvrde da bilo koje prijašnje iskustvo učenja jezika, bez obzira jesu li jezici tipološki slični ili ne, može imati pozitivan utjecaj na učenje ciljnog jezika zato što prethodno učenje jednog ili više jezika pomaže u povećanju metakognicije⁷ i metajezične svijesti⁸, odnosno znanje dva ili više jezika olakšava proces učenja novog (Hardison i sur., 2012).

O povezanosti procesa učenja i razine znanja jezika govore Williams i Hammarberg (1998, prema Radović i Savić, 2015) govoreći kako je međujezični utjecaj najveći u trenutku početka učenja jezika jer je lakši utjecaj drugog jezika na treći kojeg pojedinac uopće ne zna. Što je veća razina znanja jezika, međujezični utjecaj se smanjuje.

⁷ Definicija prema Hardison i sur. (2012, 12) „sposobnost učenika da razmišlja o vlastitom procesu učenja“.

⁸ Definicija prema Hardison i sur. (2012, 12) „razumijevanje jezika kao predmeta i sposobnost razmišljanja kako jezici funkcioniraju“.

Istraživanja uloge prethodnog jezičnog znanja na situaciju u kojoj se učenik susretne s tekstom na nepoznatom jeziku (npr. Lorch i Meara, 1989; Gibson i Hufeisen, 2003, prema Ringbom, 2007) pokazala su da učenici kada su u kontaktu s nepoznatim jezikom, nastoje si olakšati razumijevanje pomoću usvojenog jezičnog znanja, ali od konkretne pomoći može biti jezik s kojim ima sličnosti, bio to materinji ili drugi jezik. Tako je Corin (1997, prema Hardison i sur., 2012) potvrdio koliko je važan stupanj sličnosti između jezika eksperimentom s govornicima češkog jezika koji su imali zadatak naučiti hrvatski jezik. Navedeni jezici spadaju u indoeuropsku jezičnu porodicu i u skupinu slavenskih jezika pa se samim time pretpostavlja da postoji određena sličnost. Nakon tri mjeseca poduke hrvatskog jezika, ispitanici su dosegli dobru razinu znanja zahvaljujući uspješnom prijenosu koji je bio moguć radi sličnosti među jezicima.

6. ISTRAŽIVANJA STRAHA OD JEZIKA

6.1 ISTRAŽIVANJA U SVIJETU

Jedna od prvih istraživača straha od jezika je Amerikanka Elaine K. Horwitz, autorica ranije spomenute FLCAS skale, koja se od osamdesetih godina bavi istraživanjem ovog fenomena, njegovim utjecajem na učenje i nastavu. Nakon pojave skale, koja se pokazala se kao vjeran mjerni instrument straha od jezika, broj istraživanja u tom području se znatno povećao. U svom prvom istraživanju u kojem je koristila FLCAS skalu, pronašla je značajnu negativnu korelaciju između razine straha od jezika i ocjena studenata, odnosno studenti s višom razinom straha imali su niže ocjene od studenata s manjom razinom straha (Welp, 2009). Najčešća zamjerka skali koja se spominje je to što ispituje samo dvije jezične vještine, odnosno bazirana je na ispitivanju straha od govora i slušanja pa se ne može koristiti za ispitivanje straha od čitanja ili pisanja (Didović Baranac, 2020). Horwitz je iznimno doprinijela razvoju istraživanja fenomena straha od jezika te je osim skale zaslužna i za definiranje tri glavne karakteristike straha: strah od komunikacije, strah od negativne društvene evaluacije i strah od vrednovanja, sve detaljnije objašnjene u prijašnjem poglavlju 4 (Horwitz i sur., 1986). Istraživanjem koje je Horwitz provela sa sur. (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) pokazuje kako učenici s visokom razinom straha osjećaju veliku nervozu u situacijama kada trebaju govoriti na stranom jeziku pred nastavnikom i kolegama u razredu pa se oni gotovo nikad ne javljaju samovoljno za riječ niti sudjeluju u govornim aktivnostima kada nisu prozvani.

Ispitivanjem utjecaja straha na vještinu govora i iskustva studenata koji osjećaju visoku razinu straha od jezika bavila se Phillips (1992). Ispitanici koji su pokazali visoki strah od jezika, pretežno su imali lošije ocjene od kolega čija je razina straha bila niža. Nadalje, postoji negativna korelacija između razine straha i produkcije jezika na usmenom ispitu. Studenti koji osjećaju veći strah, koriste kratke izraze i jednostavne rečenice što u konačnici dovodi do manje ocjene. Reakcije koje im se događaju prije ili za vrijeme usmenog ispita su nervoza, frustracija jer ne mogu izraziti sve što znaju, osjećaj panike, zbunjenosti, zabrinutosti. Ranije istraživanje MacIntyre i Gardnera (1989) pokazalo je isto što i istraživanje od Phillips, strah od francuskog jezika utječe na procese učenja te je pokazano da strah potiče lošu izvedbu na ispitu vokabulara. Štoviše, učenici koji ne osjećaju strah od jezika se nalaze u prednosti pred učenicima koji ga osjećaju u razrednoj učionici. Frustracija koju pojedini učenici osjećaju radi nemogućnosti komuniciranja na stranom jeziku i pokazivanja realnog znanja jezika dovodi do stvaranja straha kod budućih situacija u kojima je potrebna usmena komunikacija te objašnjava zašto učenici sa strahom izbjegavaju sudjelovanje na nastavi (MacIntyre i Gardner, 1991).

Onwuegbuzie i sur. (1999) su za cilj istraživanja postavili identifikaciju prediktora straha od jezika te su ga proveli na studentima koji uče francuski, španjolski, njemački i japanski jezik, na svim razinama. Budući da su istraživali i povezanost samopercepcije sa strahom od jezika, koristili su više mjernih instrumenata među kojima i FLCAS skalu. Rezultat istraživanja je pokazao kako su prediktori straha sljedeće karakteristike: veća životna dob pojedinca, visoki akademski uspjeh, pojedinac nikad nije posjetio državu u kojoj se govori strani jezik, u srednjoj školi nije učio strani jezik, niska očekivanja od kolegija stranog jezika i negativna samopercepcija te je dovoljno da pojedinac ima samo jednu od navedenih karakteristika i osjećat će strah od jezika. Posljednji cilj im je bio istražiti povezanost znanja jezika sa strahom, odnosno bude li se strah od jezika smanjivao s većom godinom studija. Zaključili su da nema značajne razlike u razini straha kod studenata na različitim godinama studija.

Istim pitanjem je li strah od jezika karakterističan samo za studente početne razine jezika ili se on javlja i kod naprednih razina, bavila se i mađarska profesorica Tóth (2009). Zanimalo ju je koji je primarni faktor kod nastanka straha i je li strah povezan s razinom znanja. U istraživanju su sudjelovali studenti prve godine engleskog jezika i korištena je mađarska inačica FLCAS skale. Hipoteza koju su u svom istraživanju postavili MacIntyre i Gardner (1991, prema Tóth, 2009) govori da je strah od jezika karakterističan za početne razine učenja jezika i da se smanjuje povećanjem jezičnih sposobnosti. Tóthova je dobila suprotne rezultate od navedene tvrdnje, nije utvrđena povezanost višegodišnjeg učenja jezika i straha od jezika. Također, rezultati su pokazali kako duži period učenja jezika i visoka razina znanja ne pružaju svakom studentu osjećaj samopouzdanja jer iako su studenti na višim godinama vješti u baratanju jezikom, zbog vlastitih visokih očekivanja i očekivanja okoline mogu osjećati visoku razinu straha od jezika. Važno je naglasiti da su ispitanici prvi kontakt s jezikom imali puno ranije od upisa na fakultet, u prosjeku su ga učili osam godina prije studija.

Dewaele i MacIntyre (2014, prema Dewaele i sur., 2016) primjećuju da su žene ostvarile lošiji rezultat u otkrivanju straha od jezika od muškaraca, što znači da osjećaju veću razinu straha od muškaraca, ali istodobno i pozitivne emocije doživljavaju intenzivnije (Dewaele i sur., 2016). Objašnjenje pronalazimo u istraživanju od Bacon i Finnemann (1992, prema Rieger, 2009), održanom na mađarskom sveučilištu na studentima engleskog i njemačkog jezika, u kojemu autorica kaže da su žene motiviranije naučiti strani jezik te da imaju pozitivniji stav prema izvornim govornicima ciljnog jezika, dok Rieger (2009) naglašava da razlike u spolu ovise i o kontekstu situacije. Dewaele i sur. (2016) još nalaze da žene osjećaju veću zabrinutost

zbog pogrešaka i manje samopouzdanje od muških sudionika istraživanja. Nedavno istraživanje straha od jezika i straha od negativne društvene evaluacije među studentima na grčkom sveučilištu pokazalo je da postoji značajna razlika među studentima i studenticama jer su studentice osjećale veću razinu straha od jezika nego studenti na istoj razini studija (Tzoannopoulou, 2016, prema Šafranji i Zivlaku, 2019).

Iako većina istraživača koji koriste FLCAS skalu se baziraju na tri karakteristike straha koje je navela Horwitz, Thompson i Lee su (2012, prema Thompson i Lee, 2014) nadodali još jedan faktor, a on je strah od nejasnoće koji je novi, još nedovoljno istražen pojam u literaturi, najčešće vezan za višejezičnost. Dewaele i Wei (2012, prema Thompson i Lee, 2014) otkrili su da višejezični pojedinci imaju veću tolerantnost prema nejasnoćama od jednojezičnih ili dvojezičnih, a osim toga otkrili su i značajan pozitivan utjecaj studiranja u drugoj državi. Studiranje u inozemstvu prema brojnim istraživanjima (npr. Freed, 1995; Matsumura, 2001, prema Thompson i Lee, 2014), radilo se o kratkom ili dugom periodu, pokazalo je da značajno pomaže u razvijanju jezika. Freed (1995, prema Thompson i Lee, 2014) je otkrio da su manje napredni studenti koji su proveli semestar u Francuskoj, puno više napredovali od onih koji nisu imali internacionalno iskustvo. Onwuegbuzie i sur. (1999) navode kako izlaganje drugoj kulturi, posebice onoj u kojoj se govori ciljani jezik, pomaže smanjiti strah od jezika. Allen i Herron (2003, prema Thompson i Lee, 2014) su u svom istraživanju došli do rezultata da učenje jezika u inozemstvu ne utječe samo na poboljšanje govornih i slušnih kompetencija, već i na smanjenje straha od jezika do kojeg je došlo nakon povratka. Da se strah od francuskog jezika nakon četverodnevno boravka u Francuskoj s izvornim govornicima smanjio, potvrđuje istraživanje od Desrochersa i Gardnera (1981, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Zatim su Thompson i Lee (2014) rezultatima svog istraživanja potvrdili ranije navedena, korejski studenti engleskog jezika koji imaju iskustvo studiranja u drugoj državi pokazali su nižu razinu straha od jezika. Objašnjenje leži u sljedećem nalazu istraživanja, studiranje u drugoj državi pozitivno utječe na samopouzdanje studenata što rezultira boljom slikom o sebi i smanjenjem straha od jezika.

6.2 ISTRAŽIVANJA U HRVATSKOJ I REGIJI

Istraživanja straha od jezika u Hrvatskoj predvodi Mihaljević Djigunović koja je devedesetih godina prošlog stoljeća u hrvatskim osnovnim i srednjim školama te na fakultetima provela brojna istraživanja vezana za strah od jezika. Sva je svoja istraživanja provela s učenicima i studentima engleskog jezika te naglašava kako je moguće da se rezultati mogu primijeniti i na druge jezike. Istražujući prisutnost straha od jezika kod učenika opće gimnazije,

došla je do rezultata kako učenice osjećaju višu razinu straha od učenika te da visoka razina straha utječe na proces učenja (Mihaljević Djigunović, 2000).

Šafranji i Zivlak (2019) svoje su istraživanje provele na studentima koji su engleski jezik pohađali kao jedan od obaveznih kolegija na prvoj ili drugoj godini studija u Novom Sadu. Ustvrdile su vezu između individualnih karakteristika studenata i straha od jezika, a individualne karakteristike kojima su se bavile su otvorenost prema iskustvu, savjesnost, ekstrovertnost, ugodnost i neuroticizam⁹. Visok stupanj emocionalne stabilnosti smanjuje mogućnost pojave straha od jezika i umanjuje razinu straha, što potvrđuju ranija istraživanja (Toegel i Barsoux, 2012, prema Šafranji i Zivlak, 2019) da nizak stupanj emocionalne stabilnosti sa sobom donosi i negativne emocionalne reakcije. Viši stupanj anksioznosti primijećen je kod studenata s većom razinom straha od negativne društvene evaluacije.

Mardešić i Stanković (2013) su istraživale strah od stranog jezika kod studenata preddiplomskog i diplomskog studija talijanskog, španjolskog i francuskog jezika. Navedene jezike su izabrale zato što su oni smatrani manje popularnima jer ih studira mali broj studenata u Hrvatskoj. Došle su do rezultata kako višejezičnost i prijašnja iskustva u učenju jezika ne utječu na učenje ciljnog jezika. Pomoću *Skale za mjerenje straha od nastave stranog jezika* utvrdile su da studenti španjolskog jezika osjećaju najmanji strah od jezika na nastavi jer im je razredna klima prijateljska, a ne kompetitivna i osjećaju ugodu u razgovoru s izvornim govornicima.

Slično istraživanje su provele Svilarić i sur. (2015), ispitivši strah od romanskih jezika kod studenata talijanskog i portugalskog jezika. U istraživanje su bili uključeni studenti preddiplomske i diplomske razine te je napravljena usporedba straha između dva jezika i nekih individualnih čimbenika. Zanimljivo je da su studenti oba jezika pokazali podjednaki intenzitet straha bez obzira na godinu početka i duljinu učenja jezika iako su studenti talijanskog jezika znatno dulje učili talijanski budući da je za upis studija talijanistike potrebno predznanje, dok za studij portugalskog jezika nije te su svi ispitanici prvi kontakt s jezikom ostvarili na prvoj godini studija. Dobiveni rezultati su u skladu s rezultatima koje je u svom istraživanju dobila Tóth (2009). Svilarić i sur. (2015) pronašle su fenomen snižavanja intenziteta straha od jezika na prvoj godini diplomskog studija, odnosno četvrtoj godini učenja portugalskog i objasnile ga

⁹ Neuroticizam ili emocionalna stabilnost je kontroliranje impulsa te se manifestira u dvije krajnosti, osjetljiv/nervozan naspram stabilan/pouzdan. Staloženom osobom smatramo onu koja ima visoki stupanj potrebe za stabilnošću, a osoba koja reagira burno ima niski stupanj (Toegel i Barsoux, 2012, prema Šafranji i Zivlak, 2019, 297).

na sličan način kao Thompson i Lee (2014), da studentima raste samopouzdanje s povećanjem razine znanja jezika, a samim time pada razina straha od jezika. Manjoj razini straha pridonosi i poznavanje izvornog govornika van formalnog obrazovanja s kojim student može vježbati jezik. Također, potvrđena je hipoteza da ispitanici s manjim strahom od jezika imaju bolje ocjene pa je pokazana korelacija između straha od jezika i uspjeha. Osim toga, zaključile su kako se učenje jezika na sveučilišnoj razini razlikuje od učenja jezika u osnovnoj i srednjoj školi te u neformalnom kontekstu jer na sveučilišnoj razini veliku ulogu kod straha od jezika imaju strah od pogreške i osjećaj uspješnosti, a i kompetitivna atmosfera je veća.

7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

7.1 UVOD

Predmet istraživanja je emocionalna reakcija straha od stranog jezika koja se javlja kod studenata portugalskog jezika na preddiplomskom i diplomskom studiju tijekom kolegija na kojima se govori portugalski, s naglaskom na kolegije *Portugalski jezik 1*, *Portugalski jezik 2*, *Portugalski jezik 3*, *Portugalski jezik 4*, *Portugalski jezik 5* i *Portugalski jezik 6*. Navedeni kolegiji su obavezni kolegiji u svih šest semestara preddiplomskog studija i cilj im je razviti sposobnosti usmenog i pismenog izražavanja do razine B2 (s elementima razine C1) te usvajanje morfosintaktičkih, sintaktičkih i semantičkih struktura portugalskog jezika. Odabrani su jer studenti najviše koriste i vježbaju jezik na navedenim kolegijima s obzirom na to da isti pokrivaju sve dijelove studija jezika, osim lingvistike koja dolazi kao obavezni kolegij na diplomskom studiju.

7.2 CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je proučiti javlja li se fenomen straha od jezika u visokoškolskoj nastavi portugalskog jezika te utvrditi povezanost između straha od jezika i sljedećih faktora: razina studija, znanje više jezika, znanje romanskih jezika, boravak na portugalskom govornom području i prosjeka ocjena. Dobiveni rezultati pomogli bi osvijestiti sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa koliko je strah od jezika prisutan u nastavi i na temelju rezultata se mogu izraditi smjernice kako pomoći smanjenju straha u nastavi.

1. Problem: Smanjuje li se strah od jezika s povećanjem jezične kompetencije?

H1: očekuje se da se strah od jezika neće smanjivati s povećanjem razine znanja studenata što znači da bi studenti diplomskog studija mogli imati jednak stupanj straha od jezika kao i studenti na preddiplomskoj razini, bez obzira na dulje učenje i višu razinu znanja.

2. Problem: Hoće li studenti sa znanjem nekog od romanskih jezika osjećati manji strah od portugalskog?

H2: očekuje se da će studentima znanje drugih romanskih jezika olakšati učenje portugalskog zbog međujezičnog transfera između jezika iste jezične skupine i samim time će ti studenti imati niži stupanj straha od portugalskog jezika.

3. Problem: Kako je strah od jezika povezan s višejezičnosti?

H3: pretpostavka je da će višejezični studenti osjećati manji strah od jezika radi postojećeg iskustva učenja jezika i poboljšane metakognicije.

4. Problem: Jesu li strah od jezika i ocjene povezani?

H4 – očekuje se da će studenti i studentice s višim strahom od jezika imati manje ocjene zato što strah od jezika negativno utječe na produkciju koja pak ima utjecaj na ispitnu situaciju.

5. Problem: Hoće li studenti koji su boravili na portugalskom govornom području pokazati manji strah od portugalskog jezika?

H5 – pretpostavka je da studenti koji su duže vrijeme boravili u državi u kojoj je portugalski službeni jezik pokazuju manji intenzitet straha od jezika od studenata koji nisu boravili van Hrvatske.

6. Problem: Postoji li razlika u razini straha između četiri jezične vještine?

H6 – pretpostavlja se da će najviše studenata osjećati strah od govora, a najmanje strah od pisanja zbog specifičnosti portugalskog jezika.

7.3 MJERNI INSTRUMENTI I POSTUPAK

Istraživanje je provedeno u siječnju 2021. godine putem *online* upitnika na Google obrascima. Upitnik korišten u ovom istraživanju nalazi se u prilogu 1. Sudionicima je u uputama za sudjelovanje ukratko objašnjen cilj istraživanja te im je zajamčena anonimnost. Zamoljeni su da iskreno odgovaraju na odgovore jer nema točnih i netočnih odgovora. Procijenjeno vrijeme rješavanja upitnika bilo je 5-7 minuta. Upitnik se sastoji od dva dijela te sadrži kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja.

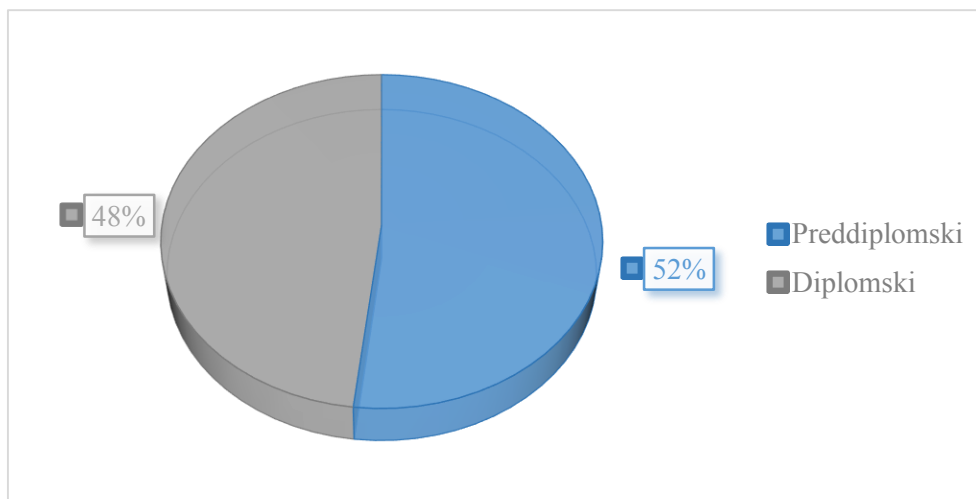
U prvom dijelu nalaze se pitanja o spolu, razini studija, drugoj studijskoj grupi, poznavanju romanskih jezika i drugih jezika van romanske skupine jezika, boravku u zemlji portugalskog govornog područja i govornog područja neke druge zemlje čiji jezik govore tečno.

Zatim prosječna ocjena iz jezičnih vježbi, samoprocjena vlastitog straha od jezika na tri razine (niski, srednji, visoki) te samoprocjena straha od svake jezične vještine (govor, čitanje, pisanje, slušanje) posebno na ljestvici od 1 do 5. Posljednje pitanje bilo je otvorenog tipa gdje su studenti trebali odgovoriti na pitanje što misle koji su uzroci pojave straha na nastavi.

U drugom dijelu sudionici su trebali ispuniti hrvatsku inačicu FLCAS skale koja je već spomenuta u radu. Sastoji se od 33 čestice na koje studenti odgovaraju pomoću Likertove skale procjene od 1 do 5 (1 = uopće se ne odnosi na mene, 2 = uglavnom se ne odnosi na mene, 3 = niti se odnosi niti se ne odnosi na mene, 4 = uglavnom se odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Pojam strani jezik zamijenjen je pojmom portugalski jezik, a pojam sat stranog jezika pojmom sat portugalskog. Pomoću FLCAS skale, točnije zbrajanjem rezultata svih tvrdnji, mogu se otkriti tri razine straha od jezika u razrednoj situaciji, a one su niska razina straha (33-75 bodova), srednja razina straha (76-119 bodova) i visoka razina straha (119-165 bodova). Nadalje, skala omogućuje otkrivanje razina straha od komunikacije, straha od negativne društvene evaluacije i straha od vrednovanja, tri karakteristike koje su Horwitz i suradnici (1986) naveli. Osim ova tri straha unutar straha od jezika, iz FLCAS skale mogu se iščitati i strah od nastavnika, strah od kolega, strah od govora, strah od slušanja te strah koji proizlazi iz negativne samopercepcije.

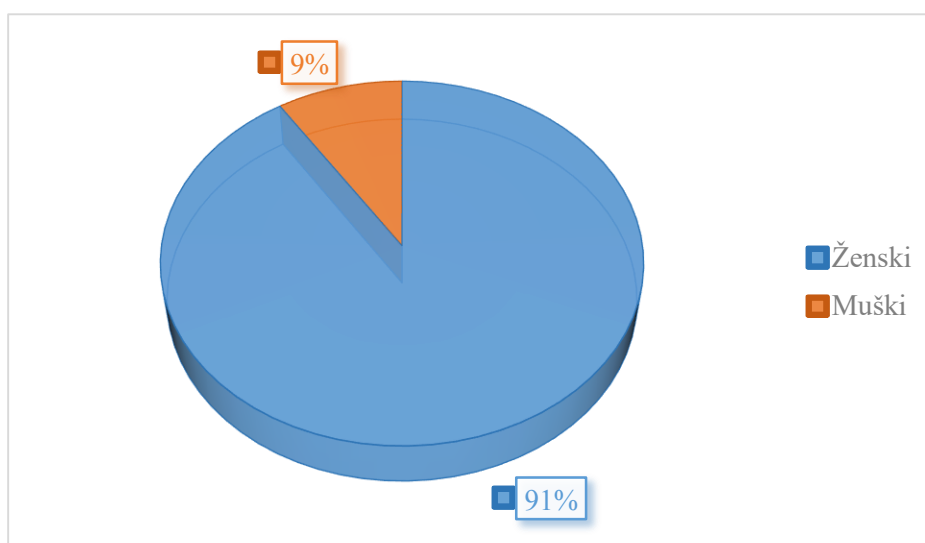
7.4 UZORAK

Uzorak istraživanja čine 54 studenta portugalskog jezika i književnosti na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Svi sudionici trenutno studiraju portugalski jezik i književnost te su dobrovoljno pristali na anonimno sudjelovanje u anketi. U istraživanje su bili uključeni studenti druge i treće godine preddiplomskog studija te prve i druge godine diplomskog studija, a svi pohađali kolegije portugalskih jezičnih vježbi najmanje jednu godinu. S obzirom da studij portugalskog jezika većinski upisuju studenti bez predznanja jezika, studenti prve godine preddiplomskog studija su isključeni iz istraživanja jer su do trenutka provedbe ankete tek odslušali, a ne i položili kolegij jezičnih vježbi. Slika 1. grafički prikazuje razine studija sudionika gdje vidimo da uzorak čine 28 (52%) studenata preddiplomskog studija i 26 (48%) studenata diplomskog studija.



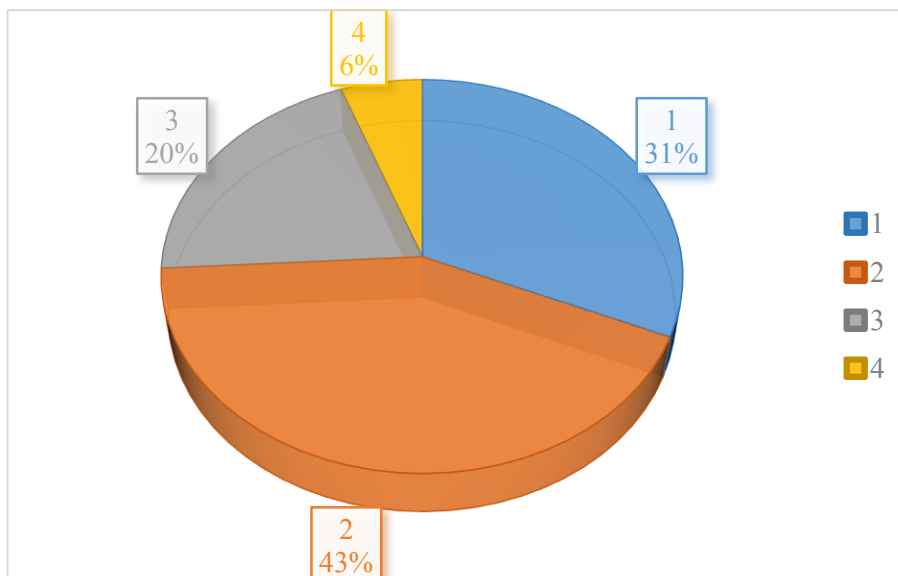
Slika 1. Razina studija sudionika

Slika 2. prikazuje sastav uzorka u odnosu na spol iz koje je vidljivo da postoji velika neujednačenost muških i ženskih ispitanika jer su od ukupnog broja sudionika čak 90,7%, odnosno njih 49 studentice, a samo 9,3%, odnosno njih petorica su studenti.



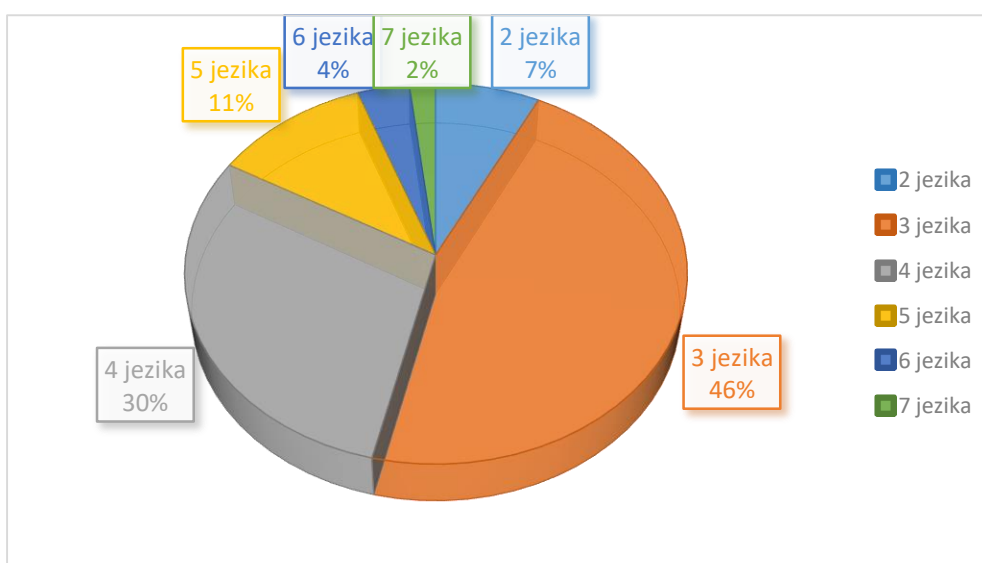
Slika 2. Grafički prikaz ispitanika po spolu

S obzirom da su svi sudionici studenti portugalskog jezika, zaključujemo kako svi već govore jedan romanski jezik. Više od polovice sudionika govori još barem jedan romanski jezik pa tako 43% studenata govori dva romanska jezika, 20% govori tri romanska jezika, a 6% studenata govori četiri romanska jezika (slika 3.).



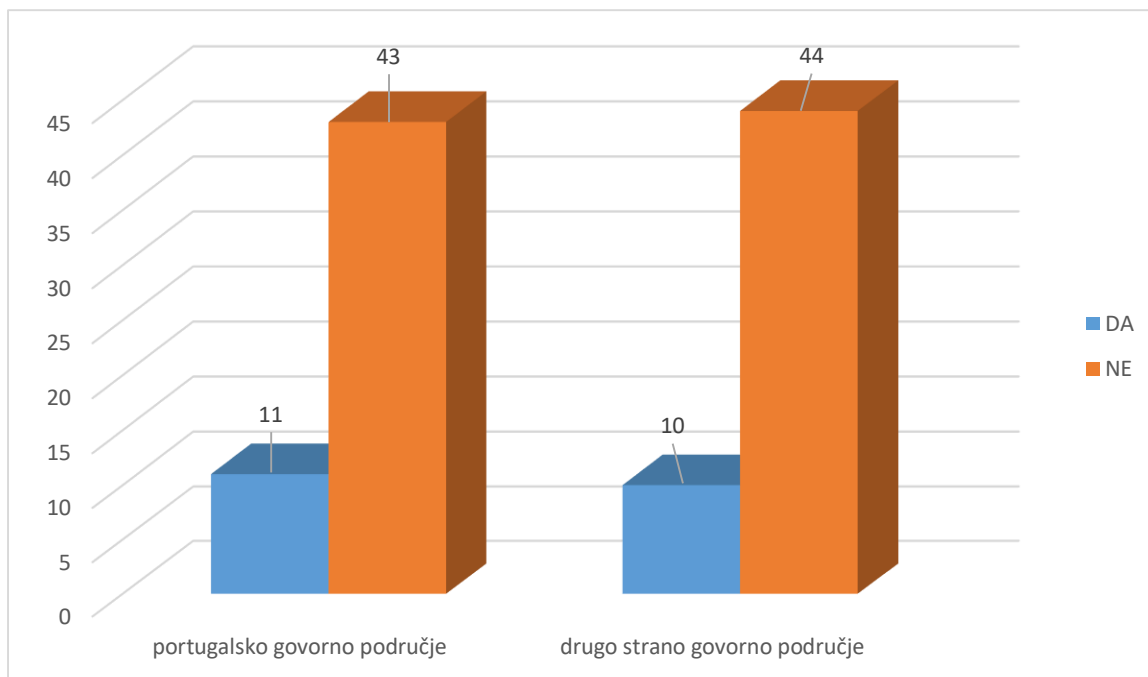
Slika 3. Grafički prikaz sudionika po broju romanskih jezika koje govore

Osim znanja romanskih jezika, sudionici su bili pitani koje druge jezike govore i koliko njih pa rezultati pokazuju da 50 sudionika govori tri ili više jezika (vidi sliku 4.).



Slika 4. Grafički prikaz sudionika po broju jezika koje govore

Slika 5. pokazuje koliko je studenata boravilo na portugalskom govornom području ili na području neke druge države čiji jezik govore tečno. Rezultati su pokazali kako je samo 11 studenata boravilo na portugalskom govornom području, a 10 na području druge države.



Slika 5. Boravak studenata izvan Hrvatske

Tablica 2 odnosi se na brojnost studenata ovisno o tome jesu li boravili na portugalskom ili nekom drugom govornom području.

Tablica 2 Prikaz broja studenata koji su boravili izvan Hrvatske
Portugal

		da	ne
Druge zemlje	da	8	10
	ne	3	33
Ukupno			54

U Tablici 3 nalaze se rezultati prosječne ocjene iz jezičnih vježbi, odnosno kolegija *Portugalski jezik 1-6*. Najmanja ocjena koju su studenti zaokružili, njih 14 (25,9%) je ocjena 3. Više od polovice sudionika, točnije njih 31 (57,4%) je označilo ocjenu 4 kao svoju prosječnu, dok je ocjenu 5 označilo devetoro studenata (16,7%).

Tablica 3 Povezanost razine straha i prosječne ocjene iz jezičnih vježbi

Ocjena	Broj sudionika	Postotak
3	14	25,9 %
4	31	57,4 %
5	9	16,7 %

7.5 OBRADA PODATAKA

Podaci prikupljeni pomoću *online* upitnika preuzeti su iz Google obrazaca i pretvoreni u Excel dokumente te su potom obrađeni računalnim programom za statističku obradu Jamovi (The Jamovi Project, 2020; R Core Team, 2020).

7.6 PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA

Prva hipoteza odnosi se na korelaciju između straha od jezika i jezične kompetencije te glasi kako se strah od jezika neće smanjivati s povećanjem razine znanja pa će studenti preddiplomskog i diplomskog studija imati približno jednaku razinu straha. U Tablici 4 nalaze se podaci deskriptivne statistike za preddiplomsku i diplomsku razinu studija. Razlika u razini straha između dvije razine studija provjerena je t-testom (vidi Tablicu 5) kojim smo dobili da je $p = 0.868$ što sugerira da ne postoji statistički značajna razlika između dviju skupina čime je prva hipoteza potvrđena.

Tablica 4 Podaci deskriptivne statistike za povezanost razine studija i razine straha od jezika

Razina studija	N	AS	SD	Min	Max
preddiplomski	28	94.3	19.7	64	146
diplomski	26	95.3	25.2	37	155

Tablica 5 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost razine studija i razine straha od jezika

	Statistic	df	p	
sum	Student's t	0.167	52.0	0.868

Druga hipoteza koja se odnosi na pitanja međujezičnog transfera između romanske skupine jezika glasi kako će studenti sa znanjem dva ili više romanskih jezika osjećati manji strah od portugalskog jezika. Rezultati su provjereni t-testom i nalaze se u Tablici 7. Studenti koji govore dva ili više romanskih jezika imaju prosječan strah u iznosu od 93,8, a studenti koji

znaju samo portugalski osjećaju prosječan strah od 97,6 (vidi Tablicu 6) te ti rezultati ne potvrđuju drugu hipotezu jer nema statistički značajne razlike između razina straha studenata koji govore samo portugalski i onih koji govore dodatne romanske jezike uz portugalski ($p=0.586$, Tablica 7).

Tablica 6 Podaci deskriptivne statistike za povezanost znanja romanskih jezika i razine straha

	N	M	SD	Min	Max
Da	40	93.8	20.1	37	133
Ne	14	97.6	28.4	64	155

Tablica 7 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost znanja romanskih jezika i razine straha

	Statistic	df	p
ukupan strah	-0.548	52.0	0.586

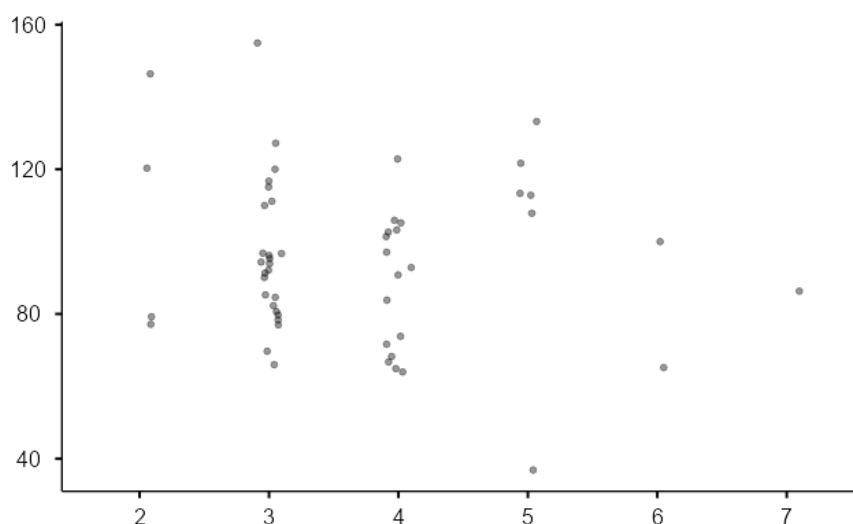
Treća hipoteza pretpostavlja da će studenti koji govore više jezika osjećati manji strah od portugalskog jezika radi postojećeg iskustva učenja jezika i poboljšane metakognicije. Tablica 8 prikazuje deskriptivne podatke za analizu straha od jezika ovisno o broju jezika koje sudionici govore. Provedena je linearna regresijska analiza te je dobivena nulta povezanost između broja jezika i razine straha ($F=0.817$; $p=0.544$) kao što je prikazano u Tablici 9. Na Slici 6. nalazi se grafički prikaz odnosa broja stranih jezika i razine straha od jezika.

Tablica 8 Podaci deskriptivne statistike za povezanost znanja više jezika i razine straha kod studenata

	2	3	4	5	6	7
N	4	25	16	6	2	1
M	106	96.2	88.5	104	82.5	86
SD	33.5	19.9	18.2	34.2	24.7	NaN

Tablica 9 Prikaz regresijske analize rezultata povezanosti znanja više jezika i razine straha kod studenata

Model	R	R²	Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.280	0.0784	0.817	5	48	0.544



Slika 6. Grafički prikaz povezanosti znanja više jezika i razine straha kod studenata

Za provjeru treće hipoteze proveden je i t-test pri čemu su prva skupina bili sudionici koji govore dva ili tri jezika, a druga skupina su bili sudionici koji govore četiri i više jezika. Deskriptivni podaci za povezanost višejezičnosti i straha od jezika nalaze se u Tablici 10. Dobiveni t-test, prikazan u Tablici 11, proveden na ove dvije skupine je 0.946 te nije značajan ($p= 0.349$). Ne postoji statistički značajna razlika u razini straha od jezika između skupine sudionika koji govore dva ili tri jezika i druge skupine koja govori četiri ili više jezika.

Tablica 10 Podaci deskriptivne statistike za povezanost višejezičnosti i straha od jezika

Broj jezika	N	M	SD	Min	Max
2, 3	29	97.5	21.7	66	155
4+	25	91.7	23	37	133

Tablica 11 Tablični prikaz rezultata t-testa za skupine sudionika koji govore 2 ili 3 jezika te one koji govore 4 i više jezika

		Statistic	df	p
sum	Student's t	0.946	52.0	0.349

Četvrta hipoteza govori da će postojati statistički značajna povezanost između razine straha od jezika i ocjena studenata, odnosno da će studenti s većim strahom imati manje ocjene. Linearnom regresijskom analizom uočeno je padanje razine straha od jezika sa sve većom ocjenom pa tako studenti s ocjenom 3 imaju razinu straha 103, studenti s ocjenom 4 imaju 96.6, a razina straha studenata s ocjenom 5 iznosi 74.2 (vidi Tablica 12). Na Slici 7. prikazan je graf koji pokazuje opadanje razine straha. Možemo zaključiti kako postoji statistički značajna

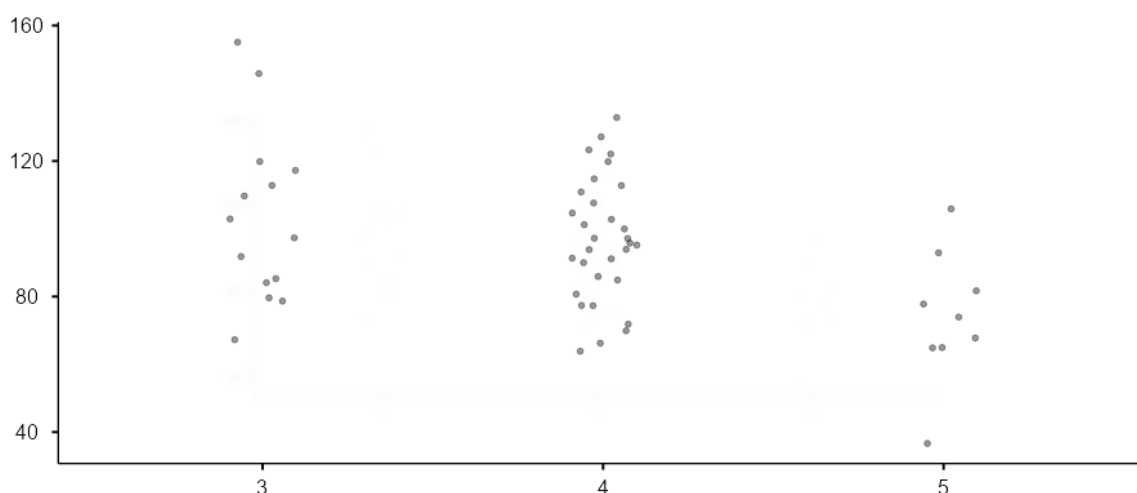
razlika između više razine straha i niže ocjene i to nam potvrđuje izračunata korelacija koja iznosi 0.397 (Tablica 13) i potvrđuje hipotezu četiri.

Tablica 12 Podaci deskriptivne statistike za povezanost prosječne ocjene i razine straha od jezika

Ocjena	Razina straha od jezika		
	N	M	SD
3	14	103	25.5
4	31	96.9	18.2
5	9	74.2	19.5

Tablica 13 Prikaz regresijske analize rezultata povezanosti prosječne ocjene i razine straha od jezika

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.397	0.158	9.72	1	52	0.003



Slika 7. Grafički prikaz povezanosti razine straha od jezika i prosječne ocjene

Hipoteza 5 odnosi se na boravak studenata na portugalskom govornom području i govori da će studenti koji su boravili na portugalskom jezičnom području imati nižu razinu straha od jezika nakon povratka od onih koji nisu bili van Hrvatske. Prema rezultatima u Tablici 14, samo 11 studenata (20,37%) je boravilo u Portugalu. Razlika u intenzitetu straha i boravku na portugalskom govornom području provjerena je t-testom (vidi Tablicu 15) te nije pokazana statistički značajna razlika ($p= 0.294$) između jačine straha i boravka studenata u Portugalu čime peta hipoteza nije potvrđena.

Tablica 14 Podaci deskriptivne statistike za povezanost boravka na portugalskom jezičnom području i razine straha od jezika

Boravak	Razina straha od jezika				
	N	M	SD	Min	Max
Da	11	88.5	17	65	115
Ne	43	96.4	23.4	37	155

Tablica 15 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost boravka na portugalskom jezičnom području i razine straha od jezika

	Statistic	df	p	Effect Size
sum	-1.06	52.0	0.294	Cohen's d -0.359

Sudionici su bili pitani i jesu li boravili na području neke druge države čiji jezik govore tečno i čak niti u tom slučaju nije pronađena statistički značajna razlika iako je uzorak veći od uzorka studenata koji su boravili u Portugalu (vidi Tablicu 16). Razlika u intenzitetu straha i boravku na govornom području neke druge zemlje provjerena je t-testom prikazanim u Tablici 17. Nije pokazana statistički značajna razlika ($p = 0.263$) između intenziteta straha i boravka studenata u drugim zemljama čime peta hipoteza nije potvrđena.

Tablica 16 Podaci deskriptivne statistike za povezanost boravka na govornom području neke druge zemlje i razine straha od jezika

Jeste li boravili na govornom području neke druge zemlje čiji jezik govorite tečno? (Erasmus, razmjena učenika/studenata, volontiranje, praksa, ljetna škola itd.)		
N	Da	21
	Ne	33
M	Da	90.5
	Ne	97.5
SD	Da	23.4
	Ne	21.5
Min	Da	37.00
	Ne	64.00
Max	Da	133
	Ne	137

Tablica 17 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost boravka na govornom području neke druge zemlje i razine straha od jezika

	Statistic	df	p		Effect Size
sum	-1.13	52.0	0.263	Cohen's d	-0.316

Posljednja hipoteza u radu tiče se razina straha od jezika ovisno o jezičnim vještinama. Šesta hipoteza glasi da će studenti najviši strah osjećati kod govora, nešto manji kod slušanja, još manji kod čitanja, a najmanji kod pisanja portugalskog jezika. Provedeno je šest t-testova (vidi Tablicu 19) s ciljem provjere hipoteze te je ona djelomično potvrđena, pri čemu je dobiveno da je najveća razina straha od govora te je razina straha od slušanja veća od razine straha od čitanja. Rezultati se nalaze u Tablici 18. Međutim, nije potvrđeno da je razina straha od pisanja najmanja te je, štoviše, ona jednaka razini straha od slušanja, a razina straha od čitanja je najmanja. Aritmetička sredina razine straha od govora iznosi 3,00, razine straha od slušanja 2,41, razine straha od pisanja 2,33 i razine straha od čitanja je 1,74.

Tablica 18 Podaci deskriptivne statistike za razinu straha od govora od jezičnih vještina

	govor	slušanje	pisanje	čitanje
N	54	54	54	54
M	3.00	2.41	2.33	1.74
SD	1.01	1.17	0.952	0.935

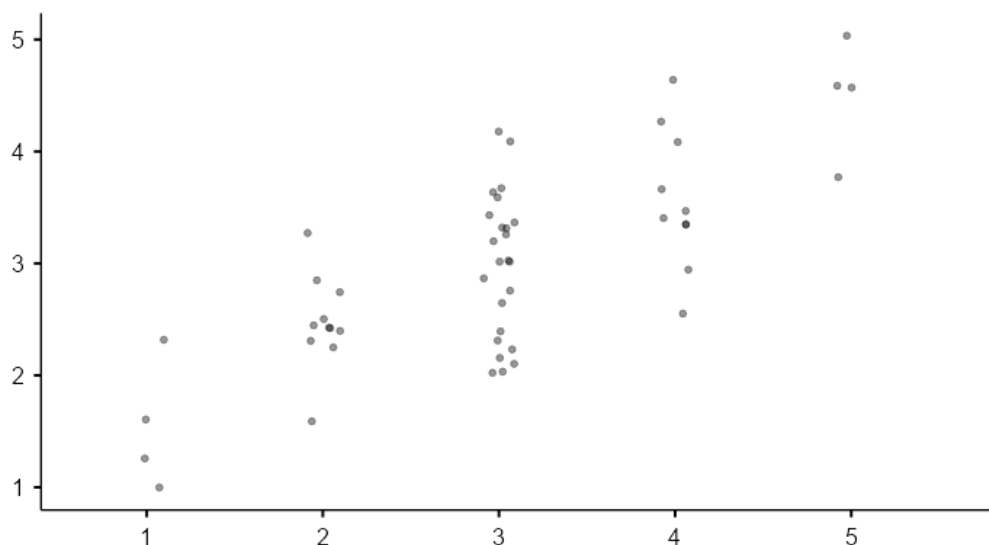
Tablica 19 Prikaz t-testova za analizu razlika razina straha od različitih jezičnih vještina

			statistic	df	p
Strah od govora	Strah od pisanja	t-test	3.985	53.0	< .001
Strah od pisanja	Strah od čitanja	t-test	3.931	53.0	< .001
Strah od govora	Strah od čitanja	t-test	10.088	53.0	< .001
Strah od govora	Strah od slušanja	t-test	3.392	53.0	0.001
Strah od pisanja	Strah od slušanja	t-test	-0.405	53.0	0.687
Strah od čitanja	Strah od slušanja	t-test	-3.759	53.0	< .001

Provedena je linearna regresijska analiza samoprocjene straha od govora i rezultata straha od govora dobivenih pomoću FLCAS upitnika. Dobivena je statistički značajna korelacija od $R = 0.765$ ($p < 0.001$, vidi Tablicu 20). Razine samoprocjene straha od govora sukladno su varirale s rezultatima straha od govora na FLCAS upitniku kao što je vidljivo na Slici 8.

Tablica 20 Prikaz regresijske analize rezultata samoprocjene straha od govora i rezultata straha od govora s FLCAS skale

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.765	0.585	73.2	1	52	<.001

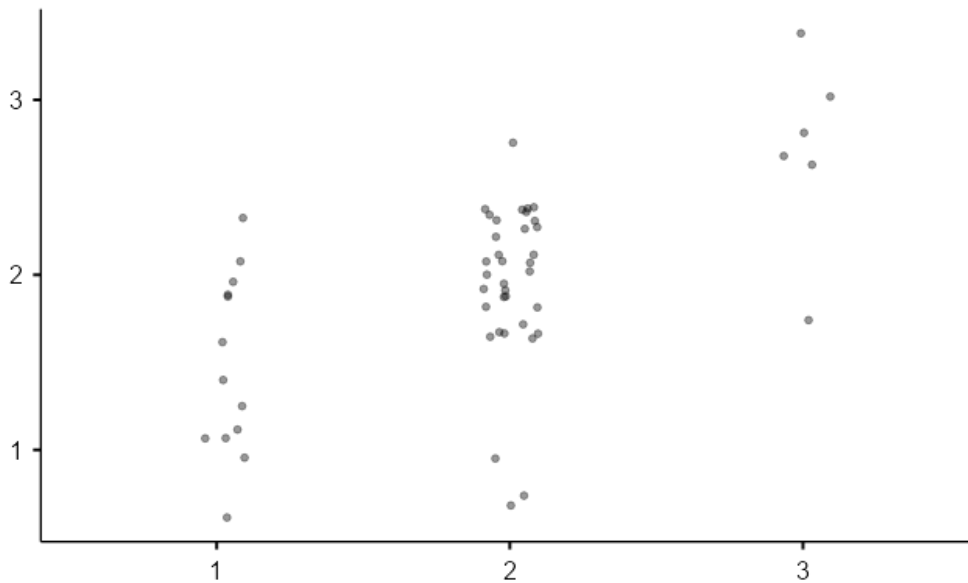


Slika 8. Grafički prikaz analize rezultata samoprocjene straha od govora i rezultata straha od govora s FLCAS skale

Zatim, provedena je linearna regresijska analiza samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od jezika dobivenih na FLCAS upitniku. Dobivena je statistički značajna korelacija od $R = 0.681$ ($p < 0.001$, vidi Tablicu 21). Razine samoprocjene straha od jezika sukladno su varirale s rezultatima straha od jezika na FLCAS upitniku. Na Slici 9. nalazi se grafički prikaz rezultata samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od govora s FLCAS skale.

Tablica 21 Prikaz regresijske analize rezultata samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od govora s FLCAS skale

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.681	0.464	45.0	1	52	<.001



Slika 9. Grafički prikaz rezultata samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od govora s FLCAS skale

U Tablici 22 nalaze se deskriptivni podaci analize razine straha svih studenata. Aritmetička sredina razine straha iznosi 94,8, dok je standardna devijacija 22,3. Najveći izmjereni strah iznosi 155, a najmanji 37.

Tablica 22 Podaci deskriptivne analize razine straha svih studenata

Razina straha	
N	54
M	94.8
SD	22.3
Min	37
Max	155

Tablica 23 pokazuje deskriptivne podatke koji se odnose na tri komponente straha od jezika – strah od komunikacije, strah od negativne društvene evaluacije i strah od ocjenjivanja.

Tablica 23 Podaci deskriptivne analize za razinu straha od komunikacije, straha od negativne društvene evaluacije i straha od ocjenjivanja

	Strah od komunikacije	Strah od negativne društvene evaluacije	Strah od ocjenjivanja
N	54	54	54
M	25.7	15.5	11.4
SD	6.16	5.13	2.80
Min	10.0	5.00	4.00

	Strah od komunikacije	Strah od negativne društvene evaluacije	Strah od ocjenjivanja
Max	40.0	25.0	19.0

Tablica 24 prikazuje deskriptivne pokazatelje FLCAS upitnika korištenog u istraživanju. Tvrdnje pod brojevima 2., 5., 8., 11., 14., 18., 22., 24., 28. i 32. su rekodirane jer su postavljene negativno u odnosu na druge.

Tablica 24 Deskriptivna statistika za čestice FLCAS skale

FLCAS	Min	Max	M	SD
1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim portugalski na satu.	1	5	3.56	1.33
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu portugalskog.*	1	5	3.50	1.16
3. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.	1	5	3.30	1.34
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na portugalskom jeziku	1	5	2.83	1.18
5. Ne bi mi smetalo da imam više kolegija na portugalskom jeziku.*	1	5	2.50	1.36
6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s portugalskim.	1	5	2.78	1.22
7. Često mislim da drugi u grupi znaju portugalski jezik bolje od mene	1	5	3.72	1.27
8. Kad imamo ispit (kolokvij ili sl.) na portugalskom, obično sam opušten.*	1	5	3.52	1.09
9. Uhvati me panika kad na satu portugalskog moram govoriti bez pripreme.	1	5	3.41	1.25
10. Bojim se posljedica pada jezičnih vježbi iz portugalskog.	1	5	2.63	1.47
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko portugalskog jezika.*	1	5	3.54	1.16
12. Na satu portugalskog mogu postati toliko nervozan da zaboravim i ono što znam.	1	5	2.67	1.40
13. Neugodno mi je javljati se na satu portugalskog.	1	5	3.00	1.29
14. Da moram na portugalskom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.*	1	5	3.50	1.24
15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	5	2.30	1.13
16. Čak i kad se dobro priprelim, strah me na satu portugalskog.	1	5	2.50	1.33
17. Često mi se ne ide na sat portugalskog.	1	5	2.28	1.17
18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na portugalskom jeziku na satu.*	1	5	3.46	1.06
19. Bojim se da profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	5	1.67	0.991

20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.	1	5	2.72	1.43
21. Kad učim za ispit (kolokvij i sl.) iz jezičnih vježbi, što više učim, to sam više zbunjen.	1	5	1.76	0.970
22. Ne osjećam se prisiljen da se izvrsno priprelim za sat portugalskog.*	1	5	2.89	1.13
23. Uvijek mi se čini da drugi govore portugalski bolje od mene.	1	5	3.35	1.38
24. Nije mi neugodno govoriti portugalski pred drugima u grupi.*	1	5	3.24	1.10
25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz portugalskog da me strah da ću zaostati.	1	5	2.61	1.27
26. Na satu portugalskog nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1	5	2.07	1.23
27. Kad govorim na satu portugalskog, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	5	2.57	1.09
28. Prije sata portugalskog osjećam se opušteno i sigurnim u sebe.*	1	5	3.06	0.979
29. Postanem nervozan kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.	1	5	2.52	1.14
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio portugalski.	1	5	2.28	1.16
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na portugalskom.	1	5	2.17	1.38
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao ugodnije.*	1	5	3.46	1.18
33. Nervozan sam kada me profesor pita, a nisam se spremio.	1	5	3.46	1.18

U Tablici 25 nalaze se tvrdnje koje imaju najveće vrijednosti aritmetičkih sredini što znači da je najveći broj sudionika upravo te tvrdnje označio s visokom razinom straha.

Tablica 25 Deskriptivna analiza čestica FLCAS skale s najvećim vrijednostima

FLCAS	Min	Max	AS	SD
1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim portugalski na satu.	1	5	3.56	1.33
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu portugalskog.*	1	5	3.50	1.16
7. Često mislim da drugi u grupi znaju portugalski jezik bolje od mene.	1	5	3.72	1.27
8. Kad imamo ispit (kolokvij ili sl.) na portugalskom, obično sam opušten.*	1	5	3.52	1.09
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko portugalskog jezika.*	1	5	3.54	1.16
14. Da moram na portugalskom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.*	1	5	3.50	1.24

Tablica 26 pokazuje tvrdnje kod kojih su zabilježene najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina.

Tablica 26 Deskriptivna analiza čestica FLCAS skale s najmanjim vrijednostima

FLCAS	Min	Max	AS	SD
19. Bojim se da profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	5	1.67	0.991
21. Kad učim za ispit (kolokvij i sl.) iz jezičnih vježbi, što više učim, to sam više zbunjen.	1	5	1.76	0.970
26. Na satu portugalskog nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1	5	2.07	1.23
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio portugalski.	1	5	2.28	1.16
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na portugalskom.	1	5	2.17	1.38

Studenti su bili upitani što misle koji su uzroci pojave straha na nastavi te se njihovi odgovori na pitanje nalaze grupirani u Tablici 27.

Tablica 27 Izvori straha od jezika prema odgovorima studenata

Nastavnik	Individualne karakteristike	Kolege	Osobitosti jezika	Proces učenja	Ostalo
- prozivanje (3)	- nesigurnost (10)	- osuđivanje (3)	- težak izgovor	- nedovoljno ponavljanja i vježbanja	- premalo korištenje jezika na nastavi (5)
- strah od profesora (3)	- neznanje (8)	- sramoćenje (2)	- kompliciranost jezika	- učenje gramatike	- nedostatak vježbi s izvornim govornicima
- loša reakcija (3)	- strah od pogreške (8)	- nelagoda (2)	- gramatika	- težina gradiva	- akademski pritisak
- strah od osuđivanja (2)	- sramoćenje (5)	- loša reakcija	- nepovezanost sa slavenskom skupinom jezika		- nemogućnost prakticiranja jezika izvan nastave
- nepristupačnost	- manjak samopuzdanja (3)	- trema			
- nedostatak poticaja	- strah od javnog nastupa (2)	- uspoređivanje			
- neugodna atmosfera	- strah "da ne ispadne glup"				
- visoka očekivanja	- nespremnost				
- pristup					
- nelagoda pred profesorom					

- trema
 - loši profesori
 - strah od ispravljanja
 - promjena profesora
-

7.7 RASPRAVA

U prijašnjem su poglavlju navedeni dobiveni rezultati statističkih analiza istraživanja. Prema rezultatima istraživanja, dokazano je postojanje straha od jezika u nastavi portugalskog jezika. Ranije je navedeno kako FLCAS skala pomaže odrediti strah od jezika na tri razine - niskoj, srednjoj i visokoj. Aritmetička sredina straha od portugalskog jezika iznosi 94,8 čime se strah od jezika studenata portugalskog svrstava u kategoriju srednjeg straha od jezika. S obzirom na veliku standardnu devijaciju od 22,3, možemo zaključiti kako se intenzitet straha od jezika svejedno jako razlikuje među sudionicima. Navedeni rezultati nalaze se u Tablici 22. Desetero sudionika pripada donjoj skupini straha od jezika, odnosno onima koji imaju nizak strah jer im je rezultat manji od 76. Najveći broj sudionika, njih 38 spada u srednju kategoriju straha od jezika, a šestero sudionika ima visoku razinu straha od jezika. Najmanja razina straha dobivena istraživanjem iznosi 37, a najveća 155 što je jako visok broj s obzirom na to da je najviša moguća razina straha 165. Iako su istraživanja (Dewaele i MacIntyre, 2014; Dewaele i sur., 2016; Tzoannopoulou, 2016, prema Šafranji i Zivlaku, 2019) pokazala kako žene osjećaju veću razinu straha od jezika od kolega, mi nismo mogli ispitati povezanost spola s razinom straha od jezika zbog neravnomjernog uzorka (49 studentica i pet studenata).

Prvi problem istraživanja bio je ispitati smanjuje li se strah od jezika s povećanjem jezične kompetencije. Da bi se ispitao navedeni problem, postavljena je hipoteza (H1) da se ne očekuje smanjivanje razine straha od jezika s povećanjem razine znanja jezika, odnosno očekuje se da će studenti na preddiplomskom i diplomskom studiju imati približno jednaku razinu straha od jezika. Analizom rezultata razina straha između studenata preddiplomskog i diplomskog studija utvrđeno je ne postoji statistički značajna razlika između dviju skupina te je prva hipoteza potvrđena (vidi Tablicu 5, $p=0.868$). Aritmetička sredina razine straha kod studenata preddiplomskog studija je 94,3, dok je kod studenata diplomskog studija aritmetička sredina 95,3. Iz rezultata u Tablici 4 vidimo da je razina straha kod studenata preddiplomskog i diplomskog studija gotova jednaka, a zanimljivo je da su i minimalna i maksimalna razina straha pronađene kod studenata viših godina, u iznosu od 37 i 155. Dobiveni rezultati u skladu

su s istraživanjem Onwuegbuzie i sur. (1999) koji su utvrdili kako nema značajne razlike u razini straha bez obzira na godinu učenja jezika i razinu studija.

Sljedeći problem istraživanja bio je istražiti hoće li studenti sa znanjem nekog romanskog jezika osim portugalskog osjećati manji strah od portugalskog te je u tu svrhu postavljena hipoteza (H2) koja pretpostavlja da će studenti sa znanjem dva ili više romanskih jezika imati manju razinu straha od portugalskog jezika. Rezultati provjereni t-testom nisu pokazali statistički značajnu razliku između razina straha studenata koji govore više romanskih jezika i studenata koji govore samo portugalski pa druga hipoteza nije potvrđena. Za pretpostaviti je bilo da će studenti portugalskog jezika sa znanjem drugih romanskih jezika imati nižu razinu straha od jezika zbog potencijalnog međujezičnog transfera te zbog brojnih kategorija u kojima se jezici podudaraju (McCann i sur., 2002, prema Ringbom, 2012). S obzirom na to da je velika razlika u uzorku studenata koji govore druge romanske jezike i onih koji ne govore, čak 40 studenata naprema njih 14, postoji mogućnost da zbog toga nije pronađena statistički značajna razlika. Razlog za takvo mišljenje su uočljive razlike u minimalnoj i maksimalnoj vrijednosti rezultata pri čemu je minimalna vrijednost straha kod studenata koji govore druge romanske jezike 37, a kod studenata koji govore samo portugalski 64 (Tablica 6). Maksimalni rezultat straha kod studenata koji govore druge romanske jezike je 133, a kod studenata koji ne govore 155, tako da postoje naznake da studenti koji ne govore druge romanske jezike ipak osjećaju jači strah unatoč sličnom prosječnom strahom.

Nadalje, istraživanjem se htjela ispitati povezanost straha od jezika s višejezičnosti te je prema tome postavljena treća hipoteza (H3), koja govori da će studenti sa znanjem više jezika imati nižu razina straha od portugalskog jezika. Hipoteza nije potvrđena jer je dobivena nulta povezanost (vidi Tablicu 9). Broj jezika koji sudionici govore varira između dva i sedam te najveći broj studenata govori tri (25 studenata) i četiri (16 studenata) jezika, što je vidljivo u Tablici 8. Zbog velike raspršenosti uzorka po broju jezika i za dodatnu provjeru hipoteze, sudionici su grupirani u dvije skupine, jednu koja govori dva i tri jezika te drugu koja govori više od četiri. U tom slučaju, broj sudionika po skupini je bio 29 i 25. Aritmetička sredina straha od jezika studenata koji govore dva i tri jezika iznosi 97,5, dok aritmetička sredina studenata koji govore više od četiri jezika iznosi 91,7, kao što je vidljivo u Tablici 10. Dobivena razlika između aritmetičkih sredina provjerena je t-testom te je otkriveno kako ne postoji statistički značajna razlika između razine straha trojezičnih i višejezičnih studenata (Tablica 11, $p=0.349$).

Četvrta hipoteza istraživanja (H4) govori o povezanosti između razine straha od jezika i ocjene studenata. Pretpostavka je da će se rezultati slagati s istraživanjem od Phillips (1992) koja je utvrdila da lošije ocjene imaju sudionici koji osjećaju višu razinu straha od jezika jer strah kao neugodna emocija negativno djeluje na kognitivnu izvedbu te se odražava na vrednovanje. Analizom rezultata sudionika dobiveni su sljedeći rezultati prikazani u Tablici 12. Nijedan sudionik istraživanja nije imao ocjenu 1 ili 2 pa je najmanja ocjena koju su sudionici naveli ocjena 3 i nju je imalo 14 studenata. Ocjenu 4 je označio najveći broj sudionika, njih 31, a ocjenu 5 imalo je devetoro studenata. Aritmetička sredina straha od jezika sudionika koji su imali ocjenu 3 je 103, što po FLCAS ljestvici spada u srednji strah od jezika. Aritmetička sredina straha sudionika s ocjenom 4 iznosi 96,6 te također spada u srednju kategoriju straha od jezika. Sudionici s ocjenom 5 imaju aritmetičku sredinu straha od jezika 74,2 te njihov prosječni strah spada u nisku kategoriju straha od jezika. Rezultati pokazuju opadanje razine straha s povećanjem ocjene te je hipoteza četiri potvrđena (Tablica 13).

Sljedeća hipoteza (H5) koja se bavila odnosom straha od jezika s boravkom u zemlji portugalskog govornog područja nije potvrđena jer analizom nije pronađena značajna statistička razlika između razine straha studenata koji su boravili na portugalskom govornom području i studenata koji nisu. Prema rezultatima istraživanja prikazanim u Tablici 14, vidljivo je da je vrlo mali broj studenata boravio na portugalskom jezičnom području, točnije samo jedanaestero studenata što čini 20,37% ukupnog uzorka. Svih 11 studenata navelo je Portugal kao zemlju u kojoj su boravili i samo troje studenata posjetilo je Portugal iz akademskih razloga. Ovaj je podatak prilično iznenađujuć jer Filozofski fakultet ima potpisane sporazume o suradnji s više sveučilišta u Portugalu i u svakom semestru nekoliko studenata ima priliku otići na razmjenu. Razina straha studenata koji su boravili u Portugalu iznosi 88,5, a razina straha studenata koji nisu boravili u Portugalu iznosi 96,4. Iako vidimo da postoji razlika u iznosu razina straha, ona je nakon provjere t-testom pokazana kao statistički neznačajna ($p=0.294$, vidi Tablicu 15) te peta hipoteza nije potvrđena. Kako bismo dodatno provjerili hipotezu, uzeli smo u obzir i boravak studenata na govornom području neke druge države čiji jezik govore tečno i tada nam se uzorak studenata koji su boravili van Hrvatske povećao na 21, ali ni u tom slučaju nije pronađena statistički značajna razlika ($p=0.263$, tablica 17). Ovi se rezultati protive prijašnjim istraživanjima odnosa boravka u stranoj zemlji s razinom straha od jezika, gdje su boravak i iskustvo komunikacije s izvornim govornicima pozitivno utjecali na samopercepciju pojedinca kojemu je onda razina straha bila manja nego što je bila prije odlaska (Thompson i

Lee, 2014). Hipoteza potencijalno nije potvrđena zbog malog uzorka i velikog nesrazmjera između studenata koji jesu i koji nisu boravili u Portugalu ili drugoj zemlji.

Šesta hipoteza rada (H6) provjeravala je razinu straha od jezika ovisno o jezičnim vještinama i glasi da će studenti najviši strah osjećati kod govora, nešto manji kod slušanja, još manji kod čitanja, a najmanji kod pisanja portugalskog jezika. Strah od govora postavljen je na najviše mjesto iz razloga što se studenti najčešće nalaze u situaciji gdje trebaju govoriti na stranom jeziku te je pretpostavka da će upravo zbog toga osjećati najveći strah kod upotrebe govora. Slušanje se nalazi odmah iza govora zbog specifičnosti izgovora portugalskog jezika. Kao treća i četvrta vještina po razini straha od jezika su vještina čitanja i pisanja. Jezična vještina čitanja nalazi se ispred vještine pisanja jer se smatra da će se jači strah pojaviti prilikom čitanja jer se studenti često nalaze u situaciji gdje ih profesori prozovu da čitaju na stranom jeziku pred kolegama. Studenti su bili upitani da sami procijene strah od svake vještine posebno te su dobiveni sljedeći rezultati zabilježeni u Tablici 18. Strah od govora nalazi se na prvom mjestu kao i u hipotezi, s aritmetičkom sredinom od 3,00. Na drugom mjestu nalazi se strah od slušanja, također kao u hipotezi, sa srednjom vrijednosti od 2,41. Iza straha od slušanja nalazi se strah od pisanja s vrlo sličnom aritmetičkom vrijednosti od 2,33 te se strah od čitanja nalazi na posljednjem mjestu s 1,74. Nakon analize t-testovima, hipoteza je djelomično potvrđena.

S obzirom na to da iz FLCAS skale uz pomoć raznih čestica možemo dobiti podatke o različitim vrstama strahova, uz pomoć 12 čestica (1., 3., 9., 13., 14., 18., 19., 20., 24., 27., 31., 33.) poput 1. *Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim portugalski na satu*, 9. *Uhvati me panika kad na satu portugalskog moram govoriti bez pripreme* te 13. *Neugodno mi je javljati se na satu portugalskog* izačunata je razina straha od govora svakog sudionika i zatim uspoređena sa samoprocjenjenom razinom straha od govora. Dobiveni rezultati prikazani su grafički na Slici 8. Pomoću linearne regresijske analize, dobivena je statistički značajna korelacija u iznosu od 0.765 (Tablica 20). Dobivena korelacija znači da su studenti jako dobro procijenili vlastiti strah od vještine govora te iz tog razloga i druge rezultate razina straha od ostalih vještina možemo smatrati relevantnima.

Prije ispunjavanja FLCAS skale, sudionici su trebali procijeniti vlastiti strah od jezika na tri ponuđene razine koje su identične onima koji se dobe zbrajanjem bodova iz FLCAS skale. 13 studenata procijenilo je svoj strah od jezika kao niski, 38 studenata procijenilo je svoj strah kao srednji te je šestoro studenata procijenilo strah kao visoki. Analizom rezultata samoprocjene

sudionika i rezultata razina straha dobivenih pomoću FLCAS skale, utvrđena je statistički značajna korelacija u iznosu $R=0.681$ (vidi Tablicu 22). Dobivena korelacija nam govori da su studenti jako dobro procijenili svoj strah te da s velikom vjerojatnošću prema njihovoj samoprocjeni možemo utvrditi kolika je razina straha.

Osim sveukupne razine straha, pomoću FLCAS skale i određenih čestica koje sadrži, možemo saznati rezultat za svaku od tri karakteristika straha od jezika koje su Horwitz i suradnici (1986) pronašli, a one su strah od komunikacije, strah od negativnog društvenog vrednovanja i strah od ocjenjivanja. Strah od komunikacije određuje se pomoću osam čestica (1., 9., 14., 18., 24., 27., 29., 32.) što znači da je maksimalan iznos straha 40, a najmanji 8. Aritmetička sredina straha od komunikacije svih sudionika iznosi 25,7. Najmanji dobiveni rezultat je 10 dok je najveći dobiveni strah ujedno i maksimalan koji je moguć, a to je 40. Strah od negativne društvene evaluacije određuje se pomoću pet čestica (7., 13., 23., 24., 31.) te je maksimalan moguć iznos 25, a najmanji 5. Aritmetička sredina cijelog uzorka za strah od negativne društvene evaluacije je 15,5, najmanji strah je ujedno i najmanji moguć – 5, a najveći dobiveni strah je također najveći moguć – 25. Strah od ocjenjivanja dobivamo pomoću četiri čestice (2., 8., 10., 21.) pa najveći iznos straha može biti 20, a najmanji 4. Rezultati pokazuju da je aritmetička sredina ovog straha 11,4 te da je najmanji strah jednak najmanjem mogućem iznosu, a najveći izračunati strah iznosi 19. U Tablici 23 možemo vidjeti upravo opisane rezultate.

Nakon pitanja o procjeni vlastitog straha od portugalskog jezika, studenti su bili upitani što misle koji su uzroci pojave straha na nastavi. Ovo je kvalitativno pitanje bilo postavljeno prije FLCAS upitnika kako ih tvrdnje iz upitnika ne bi navodile na odgovore, već kako bi samostalno promislili o izvorima straha. U Tablici 28 nalazi se prikaz identificiranih izvora straha grupiranih prema kategorijama koje su navele Young (1991), Mihaljević (2002) i Luo (2011). Kategorije prema kojima su izvori grupirani su sljedeće: karakteristike pojedinca (38), nastavnik (21), kolege (9), osobitosti jezika (4), proces učenja (3) i ostali izvori (4). Prema podjeli izvora straha koju je dala Luo (2011), kategorije nastavnika i kolega, odnosno vršnjaka pripadaju u kategoriju razrednog okruženja te time dolazimo do broja 30. Najviše sudionika navelo je kako strah osjećaju zbog nesigurnosti (10) i neznanja (8) te se boje pogriješiti (8). Dobiveni rezultati slažu se s rezultatima od Mihaljević Djigunović (2002) koja je otkrila da je negativna samopercepcija jedan od najčešćih izvora straha kod hrvatskih učenika. Nesigurnost, strah od neznanja i strah od pogreške tiču se individualnih karakteristika pojedinca, kao i manjak samopouzdanja, strah od sramoćenja, nespремnost i strah od javnog nastupa. Neki od

navedenih strahova izvori su straha od negativne društvene evaluacije jer proilaze iz unutarnje potrebe pojedinca da zadovolji ljude oko sebe. Sljedeća kategorija po broju identificiranih izvora je razredno okruženje podijeljeno na nastavnika i vršnjake. Sudionici su naveli kako određena ponašanja nastavnika, poput nepristupačnosti i nedostatka poticaja, dovode do pojave straha u nastavi. Osim toga, troje studenata osjeća strah pri prozivanju koje možemo povezati sa strahom od govora, strahom od javnog nastupa i strahom od komunikacije. Troje studenata je kao uzrok straha navelo strah od profesora i dvoje lošu reakciju profesora. Posljednja dva izvora straha vezana za nastavnika su neugodna atmosfera i visoka očekivanja. Nekoliko sudionika istaknulo je da do pojave straha dolazi zbog treme i nelagode pred vršnjacima. Strah se pojavljuje jer misle da će se osramotiti i da će ih drugi osuđivati. Svega četiri studenta navelo je osobitost jezika kao uzrok pojave straha prema čemu možemo zaključiti kako ne smatraju portugalski jezik teškim. Uzroci koje navode su težak izgovor, kompliciranost jezika, gramatika i nepovezanost sa slavenskom skupinom jezika. Pod kategorijom *Ostalo* nalaze se odgovori sudionika koji se nisu mogli svrstati u prethodne kategorije. Petero sudionika izjavilo je da strah osjećaju jer premalo koriste jezik na nastavi, a neki su još nadodali kako im nedostaje vježbe s izvornim govornicima i manjak mogućnosti prakticiranja jezika izvan nastave. Zanimljivo je da nijedan sudionik kao izvor straha nije naveo ocjenjivanje koje je pronađeno u istraživanjima Young (1991) i Mihaljević Djigunović (2002).

Vidljivo je da sudionici nisu naveli nijednu drugu jezičnu vještinu osim govora što dodatno potvrđuje kako je strah od govora najzastupljeniji strah u slučaju straha od portugalskog jezika. Visoka razina straha od govora može biti od pomoći nastavnicima u kreiranju daljnje nastave i može poslužiti kao indikator kako bi se potrudilo stvoriti bolju razrednu klimu u kojoj bi studenti osjećali manji strah pri usmenom komuniciranju. Često naveden strah od prozivanja, strah od pogreške, strah od sramoćenja i strah od osuđivanja daju naznake da je problem u odgojno-obrazovnoj klimi. Također, spomenute su loše reakcije vršnjaka i nastavnika kao izvori straha što dodatno potvrđuje sumnju u pozitivnu odgojno-obrazovnu klimu. Kako bi se studenti osjećali ugodno pri sudjelovanju u nastavi i kako bi se strah od negativne društvene evaluacije smanjio, važno je da su i socijalna i emocionalna klima pozitivne jer kao takve potiču pojedinca na rad (Meyer i Turner, 2006).

8. ZAKLJUČAK

Emocionalne reakcije nije moguće odvojiti od procesa odgoja i obrazovanja. Nastavni je proces mjesto odvijanja brojnih emocionalnih veza između sudionika te nastajanja brojnih emocionalnih reakcija unutar svakog pojedinca kojih on ne mora biti svjestan niti one moraju biti vidljive nastavniku. Pozitivne i negativne emocionalne reakcije prisutne su na svim razinama obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Strah od stranog jezika jedna je od negativnih emocija koja se javlja isključivo u nastavi stranog jezika. Karakteriziraju ga nesigurnost, nedostatak samopouzdanja i nelagoda pri korištenju stranog jezika u govoru, pismu, čitanju i slušanju. Iako je strah svrstan u kategoriju negativnih emocija, on nema nužno negativan učinak jer u slučaju niskog intenziteta može imati motivirajući učinak i služiti kao poticaj pojedincu. S druge strane, strah srednjeg i visokog intenziteta ugrožava kvalitetu nastavnog procesa i napredak pojedinca. Strah od jezika sastavljen je od tri komponente - straha od komunikacije, straha od negativne društvene evaluacije i straha od ocjenjivanja.

Provedeno istraživanje pokazalo je kako je strah od stranog jezika, u ovom slučaju portugalskog, itekako prisutan u visokoškolskoj nastavi. Portugalski se jezik u Hrvatskoj uči na razini formalnog i neformalnog obrazovanja, odnosno u srednjim školama kao izborni predmet, na fakultetu kao dvopredmetna studijska grupa i na tečajevima. Ukupni strah studenata preddiplomskog i diplomskog studija portugalskog jezika ocijenjen je kao srednji. Približno jednaka razina straha od jezika pronađena je kod sudionika na preddiplomskom i diplomskom studiju što znači da se razina straha ne smanjuje s povećanjem jezične kompetencije, odnosno viša razina znanja ne jamči ujedno i nižu razinu straha. Istraživanjem je potvrđeno da strah od jezika utječe na jezičnu izvedbu koja se posljedično odražava na vrednovanje znanja pa tako studenti s višom razinom straha od jezika imaju niže ocjene.

Ispitano je kod koje od četiri jezičnih vještina studenti osjećaju najveći i najmanji strah te su rezultati pokazali kako studenti daleko najveći strah osjećaju pri upotrebi jezične vještine govora, a najmanji kod jezične vještine čitanja. Jezična vještina slušanja nalazi se na drugom mjestu, a jezična vještina pisanja na trećem mjestu. S obzirom na visoku razinu straha od govora stranog jezika, trebalo bi poraditi na smanjivanju razine straha na način da se jezik više koristi na nastavi ili da studenti pronađu druge oblike korištenja portugalskog jezika u komunikaciji van nastave. Navedene rezultate razina straha različitih jezičnih vještina mogli bismo objasniti dobivenim izvorima straha jer su studenti u najvećem broju naveli individualne karakteristike i razredno okruženje.

Vrlo je važno otkrivanje izvora straha jer uz pravilnu identifikaciju, nastavnici mogu i pravilno djelovati, odnosno raditi na smanjenju ili uklanjanju izvora straha. Iako su izdvojene kategorije razrednog okruženja i individualnih karakteristika pojedinca, bitno je naglasiti kako su izvori straha od jezika višestruki te međusobno isprepleteni jer se tiču i procesa učenja i osobitosti jezika. Neke od spomenutih individualnih karakteristika su nesigurnost pri govoru, osjećaj neznanja, strah od pogreške, strah od sramoćenja, strah od javnog nastupa i manjak samopouzdanja. Pod razredno okruženje ubrajamo nastavnike i kolege te se u ovoj kategoriji strah javlja kod prozivanja, potencijalno loše reakcije profesora i kolega, nelagode pred profesorom i kolegama, zbog osjećaja sramoćenja pred njima i visokih očekivanja od strane profesora. Dobiveni izvori straha nas dovode do dvije od tri komponente straha od jezika, a one su strah od komunikacije i strah od negativne društvene evaluacije. Studenti s manjim samopouzdanjem i brigom što će kolege misliti o njima doživljavaju strah od negativne društvene evaluacije jer ih ta briga dovodi do koncentriranja na druge i što učiniti kako se ne bi osramotili pred njima. Strah od negativne društvene evaluacije se može promatrati zajedno s razrednim okruženjem kao izvorom straha. Nelagoda, očekivanje loše reakcije, strah od sramoćenja i neugodna atmosfera upućuju na nepovoljnu, tj. neugodnu emocionalnu klimu koja je jedan od preduvjeta za kvalitetnu nastavu. Radom na promjeni emocionalne klime iz negativne u pozitivnu pomoglo bi se umanjiti strah od jezika jer bi se studenti osjećali ugodnije i motiviranije u okruženju punom potpore i razumijevanja. Pozitivna emocionalna klima pridonijela bi i češćoj interakciji jer znamo da osobe s višom razinom straha od jezika imaju tendenciju izbjegavanja situacija u kojima se trebaju služiti stranim jezikom, bilo to izbjegavanje sudjelovanja na nastavi ili izbjegavanje nastave općenito. Bitno je naglasiti da nije samo nastavnikova odgovornost da stvori pozitivnu emocionalnu klimu, već su i studenti velikim dijelom zaslužni jer i oni svojom aktivnošću pridonose nastavnoj atmosferi te daju potkrepljenja drugim sudionicima.

Iako je brojnim istraživanjima pokazano kako se razina straha od jezika smanjuje nakon boravka na govornom području zemlje čiji se jezik uči, ovo istraživanje to nije potvrdilo jer nije pronađena statistički značajna razlika. Također, nije pronađena ni kod hipoteze da studenti sa znanjem više romanskih jezika osjećaju manji intenzitet straha od jezika. Za pretpostaviti je bilo da će studenti s jezičnom podlogom iz romanskih jezika imati manju razinu straha jer će pri učenju novog jezika - portugalskog, moći ostvariti pozitivan jezični transfer. Potencijalan uzrok ovakvih rezultata je nehomogena grupa sudionika jer je mali broj sudionika boravio na

govornom području portugalskog jezika i mali broj sudionika ne govori neki drugi romanski jezik. Nije pronađena niti značajna povezanost između višejezičnosti i razine straha od jezika.

Ovo je istraživanje provedeno na relativno malom uzorku što je jedno od njegovih ograničenja, ali rezultati svejedno mogu poslužiti nastavnicima i studentima portugalskog i drugih jezika, primarno u osvještavanju pojave straha od jezika u nastavi, a zatim i u izradi smjernica za bolje i uspješnije učenje i poučavanje. Valja napomenuti kako je istraživanje provedeno na više od polovici studenata druge i treće godine preddiplomskog te prve i druge godine diplomskog studija, dok su studenti prve godine preddiplomskog studija bili isključeni iz istraživanja. U ispunjavanju ankete podjednako su zastupljene obje razine studija što uzorak čini reprezentativnim. Kako bi se stekao detaljniji uvid u pojavu straha od jezika u nastavi portugalskog ili drugih jezika, potrebno je napraviti dodatna istraživanja i uključiti druge varijable i afektivne faktore poput motivacije te ispitati povezanost između njih. Smatram da bi bilo zanimljivo istražiti početnu motivaciju za studij portugalskog jezika i proučiti povezanost motiva za upis s razinom straha od jezika. Nadalje, s obzirom na trenutne okolnosti nemogućnosti održavanja nastave na fakultetu zbog COVID-19 pandemije, bilo bi zanimljivo napraviti istraživanje koliki je strah od jezika u nastavi na daljinu i usporediti rezultate s rezultatima klasičnog održavanja nastave uživo. Iako su istraživanjem otkriveni neki izvori straha, oni nisu bili u središtu istraživanja te bi ih valjalo istražiti detaljnije i pronaći točne uzroke pojave straha kako bi se strah reducirao. Također, ovo istraživanje nije uključilo mogućnost pozitivnog djelovanja straha već je fokusirano na negativne učinke straha na učenje i poučavanje pa prostora za daljnja istraživanja svakako ima.

9. POPIS LITERATURE

- Bagarić, V. (2005) Svjesnost i učenje (stranog) jezika. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 34 (1), str. 7-19.
- Bagić, T. (2012) Samostalnost u učenju stranih jezika i zajednički europski referentni okvir za jezike. *Život i škola*, LVIII(27), str. 222-232. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/84278> (05.01.2021.)
- Bateman, B. E. i Almeida Oliveira, D. (2014) Students' Motivations for Choosing (or Not) to Study Portuguese: A Survey of Beginning-level University Classes. *Hispania*, 97(2), str. 264-280. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/24368776> (22.11.2020.)
- Bognar, L. (2000) Pedagogija između pedocentrizma i sociocentrizma. U: Babić, N. i Irović, S., ur. *Interakcija odrasli, dijete i autonomija djeteta*. Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, str. 53-63.
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012) Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14, str. 135-163.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brasileiro, A. M. M. (2014) A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. *Estudos da Língua(gem)*, 12(2), str. 239-313.
- Bressan, V., Horvat, M. i Čeliković, V. (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga
- Bugarski, R. (2003) *Jezici*. Beograd: Čigoja Štampa.
- Burić, I. (2008) Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11(1), str. 77-92. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/81400> (07.12.2020.)
- Bzuneck, J. A. (2018) Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(4), str. 1059-1075.
- Carvalho, S. i Schlatter, M. (2011) Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, 42, str. 260-284.

- Chabot, D. i Chabot, M. (2009) *Emocionalna pedagogija: osjećati kako bi se učilo*. Zagreb: Educa.
- De Angelis, G. (2007) *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dewaele, J. M. (2009) Individual Differences in Second Language Acquisition. U: Ritchie, W. C. i Bhatia, T. K., ur. *The New Handbook of Second Language Acquisition*, 2. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, str. 623-646. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/291940710_Individual_differences_in_second_language_acquisition (21.12.2020.)
- Dewaele, J. M. i Al-Saraj, T. M. (2013) Foreign Language Anxiety: Some conceptual and methodological issues. *The Journal of Psychology*, 68(3), str. 71-78.
- Dewaele, J. M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016) Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), str. 41–63.
- Didović Baranac, S. (2020) *Strah od čitanja i ovladavanje vještinom čitanja na stranome jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Europska komisija, Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uae_lang02 (13.12.2020)
- Hardison, C. M., Miller, W., Li, J. J., Schroeder, A. N., Burkhauser, S., Robson, S. i Lai, D. (2012) *Second-Language Skills for All? Analyzing a Proposed Language Requirement for U.S. Air Force Officers*. Santa Monica: Rand Corporation
- Horvatić Čajko, I. (2009) Ovladavanje trećim jezikom (J3) u konstelaciji njemački kao strani jezik nakon engleskoga – NJEnE. U: Udier, S. L. i Cergol Kovačević, K., ur. *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Zagreb: Srednja Europa: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, str. 219-234.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J., (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, str. 125-132.

- Kolak, A. (2015) Didactic Culture of School and Students' Emotional Responses (Related to the Teaching Process). *Proceedings Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 8 (2), str. 73-80.
- Kolak, A. i Majcen, M. (2011) *Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti*. Izvorni znanstveni rad. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 337-360.
- Kragulj, S. (2011a) Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, LVII(25), str. 35-59.
- Kragulj, S. (2011b) Didaktički pristup razvoju darovitosti. U: Bene, A., ur. *A tehetseges tanulokkal valo munka modszeretana: Metodika rada s talentovanim učenicima: The Methodology of working with talented Pupils*. Subotica: Magyar Tannyelvu Tanítókepző Kar, str. 98-110.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Lima, D. R. (2011) A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *Seminário de formação de professores e ensino de língua inglesa*, 1, str. 64-70.
- Luo, H. (2011) *Construction of a Chinese as a foreign language (CFL) anxiety scale: Towards a theoretical model of foreign language anxiety*. Doktorska disertacija. Austin: University of Texas.
- MacIntyre, P. D. (1995) How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, str. 90-99.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1989) Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, str. 251–275.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1991) Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), str. 513–534.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1994a) The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. *SSLA*, 16, str. 1–17.

- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1994b) The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, str. 283–305.
- Mardešić, S. i Stanković, S. (2013) A comparative study of foreign language anxiety among students majoring in French, Italian and Spanish. U: Dombi, J., Horvath J. i Nikolov, M., ur. *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pecs: Lingua Franca Csport, str. 68-79.
- Mateus, M. H. M. (2000) A face exposta da língua portuguesa. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 3, str. 647-654.
- Mateus, M. H. M. (2008) Difusão da Língua Portuguesa no Mundo. *Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)*, str. 1-13.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d.o.o.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2006) Re-Conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18, str. 377-390.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2000) Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, XXIX(1-2), str. 9-13.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Milivojević, Z. (2000) *Emocije: Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: PROMETEJ.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009) Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3-4), str. 488-506. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82831> (05.12.2020.)
- Mitchell, R. i Myles, F. (2004) *Second language theories*. New York: Hodder Arnold.
- Nacionalni informacijski sustav prijave na visoka učilišta, *Studijski programi*, <https://www.postani-student.hr/Ucilista/Nositelji.aspx> (02.12.2020)
- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003) *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Oliveira, G. M. (2013) Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2), str. 409-433.
Dostupno na: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200010&script=sci_abstract&tlng=pt (14.02.2021.)
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. (1999) Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), str. 217–239.
- Pekrun, R. (2006) The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, str. 315-341.
- Perić, B. i Novak Mijić, S. (2017) Cross-Linguistic Influences in Third Language Acquisition (Spanish) and the Relationship between Language Proficiency and Types of Lexical Errors. *Croatian Journal of Education*, 19(2), str. 91–107.
- Phillips, E. M. (1992) The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), str. 14–26.
- Radović, D. i Savić, S. (2015) Stavovi i osobna percepcija procesa učenja i uporabe trećeg jezika. U: Udier, S. L. i Cergol Kovačević, K., ur. *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Zagreb: Srednja Europa: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, str. 205-218.
- Reeve, J. (2010) *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reto, L., Esperança, J. P., Gulamhussen, M. A., Machado, F. L. i Costa, A. F. (2012) *Potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Rieger, B. (2009) Hungarian University Students' Beliefs About Language Learning: a Questionnaire Study. *WoPaLP*, 3, str. 97-113.
- Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rio, M. M. O., Guimarães, A. L. M. G. i Delgado, H. O. K. (2016) Os efeitos da ansiedade na habilidade oral em língua inglesa - estratégias para o professor em sala de aula. *Anais da XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação (SEPesq)*, str.1-12.

- Skehan, P. (1991) Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), str. 275-298. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/231912628_Individual_Differences_in_Second_Language_Learning (06.12.2020.)
- Suzić, N. (2008) Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagoški istraživanja*, 5(2), str. 153-163. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/79596> (09.12.2020.)
- Svilarić, A., Klak, H. i Mardešić, S. (2015) Višejezičnost i strah od stranog jezika. U: Udier, S. L. i Cergol Kovačević, K., ur. *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Zagreb: Srednja Europa: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, str. 234-245.
- Šafran, J. i Zivlak, J. (2019) Effects of Big Five Personality Traits and Fear of Negative Evaluation on Foreign Language Anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), str. 275-306. Dostupno: <https://hrcak.srce.hr/220702> (24.01.2021.)
- The jamovi project (2020). *jamovi*. (Version 1.6) [Computer Software]. Preuzeto s <https://www.jamovi.org> (05.02.2020)
- Thereza Júnior, A. H. (2017) A ansiedade linguística em sala de aula: o que dizem os alunos? *VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas*, 2(2), str. 27-40. Dostupno na: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/25463> (15.06.2021)
- Thompson, A. S. i Lee, J. (2014) The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *TESOL Quarterly*, 48(2), str. 252-274. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/43268051> (02.12.2020.)
- Tóth, Z. (2009) Foreign language anxiety: For beginners only? U: Lugossy, R., Horváth, J. i Nikolov, M., ur. *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, str. 225-246. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/313316190_Foreign_Language_Anxiety_-_For_Beginners_Only (24.01.2021.)
- Velički, D. (2007) Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogleđi*, 14, str. 93-103.

- Welp, A. K. S. (2009) A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, 44(3), str. 70-77.
- Yassin, A. A. i Razak, N. A. (2018) Investigating Foreign Language Learning Anxiety Among Yemeni University EFL Learners: A Theoretical Framework Development. *English Language Teaching*, 11(10), str. 38-51. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/paper/Investigating-Foreign-Language-Learning-Anxiety-EFL-Yassin-Razak/3171648f39f296764a344174ffc3cd5e3deb8628> (18.01.2021.)
- Yayli, D. (2019) The Second Language Writing Anxiety: The Perceived Sources and Consequences. *Pamukkale University Journal of Education*, 45(45), str. 235-251. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/330137377_The_Second_Language_Writing_Anxiety_The_Perceived_Sources_and_Consequences (13.01.2021.)
- Young, D. J. (1991) Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *Modern Language Journal*, 75, str. 426–437.

10. PRILOZI

Prilog 1: Upitnik

ISTRAŽIVANJE STRAHA OD JEZIKA

Poštovane kolegice i kolege,

ovim putem Vas pozivam na sudjelovanje u anketi koja je sastavljena u svrhu izrade diplomskog rada. Cilj istraživanja je ispitati pojavu straha od jezika u nastavi kod studenata portugalskog jezika. Nema točnih i netočnih odgovora, važno je jedino da su iskreni. Vaše sudjelovanje je u potpunosti anonimno.

U slučaju bilo kakvih pitanja ili nejasnoća u vezi istraživanja ili ako Vas zanima povratna informacija o rezultatima, slobodno se obratite na e-mail josipa.zajec@gmail.com.

Očekivano vrijeme rješavanja upitnika je 5-7 minuta.

Označavanjem opcije „dalje“ i popunjavanjem upitnika dajete svoj pristanak za sudjelovanje.

Spol: M Ž

Godina studija: a) preddiplomski studij

b) diplomski studij

Druga studijska grupa: _____

Govorite li neki od romanskih jezika (španjolski, francuski, talijanski, rumunjski)?

DA NE Ako da, koji je/su to? _____
Koliko dugo ste ga učili? (Ukoliko ih je više, molim napisati za svaki)

Govorite li neki drugi jezik ili više njih?

DA NE Ako da, koji je/su to? _____
Koliko dugo ste ga učili? (Ukoliko ih je više, molim napisati za svaki)

Jeste li boravili na govornom području portugalskog jezika? (Erasmus, razmjena učenika/studena, volontiranje, praksa, ljetna škola, itd.)

DA NE Ako da, u kojoj zemlji? _____
Koliko dugo? _____
S kojim razlogom? _____

Jeste li boravili na govornom području neke druge zemlje čiji jezik govorite tečno? (Erasmus, razmjena učenika/studena, volontiranje, praksa, ljetna škola itd.)

DA NE Ako da, u kojoj zemlji? _____
Koliko dugo? _____
S kojim razlogom? _____

Prosječna ocjena iz portugalskih jezičnih vježbi mi je: 1 2 3 4 5

Procijenite svoj strah od portugalskog jezika na sljedećoj skali. 1 = niski
2 = srednji
3 = visoki

Što mislite koji su uzroci pojave straha na nastavi?

Procijenite strah od različitih jezičnih vještina prema sljedećoj legendi:

- 1 = uopće se ne bojim
- 2 = vrlo rijetko se bojim
- 3 = povremeno se bojim
- 4 = često se bojim
- 5 = uvijek se bojim

1. Strah od govora na portugalskom jeziku	1	2	3	4	5
2. Strah od pisanja na portugalskom jeziku	1	2	3	4	5
3. Strah od čitanja na portugalskom jeziku	1	2	3	4	5
4. Strah od slušanja na portugalskom jeziku	1	2	3	4	5

Sljedeće tvrdnje odnose se na kolegije na kojima se priča portugalski jezik. Odredite koliko vas dobro opisuju sljedeće tvrdnje i zaokružite broj prema ovoj legendi:

1 = uopće se ne odnosi na mene 2 = većinom se ne odnosi na mene 3 = katkad se odnosi na mene, a katkad ne 4 = djelomično se odnosi na mene 5 = potpuno se odnosi na mene

FLCAS	Na satovima portugalskog
1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim portugalski na satu.	1 2 3 4 5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu portugalskog.	1 2 3 4 5
3. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.	1 2 3 4 5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na portugalskom jeziku.	1 2 3 4 5
5. Ne bi mi smetalo da imam više kolegija na portugalskom jeziku.	1 2 3 4 5
6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s portugalskim.	1 2 3 4 5
7. Često mislim da drugi u grupi znaju portugalski jezik bolje od mene.	1 2 3 4 5
8. Kad imamo ispit (kolokvij ili sl.) na portugalskom, obično sam opušten.	1 2 3 4 5
9. Uhvati me panika kad na satu portugalskog moram govoriti bez pripreme.	1 2 3 4 5
10. Bojim se posljedica pada jezičnih vježbi iz portugalskog.	1 2 3 4 5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko portugalskog jezika.	1 2 3 4 5
12. Na satu portugalskog mogu postati toliko nervozan da zaboravim i ono što znam.	1 2 3 4 5
13. Neugodno mi je javljati se na satu portugalskog.	1 2 3 4 5
14. Da moram na portugalskom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.	1 2 3 4 5
15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1 2 3 4 5
16. Čak i kad se dobro priprelim, strah me na satu portugalskog.	1 2 3 4 5
17. Često mi se ne ide na sat portugalskog.	1 2 3 4 5
18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na portugalskom jeziku na satu.	1 2 3 4 5
19. Bojim se da profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1 2 3 4 5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.	1 2 3 4 5
21. Kad učim za ispit (kolokvij i sl.) iz jezičnih vježbi, što više učim, to sam više zbunjen.	1 2 3 4 5
22. Ne osjećam se prisiljen da se izvrsno priprelim za sat portugalskog.	1 2 3 4 5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore portugalski bolje od mene.	1 2 3 4 5
24. Nije mi neugodno govoriti portugalski pred drugima u grupi.	1 2 3 4 5

25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz portugalskog da me strah da ću zaostati.	1 2 3 4 5
26. Na satu portugalskog nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1 2 3 4 5
27. Kad govorim na satu portugalskog, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1 2 3 4 5
28. Prije sata portugalskog osjećam se opušteno i sigurnim u sebe.	1 2 3 4 5
29. Postanem nervozan kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.	1 2 3 4 5
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio portugalski.	1 2 3 4 5
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na portugalskom.	1 2 3 4 5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao ugodnije.	1 2 3 4 5
33. Nervozan sam kada me profesor pita, a nisam se spremio.	1 2 3 4 5

11. POPIS TABLICA

Slika 1. Razina studija sudionika	38
Slika 2. Grafički prikaz ispitanika po spolu.....	38
Slika 3. Grafički prikaz sudionika po broju romanskih jezika koje govore	39
Slika 4. Grafički prikaz sudionika po broju jezika koje govore.....	39
Slika 5. Boravak studenata izvan Hrvatske	40
Slika 6. Grafički prikaz povezanosti znanja više jezika i razine straha kod studenata	43
Slika 7. Grafički prikaz povezanosti razine straha od jezika i prosječne ocjene	44
Slika 8. Grafički prikaz analize rezultata samoprocjene straha od govora i rezultata straha od govora s FLCAS skale	47
Slika 9. Grafički prikaz rezultata samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od govora s FLCAS skale	48
Tablica 1 Popis država kojima je portugalski službeni jezik	25
Tablica 2 Prikaz broja studenata koji su boravili izvan Hrvatske	40
Tablica 3 Povezanost razine straha i prosječne ocjene iz jezičnih vježbi.....	41
Tablica 4 Podaci deskriptivne statistike za povezanost razine studija i razine straha od jezika	41
Tablica 5 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost razine studija i razine straha od jezika	41
Tablica 6 Podaci deskriptivne statistike za povezanost znanja romanskih jezika i razine straha	42
Tablica 7 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost znanja romanskih jezika i razine straha	42
Tablica 8 Podaci deskriptivne statistike za povezanost znanja više jezika i razine straha kod studenata	42
Tablica 9 Prikaz regresijske analize rezultata povezanosti znanja više jezika i razine straha kod studenata	42
Tablica 10 Podaci deskriptivne statistike za povezanost višejezičnosti i straha od jezika	43
Tablica 11 Tablični prikaz rezultata t-testa za skupine sudionika koji govore 2 ili 3 jezika te one koji govore 4 i više jezika	43
Tablica 12 Podaci deskriptivne statistike za povezanost prosječne ocjene i razine straha od jezika	44
Tablica 13 Prikaz regresijske analize rezultata povezanosti prosječne ocjene i razine straha od jezika	44
Tablica 14 Podaci deskriptivne statistike za povezanost boravka na portugalskom jezičnom području i razine straha od jezika	45
Tablica 15 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost boravka na portugalskom jezičnom području i razine straha od jezika	45
Tablica 16 Podaci deskriptivne statistike za povezanost boravka na govornom području neke druge zemlje i razine straha od jezika	45

Tablica 17 Tablični prikaz rezultata t-testa za povezanost boravka na govornom području neke druge zemlje i razine straha od jezika	46
Tablica 18 Podaci deskriptivne statistike za razinu straha od govora od jezičnih vještina	46
Tablica 19 Prikaz t-testova za analizu razlika razina straha od različitih jezičnih vještina	46
Tablica 20 Prikaz regresijske analize rezultata samoprocjene straha od govora i rezultata straha od govora s FLCAS skale	47
Tablica 21 Prikaz regresijske analize rezultata samoprocjene straha od jezika i rezultata straha od govora s FLCAS skale	47
Tablica 22 Podaci deskriptivne analize razine straha svih studenata	48
Tablica 23 Podaci deskriptivne analize za razinu straha od komunikacije, straha od negativne društvene evaluacije i straha od ocjenjivanja	48
Tablica 24 Deskriptivna statistika za čestice FLCAS skale	49
Tablica 25 Deskriptivna analiza čestica FLCAS skale s najvećim vrijednostima	50
Tablica 26 Deskriptivna analiza čestica FLCAS skale s najmanjim vrijednostima	51
Tablica 27 Izvori straha od jezika prema odgovorima studenata	51

12. RESUMO

A REAÇÃO EMOCIONAL DE MEDO DOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA DO PORTUGUÊS

12.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, a aprendizagem de línguas estrangeiras está disponível mais do que nunca. O multilinguismo ou a capacidade de comunicar em vários idiomas são hoje umas das competências mais valorizadas no mercado de trabalho. Uma das características da época em que vivemos é o processo de globalização e por isso o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira é considerado uma necessidade uma vez que metade da população mundial é bilingue ou multilingue (Bugarski, 2003; Velički, 2007). Graças às novas tecnologias e às instituições de ensino bem conectadas entre si, hoje temos várias oportunidades de aprender uma língua em educação informal - nos cursos de verão de língua, cursos de língua durante o ano, com a ajuda de Internet e as aplicações ou com falantes nativos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo organizado e complexo, cujo foco está na língua – conhecimento das regras, da gramática, do vocabulário e a consciência sobre eles (Krashen, 1982). Además, vários investigadores destacaram a diferença entre aprendizagem (*learning*) e aquisição (*acquisition*) de uma língua. Krashen (1982) foi o primeiro que surgiu com essa ideia de diferenciar os dois processos e referindo que a aprendizagem pode ser considerada como um processo consciente e orientado, enquanto a aquisição como um processo subconsciente e espontâneo. Por exemplo, a aquisição acontece numa comunicação entre um falante nativo e um indivíduo que se encontra num país estrangeiro. Krashen apresentou para os dois processos a hipótese do monitor e além dessa hipótese, ele sugeriu mais uma hipótese muito importante – a hipótese do filtro afetivo. Esta hipótese explica que não é possível que todos adquiram a língua da mesma maneira mesmo sendo expostos ao mesmo conteúdo. Os filtros afetivos são a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. É importante destacar que hoje esta divisão entre dois processos de aprendizagem de uma língua estrangeira – a aprendizagem e a aquisição – não é aceite porque se considera que os dois processos estão entrelaçados (Medved Krajnović, 2010).

Visto que existem muitos modelos, o modelo socioeducativo do psicólogo canadense Gardner é o mais usado e o mais mencionado na literatura. Trata-se de um modelo de quatro componentes que se encontram e funcionam juntos num ambiente sociocultural: fatores de *input*, diferenças individuais, contexto da aprendizagem de língua e resultado. O ambiente

sociocultural afeta diretamente ou indiretamente a exposição a outra língua, a posição da língua na sociedade em que o aluno aprende esta língua e a percepção do aluno sobre a importância do conhecimento da língua (Mihaljević Djigunović, 1998). Gardner melhorou o seu modelo em colaboração com MacIntyre (1993) de modo a adicionarem mais duas características às diferenças individuais, as cognitivas e as afetivas. As características cognitivas incluem: inteligência, capacidade ou talento de aprender uma língua e estratégias de aprendizagem. As características afetivas são a motivação, a ansiedade relativamente à língua, a atitude em relação à linguagem e a vontade de comunicar (Mitchell e Myles, 2004). De acordo com a teoria de Gardner, o único fator que afeta os resultados da aprendizagem na educação informal é a motivação, porque Gardner pressupõe que um indivíduo não iniciará o processo de aprendizagem de línguas se não estiver motivado.

Este trabalho tem o objetivo de falar sobre a aprendizagem de língua estrangeira em educação formal, ou mais precisamente no ensino universitário. Bognar e Matijevic (2002, 31) definiram o ensinamento como “uma atividade coletiva de professores e alunos, sistematicamente organizada com o objetivo de realizar tarefas de educação e ensino”. Grande importância em sala de aula tem o ambiente escolar que consiste do ambiente social e do ambiente emocional. O ambiente social é o resultado das interações ou entre os professores e os alunos ou entre os alunos, quando o ambiente emocional representa o ambiente do ensino que nos participantes provoca emoções, quer positivas quer negativas (Bognar e Matijevic, 2002). Uma vez que sabemos que o ambiente social faz parte da educação, é evidente que as emoções são primórdias em sala de aula (Suzic, 2008). Segundo vários autores as emoções primárias são o medo, a tristeza, a alegria, o nojo, a raiva e a surpresa.

As emoções importantes para este trabalho são as emoções académicas explicadas por Pekrun (2006), como aquelas emoções que surgem em sala de aula ou fora dela, quando os alunos fazem o trabalho de casa, estudam, têm provas etc. A sala de aula, o processo de aprendizagem, a avaliação académica ou o ambiente escolar em geral têm um grande valor para um indivíduo porque nestas situações ele sente várias experiências emocionais e por isso se considera a educação como um dos fatores significativos na criação das experiências emocionais (Pekrun *et al.*, 2004, cit. por Buric, 2008). As emoções negativas podem dificultar ou impedir a progressão do aluno, e geralmente tem influência negativa no desenvolvimento cognitivo (Miljkovic e Rijavec, 2009). Além disso, as emoções positivas frequentemente resultam no envolvimento do aluno na aula, no desenvolvimento da criatividade e da curiosidade e têm uma boa influência no sucesso escolar (Milivojevic, 2010, cit. por Kolak,

2015). Embora as emoções estejam relacionadas com a motivação, porque fazem parte da psicologia educacional, não são importantes só para essa disciplina acadêmica, mas também para a pedagogia pois aprendemos que as emoções estão presentes na sala de aula, e atribuindo importância, investigação e conscientização das emoções presentes, os pedagogos podem ajudar a melhorar o processo de ensino. Pesquisas anteriores mostraram que as emoções negativas que predominam em sala de aula são o tédio e o medo ou a ansiedade (Kolak e Majcen, 2011; Bogner *et al.*, 2004, cit. por Bogner e Dubovicki, 2012).

A ansiedade que ocorre na aula de línguas, pela sua especificidade de aparecer somente nas aulas de línguas, pertence a uma categoria independente e separa-se de outras ansiedades (Horwitz *et al.*, 1986). A ansiedade linguística ou a ansiedade de língua estrangeira (ALE) é um fenômeno particular que é bem conhecido entre a maioria dos alunos, independentemente da idade, manifesta-se em diferentes intensidades. Uma das manifestações repetidas, que ocorre durante o uso da língua estrangeira, é um bloqueio mental. Muitas vezes nestas situações não nos podemos lembrar de alguma palavra ou não estamos satisfeitos com a escolha de uma palavra numa conversa anterior, mas depois quando estamos relaxados, essa palavra aparece inesperadamente e na imaginação repetimos a mesma conversa com o vocabulário enriquecido.

As primeiras pesquisas deste fenômeno foram feitas por psicólogos e linguistas, e por terem objetivos e pontos de vista diferentes, existem várias definições da ALE. MacIntyre e Gardner (1991) destacaram a diferença entre a ansiedade de línguas estrangeiras e a ansiedade escolar dizendo que os alunos que sentem ansiedade nas aulas de línguas não a sentem necessariamente nas outras aulas. Segundo MacIntyre e Gardner (1994b, 284), a ansiedade linguística define-se como um sentimento de tensão e ansiedade ligado à língua estrangeira que relativamente à audição, fala e aprendizagem. Horwitz *et al.* (1986) dividiram a ALE em três componentes: apreensão na comunicação, medo de uma avaliação social negativa e ansiedade a provas ou avaliações acadêmicas. A apreensão na comunicação refere-se às situações em que uma pessoa tem dificuldades na fala causadas pela ansiedade e sente-se incomodada quando fala na frente de outros. Por causa dessa ansiedade, muitas pessoas comunicativas na língua materna evitam falar em línguas estrangeiras. A ansiedade a provas ou avaliações acadêmicas acontece quando um indivíduo cria expectativas irrealistas e a reação emocional provém do medo de fracassar. O medo de uma avaliação social negativa refere-se ao medo das reações negativas dos professores e alunos, e a causa são a insegurança e a falta de autoconfiança (Horwitz *et al.*, 1986). Para facilitar a identificação e a medida da ALE em sala de aula, Horwitz desenvolveu a Escala de Ansiedade na Aula de Língua Estrangeira (FLCAS – *Foreign Language Classroom*

Anxiety Scale). Esta Escala é a escala mais utilizada nas pesquisas de ansiedade de línguas e é traduzida em múltiplas línguas. Está focada no estudo da ansiedade que ocorre enquanto um aluno fala uma língua estrangeira (Horwitz *et al.*, 1986; Dewaele e Al-Saraj, 2013). Ademais, a autora croata Mihaljevic Djigunovic (1998, 52) define a ALE como “a ansiedade que sentimos em situações em que se espera que utilizemos uma língua estrangeira na qual não nos sentimos competentes”.

A manifestação e a influência da ALE num indivíduo, explicam Schwarzer e Sarason (1986, cit. por Mihaljevic Djigunovic, 2002, 18) enumerando quatro componentes: a cognitiva, a emocional, a comportamental e a física, explicando que a componente cognitiva é constituída pela ansiedade e por isso aparecem fatores como a incompetência, o medo de uma avaliação negativa e a autoavaliação negativa. A componente comportamental refere-se aos erros na fala, timidez e evitação dos eventos sociais, e alguns autores equiparam as componentes emocionais e físicas. Schwarzer distingue-as e diz que a componente emocional inclui sentimentos como ansiedade, inquietude ou mal-estar, e a componente física abrange a transpiração e o coração acelerado (Mihaljevic Djigunovic, 2002; Buss, 1997, cit. por Didovic Baranac, 2020).

Como existem vários pontos de vista e diferentes resultados de pesquisas, classificaremos a ansiedade pelas situações em que ocorre, estabelecendo três categorias: ansiedade-característica (*trait anxiety*), ansiedade-estado (*state anxiety*) e ansiedade em situação específica (*situation specific anxiety*). A ansiedade-característica é a disposição pessoal de reação de ansiedade em qualquer situação. A ansiedade-estado é uma ansiedade breve que vem como reação emocional numa situação momentânea (MacIntyre e Gardner, 1994a; Mihaljevic Djigunovic, 2002). A última categoria é a ansiedade em situação específica, ou seja a reação emocional que aparece numa situação concreta em determinado momento (Woodrow, 2006, cit. por Safranjan e Zivlak, 2019).

Tobias (1986, cit. por MacIntyre e Gardner, 1995) descobriu que a ansiedade tinha efeitos na aprendizagem, e para esclarecer como isso acontece no processo de aquisição de língua, desenvolveu um modelo em três fases. A primeira fase é chamada *input*, nesta fase o aluno tem o primeiro contacto com a língua e logo se ativam a concentração, a atenção e a codificação. No caso de manifestação das emoções nesta fase, elas influenciarão posteriormente as outras fases, e momentaneamente baixarão a concentração, a memória e o processamento de dados. A segunda fase *processing* inclui as operações cognitivas como a memorização, a organização e a assimilação das informações. A ansiedade nesta fase dificultará as operações

cognitivas, pois o aluno terá problemas em recordação o que resultará em demora no processamento de dados. A última fase é *output* e ela é o índice da aprendizagem. Os alunos mostram o que aprenderam e o isso é medido com os exames (Mihaljevic Djigunovic, 2002; MacIntyre e Gardner, 1989; MacIntyre e Gardner, 1994b).

Existem muitas pesquisas baseadas no questionamento de como se desenvolve a ALE, quais são os fatores que causam a ALE e em que momento da aprendizagem ocorre a ALE. Uma das primeiras autoras que apresentou as causas potenciais da ALE foi Young (1991), cujo interesse principal era investigar como diminuir a ALE em sala de aula. Ela destacou as seguintes causas: ansiedade pessoal e interpessoal, crenças do aprendente sobre a aprendizagem de línguas, crenças do professor sobre a aprendizagem de línguas, interação aprendente-professor, procedimentos de sala de aula e testes (Thereza Júnior, 2017, 28). Mihaljevic Djigunovic (2002) utilizou os estudos internacionais anteriores para descobrir as causas da ALE dos alunos croatas. Os resultados foram semelhantes aos resultados de Young, ela encontrou: percepção negativa de si mesmo, especificações de língua, professor, uso de língua em sala e fora de sala de aula, erros, testes, problemas com compreensão e medo da língua geral.

A parte inevitável do processo de aprendizagem de língua são quatro competências linguísticas: produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita. O desenvolvimento destas quatro habilidades é um dos objetivos principais em aprendizagem (Luo, 2011). A sala de aula é um lugar onde são usadas todas as habilidades numa base diária porque o aluno quase todos os dias ouve o professor, está em interação com os professores e os alunos, lê em voz alta e redige uma composição escrita. A habilidade de falar ou expressão oral é a mais investigada (Price, 1991, cit. por Yayli, 2019). MacIntyre e Gardner (1991) apontam que esta habilidade é a causa principal da ALE em sala de aula. Krashen (1981, cit. por Mihaljevic Djigunovic, 2002) afirma que os alunos, que são forçados pelos professores a participar em discussões, sentem uma ansiedade mais alta e uma motivação mais baixa. Esta habilidade também está conectada com as características individuais porque uma dessas características é o medo da comunicação. O medo da compreensão oral é típico da sala de aula de língua estrangeira porque o professor fala uma língua estrangeira quase todo o tempo e o aluno pode ter problemas na compreensão do professor (Mihaljevic Djigunovic, 2002). Saito *et al.* (1999, cit. por Luo, 2011) criticaram FLCAS porque a compreensão da escrita foi esquecida na Escala e por isso foi construído outro instrumento que mede o medo de ler. Além disso, confirmaram que a leitura podia ser a causa da ALE porque a língua materna e a língua estrangeira podiam ter diferentes símbolos, sons e alfabeto. Daly (1978, cit. por Yayli, 2019,

236) explica o medo de escrever com as diferenças individuais que dependem da situação ou do tema e as pessoas com este tipo de ansiedade têm tendência a evitar as situações que exigem a revisão ou a valorização da escrita.

12.2 ESTUDO EMPÍRICO

O foco deste trabalho é a investigação da reação emocional de medo de uma língua estrangeira, conhecida como a ansiedade linguística, que ocorre nos alunos universitários. Neste estudo aborda-se a língua portuguesa, ensinada na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb. Os participantes na pesquisa são estudantes de licenciatura e mestrado matriculados no Curso da Língua e Literatura Portuguesa. A ansiedade investigada refere-se à ansiedade que ocorre durante as seguintes disciplinas: *Língua portuguesa 1*, *Língua portuguesa 2*, *Língua portuguesa 3*, *Língua portuguesa 4*, *Língua portuguesa 5* e *Língua portuguesa 6*. Estas disciplinas são escolhidas para esta pesquisa por serem aquelas em que os estudantes mais utilizam a língua portuguesa. As seis disciplinas mencionadas são obrigatórias durante todos os primeiros seis semestres. No final do curso de licenciatura, os estudantes devem ser capazes de falar e escrever em português correspondente ao nível de B2 do Quadro Europeu Comum de Referência (Pós-intermédio), com elementos de nível C1 (Avançado).

O objetivo desta pesquisa é estudar se o fenómeno do medo da língua portuguesa ocorre no ensino superior e, além disso, determinar a relação entre a ansiedade da língua e os seguintes fatores: nível de estudo, conhecimento de línguas românicas, conhecimento de outras línguas, estadia onde se fala português e média de notas. Os resultados da pesquisa ajudariam todos os participantes do sistema educativo, pois tornar-se-iam conscientes da presença da ansiedade linguística na sala de aula. Este estudo tem seis problemas e seis hipóteses que são explicados em seguida.

Problema 1: Será que o nível da ansiedade linguística diminui com o aumento da competência linguística?

Hipótese 1: Não se espera que a ansiedade de língua estrangeira diminua com o aumento da competência linguística dos estudantes, ou seja, os estudantes de licenciatura podem ter o mesmo nível de ansiedade de língua que os alunos de mestrado, independentemente de uma aprendizagem mais longa e de uma maior competência linguística.

Problema 2: Será que os estudantes que falam uma das línguas românicas sentirão um menor grau de ansiedade da língua portuguesa?

Hipótese 2: Espera-se que o conhecimento de outras línguas românicas facilite a aprendizagem do português devido à transferência interlinguística entre as línguas de um mesmo grupo linguístico e, assim, esses alunos terão um menor grau de medo no português.

Problema 3: Como pode ser a ansiedade linguística relacionada com o multilinguismo?

Hipótese 3: A suposição é que os alunos multilíngues sentirão um menor grau de ansiedade linguística por causa da experiência anterior de aprendizagem de várias línguas e da metacognição melhorada.

Problema 4: Estão a ansiedade linguística e as notas relacionadas?

Hipótese 4: Espera-se que os estudantes com um maior grau de ansiedade tenham as notas mais baixas porque a ansiedade afeta negativamente a produção, que por sua vez tem um impacto nos exames de língua.

Problema 5: Será que os estudantes que habitaram nos países lusófonos sentirão um menor grau de ansiedade de língua portuguesa?

Hipótese 5: Supõe-se que a experiência de habitar nos países lusófonos ajude a diminuir o grau de ansiedade de língua portuguesa.

Problema 6: Será que existe uma diferença entre o nível da ansiedade entre cada uma das habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever)?

Hipótese 6: Espera-se que a maioria dos estudantes sinta uma maior ansiedade ao falar e um menor número ansiedade ao escrever.

A recolha de dados ocorreu no ano letivo de 2020/2021 em janeiro de 2021 por Google Forms. O tempo estimado de preenchimento do questionário é menos de dez minutos. O instrumento usado nesta pesquisa é um questionário de duas partes. A primeira parte é construída de várias perguntas, abertas e fechadas, e a segunda parte inclui a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira na versão em croata (anexo 1). O questionário abrange as perguntas sociodemográficas como sexo, educação, outro curso, conhecimento de línguas românicas e outras línguas, experiência de vida no exterior, notas, e também perguntas de autoavaliação na escala de um a cinco do seu nível de ansiedade de língua portuguesa e de cada uma das quatro habilidades linguísticas. A última questão desta parte é qualitativa e aberta, perguntando aos estudantes o que eles acham ser a razão de ansiedade aparecer em sala de aula. A FLCAS tem 33 afirmações e é baseada na Escala de Likert que varia entre 5 pontos, de

“concordo completamente” a “discordo totalmente”. As expressões “língua estrangeira” e “aula de língua estrangeira” na Escala foram alteradas para “língua portuguesa” e “aula de português”. A FLCAS ajuda-nos a descobrir das três componentes da ansiedade linguística mencionadas por Horwitz (1986): apreensão na comunicação, medo de uma avaliação social negativa e ansiedade nas provas ou avaliações académicas. Além destas três componentes da Escala, existem também: ter medo de professores, medo de colegas, medo de falar e medo de escutar. A menor soma dos valores da Escala pode ser de 33 e a maior soma pode ser de 165. Consideramos a ansiedade com o valor de 33 a 75 pontos como de baixo nível de ansiedade. O valor entre 76 e 119 pontos significa que o nível de ansiedade é médio. Um alto nível de ansiedade é considerado a partir de um valor de mais de 120 pontos.

Neste estudo participaram 54 estudantes de Língua e Literatura Portuguesa. Todos os participantes estão presentemente inscritos no curso e tomaram parte nesta pesquisa voluntariamente. Os participantes são alunos do 2º e 3º ano do curso de licenciatura e do 1º e 2º ano do curso de mestrado. Todos frequentaram a disciplina de *Língua Portuguesa* pelo menos um ano. A amostra é constituída por 28 alunos do curso de licenciatura (52%) e por 26 alunos do curso de mestrado (48%). No que diz respeito ao género, a amostra é desproporcionada porque 90.7% dos participantes são do género feminino e apenas 9.3% são do género masculino. Visto que todos os participantes são estudantes de língua portuguesa, podemos concluir que todos falam pelo menos uma das línguas românicas. Mais da metade dos alunos fala no mínimo mais uma língua românica, e assim temos 43% que falam duas línguas românicas, 20% que falam três línguas românicas e 6% que falam quatro línguas românicas. Além do conhecimento das línguas românicas, foi perguntado aos alunos que outras línguas falam e os resultados revelam que 50 participantes falam três ou mais línguas. Além disso, somente 11 alunos visitaram Portugal e cinco deles habitaram em Portugal mais de um mês.

12.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Hipótese 1 deste estudo é confirmada, ou seja, o nível de ansiedade linguística não diminui com o aumento da competência linguística. A pontuação média na FLCAS dos alunos do curso de licenciatura é de 94.3, enquanto nos alunos do curso de mestrado a pontuação média na FLCAS é de 95.3. A diferença entre as médias foi comparada com teste t que mostrou um p-valor de 0.868 que não é considerado estatisticamente relevante e assim confirmamos a Hipótese 1. O dado interessante foi encontrar o maior e o menor grau de ansiedade com valores de 155 e 37 entre os alunos do curso de mestrado. Este resultado do estudo confirma a conclusão

da pesquisa anterior de Onwuegbuzie *et al.* (1999), em que se afirma que não há diferença no nível de ansiedade, independentemente do ano de estudo e do nível de estudo.

A Hipótese 2 refere-se à transferência linguística entre as línguas românicas, ou seja, os alunos com conhecimento de duas ou mais línguas românicas sentirão um menor grau de ansiedade no português. Os resultados obtidos neste estudo foram comparados com o teste t. Os alunos que sabem somente uma língua românica – o português, têm a pontuação média de ansiedade de 97.6 e aqueles que falam duas ou mais línguas românicas têm a pontuação média de ansiedade de 93.8. Os resultados das médias foram comparados com teste t e a hipótese 2 foi rejeitada porque p-valor de 0.586 não é considerado estatisticamente relevante. É possível que os resultados tenham sido estes porque a amostra não foi uniforme, pois existe a grande diferença entre o número de alunos que falam mais línguas românicas (40) e os que falam só português (14). A razão por esta afirmação são as diferenças visíveis entre o menor e o maior nível de ansiedade, visto que o valor menor encontrado entre os alunos que falam mais línguas românicas é de 37, e entre aqueles que falam só português é de 64. Pelo contrário, o valor maior de ansiedade foi encontrado entre os alunos que falam somente uma língua românica, de 155, enquanto o maior nível de ansiedade entre os alunos que falam mais línguas é menor, de 133. Isto pode significar que os alunos que não falam outras línguas românicas sentem um maior grau de ansiedade.

A Hipótese 3 trata-se da relação entre o multilinguismo e o nível de ansiedade. É suposto que os alunos multilingues sintam um nível de ansiedade mais baixo. A hipótese não foi confirmada porque a correlação entre o multilinguismo e a ansiedade linguística é igual a zero. O número dos idiomas falados entre os participantes vai de dois a sete. A maior parte dos alunos fala três (25 alunos) ou quatro idiomas (16 alunos). Para confirmar a hipótese, os participantes foram separados em dois grupos, um com os que falam dois ou três idiomas e outro com os que falam mais de quatro idiomas. O primeiro grupo tem a pontuação média de ansiedade de 97.5 e o outro grupo de 91.7. Os resultados das médias foram comparados com o teste t e p-valor não é considerado estatisticamente relevante, por isso a hipótese foi rejeitada.

A Hipótese 4 desta pesquisa fala da conexão entre as notas e a ansiedade linguística. Supõe que os resultados obtidos irão confirmar os resultados da pesquisa anterior de Phillips (1992), que acredita que um nível alto de ansiedade produz mais notas baixas porque o medo enquanto sentimento negativo influi na cognição que depois influi na avaliação. A análise dos resultados mostrou que nenhum dos participantes tem notas 1 e 2, enquanto 14 dos estudantes têm a nota 3, 31 dos estudantes tem 4 e nove dos estudantes têm a nota 5. A pontuação média

de ansiedade na língua portuguesa dos alunos com a nota 3 é de 103, daqueles com a nota 4 é de 96.6 e daqueles com a nota 5 é de 74.2. O estudo confirma a hipótese 4, pois o grau da ansiedade diminui com as notas mais altas.

A próxima hipótese 5 estuda a relação entre o grau da ansiedade e a estadia nos países lusófonos. Foi rejeitada porque a análise não mostrou nenhuma diferença no grau de ansiedade entre os estudantes que habitaram e aqueles que não habitavam em países lusófonos. Só um pequeno número de participantes habitou em territórios onde se fala português, e apenas 11 estudantes o que perfaz 20% da amostra. Todos visitaram Portugal, mas por motivos diferentes. Só três estudantes visitaram Portugal para intercâmbio académico. Este facto é bastante interessante porque a Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb tem uma boa rede de contactos e parcerias com universidades em Portugal e em cada semestre vários estudantes têm a oportunidade de estudar em Portugal. Isto pode-se explicar com a atual pandemia de COVID-19 porque todas as atividades letivas foram suspensas e o ensino superior permaneceu a distância. A pontuação média dos estudantes que visitaram Portugal é de 88.5 e daqueles que não visitaram é de 96.4. Embora a diferença entre os resultados seja visível, o teste t mostrou que não é estatisticamente relevante e por isso a hipótese 5 não é confirmada. Estes resultados são distintos dos resultados obtidos por Thompson e Lee (2014), que encontraram a influência da estadia em países estrangeiros no nível de ansiedade linguística. Além da residência, o contacto e a comunicação com nativos também influenciam o nível da ansiedade diminuindo-o.

A hipótese 6, a última deste trabalho esperava que os estudantes sentissem um grau diferente de ansiedade entre as quatro diferentes habilidades linguísticas. Os estudantes sentiam um nível mais alto de ansiedade quando falassem uma língua estrangeira, depois quando ouvissem, a seguir quando a lessem e o nível mais baixo quando escrevessem em português. A ordem é esta, ou seja, o medo de falar está em primeiro lugar porque é a habilidade que se usa muito nas aulas de português. Em segundo lugar está o medo quando se ouve a língua por causa da especificidade da pronúncia da língua portuguesa, como o ritmo acentual ou a grande diversidade. Em terceiro e em quarto lugar encontram-se as habilidades de ler e de escrever. A habilidade de ler está antes da habilidade de escrever porque os estudantes são chamados a ler na frente dos outros estudantes. Foi pedido aos estudantes que avaliassem o seu nível do medo de em cada uma das habilidades. Os resultados mostram que a habilidade de falar está em primeiro lugar, como postulado na hipótese 6. Em segundo lugar está o medo de ouvir, e

confirma-se a hipótese, enquanto as habilidades de escrever e ler são em ordem inversa. Depois da análise com o teste t, a hipótese 6 é parcialmente confirmada.

Os resultados da pesquisa mostraram que a ansiedade na língua portuguesa existe nas aulas do português. A pontuação média da ansiedade em língua portuguesa dos participantes é 94,8 o que mostra um nível médio de ansiedade dos alunos universitários matriculados no Curso de Português. O desvio padrão é de 22,3, o que indica que o nível de ansiedade se diferencia bastante entre os participantes. Dez estudantes têm um nível de ansiedade baixo porque a soma das suas respostas é menor que 76. A maior parte dos participantes, 38 deles têm um nível médio da ansiedade, enquanto seis participantes têm um nível baixo de ansiedade. O nível menor obtido pelos resultados é de 37, e o maior é de 155.

Antes de preencher a FLCAS, os estudantes precisaram de autoavaliar o seu nível de ansiedade linguística. As respostas obtidas abarcaram o nível baixo, o nível médio e o nível alto de ansiedade. 13 estudantes autoavaliaram a sua ansiedade como baixa, 38 estudantes como média e seis estudantes como alta. A análise destas respostas e dos resultados obtidos pela FLCAS mostra uma correlação positiva o que significa que os estudantes autoavaliaram bem o seu nível de ansiedade e que com grande probabilidade podemos determinar o nível da ansiedade pelas suas autoavaliações.

Anexo 1

Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale - FLCAS*)

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo parcialmente
- 3- Indiferente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo totalmente

FLCAS	
1 Eu nunca me sinto muito seguro quando estou a falar na minha aula de português.	1 2 3 4 5
2 Não me preocupo em cometer erros na aula de português.	1 2 3 4 5
3 Eu tremo quando sei que vou ser chamado na aula de português.	1 2 3 4 5
4 Estou com medo quando não entendo o que o professor está a dizer em português.	1 2 3 4 5
5 Não me importaria em absoluto de ter mais aulas de português.	1 2 3 4 5
6 Durante a aula de português, penso em coisas que não têm nada a ver com o curso.	1 2 3 4 5
7 Eu penso continuamente que os outros alunos são melhores em português do que eu.	1 2 3 4 5
8 Normalmente estou à vontade durante os testes na minha aula de português.	1 2 3 4 5
9 Começo a entrar em pânico quando tenho que falar sem preparação na aula de português.	1 2 3 4 5
10 Preocupo-me com as consequências das minhas falhas na aula de português.	1 2 3 4 5
11 Eu não entendo por que algumas pessoas ficam tão aborrecidas com as aulas de português.	1 2 3 4 5
12 Na aula de português, fico tão nervoso(a) que esqueço coisas que conheço.	1 2 3 4 5
13 Fico envergonhado(a) ao dar respostas na minha aula de português.	1 2 3 4 5
14 Eu não fico nervoso(a) quando falo português com falantes nativos.	1 2 3 4 5
15 Eu fico aborrecido(a) quando não entendo o que o professor está a corrigir.	1 2 3 4 5
16 Mesmo que eu esteja bem preparado(a) para a aula de português, sinto-me ansioso(a) quando tenho essa aula.	1 2 3 4 5
17 Muitas vezes, não quero ir para a minha aula de português.	1 2 3 4 5
18 Sinto-me confiante quando falo na aula de português.	1 2 3 4 5
19 Receio que o meu professor de português esteja pronto para corrigir todos os erros que cometi.	1 2 3 4 5
20 Sinto o meu coração a bater quando vou ser chamado(a) na aula de português.	1 2 3 4 5
21 Quanto mais estudo para um teste de português, mais confuso(a) fico.	1 2 3 4 5
22 Não sinto pressão para me preparar muito bem para a aula de português.	1 2 3 4 5

23 Eu sempre sinto que os outros alunos falam português melhor do que eu.	1 2 3 4 5
24 Eu sinto-me muito auto-consciente de falar português na frente dos outros alunos.	1 2 3 4 5
25 A aula de português avança tão rapidamente que me preocupo em ficar para trás.	1 2 3 4 5
26 Sinto-me mais tenso(a) e nervoso(a) na minha aula de português do que nas minhas outras aulas.	1 2 3 4 5
27 Fico nervoso(a) e confuso(a) quando falo na minha aula de português.	1 2 3 4 5
28 Quando estou no caminho para a aula de português, sinto-me muito seguro(a) e relaxado(a).	1 2 3 4 5
29 Fico nervoso(a) quando não percebo cada palavra que o professor de português diz.	1 2 3 4 5
30 Eu sinto-me sobrecarregado(a) pelo número de regras que tenho de aprender para falar português.	1 2 3 4 5
31 Receio que os outros alunos vão rir de mim quando falo português.	1 2 3 4 5
32 Eu provavelmente sentir-me-ia confortável em torno de falantes nativos de português.	1 2 3 4 5
33 Fico nervoso(a) quando o professor de português faz perguntas que eu não tenho preparadas com antecedência.	1 2 3 4 5