

Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku u izvornih govornika hrvatskoga jezika

Matić, Ivana

Doctoral thesis / Disertacija

2021

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

<https://doi.org/10.17234/diss.2021.118140>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:385015>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Repository / Repozitorij:

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





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ivana Matic

**STRAH OD ČITANJA NA NJEMAČKOME
KAO STRANOME JEZIKU U IZVORNIH
GOVORNIKA HRVATSKOGA JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Mentor: izv. prof. dr. sc. Renata Šamo

Zagreb, 2021.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Humanities and Social Sciences

Ivana Matić

**GERMAN LANGUAGE (GFL) READING
ANXIETY IN CROATIAN NATIVE
SPEAKERS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Associate Professor Renata Šamo, PhD

Zagreb, 2021

O mentorici:

Izv. prof. dr. sc. Renata Šamo rođena je 13. rujna 1963. godine u Slavonskome Brodu. Engleski jezik i književnost diplomirala je 1987. godine (B predmet: Španjolski jezik. Magistarski rad *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika* obranila je 2001. godine na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a 2006. godine na istome fakultetu doktorsku disertaciju *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika*. Stručno i znanstveno usavršavala se na seminarima i konferencijama u zemlji i inozemstvu (SAD, UK, Irska, Portugal, Mađarska, Belgija, Švicarska, Poljska, Austrija, Grčka, Danska). Primijenjeno-lingvističko područje kojemu najvećim dijelom pripadaju njezini istraživački interesi jest proces ovladavanja engleskim jezikom u ranoj dobi s osobitim osvrtom na jezičnu vještinu čitanja.

Autorica je ili suautorica ukupno 36 znanstvenih i stručnih radova, samostalno potpisuje dvije znanstvene monografije te ima jednu su-uredničku knjigu. Sudjelovala je u dva domaća znanstveno-istraživačka i dva stručna međunarodna projekta. Dobitnica je sljedećih stipendija: Britanskoga savjeta Hrvatska (boravak na visokoškolskoj instituciji University College of St. Mark and St. John u Plymouthu (UK), Sveučilišta u Ženevi i Međunarodne udruge lingvista (aktivno sudjelovanje na 19. svjetskom kongresu lingvista u Ženevi), Sveučilišta u Oxfordu (pozvano gostujuće predavanje). Redovito je član programskih i organizacijskih odbora domaćih skupova. Bavi se prevođenjem tekstova uglavnom iz kulture i obrazovanja, ali redovito također prevodi znanstveno-istraživačke radove iz različitih područja. Predavala je ili još uvijek predaje niz lingvističkih, kulturoloških i metodičkih kolegija na (pred)diplomskoj razini na trima sveučilištima u zemlji (Pula, Rijeka i Zagreb). Osim toga, samostalno je nositeljica i izvoditeljica dvaju kolegija na jednome sveučilišnom doktorskom studiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te sunositeljica i suizvoditeljica na jednome sveučilišnom doktorskom studiju na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu.

Mojim roditeljima, Ljubici i Branku

Zahvale

Za vrijeme izrade ove doktorske disertacije i tijekom doktorskog studija mnogo je osoba koje su nesebično pomagale te doprinijele njezinoj realizaciji.

Najprije bih željela zahvaliti svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Šamo koja me je uvela u svijet istraživanja čitanja te pokazala jedno sasvim novo područje koje je kasnije postalo glavna tema ove disertacije. Cijelim me putem motivirala i poticala da ustrajem u svojim prvotnim idejama - istraživanju osjećaja za vrijeme čitanja. Uz nju sam naučila mnogo, a cijelo vrijeme izrade rada bila je iskrena podrška.

Voditeljici studija prof. dr. sc. Jelaski želim također zahvaliti jer je uvijek bila spremna odvojiti svoje vrijeme za nas doktorande te nas poticala da u vlastita istraživanja idemo srcem, kao i da pokušavamo razvijati i ostvarivati svoje ideje. Prof. dr. sc. Kamenov također veliko hvala na pomoći oko dijelova doktorata koji se odnose na psihološke segmente teme te na svim prijedlozima zbog kojih sam se usudila istraživati i psihološku dimenziju čitanja. Kako bi rad bio statistički valjan i pouzdan puno mi je pomogla dr. sc. Vanja Putarek, na čemu joj zahvaljujem jer bez njezinih savjeta i prijateljske podrške kroz cijelo vrijeme pisanja rada bilo bi znatno teže ostvariti željeni cilj.

Zahvaljujem svim svojim kolegama s poslijediplomskog studija Glotodidaktike, koji su bili stalno veliki oslonac, pa i u najtežim trenucima prilikom ulaska u svijet znanosti, a naročito kolegicama Jasminki Pernjek i dr. sc. Brankici Bošnjak Terzić na koje sam uvijek mogla računati i koje su me bodrile cijelim putem. Hvala i mojim brojnim prijateljima, koji su imali mnogo razumijevanja, strpljenja i riječi podrške na mojem putu znanstvenog sazrijevanja te Hrvoju Prpiću na pomoći oko tehničkoga uređenja rada kako bi poprimio konačan format.

Naposljetku želim zahvaliti svojim roditeljima koji su od prvog dana bili izuzetna potpora i omogućili mi da ostvarim sve ciljeve, želje i korake na ovom studiju te da ga privedem kraju žrtvujući pri tome svoje vrijeme i resurse. Njima i njihovom djelu ujedno posvećujem ovaj rad.

Sažetak

Čitanje je složen proces koji u stranome jeziku dodatno složenim čine ostale jezične vještine, nepoznato pismo, drugačija sintaksa, leksik i druga obilježja samoga jezika (Šamo, 2014), stoga se može pretpostaviti da je ono povezano s osjećajem straha. Iako je strah najviše istraživani osjećaj u području učenja stranoga jezika (MacIntyre, 2017), u kontekstu vještine čitanja manje je istraživani zbog njegova teškog otkrivanja i mjerenja (Joo i Damron, 2015).

Strah od čitanja na stranome jeziku dokazuju Saito, Horwitz i Garza (1999). Postoje brojni nalazi da je negativno povezan s učenjem stranih jezika i učeničkim uspjehom, no osnovni cilj ovoga rada bio je istražiti javljaju li se za vrijeme čitanja na stranome jeziku, osim negativnih, i pozitivne reakcije te kako su one povezane s razumijevanjem teksta i jezičnim znanjem učenika. Za njihovo dokazivanje korišten je novi mjerni instrument, čija je valjanost i unutarnja konzistentnost utvrđena ovim istraživanjem. U obzir se dodatno uzelo čitanje na materinskome jeziku, što je prema Butzkamm (2003) glavni ključ za učenje stranoga jezika te je drugi cilj bio, dakle, ispitati postojanje straha od čitanja hrvatskome jeziku i pripadajućih reakcija sudionika, za što su nužno konstruirani novi mjerni instrumenti. Potvrđeno je da se u trenutku čitanja i na stranome i materinskome jeziku javljaju i pozitivne uz one negativne reakcije, pri čemu su i jedne i druge povezane su s razumijevanjem teksta čitanjem i jezičnim znanjem sudionika.

Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se da je u procesu učenja i poučavanja jezika potrebno usmjeriti pozornost također na same osjećaje učenika jer imaju značajnu ulogu u izgradnji njihova jezičnoga znanja, što bi ujedno učinilo nastavu (materinskoga i stranoga) jezika učinkovitijom.

Ključne riječi: strah od čitanja na stranome jeziku, strah od čitanja na materinskome jeziku, razumijevanje teksta na stranome jeziku, razumijevanje teksta na materinskome jeziku, konstrukcija mjernih instrumenata, pozitivne reakcije na čitanje, negativne reakcije na čitanje, uloga osjećaja u učenju jezika

Summary

Foreign Language Anxiety (FLA) has been the most explored emotional construct in the area of language learning (Macintyre, Gregersen, and Meza, 2014). It appears as nervousness, discomfort, and insecurity when subjects communicate in a foreign language, which makes them uncomfortable (Gardner and Macintyre, 1993). Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) conceptualize Foreign Language Anxiety as the final combination of self-perception, belief, feeling, and behaviour related to foreign language learning that arises in the process of learning a foreign language. Foreign Language Anxiety is an anxious reaction associated with a particular situation, the act of learning a foreign language. When this experience is repeated, the anxiety becomes associated with the learning of a foreign language and a phobic reaction results (Gardner and Macintyre, 1989).

Reading anxiety has been less explored, among other things, because it is difficult to detect (Zbornik, 1991, Joo and Damron, 2015). Reading is a complex cognitive process that involves the cooperation of attention, memory, and comprehension. In a foreign language, reading is even more complex due to the language skill itself, motivation to read, cultural features of the text, unknown types of text, script (Saito, 1999), new syntax, vocabulary, spelling and other features of the foreign language (Šamo, 2014). Saito, Horwitz, and Garza (1999) were the first to prove the existence of a foreign language reading anxiety (FLRA). They conclude that students with anxiety find it harder to read in a foreign language, and that those with lower grades show significantly higher levels of reading anxiety.

The first criticism of the research on the FLRA is directed by Sparks et al. (2000). Although they accept the existence of anxiety, they criticize the fact that the mother tongue has been neglected, which is the greatest advantage in the process of learning a foreign language and, moreover, its main key (Butzkamm, 2003). Another difficulty is that the reading skill has not been analysed. Sparks et al. (2000) find it impossible to explore the FLRA without checking the skill of reading itself. The third critical viewpoint refers to the difficulty to distinguish anxiety types (Tasnimi, 2009).

While the negative sides of reading anxiety in a foreign and a native language are emphasized in most research, positive feelings still represent an unexplored area in applied linguistics. Therefore, this dissertation aimed to examine positive, not just negative, reactions during reading in the mother tongue and foreign language, which should contribute to new insights into the emergence of reading anxiety in both language contexts.

The research tested the following hypotheses:

H1 The Reading Anxiety exists in Croatian primary school children when reading in German as a Foreign Language (FL) and in Croatian as a Mother Tongue (MT).

H2 The Foreign Language Reading Anxiety (FLRA) is related to the Mother Tongue Reading Anxiety (MTRA).

H3 The lower levels of FLRA and MTRA are associated with more successful reading comprehension.

H4a Positive and negative reactions occur in the FL reading.

H4b Positive and negative reactions occur in the MT reading.

H5 Positive reactions are not associated with negative reactions.

H6 The FL reactions are positively associated with MT reactions.

H7 Reactions to reading are associated with the FLRA and the MTRA.

H8 Reactions to reading are associated with reading comprehension.

H9a Reactions to reading are associated with language skills.

Data on the FLRA, MTRA and positive / negative reactions to reading were collected by using questionnaires specially designed for this purpose, aiming to measure the level of the FL and MT reading anxiety, as well as the existence of positive and negative reading reactions. The research was conducted on a sample of 134 seventh grade learners from four primary schools in the County of Varaždin; they had been exposed to learning German as a Foreign Language for seven years then. The findings showed that students felt the moderate levels of anxiety while reading. The statistical analysis indicated a significantly negative correlation between anxiety and reading comprehension, but the levels of text comprehension were satisfying. The findings also pointed out that the given learners responded both negatively and positively while reading with comprehension. The statistical analysis confirmed no statistical correlation between their positive and negative reactions, but the correlation was discovered between the measured reactions and the text comprehension, as well as regarding reading in both languages. The validity and reliability of the new instruments were also confirmed here. Therefore, the questionnaires developed for this purpose could be used in other studies for investigating the emotions of readers or for developing the instruments for the future research of the given issues.

The current findings will enable FL researchers and teachers to gain insights into the emotions of students while reading in a FL and a MT, which is correlated with the reading comprehension and the language skill.

Key words: foreign language reading anxiety, reading anxiety, reading comprehension, language skill, development of measuring instruments, negative reactions to reading, positive reactions to reading, role of emotions in foreign language learning

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KLJUČNI KONCEPT STRAHA	5
2.1 Strah kao psihološka pojava	5
2.2 Kognitivne teorije emocija	7
2.3 Strah i anksioznost: sličnosti i razlike	8
2.4 Terminološka razmatranja	13
3. STRAH OD STRANOGA JEZIKA	18
3.1 Definicije straha od stranoga jezika	18
3.2 Glavna istraživanja straha od stranoga jezika	20
3.2.1 Od 1970-tih do 1986. godine.....	21
3.2.2 Od 1986. godine do danas	22
3.3 Pozitivan i negativan strah od stranoga jezika	26
4. STRAH OD ČITANJA NA STRANOME JEZIKU	37
4.1 Čitanje kao višeslojni proces	37
4.2 Glavna istraživanja straha od čitanja na materinskome jeziku.....	43
4.3 Glavna istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku.....	48
4.4 Ključne spoznaje o strahu od čitanja na stranome jeziku.....	60
5. ISTRAŽIVANJE	67
6. PREMA NOVOJ ISTRAŽIVAČKOJ METODOLOGIJI STRAHA OD ČITANJA	68
6.1 Cilj istraživanja, istraživačka pitanja i hipoteze	73
6.2 Metodologija.....	76
6.2.1 Sudionici.....	76
6.2.2 Instrumenti	77
6.2.2.1 Upitnik o općim podacima sudionika	77
6.2.2.2 Test čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku	77
6.2.2.3 Test čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku	78
6.2.2.4 Upitnik FRAM	79
6.2.2.5 Upitnik CRAM	82
6.2.2.6 Upitnik FRARM	84
6.2.2.7 Upitnik CRARM	87

6.2.3	Postupak istraživanja.....	90
6.2.4	Obrada podataka.....	91
6.3	Rezultati istraživanja	92
6.3.1	Preliminarna analiza.....	92
6.3.1.1	Jezično znanje i izloženost stranim jezicima	93
6.3.1.2	Čitalačke navike	97
6.3.1.3	Čitanje s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku	98
6.3.1.3.1	Čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	99
6.3.1.3.2	Čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku.....	100
6.3.1.3.3	Odnos između razumijevanja teksta na njemačkome i hrvatskome jeziku	101
6.3.2	Strah od čitanja na stranome i materinskome jeziku.....	102
6.3.2.1	Strah od čitanja na njemačkome jeziku	102
6.3.2.2	Strah od čitanja na hrvatskome jeziku	104
6.3.2.3	Povezanost između straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku	106
6.3.3	Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja na stranome i materinskome jeziku.....	108
6.3.3.1	Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku	108
6.3.3.1.1	Aspekti straha od čitanja na njemačkome jeziku povezani s razumijevanjem teksta.....	110
6.3.3.2	Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku	112
6.3.3.2.1	Aspekti straha od čitanja na hrvatskome jeziku povezani s razumijevanjem teksta.....	114
6.3.4	Pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na stranome jeziku	116
6.3.4.1	Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	117
6.3.4.2	Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	120
6.3.5	Pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na materinskome jeziku.....	123
6.3.5.1	Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	123
6.3.5.2	Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	127
6.3.6	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku.....	130

6.3.6.1	Povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija za pojedini jezik	130
6.3.6.2	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija za oba jezika	142
6.3.7	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na stranome i materinskome jeziku	146
6.3.7.1	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje i straha od čitanja na njemačkome jeziku	146
6.3.7.2	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje i straha od čitanja na hrvatskome jeziku	148
6.3.8	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na stranome i materinskome jeziku	149
6.3.8.1	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku	150
6.3.8.2	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku	151
6.3.9	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i jezičnoga znanja stranoga i materinskoga jezika	153
6.3.9.1	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i znanja njemačkoga jezika	153
6.3.9.2	Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i znanja hrvatskoga jezika	155
7.	RASPRAVA.....	158
7.1	Tumačenje pojave straha od čitanja s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku	158
7.2	Tumačenje povezanosti između straha od čitanja s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku.....	159
7.3	Tumačenje povezanosti između straha od čitanja i razumijevanja teksta na stranome i materinskome jeziku.....	161
7.4	Tumačenje pojave ispitanih pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku.....	165
7.5	Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku.....	169
7.6	Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na stranome i materinskom jeziku.....	172

7.7	Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja čitanjem na stranome i materinskome jeziku	175
7.8	Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i jezičnoga znanja materinskoga i stranoga jezika	178
8.	ZAKLJUČCI	181
9.	GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE NA PRAKTIČNOJ RAZINI	186
10.	OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SMJERNICE ZA BUDUĆA	189
11.	POPIS SLIKA	191
12.	POPIS TABLICA	192
13.	PRILOZI	194
14.	LITERATURA	240
15.	ŽIVOTOPIS	260
16.	POPIS OBJAVLJENIH RADOVA	261

1. UVOD

Kad se govori o učenju i poučavanju stranoga jezika potrebno je istaknuti važnu ulogu individualnih razlika, koje se odnose na kognitivne i afektivne čimbenike u međudjelovanju s drugim važnim varijablama (Didović Baranac, 2020). Dugi niz godina pozornost istraživača bila je isključivo na kognitivnim čimbenicima učenja, ali u novije se vrijeme važnost pridaje i onima afektivnima ističući njihovu važnost kako bi u kombinaciji s kognitivnim čimbenicima dali cjelovitu sliku o učenju stranoga jezika. Još se 60-tih godina prošloga stoljeća smatralo da će izrazito kognitivne teorije učenja biti odbačene ukoliko se ne povežu s afektivnošću (Hilgard, 1963). Važnost emocija i afektivnosti nastavlja se također isticati, no još uvijek ne u području učenja stranoga jezika. Desetljeće poslije Brown (1973) navodi kako sve više raste svijest o tome da je potrebno istraživati ljudsku osobnost kako bi se odgovorilo na probleme izazvane učenjem stranoga jezika. Složenost te istraživačke potrage naglašava Levitt (1980) tvrdeći da je relativno jednostavno secirati ljudsko tijelo i u njemu pronaći organe, ali da pritom ipak nije jednostavno prepoznati ono što zapravo čini strah. Stajališta koja ne dopuštaju razdvajanje kognicije od osjećaja nastavljaju se zastupati, a razvojem neuroznanosti sve je veće zanimanje za afektivnost. Iako danas sve više raste svijest o važnosti afektivnosti u poučavanju, iznenađuje činjenica da su osjećaji najmanje istraživani, stoga bi im se kao često spominjanome čimbeniku učenja stranoga jezika trebalo posvetiti više pozornosti (Zembylas, 2005), imajući osobito u vidu noviji razvoj pozitivne psihologije (MacIntyre, Gregersen i Mercer, 2019).

Afekt je pojam koji se odnosi na hotimičnu i osjećajnu stranu ljudske reakcije na ono što se događa (Finch, 2000). U kontekstu poučavanja stranoga jezika podrazumijevao bi sve ono što uključuje učenje stranoga jezika, a nije povezano s kognicijom (Scovel, 1978). Mihaljević Djigunović (1998) prva u Hrvatskoj istražuje afektivne čimbenike te ih definira kao relevantne emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja drugoga jezika, a oni su: stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah i atribucije. Stern i sur. (1983) smatra stavove i motivaciju najbitnijim konceptima afektivnosti. Negativni stavovi mogu smanjiti učeničku motivaciju i naštetiti učenju, dok pozitivni stavovi mogu djelovati suprotno (Oxford, 2001). Različiti autori navode različite afektivne čimbenike, no svima je zajednički stav da da bitno utječu na učenje stranog jezika.

Osjećaji se mogu definirati kao koordinirana reakcija koja tipično obuhvaća četiri aspekta: subjektivne osjećaje, biološke i tjelesne reakcije, ponašanje usmjereno prema cilju i društvenu komponentu koja vodi emocionalnu reakciju i interpretaciju situacije (Reeve, 2009). Oni su nezanemariv čimbenik u životu svakoga pojedinca, stoga im se novija istraživanja učenja stranoga jezika sve više usmjeravaju. Uloga osjećaja vidljiva je već u najranijim trenucima života kada dijete reagira emocionalno na svaki važniji podražaj.

Najviše istraživani osjećaj u području učenja jezika jest strah od stranoga jezika (MacIntyre, Gregersen i Meza, 2014), a pojavljuje se kao nervoza, neugoda i nesigurnost kada se od nas zahtijeva da se služimo stranim jezikom kojim nismo dovoljno ovladali (Gardner i MacIntyre, 1993) te predstavlja kombinaciju samo-percepcija, osjećaja i ponašanja vezanih uz učenje stranoga jezika koji proizlaze iz prirode navedenog procesa (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986). U istraživanju straha od stranoga jezika najviše je zastupljen strah od govorenja, dok je strah od čitanja manje istražen, između ostaloga, zato što ga je teško otkriti (Joo i Damron, 2015). S obzirom na to da je čitanje složeni kognitivni proces, koji obuhvaća usklađivanje pažnje, razumijevanja i pamćenja, što je u stranome jeziku dodatno složeno zbog same jezične vještine, motivacije, kulturnih značajki teksta, nepoznatog pisma, nove sintakse, leksika, pravopisa i drugih obilježja (Saito, Horwitz i Garza, 1999; Šamo, 2014) nije pogrešno pretpostaviti da će jedan takav proces biti povezan s pojavom straha.

Njegovo postojanje kod čitanja na stranome jeziku prvi dokazuju Saito i suradnici (1999) te zaključuju da više razine straha imaju učenici koji čitanje na stranome jeziku doživljavaju težim te oni koji imaju slabije ocjene, odnosno lošije znanje stranoga jezika. Noviji radovi (Sellers, 2000; Gobel i Matsuda, 2004; Capan i Karaca, 2013; Zhao, Guo i Dynia, 2013; Subasi, 2014, i dr.) istražuju postojanje straha od čitanja kao zasebne vrste straha, povezanost straha od čitanja i općeg straha od stranoga jezika, čimbenike tog straha te povezanost između straha od čitanja i učeničkih postignuća. Zaključuju da strah od čitanja doista postoji, u negativnome je odnosu s učeničkim uspjehom, a povezan je sa značajkama teksta, osobnim čimbenicima i svojstvima određenoga stranoga jezika.

Prvu kritiku istraživanju straha od čitanja upućuju Sparks i suradnici (2000). Iako prihvaćaju njegovo postojanje, kritiziraju metodologiju istraživanja, a najviše zanemarenost materinskoga jezika u njima, koji je najveće bogatstvo u procesu učenja stranoga jezika te njegov glavni ključ

uspjeha (Butzkamm, 2003). Prema drugoj kritici čitanje se kao vještina u biti ne analizira u najvećem broju istraživanja straha od čitanja. Sparks i suradnici (2000) smatraju da je nemoguće istraživati strah od čitanja ako se prethodno ne provjeri sama vještina čitanja, dok je treća kritika upućena nerazlikovanju vrsta straha (Tasnimi, 2009), odnosno prepoznavanju također pozitivnog straha; iako najveći broj istraživanja straha od stranoga jezika doista govori o negativnoj povezanosti straha i postignuća, strah ne dovodi uvijek i nužno do lošijeg rezultata.

Istraživači to objašnjavaju postojanjem dviju vrsta straha: pozitivnog i negativnog (Alpert i Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Tasnimi, 2009; Hewitt i Stephenson, 2012). Pozitivan strah pozitivno utječe na učenika i potiče ga, dok mu negativan strah izaziva osjećaj zabrinutosti i stres. Lazarus (2003: 94) tvrdi da osjećaji ne mogu biti isključivo pozitivni ili negativni jer su pozitivnost i negativnost „dvije strane istoga novčića, kao struktura i proces, stabilnost i promjena ili stres i suočavanje“. Prema kognitivnoj teoriji emocija (Schachter i Singer, 1962) svaki osjećaj sastoji se od fiziološkoga uzbuđenja i njegova kognitivnoga imenovanja s obzirom na tumačenje tih fizioloških reakcija. Koji će se osjećaj pojaviti ovisi o našem tumačenju podražaja. Lazarus (2003) smatra da isti podražaj možemo protumačiti kao izazov ili kao prijetnju. Naša tumačenja potom uzrokuju osjećaje, pri čemu će prijetnja izazvati negativne, a izazov pozitivne osjećaje. Strah je osjećaj koji se pojavljuje kada određeni podražaj protumačimo kao prijetnju. No, isti podražaj možemo protumačiti kao izazov, što će uzrokovati pozitivne osjećaje pobuđenosti. Ako učenik tekst koji čita protumači kao prijetnju, kod njega se može pojaviti negativan osjećaj straha. No, protumači li ga kao izazov, tada je moguća pojava pozitivnih osjećaja.

S obzirom na trenutno postojeće spoznaje o strahu od čitanja te potrebu za dubljim istraživanjem iste uz prihvaćanje navedenih kritika o zanemarenosti materinskog jezika, vještinu čitanja i razlikovanje vrsta straha glavna tema ovog rada jest upravo strah od čitanja na stranome jeziku uzimajući u obzir spomenute kritike.

Rad se sastoji od dvije velike cjeline. Prvi sadrži teorijski prikaz straha kao općeg ljudskog osjećaja te osobito straha u sklopu procesa ovladavanja stranim jezikom, a u drugom slijedi opis vlastitog istraživanja.

Taj ključni koncept prikazan je pomoću općih karakteristika straha kao psihološke pojave, odnosno primarnog ljudskog osjećaja (potpoglavlje 2.1), nakon čega slijedi proučavanje osjećaja straha kroz prizmu kognitivnih teorija emocija (potpoglavlje 2.2). S obzirom na činjenicu da strah i anksioznost nisu istovrsni osjećaju, već se u određenim domenama čak razlikuju, potpoglavlje 2.3 donosi razmatranja i pojašnjenja njihovih sličnosti i razlika na temelju čega se predlaže nova terminologija u hrvatskom istraživačkom kontekstu (potpoglavlje 2.4).

Strah od stranoga jezika, koji predstavlja temelj svih promišljanja i istraživanja straha u odnosu na čitanje na stranome jeziku, prikazan je u trećem poglavlju pomoću postojećih definicija te glavnih istraživanja i njihovih nalaza od samih početaka do danas uz napomenu kako se u posljednjem potpoglavlju ovog poglavlja pojašnjava zašto bi bilo potrebno o strahu promišljati također u odnosu na pojavu pozitivnih i negativnih osjećaja.

Četvrto poglavlje detaljnije predstavlja koncept straha od čitanja na stranome jeziku, pojašnjavajući zašto bi čitanje kao vještina moglo biti povezano s pojavom straha od stranoga jezika te predstavlja najvažnija postojeća istraživanja tog osjećaja za vrijeme čitanja (teksta) na stranome jeziku. U ovom se poglavlju također razmatra uloga materinskoga jezika kao predmet jedne od najglasnijih kritika upućenih postojećim istraživanjima straha od stranoga jezika, dok posljednje peto poglavlje teorijskog dijela problematizira potrebu za novom istraživačkom metodologijom koja bi objedinila postojeće kritičke osvrte na istraživanje straha od čitanja i šire straha od stranoga jezika.

U šestom poglavlju temeljito je opisana metodologija istraživanja te su detaljno prikazani dobiveni rezultati, a njihovo tumačenje slijedi u obliku rasprave u posebnom, sedmom poglavlju.

Glavni dio rada uobičajeno završava zaključnim dijelom u kojem se iznose najvažniji zaključci uz glotodidaktičke implikacije za praktičnu primjenu ali se ujedno ukazuje na određena ograničenja provedenog istraživanja uz nužne smjernice za neka buduća istraživanja koja bi ovo proučavanje trebalo potaknuti u hrvatskim akademskim krugovima. Tome bi također mogao pridonijeti uvid u opsežnu literaturu korištenu pri pisanju ove disertacije.

2. KLJUČNI KONCEPT STRAHA

Strah je primarni osjećaj čija je temeljna funkcija zaštiti opstanak vrste. Ima moć mobilizirati čitav organizam i pripremiti nas za borbu ili bijeg od opasnosti (Nikić, 1994, Petz, 2005). Naziva se primarnim osjećajem jer se javlja vrlo rano u razvoju pojedinca. Također ga se definira kao „intenzivno i neugodno čuvstvo u vezi s percipiranom ili anticipiranom opasnosti, često povezano sa željom da se pobjegne ili sakrije“ (Petz, 1992: 430).

2.1 *Strah kao psihološka pojava*

Preduvjet pojave straha jest percepcija neposredne opasnosti ili prijetnje. Potrebno je dodati da svaka opasnost ne izaziva strah, nego samo ona pred kojom se pojedinac osjeća nemoćnim (Nikić, 1994). Ključna karakteristika straha jest svjesnost pojedinca o izvoru straha, odnosno kod straha znamo čega se bojimo. Nikić (1994) ujedno smatra da je riječ o vanjskoj opasnosti, koju osobno procjenjujemo zastrašujućom, a sebe nedoraslim da bismo se suočili s predstojećom opasnosti.

Potrebno je, međutim, spomenuti da svaka vanjska opasnost neće izazvati osjećaj straha, odnosno da do straha ne dolazi samo uslijed zastrašujuće situacije u kojoj se pojedinac nalazi, već da pojava straha, kao i ostalih emocija, ovisi o tome kako pojedinac **interpretira** situaciju u kojoj se nalazi. Drugim riječima, pojedinčeva **procjena** situacije, odnosno njegov način razmišljanja može utjecati na to hoće li ili neće doći do pojave određenih emocija. Utjecaj vlastite procjene situacije najbolje je vidljiv kada u nekoj, naizgled zastrašujućoj, situaciji određene osobe reagiraju vrlo burno, infantilno, mogu se „izgubiti“ ili početi dramatizirati, dok druge osobe mogu u toj istoj situaciji ostati sasvim mirne, pribrane, djelovati hrabro ili uhvatiti se u koštac s nastalom situacijom. No ovdje nije nužno riječ o dvjema različitim osobama, već jedna te ista osoba može reagirati na istu situaciju različito, ovisno o tome kako je u danome trenutku procjeni. Jednom će tako određenu situaciju protumačiti zaista zastrašujućom i reagirati negativno, pri čemu će se razviti negativne emocije, dok će drugi put tu istu situaciju

protumačiti pozitivno. Spomenutu pojavu i ulogu procjene u nastajanju emocija opisuje kognitivna teorija emocija (Schachter i Singer, 1962)¹.

Nikić (1994) opisuje te dvije faze u pojavi osjećaja straha. Prva se naziva afektivnom, a druga racionalnom procjenom. Afektivna procjena jest procjena onoga što nam se događa kroz prizmu sviđanja, što znači da procjenjujemo sviđa li nam se situacija, odnosno podražaj, ili ne, privlači li nas ili je se bojimo. Nakon afektivne nastupa racionalna procjena, koja zapravo podrazumijeva prosuđivanje stvarnosti. Racionalna procjena je karakteristika zrelih osoba, a riječ je o intelektualnoj procjeni o tome koristi li nam situacija, tj. podražaj ili ne, te odgovara li istini ili ne (Nikić, 1994). Ključnu ulogu u procjeni i interpretaciji podražaja ima tzv. afektivna memorija. Ona pojedinca automatski podsjeća na prošle neugodne osjećaje u slučaju sličnoga ili istoga podražaja. Tako će npr. prošli neugodni osjećaj poput ugriza psa ostati u afektivnoj memoriji te će imati značajnu ulogu u interpretaciji i percepciji idućega sličnog događaja u životu pojedinca (Nikić, 1994).

Iako je strah emocija koja je zadužena za neugodne osjećaje pojedinca, on kao primarna emocija, prema Nikić (1994), ima utjecaj na tri razine čovjekova života: fiziološku, socijalnu i razumno-duhovnu. Strah se na fiziološkoj razini očituje u reakcijama poput suhoće usta, lupanja srca, znojenja, drhtanja i slično, kao i velikom mišićnom napetošću, glavoboljom, nesanicom, poteškoćama u disanju, poremećajima u probavnome sustavu, a može se još očitovati promjenama na koži poput psorijaze i drugih. Kao što i sam naziv upućuje, socijalna razina života odnosi se na društvene odnose, a strah se u toj domeni može različito manifestirati. Neki bježe od društva i izoliraju se, dok se drugi mogu ponašati sasvim suprotno te postati agresivni ili napadati druge, čak ih optuživati za nastalu situaciju u kojoj osjećaju strah. U slučaju razumno-duhovnoga dijela života Nikić (1994) navodi da strah može umanjiti nečiju uračunljivost, no da pojedinac isto tako može uslijed straha dublje razmišljati i spoznavati smisao života.

¹ vidi 2.2

Osim spomenutih negativnih učinaka, Nikić (1994) dodaje da strah može također imati pozitivne učinke. Strah, dakle, ima vrlo veliku moć te može mobilizirati čitav organizam na borbu i svladavanje neke zastrašujuće situacije, naravno u slučaju da nije patološki; strah i tjeskoba u tome slučaju mogu biti „dodatni izvor energije potrebne za ostvarivanje velikih životnih ciljeva. Poznato je da su velika djela često nastala u velikoj nevolji (...). Nutarnji nemir i tjeskoba često mogu motivirati osobu da digne svoju glavu iznad dostignutih horizonta da bi otkrila novi smisao, da bi naslutila horizonte beskraj i vječnosti.“ (Nikić, 1994: 57)

2.2 Kognitivne teorije emocija

Jedan od argumenata za promišljanja o razlikovanju gore spomenutih pozitivnih i negativnih karakteristika nalazi se u psihologiji (osjećaja). Svaki osjećaj ima određenu fiziološku manifestaciju, uzrok, trajanje i odgovor (reakciju), stoga jasno predstavlja vrlo složenu pojavu. Dio koji se povezuje uz klasifikaciju osjećaja na pozitivne ili negativne osjećaje čine reakcije pojedinca na nastalu situaciju. Odgovor na pitanje kakav će njegov/njezin odgovor biti nalazi se u kognitivnim teorijama emocija. Već im naziv potvrđuje ulogu kognitivnih procesa u pojavi osjećaja. Prema njima osjećaji proizlaze iz kognicije ili spoznaje, što znači da pojedinac najprije procjenjuje osobno značenje onoga što se događa, pa ta procjena postaje kognitivna osnova za emocionalnu reakciju.

Najpoznatija kognitivna teorija emocija jest ona dvofaktorska koju donose Schachter i Singer (1962). Autori smatraju da se svaki osjećaj sastoji od fiziološkoga uzbuđenja (uvijek ista fiziološka reakcija, npr. znojenje, ubrzan rad srca...) i kognitivnoga imenovanja ili atribucije (naše interpretacije tih fizioloških reakcija, odnosno tumačenja). Za nastanak osjećaja potrebne su dvije informacije, ona o našem fiziološkom stanju i ona o situaciji u kojoj se takvo fiziološko stanje pojavilo, što znači da je za nastanak osjećaja potreban određeni podražaj, koji može biti neka situacija. Na tu situaciju pojedinac reagira emocionalno, što se očituje u fiziološkoj reakciji, koja je za sve osjećaje uglavnom ista. Međutim, koja će se od tih emocija zaista pojaviti ovisi o kognitivnome tumačenju situacije u kojoj se pojedinac našao. Ako kognicija pojedinca situaciju tumači kao prijetnju, kod njega će se javiti osjećaj straha; ako nastalu situaciju odnosno podražaj protumači kao izazov, kod njega će se javiti pozitivni osjećaji poput sreće. Sam osjećaj autori definiraju kao percepciju pobuđenosti, koja svoj naziv dobiva u skladu s raspoloživim kognitivnim i okolinskim informacijama. Autori ne navode što

će izazvati pobuđenost. U većini emocionalnih susreta postoji prilično jasan doživljaj situacije koja izaziva srdžbu ili situacije koja izaziva radost i slično pa tada nije teško odlučiti o kakvoj se reakciji radi. Ovakvo tumačenje odnosi se uglavnom na one situacije u kojima ljudi ne znaju zašto su uzrujani, ukratko, na izrazito nejasne kontekste, što uvelike odgovara pojavi anksioznosti, kada osoba nije svjesna uzroka samoga osjećaja (vidi 2.3).

Druga kognitivna teorija emocija važna za istraživanje u podlozi ove disertacije jest ona Lazarusova (1982, 1991, 2000, 2003), prema kojoj osjećaj predstavlja složenu psihofiziološku reakciju koja proizlazi iz interakcije kognitivne procjene podražaja, odnosno situacije, te kognitivne procjene predstojećega međudjelovanja pojedinca i okoline s ciljem suočavanja s podražajem (situacijom/problemom). Osjećajima, dakle, prethode kognitivni procesi, a procjene su doista neizostavne u svakodnevnome životu. Upravo procjenama pojedinac uvijek iznova vrednuje značaj različitih događaja. Tri su osnovna tipa procjene: (1) gubitak (šteta koja se već dogodila), (2) prijetnja (opasnost ili potencijalni gubitak) i (3) izazov (očekivanje dobitaka, koristi ili probitka). Izazov je procjena da neki događaj, iako ga pojedinac tumači kao stresan, može rezultirati pozitivnim posljedicama za njega samoga (Lazarus 1991, 2000, 2003). Ovakve posljedice, odnosno pozitivne reakcije doista su moguće, jer Lazarus (2003) tvrdi da pozitivni i negativni osjećaji nisu fiksne ili stalne suprotnosti. Prema njemu je temeljno načelo da svi osjećaji mogu biti pozitivni ili negativni ili pak oboje u različitim, čak i istim, okolnostima, ali kada se osjećaj javlja kod druge osobe (Lazarus, 2003: 99). Lazarus (2003 u MacIntyre 2017) dodaje da su pozitivni i negativni osjećaji neodvojivi te da njihovo imenovanje (pozitivnima ili negativnima) može navesti na netočno razumijevanje emocija, jer neugodne emocije također mogu pomoći u prilagodbi novonastaloj situaciji. Navedeno znači da postoji pozitivna strana negativnih emocija i obrnuto, što autor slikovito uspoređuje, navodeći da su pozitivne i negativne uloge neke emocije kao „dvije strane jednoga novčića“ (Lazarus, 2003: 106).

2.3 Strah i anksioznost: sličnosti i razlike

Kako bi se olakšalo daljnje čitanje i razumijevanje ovoga rada potrebno je prvo pojasniti pojam *Foreign Language Anxiety* (krat. FLA), čiji je prijevod u nas *strah od stranoga jezika* predložila Mihaljević Djigunović (2002) u svojoj istoimenoj knjizi. U svjetskoj znanstvenoj literaturi pojam *FLA* koristi se beziznimno u prikazu proučavanja pojave straha, a u međuvremenu je ta

emocija postala najviše istraživana u području ovladavanja inim (nematerinskim) jezikom. Prvu definiciju „*straha*“ kao emocionalne reakcije, ali u kontekstu učenja stranih jezika, dali su Horwitz, Horwitz i Cope (1986) (vidi 3.1), nakon čega brojni autori navode različite prijedloge, no svakako je zanimljiva ona Gardnera i MacIntyre (1993) koji „*strah*“ definiraju kao osjećaj koji se javlja kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo. Riječ je o osjećaju neugode, nervoze i nesigurnosti koji ljude obuzima kada na stranome jeziku trebaju govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što im netko govori, pa tako anksiozni učenici stranoga jezika (engl. *anxious foreign language learners*) osjećaju „bojazan, zabrinutost, čak i strah. Teže se usredotočuju, postaju zaboravni, znoje se i drhte. Podložni su izbjegavanju poput izostajanja sa sata i odgađanja domaće zadaće.“² (Horwitz i sur., 1986: 126).

Međutim, kako bi se izbjegla moguća pogrešna tumačenja i razumijevanja navedene emocije, potrebno je razjasniti razliku u znanstvenome nazivlju na hrvatskome i engleskome jeziku. U potonjim radovima navodi se isključivo *anxiety*, odnosno s tim povezane sintagme *anxious foreign language learner* i *anxiety reactions*, što bi se na hrvatski jezik prevelo kao *anksioznost*, *anksiozni učenik stranoga jezika* i *anksiozne reakcije*, dok bi hrvatski naziv za *strah* od stranoga jezika na engleskome jeziku bio ekvivalentan s *fear of foreign language*. U tome slučaju riječ je o sasvim drugoj emociji, to jest emocionalnoj reakciji. Brojna istraživanja (Epstein, 1967, Yates, 1970 u Černilogar, 2018, Bay i Algase, 1999) potvrđuju da se *fear* i *anxiety*, *strah* i *anksioznost*, ne smiju zamijeniti te da ih se mora razlikovati.

Unatoč tome, anksioznost se nerijetko zamjenjuje strahom, a razlika između ta dva pojma predmet je istraživanja više od dva desetljeća (Bay i Algase, 1999). Strah (engl. *fear*) i anksioznost (engl. *anxiety*) zapravo su dvije vrlo bliske emocionalne pojave koje izvorno potječu iz obrambenoga sustava sisavaca (Öhman, 2012). Od ranoga su djetinjstva dosta isprepletene i teško ih je razlikovati, sastavni su dio svakoga pojedinca (Vulić-Prtorić, 2002), povezuju se uz pojavu neke prijetnje, obuhvaćaju intenzivne negativne osjećaje i očituju se u jakim tjelesnim promjenama (Öhman, 2012).

² Prijevod I. Matić

Strah je proizvod prirodne selekcije i evolucijskoga je porijekla te odražava činjenicu da je zemlja uvijek bila opasna okolina za život; strah predstavlja emocionalnu reakciju na nadolazeću katastrofu i intenzivnu potrebu za obranom ili bijegom od opasnosti (Öhman, 2012). Kod straha je izvor prijetnje sasvim jasan, a opasnost je prisutna i trenutna, dok je kod anksioznosti izvor prijetnje nejasan i neodređen, što znači da je anksioznost opći odgovor na nepoznatu prijetnju ili pak unutarnja osobna previranja (Steimer, 2002). Anksioznost nije proizvod prirodne selekcije, nego označava predviđanje neke buduće opasnosti ili nesreće, koja ne mora uopće postojati (Öhman, 2012). Ona je u biti odgovor na nespecifičnu ili nepoznatu prijetnju (Bay i Algase, 1999).

Nikić (1994: 49) opisuje anksioznost kao neugodni osjećaj koji doživljavamo „kad ne znamo čega se zapravo plašimo, odnosno kad se plašimo stvari kojih se ne bi trebali plašiti.“ Dodaje da uzrok anksioznosti ostaje u podsvijesti, a reakcije su vrlo slične ili identične onima koje su uzrokovane osjećajem straha. Strah i anksioznost slično razlikuje Stamos (1996) tvrdeći da je anksioznost odgovor na prijetnju koja je nepoznata, unutarnja i nejasna, dok se kod straha radi o prijetnji koja je poznata, vanjska i jasna. Osim toga, Epstein (1972 u Vulić-Prtorić, 2002) navodi da kod anksioznosti postoji dominantan osjećaj neugode, koji je ujedno vremenski trajniji, za razliku od straha kada neugoda nestaje brzo nakon izlaza iz opasne situacije.

Vulić-Prtorić (2002) naglašava da je strah reakcija na percipiranu prijetnju koja se očituje u izbjegavanju prijeteće situacije, subjektivnom osjećaju neugode te fiziološkim promjenama. Strah uključuje reakcije na specifične podražaje, dok je anksioznost u većoj mjeri reakcija na nespecifične podražaje. Prema autorici, ako je izvor opasnosti prepoznat i vezan za realne, vanjske objekte i osoba zna čega se boji, tada se može govoriti o strahu. Ako je pak opasnost objektivno nepostojeća i neodređena, ona potiče prvobitne doživljaje straha od nepoznatoga i tada se javlja osjećaj očekivanja te nepoznate i prijeteće opasnosti. Takav strah unutarnjega porijekla, nevezan za određenu situaciju ili objekt, čini anksioznost. Dakle, kao što neki relevantni istraživači (Steimer, 2002; Vulić-Prtorić, 2002; Öhman, 2012) smatraju, kritična točka za razlikovanje ta dva koncepta prepoznaje se u neposrednoj blizini, svojstvima i intenzitetu izvora prijetnje, odnosno podražaja.

Slično kao strah, anksioznost je neizbježna u svakodnevnome životu i automatski je odgovor na doživljaj opasnosti. Ona je sastavni dio sazrijevanja, a njezini simptomi predstavljaju

odgovore koji čuvaju pojedinca od opasnih situacija i nerijetko djeluju motivacijski. Anksioznost je normalna reakcija, štoviše određeni je stupanj anksioznosti čak koristan u svakodnevnome životu, jer pojedinca obaviještava o „opasnostima“ i na taj mu način pomaže da se pripremi za situacije s kojima se suočava (Lebedina-Manzoni, 2007; Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007).

Osim po uzroku, anksioznost i strah međusobno su različiti po motoričkome odgovoru na prijetnju. Za strah je tipična usredotočenost pojedinca na izvor prijetnje, pa su u tome slučaju prepoznatljivi fizičko obrambeno ponašanje i reakcije poput bijega, borbe ili blokade za što je pak karakteristična odsutnost bilo kakvoga motoričkog ponašanja osim disanja. Posljedice toga su izbjegavanje opasnosti, odnosno preživljavanje, čime se ujedno može razviti dugoročno pamćenje straha. Anksioznost prate reakcije slabijega intenziteta poput nemira, drhtanja ili podrhtavanja glasa jer ovdje prijetnja nije specifična, vrlo je često subjektivna, a može biti čak nesvjesna. Posljedice anksioznosti mogu biti negativne u vidu psihičkih bolesti, ali mogu biti također pozitivne u vidu osobnoga razvoja (Bay i Algase, 1999).

Američka psihijatrijska asocijacija (krat. APA) u svome dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (krat. DSM-5) također razlikuje strah od anksioznih poremećaja, pri čemu je riječ o poremećajima kojima su zajednički prekomjerni strah i tjeskoba. No, istovremeno jasno upozorava kako se strah i anksioznost ne preklapaju, već bitno razlikuju. Strah je emocionalna reakcija osobe na pravu neposrednu opasnost s kojom ujedno povezujemo iznenadnu pobuđenost autonomnoga živčanog sustava, koji je pak nužan za borbu ili bijeg od situacije, razmišljanje o neposrednoj opasnosti i njeno izbjegavanje, dok se anksioznost odnosi na predviđanje nadolazećih opasnosti ili prijetnji, a povezujemo je također s mišićnom napetošću, pojačanom pažnjom kod očekivanja mogućih nadolazećih opasnosti i opreznim ponašanjem.

Spielberger (1966), proučavajući ulogu anksioznosti u ponašanju i učenju, istu definira kao složeni hipotetski konstrukt čiji je nedvosmisleni znanstveni referent određeno stanje ljudskoga organizma. Navedeno hipotetsko stanje anksioznosti opisuje kao subjektivan te svjesno percipiran osjećaj bojazni i napetosti koji je praćen ili povezan s aktivacijom, odnosno pobuđenošću autonomnoga živčanog sustava (Spielberger, 1966: 363). Autor također vjeruje da razina anksioznosti vremenski varira kao odgovor na vanjski i unutarnji podražaj te da

postoje stabilne individualne razlike u stupnju u kojemu se anksioznost manifestira u odnosu na bilo koju nastalu situaciju.

Ukratko prikazani koncept anksioznosti može se uklopiti u učenje jezika gdje anksioznost čini stanje ljudskoga organizma, pri čemu ne postoji izravna prijetnja za njegov opstanak, već učenik subjektivno percipira nastalu situaciju neugodnom, primjerice na satu stranoga jezika, pa se kod njega javlja osjećaj bojazni i napetosti, a taj pak osjećaj može varirati od situacije do situacije i od učenika do učenika. Spielberger u knjizi *Anxiety and Behavior* (1966) navodi istraživanja koja opisuju dvije vrste anksioznosti, vezane uz uspješnije, ali i manje uspješno akademsko postignuće. Štoviše, spomenuta istraživanja zagovaraju i dokazuju da učenici koji su anksiozniji u određenim uvjetima testiranja postižu čak bolje rezultate od onih čija je anksioznost na nižim razinama.

Što se tiče fizioloških reakcija koje prate anksioznost one su vrlo slične reakcijama do kojih dolazi uslijed osjećaja straha. Spomenute reakcije nazivaju se još znakovima, odnosno simptomima, a to su: lupanje srca, tremor ili drhtanje tijela, *težina* oko srca ili ubrzanje pulsa, znojenje, suhoća usta, teškoće pri disanju, mučnina, bol u prsnome košu, osjećaj nestabilnosti, nesvjestice, slabosti, smušenosti, navala topline ili navala hladnoće, fizički nemir i nemogućnost opuštanja, pretjerani odgovor na minimalna iznenađenja ili nečiji osjećaj da će svakoga trena doživjeti neugodno iznenađenje, koncentracijske poteškoće, *kao da je mozak prazan*, poteškoće u razmišljanju zbog briga, stalno prisutna razdražljivost, poteškoće pri usnivanju zbog stalne zabrinutosti, crvenjenje i drhtanje, strah od povraćanja, nagon za mokrenjem ili strah od mogućnosti mokrenja ili defekacije i ostalo (Štrkalj Ivezić i sur., 2007).

Prema tome, može se zaključiti da su glavne razlike između straha i anksioznosti u njihovu uzroku, odnosno percipiranoj prijetnjoj situaciji, tjelesnome odgovoru na tu nastalu situaciju i trajanju samoga osjećaja, što prikazuje Tablica 1.

Tablica 1. Razlika između psiholoških pojava straha i anksioznosti

	STRAH	ANKSIOZNOST
UZROK	objektivna prijetnja, postojeća prijetnja izvan pojedinca, realna situacija, poznati izvor straha, svjesnost o uzroku	subjektivna prijetnja, objektivno nepostojeća prijetnja unutar pojedinca, - nepoznat izvor straha, nesvjesnost o uzroku
ODGOVOR	bijeg, borba, blokada	nemir, zabrinutost, priprema za suočavanje
TRAJANJE	kraće	duže
FIZIOLOŠKE REAKCIJE	suha usta, lupanje srca, znojenje, drhtanje, mišićna napetost, glavobolja, nesanica, poteškoće u disanju, poremećaji u probavnome sustavu i dr.	

Kod pojave straha prijetnja je objektivna, sasvim realna i poznata, a pojedinac je svjestan te na nju može reagirati bijegom, borbom „za opstanak“ ili blokadom, dok je anksioznost izazvana subjektivnim osjećajem prijetnje, odnosno izvor je unutar samoga pojedinca čega on najčešće nije svjestan, a reakcije su potom nemir ili zabrinutost. Iz gornje tablice također je vidljivo da strah i anksioznost, iako ponekad imaju slične ili pak iste fiziološke reakcije (Nikić, 1994), nisu istovrsne emocije te da se uvelike razlikuju u uzrocima, trajanju i odgovoru pojedinca na uzrok.

2.4 Terminološka razmatranja

Zbog navedenih razlika ovdje se nastoji preporučiti (svjesno i) opreznije korištenje pojma *strah* u procesu učenja stranoga jezika u okviru hrvatskoga znanstvenog nazivlja kada je u pitanju istraživanje spomenute pojave. Iako sadrži u svome uobičajenom nazivu *strah (od stranoga jezika)*, potrebno je imati na umu da je ipak riječ o drugoj emociji, to jest anksioznosti, različitoj od straha po dvjema velikim komponentama, a to su uzrok zbog kojega dolazi do određene situacije i odgovor organizma na tu nastalu situaciju.

Kada bi se pokušalo dati rješenje, kojim bi se spriječilo moguće pogrešno razumijevanje ove pojave u okviru učenja stranih jezika, bilo bi potrebno razmisliti o promjeni prijevoda izvorne sintagme *foreign language anxiety* (hrv. *strah od stranoga jezika*). Jedan od prijedloga bio bi

ankisoznost umjesto *strah*. U znanstvenoj literaturi na slovenskome i srpskome jeziku, primjerice, u uporabi je također *anksioznost*, a ne *strah*. U slovenskim se radovima tako navodi *anksioznost pri pouku tujega jezika* (Praček, 2017, Tomlje, 2018), a u onim srpskim *jezička anksioznost* (Suzić, 2015) ili *anksioznost pri učenju stranog jezika* (Šafranjan i Zivlak, 2019), odnosno *anksioznost u nastavi stranog jezika* (Šafranjan i Zivlak, 2019).

Ako bi se već samim hrvatskim nazivom željelo naglasiti o kojoj se emociji kod učenja stranoga jezika radi te uzeli u obzir prijevodi u nekim drugim jezicima, tada bi se (za spomenutu pojavu) mogao koristiti novi naziv *anksioznost pri učenju stranoga jezika* / *anksioznost u nastavi stranoga jezika* ili *jezična anksioznost*. Naziv *jezična anksioznost* doima se sadržajno preširokim, jer u njemu nije sasvim vidljivo je li riječ o anksioznosti zbog učenja nematerinskoga jezika ili anksioznosti općenito zbog jezika koji nije nužno strani. *Anksioznost pri učenju stranoga jezika* ili *anksioznost u nastavi stranoga jezika* mogao bi stoga biti dobra zamjena za važeće rješenje u relevantnoj hrvatskoj literaturi, no nedostatak predloženoga naziva možda je u njegovoj duljini i relativnome sadržajnom ograničenju, očitovanome u riječima *učenje* i *nastava*, čime je ograničen samo na dvije spomenute dimenzije, a trebao bi obuhvatiti svu složenost učenja stranoga jezika, to jest procesa koji objedinjuje i nastavu i učenje.

Stoga bi novi prijedlog u ovome radu bio ***inojezična anksioznost*** jer bi doista zamijenio pogrešno imenovanje ključne emocije, odnosno podrazumijevao bi odgovarajuću emociju koja je stvarni predmet istraživanja, dok bi predmetkom „*ino-*“ istaknuo anksioznost pri učenju stranoga i/ili drugoga jezika, što predlaže Jelaska (2007). Iako se ovdje daje novo terminološko rješenje, radi lakšega razumijevanja ipak će se koristiti dosada uvriježen hrvatski „strah od stranoga jezika“, što nikako ne umanjuje važnost potrebe za postupnim uvođenjem nove sintagme.

U svrhu snažnije argumentacije dodatno će se također tematizirati odnos između inojezične anksioznosti i ispitne anksioznosti; potonja relativno često prati različite oblike učenja, a u svome nazivu sadrži točno imenovanje emocije koja se doista javlja.

Svima je dobro poznato da situacije u kojima se (pr)ocjenjuje nečije znanje, sposobnost, razumijevanje i slično mogu izaz(i)vati neku anksioznu reakciju. Anksioznost koju ispitivani tada osjeća naziva se ispitnom anksioznošću. Prema Spielbergeru (2010, u Mikami et al., 2018)

ova vrsta anksioznosti obuhvaća emocionalni, kognitivni i tjelesni, odnosno bihevioralni odgovor, koji se javlja uz osjećaj brige o mogućem negativnom rezultatu ocjenjivanja. Ispitna anksioznost definirana je kao posebna vrsta opće anksioznosti koja se sastoji od fenomenoloških, fizioloških i bihevioralnih odgovora povezanih sa strahom od neuspjeha, te iskustvom same evaluacije i testiranja (Sieber, 1969). Prema Juretić (2008), ispitna anksioznost ne znači nužno da se učenik boji testa ili potpunoga neuspjeha, već je ovdje riječ o zabrinutosti primarno za međuljudske implikacije lošijeg rezultata na testu te kako će drugi doživjeti eventualni neuspjeh ili lošiji rezultat. U slučaju obrazovanja općenito ti „drugi“, čiji su nam procjena i doživljaj bitni, naši su nastavnici, roditelji, kolege i vršnjaci. Juretić (2008) dodaje da je ispitna anksioznost uglavnom upravo socijalna, a do nje dolazi u trenutku ispitivanja ili testiranja, kada je učenik motiviran ostaviti dobru sliku o sebi, odnosno predočiti sliku motiviranoga i uspješnoga učenika, ali je istovremeno zabrinut da će njegova izvedba umanjiti željenu sliku o njemu.

S kognitivne strane gledano, ispitna anksioznost predstavlja pojavu kod koje dolazi do manje uspješne pohrane i obrade informacija te stalnoga uplitanja ostalih misli (Sellers, 2000). Eysenk (1992) navodi da strah (anksioznost) od jezika utječe na kapacitet procesiranja i tako smanjuje količinu koncentracije i pažnje, zbog čega se može pretpostaviti da postoji konceptualna sličnost između ispitne anksioznosti i straha od stranoga jezika. Učenje stranoga jezika u formalnome obrazovanju također je proces koji prate redovite provjere znanja, stoga nije pogrešno pretpostaviti kako se ispitna anksioznost može javiti i kod učenja stranoga jezika. No, osim pojave ispitne anksioznosti, postoje istraživanja koja su pokazala da je ista povezana sa strahom od stranoga jezika (MacIntyre i Gardner, 1989, Tsai i Li, 2012, Salehi i Marefat, 2014, Horwitz, 2016).

Polazište tih istraživanja jest prethodno spomenuta pretpostavka da će se kod učenja stranoga jezika, osim straha, pojavljivati ispitna anksioznost upravo zbog činjenice da se znanje stalno provjerava na satu. Jedno takvo istraživanje proveli su Salehi i Marefat (2014), zanimajući se za odgovor na pitanje postoji li zaista neka vrsta povezanosti između straha od stranoga jezika i ispitne anksioznosti. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 200 neizvornih govornika engleskoga jezika. Autori su spomenute emocionalne pojave ispitivali dvama instrumentima, Ljestvicom inojezične anksioznosti (engl. *Foreign Language Anxiety Scale*, FLCAS) i Ljestvicom ispitne anksioznosti (engl. *Test Anxiety Scale*, TAS); kao dodatne varijable uzete su

u obzir ocjene. Prikupljeni rezultati potvrdili su početnu pretpostavku autora. Najprije su dokazali da se za vrijeme učenja javljaju strah od stranoga jezika i ispitna anksioznost te da su navedene pojave statistički značajno i pozitivno povezane, što znači da učenici koji imaju više razine straha od stranoga jezika ujedno imaju višu razinu ispitne anksioznosti, kao i obrnuto, da učenici s niskim razinama ispitne anksioznosti imaju niske razine straha od stranoga jezika. Osim navedenoga, pronašli su značajnu negativnu korelaciju između straha od stranoga jezika i ocjena te ispitne anksioznosti i ocjena, dakle, učenici koji imaju više razine straha i izraženu ispitnu anksioznost imaju slabije ocjene od onih s nižim razinama straha i manjom anksioznošću.

Jedno od prvih istraživanja, u kojemu se spominje odnos između ispitne anksioznosti i straha od učenja stranoga jezika, jest istraživanje Horwitz, Horwitz i Cope (1986) (vidi 3.2.2). U njemu se tvrdi da je taj strah srodan: strahu od komunikacije (engl. *communication apprehension*)³, strahu od ocjenjivanja (engl. *test anxiety*)³ i strahu od negativne evaluacije (engl. *fear of negative evaluation*)³. Strah od ocjenjivanja predstavlja pojavu koja se u rehabilitacijskoj, psihološkoj i obrazovnoj literaturi naziva ispitna anksioznost (Vulić Prtorić, 2003, Štrkalj Ivezić i sur., 2007, Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012, Ćibarić, 2015 i drugi), stoga će se dalje u ovome radu upravo tako nazivati. Te tri dimenzije autori smatraju važnima za konceptualizaciju i razumijevanje pojave anksioznosti kod učenja stranoga jezika (engl. *foreign language learning anxiety*). Kasniji radovi, istražujući strah od stranoga jezika, pogrešno tumače tri navedene komponente kao sastavnice straha od stranoga jezika, stoga Horwitz (2016) objašnjava da su te pojave predložene sastavnice kako bi se složeni koncept straha lakše shvatio. Također dodaje da postoje čvrsti dokazi da je strah od stranoga jezika neovisan od tih triju komponenti. Jedina statistički značajna korelacija koja je pronađena u autoričnim analizama jest ona između straha od stranoga jezika i ispitne anksioznosti. Ovaj

³ Sva tri hrvatska termina predlaže Mihaljević Djigunović (2002)

dokaz ide u prilog tome da je riječ o dvjema srodnim emocijama te da bi bilo dobro uskladiti njihove nazive u hrvatskoj literaturi kako bi bilo jasnije da je riječ o istoj kategoriji emocija.

Iako nema mnogo istraživanja koja proučavaju odnose straha od pojedinih jezičnih vještina i ispitne anksioznosti, postoji jedno zanimljivo usmjereno na moguću povezanost između ispitne anksioznosti i straha od čitanja na stranome jeziku (Tsai i Li, 2012). Provedeno je na uzorku od 302 studenta s različitih tajvanskih fakulteta koji su pohađali nastavu engleskoga jezika, a materinski im je bio mandarinski jezik. Autori su pošli od prethodnih istraživanja koja su istaknula strah od čitanja, ukazujući na njegovu neistraženost. Smatraju naime da tek treba dokazati kako strah utječe na (ne)uspješno čitanje na stranome jeziku te kakav je odnos između straha i ispitne anksioznosti.

Njihovo istraživanje pokazalo je da studenti osjećaju i strah od čitanja na engleskome jeziku i ispitnu anksioznost, pri čemu su rezultati testa čitanja negativno povezani s navedenim emocijama, što znači da studenti s izraženim strahom od čitanja i visokom ispitnom anksioznošću postižu lošije rezultate na testu čitanja, dok studenti koji su uspješniji u čitanju imaju niže razine straha i nižu ispitnu anksioznost. Analiza je nadalje pokazala da se uspješnost u čitanju razlikovala između studenata koji su imali niske razine straha od onih koji su imali visoke razine straha, no spomenuta razlika nije bila statistički značajna, a isti odnosi pokazali su se između uspješnosti u čitanju i ispitne anksioznosti. Međutim, ovo je istraživanje dodatno potvrdilo prethodno spomenute odnose između straha od stranoga jezika i ispitne anksioznosti, odnosno da je strah od čitanja na stranome jeziku statistički značajan i to pozitivno povezan s ispitnom anksioznošću.

Iz navedenoga je također vidljivo da su ispitna anksioznost i strah od stranoga jezika značajno povezani. Budući da je testiranje učeničkoga znanja gotovo svakodnevnica u hrvatskome obrazovnom sustavu, moglo bi se reći da spomenuto ne iznenađuje. Njihova je povezanost ujedno dodatni argument za novi terminološki prijedlog *inojezična anksioznost*, pri čemu bi već u samome nazivu bilo očito da se radi o istoj vrsti emocije pri učenju stranoga jezika, jer bi se upravo zbog njihove statistički značajne povezanosti u tome procesu moglo pretpostaviti da je riječ o istovrsnim kategorijama emocionalnih reakcija, odnosno u pitanju su anksiozne reakcije, a ne osjećaj straha.

3. STRAH OD STRANOGA JEZIKA

Strah od stranoga jezika najviše je istraživani afektivni čimbenik i osjećaj u području učenja i poučavanja nematerinskoga jezika (Gregersen, MacIntyre i Meza, 2014, MacIntyre, 2017). Iako se veliki broj radova usredotočio na istraživanje kognitivnih sposobnosti učenika, kognitivnih čimbenika učenja te ulogu ljudske kognicije u procesu učenja, još se od antike spominje važnost emocionalnoga i afektivnoga kao sastavnoga dijela čovjeka, pa tako i učenja. Prema grčkome filozofu Aristotelu obrazovanje uma bez obrazovanja srca nije dobro obrazovanje.

U istraživanju straha također je važno uzimati u obzir psihološki aspekt učenja, koji je primjerice vidljiv u Scovelovom (1978) opisu, pri čemu je strah protumačen kao emocionalno stanje neugode, odnosno neka vrsta nejasnoga straha koji je indirektno povezan s objektom. Drugi koristan primjer se nalazi u definiciji Horwitz i suradnika (1986), prema kojima je strah osjećaj napetosti, nervoze i brige povezan s pobuđenosti autonomnoga živčanog sustava. Takve psihološke definicije se odnose na promjenjivo emocionalno stanje, prepoznatljivo po osjećajima napetosti i neugode te pobuđenosti autonomnoga živčanog sustava (Spielberger, 1972), odnosno riječ je o stanju koje može imati i negativne i pozitivne utjecaje, te koje motivira i ubrzava, prekida ili ometa, kognitivne radnje poput učenja (Finch, 2000).

3.1 *Definicije straha od stranoga jezika*

Još od ranih sedamdesetih godina prošloga stoljeća jedan od najviše istraživanih osjećaja u području relevantnome za ovaj rad, strah je od stranoga jezika (Gregersen, MacIntyre i Meza, 2014, MacIntyre, 2017). Pojavljuje se kao nervoza, neugoda i nesigurnost (Gardner i MacIntyre, 1993), a Horwitz, Horwitz i Cope (1986) definiraju ga kao distinktivan skup stanja, poput samopercepcije, uvjerenja, osjećaja i ponašanja vezanih uz učenje jezika u nastavi, koji pak proizlaze iz jedinstvenosti toga procesa, ali autori upozoravaju kako u relevantnim istraživanjima strah od stranoga jezika nije odgovarajuće definiran niti je opisan njegov specifičan utjecaj na učenje stranoga jezika.

Horwitz i Young (1991) tvrde da je strah od stranoga jezika posebna vrsta straha koja se pojavljuje pri učenju stranoga jezika te je neodvojiv od toga iskustva. Nadalje, Gardner i MacIntyre (1993) navode osjećaj koji nastaje kada se od nas „zahtijeva da se koristimo stranim

jezikom kojim suvereno ne vladamo“⁴ te govore o „osjećaju neugode, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranome jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govori“⁴. Potonja dvojica autora strah opisuju još kao osjećaj napetosti i strahovanja, posebice u vezi s jezičnom izvedbom, odnosno uporabom. Sellers (2000) ga vidi kao složeni psihološki konstrukt s mnogo varijabli, koje je teško obuhvatiti jednom cjelovitom definicijom. Navodi ujedno da je strah najjednostavnije objasniti povezujući ga s osjećajima teškoće, frustracije, sumnje u samoga sebe i nesigurnosti.

Strah od stranoga jezika termin je povezan s osjećajem brige i negativnim emocijama, koje se pak odnose na učenje ili korištenje nematerinskoga jezika. Drugim riječima, tiče se jezika koji se uči u kontaktu s jezičnom grupom („drugi“ jezik) ili, ako toga kontakta nema, tiče se stranoga jezika; također obuhvaća različite jezične vještine (čitavanje, pisanje i razumijevanje, a posebice govor) (MacIntyre i Gregersen, 2012).

Među najpoznatijim je teorijama straha od stranoga jezika ona MacIntyre i Gardnera (1989), prema kojoj se taj strah pojavljuje kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava u procesu učenja stranoga jezika. Autori tvrde da je riječ o naučenoj emotivnoj reakciji. Naime, osoba koja uči strani jezik doživljava neku vrstu straha, a kada se takvi doživljaji počnu ponavljati, on ili ona spomenuti osjećaj počinje poistovjećivati s učenjem stranoga jezika. Autori pritom naglašavaju da se s vremenom intenzitet toga osjećaja može pojačati i djelovati presudno na učenje tako da strah ima veliki utjecaj na početnu fazu jezičnoga učenja, tijekom samoga procesa učenja i njegov krajnji rezultat. MacIntyre i Gardner u istome izvoru tvrde da je u početku stupanj straha od stranoga jezika nizak. Nakon toga se razvija situacijski strah koji uzrokuje negativna očekivanja ako je učenik prethodno imao negativna iskustva učeći strani jezik. Takvi se osjećaji dakako odražavaju na uspjeh, jer učenik postiže lošije rezultate zbog osjećaja nelagode i nervoze. Ponavljaju li se loši rezultati i negativna iskustva kroz daljnji proces učenja, to može uzrokovati strah od stranoga jezika, ali i povećavati njegovu razinu, pri čemu

⁴ prijevod Mihaljević Djigunović (2002)

se loši rezultati nastavljaju postizati, što može završiti odustajanjem od učenja toga jezika (Deweale, 2007).

Iako nema jedinstvene definicije straha od stranoga jezika, sam naziv ukazuje na nešto negativno. Isto tako očito je kako definirati strah od stranoga jezika nije moguće bez uvažavanja psiholoških koncepata toga osjećaja. Kvalitativna istraživanja potvrđuju da strah od stranoga jezika prate osjećaji napetosti, nervoze, brige, uzrujanosti i slično. Strah od stranoga jezika također ima svoju fiziološku dimenziju koja uključuje ubrzan rad srca, znojenje, drhtanje ruku, ponekad je praćen mučninom u želucu (Reeve, 2009), a vezan je uz određenu jezičnu situaciju koja može biti jednokratna ili ponavljana. Zbog toga se upravo naziva situacijskim strahom (engl. *situation-specific anxiety*). Definira se kao neugoda koju netko osjeća u određenome trenutku kao svoju reakciju na određenu situaciju (Woodrow, 2006: 309). Upravo ta vrsta straha uvelike pomaže u proučavanju straha od stranoga jezika, jer se istraživanjem situacijskoga straha sagledavaju različiti aspekti koji dovode do toga stanja. Međutim, situacijski strah ne mora uvijek biti vezan uz stvarnu ili očekivanu situaciju, već se može pojaviti također kao reakcija na zamišljenu situaciju koja je nekome zastrašujuća, kao što je držanje govora ili usmeno odgovaranje pred vršnjacima u razredu, što znači da predstavlja posljedicu nekoga prethodno doživljenoga neugodnog iskustva (MacIntyre i Gardner, 1991: 90).

3.2 Glavna istraživanja straha od stranoga jezika

Desetljećima su učitelji i nastavnici svjesni da učenje stranoga jezika za neke učenike (mlađe ili starije), osim ugodnoga iskustva, može biti izrazito stresno. Praktičari primjećuju da uslijed lošega iskustva učenici pokazuju slabije rezultate u znanju i općenito učenju stranoga jezika. Samim time ova pojava izaziva zanimanje nastavnika, ali i istraživača. Prva istraživanja straha u akademskome okruženju zanimaju ponajprije psihologe, što nije čudno s obzirom na činjenicu da je strah primaran osjećaj limbičkoga sustava, koji se kod ljudi javlja u ranome djetinjstvu. Ona se počinju provoditi sedamdesetih godina prošloga stoljeća isključivo uz primjenu psiholoških instrumenata, a pripadaju etapi koja je trajala do 1986. godine, odnosno do provedbe prijelomnoga istraživanja straha od stranoga jezika u razrednome okruženju.

3.2.1 Od 1970-tih do 1986. godine

Kao što je prethodno spomenuto, istraživanja straha od stranoga jezika počinju sedamdesetih godina prošloga stoljeća (Chastain 1975; Gardner, Smythe, Clément i Gliksmann, 1976; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). Najznačajniji rad u tome početnom razdoblju jest Scovelov (1978) u kojemu se nalaze pregled relevantne literature o strahu i analiza istraživanja. Autor navodi kako već tada postoji znatan broj istraživanja u psihologiji obrazovanja na temu straha, njegove uloge i utjecaja na akademska postignuća, kojega su stoga mjerili psihološkim testovima ponašanja. Dajući pregled dostupne literature o ulozi straha u procesu učenja stranoga jezika ujedno naglašava kako su postojeći rezultati zbunjujući, ponekad čak suprotni, čime samo dodatno ukazuje na to da strah nije jednostavna pojava niti dobro definiran psihološki konstrukt, pa je možda preuranjeno povezivati ga sa zadacima za učenje stranoga jezika (Scovel, 1978: 132). Cilj njegova rada bio je upravo nastojati riješiti probleme proizašle iz takvih kontradiktornih rezultata. Scovel (1978) ujedno objašnjava da neka istraživanja potvrđuju najčešće pretpostavke, prema kojima je pojava straha u korelaciji s lošijim znanjem sudionika, no druga istraživanja pokazuju kako tome nije uvijek tako. Postoje još istraživanja kojima se dokazuje prisutnost obiju vrsta povezanosti, primjerice, u onome Chastaina (1975).

Autor naime dokazuje negativnu korelaciju između znanja francuskoga jezika i pojave straha od njega, dok je kod studenata njemačkoga i španjolskoga jezika pronašao pozitivnu korelaciju između straha i rezultata ostvarenih na testu jezičnoga znanja. Chastain (1975) navedeno objašnjava mogućnošću pozitivnoga i negativnoga utjecaja straha, pa bi u tome slučaju učenička zabrinutost zbog testa mogla djelovati pozitivno, pri čemu bi došlo do boljih rezultata, dok bi preveliki strah mogao biti povezan sa slabijim rezultatima.

Kao moguće uzroke prvih zbunjujućih nalaza Scovel (1978) navodi različite vrste mjernih instrumenata te nerazlikovanje pozitivnoga (engl. *facilitating anxiety*) i negativnoga (engl. *debilitating anxiety*) straha od stranoga jezika. Svjestan problematike, ujedno vođen razmišljanjem Chastaina, smatra kako bi ubuduće bilo dobro koristiti Kleinmannovo istraživanje (1977), jer autor definira dvije vrste straha (pozitivan i negativan) kao dva sasvim odvojena i različita konstrukta. U svome radu Kleinmann (1977) proučava korelacije između tih dviju vrsta straha i jezičnoga ponašanja. Istraživao ih je na primjeru sintaktičkih struktura engleskoga kao stranoga jezika koje studenti izbjegavaju upotrebljavati u usporedbi s onima na

materinskome jeziku, pri čemu je pretpostavio da će se najviše izbjegavati strukture engleskoga jezika koje su najrazličitije od struktura materinskoga jezika. Potvrdivši hipotezu zanimalo ga je bi li „pozitivan strah“ mogao potaknuti studente kojima engleski nije materinski jezik na korištenje upravo onih struktura koje većina izbjegava. Pretpostavio je da će ih „pozitivan strah“ doista poticati na korištenje struktura na engleskome jeziku koje inače izbjegavaju, što je konačno potvrdio svojim istraživanjem.

Scovel (1978: 140) smatra da je Kleinmanovo proučavanje uloge straha u procesu učenja stranoga jezika mogući primjer izoliranoga istraživanja afektivnih čimbenika, pod uvjetom da je dobro organizirano. Dodaje, međutim, da dubljim zadiranjem u proces učenja stranoga jezika postaje jasnije koliko identifikacija pojedinih varijabli postaje složenija. Smatra, stoga, da prije početka istraživanja moramo biti svjesni ne samo složene hijerarhije varijabli koje se javljaju kod učenika stranoga jezika (intrinzični/ekstrinzični čimbenici, afektivne/kognitivne varijable), već i različitih načina ispitivanja straha, te povezanosti straha s navedenim varijablama, koje čine tu složenu strukturu učenja stranoga jezika. Navedeni su se prijedlozi pokazali dobrima, pa su autori postali oprezniji definirajući koju vrstu straha mjere (Horwitz, 2001: 114).

Iako istraživanja potvrđuju pretpostavke njihovih autora, Scovel je uvjeren kako se budući radovi moraju usmjeriti prema primijenjenoj psihologiji zbog višedimenzionalne perspektive straha.

3.2.2 *Od 1986. godine do danas*

Iako istraživanja straha od stranoga jezika doista počinju sedamdesetih godina prošloga stoljeća, MacIntyre (1991) navodi da se ona zasnivaju na tada dostupnim mjerenjima u psihologiji te da ne istražuju strah specifičan za kontekst učenja stranoga jezika kako ga definiraju Horwitz, Horwitz i Cope (1986). Taj je rad značajan zbog toga što u njemu autori predstavljaju jedinstveni koncept straha u sklopu učenja stranoga jezika, pri čemu ga se odvaja od tadašnjega trenda u psihološkim istraživanjima i tumači ga se kao specifičnu pojavu u razrednome okruženju, neovisnu o općemu strahu. U njemu također dolazi do odmaka od dotadašnje metodologije zbog primjene novoga instrumenta FLCAS (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, Horwitz, Horwitz i Cope, 1986), koji se ovim istraživanjem zapravo

validira, a nakon objavljivanja toga rada (Horwitz i sur., 1986) primjenjuje se u gotovo svim istraživanjima straha od stranoga jezika.

U potonjem radu autori ističu kako su oni koji provode jezična istraživanja već dugo svjesni da je pojava straha povezana sa stranim jezikom, te dodaju kako ga nastavnici doživljavaju kao veliku prepreku koju učenici moraju svladati da bi naučili govoriti strani jezik. Glavnim problemom dotadašnjih istraživanja smatraju nepostojanje jasne i primjerene definicije straha od stranoga jezika kao niti opisa specifičnoga utjecaja i posljedica straha na učenje stranoga jezika unatoč svijesti o njegovome postojanju. Sukladno tome, može se tvrditi kako Horwitz i suradnici (1986) opisuju strah od jezika kao konceptualno različitu pojavu od ostalih koje se javljaju za vrijeme učenja stranoga jezika te ju tumače u postojećemu teorijsko-istraživačkom kontekstu. Svoje su istraživanje proveli među studentima engleskoga jezika unutar grupe za podršku pri učenju toga stranog jezika (engl. *Support Group for Foreign Language Learning*). S njima su razgovarali o brigama i poteškoćama koje imaju učeći engleski jezik, te iskustvima, učinkovitim strategijama i vježbama za smanjenje straha. Upravo na temelju tako prikupljenih podataka autori su izradili spomenutu skalu za mjerenje straha od stranoga jezika. Ovim su radom iz 1986. godine potvrdili zasebno postojanje straha od stranoga jezika unutar razrednoga, odnosno formalnoga učenja, neovisno o ostalim vrstama anksioznosti, koje studenti/učenici stranoga jezika osjećaju te situacija u kojima nastaje strah. Autori dodaju da je strah od stranoga jezika povezan sa strahom od komunikacije, strahom od ocjenjivanja te ispitnom anksioznošću.

Strah od komunikacije je vrsta srama, a obilježen je strahom ili anksioznošću pri komunikaciji s ljudima. Manifestira se u poteškoćama pri javnome govorenju ili pri slušanju, tj. primanju neke govorne poruke. Kao takav mogao bi utjecati na učenje stranih jezika, jer u razrednim situacijama učenici su suočeni s različitim oblicima govorenja ili primanja poruke pred drugima. Ako uzmemo u obzir da je u tome slučaju medij komunikacije jezik koji se uči, a učenici imaju ograničenu sposobnost komunikacije zbog jezika koji se još uči, jasno je zašto i aktivniji učenici postaju „tiši“ u nastavi. Isto tako, budući da je vrednovanje jezičnoga znanja i jezične izvedbe svakodnevna pojava i sastavni dio većine nastavnih sati stranoga jezika, ispitna anksioznost također predstavlja relevantan osjećaj o kojemu treba promišljati u inojezičnoj nastavi. Ispitna anksioznost je vrsta anksioznosti koja se javlja kod jezične izvedbe ili uporabe (u govoru), a proizlazi iz straha od neuspjeha (Sarason, 1980). Učenici koji osjećaju ispitnu anksioznost često pred sebe stavljaju nerealne zahtjeve te smatraju da je neuspjeh sve što je

lošije od savršenoga rezultata. Strah od ocjenjivanja se pak objašnjava kao predviđanje učenika da će ga druga osoba negativno procjenjivati u određenoj situaciji (Wörde, 2003). Osim toga, definira se kao strah od tuđe procjene, a za njega je karakteristično pojedinačno izbjegavanje situacija u kojima ga se procjenjuje te očekivanja da će ga se negativno (pr)ocijeniti (Horwitz i sur, 1986). Autori dodaju da strah od ocjenjivanja nije ograničen samo na situaciju u kojoj se procjenjuje ili ocjenjuje nečije znanje, već do njega može doći i kod razgovora za posao i kod javnoga govorenja pred razredom.

Iako ove tri vrste emocionalnih pojava mogu pojasniti koncept straha od stranoga jezika i logično biti sastavni dijelovi koncepta straha od stranoga jezika, Horwitz i suradnici (1986) naglašavaju da strah od stranoga jezika nije samo jednostavna kombinacija tih triju vrsta straha i anksioznosti kod učenja stranoga jezika. Oni definiraju strah od stranoga jezika kao specifičan složeni skup samopercepcije, vjerovanja, osjećaja i ponašanja vezanih uz učenje stranoga jezika, a rezultat je specifičnosti procesa učenja stranoga jezika. Nakon ove prekretnice gotovo sva se istraživanja vode novim tumačenjem straha kao specifične pojave u nastavi stranoga jezika, koriste navedeni instrument za njegovo mjerenje te svoje rezultate temelje na postavkama sukladno konceptu i nalazima spomenutih autora.

U Hrvatskoj je dosad zabilježen neznatan broj istraživanja relevantne problematike, a prva ju istražuje Mihaljević Djigunović (2002). Štoviše, potvrđuje nalaze većine svjetskih istraživanja koristeći se uzorkom od 169 srednjoškolskih učenika engleskoga jezika te zaključuje da im je uspjeh slabiji što osjećaju veći strah. Iako u Hrvatskoj doista nema mnogo radova na tu temu, oni postojeći donose vrlo zanimljive rezultate u vezi s različitim stranim jezicima i različitim jezičnim vještinama. Mihaljević Djigunović i Legac (2008), primjerice, proučavaju strah od slušanja tijekom učenja engleskoga jezika među učenicima završnoga razreda osnovne škole s naglaskom na razlici između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Svojim rezultatima dokazuju da jednojezični sudionici osjećaju više razine straha od slušanja te da značajno bolju vještinu slušanja s razumijevanjem pokazuju dvojezični učenici. Puškar (2010) također iznosi zanimljive rezultate u svome istraživanju provedenome među studentima njemačkoga i engleskoga jezika na temelju čega zaključuje da je strah od stranoga jezika, iako ga obje grupe osjećaju, ipak izraženiji među studentima njemačkoga jezika. Uzroke tomu, kako navodi, pronalazi prvo u strahu od pogrešaka, ispravljanju za vrijeme nastave te studentskome stavu prema nastavniku. Druge varijable koje su povezane s višim razinama straha su, kako spominje,

spol, prebivalište, nedostatak motivacije, slabije jezično znanje, iskustvo učenja stranoga jezika i dužina izloženosti stranome jeziku. Još jedno zanimljivo istraživanje u Hrvatskoj provode Mardešić i Stanković (2013), uključujući „manje“ zastupljene jezike u nas. U njemu sudjeluju studenti talijanskoga, francuskoga i španjolskoga jezika na zagrebačkome sveučilištu. Autorice dokazuju da njihovi sudionici također osjećaju strah od stranoga jezika, srednjih vrijednosti, pri čemu studenti španjolskoga jezika osjećaju niže razine straha od studenata francuskoga i talijanskoga jezika. Međutim, za razliku od nekih prethodnih istraživanja, ovdje dužina učenja nema utjecaj. Razina straha od stranoga jezika također nije povezana niti s prebivalištem kao demografskom varijablom niti s iskustvom učenja stranih jezika, no pokazalo se da je smanjena motivacija značajno povezana s višim razinama straha, kao i kod Mihaljević Djigunović (2002) u istraživanju straha od čitanja. Ovim istraživanjem istaknuta je uloga nastavnika. Studenti koji su imali negativno iskustvo s njim/njom pokazivali su više razine straha, odnosno može se govoriti o značajnoj povezanosti između nastavnika i razine straha od stranoga jezika, dok primjerice takva povezanost između motivacije i nastavnika stranoga jezika nije pronađena.

Istraživanja potvrđuju da je strah jedan od najboljih prediktora (ne)uspješnosti učenja stranoga jezika (MacIntyre i Gardner, 1991a; Gardner i MacIntyre, 1993 i dr.), a općenito je dokazano u većini (aktualnih) istraživanja da strah ima negativnu ulogu kada je u pitanju uspješnost (Clément, Gardner i Smythe, 1977, 1980; Gardner i Lalonde, 1984; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz i Cope, 1986; MacIntyre i Gardner, 1991; Phillips, 1992; Sanchez-Herrero i Sanchez, 1992; Young, 1992; Gardner i MacIntyre, 1993; Aida, 1994; MacIntyre i Gardner, 1994; Onwuegbuzie, Bailey i Daley 1999; Elkhafaifi, 2005; Woodrow, 2006; Dewaele, 2007; MacIntyre i Gregersen, 2012 i dr.) MacIntyre i Gardner (1994) to objašnjavaju utjecajem straha na kognitivne procese. Uporište svojim tvrdnjama nalaze u Eysenckovom (1992) konceptu prema kojemu se pojava anksioznosti povezuje uz svijest o samome sebi.

Međutim, neka istraživanja donose rezultate o pozitivnome utjecaju straha od stranoga jezika. Prvi na to upozoravaju Alpert i Haber (1960), istražujući povezanost između straha i akademskoga uspjeha, te zaključuju da je negativan (pozitivan) strah povezan s lošijim (boljim) rezultatima testiranja. Ehrman i Oxford (1995) pokazuju da su kognitivne strategije pozitivno povezane s motivacijskim varijablama, pri čemu strah može imati i pozitivan učinak. Brown (1987) tvrdi da određena količina straha može doista biti pozitivna za učenje stranoga jezika, Chastain (1975) smatra da bi učenička zabrinutost mogla pozitivno djelovati na to učenje, a

Hewitt i Stephenson (2012) navedeno dokazuju svojim proučavanjem povezanosti između straha od stranoga jezika i usmenoga izražavanja.

3.3 *Pozitivan i negativan strah od stranoga jezika*

Iako istraživanja najvećim dijelom potvrđuju kako je strah od stranoga jezika negativna pojava, jer ga možemo povezati s lošijim znanjem stranoga jezika, lošijim rezultatima u procesu učenja stranoga jezika, lošijim ocjenama kod viših razina straha, blokadom učenika, odbijanjem suradnje, zaboravljanjem i slično, ipak postoje istraživanja u prilog pozitivnim utjecajima straha (Scovel, 1978; Rardin, 1992 u Young, 1992; Hewit i Stephenson, 2012 i drugi). Oni nisu iznenađujući budući da negativni osjećaji poput straha mogu također imati svoju pozitivnu stranu (Nikić, 1994; Juretić, 2008; Benčić, 2014 i drugi).

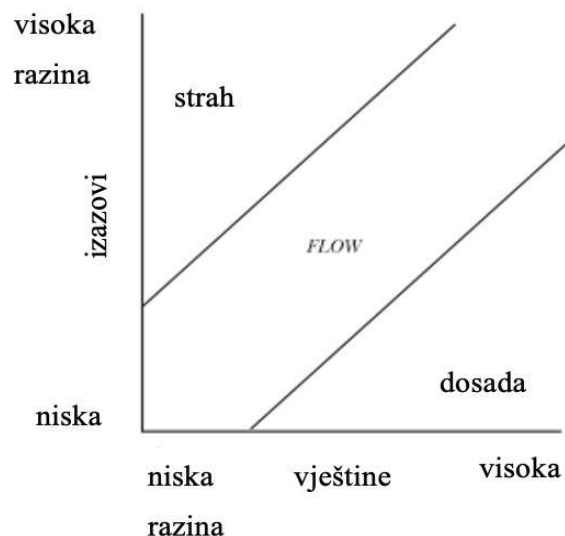
Danas nije rijetka tvrdnja da su ljudi najproduktivniji upravo pod stresom, što sugerira mogući pozitivan utjecaj negativnih osjećaja. Jedan od negativno klasificiranih osjećaja jest anksioznost, u ovome se radu naziva „strahom“, prema Mihaljević Djigunović (2002). Csikszentmihalyi (1993) smatra da on može biti poistovjećen s mehanizmom koji pomaže čovjeku da unaprijed primijeti opasnost te radi na tome kako bi je izbjegao planirajući buduće korake, tj. budućnost. Juretić (2008) tvrdi da je neizbježan u svakodnevnome životu i automatski je odgovor čovjeka na doživljaj opasnosti. Određeni stupanj toga osjećaja koristan je u svakodnevnome životu jer informira o opasnosti, odnosno djeluje u situacijama koje nas brinu ili plaše te na taj način pomažu da se pojedinac bolje pripremi za situacije s kojima se suočava (Juretić, 2008). Nije stoga pogrešno zaključiti da negativni osjećaji mogu imati negativna, ali i pozitivna *svojstva/karakteristike*. Međutim, treba naglasiti kako je potrebno razlikovati pozitivne *karakteristike, obilježja i svojstva* negativno klasificiranih emocija od pozitivno klasificiranih emocija. Pozitivne emocije daju naslutiti da sve ide kako treba i da je sve jednostavno dobro (Fredrickson, 1998).

U novije vrijeme sve je izraženija kritika o tome da se istraživanja procesa učenja stranoga jezika usredotočuju na negativne emocije, dok su one pozitivne zanemarene. Detaljnije proučavanje pozitivnih osjećaja u navedenome području potaknuto je razvojem relativno nove grane psihologije pod nazivom pozitivna psihologija (Dewaele i MacIntyre, 2014). Peterson (2006, u Dewaele i MacIntyre, 2014) navodi jednu od njezinih najprihvaćenijih definicija,

prema kojoj pozitivna psihologija predstavlja znanstveno istraživanje o onome što je u životu dobro. Dva su elementa pozitivne psihologije u njoj posebice istaknuta: proučavanje onoga što je dobro ili dobrih stvari u životu te oslanjanje na znanstvene perspektive. U proučavanju procesa učenja stranoga jezika s pojavom zanimanja za pozitivnu psihologiju nastaju dva nova središta razmatranja: 1) osjećaj zanesenosti (engl. *flow*) i 2) pozitivan osjećaj užitka (engl. *enjoyment*).

Jedna od teorija koja se razvila u sklopu pozitivne psihologije jest teorija osjećaja zanesenosti (engl. *Flow Theory*) autora Chikszentmihalyja (1988, 1990, 1993, 1995). Zanesenost predstavlja ravnotežu između izazova, osobnih sposobnosti i osobnih interesa, a dovodi do optimalnih rezultata. Prema njenim postavkama osoba je u stanju *zanesenosti* kada je intenzivno usmjerena na zadatak i maksimalno uključena u njegovo izvršenje, što ju posljedično dovodi do poboljšane izvedbe (Egbert, 2003). Csikszentmihalyi (1995) naglašava da se osoba, kako bi ostala u stanju *zanesenosti*, mora konstantno izlagati novim izazovima koji odgovaraju sve razvijenijim vještinama te usavršavati svoje vještine kako bi dorasla sve novijim izazovima.

Slikovno je to autor prikazao ovako:



Slika 1. Prikaz balansirane povezanosti između vještine i izazova

Teorija zanesenosti nije osobito testirana u kontekstu učenja stranoga jezika, a radovi su uglavnom prezentirani na konferencijama, stoga se istraživanje što ga je proveo Egbert (2003) smatra najistaknutijim doprinosom u ovome području. Cilj mu je bio istražiti može li se uopće govoriti o postojanju *zanesenosti* za vrijeme učenja stranoga jezika u razrednoj okolini. Njegovi rezultati pokazuju da taj osjećaj zaista postoji te da spomenuta teorija nudi korisne okvire za njegovu konceptualizaciju u kontekstu učenja stranoga jezika. Iako su autorovi zaključci važni za učenje stranoga jezika, ujedno je svjestan ograničenja, pa se ta pojava ne može još u potpunosti objasniti. Znakovito još dodaje da se metode korištene u ovome istraživanju trebaju smatrati preliminarnima.

Nekoliko godina poslije Dewaele i MacIntyre (2014), također potaknuti razvojem pozitivne psihologije i kritikom prevelike usmjerenosti istraživanja na negativne osjećaje, proučavaju one pozitivne. U svome istraživanju razvijaju novu skalu za mjerenje zanesenosti i nezanesenosti (engl. *antiflow*). Zanima ih jesu li pozitivni i negativni osjećaji dvije različite strane jedne iste stvarnosti ili su pak dvije odvojene emocije. Kao negativni osjećaj uzimaju strah od stranoga jezika (engl. *foreign language anxiety*), a kao pozitivni osjećaj užitek (engl. *enjoyment*) iz teorije zanesenosti (Csikszentmihalyi, 1990). U istraživanju je sudjelovalo 1746 sudionika koji su ispunjavali online upitnik. Rezultati su pokazali da pozitivni i negativni osjećaji postoje kao dvije odvojene emocije te da sudionici češće osjećaju užitek nego strah dok uče strani jezik.

Međutim, potrebno je naglasiti razliku između prethodno spomenutih pozitivnih emocija, koje postaju sve veći trend u novijim istraživanjima potaknutim pozitivnom psihologijom, od pozitivnih karakteristika, obilježja i svojstava negativnih emocija. Sažeto rečeno, pozitivne emocije signaliziraju da pojedinčev cilj nije pod prijetnjom i da on/ona može očekivati pozitivan ishod. Stoga pojedinci koji ih osjećaju mogu smatrati da je intenzivni trud nepotreban te samim time mogu biti nemotivirani naporno raditi na putu prema postavljenome cilju (Strack, Lopes, Esteves i Fernandez-Berocal, 2017). S druge pak strane negativni osjećaj signalizira da je prisutan određeni problem ili situacija koja zahtjeva pojedinčevu pozornost ili poboljšanje. To može potom uzrokovati reakcije poput zalaganja i ustrajnosti, kao i veće standarde same izvedbe, pa tako mnoga istraživanja dokazuju da je strah često povezan s usmjeravanjem veće količine truda u izvršavanje zadatka (Calvo i Eysenck, 1992; Eysenck, Derakshan, Santos i Calvo, 2007). Ovakav stav prema pozitivnoj moći istraživane emocije očit je također u hrvatskim istraživanjima (Štrkalj Ivezić i sur., 2007; Lebedina-Manzoni, 2007; Novak i Bašić,

2008). Autori neizostavno tvrde da je određeni stupanj anksioznosti koristan u svakodnevnome životu jer informira pojedinca o prisutnoj opasnosti te mu na taj način pomaže da se bolje pripremi za suočavanje s istom i odabere prikladnu reakciju. Benčić (2014) objašnjava da upravo ta emocija djeluje motivirajuće u situacijama poput odlaska na razgovor za posao i da tako mobilizira naše resurse, a kao takva predstavlja uobičajeni dio svakodnevnoga života.

S obzirom da je pozitivno djelovanje negativnih emocija dokazano u psihologiji čovjeka, možemo pretpostaviti da će negativni osjećaj također imati pozitivne učinke na učenje općenito te specifično na učenje stranoga jezika. Već 60-tih godina prošloga stoljeća Albert i Haber (1960) istražuju pojavu straha u akademskome okruženju i analiziraju njegov utjecaj na studentska postignuća. Usredotočeni su na instrumente za ispitivanje općega i specifičnoga straha, poput ispitne anksioznosti, njihove povezanosti i prediktorsku ulogu u postizanju akademskoga uspjeha. Osim toga, proučavaju smjer potonje uloge. Dokazuju pritom da su upitnici koji mjere specifičan strah poput straha od testiranja bolji prediktori akademskih postignuća, što se može povezati s rezultatima Saito i suradnika (1999), koji dokazuju slično, odnosno da je strah od čitanja specifična vrsta straha, neovisna o općemu strahu od stranoga jezika te da se njegovo postojanje dokazuje specifičnim instrumentom konstruiranim upravo za takvo mjerenje. Osim toga, istraživali su vrlo aktualno pitanje kako strah od testiranja može utjecati na učenikov rezultat/postignuće. Polaze od stajališta da strah može biti ili negativan (engl. *debilitative anxiety*)⁵ ili pozitivan (engl. *facilitating anxiety*)⁵. Ako postoji negativan utjecaj straha, to ne znači ujedno odsutnost pozitivnoga utjecaja, kao što se tada postojećim instrumentima potvrđivalo i kao što se tumači u današnjim istraživanjima. Ističu da pozitivan i negativan strah ne moraju biti u korelaciji, postojanje jedne vrste ne znači odsustvo druge vrste, pojedinac može posjedovati velike razine obje vrste i može osjećati samo jednu vrstu straha. Sukladno iznesenome konstruiraju poseban test (engl. *The Achievement Anxiety Test*, AAT) kojim se, za razliku od postojećih instrumenata, odvojeno mjere te dvije dimenzije straha, odnosno dvije različite vrste utjecaja straha na akademska postignuća. U upitniku za mjerenje pozitivnoga straha nalaze se čestice poput: „*nervoza za vrijeme testiranja mi pomaže da budem bolji; veselim se ispitima; radim vrlo efikasno pod pritiskom*“, odnosno u upitniku za mjerenje

⁵ prijevod Mihaljević Djigunović (2002)

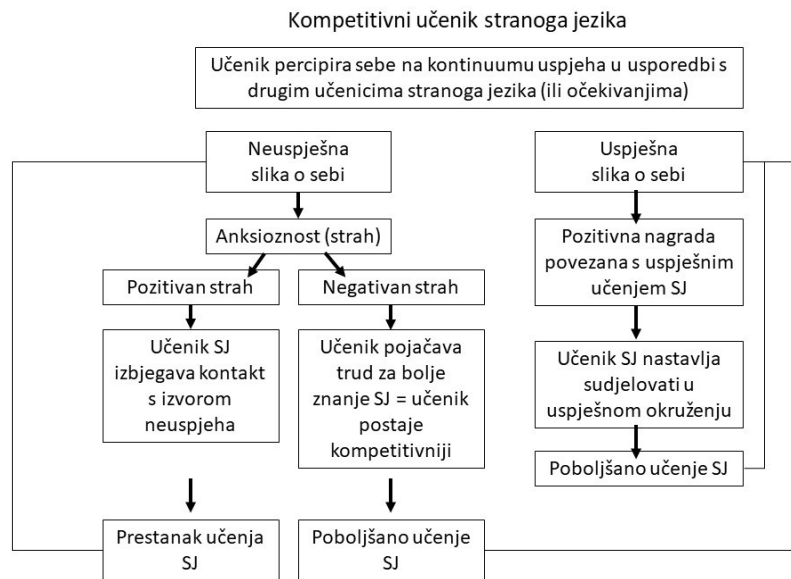
negativnoga straha nalaze se čestice „*nervoza za vrijeme testa sprječava me da budem dobar; što je važniji ispit, to lošije radim; toliko se brinem oko testa da smatram kako mi više nije stalo kako će proći test...*“. Navedene čestice pokazuju da je pozitivan strah mjeren reakcijama na stresnu situaciju u kojoj se učenici mogu naći za vrijeme testiranja ili nastave, a na isti način je mjeren njihov negativan strah. Iako im zanimanje ne seže izravno u područje učenja stranoga jezika, autori ipak daju značajan doprinos razumijevanju pojave straha u procesu učenja općenito.

Scovel (1978) dodaje da je ovakav pogled na strah vrlo privlačan za buduća istraživanja utjecaja straha na učenje stranoga jezika. Dobra izvedba u području glazbe ili sporta ili pak učenju stranih jezika, posebice u umijeću javnoga govorenja, ovisi o dovoljnoj razini anksioznosti koja pobuđuje neuromuskularni sustav za postizanje optimalnih razina izvedbe, no u istome trenutku ne pobuđuje tako jako da dolazi do ometanja neuromuskularnoga sustava u pozadini navedenih vještina (Scovel, 1978: 138). Autor taj vid anksioznosti povezuje s funkcijama komplementarnih dijelova autonomnoga živčanog sustava, simpatičkoga i parasimpatičkoga, pri čemu jedan pobuđuje, dok drugi smiruje, a oba zajednički djeluju u savršenoj ravnoteži kako bi se organizam prilagođavao stalnim promjenama u okolini.

Gardner i MacIntyre (1989), istražujući utjecaje straha od stranoga jezika na kognitivne procese, dolaze do zaključka da učenici koji osjećaju više razine straha sporije uče riječi nego njihovi vršnjaci koji osjećaju niže razine straha te da se teže prisjećaju prethodno naučenih riječi. Ti su rezultati lako objašnjivi iz kognitivno-psihološke perspektive. Prema tumačenju Eysencka (1979) pojava straha je povezana s kognicijom koja „omete“ jer je usmjerena sama na sebe u procesima poput samoprocjene, potom brigom od mogućega neuspjeha i brigom o onome što drugi ljudi misle. Zbog navedenoga pažnja anksiozne osobe podijeljena je između kognicije koja je usredotočena na zadatak i one koja je usredotočena na sebe pa tako postaje manje učinkovita. Navedena tumačenja straha lako objašnjavaju loše rezultate na testovima znanja, prisjećanja ili drugih jezičnih vještina. Eysenck (1979), međutim, dodaje da učenici mogu biti svjesni takvoga djelovanja vlastitih misli i mogu to nastojati kompenzirati ulažući više truda. Autor zapravo misli na pozitivnu snagu anksioznosti, koja može poboljšati izvedbu u slučajevima gdje je povećan trud kompenzacija za smanjenu učinkovitost kognitivnih procesa. Činjenicu da učenici koji osjećaju više razine straha uče dodatno i više od opuštenijih vršnjaka potvrđuju također istraživanja Horwitz i suradnika (1986) te Pricea (1991). Sličan test

prisjećanja opisuje i Spielberg (1966) s dvjema grupama studenata podijeljenih prema razini (visoki i niski) straha. Pokazalo se da su studenti iz prve skupine lošije riješili teže zadatke, dok su bolje rezultate postigli rješavajući lakše zadatke. Autori objašnjavaju da strah ne mora uvijek nužno negativno utjecati na postignuće, već s obzirom na težinu pojedinih zadataka može varirati kod pojedinca i kod određene vrste zadataka biti negativnoga karaktera, dok kod neke druge vrste može biti pozitivan. U skladu s navedenim predlažu također zamisao o pragu straha, kada učeničke reakcije uslijed djelovanja straha počinju ometati ishod. Hicks (1960, u Spielberg, 1966) također upravo na isti način navodi dvije grupe studenata, a rezultati slično ukazuju na njihove razlike pri čemu su studenti s visokom razinom straha bili manje uspješni od studenata s niskim strahom u početnim serijama učenja, dok su poslije bili znatno uspješniji od njih. Proučavajući utjecaj inteligencije i straha Denny (1963 u Spielberg, 1966) u svome doktorskom istraživanju dokazuje da studenti s visokom razinom straha i visokim stupnjem inteligencije rjeđe griješe od studenata s niskom razinom straha i visokim stupnjem inteligencije.

Na temelju prikazanoga Spielberg (1966) dodaje da strah negativno utječe na rezultate studenata nižega stupnja inteligencije i obrnuto. Polazeći od svojih nalaza, izrađuje model prema kojemu strah olakšava učenje pri rješavanju relativno lakih zadataka, ali ga otežava ako je riječ o onim težima. Kleinmann (1977), proučavajući pozitivan i negativan strah od govorenja na stranome jeziku, zaključuje da postoje visoke pozitivne korelacije između pozitivnog straha i uporabe složenijih jezičnih struktura, koje učenici inače izbjegavaju upravo zbog njihove težine. Bailey (1983) također spominje pozitivnu stranu ovoga osjećaja. Primjenjujući kvalitativni nacrt proučava povezanost između straha, kompetitivnosti i učenja stranoga jezika te zaključuje da je pozitivan strah jedan od ključeva uspjeha i da dovodi do uspješnoga učenja; autorica ujedno dodaje kako previše straha može negativno utjecati na učenika, dok je umjerena razina straha povezana s njegovim pozitivnim rezultatima. Na temelju istoga istraživanja Bailey (1983) predlaže model (Slika 2) u kojemu je vidljivo da su uspješna i neuspješna slika o sebi povezane s pozitivnim strahom te da imaju smjer poboljšanoga učenja i pozitivne nagrade. Neuspješna samopercepcija, povezana s negativnim strahom, ima očekivano drugačiji smjer u kojemu se očituje neuspjeh. No, taj se smjer može promijeniti ukoliko ubuduće dolazi do pojave pozitivnoga straha.



Slika 2. Kompetitivnost učenika stranoga jezika (Bailey, 1983 u Finch, 2000)

Prema Young (1992), s ovakvim načinom razmišljanja slažu se neki znanstvenici (npr. Krashen, Hadley, Terrell i Rardin, 1992), koji zagovaraju odbacivanje pojma strah (engl. *anxiety*) i uvođenje „pozornosti“ (engl. *attention*), naglašavajući pozitivne utjecaje straha prilikom učenja stranoga jezika. Hadley (1992, u Young, 1992) dodaje da je jezični napredak nezamisliv kada ne postoji određena doza napetosti, jer ukoliko je razina straha takva da učenik ne osjeća izazov, velika je mogućnost da će jezični napredak biti vrlo slab. Rardin (1992, u Young, 1992) smatra da je pozitivni aspekt straha prisutan cijelo vrijeme, a tek kada nastane neravnoteža govorimo o stresu i napetosti. Točnije, autor tvrdi da se može govoriti o stresu kada učenik nije spreman za napetost, pa je izložen prevelikom izazovu kojemu nije dorastao; tada dolazi do blokade učenja.

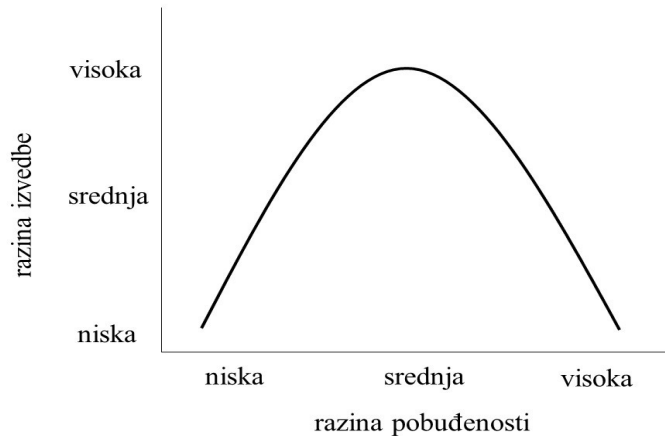
Tri istraživanja novijega datuma također o pozitivnoj povezanosti između straha od stranoga jezika i znanja, odnosno potencijalnome pozitivnom strahu, jesu ona što su ih proveli Hewitt i Stephenson (2012), Trang, Moni i Baldauf (2013) te Joo i Damron (2015). Hewitt i Stephenson (2012) dokazuju kako pozitivan strah osjećaju učenici stranih jezika, upravo kao što je tvrdio Scovel (1978) puno prije njih. Istraživali su konkretno povezanost između straha od engleskoga jezika i usmenoga izražavanja na ispitu među španjolskim studentima. Dijelevši sudionike u tri grupe, prema razinama straha (niska, srednja, visoka), dolaze do zanimljivih rezultata. Drugim

riječima, potvrđuju opću negativnu povezanost između straha od stranoga jezika i usmene proizvodnje, međutim, detaljnija obrada rezultata prema grupama u odnosu na strah pokazala je postojanje pozitivnoga straha, što se očituje u tome da oni studenti kod kojih su zabilježene srednje razine straha proizvode manje grešaka kada govore engleski jezik od onih s višim razinama s lošijom jezičnom izvedbom. Stoga je jedan od zaključaka, vrlo sličan prethodnim, da srednje razine straha mogu biti povezane s pozitivnim rezultatima i imati pozitivne učinke. Jedno od novijih istraživanja koje također proučava moguće pozitivne i negativne utjecaje straha od stranoga jezika provedeno je u Vijetnamu (Trang, Moni i Baldauf, 2013). Autori u njemu analiziraju percepciju i iskustva učenika i nastavnika stranih jezika. Uzroci i posljedice straha proučavani su iz perspektive 67 studenata i 8 nastavnika pomoću intervjua i autobiografija. Analiza rezultata pokazala je kako je strah više vezan uz aspekte učenika te kako postoje i pozitivni i negativni utjecaji straha. Iako je istraživanje pokazalo da oni koji imaju visoke razine straha osjećaju negativne posljedice na svome znanju i uspjehu, dokazalo je da postoje i određene razine straha od stranoga jezika koje su pozitivno povezane s učenjem. Studenti s pozitivnim utjecajem straha, kojima je stalo do učenja engleskoga jezika, bili su optimistični i mislili su pozitivno o učenju stranoga jezika, imali su specifičan cilj učenja engleskoga jezika i bili su svjesni njegove važnosti. No, negativan utjecaj straha bio je suprotan kod onih kojima nije stalo do učenja, bili su pesimističnih pogleda na učenje, učili su engleski jezik zbog odabranoga programa te nisu bili svjesni njegove važnosti kao stranoga jezika. Ovdje se, dakle, ponovno pokazalo da umjerene, odnosno određene količine straha od stranoga jezika mogu biti korisne i djelovati pozitivno na one koji ga uče, a isto tako su povezane s osobnim karakterom i stavom. Posljednje novije istraživanje u području učenja stranoga jezika o mogućem pozitivnom utjecaju straha jest ono koje su proveli Joo i Damron (2015). Proučavajući strah od čitanja i njegovu povezanost s općim strahom od jezika te ostalim individualnim čimbenicima, utvrdili su također elemente pozitivnih karakteristika straha, odnosno jedan od njihovih zaključaka bio je da više razine straha od čitanja pozitivno koreliraju s boljim rezultatima na testu čitanja (detaljnije opisano u 4.2).

U hrvatskoj primjenjenolingvističkoj literaturi nema zabilježenih istraživanja u kojima se proučava pozitivan, odnosno negativan strah. Jedino ga spominje Mihaljević Djigunović (2002), koja zapravo potvrđuje pozitivnu stranu straha, odnosno mogućnost pozitivnih reakcija u situacijama u kojima učenici stranoga jezika osjete strah. Prema njezinome mišljenju, strah može imati tu funkciju kada se pojavi u relativno niskom intenzitetu, odnosno tada djeluje motivacijski te nas „potiče da se uhvatimo u koštac sa zadatkom, tj. motivira nas na borbu.

Zahvaljujući njemu mi se emocionalno pripremimo za proaktivno ponašanje. Vjerojatno je svatko barem jednom u životu iskusio situaciju u kojoj mu je od straha „proradio mozak“ pa se i sam iznenadio, na primjer, svom neočekivano dobrom odgovoru“ (2002: 19). Iako kod nas nisu provedena istraživanja, koja bi dokazala pozitivan strah, odnosno pozitivne reakcije povezane sa strahom, autorica u istoj knjizi navodi nekoliko istraživanja poput onoga koje su proveli Verma i Nijhawan (1976 u Mihaljević Djigunović, 2002), pokazujući kako kod učenika s visokom inteligencijom povećan strah od jezika zapravo olakšava učenje, ili ono Beeman, Martin i Meyers (1972 u Mihaljević Djigunović, 2002) koji su potvrdili da strah na početku određene aktivnosti otežava učenje, dok ga poslije pospješuje.

Na tragu argumenta za opravdanu tvrdnju da postoji nešto što se naziva pozitivan strah djeluje Tasnimi (2009), tvrdeći da autori u istraživanjima straha od stranoga jezika ne naglašavaju koju vrstu zapravo mjere, zbog toga često dolazi do pogrešnoga shvaćanja, dok on sam također razlikuje dvije vrste: pozitivni i negativni. Pozitivni strah podrazumijeva motivaciju učenika da se bori s novim zadatkom i upravo ga taj osjećaj tjera da se posebno potruži kako bi nadjačao strah, dok negativni strah uzrokuje suprotno ponašanje te učenik izbjegava zadatak kako bi izbjegao sam izvor straha. U svome radu napominje da čimbenici poput razine straha ili prirode zadatka uvjetuju hoće li strah biti pozitivan i pomoći jezičnoj izvedbi ili će pak biti negativan i odmoći joj. Tu tvrdnju temelji na Yerkes-Dodsonovom zakonu, poznatijem danas kao obrnuta U-krivulja (Slika 3). Yerkes Dodsonov zakon, koji datira iz davne 1908. godine, primjenjuje se još i danas za proučavanje povezanosti između učenja, motivacije i emocija iako primarno nije nastao s tim ciljem (Teigen, 1994). Sam naziv „zakon“ implicira da se radi o osnovnom odnosu koji dolazi iz prirode, a njegova značajnost i primjenjivost argumentirana je samom činjenicom da je preživio ispit vremena te je primjenjiv i nakon toliko godina (Teigen, 1994).



Slika 3. Povezanost između razine pobuđenosti i izvedbe. Ilustrativni primjer Yerkes-Dodsonovog zakona. Izvor: Tasnimi, 2009.

Najčešći opis ovoga zakona zasniva se na povezanosti dviju dimenzija (vidljivo na Slici Slika 3). To su izvedba (engl. *performance*) i emocionalna pobuđenost (engl. *arousal*), a oblik krivulje ukazuje na to da su potrebne umjerene razine pobuđenosti za poboljšanje izvedbe, dok će visoke razine pobuđenosti biti štetne i povezane s lošijom izvedbom; niže razine neće imati nikakvu ulogu u izvedbi. Taj zakon precizno opisuje pojave koje su prethodno spominjali neki autori (Spielberger, 1966; Scovel, 1978; Mihaljević Djigunović, 2002 i drugi). Eysenck (1989: 323) mu dodaje još motivaciju i anksioznost, smatrajući da će visoke razine pobuđenosti, motivacije ili anksioznosti donekle poboljšati izvedbu, no izvedba postaje lošija ako ta razina nastavi rasti. Dobson (1982 u Teigen, 1994) tvrdi da će anksioznost poboljšati izvedbu pri optimalnoj razini pobuđenosti.

Sukladno prethodnim dokazima o postojanju pozitivnoga i negativnoga straha, odnosno pozitivnome i negativnome utjecaju straha na učenje, učeničku uspješnost i jezičnu izvedbu te pozitivnim i negativnim reakcijama učenika povezanih sa strahom od učenja stranoga jezika, spomenute dimenzije straha mogu se opisati na sljedeći način:

Pozitivan strah motivira učenika da se bori s novim zadatkom, koji se pred njim nalazi, odnosno emocionalno ga tjera „naprijed“, što rezultira pozitivnim ponašanjem i reakcijama, u kojima učenik pristupa zadatku te pokušava ostvariti svoj maksimum.

Negativan strah ne motivira učenika da se suoči s novim zadatkom, već ga potiče da bježi od njega, odnosno reagira povlačenjem ili izbjegavanjem nastale situacije povezane sa strahom.

Iako te dvije pojave imaju iste fiziološke reakcije, razlikuju se upravo u svojim, odnosno učeničkim reakcijama na nastalu situaciju (zadatak).

4. STRAH OD ČITANJA NA STRANOME JEZIKU

Do nedavno se najveći broj istraživanja straha od stranoga jezika koncentrirao na govorenje i slušanje u okviru razredne situacije, dok je čitanje bilo zanemareno. Jedan od razloga za to jest činjenica da se strah od čitanja na stranome jeziku ne može lako detektirati iako njegove posljedice mogu biti jednako značajne poput onih koje uzrokuju strah od govorenja i/ili slušanja (Joo i Damron, 2015). Osim toga, učenici i studenti čitanje na stranome jeziku često percipiraju kao najlakšu vještinu (Geoghegan 1983), a sličnoga su stava također nastavnici, što je dovelo do općega uvjerenja kako čitanje na stranome jeziku ne može uzrokovati neke neugodne ili negativne osjećaje. S druge pak strane, čitanje je izrazito individualna djelatnost, koja se odvija u realnome vremenu unutar određenoga pojedinca, samim time nema „materijalnih“ manifestacija, kao što je to slučaj kod govorenja ili pisanja, stoga je metodički/metodološki zahtjevno i vrlo teško/nezahvalno (iz)mjeriti ono što učenik osjeća dok čita.

Međutim, čitanje je izrazito složena kognitivna vještina. Upravo zbog toga može se pretpostaviti da je riječ o jezičnoj djelatnosti koja bi mogla izazivati različite emocionalne reakcije. Prije proučavanja emocija i reakcija na inojezično čitanje potrebno je dobro poznavati sam proces čitanja na neuro-lingvističkoj razini s obzirom na postojeće modele te imati uvid u najnovija istraživanja čitanja.

4.1 Čitanje kao višeslojni proces

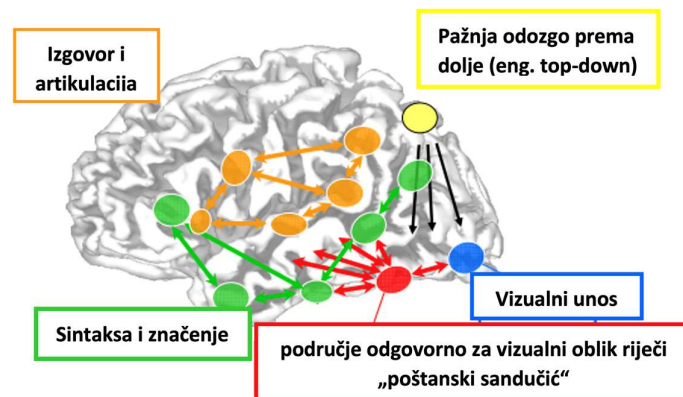
Prema Wolf i Stoodley (2008) čitanje predstavlja složenu aktivnost koja se razvija reprogramiranjem mozga svakoga pojedinca, jer ljudski mozak nije predviđen za nju. Čitanje je vještina koja se, za razliku od relativno spontanoga usvajanja jezika u nekoj govornoj zajednici, mora naučiti. Ono ne samo da mijenja čitateljev mozak, već pokreće njegovu osobnu inteligenciju i ujedno unapređuje kolektivnu inteligenciju vrste. Osim što ističe važnost čitanja za boljitak globalnoga društva, autorica dodaje da ljudska vrsta nikada nije bila predodređena za čitanje kao što je biološki predodređena da govori, vidi, misli i slično. U slučaju čitanja, središta i mreže za vid, jezik, kogniciju, afekte, pamćenje i pažnju surađuju u nečemu što je izvan naših osnovnih sposobnosti (Wolf, Gottwald, Galyean, Morris i Breazeal, 2014).

Wolf i Stoodley (2008) uspoređuje učenje čitanja s učenjem sviranja nekoga instrumenta. Da bismo naučili svirati, moramo naučiti „čitati“ glazbu i note, što predstavlja vještinu koja nas na početku čini vrlo nesigurnima, no obrazovani glazbenici čitaju i interpretiraju glazbene zapise jednakom brzinom kao što „neglazbenici“ čitaju knjige. Svoje tvrdnje potkrepljuje primjerima iz neuroznanosti. Dok su kod proizvodnje i slušanja govora uključeni dijelovi mozga, koji su nazvani jezičnim centrima, čitanje je mnogo složenije, jer osim jezičnih centara obuhvaća vizualne dijelove mozga, a to su okcipitalni, temporalni i parijetalni. Autorica dodaje da su svi oni nužni kako bi slici dali smisao, rastavili zvuk na slogove, te povezali vizualni, slušni i jezični unos s konceptualnom analizom kojom se mogu dekodirati nečije misli i značenja. Ovakva reorganizacija ne mora biti čudna, jer su istraživanja već dokazala da svaka nova vještina koja se usvaja stvara nove putove u mozgu, stoga je razumljivo da čitanje nije drugačije.

Što se zaista događa u mozgu dok učimo čitati istražuje suvremeno područje kognitivne neuroznanosti, a prijelomna je knjiga u tome smislu „Čitanje u mozgu: znanost i evolucija ljudskog izuma“ Stanislasa Dehaene (2013). Autor daje prikaz nalaza ključnih neuroloških istraživanja, opisuje podrijetlo ljudske sposobnosti čitanja, te pojašnjava cijeli proces u sklopu reorganizacije mozga pri učenju čitanja i pisanja, to jest opismenjavanja. Pismenost podrazumijeva poznavanje i čitanja i pisanja na više razina – od prepoznavanja pojedinačnih simbola, preko razumijevanja riječi, do tumačenja teksta. To je nedvojbeno višedimenzionalni koncept koji se sastoji od vizualnih, fonoloških, motoričkih i kulturnih elemenata (Dehaene, Cohen, Morais i Kolinsky, 2015).

Dehaene (2013) naglašava kako je iluzija da je čitanje nešto jednostavno. Razlog leži u automatizaciji čitanja u našem mozgu do tih granica da se spomenuti proces odvija nesvjesno zbog višegodišnje prakse. Slično kao Wolf i Stoodley (2008), autor tvrdi da naš mozak nije u prvome redu strukturiran da bi čitao niti su naši geni evoluirali kako bi nam omogućili čitanje, već se mijenja dok učimo čitati. Čitanje nije prirodni zadatak i djeca koja trebaju naučiti čitati biološki za to nisu spremna kao što su genetski predodređena za usvajanje govora. Područja za govorni jezik već su razvijena u dvomjesečne bebe koja sluša rečenice na materinskome jeziku (Dehaene-Lambertz, Dehaene i Hertz-Pannier, 2002), međutim, kada krene u školu, iako posjeduje već razvijen sustav za govorni jezik i semantičko procesiranje, dijete mora razviti vidno područje specifično za jezični sustav.

Kada učimo čitati zapravo učimo pristupati znanju govornoga jezika pomoću nove uloge vidnih struktura, a upravo se one mijenjaju kako bi stvorile specijalizirano sučelje između vida i jezika, stoga Dehaene (2011) pojašnjava kako su nam potrebne ogromne promjene na fonološkoj i vidnoj razini prije nego ovladamo vještinom čitanja. Kod čitanja dolazi do međudjelovanja područja mozga za govor, područja za značenje i specifičnoga dijela lijeve polutke ventralno-vizualnoga korteksa, koju autor slikovito naziva „poštanski sandučić“ (engl. *letterbox*) ili područje odgovorno za vizualni oblik riječi (engl. *visual word form area*), što prikazuje Slika 4. Upravo je taj takozvani „poštanski sandučić“ specifični segment vizualnoga područja, koji se aktivira kod čitanja slova u odrasle osobe, a ne postoji u djeteta koje još nije (na)učilo čitati. On je dio vizualnoga dijela mozga, a kao specifična struktura u analfabeta uopće ne postoji, no učenjem dolazi do reorganizacije i recikliranja postojećih struktura kako bi oni naučili prepoznavati pisanu riječ (Dehaene, 2013).



Slika 4. Prikaz suvremenoga neurološkog modela čitanja (Dehaene, 2008); Izvor: www.dyslexia-international.org/ORIG/Archives/Dehaene_English.pdf

Iako postoje brojne teorije o tome kako ljudski mozak čita, proizašle iz neuroznanstvenih istraživanja, tek suvremene tehnologije omogućuju preciznija proučavanja koja nužno dovode do novih spoznaja. Čitanje kao proces počinje na vizualnoj razini. U središtu mrežnice oka, takozvanoj fovei, počinje prepoznavanje riječi, zbog čega se očima stalno prelazi tekst. Svaku riječ koju vidimo neuroni mrežnice dijele na sastavnice, a one se ponovno sastavljaju prije nego se ta riječ može uopće pročitati. Upravo „poštanski sandučić“ vizualnoga sustava izdvaja grafeme, sufikse, prefikse i ostale sastavnice bitne za obradu riječi. Slova se potom pretvaraju

ili prevode u glasove, nakon čega se dodaje značenje pročitanoj riječi, što su zapravo dvije glavne putanje aktivnosti čitanja. Dehaene (2013) podsjeća da naš mozak slijedi dva puta dok čitamo neki tekst: fonološki (neizravni) i semantički (izravni). Prvi se odnosi na povezivanje grafemske i fonemske slike riječi, a drugi na izravnu uspostavu veze između oblika riječi i njezina značenja. Kod odraslih čitatelja obje putanje stalno surađuju, bez obzira na povremeni dojam da se riječi povezuju izravno sa značenjem, odnosno sadržajem. No, nije baš tako, pa autor naglašava da si „naš mozak ne može pomoći, a da riječ ne pretvori u unutarnji govor“ (2013: 41). Svi noviji modeli čitanja podrazumijevaju važnu zamisao o višestrukim putanjama, odnosno „tečno čitanje oslanja se na blisku suradnju dviju putanja čitanja“ (2013:55), fonološku i semantičku, pri čemu dolazi do pretvaranja slova u odgovarajuće glasove te povezivanja tako spojene slike riječi sa značenjem.

Iako zbog dugogodišnjega iskustva čitanja ne primjećujemo pretvaranje riječi u govor, autor ističe važnu ulogu dijela mozga zaduženoga za govor. Ona je vidljiva u situaciji kada neku riječ vidimo prvi put. U tome slučaju ne možemo izravno pristupiti njenu značenju, jer je nikad prije nismo vidjeli. Dehaene (2013) smatra kako ju tada jedino možemo pretvoriti u zvučnu reprezentaciju, uslijed toga zaključiti da je dobiveni zvučni obrazac razumljiv i na taj ju način, neizravnim putem, razumjeti. Dalje pojašnjava da je „izgovaranje često jedino rješenje kad se susrećemo s novom riječi“ (2013: 40), čak i onda kada je riječ pogrešno napisana u tekstu koji čitamo. Već ranija istraživanja (Jared i Seidenberg, 1991; Van Orden, Johnston i Hale, 1998 u Dehaene, 2013) pokazuju da kod riječi koja zvuči poput neke druge riječi u ciljnoj kategoriji dolazi do usporavanja i nastaje pogreška, što Dehaene (2013) povezuje upravo s unutarnjim pretvaranjem pisanoga koda u onaj govorni, čak i kada su u pitanju svakodnevne riječi koje smo čuli bezbroj puta.

Da se sposobnost čitanja može smatrati privilegijom potvrđuju također neka nedavna istraživanja na uzorku onih koji ne znaju čitati. Skupina znanstvenika (Skeide, Kumar, Mishra, Tripathi, Guleria, Singh, Eisner, i Huettig, 2017), proučavajući taj problem u Indiji, a sukladno nekim prethodnim istraživanjima, potvrđuje da je čitanje kulturno postignuće novijega datuma, pa u mozgu razvojno ne postoji ni jedno područje predviđeno za tu jezičnu vještinu, te da se u osoba, dok uče čitati, dijelovi mozga zapravo preoblikuju i poprimaju nove funkcije. Riječ je o longitudinalnome istraživanju u trajanju od šest mjeseci na uzorku odraslih. U njemu su većinom sudjelovale sudionice srednje životne dobi koje na početku istraživanja nisu znale

pročitati ni jednu riječ na materinskome jeziku. Kontrolnu su skupinu poučavali kako naučiti čitati Devangari pismo. Nakon polugodišnje poduke sudionici su dostigli razinu čitatelja u prvome razredu. Ovo istraživanje potvrdilo je dotadašnje nalaze da u mozgu zaista dolazi do promjena dok se uči čitati, no veliko postignuće navedene skupine znanstvenika i prvi zabilježeni dokaz takve vrste jest u tome što su pokazali da se promjene ne odnose samo na korteks i vanjski dio mozga, već sežu također u dublje strukture poput talamusa i u moždano deblo, a riječ je o starijim strukturama. Time se daje mogućnost autorima za nova istraživanja, jer je dokazano da se učenjem čitanja mijenjaju ne samo površinske, već i dublje strukture mozga (Skeide i sur., 2017). Ovi nalazi bitno dopunjuju postojeće koncepte čitanja, ukazujući na zaključak da iskustvo čitanja (pismenost) preoblikuje/reorganizira prvobitne vizualne centre, čak i prije nego što se dosegne primarni vizualni korteks.

U današnjemu svijetu čitanje je vještina nužna za kulturni razvoj čovjeka i njegov opstanak, jer smisao čitanja ponajprije podrazumijeva razumijevanje poruke (Čudina-Obradović, 2003). Čitanje nije samo prepoznavanje slova i mogućnost njihova povezivanja u riječi i rečenice, već je vještina potrebna za pisanu komunikaciju, prenošenje i primanje obavijesti koje su značajne za sudjelovanje u društvu, stjecanje znanja, isticanje svojih namjera, a osim toga, uspješno čitanje temelj je za stjecanje ostalih oblika pismenosti i razvoj drugih vještina (Lasić Lazić, Laszlo i Boras, 2008).

Čitanje omogućuje znatno podizanje razine općega i specifičnoga obrazovanja te lakše stjecanje stručnih kompetencija. Budući da je jedan od preduvjeta sudjelovanja u kulturi, čitanje izravno i neizravno utječe na poboljšanje ukupne kvalitete života pojedinca i društva. (Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine, 2017).

Čitanje je ključna kompetencija i osnova za sudjelovanje u društvu. Kako bismo došli do informacija, znali ih pronaći i naposljetku ih razumjeli da bismo aktivno sudjelovali u društvenome životu, kulturi i poslovnome svijetu, moramo posjedovati dobru kompetenciju čitanja s razumijevanjem. Čitanje je stoga, prema Wolf i Stoodley (2008), jedna od najmoćnijih kulturnih tvorevina, koju su ljudi ikad izmislili. Autorica ističe da se važnost ovoga postignuća za napredak globalnoga društva ne može dovoljno istaknuti. Iako se ponekad smatra da se razvija kao što se usvaja materinski jezik, izloženošću jezičnoj okolini, ipak tome nije tako.

Svako zdravo dijete uronjeno u govornu zajednicu u kojoj se koristi neki jezik nauči govoriti tim jezikom, no to isto dijete neće jednakom lakoćom naučiti čitati (Wolf i Stoodley, 2008).

Osim očite važnosti za prenošenje znanja i informacija krajnjem korisniku, čitanje je izrazito važno za razvoj pismenosti. Prema Krashenu⁶ ono je ključno za opismenjavanje od najnižih do najviših razina. Istraživanja s djecom pokazala su da je čitanje pozitivno povezano s brojnim prednostima pismenosti (Clark i Rumbolt, 2006). Čitanjem djeca usvajaju ne samo vještinu čitanja nego i vještinu pisanja, u školi i izvan nje (Anderson, Wilson i Fielding, 1988). Isto tako razvijaju sposobnost čitanja s razumijevanjem te bolje shvaćaju gramatiku (Cipielewski i Stanovich, 1992; Cox i Guthrie, 2001) i proširuju rječnik (Angelos i McGriff, 2002). Nadalje, Guthrie i Alvermann (1999) smatraju da time razvijaju pozitivan stav o čitanju, koji je prema nekim istraživanjima povezan s rezultatima čitanja (McKenna i Kear, 1990). Krashen (2002)⁶, štoviše, dodaje da gore navedeni nalazi vrijede i za djecu i za odrasle, čitanje na materinskome i nematerinskome jeziku. Istraživanja dosljedno pokazuju da su oni koji više čitaju ujedno bolji u toj vještini. Količina i uspješnost čitanja su recipročno povezane, kako jedna varijabla raste, raste i druga, što ponovno dovodi do rasta prve (Cunningham i Stanovich, 1998).

Unatoč tome da učenici vrlo često svoju sposobnost čitanja procjenjuju najvišom ocjenom (Horvatić Čajko, 2009) te da je nerijetko percipiraju kao najlakšu jezičnu djelatnost (Geoghegan, 1983), čitanje je vrlo složeno i smatra se jednim od značajnih čimbenika općega uspjeha (Alderson, 1984; Grabe i Stoller, 2002).

Čitanje na stranome jeziku dodatno je složeno, jer obuhvaća sastavnice poput sljedećih: jezična sposobnost ili jezično umijeće učenika te njegov kulturni profil i motivacija za čitanje (Sellers, 2000); kulturne značajke tekstova, ponekad nepoznate tekstne vrste i načini pisanja (Saito, 1999). Zahtjevan je to kognitivni proces koji obuhvaća koordinaciju pažnje, pamćenja, percepcije i razumijevanja (Sellers, 2000:513) za vrijeme učenja stranoga jezika. Kako bi razumio neki tekst na stranome jeziku učenik se mora suočiti s nepoznatim pravopisnim

⁶ The Power of Reading (2002), Stephen Krashen; poveznica:

<https://www.youtube.com/watch?v=DSW7gmvdLag&t=1201s> (datum pristupa: 9.srpnja 2019.)

pravilima, sintaktičkim strukturama i leksikom te mnogim kompleksnim semantičkim odnosima.

Ono uključuje različite procese od prepoznavanja grafema sve do integracije globalne ideje teksta u čitateljevo znanje, pritom su prepoznavanje riječi, sintaktička analiza i razumijevanje teksta tri razine koje određuju nečiju opću sposobnost čitanja (Beech i Colley, 1984; Adams, 1999; Grabe, 2009, u Šamo i Mikulec, 2018: 105). Univerzalno se objašnjava kako čitanje predstavlja interakciju čitatelja i teksta, a Šamo (2006: 31) navodi kako se „konstrukt čitanja temelji na razlikovanju procesa čitanja i njegova proizvoda, a sve ovisno o tome zanima li nas više kako čitatelji pronalaze putove do značenja teksta ili činjenica jesu li tekst razumjeli ili nisu“. Aspekti čitanja koji imaju značajnu ulogu u tome procesu su oni koji se odnose upravo na čitatelja, poput njegova znanja, motivacije za čitanje, ciljeva čitanja, strategijskoga ponašanja pri čitanju, ali isto tako njegove demografske varijable poput spola, dobi, osobnosti i drugih. Međutim, aspekti koji se tiču teksta obuhvaćaju njegov sadržaj, vrstu ili žanr, organizaciju, rečenične strukture, tipografska obilježja i druge (Šamo, 2006). U svome istraživanju Šamo (2006) dokazuje da su obje navedene skupine **aspekata** neminovno povezane također u kontekstu čitanja na stranome jeziku, a pritom zapravo misli na znanje o jeziku sa svojim specifičnim značajkama i šire znanje o svijetu kojim čitatelj raspolaže (iskustveno znanje).

Iako se čitanje, za razliku od govora u kojemu učenik javno i naglas drugima pokazuje svoje jezično znanje, smatra individualnim činom, ono je također itekako jezično zahtjevno zato što učenik mora potpuno primijeniti znanje kako bi što cjelovitije razumio neki tekst. Budući da proces čitanja nije jednostruk, već vrlo složen i dinamičan, nije netočno pretpostaviti da bi kao takav mogao izazivati negativne osjećaje, točnije strah od čitanja na stranome jeziku. Međutim, govorenje se tradicionalno smatralo najstresnijom jezičnom vještinom iz perspektive i učenika i nastavnika (Young, 1992), pa je u tome području očekivano provedeno najviše istraživanja.

4.2 Glavna istraživanja straha od čitanja na materinskome jeziku

Budući da je čitanje vrlo složen proces moguće je pretpostaviti da će kao takav izazvati neugodne osjećaje kod učenika. U svjetskoj znanstvenoj literaturi postoji tek nekoliko radova u kojima se proučava strah od čitanja na materinskome jeziku, a istraživanja počinju 80-tih

godina prošloga stoljeća. Prvi opis ove afektivne pojave daju Blaha i Chomin 1981. godine ispitujući stavove sudionika za vrijeme čitanja, dokazujući da strah od čitanja nije samo vrsta općega straha do kojega dolazi za vrijeme čitanja, već da je riječ o posebnoj varijabli/pojavi u samome procesu čitanja. Jedan od njih provode Kusdemir i Katranci (2016) nažalost bez ijednoga dostupnog prijevoda s turskog jezika, ali su ipak najznačajniji radovi Johna Zbornika, psihologa koji se zapravo prvi bavi konceptom straha od čitanja na materinskome jeziku u svojoj neobjavljenoj disertaciji *Empirical and theoretical extension of a reading anxiety paradigm* (1988). U spomenutoj disertaciji sastavlja i predlaže upitnik za istraživanje straha od čitanja te proučava povezanost između straha i ostalih osjećaja, školskoga uspjeha i kognitivnih sposobnosti. Strah od čitanja definira kao specifičnu fobiju, vezanu uz određenu situaciju, odnosno kao neugodnu osjećajnu reakciju za vrijeme čitanja.

U drugome prijelomnom radu Zbornik i Wallbrown (1991) dopunjuju i validiraju ljestvicu za mjerenje straha od čitanja na uzorku od 436 učenika. Primjere kasnijih istraživanja potpisuju sljedeći autori: Jalongo i Hirsh (2010), Picollo, Giacomoni, Julio-Costa, Oliviera, Zbornik, Haase i Salles (2017), te Picollo, Giacomoni, Lima, Basso, Haase, Zbornik i Salles (2020). Zanimljivo je spomenuti kako posljednja skupina revidira instrument Zbornika i Wallbrowna (1991), prevodi ga na portugalski jezik i testira na uzorku 120 brazilskih učenika u dobi od 9 do 15 godina.

Zbornik (1988, 2001; Zbornik i Wallbrown 1991) proučava strah u svjetlu psihoanalitičkih istraživanja i donosi zaključke na temelju spoznaja o toj emocionalnoj pojavi u području psihoanalize. Njihov se koncept straha od čitanja na materinskome jeziku odnosi na neugodnu reakciju na sam čin čitanja, manifestiranu u očekivanju ili predosjećanju boli i stresa do kojega dolazi kada se „instinktivni procesi“ (znatiželja, agresija i neovisnost) povezuju s neodobravanjem roditelja i frustracijom u procesu čitanja.

Strah od čitanja okarakteriziran je, dakle, kao fobična reakcija koja nastaje kada se sadržaj, slova, riječi i rečenice povezuju s izrazima unutarnjega osjećaja, a tiče se negativnih životnih okolnosti (Zbornik, 1988; Zbornik i Wallbrown, 1991; Zbornik, 2001; Piccolo et al., 2017) zbog kojih pojedinac izbjegava čitanje (Jalongo i Hirsh, 2010). Jalongo i Hirsh (2010) definiraju ga

kao „osjećaj i/ili neugodnu fizičku reakciju kada djeca čitaju ili kada razmišljaju o aktivnosti čitanja“⁷.

Zbornik (1988) te Zbornik i Wallbrown (1991) (slično) tvrde da je strah od čitanja odvojen od općega straha i predstavlja drugačiji osjećaj, ali su oni ipak povezani. Zbornik (2001) pojašnjava da strah od čitanja na materinskome jeziku ima fizičke/fiziološke i kognitivne reakcije. Fiziološke reakcije na strah obuhvaćaju: otpuštanje adrenalina („reakcija borba ili bijeg“), znojenje, drhtanje ili osjećaj da će se osoba onesvijestiti, lupanje srca, brzo disanje, „leptiriće“ u trbuhu, glavobolju zbog napetosti, bol u trbuhu ili čak povraćanje.

Kognitivne reakcije odnose se na pretjerani osjećaj straha, nisko samopoštovanje, osjećaj bespomoćnosti te iščekivanje javnoga poniženja. Navedene fiziološke i kognitivne reakcije pojavljuju se također istovremeno kada, primjerice, učenik misli „moje ruke drhte“ ili „znam da mi se obrazi crvene“; kada se osjeća preplavljeno emocijama i brigom, primjerice, kada se pita „što ako će mi se druga djeca smijati“ tada mu preostaje tek malo kognitivne rezerve za dekodiranje i razumijevanje teksta, slično kao što tvrdi Eysenck (1979) o kognitivnome kapacitetu.

Jedino istraživanje o vještini čitanja na materinskome jeziku jest ono Zbornika i Wallbrowna (1991) u kojemu autori dokazuju povezanost straha od čitanja na materinskome jeziku s nedostacima takvoga čitanja. No, riječ je ujedno o jedinome istraživanju dosad o ulozi straha u (ne)uspješnome čitanju na materinskome jeziku. Odgovor na pitanje zašto je problematika osjećaja zanemarena u proučavanju čitanja autor ne daje, no smatra kako je utvrđivanje emocionalnih reakcija bitno za razumijevanje poteškoća u čitanju. Naime, u kontekstu materinskoga jezika kognitivni su čimbenici, u usporedbi s afektivnima, također češće istraživani.

U hrvatskoj znanstvenoj literaturi nema radova u prilog nezanemarivoj ulozi materinskoga jezika u proučavanju osjećaja straha od stranoga jezika. Jedino postoji jedan neizravni komentar

⁷ Prijevod I. Matić

Mihaljević Djigunović (2002: 57), kojim autorica izravno ne kritizira njegovo neproučavanje u konkretnome kontekstu, međutim, napominje da su za potpunije razumijevanje straha od čitanja na stranome jeziku potrebne dodatne spoznaje o tome procesu na materinskome jeziku. U nas još uvijek ipak ne postoje istraživanja straha od čitanja na materinskome jeziku, osim onoga što ga je provela autorica ovih redaka. Spomenuto istraživanje nije objavljeno, već je predstavljeno na šestome međunarodnome znanstvenom skupu Hrvatski kao drugi i strani jezik (krat. HIDIS) 2016. godine. U njemu su se pokušali utvrditi aspekti čitanja koji su povezani s neugodnim osjećajem straha od čitanja na hrvatskome i njemačkome jeziku te općenito učeničke navike čitanja kako bi se bolje spoznalo što učenike čini nervoznima i što im smeta kada čitaju na jednome ili drugome jeziku. Osim toga, glavni cilj istraživanja bio je provjeriti postoje li istovrsni aspekti čitanja povezani sa strahom od čitanja na oba jezika, odnosno može li se govoriti o važnosti straha od čitanja na materinskome jeziku u slučaju učenika stranoga jezika, kako tvrde Sparks i suradnici (2000).

Za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku korišten je upitnik FLRAS, a za istraživanje straha od čitanja na materinskome jeziku korišten je novi upitnik za istraživanje straha od čitanja na hrvatskome jeziku. Kao temelj za novi upitnik korišten je postojeći FLRAS iz kojega su uklonjene čestice koje se odnose na strani jezik poput „*Brine me kako ću savladati pravila pisanja*“ te su dodana otvorena pitanja, koja se odnose na čitanje na hrvatskome kao materinskome jeziku. Novi upitnik nazvan je *Reading Anxiety Scale* (krat. RAS) te su se pomoću njega mjerili razina straha i situacije povezane sa strahom od čitanja. Kako bi se potvrdila valjanost upitnika računata je unutarnja konzistencija (Cronbach alpha) koja je pokazala valjanost srednje razine.

Prema dobivenim rezultatima strah od čitanja postoji na oba jezika, pri čemu je iznenađujući podatak o višoj razini straha od čitanja na materinskome jeziku. Situacije koje su povezane s pojavom straha od čitanja na materinskome jeziku su: dužina teksta, nepoznata gramatika, nerazumijevanje riječi, čitanje naglas, naglasak, nastavnik, ocjena i tema teksta, pri čemu su učenici napisali da im je dok čitaju na materinskome jeziku najteže prepoznati pravilni naglasak riječi, dok se više trude oko čitanja ako je u pitanju ocjena ili nagrada.

Obrada rezultata također je pokazala povezanost između dviju vrsta straha. Kao potvrda povezanosti straha od čitanja na istraživanim jezicima istaknule su se istovrsne situacije, a to

su: dužina teksta, nepoznate riječi (izgovor, naglasak, značenje) i nastavnik. Unatoč negativnome osjećaju straha, učenici tvrde da su sigurni u sebe dok čitaju i na jednome i na drugome jeziku te smatraju da je čitanje itekako bitno, jer čitanjem ujedno razvijaju vještinu govora i dodaju da bi bili izgubljeni bez čitanja i pisanja.

Iako je krajem 90-tih godina prošloga stoljeća ponovno usvojen trend izbjegavanja materinskoga jezika u nastavi stranoga jezika uza zagovaranje jednojezičnosti kako bi se oponašala realna jezična/komunikacijska situacija i kako bi učenici bili što izloženiji ciljnome jeziku, ipak je dobro zapitati se ne bi li i sami nastavnici stranoga jezika pribjegavali materinskome jeziku kada i sami uče novi strani jezici prilikom pristupa značenju novonaučenih riječi. Odgovor je više nego jasan te ide u prilog pozitivnoj ulozi materinskoga jezika kao određenome temelju za razumijevanje novoga jezika koji se uči najčešće u formalnome okruženju.

Ako materinski jezik oblikuje učenikove misli, omogućuje mu shvaćanje svijeta koji ga okružuje, to jest on/ona na njemu temelji znanje o svemu, te se na njemu najprije opismenjuje, štoviše, usvaja sve jezične vještine, onda nije nelogično pretpostaviti da će čitanje na materinskome jeziku biti važno za čitanje na stranome jeziku. Čitanje je iznimno složen konstrukt bez obzira na (ne)materinski status jezika, a obuhvaća niz aspekata koji se ugrubo mogu podijeliti na one u domeni teksta i one u domeni čitatelja, podrazumijevajući dakako interakciju teksta i čitatelja ili obrnuto (više u 4.1). Iako čitanje na materinskome i čitanje stranome jeziku dijele neka obilježja, također se značajno razlikuju, primjerice, ako su im (morfo)sintaktičke strukture bitno drugačije, čitatelju je nužno uložiti veliki napor u kognitivno restrukturiranje jezičnoga materijala.

No, relevantna istraživanja beziznimno pokazuju značajnu povezanost. Carell (1991 u Mokhtari i Sheorey, 2002) tako zaključuje da su znanje stranoga jezika (inojezično umijeće) i sposobnost čitanja na materinskome jeziku ključni prediktori (ne)uspjeha u čitanju na stranome jeziku, pa ih se nikako ne smije zanemariti. Slično zaključuju Bernhardt i Kamil (1995) te Lee i Schallert (1997). Za Clarkea (1980) je inojezično umijeće ipak značajniji prediktor, ali Pichette, Segalowitz i Connors (2003) više ukazuju na sposobnost čitanja na materinskome jeziku kada je budući uspjeh u pitanju.

Najčešće se stoga spominje transfer ili prijenos određene vještine koju su učenici usvojili u prvome jeziku. Iako je u prethodnim primjerima taj transfer bio pozitivan, dakle, poticao je učenje novoga jezika, može biti također negativan, odnosno onemogućavati ili usporavati učenje. U svakome od ovih slučajeva, vidljiva je važnost materinskoga jezika i razlog zašto bi ga svakako trebalo uključivati u istraživanja procesa učenja stranoga jezika te uzeti u obzir također kada se govori o pojavi emocija pri čitanju.

4.3 Glavna istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku

Zbog složenosti procesa čitanja i broja prethodno navedenih aspekata (vidi 4.1) nije teško pretpostaviti da će čitanje na stranome jeziku izazvati neku vrstu straha. Na temu straha od čitanja na stranome jeziku provedeno je također relativno malo istraživanja u svijetu i u nas (Saito i sur.1999, Sellers, 2000, Mihaljević Djigunović, 2002, Matsuda i Gobel, 2004, Brantmeier, 2005, Tsai i Li, 2012, Capan i Karaca, 2013, Zhao i sur., 2013, Güvendir, 2014, Subasi, 2014, Joo i Damron, 2015, Matić, 2016, Mikami, Leung i Yoshikawa, 2018, Matić, 2018, Didović Baranac, 2020).

Da je čitanje izrazito složena djelatnost i da bi moglo biti izvor straha, osobito kod učenika stranoga jezika, bilo je već jasno autorima koji su ga prvi istraživali. Saito, Horwitz i Garza (1999) imali su nekoliko istraživačkih ciljeva. S jedne strane željeli su dokazati da strah od čitanja doista postoji, a s druge strane da strah od čitanja postoji kao zasebna vrsta straha, odvojena od općega straha od stranoga jezika u razrednome okruženju, što je u tadašnje vrijeme intenzivno istraživano. Osim toga, htjeli su dokazati kako strah od čitanja varira u svojoj izraženosti zbog različitih gramatičkih i pravopisnih pravila, ovisno o stranome jeziku koji se uči.

Kako bi dokazali da učenici za vrijeme čitanja osjećaju neugodne emocije sastavili su upitnik za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*, FLRAS) s ukupno 20 čestica. Svaka čestica sadrži Likertovu skalu slaganja od 5 stupnjeva. Autori su ga sastavili na temelju izjava o strahu (engl. *anxiety*) prikupljenih od studenata, a vezane su uz različite aspekte čitanja, njihove percepcije poteškoća za vrijeme čitanja na jeziku koji uče te relativnoj težini čitanja u usporedbi s ostalim jezičnim vještinama. Sudionici (N=383) su bili izvorni govornici engleskoga jezika i studenti francuskoga,

japanskoga i ruskoga jezika u prvome semestru studija; ti su jezici odabrani zbog različitih načina i pravila pisanja: latiničnoga pisma u francuskome, ćiriličnoga pisma u ruskome i logografskoga pisma u japanskome jeziku (također koriste fonološko).

Osim što su primijenili posebno konstruiran upitnik za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku, za proučavanje općega straha od stranoga jezika koristili su upitnik FLCAS. Kao globalna mjera studentskoga uspjeha uzete su ocjene na kraju semestra. Rezultati istraživanja pokazali su postojanje straha od čitanja kao posebne pojave, neovisne o općemu strahu od stranoga jezika. Potvrdilo se također da je pismo povezano sa strahom od čitanja: studenti japanskoga jezika osjećali su više razine straha od studenata francuskoga i ruskoga jezika. Osim toga, dokazali su, kao što je bilo uobičajeno u tadašnjim istraživanjima općega straha od stranoga jezika, da studenti koji imaju više razine straha, u ovome slučaju straha od čitanja na stranome jeziku, imaju statistički značajno niže ocjene od onih koji osjećaju niže razine straha od čitanja na stranome jeziku. Također su dokazali da su zabilježene više razine straha od čitanja kod onih koji su čitanje smatrali težom jezičnom vještinom. Zbog velikoga broja sudionika pokazano je da je njihov upitnik za mjerenje straha od čitanja pouzdan i da zaista mjeri ono što je njime predviđeno, pa se počeo uvelike koristiti u svijetu. Iako navode da su ovim istraživanjem dokazali zasebno postojanje straha od čitanja na stranome jeziku i njegove ovisnosti o danome jeziku, pismu i percepciji sudionika, autori napominju da nije zahvalno sa sigurnošću govoriti o tome je li strah uzrok ili posljedica poteškoće čitanja. Dodaju također da u svome istraživanju nisu identificirali ni proučavali strah od čitanja na materinskome jeziku iako je dobro poznato da su poteškoće u prvome jeziku povezane sa strahom i poteškoćama u stranome jeziku, pa bi te spoznaje bile od velike važnosti u ovoj diskusiji. Svjesni pojedinih ograničenja napominju da su dobiveni rezultati dobar početak za daljnja istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku, za koji se dosad smatralo da do njega ne dolazi.

Jednu od najvećih kritika prvome istraživanju straha od čitanja na stranome jeziku Saita i suradnika (1999) upućuju Sparks, Ganschow i Javorsky (2000), koji uglavnom proučavaju učenje stranoga jezika, ulogu materinskoga jezika u tome procesu te njegove afektivne i druge čimbenike, uključujući anksioznost, odnosno strah od stranoga jezika (Ganschow i Sparks, 1996, Sparks i Ganschow, 1996, Sparks, Ganschow, Arzter, Siebenhar i Plageman, 1997).

Sparks i suradnici (2000) navode da je možda najveći propust toga prvog istraživanja izostanak mjerenja razine ovladanosti materinskim jezikom i vještinom čitanja na materinskome jeziku. Smatraju kako je materinski jezik izrazito važan te dodaju da poteškoće u jezičnome procesiranju izazivaju probleme i da upravo oni čine pojedinca nervoznim kada uči neki strani jezik.

Ovakvo stajalište može se shvatiti ako se uzme u obzir da učenje stranoga jezika počiva na temeljima već usvojenoga materinskoga jezika, koji je prema Butzkamm (2003) čak glavni ključ za učenje stranoga jezika. Svaki novi jezik koji učimo suočen je na neki način s već postojećim materinskim jezikom, a istovremeno je najveće bogatstvo koje pritom koristimo. On je alat koji nam omogućuje pristup najbržemu, najtočnijemu i najpotpunijemu značenju kada učimo strani jezik (Butzkamm, 2003). Koristeći se materinskim jezikom naučili smo misliti i komunicirati, te smo usvojili intuitivno razumijevanje gramatike. Važnost materinskoga jezika, dakako, neće biti jednaka za učenike različite dobi. Prema spomenutoj autorici, prednosti materinskoga jezika dolaze do izražaja u djece od sedam ili osam godina nadalje, kada se njihov materinski jezik već dobro utemeljio.

Jedno od prvih istraživanja, nakon gore opisanoga, svakako je ono što ga je proveo Sellers (2000), proučavajući strah od čitanja na španjolskome jeziku u izvornih govornika engleskoga jezika. U njemu je sudjelovalo ukupno 89 sudionika. Za prikupljanje podataka korištena su tri instrumenta: već spomenuti FLRAS, FLCAS i CI (engl. *Cognitive Interference*), to jest onaj za mjerenje kognitivne interferencije, odnosno misli za vrijeme čitanja. Nakon što su sudionici pročitali tekst na španjolskome jeziku trebali su zabilježiti podatke u treće spomenuti instrument, te riješiti dva testa čitanja s razumijevanjem (višestruki odgovori). Mjerenje čitanja s razumijevanjem uključivalo je također pisani protokol o prisjećanju (engl. *recall protocol*) na engleskome jeziku. Rezultati su pokazali da se oni koji imaju više razine straha od čitanja slabije prisjećaju sadržaja pročitana teksta od drugih koji su tvrdili da su osjećali niže razine straha. Osim toga, sudionici s višim razinama straha bilježili su više misli za vrijeme čitanja, usredotočujući se na nevažno, kada ih se uspoređi s vršnjacima koji su imali niže razine straha, pri čemu pak nije pronađena statistički značajna povezanost između mjerenja straha i razumijevanja (misli se na test). Autor zaključuje da je strah od čitanja zasebna i drugačija pojava unutar učenja stranoga jezika te naglašava da su potrebna daljnja istraživanja kako bi se bolje razumjela uloga straha u procesu čitanja na stranome jeziku.

Relevantna su istraživanja, međutim, provedena također na uzorku izvornih govornika drugih jezika. Među japanskim studentima engleskoga jezika Matsuda i Gobel (2004) istražuju povezanost općega straha od stranoga jezika, straha od čitanja na stranome jeziku, spola, duljega boravka u zemljama engleskoga govornog područja i jezičnoga znanja mjereno ocjenom iz engleskog jezika. U istraživanju su sudjelovala ukupno 252 sudionika na jednome japanskom sveučilištu, a bili su podijeljeni u tri skupine prema upisanoj studijskoj godini (od prve do treće). Analiza rezultata pokazala je značajan utjecaj neovisne varijable, boravka u zemljama u kojima je engleski materinski jezik, što znači da su oni koji su duže boravili u nekoj od tih zemalja ili više njih imali značajno niže razine straha. No, spol se nije pokazao bitnim za strah od stranoga jezika ili čitanja na stranome jeziku. Zanimljiva je ipak potvrda spola kao jednoga od ključnih prediktora uspjeha dobrog jezičnog znanja studenata prve studijske godine. Autori stoga zaključuju da su potrebna daljnja istraživanja za dublje analize, a još važnijim korakom smatraju provedbu intervjua s nastavnicima i studentima.

Nezanemarivo i dobro strukturirano istraživanje također provodi Brantmeier (2005). Budući da općenito proučava čitanje na stranome jeziku, sam autor ovo istraživanje smatra važnim za tumačenje emocionalnih pojava kod čitatelja čije je jezično umijeće na visokoj razini, pri čemu tvrdi da problem straha od čitanja na stranome jeziku možda nije strah od čitanja samoga, već je više povezan s usmenim i pisanim zadacima za provjeru razumijevanja teksta. Najprije je htio istražiti koncept straha od čitanja na stranome jeziku kao pojavu odvojenju od straha od govorenja, slušanja i pisanja na stranome jeziku sa sudionicima na naprednome stupnju jezičnoga znanja. S istim je sudionicima potom htio provjeriti strah vezan uz zadatke za provjeru razumijevanja čitanjem na stranome jeziku te konačno povezanost straha od čitanja na stranome jeziku s razumijevanjem pročitana teksta na stranome jeziku. U istraživanju su sudjelovala 92 studenta španjolskoga jezika i gramatike (napredna razina) na jednome privatnom fakultetu. Autor je koristio upitnike FLCAS i FLRAS kao polazište, no prilagodio ih je svojim potrebama. Čestice prvoga upitnika preoblikovao je tako da su bile više usmjerene na čitanje na stranome jeziku (umjesto na učenje stranoga jezika općenito), dok je drugi upitnik služio kao vodič za preoblikovanje čestica u novi upitnik. Cijeli instrument bio je na engleskome jeziku. Svaka čestica u njemu mjerena je također Likertovom skalom slaganja od 5 stupnjeva. Osim preoblikovanoga upitnika, primijenjen je upitnik za prikupljanje općih podataka o sudionicima, kao što su: godine, spol, glavni studijski predmet, studiranje u zemljama španjolskoga govornog područja, jezik koji govore kod kuće i slično. Test čitanja s razumijevanjem je također korišten. Rezultati su potvrdili djelomično Brantmeierovo

predviđanje, a to je da studenti na visokim razinama jezičnoga znanja ne osjećaju opći strah od čitanja na stranome jeziku. Analiza je ujedno pokazala da govorenje izaziva najviše straha, a potom pisanje, te da su jednako niske razine straha studenata kada su u pitanju pisanje i čitanje. Također se ovim istraživanjem pokazalo da je znatno prisutniji strah od zadataka za provjeru razumijevanja, bili oni pisani ili usmeni, nego od samoga procesa čitanja. Zaključak je kako je strah znatno niži kada se razumijevanje ne provjerava direktno; a za razliku od prethodnih i naknadnih istraživanja ovdje nije pronađena niti pozitivna niti negativna korelacija između straha od čitanja i razumijevanja čitanjem (mjerena odgovarajućim testom).

Jedno od zanimljivih istraživanja proveli su također Tsai i Li (2012). Analizirajući prethodne nalaze tvrde da je relevantna literatura pokazala kako ispitna anksioznost značajno utječe na znanje i vještine testiranih, te dodaju da nije nužno negativna, odnosno može čak pozitivno utjecati na izvršenje zadatka pod uvjetom da nije ni previsoka ni preniska. Stoga su ovi autori odlučili uključiti anksioznost za vrijeme provjere inojezičnoga znanja te istražiti moguću povezanost između ispitne anksioznosti, straha od čitanja na stranome jeziku i vještine čitanja na stranome jeziku. Primijenili su FLRAS, test za mjerenje ispitne anksioznosti (engl. *Test Anxiety Scale*, TAS) i test čitanja na engleskome jeziku, na uzorku studenata prve godine studija engleskoga jezika (n=302) u Tajvanu. Njihovo istraživanje dalo je nekoliko značajnih rezultata. Najprije su dokazali da je vještina čitanja na engleskome kao stranome jeziku negativno povezana s ispitnom anksioznošću, kao i sa strahom od čitanja na tome jeziku. Dalje navode kako ispitna anksioznost značajno pozitivno korelira sa strahom od čitanja na stranome jeziku. Ne pronalaze, međutim, značajne razlike u čitanju studenata koji imaju visoku ispitnu anksioznost i onih koji ju nemaju. Isti rezultati ponavljaju se kod straha od čitanja na stranome jeziku, odnosno razlike u vještini čitanja između onih koji osjećaju visok i onih koji osjećaju nizak strah nisu statistički značajne. Potencijalne razloge ovakvih rezultata nalaze u manjem broju sudionika te u neodgovarajućim testovima za mjerenje vještine čitanja.

Nezaobilazno je također zanimljivo istraživanje što su ga proveli Capan i Karaka (2013), proučavajući povezanost između straha od čitanja na stranome jeziku i straha od slušanja na stranome jeziku. Okrenuli su se receptivnim vještinama jer su opći strah od stranoga jezika i strah od govorenja na stranome jeziku bili itekako zastupljeniji u dotadašnjim istraživanjima. Njih je zanimalo, dakle, povezanost straha od čitanja i straha od slušanja na stranome jeziku s obzirom na spol i stupanj obrazovanja sudionika. Istraživanje provode među 159 studenata

engleskoga jezika na jednome turskom sveučilištu. Za potrebe prikupljanja podataka koristili su upitnike FLRAS i FLLAS (engl. *Foreign Language Listening Anxiety Scale*). Rezultati su pokazali pozitivne korelacije između tih dvaju vrsta straha, a to znači što je viši strah od čitanja na stranome jeziku raste strah od slušanja na stranome jeziku. Istraživanje je također otkrilo umjerenu korelaciju između razine obrazovanja i razine straha od čitanja na stranome jeziku. Autori objašnjavaju povezanost tih strahova u procesu učenja stranoga jezika time da se u oba slučaja radi o razumijevanju, stoga predlažu nastavnicima da u praksi odvajaju razumijevanje čitanjem i razumijevanje slušanjem kako ne bi pojačavali negativni osjećaj straha kod učenika.

Zhao, Guo i Dynia (2013) istraživali su strah od čitanja na uzorku studenata kineskoga kao stranoga jezika u Sjedinjenim Američkim Državama (izvorni govornici engleskoga jezika) te povezanost između straha od čitanja na stranome jeziku i individualnih varijabli poput godina učenja, boravka u inozemstvu i sličnih, te povezanost straha od čitanja na stranome jeziku i čitanja na stranome jeziku. Koristili su dva instrumenta za mjerenje straha (FLCAS i FLRAS), upitnik o demografskim podacima te intervju putem elektroničke pošte sa sudionicima koji su osjećali slične razine općega i straha od čitanja na stranome jeziku. Istraživanje je pokazalo da su sudionici osjećali strah od čitanja na kineskome kao stranome jeziku te da je taj strah bio povezan s njihovom razinom obrazovanja, boravkom u Kini, ali ne i s njihovim spolom. Kao važan rezultat ističu negativnu korelaciju između razina straha od čitanja i čitanja, koje je mjereno rezultatima na testovima čitanja te ocjenom na završnome ispitu. Osim što su proučavali povezanost između čitanja i straha od čitanja te povezanost između dvije vrste straha, među ispitanim individualnim čimbenicima tražili su uzroke straha. Njih su pronašli u nepoznatome pismu, nepoznatim temama teksta i brizi za razumijevanje teksta. Na kraju su autori zaključili da je strah od čitanja na kineskome jeziku značajan i da doista predstavlja problem studentima kineskoga kojima je engleski materinski jezik.

Kao neki od prethodnih autora, Subasi (2014) također pokušava dokazati odvojenost općega straha od stranoga jezika i straha od čitanja na stranome jeziku, odnosno želi potvrditi postojanje straha od čitanja kao zasebne vrste straha. Njegov drugi cilj ovdje jest odrediti koji su uzroci straha od čitanja. Istraživanje je proveo na jednome fakultetu u Turskoj među izvornim govornicima turskoga jezika, a u njemu je sudjelovalo 55 studenata engleskoga jezika. Autor pritom koristi upitnike FLCAS i FLRAS te polustrukturirane intervjuje za prikupljanje kvalitativnih podataka kojima bi pokušao objasniti kvantitativne podatke dobivene spomenutim

upitnicima. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da strah od čitanja na stranome jeziku također zaista postoji kod ovih sudionika, i to kao odvojena pojava, neovisno o općemu strahu od stranoga jezika. Također se pokazalo da su, iako odvojene, ove dvije dimenzije straha statistički značajno povezane, dakle, ako studenti imaju izraženiji strah od stranoga jezika, imat će ujedno više razine straha od čitanja na stranome jeziku. U potrazi za uzrocima straha od čitanja pronašli su šest kategorija, a to su: osobni razlozi, nastavnikovo ponašanje u razredu, njegove/njezine metode, značajke teksta, čitanje teksta i prethodno iskustvo. Osobni razlozi odnosili su se na samoprocjenu sposobnosti čitanja, visoka osobna očekivanja i uspoređivanje s drugima. Nastavnikove metode su se ticale su se postupaka koje nastavnici koriste u nastavi i njihov vokabular, a značajke teksta na dužinu teksta, pozadinske informacije i vrstu teksta. Kategorija čitanja teksta podrazumijevala je nepodudaranje između pitanja na testovima i sadržaja nastavnih satova na kojima se čita te vrijeme čitanja teksta. Unatoč tome što se mali uzorak sudionika smatra ograničavajućim čimbenikom ovoga istraživanja, autor tvrdi da su dobiveni zanimljivi rezultate koji bi mogli biti korisni nastavnicima stranoga jezika. Nešto drugačije istraživanje u ovome razdoblju, kada strah od čitanja izaziva sve veće zanimanje, jest sljedeće također provedeno u Turskoj (Güvendir, 2014). Autor je svjestan činjenice kako aktualna istraživanja pokušavaju identificirati postojanje straha od čitanja na različitim stranim jezicima te utvrditi njegove uzroke koristeći pritom skalu koju su oblikovali Saito i suradnici (1999), FLRAS ili intervju s sudionicima. Smatra da je strah itekako zahtjevna pojava te navedeni instrumenti nisu dostatni da bi se prodrlo u svijest učenika, kao što su to verbalni protokoli ili usmena izvješća (engl. *think aloud protocols*) pomoću kojih je moguće „nadgledati“ nečije stanje uma. Cilj je istraživanja stoga bio pronaći aspekte čitanja koji su povezani s pojavom straha od čitanja na stranome jeziku, izlažući sudionike čitanju teksta i snimanju. Bilo je uključeno 30 studenata prve godine na jednome sveučilištu. Svi su prije upisa studija polagali test kojim se provjeravalo znanje engleskoga jezika i polazili su njegov pripremni tečaj. Od instrumenata primijenjeni su verbalni protokoli (glasno razmišljanje), zasnovani na zvučnome snimanju cijeloga procesa čitanja, koji su potom transkribirani i analizirani. Analiza zapisa otkrila je 173 čestice straha, podijeljene u 12 kategorija. Kategorije uzročnika straha od čitanja na stranome jeziku, što ih je autor izdvojio po značajnosti pojavljivanja, su sljedeće: 1. metaforički naslov, 2. nepoznat vokabular, 3. ispit, 4. čitanje naglas, 5. dužina teksta, 6. vrijeme, 7. nastavnikova pitanja, 8. upoznatost s temom, 9. jezične ili gramatičke strukture, 10. studentska pitanja, 11. koherentnost odlomaka te 12. vrsta teksta. Upravo su to autorovi prijedlozi za nastavu čitanja, odnosno on ukazuje praktičarima na što bi trebali obratiti pozornost kada je u pitanju čitanje teksta.

Kao što je vidljivo iz opisanih primjera, strah od čitanja pobudio je zanimanje onih koji istražuju strani jezik kao pojava tako da uzimaju u obzir dokaze prethodnih istraživanja te ih provjeravaju na drugim, različitim jezicima, dodavajući također neke nove varijable, a sve s ciljem da bi dublje prodrijeti u čitanje i emocije koje se pritom javljaju. Još jedno takvo istraživanje provedeno je sa stotinjak studenata korejskoga jezika na jednome velikom privatnom sveučilištu u Sjedinjenim Američkim Državama (Joo i Damron, 2015). Autorima je bio cilj među izvornim govornicima engleskoga jezika istražiti strah od čitanja te kakva je povezanost straha od čitanja s općim strahom od stranoga jezika i utjecaje niza varijabli. Koristili su FLCAS, FLRAS, upitnik o osobnim podacima poput spola, dobi, studijske godine, glavnoga predmeta, putovanja u Koreju, dužine boravka i slično, te dva testa za provjeru razumijevanja čitanjem koja su sami razvili. Obradom rezultata dokazali su da studenti osjećaju i opći strah od stranoga jezika i strah od čitanja na stranome jeziku, pri čemu su razine straha bile slične i u pozitivnoj korelaciji. Međutim, u ovome je slučaju studijska godina bila bitna, pa su studenti prve godine osjećali niže razine straha od čitanja na korejskome jeziku nego njihovi stariji kolege. Rezultati su dodatno pokazali da individualni čimbenici također utječu na strah od čitanja. Studenti na višim razinama jezičnoga umijeća (bolje jezično znanje) osjećali su niže razine straha od onih na nižim (lošije jezično znanje). Slično je sa studentima koji su imali iskustva s učenjem drugih stranih jezika i koji su boravili neko vrijeme u Koreji, svi su osjećali niže razine straha, no spol u ovome istraživanju također nije igrao značajnu ulogu. Kao značajni prediktori straha od čitanja na stranome jeziku ovdje su se pak istaknuli iskustvo u učenju drugih stranih jezika, studijska godina i opći strah od stranoga jezika. Ovim istraživanjem se, međutim, došlo do nekih neočekivanih rezultata. Iako je u većini dotadašnjih istraživanja, na čije su se rezultate Joo i Damron (2015) pozivali, dokazano da je strah od čitanja na stranome jeziku povezan s lošijim čitanjem, u njihovome se istraživanju pokazalo sasvim suprotno. Prema dobivenim rezultatima kod studenata druge godine statistički su značajno i pozitivno povezani strah od čitanja i bolje čitanje, što znači da oni koji osjećaju više razine straha od čitanja na korejskome jeziku ujedno bolje razumiju tekst koji čitaju na tome jeziku, što autori nazivaju anomalijom. Istražujući aspekte čitanja koji su povezani sa strahom od čitanja na korejskome jeziku pronašli su da se oni prije svega odnose na znakove koje studenti moraju naučiti kako bi mogli uspješno čitati. Naime, pomnom analizom čestica upitnika FLRAS postaje vidljivo da su sudionici zabrinuti kada naiđu na nove simbole koje moraju naučiti, teško im je prisjetiti se što riječ ili rečenica znači kada napokon uspiju izgovoriti znakove, te čitanje smatraju najtežom vještinom pri učenju korejskoga kao stranoga jezika.

Istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku novijega datuma kreću se još uvijek u domeni različitih jezika i sličnih ciljeva. Jedno takvo je proveo Al-Sohbani (2018) među srednjoškolskim učenicima engleskoga jezika u Jemenu (arapski im je materinski jezik), a cilj mu je bio proučiti povezanost straha od čitanja s određenim učeničkim varijablama (ocjena iz engleskoga jezika, spol i vrsta škole koju pohađaju) te provjeriti postoji li značajna razlika među učenicima s obzirom na strah od stranoga jezika te spol i vrstu škole. Istraživanje je obuhvatilo 106 sudionika u dobi od 16 do 17 godina koji engleski uče kao strani jezik u javnim ili privatnim školama. Svi su imali poduku iz engleskoga jezika u trajanju od 3 godine i 4 mjeseca u trenutku provođenja istraživanja. Za prikupljanje podataka autor je koristio FLRAS, upitnik o općim podacima sudionika te školske ocjene. Rezultati analize pokazali su da učenici osjećaju iznadprosječne razine pri čemu spol bitno ne utječe na razinu straha od čitanja. Ipak, statistički pouzdana razlika u razinama straha pokazala se u slučaju škole kao varijable, pri čemu su učenici iz privatnih škola osjećali niže razine straha. Pomoću čestica upitnika FLRAS autor je izdvojio izvore straha od čitanja na engleskome kao stranome jeziku, a to su: izgovor riječi, nepoznate teme, nepoznati vokabular, čitanje naglas, prevođenje riječ po riječ, nepoznati kultura i povijest engleskoga govornog područja, nepoznata gramatika, te engleska abeceda i simboli kod pisanja.

Mikami i suradnici (2018) u svome su istraživanju nastojali otkriti koji je prag anksioznosti, tj. straha da bi negativno utjecao na rezultate testa čitanja s razumijevanjem. Usmjerali su se na testove „niskoga rizika“ (engl. *low-stakes*), odnosno one koji imaju slabe ili nikakve negativne posljedice za studenta/učenika. Njihova je pretpostavka bila da se negativni utjecaj anksioznosti javlja pri rješavanju testa niskoga rizika, kada se učenik stranoga jezika suoči s intenzivnim kognitivnim naporom, pa mu test objektivno predstavlja izazov. Ukoliko mu se test čini jednostavnim, mogući negativan rezultat neće ga zabrinjavati, sukladno tome kod njega neće doći do povišenih razina straha, odnosno anksioznosti. Svoju pretpostavku autori temelje na uvjerenju kako među istraživanjima straha od čitanja na stranome jeziku postoji jedan „propust“. Većina njih ukazala je na povezanost vještine čitanja s razinom straha od čitanja (Sellers, 2000, Zhao i sur, 2013, Joo i sur., 2015, Didović Baranac, 2020), no ipak postoje istraživanja koja su, barem jednim dijelom, pokazala da nema nikakve statistički značajne povezanosti među njima (Brantmeier, 2005, Tsai i Li, 2012). Autori zanimljivo objašnjavaju „propust“ dosadašnjih istraživanja. Naime, mogući razlog nalaze u razlici između pretpostavljene, subjektivne procjene težine testa (što učenici misle o testu) i stvarne, objektivne težine testa. Drugim riječima, ako test nije dovoljno zahtjevan, a učenici ga svejedno percipiraju

kao prijatnu, tada se može dogoditi da ne dolazi do značajnog utjecaja straha na čitanje koji bi bio toliko sustavan da se primijeti, kao što se dogodilo u istraživanju Brantmeiera (2005) ili će pak doći do pozitivne povezanosti između razina straha i čitanja (Joo i Damron, 2015). Mikami i suradnici (2018) su na uzorku japanskih studenata engleskoga jezika dokazali da postoji prag straha od čitanja na stranome jeziku te da se nalazi u točki preklapanja objektivne i subjektivne težine testa. Ovim radom autori utiru put novim istraživanjima, a ujedno dokazuju još jednom nalaze Saita i suradnika (1999) da strah od čitanja na stranome jeziku raste kada su studenti/učenici suočeni sa subjektivno zahtjevnim testovima. Dakle, ispitna anksioznost i strah od stranoga jezika (jezična anksioznost) vrlo su slične pojave. Provjera znanja (čitanje, slušanje, govorenje i pisanje) pomoću testova predstavlja svakodnevicu u današnjemu obrazovanju, pa tako i učenju stranoga jezika, stoga preklapanja ispitne anksioznosti i straha od stranoga jezika nisu iznenađujuća.

Sukladno (ne)zastupljenosti problema straha od čitanja u svjetskim istraživanjima, u Hrvatskoj je očekivano zabilježen njihov gotovo neznatan broj (Mihaljević Djigunović, 2002, Matić, 2016, Matić, 2018, Didović Baranac, 2020).

Istraživanje među hrvatskim učenicima stranoga jezika prva provodi Mihaljević Djigunović (2002) kako bi ispitala povezanost između straha od čitanja te općega straha od jezika, uspjeha u učenju jezika, pojma o sebi, spremnosti na rizik i motivacije. U njemu je sudjelovalo ukupno 50 srednjoškolaca, a strani im je jezik bio engleski. Ovdje je također korišten upitnik FLRAS, preveden na hrvatski jezik. Analiza rezultata pokazala je statistički značajnu korelaciju između svih varijabli, odnosno potvrđena je značajna povezanost straha od čitanja na engleskome kao stranome jeziku sa svim mjerenim varijablama. Zaključeno je stoga kako strah od čitanja na stranome jeziku postoji i kod hrvatskih učenika te da je povezan s općim strahom od stranoga jezika, odnosno što je veći učenikov strah od čitanja, veći je i njegov opći strah od jezika. S rastom straha od čitanja na engleskome jeziku smanjuje se također uspjeh u tome jeziku, a učenici imaju negativniji pojam o sebi, dok oni koji osjećaju slabiji strah od čitanja imaju viši intenzitet motivacije te su spremniji na jezični rizik.

Sljedeća istraživanja na istome tragu provodi autorica ovih redaka (Matić, 2016, 2018), proučavajući strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku, odnosno nastoji utvrditi postoji li strah od čitanja kod učenja toga stranog jezika, koje su njegove razine, ima li razlika

u njegovu intenzitetu s obzirom na godine učenja toga jezika, koji su čimbenici (aspekti čitanja) povezani s pojavom straha te kako je povezan s uspjehom postignutim u učenju stranoga jezika (Matić, 2018). Polazeći od provedenoga istraživanja, slijedi promišljanje o preoblikovanju tada jedinoga instrumenta za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku (Matić, 2016). U tim radovima rezultati potvrđuju postojanje spomenute emocionalne pojave (Matić, 2016, 2018) kada je u pitanju čitanje na njemačkome jeziku kod starijih (8. razred osnovne škole), odnosno mlađih učenika (5. razred osnovne škole) (Matić, 2018). Kod obje skupine upitnikom FLRAS dokazane su srednje razine straha, pri čemu je kod starijih sudionika razina straha nešto niža, no razlika nije statistički značajna. Slično kao u istraživanju Mihaljević Djigunović (2002), strah od čitanja na njemačkome jeziku povezan je s uspjehom u tome jeziku, odnosno dokazana je statistički značajna negativna korelacija između straha od čitanja i uspješnosti, što pak znači da strah od čitanja na njemačkome jeziku raste sa slabijim jezičnim znanjem. U istome istraživanju (Matić, 2018) analizirani su aspekti čitanja, koji su pronađeni među istaknutim česticama upitnika FLRAS za ispitivanje straha. Kod obje skupine pronađeni su slični aspekti - povezani s načinima čitanja na stranome jeziku. Rezultati pokazuju da i mlađi i stariji učenici često prevode riječ po riječ te pritom razumiju gotovo sve riječi, ali ipak ne razumiju tekst u cijelosti. Dobiveni rezultati daju uvid u to kako zapravo čitaju učenici koji osjećaju strah od njemačkoga kao stranoga jezika, ali i općenito. Ovaj pronalazak je važan za nastavnike, koji često očekuju da učenici tijekom čitanja razumiju poruku teksta, dok se oni istovremeno „bore“ s pojedinačnim riječima (Matić, 2018).

Iako su rezultati opisanoga istraživanja objavljeni 2019. godine, javnosti su prvi puta predstavljani na znanstvenoj konferenciji UZRT (engl. *University of Zagreb Roundtable: Empirical Studies in Applied Linguistics*) 2016. godine. Iz njega proizlazi drugi rad za čije potrebe autorica nužno konstruirala izmijenjeni upitnik (2017). Naziva ga FRAM, a ovdje je detaljnije opisan u dijelu o istraživačkim instrumentima (vidi 6.2.2.4). Iako je upitnik FLRAS (Saito i sur., 1999) vrlo pouzdan za donošenje zaključka o postojanju straha i njegovoj povezanosti s drugim (ispitanim) varijablama, što su dokazali radovi u kojima je doista korišten, pri obradi dobivenih rezultata navedenim instrumentom primijećeno je da se neke čestice ne mogu jednoznačno protumačiti te da nije napravljena jasna distinkcija između vrsta čitanja u česticama (tiho – naglas), stoga nije jednostavno pouzdano tvrditi što rezultat pojedine čestice znači u kontekstu istraživanja. Zbog takve prirode čestica teško je reći jesu li zaključci istraživanja točni i precizni, te jesu li učenici pravilno razumjeli tvrdnje u upitniku. Primjer jedne nedovoljno jednoznačne čestice jest „*Kad čitam njemački, toliko se zbunim da ne mogu*

pratiti što čitam“. Dio čestice, koji je teže precizno protumačiti, jest ovaj koji se odnosi na nemogućnost učenika da prati što čita. Znači li ta „nemogućnost praćenja“ da učenik ne razumije što čita, razumije li slabije to što čita, čita li možda sporije ili se teže usredotočuje? Vrlo je teško odgovoriti na to pitanje, a da se ne pita samoga sudionika ili se čestica ne oblikuje preciznije. Isto tako nije jasno odnosi li se ovdje „čitanje“ na situaciju kada učenik u razredu na satu stranoga jezika čita naglas ili tiho s razumijevanjem. Osim što se u novome upitniku ovakve i slične čestice preciznije oblikuju, u njemu se napravila prethodno navedena razlika između čitanja u sebi i čitanja naglas u svakoj čestici koja to nije prije sadržavala. Upravo je ovo razlikovanje u novome upitniku FRAM pokazalo i nove zanimljive rezultate, odnosno ukazalo je na čitanje naglas kao aspekt čitanja povezan sa strahom od čitanja na njemačkome jeziku. Strah od čitanja je u tome kontekstu povezan sa situacijama kada se učenici suočavaju s nepoznatim riječima, nepoznatom gramatikom, nepoznatom temom teksta te dužim tekstovima. Učenici također dodaju da se ne osjećaju ugodno kada moraju čitati naglas, no istovremeno su zadovoljni kako čitaju naglas, dok kraće tekstove vole čitati naglas. Analizom aspekata čitanja u sebi također se pokazalo da je strah povezan s nerazumijevanjem pojedinih riječi u tekstu te sa čitanjem dužega teksta s razumijevanjem, što polovica sudionika navodi kao najtežu jezičnu vještinu. Ukratko, pomoću razlikovanja vrsta čitanja primjena novoga upitnika donosi preciznije spoznaje o neugodnim osjećajima za vrijeme čitanja naglas / u sebi te o aspektima čitanja s kojima su povezani. Primjerice, u prvome istraživanju upitnikom FLRAS pokazalo se da je sa strahom od čitanja povezana čestica „*Obično pri čitanju prevodim riječ po riječ*“, koja je također istaknuta u drugome istraživanju upitnikom FRAM, međutim, nešto preciznija s obzirom na vrstu čitanja koja se mjeri „*Obično pri čitanju s razumijevanjem (tiho čitanju) prevodim riječ po riječ*“. Osim spomenute prednosti novoga upitnika FRAM, njegova primjena s jasnije oblikovanim česticama otkrila je dodatne aspekte čitanja povezane sa strahom od čitanja na stranome jeziku, a to su: nepoznate riječi, nerazumijevanje sadržaja, dužina teksta, čitanje kao dio nastave stranoga jezika, pravila pisanja, nepoznata gramatika i čitanje naglas.

Osim autorice ovoga rada kritike instrumentu FLRAS za mjerenje straha od čitanja daju također Sparks, Ganschow i Javorsky (2000), ali oni ne predlažu ništa novo, dok Didović Baranac (2020) u svome doktorskom radu daje zanimljivo rješenje te izrađuje i validira novi upitnik za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku. Upitnik je konstruiran s ciljem da mjeri strah od čitanja na stranome jeziku (engleskome i njemačkome) koji se uči u hrvatskome socioedukacijskome kontekstu, a koji dopušta provedbu usporedbe navedena dva strana jezika. Autorica kao temelj za konstrukciju novog mjernog instrumenta koristi Upitnik za mjerenje

straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (krat. *FLCAS*, engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) (Horwitz i suradnici, 1986), Upitnik za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku (krat. *FLRAS*, engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*) (Saito i suradnici, 1999) te nalaze dobivene na temelju diskusija s fokus grupama za engleski i njemački jezik o strahu koji osjećaju. Novi upitnik za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku primjenjuje u preliminarnom istraživanju te kao konačni rezultat dobiva upitnik koji postiže visok koeficijent pouzdanosti ,919 (Cronachov α). Konačna pouzdana i valjana verzija upitnika za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku u hrvatskome kontekstu sadrži tako 25 čestica s Likertovom skalom slaganja. Veliki značaj novog upitnika ogleda se u pronađenoj strukturi straha. Statističkim se analizama utvrdila peterokomponentna struktura straha od čitanja na njemačkome. Strah se od čitanja na njemačkome jeziku stoga sastoji se od kognitivne, jezične, emocionalne i tjelesne komponente te one koja se odnosi na nastavnika. Autorica tim zaključcima ističe da strah od čitanja na stranome jeziku nije nikako jednodimenzionalan konstrukt i dodaje da su spomenute komponente u međusobnoj interakciji čime uvelike doprinosi dosadašnjim spoznajama straha od čitanja. Pritom upozorava kako je u borbi protiv straha potrebno djelovati na sve nabrojane, ali imajući na umu njihovu povezanost.

4.4 Ključne spoznaje o strahu od čitanja na stranome jeziku

Iako istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku nema mnogo, uostalom kao ni onih u kontekstu straha od stranoga jezika, pri čemu ona malobrojna proučavaju različite skupine sudionika s različitim materinskim i stranim jezicima, prethodno opisana ipak unose novost u proces učenja stranoga jezika te unaprijeđuju svijest o važnosti osjećaja za učenje stranoga jezika. S obzirom na to da je riječ o novijemu istraživačkom području još je dosta nepodudarnosti u nazivlju. Slično kao u proučavanju općega straha od stranoga jezika, iz čega upravo proizlaze razmišljanja o strahu od čitanja na stranome jeziku, autori pokazuju zanimanje za uzroke straha, odnosno za njegove posljedice.

U nastavku teksta pojave i varijable koje se u istraživanjima nazivaju uzrocima straha od čitanja na stranome jeziku nazivat će se *apsketima čitanja* koji su povezani s pojavom straha od čitanja na stranome jeziku, dok će se ono što se naziva posljedicama nazivati *manifestacijama*, što se pak odnosi na povezanost straha od čitanja i razumijevanja teksta čitanjem. Razlozi odabira navedenih naziva bit će naknadno detaljnije objašnjeni.

U ovome dijelu o aspektima čitanja na neki će se način objediniti konstrukti za koje se u istraživanjima pokazalo da su povezani s pojavom straha od čitanja. Autori ih nazivaju uzrocima i učincima straha od čitanja na stranome jeziku. Potrebno je, međutim, pojasniti kako je te aspekte teško nazivati uzrocima s obzirom da istraživanja nisu provedena tako da bi se navedenim konstruktima uzrokovao strah od čitanja, niti je strah od čitanja izazivan namjerno kako bi se ispitala njegove posljedice. Razlog za objedinjenost podataka ujedno je u tome što, unatoč provedenim istraživanjima straha od čitanja na stranome jeziku i brojnim dokazima njegova postojanja, ne možemo sa sigurnošću tvrditi je li strah zaista uzrok ili tek posljedica procesa čitanja. Stoga nije preporučljivo primjerice tvrditi da je viša razina straha od čitanja na stranome jeziku uzrok lošijega jezičnog znanja, kao niti da je strah od čitanja na stranome jeziku posljedica nerazumijevanja pojedinih riječi u tekstu, jer iz istraživanja nije jasno kakva je njihova uzročno-posljedična povezanost.

Ono što je neosporno jest da postoje čvrsta povezanost između ispitanih aspekata čitanja, jezičnoga znanja i pojave straha za vrijeme čitanja na stranome jeziku. Uzročno-posljedične veze tek su novi izazovi koje trebaju ispitati neka buduća istraživanja novim suvremenim metodama.

U istraživanjima straha od stranoga jezika najčešće je proučavana povezanost između pojave straha i čitanja, odnosno jezičnoga znanja. Eysenck i Calvo (1992) u okviru kognitivističkoga pristupa tvrde da strah od jezika utječe na kapacitet procesiranja tako da smanjuje količinu koncentracije i pažnje koju je učenik posvetio učenju ili zadatku. Stoga učenici koji osjećaju visoki strah koriste dio svoje kognitivne energije na razmišljanje o stvarima koje nisu važne za sam proces čitanja s razumijevanjem (koliko im je težak vokabular, kako im loše ide, koliko još vremena imaju i slično). S druge strane učenici koji osjećaju niži strah ne ulažu toliko energije u ono što nije važno, pa imaju na raspolaganju više kognitivne energije potrebne za sam proces čitanja s razumijevanjem. Na temelju navedenih razmišljanja, Sellers (2000) postavlja sljedeće hipoteze: (1) više razine straha miču usredotočenost od procesa čitanja s razumijevanjem; (2) strah može usporiti proces čitanja ili ga učiniti vrlo napornim, čak i samo prepoznavanje riječi ili slova; (3) strah utječe na čitateljeve odluke, kao što je ona o korištenju strategija.

Young (1992) navodi kako čitanje može izazivati strahove kod nekih učenika koji već imaju poteškoće u čitanju, jer nemaju razvijene dobre strategije čitanja, pa tako primjerice vrlo anksiozni učenici jedan dio svoje mentalne energije troše na razmišljanje o stvarima koje nisu povezane s čitalačkom aktivnošću (npr. što rade njihovi vršnjaci, koliko im je vremena ostalo da dovrše zadatak) (Sellers, 2000).

Analizom većine dosadašnjih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku (Saito, Horwitz i Garza, 1999; Sellers, 2000; Matsuda i Gobel, 2004; Brantmeier, 2005; Tsai i Li, 2012; Capan i Karaka, 2013; Zhao i sur., 2013; Subasi, 2014; Güvendir, 2014; Xinguang, 2014; Joo i Damron, 2015; Al-Sohbani, 2018; Mikami i sur., 2018; Matić, 2018 i Didović Baranac, 2020), provedenih nakon što je dokazano postojanje ove vrste straha neovisne o općemu strahu od stranoga jezika, može se govoriti o raznovrsnosti i složenosti aspekata čitanja za koje se pokazalo da su povezani s pojavom neugodnih osjećaja kada učenici čitaju na stranome jeziku. Postoji nekoliko mogućih razloga za navedeno. Jedan od njih može biti činjenica da su istraživanja provedena na različitim stranim jezicima (francuski, japanski, ruski, španjolski, kineski, korejski), među kojima je ipak najzastupljeniji engleski jezik. U njima su također korišteni različiti mjerni instrumenti, osim upitnika FLRAS (Saito i sur., 1999), kao što su: upitnici prisjećanja, verbalni protokoli, polustrukturirani intervjui (*online* ili uživo). Istraživanja se također razlikuju po metodologiji i materinskome jeziku sudionika, no gotovo sva uključuju studente. Iako se u njima koriste različiti instrumenti i obuhvaćaju različite jezike (materinske i strane), brojni se aspekti ipak preklapaju i ponavljaju u velikome dijelu istraživanja. Saito i suradnici (1999) tako izdvajaju: pismo, strani jezik, ocjene i učeničku percepciju o težini stranoga jezika. U spomenutom slučaju rod se nije pokazao kao aspekt povezan s razinama straha od čitanja, no Matsuda i Gobel (2004) dokazuju suprotno, ističući također boravak u zemljama određenoga govornog područja. Taj aspekt potvrđuju još Zhao i suradnici (2013) te Joo i Damron (2015). Zhao i suradnici (2013) ističu dodatno nepoznato pismo i nepoznatu temu teksta, razinu obrazovanja sudionika i razumijevanje, a također naglašavaju važnost učeničke brige o vlastitome razumijevanju teksta. Iz posljednjega vidljivo je da su učeničke misli za vrijeme čitanja, koje bi trebale biti usredotočene na sadržaj, okrenute negativnijim emocijama, što im opterećuje kognitivni kapacitet za procesiranje. Eysenck i Calvo (1992) smatraju da pojava straha ima negativan utjecaj na izvedbu (rezultat), jer utječe na smanjenje kapaciteta za obradu podataka.

Subasi (2014) izdvaja osobne razloge kao aspekte povezane s pojavom straha, pri čemu učenici imaju visoka očekivanja, uspoređuju se s drugima te procjenjuju vlastite sposobnosti. Spomenuti autor ističe i druge poput prethodnoga iskustva s učenjem stranih jezika, vremena planiranoga za čitanje teksta i pitanja o razumijevanu pročitana, no jedno njegovo istraživanje ističe povezanost nastavnikova ponašanja i nastavnih metoda s pojavom straha od čitanja na stranome jeziku. Kao aspekte čitanja povezane s pojavom straha, znatan dio istraživanja izdvaja značajke teksta, poput teme (Zhao i sur., 2013; Güvendir, 2014; Matić, 2016; Al-Sohbani, 2018), dužine (Subasi, 2014, Güvendir, 2014; Matić, 2016), nepoznatoga vokabulara (Güvendir, 2014; Al-Sohbani, 2018), vrste (Güvendir, 2014) i pisma (Saito i sur., 1999; Joo i Damron, 2015; Al-Sohbani, 2018). Vrsta ispita, zadaci kojima se provjerava znanje i težina testa također su povezani s pojavom straha od čitanja (Brantmeier, 2005; Güvendir, 2014; Mikami i sur, 2018). Ostali autori izdvajaju čitanje naglas (Güvendir, 2014; Matić, 2016; Al-Sohbani, 2018), nepoznatu kulturu govornoga područja (Al-Sohbani, 2018) i način čitanja, odnosno *verbatim* prevođenje⁸ (Al-Sohbani, 2018; Matić, 2018), dok druga istraživanja potvrđuju povezanost između straha od čitanja i straha od slušanja te povezanost s ispitnim anksioznošću (Tsai i sur, 2012, Capan i Karaka, 2013).

Budući da istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku počinju tek krajem 90-tih godina prošloga stoljeća, ovaj se osjećaj može smatrati segmentom učenja stranoga jezika koji tek treba pomnije istražiti kako bi se pronašle bitne karakteristike te kako bi se naposljetku glavna otkrića primijenila u nastavi stranoga jezika tako da učenicima ne predstavlja traumatično iskustvo te kako bi se moglo reagirati čak i preventivno da ne bi došlo do negativnih emocija, koje mogu u konačnici rezultirati odustajanjem od učenja stranoga jezika.

Relativno mali broj provedenih istraživanja donio je već vrlo zanimljive zaključke o strahu od čitanja tekstova na stranome jeziku. Ona su se uglavnom bavila analizom pojave straha u odnosu na različite ciljne i materinske jezike, odnosno najvećim dijelom traženjem aspekata čitanja povezanih s pojavom straha, koje neki autori istraživanja nazivaju još njegovim uzrocima. Međutim, potrebno je naglasiti kako je tek manji broj istraživanja obuhvaćao

⁸ riječ po riječ

provjeru jezične vještine čitanja na stranome jeziku. Iako je razumljivo da autori pokušavaju objasniti ovu emocionalnu pojavu u kontekstu učenja stranoga jezika te tragaju za njezinim *uzrocima*, iznenađujuće je da pritom ne provjeravaju samu vještinu čitanja. Prvu reakciju takve vrste na istraživanja straha od čitanja navode Sparks, Ganschow i Javorsky (2000). Pozivaju se na rad Saita i suradnika (1999) koji, nakon brojnih istraživanja straha od učenja stranoga jezika, dokazuju da sasvim neovisno od njega učenici mogu osjećati i strah od čitanja na stranome jeziku koji pak može imati negativnu ulogu u procesu učenja stranoga jezika. Međutim, Sparks i suradnici (2000) navode kako je preuranjeno tvrditi da do problema u čitanju na stranome jeziku dolazi uslijed straha ako autori nisu odredili na kojoj su razini čitanja sudionici istraživanja. Smatraju da je možda osnovni problem istraživanja što su ga proveli Saito i suradnici (1999) upravo taj što nisu testirali sposobnost čitanja na materinskome/stranome jeziku, stoga ne mogu povezivati problem čitanja na stranome jeziku sa strahom, jer on može biti povezan s poteškoćama u obradi teksta, kao što je primjerice slabije znanje stranoga jezika povezano s višim razinama straha od stranoga jezika (Ganschow i Sparks, 1996, Sparks i Ganschow, 1996, Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar i Plageman, 1997). Smatraju pritom kako je ubuduće itekako potrebno testirati samu vještinu čitanja na stranome jeziku s obzirom na to da se ispituje emocionalna reakcija (strah) upravo pri zadatku čitanja.

No, relevantno je istaknuti kako od svih analiziranih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku tek pet provjeravaju razumijevanje teksta. Čitanje, odnosno razumijevanje, u svome nacrtu uključuje istraživanja koje provode: Sellers (2000) među studentima španjolskoga jezika, Brantmeier (2005) također među studentima toga jezika, Zhao, Guo i Dynia (2013) među studentima kineskoga jezika, a među studentima korejskoga jezika proveli su ga Joo i Damron (2015) i konačno istraživanje što ga provodi Didović Baranac (2020) u hrvatskome kontekstu. Od spomenutih istraživanja svako je pokazalo drugačije rezultate.

Sellers (2000) proučava ulogu straha od čitanja u prisjećanju pročitanaog teksta. Sukladno pretpostavkama dolazi do zaključka da se studenti s višim razinama straha manje prisjećaju teksta od njihovih kolege s nižim razinama straha. Dakle, ovim istraživanjem utvrđena je negativna korelacija između straha od čitanja na stranome jeziku i prisjećanja teksta. Moguće razloge ovakvim rezultatima autor vidi u odabiru instrumenta za mjerenje straha (RAS) koji je bio sastavljen, prije svega, za mjerenje straha od čitanja na materinskome jeziku te u odabiru teksta koji je bio predmet čitanja. Tekst je bio odabran zbog teme za koju se smatralo da je

sudionicima zanimljiva i da im nije u potpunosti nepoznata. Povezanost straha i čitanja na stranome jeziku može biti posljedica teme teksta ili njegove težine za čitatelje, što se može povezati sa zaključcima Saito i suradnika (1999) koji potvrđuju kako razina straha od čitanja na stranome jeziku raste s učeničkom percepcijom težine teksta na stranome jeziku.

Za razliku od spomenutih rezultata, koji upućuju na povezanost straha od čitanja na stranome jeziku i sposobnosti čitanja na stranome jeziku, Brantmeier (2005) u svome istraživanju ne pronalazi korelacije između razina straha od čitanja i razumijevanja čitanjem na stranome jeziku. Kao moguća objašnjenja navodi visoke razine jezičnoga znanja sudionika, koji su navikli na individualno čitanje prije nastave, o čemu ponekad moraju napisati izvješća. Riječ je također o studentima koji redovito rješavaju zadatke višestrukoga odgovora prije nastave, a upravo su neka ranija istraživanja pokazala da poznati zadaci učenicima izazivaju manje stresa (Bailey, 1983).

Treći primjer jest onaj Zhao i suradnika (2013) u kojemu su autori, osim povezanosti razumijevanja teksta sa strahom od čitanja, još proučavali povezanost između straha od stranoga jezika i straha od čitanja na stranome jeziku te nastojali utvrditi koji bi bili glavni *izvori* straha od čitanja. Obradom podataka dolaze do spoznaje da je strah od čitanja na stranome jeziku u negativnoj korelaciji sa čitanjem na stranome jeziku kod studenata prve početne (engl. *Elementary Level I*) i srednje (engl. *Intermediat Level*) razine, dok kod studenata druge početne razine II (engl. *Elementary Level II*) ona nije pronađena, što znači da slično Sellersu (2000) otkrivaju negativnu povezanost straha od čitanja i čitanja. Razlog zbog kojega se kod studenata druge početne razine ne pokazuje spomenuta korelacija autori pronalaze u radnim materijalima, odnosno obje početne grupe koriste isti dio udžbenika i radne bilježnice, pa težina materijala za čitanje nije značajno porasla. Istovremeno su im, smatraju, pismo i zadaci postali poznatiji, što je moglo utjecati na njihove kognitivne kapacitete, koji onda nisu bili opterećeni strahom, kao što već Bailey (1983) navodi, uslijed poznatih zadataka.

Idući je primjer istraživanje Jooa i Damrona (2015) u kojemu je utvrđena korelacija između straha od čitanja i razumijevanja teksta, no ona je zabilježena samo kod studenata druge, ali ne i ostalih studijskih godina (prve, treće i četvrte). Međutim, spomenuta korelacija nije negativna kao u istraživanju Sellersa (2000) i Zhao i suradnika (2013), već je pozitivna, što znači da studenti koji osjećaju više razine straha ujedno bolje razumiju tekst koji čitaju na stranome

jeziku. Dobiveni su rezultati iznenadili autore s obzirom na njihovu pretpostavku o negativnoj povezanosti straha i čitanja, odnosno nižih razina inojezičnoga znanja, vjerojatno zbog strukture nastave jer, za razliku od one u prvoj godini kada studentima naizmjenično predaju izvorni govornici engleskoga i korejskoga jezika, u drugoj su godini nastavnici isključivo izvorni govornici korejskoga jezika, pri čemu okruženje postaje bitno ozbiljnije i rigoroznije, pa bi studenti mogli osjećati nešto više straha.

Posljednje, a ujedno najnovije i vjerojatno najzanimljivije istraživanje povezanosti straha od čitanja i razumijevanja teksta provodi upravo u Hrvatskoj Didović Baranac (2020), a u njemu su sudjelovali učenici završnih razreda srednje škole. Autorica je istražujući strah od čitanja na dva strana jezika (engleskome i njemačkome) te medijacijski utjecaj motivacije na strah od čitanja i razumijevanje teksta došla do izrazito zanimljivih i važnih rezultata vezanih uz razumijevanje straha od čitanja na stranome jeziku. Također potvrđuje postojanje straha od čitanja, koji je negativno povezan s uspjehom u čitanju na stranome jeziku te dodaje da je on multidimenzionalni konstrukt. Međutim, jedno od njezinih najvažnijih nalaza jest ono da je strah od čitanja na stranome jeziku (u ovome slučaju oba jezika) negativan prediktor uspjeha u čitanju, što potvrđuje još snažniju povezanost između straha i njegovoga značaja u čitanju te ističe prethodno dokazanu ulogu straha kao ometajuće pojave u čitanju na stranome jeziku, slično kao što tvrde Zhao i suradnici (2013).

Različitost rezultata dobivenih u navedenim istraživanjima ne iznenađuje, kao niti različitost nalaza u istraživanjima straha od stranoga jezika i jezičnoga znanja. Brojni su aspekti u pitanju, a koji mogu biti povezani s vještinom čitanja, stranim i/ili materinskim jezikom, učenikom ili možda nastavnikom. Opisana istraživanja razlikuju se u nacrtu, metodologiji, stranim i materinskim jezicima, stoga se njihovi rezultati ne mogu izravno uspoređivati da bi se govorilo o općim zakonitostima povezanosti straha od čitanja na stranome jeziku i čitanja na stranome jeziku.

5. ISTRAŽIVANJE

U teorijskome dijelu dan je prikaz dosadašnjih važnih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku, ali i relevantnih radova iz područja psihologije kao i teorija ključnih za ovo istraživanje (u području) čitanja. Osim prikaza dosadašnjih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku i straha od stranoga jezika općenito, ovdje su također navedeni kritički osvrti, koji su se istakli kao reakcija na njihove teorijske postavke, rezultate ili metodologiju.

Uvažavajući kritike dosadašnjih istraživanja poput nerazlikovanja vrsta straha, isticanja negativne uloge straha u učenju jezika, isključenosti materinskoga jezika u okviru istraživanja stranoga jezika te izostanka provjere vještine čitanja kod istraživanja pojave straha za vrijeme čitanja, kao temelj za postavljanje istraživačkih pitanja i hipoteza uzeti su rezultati psiholoških istraživanja straha od stranoga jezika, istraživanja anksioznosti u akademskome okruženju, istraživanja straha od stranoga jezika od 70-tih godina prošloga stoljeća te straha od čitanja na stranome jeziku od 90-tih godina prošloga stoljeća do danas, kao i istraživanja straha od čitanja na materinskome jeziku. U istraživačkome dijelu rada nastojalo se stoga provjeriti postoji li kod hrvatskih učenika za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome i hrvatskome jeziku strah od čitanja. Prikaz ciljeva istraživanja, istraživačkih pitanja, hipoteza, metodologije i rezultata naveden je u ovome šestom poglavlju. S obzirom na to da se opisano istraživanje bavi jezičnom vještinom čitanja, potrebno je naglasiti da je ono usredotočeno na čitanje s razumijevanjem, odnosno čitanje u sebi, dok druge vrste čitanja ovim radom nisu obuhvaćene.

Čitanje u sebi omogućuje učeniku da se „koncentrira na značenje i smisao u tekstu, da sam određuje tempo čitanja, te se može zaustaviti na onim mjestima u tekstu koje ne razumije ili mu predstavljaju teškoće, da može razmisliti i aktivno sudjelovati u procesu razumijevanja” (Rosandić, 1991, str. 34). Čitanje naglas je također značajno zastupljeno i ima važnu ulogu u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika te dakako u učeničkoj svakodnevnici na materinskome jeziku, no ono najčešće ima dijagnostičku funkciju i fonetsku ulogu, dok je primarni cilj čitanja u sebi upravo razumijevanje sadržaja teksta koji se čita na određenome jeziku. Unatoč tome što se ovdje predlaže preimenovanje emocionalne pojave straha od učenja stranoga jezika (vidi Poglavlje 2.4) u „*inojezična anksioznost*“, u nastavku rada koristit će se ipak prijevod Mihaljević Djigunović „*strah od stranoga jezika*“ iz istoimene knjige (2002) kao uvriježeni naziv u hrvatskoj glotodidaktičkoj znanstvenoj literaturi.

6. PREMA NOVOJ ISTRAŽIVAČKOJ METODOLOGIJI STRAHA OD ČITANJA

Strah od stranoga jezika jedna je od najčešće istraživanih emocionalnih pojava u kontekstu učenja stranoga jezika, kao što je već prije istaknuto. Kao takva bila je opisana u brojnim definicijama poput osjećaja brige i negativne emocionalne reakcije koja se javlja kada se uči ili koristi strani jezik kojim nismo dovoljno ovladali (Gardner i MacIntyre, 1993), odnosno tumačena kao kombinacija samopercepcija, vjerovanja, osjećaja i ponašanja vezanih uz učenje stranoga jezika, a proizlazi iz prirode toga procesa (Horwitz i sur., 1986). Dakle, strah je povezan s negativnim pojavama. Međutim, također je potvrđeno postojanje njegove pozitivne uloge (vidi 3.3). Spomenutu distinkciju prvi uvode Alpert i Haber u svojem istraživanju ispitne anksioznosti (engl. *test anxiety*) 1960. godine kada zaključuju da je *negativan* strah povezan s lošijim rezultatima, odnosno *pozitivan* strah s boljim rezultatima.

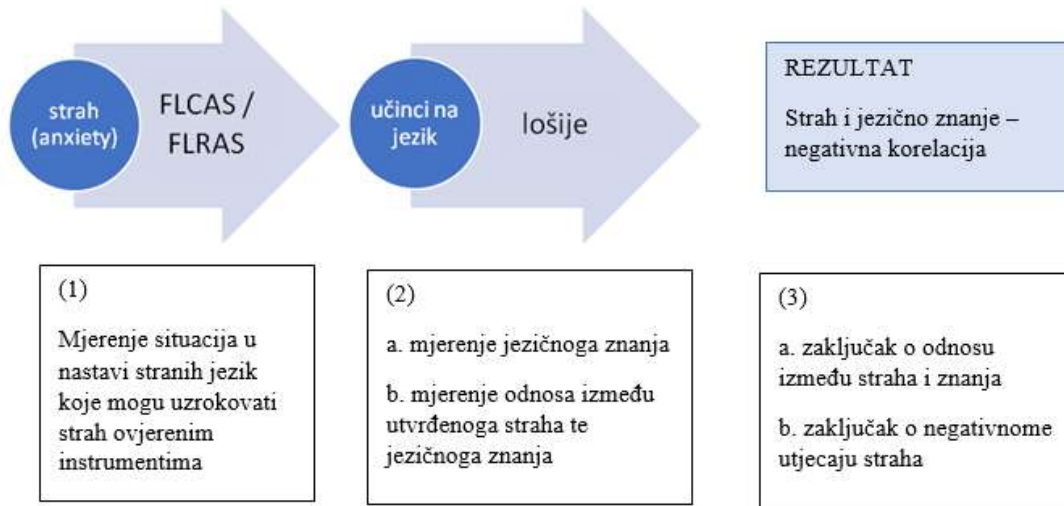
Iako emocionalna pobuđenost ili pokušaji suočavanja sa situacijom koji prate strah potiču učenike da više uče, u literaturi ne postoje pouzdani i jednoznačni dokazi pozitivnoga straha. MacIntyre (2017) navodi da su ti rezultati dobiveni jer su se koristili instrumenti za mjerenje straha koji nisu specifični za jezik, dok je drugi razlog krivo korištenje izvorne ideje Alperta i Habera (1960) o pozitivnome i negativnome strahu. MacIntyre (2017) pojašnjava da istraživanja tih dviju dimenzija straha, nakon Alperta i Habera (1960), počivaju na krivome tumačenju njihova djela. Dvojica autora ne smatraju da su dvije pojave suprotne strane istoga kontinuuma na jednome mjernom instrumentu, nego dvije različite dimenzije te da upravo u tome leži ključ njihova razlikovanja, iz čega ujedno proizlazi važna metodološka implikacija, odnosno njihovo mjerenje zahtjeva vlastiti mjerni instrument za obje dimenzije straha. MacIntyre (2017) zbog toga navedenu distinkciju smatra „opasnom“ i za nastavnike i za istraživače, stoga je jedini dobar put za mjerenje pozitivnoga i negativnoga straha promatrati ih kao dvije odvojene, ali srodne dimenzije istoga iskustva.

Dosadašnja istraživanja straha od stranoga jezika nisu uključivala ovakva mjerenja, odnosno upitnicima se nisu proučavale reakcije na situacije u kojima se učenici nalaze. Onima koji se koriste u istraživanjima straha od stranoga jezika, također straha od čitanja, dolazi se pouzdano do odgovora na pitanje (ne)postoji li strah, koji su aspekti čitanja povezani s njegovom pojavom, odnosno u kojim se situacijama čitanja učenici osjećaju neugodno. Takav je slučaj s upitnikom FLCAS koji sadrži 33 čestice temeljene na učeničkim opisima, a primjenjuje se u

većini relevantnih istraživanja diljem svijeta. Sadrži čestice poput „*ne osjećam se sasvim sigurno kada moram govoriti na satu stranoga jezika; tresem se kada znam da ću biti prozvana na satu; stalno mislim da su drugi studenti bolji od mene*“. Kao što je vidljivo, one nisu vezane uz učeničke reakcije na određenu neugodnu situaciju na satu stranoga jezika, nego ispituju aspekte čitanja i situacije u nastavi koje bi mogle biti povezane strah kod učenika stranoga jezika. Stoga treba istaknuti da iako upitnik mjeri razine i postojanje straha ne mjeri reakcije na nastalu situaciju, pa je ujedno upitna tvrdnja Horwitz (2017 u MacIntyre, 2017) da strah od učenja stranoga jezika treba promatrati kao nešto negativno zbog toga što upitnici ne mjere negativnost, odnosno pozitivnost ove pojave, već ispituju potencijalno neugodne situacije u nastavi stranoga jezika i neugodne aspekte čitanja. No, uzme li se samo u obzir dokazana negativna povezanost između razina straha i znanja, autoričina tvrdnja ipak može biti djelomično opravdana. Upravo je najveći broj relevantnih istraživanja dokazao kako učenici koji imaju izraženiji strah postižu lošije rezultate na testovima inojezičnoga znanja, odnosno imaju niže predmetne ocjene, dok je istovremeno u većini istraživanja potvrđeno da učenici koji osjećaju niže razine straha postižu bolje rezultate na testovima.

Budući da su ovakve povezanosti i korelacije potvrđivane velikim brojem istraživanja, nije se istakla potreba za mjerenjem reakcija na situacije koje izazivaju strah učenika. Iz ovakvih rezultata može se izvesti zaključak da daljnja mjerenja o tome je li strah pozitivan ili negativan nisu potrebna; empirijski je dokazana negativna korelacija između razina straha i učenja stranoga jezika. Međutim, potrebno je imati na umu istraživačku metodologiju na temelju koje su doneseni takvi zaključci.

Dosadašnja istraživanja i njihovi nalazi mogu se prikazati ovako:



Slika 5. Prikaz metodologije dosadašnjih istraživanja straha od čitanja i stranoga jezika

Iz gornjeg prikaza (Slika 5) je vidljivo da se provjerenim i valjanim upitnicima za mjerenje straha i njegove razine samo pomoću čestica povezanih sa situacijom u nastavi stranoga jezika utvrđuje (ne)postoji li strah kod određene skupine sudionika. Ujedno se istovremeno ispituje razina inojezičnoga znanja sudionika (ocjene, testovi, zadaci i slično), a potom se u najvećemu dijelu istraživanja procjenjuje povezanost između dokazanoga straha i jezičnoga znanja korelacijama tih dviju ispitanih varijabli. Na temelju ispitivanja povezanosti straha i znanja donose se zaključci o njihovoj negativnoj povezanosti, no ona se zasniva na ispitanim situacijama za koje se smatra da su povezane s pojavom straha, međutim, one ne ispituju negativne odnosno pozitivne učeničke reakcije u tim situacijama situacija, stoga nije sasvim pouzdano tvrditi da je nužno riječ o negativnome utjecaju, već samo o negativnoj korelaciji.

Kako se onda mogu objasniti drugačiji rezultati istraživanja u kojima, unatoč pojavi straha (isključivo je negativan prema Horwitz (1990) i MacIntyre (2017)), učenik postiže dobre rezultate ili pojavu kada se učenik dodatno trudi baš zato što ga nastavnik sluša? Mogući odgovor leži u Yerkes-Dodsonovom zakonu, prema kojemu optimalna izvedba zahtijeva određenu količinu emocionalne pobuđenosti. Iz navedenoga se pretpostavlja da učenici, unatoč pojavi negativno okarakteriziranoga straha, postižu dobre rezultate, jer postoji također optimalna razina koja uzrokuje pozitivno djelovanje toga osjećaja, što konačno rezultira boljim

uspjehom. Problem je jedino u tome što postojanje pozitivne uloge straha od stranoga jezika još nije jednoznačno dokazano u istraživanjima, već su dokazane samo pozitivne korelacije. Tomu je vjerojatno tako jer ne postoje mjerni instrumenti pomoću kojih se mogu mjeriti reakcije kod pojave osjećaja straha. Osim toga, autoriteti u ovome području tvrde da je strah od stranoga jezika najbolje shvatiti kao ometajući aspekt učenja stranoga jezika (Horwitz, 1990, MacIntyre, 2017).

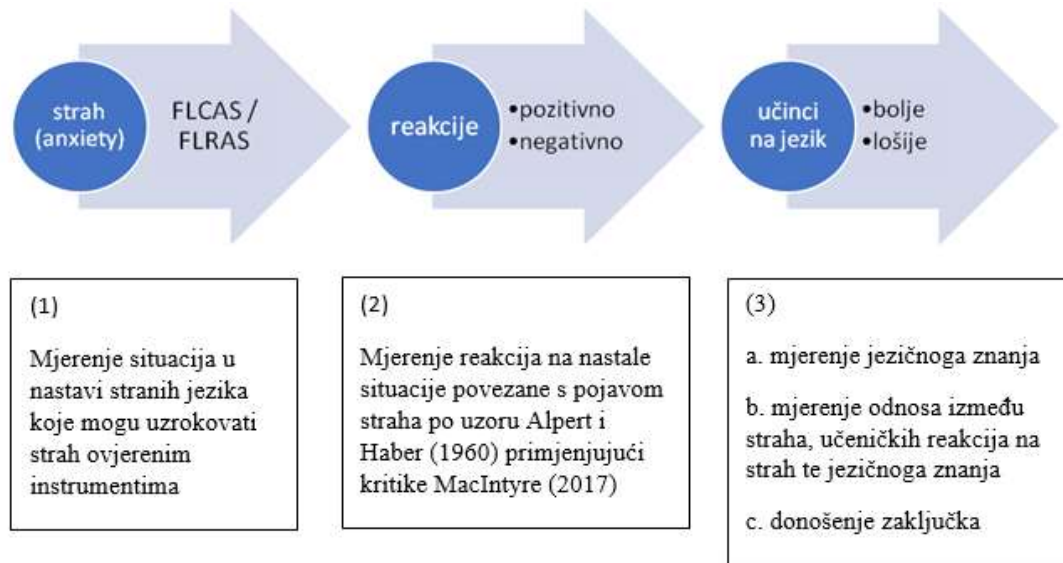
Međutim, kako bi se nastojalo dokazati postojanje pozitivnoga straha potrebne su dublje analize straha u sklopu učenja stranoga jezika te izrada novih instrumenata prema prijedlogu Alperta i Habera (1960) za mjerenje pozitivnoga i negativnoga straha. Ti instrumenti mjere dvije odvojene dimenzije straha, odnosno reakcije na strahom provocirane situacije, pri čemu one uopće ne moraju korelirati. Štoviše, osoba može posjedovati veliku količinu obiju vrsta reakcija, ni jednu ni drugu ili jednu da, ali drugu ne. Takva priroda korelacije može se, prema mišljenju MacIntyrea (2017), empirijski dobiti jedino ako se konstruiraju dvije nezavisne skale za mjerenje pozitivnoga, odnosno negativnoga straha (pozitivnih i negativnih reakcija). Prema tome, pogrešno je u dosadašnjim istraživanjima pozitivne korelacije između straha i jezičnoga znanja smatrati drugom vrstom straha, odnosno onim pozitivnim, jer nisu mjerene odvojenim skalama.

Promišljajući o osjećajima svakako treba imati na umu i kognitivne teorije emocija (vidi 2.2). Iako osoba ne može uvijek prepoznati izvor osjećaja (ovdje „straha“), a u određenoj situaciji dolazi do pojave osjećaja, kao što je ovdje čitanje, kognicija će biti odgovorna za tumačenje nastale situacije i odrediti na koji će način osoba reagirati: pozitivno ili negativno (Schachter i Singer, 1962).

Prema Lazarusu (2003: 99) ključno je da svi osjećaji mogu biti ili samo pozitivni ili samo negativni ili biti i jedno i drugo u različitim situacijama, ali čak i u istoj situaciji ako je riječ o osjećaju druge osobe koja se u njoj našla. Slično mišljenje imaju Alpert i Haber (1960) o pozitivnome i negativnome strahu.

Primijene li se, slijedom kritike MacIntyrea (2017), postulata Alperta i Habera (1960), Lazarusovih stavova (2003) i kognitivne teorije emocija, a nakon mjerenja straha samo jednim upitnikom (npr. FLRAS-om), dvije odvojene skale za ispitivanje pozitivnoga i negativnoga

utjecaja, odnosno pozitivnih i negativnih reakcija na osjećaj (strah), novi postupak izgledao bi tada ovako:



Slika 6. Prikaz prijedloga novoga postupka istraživanja straha od stranoga jezika/čitanja

Iz gornjega prikaza (Slika 6) postaje jasno da je u dosadašnjim istraživanjima nedostajao korak koji specifično i ciljano mjeri reakcije na pojavu straha, odnosno pozitivan i negativan strah. Rezultati koji su ukazivali na moguće postojanje pozitivnoga straha dokazivani su korištenjem samo jednoga instrumenta (uglavnom FLCAS), koji ispituje isključivo specifične situacije za vrijeme učenja stranoga jezika, potencijalno povezane sa strahom. Spomenuti instrument se uzimao kao jedina mjera straha i to negativnoga ako se dokazala negativna korelacija straha i jezičnoga znanja; kada je testom dokazana njihova pozitivna korelacija, ta je pojava tumačena kao pozitivan strah. Ni jedno od tumačenja nije moguće prihvatiti, jer upitnik mjeri postojanje straha u određenim aspektima i situacijama čitanja u nastavi, koje su s njime povezane, a ne način na koji učenici reagiraju (pozitivno ili negativno) u tim situacijama. Stoga je jedno od mogućih rješenja ispitivanje upravo učeničkih reakcija na čitanje kako bi se vidjelo govori li se u istraživanju o pozitivnome ili ipak negativnome strahu, kako tvrdi Horwitz (1990).

6.1 Cilj istraživanja, istraživačka pitanja i hipoteze

Glavni cilj rada jest provjeriti postojanje straha od čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku, odnosno postoji li povezanost između straha od čitanja na njemačkome i razumijevanja teksta na tome stranome jeziku.

Budući da je strah okarakteriziran kao negativna pojava kod učenja, ovim radom istražiti će se postoji li za vrijeme čitanja teksta na njemačkome kao stranome jeziku, osim straha i negativnih reakcija na čitanje, također pozitivne reakcije te postoji li povezanost između prisutnoga straha od čitanja i pretpostavljenih pozitivnih i negativnih reakcija.

Osim toga, provjerit će se kako su spomenute pozitivne i negativne reakcije povezane s ocjenama iz njemačkoga kao stranoga jezika kao pokazateljem jezičnoga znanja stečenoga u formalnome obrazovanju te s razumijevanjem teksta na njemačkome jeziku kao pokazateljem jezične vještine čitanja.

S obzirom na to da se u istraživanjima straha od stranoga jezika kritizira zanemarivanje uloge materinskoga jezika (Sparks i Ganschaw, 1991, 2000), koji predstavlja ključ za učenje stranih jezika (Butzkamm, 2003), ovim radom provjerit će se ujedno uloga hrvatskoga kao materinskoga jezika u učenju njemačkoga kao stranoga jezika u odnosu na emocionalnu pojavu straha. Stoga će se istražiti postojanje straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku te povezanost između straha od čitanja na njemačkome kao stranome i straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. S obzirom na to da se ovdje strah proučava u okviru vještine čitanja cilj je također ispitati postoji li povezanost između straha od čitanja i razumijevanja teksta na materinskome jeziku.

Sukladno cilju istraživanja pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na stranome jeziku ovim radom istražiti će se postoje li i kod čitanja na materinskome jeziku negativne i pozitivne reakcije te kako su one povezane sa strahom od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku, s ocjenama na hrvatskome kao materinskome jeziku kao pokazateljem jezičnoga znanja te razinom razumijevanja pročitanaog teksta na materinskome jeziku. Da bi se što bolje shvatio osjećaj kod čitanja na materinskome i stranome jeziku, ovim će se radom istražiti postoji li povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na njemačkome kao stranome jeziku i

pozitivnih i negativnih reakcija na hrvatskome kao materinskome jeziku te kakva je njihova povezanost unutar pojedinoga jezika istraživanja.

Uzimajući u obzir rezultate brojnih svjetskih istraživanja straha od stranoga jezika te straha od čitanja na stranome jeziku kao i prethodno opisane ciljeve istraživanja pokušat će se odgovoriti na sljedeća pitanja:

- 1) Postoji li za vrijeme čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome kao stranome i na hrvatskome kao materinskome jeziku strah od čitanja?
- 2) Kakva je povezanost između straha od čitanja na stranome i straha od čitanja na materinskome jeziku?
- 3) Kakva je povezanost između straha od čitanja na stranome odnosno materinskome jeziku i rezultata postignutih na testu čitanja s razumijevanjem na oba jezika?
- 4) Javlja li kod čitanja na stranome i materinskome jeziku negativne i pozitivne reakcije?
- 5) Kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na stranome odnosno na materinskome jeziku?
- 6) Kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na stranome jeziku i pozitivnih i negativnih reakcija na materinskome jeziku?
- 7) Kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na stranome odnosno materinskome jeziku?
- 8) Kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na stranome jeziku te materinskome jeziku?
- 9) Kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i znanja stranoga odnosno znanja materinskoga jezika?

U skladu s navedenim istraživačkim pitanjima provjerit će se sljedeće hipoteze:

H1 Strah od čitanja javlja se za vrijeme čitanja na njemačkome kao stranome jeziku i kod čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku.

H2 Strah od čitanja tekstova na stranome jeziku povezan je sa strahom od čitanja na materinskome jeziku.

H3 Niže razine straha od čitanja na materinskome i stranome jeziku povezane su s uspješnijim razumijevanjem teksta na materinskome i stranome jeziku.

H4a Kod čitanja na stranome jeziku javljaju se pozitivne i negativne reakcije.

H4b Kod čitanja na materinskome jeziku javljaju se pozitivne i negativne reakcije.

H5 Kod čitanja na materinskome jeziku i stranome jeziku pozitivne reakcije nisu povezane s negativnim reakcijama.

H6 Reakcije na čitanje s razumijevanjem na stranome jeziku pozitivno su povezane s reakcijama na čitanje s razumijevanjem na materinskome jeziku.

H7a Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem pozitivno su povezane sa strahom od čitanja s razumijevanjem tekstova na materinskome i stranome jeziku.

H7b Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem negativno su povezane sa strahom od čitanja s razumijevanjem tekstova na materinskome i stranome jeziku.

H8a Pozitivne reakcije na čitanje povezane su s uspješnijim razumijevanjem teksta na materinskome i stranome jeziku.

H8b Negativne reakcije na čitanje povezane su s manje uspješnim razumijevanjem teksta na materinskome i stranome jeziku.

H9a Pozitivne reakcije povezane su s boljim jezičnim znanjem na materinskome i stranome jeziku.

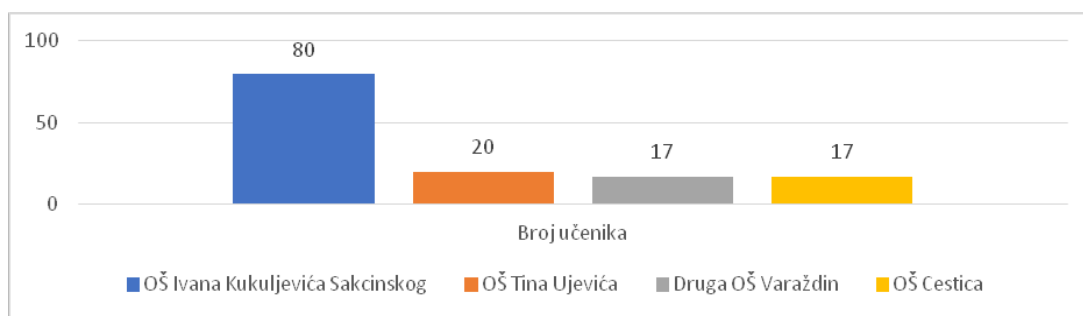
H9b Negativne reakcije povezane su s lošijim jezičnim znanjem na materinskome i stranome jeziku.

6.2 Metodologija

Istraživanje je provedeno u dva dijela. U prvom dijelu sudionici su čitali tekstove na jednome od jezika istraživanja, a potom popunjavali upitnike za ispitivanje straha od čitanja i reakcija za vrijeme čitanja, dok su u drugome dijelu također čitali tekstove i rješavali upitnike za ispitivanje straha i reakcija, no za drugi jezik istraživanja. U ovome potpoglavlju opisani su sudionici u odnosu na njihovo jezično znanje i navike čitanja, zatim primijenjeni instrumenti i postupak istraživanja te obrada dobivenih podataka.

6.2.1 Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od 134 učenika sedmoga razreda osnovne škole kojima je hrvatski jezik materinski, dok njemački kao strani jezik uče od prvoga razreda osnovne škole. U trenutku ispitivanja, njemački jezik su, dakle, učili sedmu godinu. Sudionici dolaze iz četiriju osnovnih škola: Ivana Kukuljevića Sakcinskoga u Ivancu, Druge osnovne škole u Varaždinu, Područne osnovne škole Tina Ujevića u Salinovcu i Osnovne škole Cestica u Cestici. Broj sudionika po školama prikazuje Slika 7. Svi se školuju po redovitome nastavnom programu.



Slika 7. Prikaz broja sudionika po školama

U uzorku je bilo nešto više djevojaka ($N = 73$) od mladića ($N = 63$).

6.2.2 *Instrumenti*

Kako bi se dobili odgovori na postavljena istraživačka pitanja te provjerile istraživačke hipoteze za prikupljanje podataka koristili su se sljedeći mjerni instrumenti: (1) upitnik o općim podacima sudionika, (2) test čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku, (3) test čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku, (4) upitnik FRAM (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Matic*) za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku, (5) upitnik CRAM (engl. *Croatian Reading Anxiety Matic*) za mjerenje straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku, (6) upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na njemačkome kao stranome jeziku (FRARM, engl. *Foreign Language Reading Anxiety Reactions Matic*) te (7) upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na hrvatskome kao materinskome jeziku (CRARM, engl. *Croatian Reading Anxiety Reactions Matic*).

6.2.2.1 *Upitnik o općim podacima sudionika*

Za potrebe ovoga istraživanja najprije je sastavljen upitnik imajući u vidu: opće podatke o svakome sudioniku, podatke o njihovom učenju stranih jezika i uspjehu u školi te podatke o njihovim čitateljskim navikama. Od općih podataka trebali su navesti dob, spol, razred i školu koju pohađaju. Upitnikom su također traženi podaci o učenju drugih stranih jezika unutar ili izvan škole, učenju njemačkoga jezika izvan redovitoga programa te izloženosti njemačkome govornom području, a kao mjera njihovoga uspjeha tražene su ocjene iz njemačkoga kao stranoga i hrvatskoga kao materinskoga jezika te njihove procjene vlastitoga znanja tih jezika. Budući da se ovim istraživanjem ispituju emocije izazvane čitanjem, upitnikom su prikupljeni podaci o učeničkim čitateljskim navikama na oba jezika, a upitnikom su dodatno prikupljeni podaci o čitanju roditelja. Opisani se upitnik nalazi u Prilogu 1.

6.2.2.2 *Test čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku*

Za testiranje razumijevanja pročitana teksta na njemačkome kao stranome jeziku korišten je standardizirani test „*Auf dem Weg zum DSD, Niveaustufe A2* (dio *Leseverstehen*, hr. *čitanje s razumijevanjem*)“ (Prilog 6). Spomenuti test sastavljen je za provjeru jezične razine A1-A2, prema ZEROJ-u, koju bi učenici njemačkoga kao stranoga jezika trebali postići tijekom sedam

godina njegova učenja. Primjeren je dobi od 12 do 14 godina. Test je međunarodni, a donedavno se provodio u osnovnim školama diljem svijeta, odnosno za testiranje učenika njemačkoga jezika navedene dobi. Sastavila ga je Središnja organizacija za obrazovanje u inozemstvu (njem. *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), na temelju ZEROJ-a, kako bi učenike pripremala za polaganje ispita u svrhu dobivanja njemačke jezične diplome (DSD, niem. *Deutsches Sprachdiplom*) koja vrijedi u cijelome svijetu kao službena potvrda razine znanja toga jezika.

Test se sastoji od triju zadataka čitanja s razumijevanjem, a svaki je povezan uz tekst na određenu temu blisku toj učeničkoj dobi. Prvi tekst opisuje jedno razredno putovanje (njem. *Auf Klassenfahrt*, hrv. Na razrednome putovanju), drugi tekst ima veze s nekim školskim zborom (njem. *Der Schulchor*, hrv. Školski zbor), dok je tema trećega teksta obitelj (njem. *Eine besondere Familie*, hrv. Jedna posebna obitelj). Sve tri teme spadale su u programske okvire njemačkoga jezika prema važećem planu i programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj u vrijeme provođenja istraživanja. U prvome je zadatku bilo potrebno, nakon čitanja, određenome dijelu teksta (bilo ih je šest) pridružiti jedan od 7 sedam ponuđenih odgovora o mjestu radnje, odnosno mjestu izleta. Prvi zadatak je tako podrazumijevao ostvarenje šest maksimalno mogućih bodova. U drugome zadatku trebalo je najprije pročitati izvještaj o školskome zboru te odlučiti je li sedam ponuđenih tvrdnji točno ili netočno. Dakle, maksimalni broj ostvarivih bodova bio je sedam. Treći tekst je sadržavao opis jedne obitelji, nakon čega je slijedilo sedam zadataka višestrukoga odabira uz postizanje najviše sedam bodova. Svi su zadaci u ovome testu bili zatvorenoga tipa.

Kako bi se provjerila pouzdanost testa za provjeru razumijevanja čitanjem na njemačkome kao stranome jeziku izračunat je njegov koeficijent unutarnje konzistencije, što je pokazalo da je test pouzdan ($\alpha=0,79$) za mjerenje razumijevanja teksta na njemačkome jeziku.

6.2.2.3 Test čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku

Razumijevanje pročitana teksta na hrvatskome kao materinskome jeziku provjeravano je također odgovarajućim standardiziranim testom. Standardizirani test čitanja s razumijevanjem za hrvatski jezik, koji je ovdje korišten, namijenjen je učenicima sedmih razreda osnovne škole, a koristi se u redovitome nastavnom programu. Njegova autorica je Anita Šojat (Školska knjiga, 2014), a služi za pisanu provjeru razumijevanja pročitana proznog teksta.

Test se sastoji od dva dijela. U prvome je ulomak teksta iz globalno poznatoga romana Daniela Defoea, *Robinson Crusoe*, a u drugome su pitanja za provjeru njegova razumijevanja. Tome služi 17 zadataka otvorenoga i zatvorenoga tipa. Najviše je zadataka prvoga tipa, u kojima se odgovara vlastitim riječima na temelju pročitana teksta ili se prepisuju dijelovi ulomka toga romana. Kod zatvorenih pitanja postojala je mogućnost višestrukoga odgovora. Međutim, nisu svi zadaci bili vezani uz razumijevanje teksta, već uz druge vidove jezičnoga znanja, poput sastavljanja vijesti „o potonuću Robinsonova jedrenjaka“, ili uz karakterizaciju likova.

Uzimajući u obzir navedeno, iz testiranja čitanja izuzeti su spomenuti zadaci tako da je opisani test naposljetku obuhvaćao 14 od ponuđenih 17 zadataka, pri čemu je jedan od njih imao dva dijela, pa je u konačnoj analizi bilo 15 čestica testa.

Kako bi se provjerila pouzdanost testa za provjeru razumijevanja čitanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku izračunat je koeficijent njegove unutarnje konzistencije. Pokazalo se da je pouzdan ($\alpha=0,83$) za mjerenje razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku. Prilog broj 7 sadrži opisani test.

6.2.2.4 *Upitnik FRAM*

Za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku primijenjen je upitnik FRAM (Matić, 2016). Nastao je kao odgovor na probleme izazvane uporabom upitnika FLRAS (Saito i sur., 1999), koji je primjenjivan diljem svijeta i u najvećem dijelu istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku. Iako je upitnik FLRAS pouzdan za otkrivanje postojanja straha od čitanja i ispitivanje njegove razine, poteškoće su primijećene u analizi potencijalnih situacija povezanih sa strahom od čitanja. Drugim riječima, čestice koje sadrži upitnik FLRAS podložne su različitim tumačenjima, nisu dovoljno precizne, pa ne postoji sigurnost da sudionici (mlađega uzrasta) zaista razumiju njihov sadržaj. Upitnik FRAM je nastao tako da su čestice iz upitnika FLRAS najprije preoblikovane tako da bi imale jednoznačno tumačenje, a neke čestice su dodane naknadno kao potencijalni aspekti čitanja odnosno situacije povezane s pojavom straha za vrijeme čitanja. Osim toga, napravljena je razlika između čitanja u sebi i čitanja naglas, s obzirom na to da u slučaju nekih čestica nije bilo sasvim jasno na koju se vrstu čitanja odnose. Čestice iz novoga upitnika su zbog većega broja kategorizirane prema sadržaju i vrsti čitanja. Kako bi se potvrdilo mjeri li upitnik zaista strah od čitanja, provjerila se njegova unutarnja

konzistencija. Novi preoblikovani upitnik za mjerenje straha od čitanja pokazao je visoki koeficijent unutarnje konzistencije ($\alpha = ,89$ $N=63$). Dakle, njime se ispituje strah od čitanja i sastoji se stoga od dva dijela: (a) dio koji istražuje strah od čitanja s razumijevanjem i (b) dio koji istražuje strah od glasnoga čitanja tekstova na stranome jeziku. Sadrži 12 kategorija čestica, razvrstanih prema njihovome sadržaju: *1. razumijevanje sadržaja, 2. razumijevanje riječi, 3. osjećaji kod čitanja, 4. dužina teksta, 5. tema teksta, 6. gramatika i čitanje, 7. osjećaji i nepoznate riječi, 8. način čitanja, 9. pravila pisanja, 10. čitanje i ugoda, 11. čitanje u nastavi i 12. kultura zemalja njemačkoga govornog područja.*

Prvom primjenom upitnika FRAM u istraživanju straha od čitanja na njemačkome jeziku (Matić, 2016), osim što se potvrdilo postojanje straha od čitanja, otkriveni su ujedno novi aspekti čitanja odnosno moguće situacije povezane s pojavom straha, a to su: nepoznate riječi u tekstu, nerazumijevanje sadržaja teksta, dužina teksta, čitanje kao dio nastave stranoga jezika, drugačija pravila pisanja te nepoznata gramatika teksta koji se naglas čita na njemačkome jeziku, odnosno s razumijevanjem. Nedostaci spomenutoga upitnika odnose se na: broj čestica, njegovu duljinu, činjenicu da je primijenjen na skupini od samo 18 sudionika. Na temelju navedenoga može se pretpostaviti da su potrebne njegove provjere na većoj skupini sudionika.

Iako upitnik FRAM sadrži dva dijela (strah od čitanja naglas i strah od čitanja s razumijevanjem), u ovome je istraživanju korišten onaj za mjerenje straha od čitanja s razumijevanjem, koji je prikazan u Prilogu 2. Dio upitnika primijenjenoga u ovome istraživanju sadržavao je ukupno 53 čestice koje obuhvaćaju situacije povezane s mogućom pojavom straha od čitanja na stranome jeziku. Nakon primjene upitnika i obrade rezultata iz navedenoga upitnika isključene su čestice za koje se faktorskom analizom pokazalo da imaju komunalitet manji od .30. Isto tako uklonjene su čestice, koje su se odnosile na učeničke reakcije za vrijeme čitanja, poput čestice „*Kad čitam njemački toliko se zbunim da sporije čitam*“. Ova čestica ne opisuje situaciju već reakciju u trenutku kada se učenik zbuni dok čita tekst na njemačkome jeziku. Kao takva premještena je u upitnik za ispitivanje reakcija na čitanje na njemačkome jeziku. Uz ponuđene čestice na kraju upitnika postavljeno je pitanje o razumijevanju teksta koji se čita na njemačkome jeziku, pri čemu je bilo moguće odabrati opcije koje ometaju razumijevanje, stoga je bilo također moguće samostalno dopisati neke druge.

Svojim sadržajem čestice obuhvaćaju kognitivne i emocionalne komponente straha od čitanja. Kognitivna komponenta straha odnosi se na mentalnu aktivnost koja je povezana sa čitanjem ili dijelovima procesa čitanja. U ovome upitniku to su čestice poput sljedećih: „*Kad čitam na njemačkome, razumijem većinu riječi, ali ne razumijem sadržaj*“, „*Zbog drugačijih pravila pisanja u njemačkome jeziku, lošije razumijem tekst koji čitam*“, „*Zbog drugačijega poretka riječi u njemačkim rečenicama teže se usredotočujem na sadržaj*“. Druga komponenta straha od čitanja u ovome upitniku jest ona emocionalna, koja se odnosi na osjećajnu dimenziju straha poput uzrujanosti ili nervoze. Ovdje su to čestice poput: „*Nervozan sam kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koja mi je poznata, a ne razumijem je*“, „*Uzrujam se kad ne razumijem sadržaj teksta kojeg čitam*“, „*Osjećam se sigurnim u sebe dok čitam s razumijevanjem*“ i slične. Ovakva karakterizacija komponenata straha od čitanja proizašla je iz istraživanja ispitne anksioznosti, za koju se dokazalo da je povezana sa strahom od jezika (Horwitz i sur., 1986) i strahom od čitanja na stranome jeziku (Tsai i Li, 2012), a koja se po svojoj prirodi sastoji upravo od kognitivnih i emocionalnih sastavnica (Asghari, Kadir, Elias i Baba, 2012).

Faktorska analiza (Prilog 10) pokazala je da unutar upitnika FRAM postoje tri 3 skale straha od čitanja s razumijevanjem. Tri navedene skale upitnika su kako slijedi:

- a) skala koja se odnosi na značajke procesa čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku (SNTC; $N = 26$),
- b) skala koja se odnosi na situacije vezane uz nastavu njemačkoga kao stranoga jezika (SNC_nastava; $N = 5$) te
- c) skala koja se odnosi na kulturne značajke zemalja njemačkoga govornog područja (SNC_kultura; $N = 3$).

Kako bi se provjerila pouzdanost izmijenjenoga FRAM upitnika izračunat je njegov koeficijent unutarnje konzistencije, pokazavši pouzdanost za sve tri skale ($\alpha_{\text{SNTC}} = 0,88$, $\alpha_{\text{SNC_nastava}} = 0,79$, $\alpha_{\text{SNC_kultura}} = 0,75$) korištene za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku.

6.2.2.5 Upitnik CRAM

Strah od čitanja tekstova s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku mjeren je upitnikom CRAM. On je posebno konstruiran za ovo istraživanje, jer ne postoji instrument u hrvatskoj znanstvenoj literaturi za mjerenje straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. Upitnik je nastao na temelju autoričinoga istraživanja iz 2016.⁹ godine u kojemu je analizirana povezanost između straha od čitanja na njemačkome i straha od čitanja na hrvatskome jeziku, te po uzoru na upitnik FRAM (dio koji se odnosi na čitanje s razumijevanjem). U spomenutom istraživanju strah od čitanja na hrvatskome jeziku ispitan je upitnikom RAS (engl. *Reading Anxiety Scale*), posebno konstruiranim za istraživanje kojim su se ispitali aspekti čitanja i situacije povezane s pojavom straha od čitanja na hrvatskome jeziku kod njegovih izvornih govornika. Analiza rezultata pokazala je da su aspekti čitanja i situacije u kojima se može javiti strah od čitanja na hrvatskome jeziku: *dužina teksta, nepoznata gramatika, nerazumijevanje svake riječi u tekstu, tema teksta, ocjena te čitanje naglas*. Sukladno zaključcima prethodnoga istraživanja⁹, upitnik je konstruiran tako da ispituje većinu situacija povezanih s mogućom pojavom straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. Obuhvatio je čestice koje se odnose na sljedeće: nerazumijevanje sadržaja, nepoznate riječi, nepoznatu gramatiku, dužinu teksta i temu teksta. Nije obuhvatio ocjenu kao ni čitanje naglas, jer se ovim radom istražuje samo čitanje s razumijevanjem. Upitniku je dodana čestica vezana uz pravopis, jer se pretpostavilo da bi učenici za vrijeme čitanja mogli razmišljati o interpunkciji, malome i velikome slovu, ili pak slovhati kada naiđu na neku nepoznatu ili zastarjelu riječ. Po uzoru na FRAM u ovaj su upitnik dodane situacije koje se odnose na nastavu hrvatskoga jezika. Razlog za to jest činjenica da se ovo istraživanje provodi među sudionicima, koji uče čitati na oba jezika u sklopu formalnoga, obaveznoga i redovnoga školovanja, a nastava jezika predstavlja sastavni dio toga.

Upitnik je nazvan CRAM (engl. *Croatian Reading Anxiety Matic*) kako bi se odmah ukazalo na hrvatski jezik, a ostalo je isto kao u slučaju upitnika FRAM da bi bila očita njihova srodnost

⁹ Spomenuto istraživanje nije objavljeno, već je predstavljeno na znanstvenoj konferenciji HIDIS Hrvatsko kao drugi i strani jezik, prosinac 2016. (Odnos između straha od čitanja na materinskome i stranome jeziku)

i komplementarnost. Tako sastavljen obuhvaća ukupno 43 čestica koje se odnose na čitanje u sebi na hrvatskome kao materinskome jeziku, a ispituje aspekte i situacije čitanja povezane s mogućom pojavom straha poput: nepoznate riječi, nerazumijevanje sadržaja, nepoznate gramatike, nepoznate teme, pravila pisanja, dužine teksta i nastave hrvatskoga jezika. Uz ponuđene čestice na kraju je postavljeno pitanje o razumijevanju teksta na hrvatskome jeziku, pa su sudionici mogli odabrati i dopisati što ih ometa u razumijevanju sadržaja. Čestice iz upitnika CRAM svojim sadržajem također obuhvaćaju kognitivne i emocionalne komponente straha od čitanja. Kognitivna komponenta straha odnosi se na spomenutu mentalnu aktivnost koja je povezana uz čitanje. U ovome upitniku to su čestice poput: „*Kad čitam na hrvatskome, razumijem riječi, ali ne razumijem sadržaj teksta*“, „*Pri čitanju me ometa razmišljanje o gramatici*“, „*Kad čitam obično razmišljam o tome kako je napisana riječ*“. Druga komponenta straha od čitanja, ona emocionalna, odnosi se na osjećaje poput uzrujanosti ili nervoze. U ovome upitniku to su čestice: „*Nervozan sam kad pri čitanju naiđem na riječi koje ne razumijem.*“, „*Uhvati me nervoza kad vidim dugačak tekst*“, „*Nervozan sam kad moram čitati u sebi tekst o nepoznatoj temi*“ i slične. Ovakva karakterizacija komponenata straha od čitanja rezultat je obrade upitnika FRAM, te istraživanja ispitne anksioznosti, koja je povezana sa strahom od jezika (Horwitz i sur., 1986) i strahom od čitanja na stranome jeziku (Tsai i Li, 2012), a ona se sastoji upravo od kognitivnih i emocionalnih sastavnica (Asghari i sur., 2012).

Kako bi se provjerio sadržaj čestica provedena je faktorska analiza, koja je pokazala da upitnik ispituje strah od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. Osim toga, analizom se utvrdilo da se upitnik sastoji od dvije skale, pri čemu su čestice s komunalitetom manjim od .30 isključene. Kao u slučaju FRAM-a, rezultati ne sugeriraju da je riječ o dva odvojena upitnika, već da se u statističkoj obradi podataka dvije skale obrađuju odvojeno kako bi se rezultati mogli tumačiti.

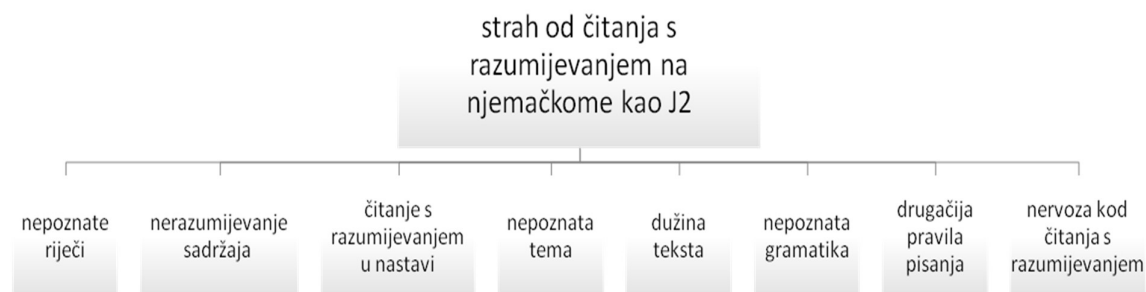
Te dvije skale upitnika CRAM su sljedeće:

- a) skala koja se odnosi na značajke procesa čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku (SHTC; $N = 23$) te
- b) skala koja se odnosi na situacije vezane uz nastavu hrvatskoga kao materinskoga jezika (SHC_nastava; $N = 5$).

Kako bi se provjerila pouzdanost novoga upitnika izračunat je njegov koeficijent unutarnje konzistencije, koji je pokazao visoku pouzdanost za obje skale ($\alpha_{STC} = 0,85$, $\alpha_{SHC_nastava} = 0,81$), što znači da se njime može mjeriti strah od čitanja na materinskome jeziku. Za opisani upitnik vidi Prilog 3.

6.2.2.6 Upitnik FRARM

Za potrebe istraživanja reakcija za vrijeme čitanja njemačkih tekstova s razumijevanjem sastavljen je poseban upitnik, na temelju novog upitnika FRAM za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku (Matić, 2016) u kojem su izdvojeni novi aspekti čitanja i nove moguće situacije povezane sa strahom od čitanja na njemačkome jeziku. To su: *nepoznate riječi*, *nerazumijevanje sadržaja*, *dužina teksta*, *čitanje kao dio nastave stranoga jezika*, *drugačija pravila pisanja i nepoznata gramatika*. Nakon razgovora s fokusnom grupom, kao još jedan od mogućih aspekta čitanja povezanih sa strahom pokazala se također *tema teksta*, što je ujedno prethodno potvrđeno (Zhao i sur., 2013, Al-Sohbani, 2018), te osjećaj nervoze za vrijeme čitanja s razumijevanjem. Spomenute situacije dodane su u upitnik za ispitivanje reakcija, stoga on sadrži osam skala, odnosno situacija koje su tijekom čitanja njemačkih tekstova povezane s pojavom straha od čitanja na stranome jeziku (Slika 8).



Slika 8. Situacije za vrijeme čitanja s razumijevanjem povezane sa strahom od čitanja na stranome jeziku

Budući da je ovaj upitnik nastao na temelju rezultata dobivenih FRAM-om, a mjeri reakcije (engl. *reactions*), upitnik za ispitivanje reakcija nazvan je FRARM (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Reactions Matic*). Upitnik se nalazi u Prilogu 4. Kako bi ispitao pozitivne i negativne reakcije, za svaku od navedenih situacija za vrijeme čitanja s razumijevanjem teksta na stranome jeziku ponuđene su moguće reakcije: pozitivne reakcije i negativne reakcije.

U ovome istraživanju primjenom FRARM-a upravo je prihvaćen stav Alperta i Habera (1960), pa se pozitivne i negativne reakcije ispituju posebno konstruiranim upitnikom, odnosno kao dvije zasebne pojave. Čestice odvojeno opisuju moguće reakcije za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku. Svojim su sadržajem čestice bihevioralnoga i kognitivnoga karaktera. Iako reakcije na strah mogu biti i tjelesne odnosno fiziološke, one su ovdje izostavljene zbog toga što su za strah i anksioznost, ali također za druge emocije, gotovo identične, stoga nisu relevantne za ovakva istraživanja straha, a opisane su u Poglavlju 2.3. Reakcije poput *vraćam se na pročitane dijelove*, *čitam sporije* i slične odnose se na ponašanje i postupke za vrijeme čitanja zbog čega ih možemo nazvati bihevioralnim, dok se reakcije poput *razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje* ili *zaboravim što sam do sada pročitao* odnose na kognitivnu komponentu jer opisuju mentalnu aktivnost vezanu uz čitanje. Za svaku od pozitivnih odnosno negativnih reakcija navedenu u upitniku dana je mogućnost odabira stupnja slaganja od jedan do pet, pri čemu učenici za svaku reakciju u određenim situacijama čitanja odabiru koliko se s njome slažu. Osim ponuđenih reakcija, posljednje pitanje u svakoj situaciji čitanja s razumijevanjem otvorenoga je tipa, gdje učenici sami upisuju svoje reakcije, a koje upitnikom o reakcijama nisu bile predviđene. Ukupan broj reakcija za svaku situaciju čitanja iznosi 17, od kojih je osam negativnih, a devet pozitivnih, s time da je prema faktorskoj analizi jedna od reakcija bila svrstana ponekad kao pozitivna, a ponekad kao negativna (*reakcija 14: Sporije čitam da stignem razmisliti*). S obzirom na to da je komunalitet na dva faktora bio veći od .30, čime je bilo narušeno pravilo jednostavne strukture, spomenuta je čestica isključena iz upitnika.

Pozitivne reakcije predviđene upitnikom su: *tražim načine da što bolje razumijem tekst, dajem sve od sebe da bolje pročitam, smatram to još jednim dodatnim izazovom, želim što bolje razumjeti sadržaj teksta, bolje se usredotočujem, sporije čitam da stignem razmisliti, vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem, trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku, trudim se da dobijem bolju ocjenu*

Negativne reakcije predviđene upitnikom su: *sporije čitam, slabije razumijem tekst, odustajem od čitanja, preskočim tešku rečenicu ili riječ, ne znam više gdje sam u tekstu, razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati, ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj, zaboravim što sam do sada pročitao.*

Kako bi se provjerila faktorska struktura upitnika za mjerenje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku provedena je faktorska analiza po svim skalama koje opisuju situacije relevantne za taj kontekst čitanja. Ona je provedena metodom zajedničkih faktora uz kosokutnu rotaciju. Analizom se pokazalo da za sve ljestvice instrumenta postoje dva značajna faktora (Pozitivne i Negativne reakcije), koji su imali karakteristične korijene veće od jedan. Detalji provedene faktorske analize upitnika nalaze se u Prilogu 7. Unutarnja konzistencija upitnika prikazuje Tablica 2.

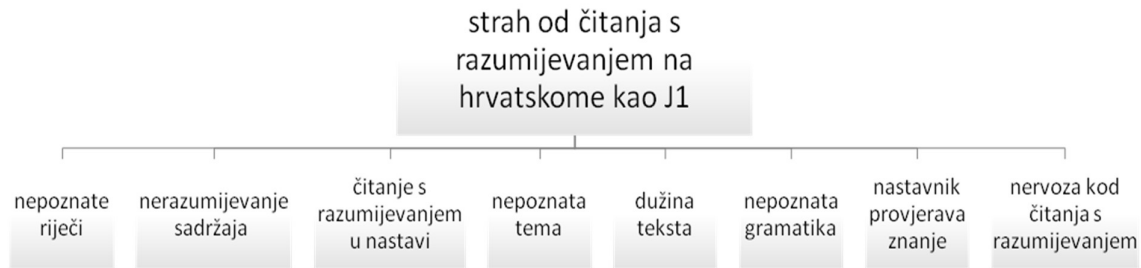
Tablica 2. Unutarnja konzistencija upitnika FRARM za pojedinu skalu (situaciju čitanja)

Skale (situacije čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome kao stranome jeziku)	Reakcije	Unutarnja konzistencija (Cronbach Alpha, α)	N
1) Nepoznate riječi	pozitivne	0,78	9
	negativne	0,83	8
2) Nerazumijevanje sadržaja	pozitivne	0,78	9
	negativne	0,86	8
3) Naučiti čitati s razumijevanjem u nastavi	pozitivne	0,81	9
	negativne	0,87	8
4) Nepoznata tema	pozitivne	0,78	9
	negativne	0,88	8
5) Dužina teksta	pozitivne	0,81	9
	negativne	0,89	8
6) Nepoznata gramatika	pozitivne	0,78	8
	negativne	0,88	8
7) Drugačija pravila pisanja	pozitivne	0,83	9
	negativne	0,87	8
8) Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	pozitivne	0,82	9
	negativne	0,87	8

Unutarnja konzistencija prve skale, odnosno situacije kada su učenici uzrujani jer ne razumiju neku riječ, visoka je za pozitivne reakcije ($\alpha = .78$) i obuhvaća devet čestica, dok unutarnja konzistencija prve skale za negativne reakcije obuhvaća 8 čestica, no isto je visoko pouzdana ($\alpha = .83$). Analiza je pokazala unutarnju konzistenciju svih osam skala za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija pri čitanju na njemačkome jeziku.

6.2.2.7 Upitnik CRARM

S ciljem proučavanja reakcija na čitanje s razumijevanjem hrvatskih tekstova za ovo istraživanja sastavljen je poseban upitnik. Temeljen je na prethodno opisanome upitniku FRARM, kojim se mjere pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na stranome jeziku. S obzirom na to da proces čitanja i strah od čitanja imaju neke svoje univerzalne značajke bez obzira na kojemu se jeziku čita, u upitniku za ispitivanje reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku ostavljene su takve kategorije. Međutim, postoje neke posebne značajke s obzirom na jezik na kojemu je tekst napisan, stoga su uklonjene čestice koje se odnose na obilježja čitanja na stranome jeziku sadržane primjerice u skali koja se odnosi na drugačija pravila pisanja. Umjesto nje dodana je skala koja se odnosi na nastavnika kao značajni aspekt nastave, što je autorica utvrdila u istraživanju 2016. godine (vidi Poglavlje 4.2) istražujući povezanost između straha na njemačkome kao stranome i hrvatskome kao materinskome jeziku. Isto tako upitnikom su obuhvaćene moguće situacije povezane sa strahom od čitanja na materinskome jeziku, koji su kao takve pronađene u spomenutome istraživanju poput: *nepoznatih riječi*, *dužine teksta*, *nepoznate teme*, *gramatike* i drugih. Preoblikovani upitnik za ispitivanje reakcija za vrijeme čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku sadrži osam skala, odnosno osam situacija, kao što prikazuje Slika 9., a cjelokupni upitnik sadržan je u Prilogu 5.



Slika 9. Situacije za vrijeme čitanja s razumijevanjem povezane sa strahom od čitanja na materinskome jeziku

Budući da se upitnik odnosi na reakcije izazvane čitanjem na hrvatskome jeziku, a ispituje reakcije (engl. *reactions*), upitnik je nazvan CRARM (engl. *Croatian Reading Anxiety Reactions Matic*). Kako bi se njime istražile reakcije, za svaku od navedenih situacija tijekom čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku ponuđene su moguće pozitivne i one negativne reakcije. Reakcije su predviđene na temelju reakcija iz upitnika FRARM, a one su pak zasnovane na upitniku za ispitivanje pozitivne i negativne anksioznosti Alperta i Habera (1960) i razgovora s fokusnom grupom učenika i učitelja njemačkoga jezika. Razlog zbog kojega su ovdje ostavljene iste reakcije za oba jezika jest taj što su navedene reakcije univerzalne za proces čitanja te moguće u oba jezika, kao i kod drugih jezika koji se poučavaju u okviru nastave jezika (stranoga ili materinskoga). Svojim su sadržajem bihevioralne i kognitivne, a ne uključuju provjeru fizioloških reakcija iz istoga razloga kao kod ispitivanja pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku. Reakcije poput *dajem sve od sebe, čitam sporije* i slične odnose se na učeničko ponašanje i postupke za vrijeme čitanja zbog čega ih nazivamo bihevioralnim, dok se reakcije poput *razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje* ili *zaboravim što sam do sada pročitao* odnose na kognitivnu komponentu jer opisuju mentalnu aktivnost vezanu uz čitanje.

Za svaku od navedenih pozitivnih i negativnih reakcija dana je mogućnost odabira stupnja slaganja od jedan do pet, pri čemu su učenici odgovarali koliko se s njome slažu. Osim ponuđenih reakcija, posljednje pitanje u svakoj situaciji čitanja s razumijevanjem bilo je otvorenoga tipa, pa su sudionici dopisivali moguće pozitivne odnosno negativne reakcije, a koje

upitnikom o reakcijama nisu bile predviđene. Ukupan broj reakcija na svaku situaciju čitanja iznosio je 16, od kojih je osam bilo negativnih i osam pozitivnih. Faktorskom analizom skala uklonjena je reakcija 14: *Sporije čitam da stignem razmisliti* jer je komunalitet na dva faktora bio veći od .30, čime je bilo narušeno pravilo jednostavne strukture.

Pozitivne reakcije predviđene upitnikom su sljedeće: *tražim načine da što bolje razumijem tekst, dajem sve od sebe da bolje pročitam, smatram to još jednim dodatnim izazovom, želim što bolje razumjeti sadržaj teksta, bolje se usredotočujem, vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem, trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku, trudim se da dobijem bolju ocjenu.*

Negativne reakcije predviđene upitnikom obuhvaćaju kako slijedi: *sporije čitam, slabije razumijem tekst, odustajem od čitanja, preskočim tešku rečenicu ili riječ, ne znam više gdje sam u tekstu, razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati, ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj, zaboravim što sam do sada pročitao.*

Kako bi se provjerila faktorska struktura upitnika za ispitivanje pojave pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome jeziku provedena je eksploratorna faktorska analiza svih njegovih skala. Ona je provedena metodom zajedničkih faktora uz kosokutnu rotaciju. Analizom se potvrdilo da za sve skale instrumenta postoje dva značajna faktora (Pozitivne i Negativne reakcije), koji su imali karakteristične korijene veće od 1. Detalji provedene faktorske analize upitnika nalaze se u Prilogu 8. Također je provjerena unutarnja konzistencija upitnika koju prikazuje Tablica 3 .

Tablica 3. Unutarnja konzistencija upitnika CRARM za pojedinu skalu (situaciju čitanja)

Skale <i>(situacije čitanja s razumijevanjem tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku)</i>	Reakcije	Unutarnja konzistencija (Cronbach Alpha, α)	N
1) Nepoznate riječi	pozitivne	0,74	8
	negativne	0,80	8
2) Nerazumijevanje sadržaja	pozitivne	0,72	8
	negativne	0,84	8
3) Naučiti čitati s razumijevanjem u nastavi	pozitivne	0,79	8
	negativne	0,83	8
4) Nepoznata tema	pozitivne	0,69	8
	negativne	0,80	8
5) Dužina teksta	pozitivne	0,80	8
	negativne	0,82	8
6) Nepoznata gramatika	pozitivne	0,80	8
	negativne	0,81	8
7) Nastavnik provjerava znanje	pozitivne	0,81	8
	negativne	0,79	8
8) Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	pozitivne	0,77	8
	negativne	0,86	8

Unutarnja konzistencija potvrđena je kod svih osam skala za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na hrvatskome jeziku.

6.2.3 Postupak istraživanja

Kako bi se obuhvatila željena populacija najprije je od ravnatelja zatražena suglasnost u školama u kojima se istraživanje provodilo te suglasnost roditelja budući da je riječ o maloljetnim sudionicima istraživanja. Nakon toga, u dogovoru s ravnateljima, stručnim službama i nastavnicima, napravljen je detaljan plan provedbe. Istraživanje je provedeno u četirima osnovnim školama u Varaždinskoj županiji u razdoblju od listopada 2017. godine do siječnja 2018. godine.

Budući da je istraživanje obuhvaćalo nekoliko upitnika i dva testa, ono je provedeno u dva termina po dva školska sata. Na taj se način u jednome terminu (90 minuta) provelo istraživanje za njemački jezik, a u drugome terminu (90 minuta) za hrvatski jezik. Na prvome su satu (45 min) sudionici popunjavali demografski upitnik i test čitanja s razumijevanjem, a na drugome su satu (45 min) rješavali upitnike za ispitivanje straha od čitanja i upitnik za ispitivanje pozitivnih, odnosno negativnih reakcija.

Prije samoga istraživanja bili su upoznati s njegovim ciljem, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno, pa su mogli odustati u kojem su god trenutku htjeli. Isto tako je identitet svih sudionika bio zaštićen, odnosno ispitivanje je bilo isključivo anonimno te im je pojašnjeno da njihova konačna ocjena iz stranoga, odnosno materinskoga jezika neće biti povezana s ovim istraživanjem. Nadalje im je objašnjeno na koji se način ispunjava svaki upitnik, a zamoljeni su da odgovorno pristupe svim dijelovima / fazama istraživanja i pažljivo pročitaju zadatke. Isto tako su na kraju zamoljeni da provjere jesu li sve riješili i jesu li možda neke odgovore izostavili

6.2.4 Obrada podataka

Podaci prikupljeni u ovome istraživanju obrađeni su pomoću statističkoga paketa SPSS 22.0 za Windows (engl. *Statistical Package for Social Sciences*). Kako bi se dobili odgovori na postavljena istraživačka pitanja, odnosno ispitale postavljene hipoteze primijenjene su sljedeće metode analize i obrade podataka.

Za svaku skalu upitnika (FRAM, CRAM, FRARM i CRARM) ispitane su njihove osnovne metrijske karakteristike, poput aritmetičke sredine i standardne devijacije. Osim toga, provedene su analize unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za svaku pojedinu skalu te eksploratorna faktorska analiza, i to metodom zajedničkih faktora uz kosokutnu rotaciju, kojom je dodatno provjerena faktorska struktura skala upitnika FRARM i CRARM.

Osim navedenih metoda korištena je deskriptivna analiza za statistički opis istaknutih varijabli. To su ukupni rezultati na testu razumijevanja čitanjem na materinskome i stranome jeziku, ukupni rezultati upitnika straha od čitanja na oba jezika te ukupni rezultati upitnika za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na oba jezika. Deskriptivna analiza uključivala je analizu frekvencija (spol, ocjene, navike čitanja, izloženost stranome jeziku),

određivanje aritmetičke sredine, medijana i standardne devijacije ukupnih rezultata dobivenih navedenim upitnicima. Kako bi se provjerile hipoteze koje ispituju povezanost između prethodno navedenih ključnih varijabli (H2, H3, H5, H6, H7, H8 i H9) provedena je korelacijska analiza, a kako bi se pronašli aspekti čitanja povezani s pojavom straha od čitanja na materinskome odnosno stranome jeziku po kojima se razlikuju učenici po uspješnosti u razumijevanju teksta proveden je *t*-test dobivenih rezultata.

6.3 Rezultati istraživanja

U ovome poglavlju slijedi prikaz rezultata dobivenih sljedećim mjernim instrumentima: opći podaci o sudionicima, standardiziranim testom čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku, standardiziranim testom čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku, upitnikom FRAM za ispitivanje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku, upitnikom CRAM za ispitivanje straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku, FRARM upitnikom za istraživanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na njemačkome kao stranome jeziku te CRARM upitnikom za istraživanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku.

Iako se prvim istraživačkim pitanjem provjerava postoji li kod učenika strah od čitanja na stranome jeziku odnosno strah od čitanja na materinskome u ovome će poglavlju biti najprije prikazana preliminarna analiza prikupljenih podataka o sudionicima, a zatim rezultati testa čitanja s razumijevanjem na oba istraživana jezika, kako bi se dobio uvid u opis uzorka te samu vještinu čitanja sudionika. Nakon prikazanih podataka slijedi prikaz rezultata prema postavljenim hipotezama, odnosno analiza prisutnoga straha od čitanja, analiza povezanosti između straha od čitanja i razumijevanja teksta, analiza prisutnosti pozitivnih i negativnih reakcija i njihove povezanosti, te analiza povezanosti prisutnih reakcija s ostalim ispitanim varijablama (razumijevanje teksta, strah od čitanja i jezično znanje sudionika).

6.3.1 Preliminarna analiza

U ovom dijelu prikazana je deskriptivna analiza podataka dobivenih općim upitnikom o sudionicima s obzirom na njihovo jezično znanje, izloženost stranim jezicima, čitalačkim

navikama te je dan prikaz rezultata na testovima čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome i hrvatskome kao materinskome jeziku.

6.3.1.1 *Jezično znanje i izloženost stranim jezicima*

Općim upitnikom od sudionika su prikupljeni podaci o njihovome jezičnom znanju operacionaliziranome kroz ocjene iz obaju nastavnih predmeta, vlastitoj procjeni jezičnoga znanja, učenju drugih stranih jezika, izloženosti njemačkome kao stranome jeziku te vlastitim navikama čitanja, kao i navikama čitanja njihovih roditelja. Analiza je pokazala da, osim u školi, neki učenici uče ili su učili njemački jezik izvan formalnoga obrazovanja (N=30), pomoću privatnih poduka i instrukcija ili članova obitelji koji govore taj jezik, za vrijeme boravka u Njemačkoj, u privatnoj školi stranih jezika te prateći njemačke i austrijske televizijske programe, odnosno medije. Preostali sudionici nisu imali nikakav oblik edukacije ili izloženosti njemačkome jeziku (N=104) izvan škole (Tablica 4).

Tablica 4. Podaci o učenju njemačkoga kao stranoga jezika (osim formalnoga obrazovanja)

Učenje njemačkoga kao SJ izvan škole	<i>f</i>	%
Ne	104	77,6
Da	30	21,6
Gdje:		
škola stranih jezika	1	0,7
instrukcije ili privatne poduke	6	4,5
pomoću članova obitelji	13	9,7
u Njemačkoj	3	2,2
negdje drugdje	6	4,5

Osim njemačkoga veliki broj sudionika uči još jedan ili dva strana jezika, dok znatno manji broj njih ne uči ni jedan dodatni strani jezik. Najveći ih broj očekivano uči engleski jezik, no neki uče još slovenski, španjolski i talijanski jezik (Tablica 5).

Tablica 5. Podaci o učenju drugih stranih jezika

Učenje drugoga stranog jezika koji nije njemački	<i>f</i>	%
Ne	22	16,5
Da	112	83,6
Koji:		
engleski	110	82,1
neki drugi jezik	4	3,0

Općim upitnikom provjerilo se jesu li ovi sudionici bili također izloženi autentičnoj jezičnoj zajednici dulje od tjedan dana zaredom. Veći dio njih nije boravio u zemljama njemačkoga govornog područja, odnosno Austriji, Njemačkoj ili Švicarskoj, dulje od sedam dana, dok ih je nešto manji broj boravio u navedenim zemljama, najviše u Njemačkoj (Tablica 6).

Tablica 6. Podaci o boravku u zemljama njemačkoga govornog područja

Boravak u zemljama njemačkoga govornog područja	<i>f</i>	%
Ne	109	81,3
Da	23	17,2
Nedostaju podaci	2	1,5
Gdje:		
Njemačka	13	9,7
Austrija	10	7,5
Švicarska	1	1,5

Podaci o jezičnome znanju sudionika prikupljeni su općim upitnikom pomoću objektivne ocjene iz njemačkoga kao stranoga jezika i hrvatskoga kao materinskoga jezika te samoprocjene jezičnoga znanja iz oba nastavna predmeta. Rezultati deskriptivne analize podataka o ocjenama prikazuje Tablica 7.

Tablica 7. Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti ocjena iz Njemačkoga i Hrvatskoga jezika te samoprocjene znanja oba obaju jezika

	<i>M (SD)</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>α₃</i>	<i>α₄</i>
Ocjena iz Njemačkoga jezika	4,18 (0,93)	4	5	-0,705	-0,748
Ocjena iz Hrvatskoga jezika	3,82 (1,00)	4	5	-0,268	-1,086
Samoprocjena znanja njemačkoga jezika	4,01 (0,99)	4	5	-0,679	-0,440
Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika	3,91 (0,93)	4	4	-0,504	-0,336

Legenda: C-centralna vrijednost, D-dominantna vrijednost, α_3 - mjera asimetrije podataka (skewness), α_4 -mjera spljoštenosti (kurtosis)

Vidljivo je da su prosječne vrijednosti ocjena i samoprocjene jezičnoga znanja relativno visoke. Može se ipak primijetiti da su ocjene i samoprocjene znanja njemačkoga kao stranoga jezika nešto više od prosjeka ocjena i samoprocjena znanja hrvatskoga jezika. Sudionici, međutim, procjenjuju da imaju lošije znanje njemačkoga nego što to doista jest, dok vlastito znanje hrvatskoga jezika procjenjuju boljim nego što to pokazuje prosjek ocjena.

Zahvaljujući činjenici da im je njemački strani jezik i zbog toga što su svjesni da se njime ne služe apsolutno točno te mu nisu znatnije izloženi, kako bi primjerice dobili potvrdu da ga razumiju u govornoj komunikaciji ili da mogu samostalno komunicirati na njemu u autentičnoj situaciji, sudionici najčešće smatraju da ga lošije znaju nego što to objektivno procjenjuje nastavnik, koji je uglavnom svjestan ograničenja nastavnoga programa i jezičnoga okvira koji učenici u određenoj dobi posjeduju. Suprotno je stanje s hrvatskim jezikom, koji je sudionicima materinski jezik, pa smatraju da njime apsolutno vladaju kao „svojim“ jezikom, no provjere znanja jezika, pismenosti i razumijevanja teksta pokazuju drugačije rezultate (v. Poglavlje 6.3.1.3.2).

Analiza ocjena prema rodu pokazala je da među dječacima i djevojčicama postoji razlika u jezičnome znanju i samoprocjeni znanja (Tablica 8).

Tablica 8. Razlike između rodova po jezičnome znanju i samoprocjeni znanja

	rod	N	M	SD	t	df	p
Ocjena iz Njemačkoga jezika	M	61	3,95	1,02	-2,65	132	,009
	Ž	73	4,37	0,81			
Ocjena iz Hrvatskoga jezika	M	61	3,48	0,99	-3,83	132	,001
	Ž	73	4,11	0,92			
Samoprocjena znanja njemačkoga jezika	M	61	3,87	1,09	-1,56	132	,121
	Ž	73	4,14	0,90			
Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika	M	61	3,69	0,98	-2,58	132	,011
	Ž	73	4,10	0,85			

Učenice imaju više ocjene ne samo iz hrvatskoga nego i njemačkoga jezika; ujedno procjenjuju svoje jezično znanje boljim u oba nastavna predmeta. Kako bi se provjerilo jesu li dobivene razlike s obzirom na spol statistički značajne korištena je *t*-test analiza. Njome je utvrđeno da su razlike kod svih kategorija značajne, osim kod samoprocjene znanja njemačkoga jezika. Ocjene iz njemačkoga jezika statistički su značajno različite između djevojčica i dječaka, kao i ocjene iz hrvatskoga jezika, pri čemu djevojčice imaju značajno bolje ocjene iz oba jezika, te u samoprocjeni znanja hrvatskoga jezika, gdje djevojčice procjenjuju svoje znanje materinskoga jezika boljim.

T-test za utvrđivanje razlika u ocjenama s obzirom na učenje drugoga stranog jezika pokazala je slične rezultate.

Tablica 9. Povezanost između ocjena i učenja drugoga stranog jezika

	drugi SJ	N	M	SD	t	df	p
Ocjena iz Njemačkoga jezika	ne	22	3,23	0,92	-5,85	132	,001
	da	112	4,37	0,82			
Ocjena iz Hrvatskoga jezika	ne	22	3,09	0,92	-3,93	132	,001
	da	112	3,96	0,96			

Učenici koji uče još jedan strani jezik u sklopu ili izvan redovne nastave imaju statistički značajno bolje ocjene iz njemačkoga i hrvatskoga jezika od onih koji ne uče neki drugi strani jezik (Tablica 9).

6.3.1.2 Čitalačke navike

Općim su upitnikom prikupljeni podaci o aktualnim navikama čitanja sudionika, navikama čitanja njihovih roditeljima i o tome jesu li im roditelji čitali naglas kada su bili mali. Rezultati analize navika čitanja sudionika dobivenih općim upitnikom prikazuje Tablica 10.

Tablica 10. Navike čitanja na hrvatskome i njemačkome jeziku

	da		ne	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hrvatski jezik				
Redovito čitanje lektire	108	80,6	26	19,4
Čitanje drugih tekstova na hrvatskome jeziku	104	77,6	30	22,4
Vrsta drugih tekstova:				
Časopisi za mlade (Modra lasta, OK, teen385,...)	45	33,6	-	-
Internetski članci o aktualnim temama (moda, sport, uređenje doma, otkrića, poznate osobe...)	31	23,1	-	-
Druge knjige	29	21,6	-	-
Internetski portali	6	4,5	-	-
Stripovi	9	6,7	-	-
Novine	9	6,7	-	-
Njemački jezik				
Čitanje tekstova na njemačkome jeziku	27	20,1	107	79,9

Deskriptivna analiza podataka pokazala je da većina učenika redovito čita lektiru, dok nešto manji broj njih to ne čini. Osim što redovito čitaju lektiru, aktivni su čitatelji i ostalih tekstova na hrvatskome jeziku koji nisu zadani programom lektire za osnovne škole. U slobodno vrijeme najčešće čitaju časopise za mlade, internetske stranice i članke o aktualnim temama od mode i sporta do raznih otkrića, te rado čitaju knjige izvan zadanoga popisa lektire. Nešto rjeđe čitaju

stripove i novine ili prate internetske portale. Iako vrlo veliki broj njih rado čita na hrvatskome jeziku, znatno ih je manje koji čitaju tekstove na njemačkome jeziku u slobodno vrijeme. Pritom najčešće čitaju internetske članke i časopise, a knjige vrlo rijetko. Ovakav rezultat ne iznenađuje jer se u nastavi njemačkoga jezika u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj ne potiče sustavno čitanje autentičnih kraćih djela ili lektire na tome jeziku. Izloženost autentičnim materijalima ovisi pretežno o motivaciji i volji nastavnika te fleksibilnosti programa, kao i spremnosti učenika, odnosno o izloženosti pojedinaca tome stranom jeziku.

Tablica 11. Roditeljske navike čitanja

	da		ne		ponekad		ne znam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Roditelji čitaju	69	51,5	49	36,6	8	6,0	8	6,0
Roditelji su čitali djeci naglas u djetinjstvu	119	88,8	8	6,0	7	5,2	-	-
Roditelji razgovaraju sa sudionicima o knjigama koje sudionici čitaju	40	29,9	72	53,7	22	16,4	-	-
Roditelji razgovaraju sa sudionicima o knjigama koje roditelji čitaju	18	13,4	108	80,6	8	6,0	-	-

Većini sudionika u djetinjstvu su roditelji čitali (v. Tablica 11). U trenutku provedbe istraživanja polovica roditelja navodi da redovito čita knjige. Iznenađujuće je veliki postotak roditelja koji ne čitaju knjige, čak 36,6%. Skoro trećina sudionika razgovara s roditeljima o knjigama koje trenutno čitaju, dok nešto više od 10% učenika razgovara s roditeljima o knjigama koje roditelji čitaju.

6.3.1.3 Čitanje s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku

Kako bi se istražila povezanost između pojave straha od čitanja i razumijevanja pročitanaoga teksta na njemačkome kao stranome jeziku potrebno je bilo provjeriti razumijevanje pročitanaoga teksta na njemačkome kao stranome jeziku. S obzirom na to da je jedna od kritika istraživanju straha od čitanja zanemarenost provjere razumijevanja teksta i provjera razine jezične sposobnosti na materinskome jeziku, koji predstavlja stanoviti temelj za učenje stranoga

jezika (Butzkamm, 2003), sudionici su također rješavali test čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku kako bi se provjerila povezanost spomenutih varijabli istraživanja.

6.3.1.3.1 Čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Odgovarajućim standardiziranim testom čitanja provjeravano je razumijevanje triju tekstova na njemačkome kao stranome jeziku. S obzirom na raspon mogućih bodova, aritmetička sredina pokazuje da je najveći broj rezultata grupiran oko teorijske sredine ljestvice ($M = 10.40$, $SD = 4.34$). Deskriptivna analiza rezultata pokazala je da učenici razumiju tekstove koje čitaju na njemačkome jeziku. Najveći broj bodova postignutih na ovome testu iznosio je 20, a najmanji tek 1. Kako bi se provjerili koliko su bodova postigli najuspješniji učenici, a koliko oni najmanje uspješni podijeljeni su u dvije skupine: 25% najuspješnijih i 25% najmanje uspješnih. Četvrtina najmanje uspješnih postigla je slabe rezultate (manje od 7 bodova), dok je četvrtina najuspješnijih postigla bolje rezultate (više od 12,25 bodova) na istome testu.

Kako bi se detaljnije analiziralo razumijevanje teksta na njemačkome jeziku, preuzet je sustav kriterijskoga vrednovanja iz vrednovanja rezultata postignutih na međunarodnome ispitu znanja njemačkoga jezika *Fit in Deutsch 1* (provodi ga Goethe Institut), koji su sastavljeni na temelju Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezika (krat. ZEROJ). Prema njemu rezultati su svrstani u sljedeće četiri kategorije otkrivajući: (1) nezadovoljavajuće razumijevanje (prvih 10 bodova, 50% riješenosti testa), (2) zadovoljavajuće razumijevanje (od 10 do 13,33 boda, prvu trećinu nakon zadovoljenoga praga od 50%), (3) dobro razumijevanje (od 13,34 do 16,66 bodova, druga trećina) i (4) izvrsno razumijevanje (od 16,67 do 20 mogućih bodova). Analiza rezultata pokazala je da je razumijevanje teksta na njemačkome kao stranome jeziku gotovo polovice sudionika ispod zadovoljavajuće razine (49,5%), dok druga polovica razumije tekst koji čita zadovoljavajuće (30,6%), dobro (5,2%) i izvrsno (14,9%).

Nadalje, rezultati ovoga testa pokazuju da je izrazito veliki broj onih koji tekst na njemačkome jeziku razumiju ispod zadovoljavajuće razine, odnosno da gotovo polovica njih ne razumije tekst koji čita na njemačkome jeziku, a prema kriterijima međunarodno standardiziranoga testa i kriterijskoga vrednovanja. Kako bi se provjerio međudnos rezultata karakterističan za skupinu sudionika iz ovoga istraživanja, odnosno utvrdilo kako se pojedino razumijevanje teksta odnosi prema ukupnome razumijevanju teksta čitanjem ispitane generacije, provedena je

također normativna analiza ($M = 10,40$, $SD = 4,34$). Normativnom analizom uspoređen je rezultat svakoga pojedinog sudionika s rezultatima cijele skupine sudionika, koji su u tome slučaju norma prosuđivanja vrijednosti svakoga pojedinog rezultata. Potrebno je napomenuti da se tom analizom mjere individualne razlike učeničkoga znanja, ali ne i stupanj njihova znanja (Grgin, 1999), kao što je to slučaj kod kriterijske analize.

Normativna analiza pokazala je grupiranje rezultata oko aritmetičke sredine teorijske ljestvice s odmacima u vrijednosti standardne devijacije. Prema navedenome, dobivene su tri grupe razumijevanja teksta čitanjem: (1) ispodprosječno razumijevanje za generaciju, (2) prosječno razumijevanje za generaciju te (3) iznadprosječno razumijevanje za generaciju, koje svojim odnosima pokazuju normalnu distribuciju rezultata. Navedeno znači da najveći broj prosječno razumije tekst (61,9%) u odnosu na ukupno razumijevanje teksta ove skupine sudionika, dok je onih koji ga ispodprosječno i iznadprosječno razumiju približno isti broj. Ispodprosječno razumijevanje zabilježeno je kod 17,9 % sudionika, a iznadprosječno razumijevanje uočeno je kod njih 20,2%, što odgovara normalnoj (Gaussovoj) distribuciji.

6.3.1.3.2 Čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Deskriptivna analiza testova pokazala je da su na ljestvici razumijevanja od 16 mogućih bodova, dobiveni rezultati grupirani nešto iznad sredine ljestvice uspješnosti ($M = 10.55$, $SD = 3.55$). Ostvareno je najviše 15 bodova, a najmanje dva boda na testu čitanja s razumijevanjem na materinskome jeziku. Za analizu uspješnosti na testu čitanja s razumijevanjem učenici su, kao i kod stranoga jezika, podijeljeni u dvije skupine prema uspješnosti: 25% najuspješnijih i 25% najmanje uspješnih učenika. Četvrtina najmanje uspješnih postigla je na ovome testu manje od 8 bodova, dok je četvrtina onih najuspješnijih postigla više od 14 bodova na istome testu.

Za potrebe detaljnije analize, rezultati ovoga testa svrstani su u pet kriterijskih kategorija prema uputi autora standardiziranoga testa, a odnose se na postotke riješenosti testa, koji se računaju pretvarajući ukupan zbroj bodova u postotke: (1) nezadovoljavajuće razumijevanje (0-49% riješenosti), (2) zadovoljavajuće razumijevanje (50-60%), (3) dobro razumijevanje (61-75%), (4) vrlo dobro razumijevanje (76-89%) te (5) izvrsno razumijevanje (90-100%).

Analiza tako grupiranih rezultata prema procjeni razumijevanja pokazala je da većina zadovoljavajuće, dobro, vrlo dobro i izvrsno razumije tekst koji čita na hrvatskome kao materinskome jeziku. Nezadovoljavajuće je razumijevanje manjega broja, koji čine 20,9% ukupnoga broja sudionika, dok je zadovoljavajuće razumijevanje prisutno kod 149% sudionika. Najviše njih dobro razumije tekst čitanjem (30,6%), dok je isti broj onih koji postižu vrlo dobre i najviše razine razumijevanja pročitana teksta (16,5%).

Ako bi se zbrojile sve grupe koje dobro, vrlo dobro i izvrsno razumiju tekst na hrvatskome jeziku, tada bi se moglo govoriti o uspješnome razumijevanju čitanjem na materinskome jeziku kod više od polovice sudionika (63,4%). Iz ovih rezultata vidljivo je da hrvatski učenici razumiju tekst koji moraju pročitati na hrvatskome jeziku, te da je vrlo mali broj onih čije je razumijevanje teksta čitanjem na materinskome jeziku nezadovoljavajuće, odnosno koji ne razumiju tekst koji čitaju.

6.3.1.3.3 Odnos između razumijevanja teksta na njemačkome i hrvatskome jeziku

Nakon provedenih analiza razumijevanja pročitanih tekstova na njemačkome kao stranome i hrvatskome kao materinskome jeziku, može se reći da su u slučaju oba jezika prisutne kategorije sudionika koji ne razumiju tekst koji čitaju, kao i kategorije sudionika koji izvrsno razumiju tekst koji čitaju. Broj onih koji razumiju tekst na oba jezika na najvišoj razini sličan je ($N_{izvrsno_NJ} = 20$, $N_{izvrsno_HJ} = 22$), pa tako kod čitanja na njemačkome jeziku najbolji čitatelji čine 14,9% sudionika, dok najbolji čitatelji na hrvatskome jeziku čine 16,4% sudionika. Kod čitanja na njemačkome jeziku broj sudionika čije je razumijevanje ispod zadovoljavajuće razine vrlo je velik ($N_{nezadovoljavajuće_NJ} = 66$) i obuhvaća gotovo polovicu sudionika, dok je na hrvatskome jeziku broj onih čije je razumijevanje ispod zadovoljavajuće razine nešto manji ($N_{nezadovoljavajuće_HJ} = 28$) te čini svega 20% sudionika. Ako se pogleda broj sudionika čije je razumijevanje nezadovoljavajuće, odnosno ispod granice razumijevanja, prema kriterijima za vrednovanje razumijevanja teksta čitanjem na pojedinome jeziku, moglo bi se reći da je razumijevanje teksta čitanjem na njemačkome jeziku nešto slabije, iako testovi za ispitivanje razumijevanja nisu bili istovrsni da bi ih se moglo uspoređivati. Međutim, unatoč tome da se kriterijskom analizom doznaje kako gotovo polovica sudionika ne razumije tekst na zadovoljavajućoj razini, normativna analiza razumijevanja pokazala je da je u slučaju njemačkoga jezika riječ o normalnoj distribuciji rezultata za ovu skupinu sudionika, pri čemu

je najveći broj rezultata upravo prosječan ($N_{\text{prosječno_razumijevanje_NJ}} = 89$, odnosno 66,4%). Kako bi se statističkom analizom provjerilo postoji li povezanost između razina razumijevanja teksta na dva jezika provedena je korelacijska analiza rezultata dobivenih na testu razumijevanja čitanjem na hrvatskome i njemačkome jeziku, koja je pokazala da je odnos između razumijevanja hrvatskoga i njemačkoga teksta statistički značajan ($r(df) = 0.30$, $p = 0.001$). Ovakvi rezultati pokazuju da će učenici koji bolje razumiju tekst koji čitaju na hrvatskome jeziku ujedno bolje razumjeti tekst koji čitaju na njemačkome jeziku. No, isto tako znače da će učenici koji lošije razumiju tekst koji čitaju na hrvatskome jeziku također lošije razumjeti tekst koji čitaju na njemačkome jeziku, što svjedoči o povezanosti materinskoga i stranoga jezika.

6.3.2 Strah od čitanja na stranome i materinskome jeziku

Ovim istraživanjem stoga se želi provjeriti postojanje spomenutih emocija kod hrvatskih učenika njemačkoga jezika te odgovoriti na istraživačko pitanje: *Postoji li za vrijeme čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome kao stranome jeziku te hrvatskome kao materinskome jeziku strah od čitanja.*

6.3.2.1 Strah od čitanja na njemačkome jeziku

Prema prvoj hipotezi kod čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku prisutan je strah. Deskriptivna analiza podataka dobivenih upitnikom FRAM, koju prikazuje Tablica 12. Deskriptivni podaci skala upitnika FRAM, pokazala je da kod hrvatskih učenika njemačkoga jezika, dok čitaju tekstove s razumijevanjem, postoji strah te da je on na svim skalama upitnika srednjih razina vrijednosti što potvrđuje prvu pretpostavku u ovome istraživanju te rezultate svjetskih istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku.

Tablica 12. Deskriptivni podaci skala upitnika FRAM

	<i>N</i>	raspon	<i>M</i>	<i>SD</i>
SNTC	134	1,00 – 4,11	2,48	0,74
SNC_nastava	134	1,00 – 5,00	2,33	1,02
SNC_kultura	134	1,00 – 3,75	2,36	0,68

Rezultati na skali čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome kao stranome jeziku (SNTC) pokazuju da učenici osjećaju strah od čitanja na njemačkome jeziku, da je on srednje razine i da je prisutan kod vrlo velikoga broja sudionika (65,6%). Nešto manji broj sudionika bilježi niske razine straha (18,6%), dok najmanji broj sudionika (15,7%) bilježi vrlo visoke razine straha od čitanja. Budući da se upitnikom FRAM ispituju tri skale straha, njegova je analiza pokazala da također veliki dio sudionika osjeća strah od čitanja vezan uz nastavu stranoga jezika. Najveći broj bilježi srednje (59%), manji broj niske (23,9%), a najmanji broj visoke razine straha (17,2%). Analiza rezultata trećega dijela upitnika, koji se odnosi na kulturu zemalja njemačkoga govornog područja (SNC_kultura), pokazala je da učenici u ovome dijelu također bilježe srednje razine straha te da je njihov broj velik (72,4%), dok je distribucija niskih i visokih razina straha podjednaka, odnosno sličan broj sudionika bilježi niske (12,7%) i visoke (14,9%) razine straha.

Na kraju upitnika sudionicima je postavljeno pitanje vezano uz strah od čitanja s razumijevanjem s mogućnošću višestrukoga odgovora i otvorenoga tipa, u kojemu su mogli odabrati ponuđene odgovore i sami dopisati svoje. Čestica glasi: *Kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam na nastavi njemačkoga jezika to je zbog*. Rezultati deskriptivne analize zabilježenih odgovora pokazali su da razumijevanje teksta na njemačkome kao stranome jeziku najviše otežavaju *nepoznate riječi* u tekstu i *nepoznata gramatika* (Tablica 13). U dijelu pitanja gdje su mogli navesti što im ometa razumijevanje sudionici najviše navode *ometanje drugih učenika* te *neugodne osjećaje* koji se javljaju za vrijeme čitanja poput nervoze, panike ili pak straha od nerazumijevanja teksta koji čitaju. Osim toga, izdvajaju *izgovor riječi* iako je ovdje riječ o tihome čitanju, odnosno čitanju u sebi kada nema izgovaranja riječi naglas.

Tablica 13. Rezultati deskriptivne analize aspekata koji otežavaju razumijevanje teksta

Razumijevanje sadržaja teksta na njemačkome jeziku otežavaju:	<i>N</i>	%
Drugačija pravila pisanja	25	18,7
Nepoznate riječi u tekstu	94	70
Gramatika koju ne znam	36	27,3
Dužina teksta	21	15,9
Nastavnik	6	4,5
Nešto drugo:	31	23,1
Ometanje drugih učenika	10	32,3
Druge misli i neusredotočenosti (spava mi se, razmišljam o drugome, kada zvoní...)	4	12,9
Izgovor riječi (ne znam kako izgovoriti riječ...)	5	16,1
Osjećaji (uzrujanost, napetost, strah od nerazumijevanja...)	6	19,4
Nisko samopouzdanje (ništa ne razumijem, ne čitam dobro njemački jer se ne čujem...)	3	9,4
Natjecanje (zbog ocjene, pokušavam brže naći odgovor, prije nego ga drugi pronađu...)	3	9,4

Iako se dugo smatralo da vještina čitanja ne izaziva neugodne emocije i da nije stresna (Saito i sur., 1999), ovakvi rezultati potvrđuju zaključke dosadašnjih istraživanja te pokazuju da strah od čitanja postoji, da je srednjih razina, da vrlo veliki broj sudionika osjeća strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku te da su česti aspekti čitanja povezani sa strahom: nepoznate riječi, dužina teksta, učenikova nesigurnost, gramatika stranoga jezika i slično. Prikazana analiza podataka potvrdila je prvu istraživačku hipotezu, a to je da strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku postoji za vrijeme čitanja s razumijevanjem, odnosno da hrvatski učenici njemačkoga jezika osjećaju strah od čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome jeziku.

6.3.2.2 Strah od čitanja na hrvatskome jeziku

U skladu s prvim istraživačkim pitanjem o postojanju straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku, polazi se od prve hipoteze da strah od čitanja postoji za vrijeme čitanja hrvatskih tekstova s razumijevanjem. Deskriptivna analiza podataka dobivenih upitnikom CRAM pokazala je da se za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome jeziku pojavljuje strah te

da je on na obje skale srednjih razina ($M_{SHTC} = 2,13$, $SD_{SHTC} = 0,68$; $M_{SHC_nastava} = 2,54$, $SD_{SHC_nastava} = 0,92$).

Strah za vrijeme čitanja s razumijevanjem (SHTC) tekstova na materinskome jeziku srednje je razine ($M = 2,13$, $SD = 0,68$). Analizom se utvrdilo da više od polovica sudionika (66,4%) ima srednje razine straha za vrijeme čitanja s razumijevanjem na materinskome jeziku, što se ne može smatrati zanemarivim. Niske i visoke razine straha od čitanja na hrvatskome jeziku bilježi podjednak broj i oni čine pojedinačno 16,4% ukupnoga broja sudionika. Distribucija razina straha od čitanja tekstova na hrvatskome jeziku normalna je prema ovim rezultatima.

Budući da je analiza pokazala da CRAM upitnik sadrži dvije skale, provedena je analiza rezultata i druge skale koja se odnosi na čitanje u okviru nastave hrvatskoga kao materinskoga jezika (SHC_nastava). Rezultati deskriptivne analize pokazali su da i u tome slučaju učenici bilježe srednje razine straha ($M = 2,55$, $SD = 0,92$) i to u vrlo velikome broju (62,7%). Niske razine straha zabilježene su kod nešto manjega broja (16,4%), a visoke razine straha kod najmanjega broja (16,4%). Normativna analiza pokazala je normalnu distribuciju razina učeničkoga straha od čitanja.

Na kraju upitnika postavljeno je pitanje višestrukoga odabira i otvorenoga tipa *Kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam na hrvatskome jeziku to je zbog* u kojemu su sudionici mogli odabrati ponuđene odgovore te dopisati svoje vlastite. Rezultati deskriptivne analize odgovora pokazali su da im razumijevanje teksta na hrvatskome jeziku najviše otežavaju *nepoznate riječi u tekstu i dužina teksta koji čitaju* (Tablica 14). U dijelu pitanja gdje su mogli navesti što im zapravo ometa razumijevanje najviše navode *ometanje drugih učenika te vlastite misli i neusredotočenost na čitanje*. Izdvajaju još *nezainteresiranost za čitanje i temu teksta* kao razloge nerazumijevanja hrvatskoga teksta.

Tablica 14. Rezultati deskriptivne analize aspekata koji otežavaju razumijevanje teksta

Razumijevanje sadržaja teksta na hrvatskome jeziku otežavaju:	<i>N</i>	%
Nepoznate riječi u tekstu	70	52,3
Gramatika koju ne znam	20	14,9
Dužina teksta	32	23,9
Nastavnik	8	5,9
NEŠTO DRUGO:	37	27,6
Ometanje drugih učenika	18	48,6
Loša usredotočenost i ometanje vlastitih misli	7	18,9
Nezainteresiranost (tekst me ne zanima, ne da mi se čitati ...)	3	8,1
Vrijeme (prebrzo čitam, nema dovoljno vremena...)	2	5,4
Osjećaji (nervoza, trema...)	3	8,1
Tema teksta (ne razumijem temu, ne razumijem sadržaj, tekst nema logike.)	4	10,8

Rezultati deskriptivne analize upitnika CRAM pokazuju da većina sudionika osjeća strah kada čita tekst s razumijevanjem na hrvatskome jeziku te strah u odnosu na njegovu nastavu. Ovi rezultati potvrđuju prvu istraživačku hipotezu, prema kojoj se strah od čitanja pojavljuje kada se čita na materinskome jeziku.

6.3.2.3 Povezanost između straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku

Jedan od ciljeva ovoga istraživanja bio je provjeriti postoji li povezanost između straha od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome i njemačkome jeziku s obzirom na to da se javlja kod ove skupine sudionika za vrijeme čitanja tekstova na oba jezika. U skladu s navedenim pitanjem, postavljena je druga hipoteza o tome da će pojava straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku biti povezana s pojavom straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku.

Kako bi se provjerila postavljena hipoteza, provedena je korelacijska analiza rezultata dobivenih upitnicima za mjerenje straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku. Izračun korelacije pokazao je pozitivnu statistički značajnu korelaciju između straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku ($r(df) = 0.46$, $p = 0.001$). Dobiveni rezultat znači da učenici koji osjećaju izraženiji strah od čitanja na njemačkome jeziku ujedno osjećaju izraženiji strah

od čitanja na hrvatskome jeziku i obrnuto, odnosno učenici koji imaju niže razine straha za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome jeziku ujedno imaju niže razine straha kada čitaju tekstove na njemačkome jeziku. Potrebno je napomenuti da ova korelacija ne govori o uzročno-posljedičnoj vezi statistički značajne povezanosti, što znači da ne možemo tvrditi je li strah od čitanja na materinskome u ovome slučaju uzrok straha od čitanja na stranome jeziku, kao niti da je strah od čitanja na stranome jeziku posljedica sličnih emocionalnih reakcija na materinskome jeziku. Prikazani rezultat potvrđuje da su ispitane pojave značajno povezane te da će strah od čitanja na njemačkome jeziku biti povezan sa strahom od čitanja na hrvatskome jeziku.

Budući da je istraživanje straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku pokazalo da konstruirani upitnici sadrže skale koje se odnose na čitanje s razumijevanjem, nastavu ili kulturu (za strani jezik), sljedeća analiza obuhvatila je provjeru povezanost svih skala upitnika FRAM i CRAM. Rezultate korelacijske analize prikazuje Tablica 15.

Tablica 15. Korelacije skala straha od čitanja s razumijevanjem na njemačkome i hrvatskome jeziku

		SNTC	SNC_nastava	SNC_kultura
SHTC	<i>r</i>	.460**	.373**	,058
	<i>p</i>	< ,001	< ,001	,504
SHC_nastava	<i>r</i>	,080	.245**	,051
	<i>p</i>	,359	,004	,561

Korelacijska analiza pokazala je statistički značajne korelacije između pojedinih skala upitnika za mjerenje straha od čitanja na njemačkome, odnosno hrvatskome jeziku. Vidljivo je da strah od čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku pozitivno statistički značajno korelira samo sa strahom od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku, dok između straha od čitanja na njemačkome jeziku i straha od čitanja u sklopu nastave hrvatskoga jezika nema značajnih korelacija. Međutim, strah od čitanja u nastavi njemačkoga jezika značajno korelira sa strahom od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku te strahom od čitanja u nastavi hrvatskoga jezika. Provedena analiza također je pokazala da postoje emocionalne pojave koje nisu međusobno značajno povezane, pa tako skala koja se odnosi na ulogu kulturnih obilježja

njemačkoga govornoga područja nije značajno korelirala niti sa strahom od čitanja tekstova na hrvatskome jeziku niti sa strahom od čitanja u sklopu nastave toga jezika.

Dakle, ako učenici osjećaju strah od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku, osjećat će strah i od čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku te strah od nastave stranoga jezika u kojoj se čita. Međutim, ako učenik osjeća strah od čitanja na njemačkome jeziku, neće nužno osjećati strah od nastave hrvatskoga jezika u kojoj se čita. Strah od nastave hrvatskoga jezika osjećat će jedino u slučaju da ima strah od nastave njemačkoga kao stranoga jezika. Navedena nepovezanost straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku i kulturnih obilježja zemalja njemačkoga govornog područja znači da nepoznavanje obilježja kulture njemačkoga govornog područja, koje je povezano sa strahom od čitanja na njemačkome jeziku, neće nužno biti povezano sa strahom od čitanja na materinskome jeziku, odnosno da su te dvije varijable neovisne jedna o drugoj.

Provedenom korelacijskom analizom potvrđena je druga hipoteza o značajnoj povezanosti pojave straha od čitanja tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku i pojave straha od čitanja tekstova na njemačkome kao stranome jeziku.

6.3.3 Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja na stranome i materinskome jeziku

U ovome se radu stoga nastojalo provjeriti postoji li povezanost između straha od čitanja na njemačkome jeziku i razumijevanja teksta na tome jeziku, te postoji li povezanost između straha od čitanja na hrvatskome jeziku i razumijevanja teksta na tome jeziku.

6.3.3.1 Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku

Sukladno istraživačkim pitanjima i rezultatima dosadašnjih istraživanja, pošlo se od treće hipoteze da će niže razine straha od čitanja teksta na njemačkome kao stranome jeziku biti povezane s njegovim uspješnijim razumijevanjem.

Analiza upitnika za istraživanje straha od čitanja na njemačkome jeziku pokazala je da sudionici osjećaju strah za vrijeme čitanja tekstova s razumijevanjem na njemačkome jeziku i da je taj strah srednje razine. Unatoč tome, sudionici razumiju tekst koji čitaju na njemačkome jeziku,

odnosno postižu rezultate grupirane oko sredine teorijske ljestvice na testovima čitanja s razumijevanjem, što prikazuje Tablica 16.

Tablica 16. Strah od čitanja i razumijevanje teksta na njemačkome jeziku

	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Strah od čitanja na njemačkome jeziku	134	1,00	4,11	2,48	0,74
Rezultati testa čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku	134	0,05	1,00	0,52	0,21

Kako bi se provjerila navedena hipoteza za njemački jezik provedena je korelacijska analiza rezultata dobivenih upitnikom za mjerenje straha od čitanja na njemačkome jeziku i rezultata dobivenih na testu razumijevanja pročitanaog teksta na tome jeziku (Tablica 17). Korelacijska analiza pokazala je da između dviju skala straha od čitanja na njemačkome jeziku i razumijevanja teksta na tome jeziku postoji korelacija koja je statistički značajna i negativna, dok korelacija između razumijevanja i skale koja se odnosi na kulturna obilježja zemalja njemačkoga govornog područja nije statistički značajna. Ona jest negativna, ali prema navedenim rezultatima nema značajnu ulogu u razumijevanju teksta.

Tablica 17. Korelacija straha od čitanja i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku

		SNTC	SNC_nastava	SNC_kultura
Rezultati testa čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku	<i>r</i>	-.376**	-.282**	-.095
	<i>p</i>	< ,001	,001	,274

Iz rezultata korelacijske analize zaključuje se da učenici koji bilježe niže razine straha od čitanja s razumijevanjem i niže razine straha od čitanja u nastavi njemačkoga jezika bolje razumiju tekst koji čitaju na tome jeziku, odnosno da su lošiji čitatelji na njemačkome jeziku oni učenici koji bilježe visoke razine straha za vrijeme nastave te visoke razine straha od tihoga čitanja, dok kulturna obilježja tekstova ne igraju značajnu ulogu u razumijevanju teksta na njemačkome kao stranome jeziku. Time se potvrđuje treća istraživačka hipoteza o povezanosti niže razine

straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku s boljim razumijevanjem teksta na tome jeziku.

6.3.3.1.1 Aspekti straha od čitanja na njemačkome jeziku povezani s razumijevanjem teksta

Korelacijska analiza pokazala je da su strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku i čitanje s razumijevanjem teksta na tome jeziku u statistički značajnom odnosu, a taj je odnos negativan. Navedeno znači da učenici čije su razine straha više postižu lošije rezultate na testovima razumijevanja čitanjem. Da bi se ispitalo koji su aspekti čitanja povezani sa strahom od čitanja na njemačkome jeziku (u daljnjem tekstu: aspekti straha od čitanja) po kojem se razlikuju učenici po uspjehu, oni su podijeljeni u dvije grupe prema uspjehu ostvarenom na testu razumijevanja.

Prvu grupu čine oni koji su, prema normativnoj analizi, postigli najbolje rezultate u odnosu na generaciju ($N = 27$, 20,1%), a u drugoj su grupi oni koji su pokazali najslabije razumijevanje na testu ($N = 24$, 17,9%). Spomenute grupe odabrane su kako bi se istražila razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih učenika njemačkoga jezika s obzirom na aspekte straha od čitanja na stranome jeziku, a koji su povezani s razumijevanjem teksta na njemačkome jeziku. Za spomenutu analizu korišten je t -test za nezavisne uzorke, kojim se ispitalo postoji li razlika između skupina učenika koji su postigli najbolje i najlošije razumijevanje u odnosu na aspekte straha od čitanja na stranome jeziku. Rezultati su prikazani u tablici Tablica 18.

Tablica 18. Razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih čitatelja s obzirom na aspekte straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku

	najuspješniji čitatelji		najmanje uspješni čitatelji		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
SNTC_razrijec2	2,11	1,25	2,88	1,26	2,16	0,76	,035
SNTC_razrijec3	4,41	0,84	2,88	1,23	-5,13	1,53	,000
SNTC_zbuncit3	1,22	0,69	2,08	1,10	3,37	0,86	,001
SNTC_duztekst2	1,89	1,28	3,04	1,52	2,94	1,15	,005
SNTC_temtekst2	1,44	0,80	2,04	1,27	2,03	0,59	,047
SNTC_gram3	1,85	0,99	2,54	1,18	2,27	0,69	,027
SNTC_gram4	1,96	1,31	2,75	1,26	2,18	0,79	,034
SNTC_pravpis1	1,63	1,01	2,50	1,22	2,79	0,87	,007
SNTC_pravpis3	1,37	0,63	2,38	1,28	3,62	1,01	,001
SNTC_pravpis5	1,78	1,12	2,67	1,44	2,48	0,89	,017
SNTC_pravpis6	1,63	1,01	2,88	1,39	3,69	1,25	,001
SNTC_citiug1	4,41	1,08	3,17	1,37	-3,55	1,24	,001
SNTC_citiug2	4,41	1,12	3,54	1,29	-2,55	0,87	,013
SNTC_citiug3	4,67	0,73	3,63	1,41	-3,25	1,04	,001
SNC_nastava1	1,70	1,03	2,79	1,38	3,21	1,09	,002
SNC_nastava2	1,56	0,97	2,54	1,29	3,11	0,99	,003
SNC_nastava3	2,19	1,42	3,13	1,42	2,36	0,94	,022
SNC_nastava4	1,85	1,23	2,88	1,36	2,82	1,02	,007

LEGENDA: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; t = t vrijednost; p = razina statističke značajnosti; df = razlika između dviju aritmetičkih sredina; SNTC_razrijec2 = druga čestica o razumijevanju riječi; SNTC_razrijec3 = treća čestica o razumijevanju riječi; SNTC_zbuncit3 = treća čestica o zbunjenosti kod čitanja; SNTC_duztekst2 = druga čestica o dužini teksta; SNTC_temtekst2 = druga čestica o temi teksta; SNTC_gram3 = treća čestica o gramatici; SNTC_gram4 = četvrta čestica o gramatici; SNTC_pravpis1 = prva čestica o pravilima pisanja; SNTC_pravpis3 = treća čestica o pravilima pisanja; SNTC_pravpis5 = peta čestica o pravilima pisanja; SNTC_pravpis6 = šesta čestica o pravilima pisanja; SNTC_citiug1-3 = prva, druga i treća čestica o ugodu; SNC_nastava1-4 = prva, druga, treća i četvrta čestica o nastavi

Test značajnosti je pokazao razlike između tih dviju grupa s obzirom na aspekte koji se odnose na sljedeće: *nerazumijevanje riječi, dužinu teksta, zbunjenost za vrijeme čitanja, temu teksta, gramatiku njemačkoga jezika, pravopis njemačkoga jezika, ugodu pri čitanju i nastavu njemačkoga jezika*. Aspekti straha, izraženiji kod najmanje uspješnih sudionika, vezani su uz: *nerazumijevanje riječi, zbunjenost pri čitanju, dužinu i temu teksta, gramatiku i pravopis*

njemačkoga jezika te nastavu njemačkoga jezika, dok su oni izraženiji kod najuspješnijih čitatelja vezani uz nerazumijevanje riječi, čitanje i ugodu.

Najmanje uspješni se od najuspješnijih razlikuju po tome što kada čitaju na njemačkome jeziku ne razumiju većinu riječi, ali razumiju sadržaj teksta, dok se najuspješniji od najmanje uspješnih razlikuju po tome da razumiju većinu riječi. Ono što razlikuje najmanje uspješne čitatelje na njemačkome jeziku od najuspješnijih jest: da se čitajući toliko zbune pa jednostavno odustaju od čitanja, da ih uhvati nervoza kada moraju pročitati i razumjeti dugačak tekst na njemačkome jeziku, da postaju nervozni kada moraju čitati tekst o temi koju ne poznaju, da se zbog drugačijega redoslijeda riječi u rečenicama na njemačkome jeziku teže usredotočuju na sadržaj teksta te da im spomenuti redoslijed otežava razumijevanje tekstova. Razlikuju se također u odnosu na pravopisna pravila, pri čemu zbog drugačijih pravila lošije razumiju tekst koji čitaju, zbog istih preskaču riječi koje ne znaju pročitati, ne znaju sva pravila pisanja na njemačkome jeziku i to ih uzrujava. U odnosu na aspekte straha koji se odnose na nastavu stranih jezika, najmanje uspješni čitatelji se od onih najuspješnijih razlikuju po tome što im je najteže naučiti čitati naglas njemačke riječi i njemačke rečenice, potom čitati s razumijevanjem tekstove na njemačkome jeziku te se izjašnjavaju kako bi više voljeli da u nastavi ne moraju uopće čitati naglas.

Najuspješniji čitatelji se od najmanje uspješnih čitatelja razlikuju po tome što vole čitati tekstove na njemačkome jeziku, osjećaju se sigurnima u sebe dok ih čitaju te smatraju da čitanje nije teško kad se naviknu na to.

6.3.3.2 Povezanost između straha od čitanja i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku

Unatoč tome što hrvatski jezik predstavlja materinski jezik sudionika, analiza CRAM upitnika za mjerenje straha od čitanja na hrvatskome jeziku pokazala je da učenici osjećaju neugodnu pojavu straha od čitanja kada čitaju s razumijevanjem na hrvatskome jeziku, ali ipak razumiju tekst koji čitaju, što prikazuje Tablica 19.

Tablica 19. Strah od čitanja i razumijevanje teksta na hrvatskome jeziku

	<i>N</i>	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Strah od čitanja na hrvatskome jeziku	133	1,00	4,30	2,13	0,68
Rezultati testa čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	132	2	16	10,55	3,56

U ovome se istraživanju pošlo od treće hipoteze da su niže razine straha od čitanja povezane s uspješnijim razumijevanjem tekstova, odnosno da učenici s nižim razinama straha od čitanja bolje razumiju tekst koji čitaju na hrvatskome kao materinskome jeziku.

Da bi se ta hipoteza provjerila provedena je korelacijska analiza, ukazujući na statistički značajnu negativnu korelaciju između rezultata testa čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku i straha od čitanja s razumijevanjem na tome jeziku ($r(df) = -0.358$, $p = 0.001$), što prikazuje Tablica 20. Vidljivo je stoga da je strah od čitanja na hrvatskome jeziku varijabla koja je zaista značajno povezana sa čitanjem, odnosno razumijevanjem teksta kojega su sudionici čitali na hrvatskome jeziku. Dobiveni rezultati pokazuju da učenici s nižim razinama straha bolje razumiju tekst koji čitaju s razumijevanjem na hrvatskome jeziku, dok su kod učenika koji lošije razumiju tekst zabilježene više razine straha od čitanja s razumijevanjem tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku.

Tablica 20. Korelacija straha od čitanja i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku

		SHTC	SHC_nastava
Rezultati testa čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	<i>r</i>	-.358**	-,152
	<i>p</i>	< ,001	,082

Međutim, korelacijska analiza istovremeno je pokazala da odnos između razumijevanja teksta i nastave hrvatskoga kao materinskoga jezika nije statistički značajan ($r(df) = -,152$, $p = ,082$). To bi značilo da, ukoliko se učenik ne osjeća ugodno u nastavi hrvatskoga jezika ili ju jednostavno ne voli, neće ujedno značajno lošije razumijevati tekstove na materinskome jeziku,

kao što će lošije razumjeti tekst onaj s izraženim strahom od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku.

Ovakvi rezultati korelacijske analize potvrđuju treću hipotezu za hrvatski kao materinski jezik, što znači da su učenici koji su imali bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem bili na nižoj razini straha od onih koji su imali lošije rezultate na testu čitanja s razumijevanjem, odnosno da su niže razine straha povezane s uspješnijim razumijevanjem teksta na tome jeziku.

6.3.3.2.1 Aspekti straha od čitanja na hrvatskome jeziku povezani s razumijevanjem teksta

Korelacijska analiza pokazala je da su strah od čitanja i razumijevanje teksta na hrvatskome kao materinskome jeziku statistički značajno negativno povezani. Drugim riječima, oni čitatelji čije su razine straha više ujedno slabije razumiju tekst na hrvatskome jeziku i obrnuto, odnosno bolje razumijevanje teksta povezano je s nižim razinama straha od čitanja na hrvatskome jeziku. Kako bi se istražili aspekti čitanja povezani sa strahom od čitanja po kojima se razlikuje bolje / lošije razumijevanje teksta na materinskome jeziku, sudionici su podijeljeni u dvije grupe prema uspjehu ostvarenome na testu razumijevanja. Prvu grupu čini njih 25% koji su postigli najbolje rezultate u odnosu na generaciju ($N = 38$, u daljnjem tekstu: najuspješniji čitatelji), dok drugu grupu čini također njih 25% koji su pokazali najslabije razumijevanje na testu ($N = 27$, u daljnjem tekstu: najmanje uspješni čitatelji). Korišten je t -test, kojim se provjeravalo postoji li statistički značajna razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih čitatelja na hrvatskome jeziku s obzirom na aspekte straha od čitanja na tome jeziku. Rezultate prikazuje Tablica 21.

Tablica 21. Razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih čitatelja s obzirom na aspekte straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku

	najuspješniji čitatelji		najmanje uspješni čitatelji		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
SHTC_razrijec1	1,54	0,98	2,43	1,42	2,96	0,89	,004
SHTC_razrijec2	1,59	0,89	2,50	1,357	3,25	0,91	,002
SHTC_razrijec4	2,22	1,29	3,11	1,26	2,78	0,89	,007
SHTC_neprijec1	2,03	1,21	2,82	1,28	2,56	0,79	,013
SHTC_neprijec2	2,11	1,02	3,14	1,29	3,59	1,04	,001
SHTC_neprijec3	2,22	1,18	3,21	1,42	3,09	0,99	,003
SHTC_zbuncit1	1,41	0,76	2,07	1,33	2,55	0,67	,013
SHTC_zbuncit2	1,59	0,90	2,21	1,16	2,42	0,62	,018
SHTC_zbuncit3	1,08	0,28	1,57	1,03	2,76	0,49	,007
SHTC_zbuncit4	1,86	1,00	2,96	1,32	3,82	1,09	,000
SHTC_zbuncit5	1,95	1,18	2,93	1,41	3,06	0,98	,003
SHTC_zbuncit6	1,59	0,90	2,89	1,39	4,55	1,29	,000
SHTC_temtekst1	1,81	1,10	2,93	1,33	3,79	1,12	,000
SHTC_gram1	1,78	1,00	2,96	1,32	4,10	1,18	,000
SHTC_gram2	1,92	1,23	2,89	1,32	3,06	0,97	,003
SHTC_pravpis2	1,49	0,90	2,32	1,49	2,79	0,84	,007
SHC_nastava2	1,81	1,15	2,68	1,34	2,81	0,87	,007

LEGENDA: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; t = t vrijednost; p = razina statističke značajnosti; df = razlika između dviju aritmetičkih sredina; SHTC_razrijec1 = prva čestica o razumijevanju riječi; SHTC_razrijec2 = druga čestica o razumijevanju riječi; SHTC_razrijec4 = četvrta čestica o razumijevanju riječi; SHTC_neprijec1 = prva čestica o nepoznatim riječima; SHTC_neprijec2 = druga čestica o nepoznatim riječima; SHTC_neprijec3 = treća čestica o nepoznatim riječima; SHTC_zbuncit1-6 = prva, druga, treća, četvrta, peta i šesta čestica o zbunjenosti kod čitanja; SHTC_temtekst1 = prva čestica o temi teksta; SHTC_gram1 = prva čestica o gramatici; SHTC_gram2 = druga čestica o gramatici; SHTC_pravpis2 = druga čestica o pravopisu; SHC_nastava2 = druga čestica o nastavi

Test je pokazao značajne razlike između najuspješnije i najmanje uspješne grupe sudionika za aspekte straha, a one se odnose na sljedeće: *nerazumijevanje riječi, nepoznate riječi, zbunjenost za vrijeme čitanja, temu teksta, gramatiku hrvatskoga jezika, pravopis hrvatskoga jezika i nastavu hrvatskoga jezika*. Od najuspješnijih čitatelja oni se najmanje uspješni razlikuju po tome što čitajući tekst na hrvatskome jeziku razumiju riječi u tekstu, ali ne i njegov sadržaj, ili

razumiju sadržaj, ali ne razumiju većinu riječi u tekstu, te se uzrujaju kada ne razumiju sadržaj teksta koji čitaju na hrvatskome jeziku.

Razlika između dviju grupa čitatelja prema uspješnosti vidljiva je ujedno u slučaju nepoznatih riječi. Najmanje uspješni se razlikuju od onih najuspješnijih po tome što čitajući postaju nervozni ako u tekstu nalaze zastarjelice, naiđu na riječi koje ne razumiju i koje su im poznate, ali ne znaju njihovo značenje. Također su znatno zbunjeni pri čitanju teksta i, za razliku od najuspješnijih čitatelja, toliko se zbune da uopće ne razumiju ono što čitaju, slabije razumiju ono što čitaju, čak odustaju od čitanja, sporije čitaju, teže se usredotočuju i toliko se zbune da lošije čitaju naglas. Razlika je također vidljiva u temi teksta, gramatici i pravopisu hrvatskoga jezika. Najmanje uspješni učenici su, naime, nervozni kada moraju čitati tekst o nepoznatoj temi, naiđu na nepoznate gramatičke strukture jer razmišljaju o gramatici, što ih ujedno ometa u čitanju, te tvrde da ih dodatno mogu ometati interpunkcijski znakovi. U odnosu na nastavu hrvatskoga jezika ono što razlikuje najmanje uspješne od najuspješnijih odnosi se na tvrdnju da im je najteže naučiti čitati s razumijevanjem.

6.3.4 Pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na stranome jeziku

Iako su dosadašnja istraživanja emocija za vrijeme čitanja na stranome jeziku gotovo isključivo govorila o negativnoj ulozi straha te su većinom isključivala mogućnost pojave pozitivnih reakcija, ovdje se nastojalo provjeriti jesu li za vrijeme čitanja s razumijevanjem tekstova na njemačkome jeziku prisutne i pozitivne, a ne samo negativne, reakcije.

U ovome se istraživanju polazi od pretpostavke da strah od čitanja može imati pozitivnu ulogu koja se očituje u pozitivnim reakcijama čitatelja, no isto tako i negativnu ulogu koja se pak očituje u njihovim negativnim reakcijama za vrijeme čitanja s razumijevanjem na stranome jeziku.

Kako bi se provjerila postavljena hipoteza za njemački jezik provedena je deskriptivna analiza podataka prikupljenih spomenutim upitnikom, čime je ukazano na negativnu stranu straha, odnosno potvrđeno je da je čitanje na njemačkome jeziku povezano s pojavom negativnih reakcija; no, zabilježena je također pojava pozitivnih reakcija. Rezultati analize prikazani su u

sljedećim potpoglavljima za pojedinu skupinu reakcija, odnosno najprije za pozitivne (6.3.4.1), a potom negativne (6.3.4.2) reakcije u slučaju čitanja na njemačkome jeziku.

6.3.4.1 *Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku*

Kao što je uvedno rečeno, jedna od istraživačkih hipoteza pretpostavlja da su za vrijeme čitanja na njemačkome jeziku prisutne pozitivne reakcije unatoč prisutnim razinama straha. Deskriptivna analiza podataka dobivenih FRARM upitnikom potvrdila je prvi dio četvrte hipoteze, pokazujući da čitanje s razumijevanjem tekstova na njemačkome jeziku dovodi i do pozitivnih reakcija te da su njihove središnje vrijednosti prilično visoke (v. Tablica 22).

Tablica 22. Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Pozitivne reakcije na čitanje na njemačkome jeziku	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pozitivne RNTC 1 Nepoznate riječi	134	2,22	5,00	4,13	0,70
Pozitivne RNTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	134	1,67	5,00	4,07	0,72
Pozitivne RNTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	134	1,11	5,00	4,11	0,75
Pozitivne RNTC 4 Nepoznata tema	134	1,78	5,00	4,14	0,71
Pozitivne RNTC 5 Dugačak tekst	134	1,00	5,00	4,14	0,76
Pozitivne RNTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	134	1,50	5,00	4,13	0,76
Pozitivne RNTC 7 Drugačija pravila pisanja	134	1,00	5,00	4,13	0,79
Pozitivne RNTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	134	1,00	5,00	4,14	0,77

Najviše pozitivnih reakcija javlja se u situaciji kada učenici *čitaju tekst o nepoznatoj temi*, a odmah potom kada *čitaju dugačak tekst na njemačkome jeziku*. No, kao što je prethodno navedeno, u svim ispitanim situacijama čitanja na njemačkome kao stranome jeziku, koje su povezane sa strahom od čitanja na tome jeziku, pozitivne reakcije pojavljuju se u svim situacijama, a njihove su središnje vrijednosti visoke.

Dobiveni rezultati (Tablica 22) i velika distribucija pozitivnih reakcija znače da učenici pozitivno reagiraju u situacijama kada:

1. ne razumiju neku riječ u tekstu koji čitaju (RNTC1),
2. ne razumiju cjelokupni sadržaj teksta (RNTC2),
3. smatraju čitanje s razumijevanjem teškom vještinom za naučiti (RNTC3),
4. čitaju tekst o nepoznatoj temi (RNTC4),
5. čitaju dugačak tekst na njemačkome jeziku (RNTC5),
6. nailaze na nepoznata gramatička pravila (RNTC6),
7. bivaju ometani drugačijim pravilima pisanja (RNTC7) te
8. osjećaju nervozu dok čitaju s razumijevanjem (RNTC8),

stoga traže načine da bolje razumiju tekst, daju sve od sebe da bolje pročitaju, smatraju to još jednim dodatnim izazovom, žele što bolje razumjeti sadržaj teksta, bolje se usredotočuju, sporije čitaju da stignu razmisliti, vraćaju se na već pročitane dijelove da bolje razumiju, trude se ostaviti što bolji dojam nastavniku (osim u situaciji RNTC6) te se dodatno trude da dobiju što bolju ocjenu, unatoč tome što većina bilježi srednje razine straha od čitanja.

Upitnik je, osim ponuđenih reakcija za svaku situaciju povezanu s osjećajem straha od čitanja, sadržavao jedno otvoreno pitanje, pa su sudionici mogli dopisati svoje reakcije (negativne ili pozitivne). Analiza njihovih odgovora ukazala je na dodatne pozitivne reakcije pri čitanju s razumijevanjem na njemačkome jeziku, koje prikazuje Tablica 23.

Tablica 23. Dodatne pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Čitanje na njemačkome jeziku	Dodatne pozitivne učeničke reakcije
1 Situacija kada pri čitanju naiđu na nepoznatu riječ	„čitam cijeli tekst ponovno da shvatim što se misli“, „pitam na glas što znači ta riječ“, „pitam nekoga za pomoć“, „tražim pomoć od prijatelja“, „tražim učiteljicu da objasni značenje“, „pomoću konteksta tražim značenje riječi“, „potrudim se znati“, „kasnije pogledam značenje te riječi“, „potražim riječ u rječniku“, „razmišljam o značenju“, „tražim način da je razumijem“, „trudim se da znam“
2 Situacija kada ne razumiju sadržaj teksta koji čitaju	„cijeli tekst pročitam još nekoliko puta“, „čitam ponovno i molim kratko objašnjenje“, „pokušavam ga razumjeti“, „prevedem svaku riječ“, „trudim se da što bolje znam“, „trudim se shvatiti značenje pojedinih riječi“
3 Stav da je čitanje s razumijevanjem teško	„čitam za vježbu puno tekstova“, „dobro pratim nastavu“, „pokušavam prevesti svaki tekst koji čitam na njemačkome“, „trudim se usredotočiti“, „učim doma“, „želim što bolje pročitati da ostavim dobar dojam“
4 Situacija kada čitaju tekst o nepoznatoj temi	„koristim poznate riječi da se sjetim nepoznatih“, „pitam nekoga za pomoć“, „raspitam se o toj temi“, „saznam o čemu se u tekstu radi“
5 Situacija kada čitaju dugačak tekst	„pokušavam starije riječi koristiti za razumijevanje novih“
6 Situacija kada nailaze u tekstu na nepoznata gramatička pravila	„naučim gramatiku“, „pitam učiteljicu za pomoć“, „pokušavam shvatiti“, „molim za pomoć“, „zamolim učitelja da malo objasni“
7 Drugačija pravila pisanja u njemačkome tekstu	„jednostavno pokušam pročitati i razumjeti“, „naučim ta pravila“, „tražim način da shvatim drugačije pravila“, „trudim se jer se želim što bolje pokazati pred drugima“
8 Nervoza kada čitaju s razumijevanjem tekst na njemačkome jeziku	„čitam riječ po riječ i po tekstu bilježim ono važno“

Dakle, sudionici pozitivno reagiraju na čitanje u situacijama koje su povezane sa strahom od čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku, što ponovno potvrđuje pretpostavku iz ovoga i nekih prethodnih istraživanja da strah može imati i pozitivnu ulogu. Prikazane reakcije prije svega se odnose na ponašanje sudionika, stoga se može reći da su bihevioralnoga karaktera, što znači da oni u slučaju neugodnih situacija traže načine kako bi se „borili“ s nastalom situacijom u kojoj ne poznaju neke riječi ili čitaju tekst o nepoznatoj temi, kada ne razumiju sadržaj teksta ili ih zabrinjavaju dužina i drugačija pravila pisanja, nailaze na

nepoznate gramatičke strukture ili kada su nervozni zbog samoga čitanja. Umjesto da reagiraju negativno na nastale „poteškoće“ ponašaju se suprotno, tražeći nove načine za razumijevanje teksta, dodatno uče, obraćaju se za pomoć prijatelju ili nastavniku, pokušavaju razumjeti tekst ili riječ pomoću prethodno naučenoga, čitaju više puta i slično. Zaključno se može reći da kod onih koji pozitivno reagiraju na strah za vrijeme čitanja s razumijevanjem dolazi do pozitivnih bihevioralnih promjena, koje su vezane uz njihove postupke i ponašanja kojima se odupiru mogućim negativnim utjecajima straha.

6.3.4.2 *Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku*

Prema drugome dijelu četvrte hipoteze, tijekom čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku kod sudionika se također javljaju negativne reakcije, što je potvrđeno deskriptivnom analizom FRARM upitnika, pri čemu su njihove vrijednosti srednjih razina (v. Tablica 24).

Tablica 24. Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Negativne reakcije na čitanje na njemačkome jeziku	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Negativne RNTC 1 Nerazumijevanje sadržaja	134	1,00	5,00	2,46	0,97
Negativne RNTC 2 Naučiti čitati s razumijevanjem	134	1,00	5,00	2,38	0,97
Negativne RNTC 3 Nepoznata tema	134	1,00	5,00	2,46	1,02
Negativne RNTC 4 Dugačak tekst	134	1,00	5,00	2,42	1,04
Negativne RNTC 5 Nepoznavanje gramatičkih pravila	134	1,00	5,00	2,42	1,00
Negativne RNTC 6 Drugačija pravila pisanja	134	1,00	5,00	2,35	0,99
Negativne RNTC 7 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	134	1,00	5,00	2,37	1,01
Negativne RNTC 8 Nepoznate riječi	134	1,00	5,00	2,38	0,91

U ovome slučaju to znači da učenici koji se nađu u situaciji kada

1. ne razumiju neku riječ u tekstu koji čitaju (RNTC1),
2. ne razumiju cjelokupni sadržaj teksta (RNTC2),
3. smatraju čitanje s razumijevanjem teškom vještinom za naučiti (RNTC3),
4. čitaju tekst o nepoznatoj temi (RNTC4),
5. čitaju dugačak tekst na njemačkome jeziku (RNTC5),
6. nailaze na nepoznata gramatička pravila (RNTC6),
7. bivaju ometani drugačijim pravilima pisanja (RNTC7) te
8. postaju nervozni kada čitaju s razumijevanjem (RNTC8),

negativno reaguju, pa *čitaju sporije, slabije razumiju tekst, odustaju od čitanja, preskaču rečenicu ili riječ, ne znaju više gdje su stali u tekstu, razmišljaju o načinu na koji će učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati, ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj te zaboravljaju što su do sada pročitali.*

Osim predviđenih reakcija za svaku situaciju povezanu sa strahom od čitanja, upitnik je sadržavao jedno otvoreno pitanje, pa su sudionici mogli dopisati svoje reakcije (negativne ili pozitivne). Analiza odgovora na to pitanje otkrila je dodatne negativne reakcije koje nisu bile predviđene upitnikom FRARM. Obrada upravo tih dodatnih negativnih reakcija na čitanje tekstova s razumijevanjem na njemačkome jeziku što prikazuje Tablica 25.

Tablica 25. Dodatne negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Čitanje na njemačkome jeziku	Dodatne negativne učeničke reakcije
1 Situacija kada pri čitanju naidu na nepoznatu riječ	„nemam više volje za čitanjem“, „pričam na satu“, „samo je preletim“, „zbunim se“
2 Situacija kada ne razumiju sadržaj teksta koji čitaju	„djelujem nervozno“, „postanem nervozna“, „tužna sam“, „uzrujana sam“, „zabavljam se na satu“
3 Stav da je čitanje s razumijevanjem teško	„misli mi odlutaju“, „pričam na satu“
4 Situacija kada čitaju tekst o nepoznatoj temi	„mislim na nešto drugo“, „pričam“
5 Situacija kada čitaju dugačak tekst	„čitam brzo“, „lupkam prstima po stolu“, „uplašim se dužine teksta“, „zbunim se“
6 Situacija kada nailaze u tekstu na nepoznata gramatička pravila	„ako nastavnik u tom trenutku gleda u mene pravim se da izgledam kao da sve znam“
7 Drugačija pravila pisanja u njemačkome tekstu	„gubim koncentraciju“, „oznojim se“, „pričam pod satom“, „uzrujam se“, „zbunim se“
8 Nervozna kada čitaju s razumijevanjem tekst na njemačkome jeziku	„bojim se da ću pogriješiti sadržaj i dobiti lošu ocjenu“, „loše čitam“, „ne mogu se dobro usredotočiti“, „počinjem jako sporo čitati“

Dakle, potvrđuje se negativna uloga straha od čitanja. Sudionici navode da u tim situacijama *lošije čitaju, sporije čitaju, da se zbune*, ne mogu se usredotočiti više na sadržaj teksta, dok u nekim situacijama čak *preskaču nepoznate dijelove*. Osim navedenoga, jasno je kako dolazi do krajnjih pojava uslijed pojave straha, odnosno do *odustajanja od čitanja* u potpunosti. Sudionici navode da u tome slučaju reagiraju tako što *pričaju pod satom, zabavljaju se s nekim drugim stvarima, razmišljaju o nečem drugom, lupkaju prstima po klupi* i slično. Uslijed straha njihovo razmišljanje o drugim stvarima ide toliko daleko da, umjesto usredotočenosti na čitanje i sadržaj teksta, razmišljaju o tome *što radi nastavnik pa kad ih gleda, prave se da razumiju tekst*. Ovakvi odgovori mogu se svrstati u bihevioralne i kognitivne reakcije, jer se odnose na ponašanja i usredotočenost mentalne aktivnosti na druge radnje, a ne na čitanje. Osim promjena u ponašanju, zabilježene su određene fiziološke promjene, pa sudionici navode da se *počinju znojiti*. Analiza je također ukazala na emocionalne promjene, što potvrđuje navod *tužna sam* kada dolazi do nerazumijevanja sadržaja teksta na njemačkome jeziku.

Može se stoga reći da je potvrđena hipoteza prema kojoj se za vrijeme čitanja na njemačkome kao stranome jeziku javljaju i pozitivne i negativne reakcije.

6.3.5 Pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na materinskome jeziku

Kao što strah od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku do sada nije bio istraživana pojava, isto tako nisu provedena niti istraživanja koja se bave proučavanjem pozitivnih odnosno negativnih uloga straha kod čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku, kao niti reakcija za vrijeme čitanja hrvatskih tekstova s razumijevanjem. Ipak, analiza CRAM upitnika pokazala je da strah od čitanja s razumijevanjem tekstova na hrvatskome jeziku doista postoji, da je srednjih razina i da ga osjeća veći dio sudionika, a s obzirom na povezanost materinskoga i stranoga jezika (Butzkamm, 2003) pretpostavilo se da će se povezanost materinskoga i stranoga jezika očitovati također u pozitivnim i negativnim reakcijama, odnosno da će se kod čitanja na materinskome jeziku javiti i pozitivne i negativne reakcije.

Za potrebe istraživanja pozitivnih i negativnih reakcija pri čitanju s razumijevanjem tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku sastavljen je CRARM upitnik. Kako bi se provjerila postavljena četvrta hipoteza za hrvatski jezik provedena je deskriptivna analiza prikupljenih podataka, koja je potvrdila postojanje obiju vrsta reakcija. Rezultati analize prikazani su u idućim potpoglavljima za pojedinu skupinu reakcija, najprije za pozitivne (6.3.5.1), a potom negativne (6.3.5.2), u slučaju čitanja na hrvatskome jeziku.

6.3.5.1 Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Kako bi se provjerilo javljaju li se za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku do pozitivnih reakcija korišten je CRARM upitnik, a deskriptivna analiza njime prikupljenih podataka ukazala je doista na pozitivne reakcije. Analiza je također pokazala da se od ispitanih pozitivnih reakcija pojavljuju sve, a njihove su srednje razine visoke. Najviše se pozitivnih reakcija javlja u situaciji *kad nastavnik provjerava znanje*, a odmah potom kada su učenici *nervozni zbog čitanja s razumijevanjem*. No, kao što je prethodno navedeno, za vrijeme čitanja s razumijevanjem tekstova na hrvatskome jeziku, u svim je ispitanim situacijama povezanim sa strahom od čitanja na materinskome jeziku zabilježen izrazito veliki broj pozitivnih reakcija sukladno njihovim srednjim vrijednostima (v. Tablica 26)

Tablica 26. Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Pozitivne reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pozitivne RHTC 1 Nepoznata riječ	133	1,88	5,00	4,09	0,72
Pozitivne RHTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	133	1,63	5,00	4,09	0,69
Pozitivne RHTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	133	1,00	5,00	4,08	0,79
Pozitivne RHTC 4 Nepoznata tema	133	2,00	5,00	4,13	0,65
Pozitivne RHTC 5 Dugačak tekst	133	1,00	5,00	4,05	0,82
Pozitivne RHTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	133	1,25	5,00	4,07	0,81
Pozitivne RHTC 7 Nastavnik provjerava znanje	133	1,00	5,00	4,20	0,78
Pozitivne RHTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	133	1,00	5,00	4,13	0,76

Dobiveni rezultati pokazuju da, unatoč pojavi negativno obilježenoga osjećaja straha za vrijeme čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku, učenici ne reagiraju nužno negativno na taj osjećaj. Drugim riječima, *traže načine da bolje razumiju tekst, daju sve od sebe da bolje pročitaju, smatraju to još jednim dodatnim izazovom, žele što bolje razumjeti sadržaj teksta, bolje se usredotočuju, vraćaju se na već pročitane dijelove da bolje razumiju, trude se da ostave što bolji dojam nastavniku te se dodatno trude da dobiju što bolju ocjenu* u situacijama kada:

1. ne razumiju neku riječ u tekstu koji čitaju (RNTC1),
2. ne razumiju cjelokupni sadržaj teksta (RNTC2),
3. čitanje s razumijevanjem smatraju teškom vještinom za naučiti (RNTC3),
4. čitaju tekst o nepoznatoj temi (RNTC4),
5. čitaju dugačak tekst na njemačkome jeziku (RNTC5),
6. nailaze na nepoznata gramatička pravila (RNTC6),

7. nastavnik provjerava znanje (RNTC7) te
8. osjećaju nervozu kada čitaju s razumijevanjem (RNTC8).

Osim predviđenih reakcija za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome jeziku, upitnik je sadržavao jedno otvoreno pitanje za svaku situaciju, u kojem su sudionici mogli dopisati svoje reakcije (pozitivne i negativne). Analiza odgovora na to pitanje iz CRARM upitnika otkrila je dodatne pozitivne reakcije na čitanje tekstova na hrvatskome jeziku koje ponovno potvrđuju njihovu pretpostavljenu pojavu te nadopunjuju one predviđene upitnikom. Dodatne pozitivne reakcije za vrijeme čitanja na hrvatskome jeziku prikazuje Tablica 27.

Tablica 27. Dodatne pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Čitanje na hrvatskome jeziku	Dodatne pozitivne reakcije
1 Situacija kada pri čitanju naiđu na nepoznatu riječ	„na kraju čitanja pitam nastavnika za prijevod“, „pažljivije čitam“, „pitam učitelja ili razmišljam“, „pitam prijatelja ili učitelja za značenje riječi“, „pomoću drugih riječi tražim objašnjenje“, „pronađem značenje“, „tražim nečije objašnjenje ili tražim u rječniku“, „trudim se da što bolje razumijem tekst“, „uvijek pitam kada nešto ne razumijem“, „više čitam“, „probam se smiriti“
2 Situacija kada ne razumiju sadržaj teksta koji čitaju	„dodatno pretražim sadržaj na internetu“, „nastavim čitati s poteškoćama“, „pokušavam se usredotočiti“, „tražim kratko objašnjenje“, „više čitam“, „više puta pročitam tekst“
3 Stav da je čitanje s razumijevanjem teško	„nekoliko puta u cijelosti pročitam tekst“, „usredotočim se“, „tražim na internetu razne načine kako to bolje razumjeti“, „trudim se što bolje naučiti čitati s razumijevanjem“, „trudim se što bolje pročitati“, „više čitam“, „više čitam kod kuće da bolje naučim“
4 Situacija kada čitaju tekst o nepoznatoj temi	„istražim o toj temi“, „pokušavam saznati značenje teme“, „pokušavam je shvatiti“, „trudim se iz tog teksta saznati što više o toj temi“, „više čitam“
5 Situacija kada čitaju dugačak tekst	„ako ne stignem sve razumjeti, molim za još vremena“, „usredotočim se“, „smirim se“, „tekst si prekrivam da izgleda kraći“, „više čitam“, „trudim se usredotočiti da što bolje čitam dugi tekst“
6 Situacija kada nailaze u tekstu na nepoznata gramatička pravila	„pitam što to znači“, „potražim u bilježnici ili na internetu“, „proučim gramatiku“, „tražim kratko objašnjenje“
7 Situacija kada nastavnik provjerava znanje	„smirim se, usredotočim i počinjem čitati“, „pokušavam što bolje pročitati“, „trudim se bolje i brže pročitati i razumjeti tekst“, „trudim se najbolje razumjeti“, „više čitam“
8 Nervoza kada čitaju s razumijevanjem	„prestanem razmišljati da je to tekst nego neki obični papir koji moram pročitati“, „razmišljam o tome jesam li dosta dobro pročitala tekst“

U samostalno navedenim pozitivnim reakcijama pri čitanju na hrvatskome jeziku vidljivo je da su one, kao pri čitanju tekstova na njemačkome jeziku, bihevioralnoga karaktera, odnosno usmjerene su na ponašanja za vrijeme čitanja, nepredviđena upitnikom za mjerenje reakcija. Velikim se dijelom reakcije odnose na dodatnu usredotočenost u situacijama čitanja. Osim što se pokušavaju *dodatno usredotočiti* sudionici *traže dodatnu pomoć od druge osobe* (prijatelja ili nastavnika) *ili u rječniku* i drugim medijima. Također navode da *traže dodatne načine kako*

bi razumjeli tekst ili riječ, pa pomoću drugih riječi pokušavaju zaključiti značenje one nepoznate. Navode također neke zanimljive tehnike poput *prekrivanja teksta da izgleda kraći* ako čitaju duži tekst s razumijevanjem; svjesni da im situacija stvara neugodan osjećaj straha, neki pak opisuju svoju reakciju tako da se *najprije pokušavaju smiriti* i onda čitati tekst ili da *ne razmišljaju više o tekstu* koji je zadatak već si ga *predočavaju kao običan papir*.

6.3.5.2 *Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku*

Sukladno uobičajenom shvaćanju pojave straha kao nečega što negativno utječe na čitanje, u ovome se istraživanju pošlo od pretpostavke da će se za vrijeme čitanja pojaviti negativne reakcije sudionika.

Kako bi se provjerio drugi dio četvrte hipoteze provedena je deskriptivna analiza CRARM upitnika, koja je pokazala da se, osim pozitivnih reakcija za vrijeme čitanja tekstova na hrvatskome jeziku, javljaju i negativne reakcije. Analizom se utvrdilo da se negativne reakcije javljaju u svim situacijama povezanim sa strahom od čitanja na materinskome jeziku i da su one srednjih razina (Tablica 28), što je nešto niže od pozitivnih reakcija na čitanje na materinskome jeziku. Od ispitanih situacija najviše se negativnih reakcija javlja kada učenici *ne razumiju sadržaj teksta* koji čitaju s razumijevanjem na hrvatskome jeziku.

Tablica 28. Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Negativne reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku	<i>N</i>	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Negativne RHTC 1 Nepoznate riječi	133	1,00	4,38	2,16	0,83
Negativne RHTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	133	1,00	5,00	2,40	0,93
Negativne RHTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	133	1,00	4,75	2,14	0,88
Negativne RHTC 4 Nepoznata tema	133	1,00	5,00	2,29	0,88
Negativne RHTC 5 Dugačak tekst	133	1,00	4,38	2,21	0,88
Negativne RHTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	133	1,00	4,25	2,19	0,87
Negativne RHTC 7 Nastavnik provjerava znanje	133	1,00	4,25	2,14	0,81
Negativne RHTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	133	1,00	5,00	2,11	0,94

Dobiveni rezultati znače da učenici u situaciji kada:

1. ne razumiju neku riječ u tekstu koji čitaju (RNTC1),
2. ne razumiju cjelokupni sadržaj teksta (RNTC2),
3. smatraju čitanje s razumijevanjem teškom vještinom za naučiti (RNTC3),
4. čitaju tekst o nepoznatoj temi (RNTC4),
5. čitaju dugačak tekst na njemačkome jeziku (RNTC5),
6. nailaze na nepoznata gramatička pravila (RNTC6),
7. nastavnik provjerava znanje (RNTC7) te
8. osjećaju nervozu kada čitaju s razumijevanjem (RNTC8),

reagiraju negativno pa čitaju sporije, slabije razumiju tekst, odustaju od čitanja, preskaču tešku rečenicu ili riječ, ne znaju više gdje su u tekstu, razmišljaju na koji će način nastavnik

provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati, ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj te zaboravljaju što su do sada pročitali.

Osim predviđenih pozitivnih i negativnih reakcija u situacijama čitanja na materinskome jeziku, CRARM upitnik također za svaku situaciju mjerenja sadrži jedno otvoreno pitanje za mogućnost upisivanja obiju vrsta reakcija, čime se nastojalo istražiti postoje li dodatne reakcije za vrijeme čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku i, ako postoje, koje su to reakcije. Analiza odgovora na otvoreno pitanje iz CRARM upitnika otkrila je dodatne negativne reakcije na čitanje tekstova na hrvatskome jeziku koje ponovno potvrđuju njihovu pretpostavljenu pojavu te nadopunjuju one predviđene upitnikom. Dodatne negativne reakcije za vrijeme čitanja na hrvatskome jeziku prikazuje Tablica 29.

Tablica 29. Dodatne negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Čitanje na hrvatskome jeziku	Dodatne negativne reakcije
1 Situacija kada pri čitanju nađu na nepoznatu riječ	„nervozna sam“, „osjećam bol u želucu“, „potpuno se smrznem“, razmišljam o nogometu“, „više nemam toliko volje za čitanjem“, „zabunim se pri čitanju“
2 Situacija kada ne razumiju sadržaj teksta	„manje sam zainteresirana za tekst“, „nervozna sam“
3 Stav da je čitanje s razumijevanjem teškim	„nervozna sam“, „nemam volje za čitanjem“, „pojavljuje se stres i nervoza“
4 Situacija kada čitaju tekst o nepoznatoj temi	„pravim se da nešto znam“, „teže mi je čitati“, „uglavnom tekst jednostavno ne razumijem“, „zabavljam se na satu“, „zbunim se pri čitanju“
5 Situacija kada čitaju dugačak tekst	„dekoncentriraju me drugi učenici u razredu“, „duboko udahnem i izdahnem“, „nemam volju za čitanjem“, „spava mi se“, „stalno stajem“
6 Situacija kada nailaze u tekstu na nepoznata gramatička pravila	„glumim da znam“, „nervozna sam“
7 Situacija kada nastavnik provjerava znanje	„jako sam nervozna“, „imam tremu“, „improviziram“, „nesiguran sam“
8 Nervoza kada čitaju s razumijevanjem tekst na njemačkome	„boli me glava“, „imam tremu“, „mucam“, „nervozna sam“, „zastajkujem“

Analiza, dakle, potvrđuje negativnu ulogu straha od čitanja te pokazuje dodatne emocionalne, fiziološke, kognitivne i bihevioralne reakcije koje su negativnoga karaktera. Fiziološke reakcije na čitanje očituju se u odgovorima da sudionici *osjećaju bol u želucu, spava im se* te čak navode da ih *boli glava*. Emocionalne promjene te reakcije poput pojavljivanja *nervoze, treme* ili kako navode *stresa* uslijed određenih situacija za vrijeme čitanja s razumijevanjem također su zabilježene. Negativne reakcije koje opisuju kognitivne promjene za vrijeme čitanja teksta na hrvatskome jeziku obuhvaćaju *zbunjenost*, dok neki navode da *jednostavno ne razumiju tekst koji čitaju* i da im je *teže* čitati. Dodatne reakcije koje najviše navode su bihevioralnoga karaktera, tj. odnose se na ponašanje u ispitanim situacijama. Sudionici navode da *razmišljaju o nogometu*, da se *počinju bavljati na satu*, *improviziraju ili glume da razumiju tekst*.

Znači, potvrđena je četvrta hipoteza u drugom dijelu, prema kojoj se pri čitanju tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku javljaju i pozitivne i negativne reakcije.

6.3.6 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku

Ovim istraživanjem, osim postojanja pozitivnih i negativnih reakcija, nastojalo se provjeriti kakav je njihova povezanost s obzirom na pojedini jezik. Proučavanje povezanosti pozitivnih i negativnih reakcija zasniva se na dvjema pretpostavkama. Prva polazi od toga da pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem nisu povezane s pojavom negativnih reakcija za pojedini istraživani jezik. Druga predviđa kako će reakcije na čitanje tekstova na njemačkome jeziku biti pozitivno povezane s reakcijama na čitanje tekstova na hrvatskome jeziku. Provjera navedenih hipoteza prikazana je u poglavljima koja slijede. Rezultati analize u idućim su potpoglavljima prikazani najprije za povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija za pojedini istraživani jezik (6.3.6.1), a potom za povezanost reakcija s obzirom na oba istraživana jezika (6.3.6.2).

6.3.6.1 Povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija za pojedini jezik

Jedan od ciljeva istraživanja pozitivnih i negativnih reakcija bio je utvrditi kakva je njihova povezanost za pojedini jezik istraživanja. Sukladno petome istraživačkom pitanju postavljena je hipoteza o nepovezanosti pozitivnih i negativnih reakcija za pojedini jezik.

Kako bi se provjerila postavljena hipoteza izračunat je koeficijent korelacije. Korelacijska analiza pokazala je kako između pozitivnih i negativnih reakcija unutar njemačkoga kao stranoga jezika ne postoji statistički značajna povezanost (Tablica 30).

Tablica 30. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija za njemački jezik

		Pozitivne RNTC 1	Pozitivne RNTC 2	Pozitivne RNTC 3	Pozitivne RNTC 4	Pozitivne RNTC 5	Pozitivne RNTC 6	Pozitivne RNTC 7	Pozitivne RNTC 8
Negativne RNTC 1 Nepoznata riječ	<i>r</i>	,092	,012	,006	-,060	,008	-,015	,033	,047
Negativne RNTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,101	,073	,081	,036	,095	,074	,089	,115
Negativne RNTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,143	,105	,141	,076	,152	,120	,143	,156
Negativne RNTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	,080	,000	,092	,041	,111	,080	,093	,114
Negativne RNTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	,032	-,026	,065	-,033	,060	,016	,054	,081
Negativne RNTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,086	,033	,071	,002	,071	,047	,053	,060
Negativne RNTC 7 Drugačija pravila pisanja	<i>r</i>	,098	,041	,120	,031	,106	,076	,117	,120
Negativne RNTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,102	,067	,131	,062	,130	,129	,126	,137

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RNTC 1 – nepoznate riječi, RNTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RNTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RNTC 4 – nepoznata tema, RNTC 5 – dugačak tekst, RNTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RNTC 7 – drugačija pravila pisanja, RNTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Iz ovakvih rezultata vidljivo je da pri čitanju na njemačkome kao stranome jeziku može doći do pojave pozitivnih reakcija, no to ne znači ujedno da će njihova pojava značiti odsutnost negativnih reakcija. Dapače, rezultati korelacijske analize pokazali su da učenici mogu u isto vrijeme osjećati i negativne i pozitivne reakcije na čitanja teksta, što pokazuje da strah nije isključivo negativna pojava kako se navodi u većini istraživanja straha od čitanja. Može se reći, dakle, kako je navedena hipoteza za čitanje na njemačkome kao stranome jeziku potvrđena.

Međutim, u slučaju čitanja tekstova s razumijevanjem na hrvatskome jeziku pronađene su neke značajne korelacije između pozitivnih i negativnih reakcija (Tablica 31).

Tablica 31. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija za hrvatski jezik

		Pozitivne RHTC 1	Pozitivne RHTC 2	Pozitivne RHTC 3	Pozitivne RHTC 4	Pozitivne RHTC 5	Pozitivne RHTC 6	Pozitivne RHTC 7	Pozitivne RHTC 8
Negativne RHTC 1 Nepoznata riječ	<i>r</i>	-,087	-,150	-,108	-,136	-,130	-,142	-,192*	-,129
Negativne RHTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	-,027	-,062	-,077	-,115	-,130	-,131	-,158	-,075
Negativne RHTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	-,167	-,161	-,059	-,180*	-,176*	-,217*	-,259**	-,101
Negativne RHTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	-,192*	-,250**	-,215*	-,226**	-,259**	-,222*	-,244**	-,204*
Negativne RHTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	-,012	-,129	,011	-,073	-,073	-,125	-,113	-,077
Negativne RHTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	-,057	-,149	-,076	-,129	-,077	-,067	-,098	-,065
Negativne RHTC 7 Nastavnik provjerava znanje	<i>r</i>	-,139	-,183*	-,105	-,183*	-,151	-,200*	-,213*	-,098
Negativne RHTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	-,048	-,107	-,008	-,091	-,116	-,199*	-,163	-,079

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RHTC 1 – nepoznate riječi, RHTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RHTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RHTC 4 – nepoznata tema, RHTC 5 – dugačak tekst, RHTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RHTC 7 – nastavnik provjerava znanje, RHTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Negativne reakcije koje se odnose na *težinu čitanja s razumijevanjem* statistički su značajno i to negativno povezane s pozitivnim reakcijama vezanima uz sljedeće: *nepoznatu temu, dužinu teksta, nepoznavanje gramatičkih pravila* te situaciju kada *nastavnik provjerava znanje*. Statistički značajna korelacija, također negativna, pronađena je između negativnih reakcija vezanih uz *pojavu nepoznatih riječi u tekstu* i pozitivnih reakcija u situaciji kada nastavnik provjerava znanje. Negativne reakcije vezane uz *nepoznatu temu teksta* koji se čita s razumijevanjem na hrvatskome jeziku statistički su značajno negativno povezane sa svim pozitivnim reakcijama koje se javljaju za vrijeme čitanja teksta, a vezanima uz sljedeće: *nepoznate riječi, nerazumijevanje sadržaja, težinu vezanu uz naučiti čitati s razumijevanjem, nepoznatu temu, dužinu teksta, nepoznavanje gramatičkih pravila, situaciju kada nastavnik provjerava znanje te nervozu pri čitanju s razumijevanjem*. Korelacijska analiza pokazala je još statistički značajne negativne korelacije između negativnih reakcija u situaciji *kada nastavnik provjerava znanja* i pozitivnih reakcija vezanih uz situacije: *nerazumijevanja sadržaja, nepoznate teme, nepoznavanja gramatičkih pravila* te pozitivne reakcije vezane uz *provjeravanje znanja*, kao i između negativnih reakcija vezanih uz *nervozu kod čitanja s razumijevanjem* tekstova na hrvatskome jeziku i pozitivnih reakcija u situaciji *nepoznavanja gramatičkih pravila u tekstu*.

Negativne statistički značajne korelacije znače da će pojava jedne od navedenih skupina reakcija značiti smanjenje pojave druge skupine reakcija s kojima je u korelaciji, dok sve ostale reakcije, pozitivne i negativne, mogu supostojati za vrijeme čitanja. Primjerice, ako učenik koji ima veći broj negativnih reakcija kada naiđe na nepoznate riječi u tekstu ima značajno manji broj pozitivnih reakcija u situaciji kada nastavnik provjerava znanje, odnosno obrnuto kada pozitivnije reagira na situaciju provjere znanja ima manje negativnih reakcija kada ne razumije neke riječi u tekstu. Ako pak učenik negativno reagira na aktivnost čitanja s razumijevanjem, znatno će manje pozitivno reagirati na tekst o nepoznatoj temi, dugačak tekst, na nepoznata gramatička pravila na koja nailazi u tekstu te kada nastavnik provjerava znanje. Ako učenik lošije reagira na tekst o nepoznatoj temi, neće pozitivno reagirati na nepoznate riječi, sadržaj koji ne razumije, nepoznatu temu, dugačak tekst, nepoznata gramatička pravila, kada nastavnik provjerava znanje, također će smatrati čitanje s razumijevanjem teškim te će biti nervozan. Ako učenik negativno reagira u situaciji kada nastavnik provjerava znanje, tada će se smanjiti broj pozitivnih reakcija pri (ne)razumijevanju sadržaja, suočavanju s nepoznatom temom te nepoznatim gramatičkim pravilima.

Stoga ako učenici u ulozi hrvatskih čitatelja pozitivno reagiraju na nepoznatu temu tada čitanje s razumijevanjem ne smatraju teškim za naučiti, ne smeta im nepoznata tema kao niti to da nastavnik provjerava znanje. Ako pak učenici pozitivno reagiraju na duži tekst koji čitaju, oni čitanje s razumijevanjem ne smatraju teškim za naučiti niti im smeta nepoznata tema. U slučaju da učenik pozitivno reagira kada naiđe na nepoznata gramatička pravila, on ne smatra čitanje s razumijevanjem teškim za naučiti, ne smeta mu nepoznata tema niti kada nastavnik provjerava znanje te nije nervozan kada mora čitati s razumijevanjem. Kada učenik pozitivno reagira u situaciji provjere znanja, tada mu ne smetaju nepoznate riječi za razumijevanje teksta, ne smatra čitanje s razumijevanjem teškim za naučiti, ne ometa ga nepoznata tema niti kada nastavnik provjerava znanje, a u slučaju da pozitivno reagira u situaciji kada je nervozan zbog čitanja s razumijevanjem neće mu smetati nepoznata tema teksta koji čita te neće doći do pojave negativnih reakcija.

Zaključno bi se moglo reći da je u slučaju čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku situacija drugačija nego u slučaju čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku. Dok su u potonjem slučaju reakcije neovisne jedne o drugima te može doći do istovremene pojave pozitivnih i negativnih reakcija, pri čitanju na hrvatskome jeziku dolazi do korelacijske povezanosti pojedinih reakcija na način da pojava jednih znači smanjenje pojave drugih, ali ne i njihov izostanak. Zbog takvih rezultata može se smatrati da je peta hipoteza potpuno potvrđena za njemački kao strani jezik, a djelomično za hrvatski kao materinski jezik.

Istraživanje povezanosti reakcija za vrijeme čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku pokazalo je dodatne zanimljive rezultate. Izračun koeficijenta korelacije pokazao je da su istovrsne reakcije značajno povezane unutar pojedinoga jezika, što znači da su pozitivne reakcije jedne situacije statistički značajno pozitivno povezane s drugim pozitivnim reakcijama, a negativne reakcije jedne situacije s drugim negativnim reakcijama u oba jezika. (vidi Tablice 32, 33, 34 i 35)

Tablica 32. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

		Pozitivne RNTC 1	Pozitivne RNTC 2	Pozitivne RNTC 3	Pozitivne RNTC 4	Pozitivne RNTC 5	Pozitivne RNTC 6	Pozitivne RNTC 7
Pozitivne RNTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,829**						
Pozitivne RNTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,809**	,845**					
Pozitivne RNTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	,824**	,870**	,906**				
Pozitivne RNTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	,793**	,815**	,904**	,886**			
Pozitivne RNTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,775**	,853**	,895**	,904**	,922**		
Pozitivne RNTC 7 Drugačija pravila pisanja	<i>r</i>	,767**	,795**	,858**	,860**	,834**	,841**	
Pozitivne RNTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,751**	,784**	,864**	,854**	,831**	,840**	,942**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RNTC 1 – nepoznate riječi, RNTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RNTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RNTC 4 – nepoznata tema, RNTC 5 – dugačak tekst, RNTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RNTC 7 – drugačija pravila pisanja, RNTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Primjerice, ako se pojavljuju pozitivne reakcije vezane uz nerazumijevanje sadržaja teksta na njemačkome jeziku u isto će vrijeme biti izraženije i druge pozitivne reakcije kao što su one vezane uz nailaženje na nepoznate riječi za vrijeme čitanja s razumijevanjem i druge, što znači da ako učenik pozitivno reagira u jednoj od ispitanih situacija da će pozitivni reagirati u svim ostalim situacijama. Opisane korelacije prikazuje Tablica 32.

Tablica 33. Korelacija negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku

		Negativne RNTC 1	Negativne RNTC 2	Negativne RNTC 3	Negativne RNTC 4	Negativne RNTC 5	Negativne RNTC 6	Negativne RNTC 7
Negativne RNTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,862**						
Negativne RNTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,853**	,857**					
Negativne RNTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	,780**	,868**	,888**				
Negativne RNTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	,770**	,824**	,850**	,879**			
Negativne RNTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,768**	,809**	,868**	,886**	,869**		
Negativne RNTC 7 Drugačija pravila pisanja	<i>r</i>	,756**	,791**	,865**	,855**	,877**	,912**	
Negativne RNTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,764**	,835**	,884**	,875**	,891**	,875**	,896**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RNTC 1 – nepoznate riječi, RNTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RNTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RNTC 4 – nepoznata tema, RNTC 5 – dugačak tekst, RNTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RNTC 7 – drugačija pravila pisanja, RNTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Isto tako, ako učenik za vrijeme čitanja teksta na njemačkome jeziku ima izraženije negativne reakcije u određenoj situaciji, imat će izraženije i druge negativne reakcije na tome jeziku (

Tablica 33). Takvi odnosi ukazuju na to da će učenik koji negativno reagira u jednoj od situacija povezanih sa strahom od čitanja negativno reagirati i kod drugih mjerenih situacija.

Tablica 34. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

		Pozitivne RHTC 1	Pozitivne RHTC 2	Pozitivne RHTC 3	Pozitivne RHTC 4	Pozitivne RHTC 5	Pozitivne RHTC 6	Pozitivne RHTC 7
Pozitivne RHTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,754**						
Pozitivne RHTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,710**	,790**					
Pozitivne RHTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	,767**	,802**	,743**				
Pozitivne RHTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	,757**	,725**	,747**	,765**			
Pozitivne RHTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,754**	,705**	,681**	,782**	,841**		
Pozitivne RHTC 7 Nastavnik provjerava znanje	<i>r</i>	,713**	,656**	,639**	,733**	,770**	,792**	
Pozitivne RHTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,677**	,723**	,707**	,721**	,845**	,735**	,772**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RHTC 1 – nepoznate riječi, RHTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RHTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RHTC 4 – nepoznata tema, RHTC 5 – dugačak tekst, RHTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RHTC 7 – nastavnik provjerava znanje, RHTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Ista povezanost između pozitivnih reakcija vrijedi također u slučaju hrvatskoga kao materinskoga jezika, koju prikazuje Tablica 34. Ukoliko učenik ima izraženije neke pozitivne reakcije za vrijeme čitanja na tome jeziku, ujedno će imati izraženije druge skupine pozitivnih reakcija za vrijeme čitanja na istome jeziku.

Tablica 35. Korelacija negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

		Negativne RHTC 1	Negativne RHTC 2	Negativne RHTC 3	Negativne RHTC 4	Negativne RHTC 5	Negativne RHTC 6	Negativne RHTC 7
Negativne RHTC 2 Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,849**						
Negativne RHTC 3 Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,651**	,689**					
Negativne RHTC 4 Nepoznata tema	<i>r</i>	,728**	,759**	,737**				
Negativne RHTC 5 Dugačak tekst	<i>r</i>	,702**	,654**	,706**	,755**			
Negativne RHTC 6 Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,770**	,793**	,650**	,810**	,771**		
Negativne RHTC 7 Nastavnik provjerava znanje	<i>r</i>	,693**	,679**	,787**	,768**	,736**	,782**	
Negativne RHTC 8 Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,655**	,624**	,695**	,690**	,850**	,751**	,721**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RHTC 1 – nepoznate riječi, RHTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RHTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RHTC 4 – nepoznata tema, RHTC 5 – dugačak tekst, RHTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RHTC 7 – nastavnik provjerava znanje, RHTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Ako pak za vrijeme čitanja na materinskome jeziku ima izraženije negativne reakcije, imat će ujedno izraženije druge skupine negativnih reakcija (Tablica 35). Primjerice, ako kod nerazumijevanja sadržaja teksta koji čita značajno negativnije reagira, isto tako će negativnije reagirati kada čita o nepoznatoj temi ili neki duži tekst naiđe li na nepoznate gramatičke strukture ili kada nastavnik provjerava znanje.

Na temelju rezultata može se zaključiti da pozitivne i negativne reakcije na čitanje tekstova na stranome i materinskome jeziku nisu izolirana pojava za pojedine situacije, već da pozitivne reakcije u jednoj situaciji znače pozitivno reagiranje u svim drugim ispitanim situacijama, koje su povezane sa strahom od čitanja na materinskome i na stranome jeziku, odnosno ako se određena vrsta reakcija javi kod neke neugodne situacije čitanja, pojavit će se istovrsna također u drugim situacijama za vrijeme čitanja s razumijevanjem na oba istraživana jezika.

6.3.6.2 *Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija za oba jezika*

Jedan od ciljeva istraživanja pozitivnih i negativnih reakcija bio je provjeriti povezanost između reakcija na čitanje na stranome jeziku i reakcija na čitanje na materinskome jeziku. Šesta hipoteza pretpostavlja da će reakcije na čitanje na stranome biti povezane s onima na materinskome jeziku.

Provedena je korelacijska analiza prikupljenih podataka, čime je utvrđena statistički značajna korelacija između pozitivnih, kao i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku što prikazuju Tablica 36 i Tablica 37.

Navedeni rezultati znače da će pojava pozitivnih reakcija pri čitanju na hrvatskome jeziku, biti povezana s pojavom pozitivnih reakcija na njemačkome jeziku zbog njihove korelacije. Sukladno tome, izraženije negativne reakcije na čitanje na njemačkome jeziku podrazumijevat će također izraženije negativne reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku.

Tablica 36. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i pozitivnih reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku

		Pozitivne RNTC 1	Pozitivne RNTC 2	Pozitivne RNTC 3	Pozitivne RNTC 4	Pozitivne RNTC 5	Pozitivne RNTC 6	Pozitivne RNTC 7	Pozitivne RNTC 8
Pozitivne RHTC Nepoznata riječ	<i>r</i>	,429**	,545**	,490**	,496**	,553**	,550**	,416**	,414**
Pozitivne RHTC Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,563**	,580**	,570**	,551**	,627**	,613**	,509**	,516**
Pozitivne RHTC Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,475**	,508**	,500**	,476**	,555**	,532**	,492**	,481**
Pozitivne RHTC Nepoznata tema	<i>r</i>	,592**	,617**	,590**	,595**	,593**	,615**	,523**	,504**
Pozitivne RHTC Dugačak tekst	<i>r</i>	,474**	,580**	,606**	,571**	,637**	,633**	,550**	,521**
Pozitivne RHTC Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,530**	,602**	,623**	,626**	,668**	,633**	,575**	,550**
Pozitivne RHTC Nastavnik provjerava znanje	<i>r</i>	,469**	,533**	,590**	,544**	,611**	,585**	,561**	,526**
Pozitivne RHTC Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,476**	,534**	,605**	,570**	,641**	,627**	,557**	,557**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RNTC 1 – nepoznate riječi, RNTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RNTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RNTC 4 – nepoznata tema, RNTC 5 – dugačak tekst, RNTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RNTC 7 – drugačija pravila pisanja, RNTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Iz ovakve korelacijske analize možemo zaključiti da će učenici koji pozitivno reagiraju na neugodne situacije kada čitaju na hrvatskome jeziku također pozitivnije reagirati kada čitaju na njemačkome jeziku, kao i to da će pri čitanju na njemačkome jeziku negativnije reagirati oni koji negativno reagiraju na čitanje na hrvatskome jeziku.

Tablica 37. Korelacija negativnih reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i negativnih reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku

		Negativne RNTC 1	Negativne RNTC 2	Negativne RNTC 3	Negativne RNTC 4	Negativne RNTC 5	Negativne RNTC 6	Negativne RNTC 7	Negativne RNTC 8
Negativne RHTC Nepoznata riječ	<i>r</i>	,571**	,448**	,456**	,429**	,418**	,441**	,402**	,379**
Negativne RHTC Nerazumijevanje sadržaja	<i>r</i>	,545**	,438**	,421**	,408**	,363**	,407**	,372**	,312**
Negativne RHTC Naučiti čitati s razumijevanjem	<i>r</i>	,552**	,447**	,502**	,436**	,472**	,469**	,459**	,416**
Negativne RHTC Nepoznata tema	<i>r</i>	,551**	,469**	,438**	,464**	,477**	,487**	,430**	,389**
Negativne RHTC Dugačak tekst	<i>r</i>	,550**	,451**	,458**	,433**	,470**	,467**	,455**	,418**
Negativne RHTC Nepoznavanje gramatičkih pravila	<i>r</i>	,552**	,478**	,459**	,457**	,415**	,498**	,437**	,402**
Negativne RHTC Nastavnik provjerava znanje	<i>r</i>	,564**	,497**	,457**	,441**	,455**	,420**	,458**	,435**
Negativne RHTC Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	<i>r</i>	,544**	,427**	,424**	,395**	,401**	,429**	,435**	,427**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: RNTC 1 – nepoznate riječi, RNTC 2 – nerazumijevanje sadržaja, RNTC 3 – naučiti čitati s razumijevanjem, RNTC 4 – nepoznata tema, RNTC 5 – dugačak tekst, RNTC 6 – nepoznavanje gramatičkih pravila, RNTC 7 – drugačija pravila pisanja, RNTC 8 – nervoza kod čitanja s razumijevanjem

Budući da je korelacijska analiza pokazala statistički značajnu pozitivnu povezanost između reakcija na čitanje tekstova na njemačkome kao stranome jeziku te reakcija na čitanje tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku, može se smatrati da je time potvrđena šesta hipoteza kojom se pretpostavlja da će pojava reakcija na jednome jeziku biti pozitivno povezana s pojavom reakcija na drugome jeziku.

6.3.7 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na stranome i materinskome jeziku

Jedno od istraživačkih pitanja na koje se nastojalo ovdje odgovoriti jest kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje tekstova s razumijevanjem te straha od čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku. Budući da se u svjetskoj znanstvenoj literaturi ističe negativna uloga straha od stranoga jezika u njegovome učenju, ovdje se pretpostavilo da će strah od čitanja na oba jezika biti povezan s negativnim reakcijama za vrijeme čitanja. Provjera navedenih hipoteza prikazana je u poglavljima koja slijede. Rezultati analize prikazani su u idućim potpoglavljima, najprije za povezanost pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na njemačkome (6.3.7.1), a potom za povezanost između tih istih reakcija i straha od čitanja na hrvatskome (6.3.7.2) jeziku.

6.3.7.1 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje i straha od čitanja na njemačkome jeziku

Ovim se istraživanjem nastojalo provjeriti kakva je povezanost između straha od čitanja na njemačkome te pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na tome jeziku. U analizi dobivenih rezultata polazi se od sedme hipoteze da je strah od čitanja pozitivno povezan s negativnim reakcijama, a negativno s pozitivnim reakcijama čitatelja.

Kako bi se odgovorilo na istraživačko pitanje te provjerila sedma hipoteza provedena je korelacijska analiza kojom se pokazalo da su pozitivne i negativne reakcije povezane s pojavom straha od čitanja na njemačkome jeziku (Tablica 38). Statistički značajna povezanost pronađena je za sve tri skale straha od čitanja na stranome jeziku. Strah od čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku te strah vezan uz nastavu toga jezika statistički su značajno pozitivno povezani s negativnim reakcijama na čitanje na njemačkome jeziku, dok je strah vezan uz

kulturu zemalja njemačkoga govornog područja statistički značajno povezan s pozitivnim reakcijama, ali negativno.

Tablica 38. Korelacija reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i straha od čitanja na tome jeziku

Reakcije na čitanje na njemačkome jeziku			SNTC	SNC_nastava	SNC_kultura
1. Nepoznate riječi	Negativne RNTC	<i>r</i>	,521**	,452**	,108
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,062	-,046	-,321**
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RNTC	<i>r</i>	,537**	,448**	,026
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,034	-,081	-,357**
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	,582**	,457**	,096
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,008	-,083	-,250**
4. Nepoznata tema	Negativne RNTC	<i>r</i>	,552**	,439**	,056
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,062	-,125	-,246**
5. Dugačak tekst	Negativne RNTC	<i>r</i>	,613**	,467**	,057
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,019	-,055	-,258**
6. Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RNTC	<i>r</i>	,628**	,463**	,018
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,030	-,100	-,264**
7. Drugačija pravila pisanja	Negativne RNTC	<i>r</i>	,586**	,455**	,049
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,016	-,075	-,167
8. Nervozna kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	,602**	,507**	,091
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,051	-,036	-,160

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Navedeni rezultati podrazumijevaju da oni s višim razinama straha od čitanja s razumijevanjem negativno reagiraju, a isto tako značajno negativno reagiraju kada čitaju s razumijevanjem oni koji osjećaju strah od čitanja u nastavi njemačkoga jezika. Na temelju prikazanih rezultata slijedi da je sedma hipoteza o značajnoj povezanosti pozitivnih i negativnih reakcija sa strahom od čitanja doista potvrđena za njemački kao strani jezik.

6.3.7.2 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje i straha od čitanja na hrvatskome jeziku

S obzirom na činjenicu da se ovdje proučavaju emocije i reakcije za vrijeme čitanja s razumijevanjem također na materinskome jeziku, nastojalo se istražiti je li strah od čitanja povezan s negativnim i pozitivnim reakcijama za vrijeme čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku. Pretpostavljeno je da će sa strahom od čitanja na hrvatskome jeziku pozitivno biti povezana pojava negativnih, a negativno pojava pozitivnih reakcija za vrijeme čitanja na tome jeziku.

Kako bi se provjerila navedena hipoteza za hrvatski jezik provedena je korelacijska analiza. Izračun koeficijenta korelacije otkrio je statistički značajnu povezanost obiju skala straha od čitanja na hrvatskome jeziku, straha od čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku te straha u odnosu na nastavu hrvatskoga jezika i učeničkih reakcija, pri čemu su pozitivne reakcije negativno povezane sa strahom od čitanja, a negativne su reakcije sa strahom pozitivno povezane, što prikazuje Tablica 39.

Rezultati su pokazali da je strah od čitanja s razumijevanjem tekstova na hrvatskome jeziku negativno povezan s pozitivnim reakcijama, dok je istovremeno s negativnim reakcijama pozitivno povezan, pri čemu je statistički značajna povezanost prisutna samo kod potonjega odnosa. To znači da oni s višim razinama straha značajno negativnije reagiraju na čitanje na materinskome jeziku, odnosno ako su razine straha niže, negativne reakcije će biti rjeđe.

Tablica 39. Korelacija reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku i straha od čitanja na tome jeziku

Reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku			SHTC	SHC_nastava
1. Nepoznate riječi	Negativne RHTC	<i>r</i>	,528**	,181*
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,084	-,222*
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RHTC	<i>r</i>	,435**	,163
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,065	-,172*
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	,571**	,284**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,021	-,124
4. Nepoznata tema	Negativne RHTC	<i>r</i>	,594**	,351**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,078	-,239**

5, Dugačak tekst	Negativne RHTC	<i>r</i>	,506**	,290**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,040	-,190*
6, Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RHTC	<i>r</i>	,507**	,272**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,089	-,280**
7, Nastavnik provjerava znanje	Negativne RHTC	<i>r</i>	,543**	,281**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,148	-,241**
8, Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	,509**	,332**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-,031	-,200*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Na temelju dobivenih rezultata može se reći da se učenici s višim razinama straha od čitanja na materinskome jeziku slabije mogu usredotočiti na tekst koji čitaju i na njegov sadržaj, kao i to da odustaju od čitanja, zaboravljaju što su prethodno pročitali ili slično.

Analiza je također pokazala da postoji statistički značajna povezanost između straha od čitanja u nastavi hrvatskoga jezika i reakcija na čitanje na tome jeziku. Zanimljivo je da je ova komponenta straha od čitanja značajno povezana i s negativnim i s pozitivnim reakcijama, pri čemu je povezana s negativnim reakcijama pozitivno, a s pozitivnim reakcijama negativno. Drugim riječima, pojava će straha biti povezana s povećanim brojem negativnih reakcija, ali i s manjim brojem onih pozitivnih, dok će s povećanjem pozitivnih reakcija doći i do smanjenja negativnih reakcija i razine straha.

Polazeći od prikazane analize rezultata može se zaključiti da je navedena hipoteza za hrvatski kao materinski jezik potvrđena, odnosno da je strah od čitanja na hrvatskome jeziku pozitivno povezan s negativnim reakcijama te negativno povezan s pozitivnim reakcijama na čitanje tekstova na hrvatskome jeziku.

6.3.8 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na stranome i materinskome jeziku

Jedan od ciljeva bio je istražiti kakva je povezanost između jezične vještine čitanja te pozitivnih i negativnih reakcija učenika na čitanje s razumijevanjem. Kako bi se dobio odgovor na to istraživačko pitanje postavljene su dvije hipoteze za svaki istraživani jezik. Prvo se

pretpostavilo da će pozitivne reakcije biti povezane s uspješnijim razumijevanjem pročitanaoga teksta, a zatim da će negativne reakcije biti povezane s manje uspješnim razumijevanjem teksta.

Za testiranje osme hipoteze provedene su korelacijske analize rezultata dobivenih testom čitanja s razumijevanjem i rezultata dobivenih upitnicima FRARM i CRARM. Rezultati su predstavljeni u potpoglavljima koja slijede, najprije oni koji prikazuju povezanost između ispitanih reakcija i razumijevanja teksta za njemački (6.3.8.1), a potom hrvatski (6.3.8.2) jezik.

6.3.8.1 *Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku*

U analizi rezultata povezanosti pozitivnih i negativnih reakcija s razumijevanjem teksta pošlo se zapravo od dviju hipoteza. Prema prvoj, uspješnije razumijevanje teksta na njemačkome jeziku povezano je s pozitivnim reakcijama, dok druga pretpostavlja da će slabije razumijevanje teksta na njemačkome jeziku biti povezano s pojavom negativnih reakcija. S tim je ciljem provedena korelacijska analiza prikupljenih podataka.

Analiza je pokazala da su rezultati postignuti na testu čitanja s razumijevanjem pozitivno povezani s pojavom pozitivnih reakcija, dok su s negativnim reakcijama povezani negativno, što pak znači da će oni koji bolje razumiju tekst imati veći broj pozitivnih reakcija, a oni koji ga slabije razumiju imati veći broj negativnih reakcija (Tablica 40). Međutim, ova korelacija nije statistički značajna pojava.

Tablica 40. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku

Reakcije na čitanje na njemačkome jeziku			Čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku
1. Nepoznate riječi	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,154
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,103
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,092
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,104
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,174*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,010

4, Nepoznata tema	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,175*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,127
5, Dugačak tekst	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,196*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,033
6, Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,179*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,060
7, Drugačija pravila pisanja	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,150
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,006
8, Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,135
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	-,007

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Ipak, korelacijska analiza pokazala je manje statistički značajne povezanosti između čitanja s razumijevanjem i negativnih reakcija vezanih uz *učenje čitanja s razumijevanjem, nepoznatu temu, dužinu teksta* i *nepoznavanje gramatičkih pravila* njemačkoga jezika. Navedeno znači da učenici koji negativno reagiraju na čitanje s razumijevanjem, nepoznate teme tekstova, uzrujaju se zbog dužine teksta ili odustaju od čitanja zbog nepoznavanja gramatičkih pravila lošije razumiju tekstove na njemačkome jeziku.

Zaključno se može tvrditi da su pozitivne reakcije pozitivno povezane s razumijevanjem, a negativne reakcije negativno, što bi značilo da oni koji bolje razumiju tekst ujedno više pozitivno reagiraju, odnosno oni koji slabije razumiju tekst negativnije reagiraju u ispitanim situacijama čitanja, koje su povezane s pojavom straha od čitanja na njemačkome jeziku. Međutim, korelacijska analiza pokazala je da spomenuti odnosi nisu statistički značajni, stoga se može smatrati da je osma hipoteza tek djelomično potvrđena za negativne reakcije u četiri ispitane situacije povezane sa strahom od čitanja na stranome jeziku.

6.3.8.2 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku

Cilj istraživanja bio je također provjeriti postoji li povezanost između pozitivnih / negativnih reakcija i razumijevanja teksta na hrvatskome kao materinskome jeziku. Pošlo se od osme hipoteze da će oni koji bolje razumiju tekst više pozitivno reagirati, a da će slabije

razumijevanje teksta na hrvatskome jeziku biti povezano s većom pojavom negativnih reakcija. Kako bi se navedeno provjerilo izračunat je koeficijent korelacije koji je pokazao da ne dolazi do statistički značajne povezanosti između učeničkih reakcija i razumijevanja teksta čitanjem na hrvatskome jeziku, ali postoji pretpostavljena negativna i pozitivna korelacija između navedenih varijabli (Tablica 41).

Čitanje s razumijevanjem tekstova na hrvatskome kao materinskome jeziku negativno je povezano s negativnim reakcijama i pozitivno s pozitivnim, što znači da oni koji bolje razumiju tekstove na hrvatskome jeziku imaju veći broj pozitivnih reakcija na čitanje, dok oni koji slabije razumiju tekst imaju povećani broj negativnih reakcija.

Tablica 41. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku

Reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku			Čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku
1. Nepoznate riječi	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,048
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,132
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RHTC	<i>r</i>	,050
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,180*
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,089
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,058
4. Nepoznata tema	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,039
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,116
5. Dugačak tekst	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,135
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,098
6. Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,032
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,167
7. Nastavnik provjerava znanje	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,060
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,217*
8. Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,151
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	,152

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Iako ne postoji statistički značajna korelacija između pozitivnih i negativnih reakcija i čitanja s razumijevanjem, analiza je pokazala manju statistički značajnu povezanost između dviju grupa pozitivnih reakcija i čitanja s razumijevanjem. Kod onih koji bolje razumiju tekstove na njemačkome jeziku javljaju se pozitivne reakcije vezane uz *nerazumijevanje sadržaja teksta* koji se čita i uz *nastavnika koji provjerava znanje*. U navedenim situacijama učenici se dodatno trude bolje razumjeti tekst na hrvatskome jeziku, bolje se usredotočuju, traže načine da ga što bolje razumiju i slično, što je u konačnici povezano s boljim razumijevanjem u cjelini. Dakle, može se ponoviti da postoje pozitivne korelacije između uspješnijega razumijevanja teksta i pozitivnih reakcija učenika te između slabijega razumijevanja teksta i njihovih negativnih reakcija, no dokazana korelacija nije statistički značajna zbog čega je moguće tvrditi da je osma hipoteza tek djelomično potvrđena za pozitivne reakcije u ispitanim situacijama čitanja koje su povezane sa strahom od čitanja na materinskome jeziku.

6.3.9 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i jezičnoga znanja stranoga i materinskoga jezika

Posljednje pitanje postavljeno u ovome istraživanju bilo je kakva je povezanost između pozitivnih i negativnih učeničkih reakcija na čitanje s razumijevanjem i njihovoga jezičnog znanja (MJ i SJ). Pretpostavljalo se da će pozitivne reakcije na čitanje biti povezane s boljim jezičnim znanjem, odnosno da će negativne reakcije biti povezane s lošijim jezičnim znanjem. Za potrebu testiranja devete hipoteze provedena je također korelacijska analiza. U potpoglavljima koja slijede prikazani su rezultati prvo za njemački (6.3.9.1.), a potom hrvatski (6.3.9.2.) jezik.

6.3.9.1 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i znanja njemačkoga jezika

Kao što je prethodno navedeno, nastojalo se provjeriti postoji li povezanost učeničkih pozitivnih i negativnih reakcija s njihovim jezičnim znanjem. Znanje njemačkoga kao stranoga jezika mjereno je ocjenom iz toga nastavnog predmeta. Pretpostavilo se da će pozitivne reakcije biti povezane s boljim znanjem njemačkoga jezika, a negativne reakcije s lošijim znanjem njemačkoga jezika.

Kako bi se provjerila povezanost reakcija i znanja njemačkoga jezika provedena je korelacijska analiza. Izračun koeficijenta korelacije pokazao je da za najveći broj reakcija postoji velika statistički značajna povezanost s ocjenom iz navedenoga predmeta. Negativne reakcije za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome jeziku statistički su značajno negativno povezane sa znanjem toga jezika, dok su pozitivne reakcije statistički značajno pozitivno povezane sa znanjem istoga jezika (Tablica 42). Takvi rezultati znače da učenici boljeg jezičnog znanja značajno bolje reagiraju u situacijama u kojima osjećaju strah dok u istim situacijama učenici lošijeg znanje značajno negativnije reagiraju.

Tablica 42. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i znanja njemačkoga jezika

Reakcije na čitanje na njemačkome jeziku			Znanje njemačkoga jezika
1. Nepoznate riječi	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,182*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,381**
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RNTC	<i>r</i>	-.118
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,352**
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,189*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,317**
4. Nepoznata tema	Negativne RNTC	<i>r</i>	-.161
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,385**
5. Dugačak tekst	Negativne RNTC	<i>r</i>	-.168
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,277**
6. Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,174*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,288**
7. Drugačija pravila pisanja	Negativne RNTC	<i>r</i>	-.165
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,324**
8. Nervoza kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RNTC	<i>r</i>	-,185*
	Pozitivne RNTC	<i>r</i>	,295**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Detaljnija analiza povezanosti između pozitivnih reakcija i jezičnoga znanja pokazala je da znanje njemačkoga jezika statistički značajno pozitivno korelira sa svim pozitivnim reakcijama na čitanje na tome jeziku, odnosno u situacijama kada učenici osjećaju emocionalnu pobuđenost zbog *nepoznatih riječi, nerazumijevanja sadržaja, nervoze vezane uz učenje čitanja s*

razumijevanjem, nepoznate teme, dužine teksta, nepoznavanja gramatičkih pravila, drugačijih pravopisnih pravila te nervoze koju osjećaju kada čitaju s razumijevanjem.

Analiza korelacije između negativnih reakcija i jezičnoga znanja pokazala je statistički značajne negativne korelacije u situacijama vezanima uz *nepoznate riječi, uzrujanost kada moraju naučiti čitati s razumijevanjem, nepoznavanje gramatičkih pravila, nervozu koja se javlja kod čitanja s razumijevanjem*, dok statistički značajne korelacije s negativnim reakcijama vezanima uz nerazumijevanje sadržaja, nepoznatu temu, dugačak tekst i drugačija pravila pisanja nisu pronađene.

Dakle, može se zaključiti da učenici koji su bolji u njemačkome kao stranome jeziku pozitivnije reagiraju na čitanje na tome jeziku, što znači da broj pojavljivanja pozitivnih reakcija kod emocionalne pobuđenosti za vrijeme čitanja raste s ocjenom, odnosno jezičnim znanjem. Osim toga, rezultati su pokazali da učenici lošijega jezičnog znanje bilježe povećan broj negativnih reakcija, čime su potvrđene istraživačke hipoteze za njemački kao strani jezik.

6.3.9.2 Povezanost između pozitivnih i negativnih reakcija i znanja hrvatskoga jezika

Prema devetome istraživačkom pitanju, jedan od ciljeva bio je istražiti kakva je povezanost između učeničkih reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku i znanje toga jezika. Pretpostavilo se kako će bolje jezično znanje biti povezano s pojavom pozitivnih reakcija, a da će lošije jezično znanje biti povezano s pojavom negativnih reakcija.

Kako bi se navedeno provjerilo izračunat je koeficijent korelacije. Izračun korelacije pokazao je da negativne reakcije statistički značajno negativno koreliraju sa znanjem hrvatskoga jezika, dok pozitivne reakcije pozitivno koreliraju sa znanjem toga jezika. Dobiveni rezultati znače da učenici lošijeg znanja materinskoga jezika lošije reagiraju na čitanje s razumijevanjem na tome jeziku, dok učenici s višim ocjenama, odnosno boljim jezičnim znanjem reagiraju značajno pozitivnije.

Međutim, statistički značajna korelacija utvrđena je samo između negativnih reakcija na čitanje i znanja hrvatskoga jezika, što je prikazano u Tablica 43. Korelacija je pronađena u situacijama čitanja vezanima uz sljedeće: *nepoznate riječi, nerazumijevanje sadržaja, nervozu jer je teško*

naučiti čitati s razumijevanjem, nepoznatu temu, dužinu teksta, nepoznavanje gramatičkih pravila, nastavnikovo provjeravanje znanja i razumijevanja te pojavu nervoze kada čitaju s razumijevanjem. Statistički značajne povezanosti između pozitivnih reakcija i jezičnoga znanja mjerenog ocjenom nisu pronađene za većinu situacija, osim kada *nastavnik provjerava znanje odnosno razumijevanje.* U tome slučaju dolazi do pojave pozitivnih reakcija kod učenika koji imaju bolje ocjene. Navedeni rezultat podrazumijeva da oni koji imaju bolje znanje hrvatskoga jezika ujedno znatno bolje reagiraju u situaciji povezanoj sa strahom, tj. kada nastavnik provjerava razumijevanje teksta.

Tablica 43. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i znanja hrvatskoga jezika

Reakcije na čitanje na hrvatskome jeziku			Znanje hrvatskoga jezika
1. Nepoznate riječi	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,258**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.033
2. Nerazumijevanje sadržaja	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,190*
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.070
3. Naučiti čitati s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,290**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	-.010
4. Nepoznata tema	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,275**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.129
5. Dugačak tekst	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,329**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.092
6. Nepoznavanje gramatičkih pravila	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,385**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.118
7. Nastavnik provjerava znanje	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,285**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.189*
8. Nervozna kod čitanja s razumijevanjem	Negativne RHTC	<i>r</i>	-,393**
	Pozitivne RHTC	<i>r</i>	.101

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Zaključno se može ponoviti da je povećanje negativnih reakcija povezano s nižom ocjenom iz hrvatskoga kao materinskoga jezika i slabijim jezičnim znanjem, odnosno da učenici reagiraju negativnije na čitanje pa *slabije razumiju tekst, odustaju od čitanja, preskaču teške rečenice ili riječi, ne znaju gdje su u tekstu* i slično, što potvrđuje hipotezu o povezanosti negativnih reakcija

i lošijega jezičnog znanja. Ipak, hipoteza o povezanosti pozitivnih reakcija i boljega jezičnog znanja tek je djelomično potvrđena zbog toga što su pozitivne reakcije pozitivno povezane s boljim jezičnim znanjem, no spomenuta korelacija nije statistički značajna osim u situaciji kada *nastavnik provjerava znanje*.

7. RASPRAVA

U ovome dijelu rada dobiveni rezultati bit će promatrani u kontekstu rasprave imajući u vidu redosljed istraživačkih pitanja i hipoteza.

7.1 *Tumačenje pojave straha od čitanja s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku*

Prvo se pretpostavilo da će sudionici osjećati strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku te strah od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. Rezultati istraživanja potvrdili su obje hipoteze.

S obzirom na to da upitnik za mjerenje straha od čitanja **na njemačkome jeziku** obuhvaća tri skale (*za mjerenje situacija straha od čitanja s razumijevanjem, straha od čitanja u sklopu nastave stranoga jezika i kulture njemačkoga govornoga područja u domeni strah od čitanja*), te da su zabilježene srednje razine straha, rezultati upućuju na to da je strah prisutan u svim sastavnicama, što u dosadašnjim istraživanjima nije tako klasificirano/objašnjeno. Većina učenika za vrijeme čitanja tekstova s razumijevanjem na njemačkome jeziku osjeća neugodne emocije, a aspekti čitanja povezani s pojavom straha su sljedeći: nepoznate riječi, dužina teksta, osobna nesigurnost i gramatika.

Dobiveni rezultati za strani jezik mogu se povezati s nalazima svjetskih autora. Iako ih nema mnogo sva su ipak pokazala da je čitanje na stranome jeziku povezano s nastankom neugodnih emocija, odnosno straha (Saito i sur., 1999; Sellers, 2000; Matsuda i Gobel, 2004; Brantmeier, 2005; Tsai i Li, 2012; Capan i Karaca, 2013; Zhao i sur., 2013; Güvendir, 2014; Subasi, 2014; Joo i Damron, 2015; Mikami i sur., 2018). Zanimljivo, iako nijedan od navedenih radova nije proučavao strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku, mogu se naći vrlo rijetki radovi o tome u nas (Matić, 2016⁹, 2016, 2018 i Didović Baranac 2020), koji potvrđuju navedenu emocionalnu pojavu za vrijeme čitanja tekstova na njemačkome jeziku, što je također potvrđeno rezultatima ovoga rada. Zabrinjavajuće je, međutim, da je strah za vrijeme čitanja na njemačkome jeziku prisutan u većine učenika. Upravo takvi osjećaji mogu značajno otežavati temeljni cilj svakoga čitanja, a to je razumijevanje teksta, jer veliki dio kognitivnoga kapaciteta zaokupljen je mislima o čitanju, što se očituje u česticama poput „*Uzrujam se kad ne razumijem*

sadržaj teksta kojeg čitam“, „*Uhvati me nervoza kad vidim dugačak tekst koji moram čitati u sebi na njemačkome jeziku*“, nastavniku koji provjerava znanje i drugome, pri čemu ostaje manje onoga slobodnog za postizanje glavnoga cilja. Rezultati nisu iznenađujući, no dokazuju da treba usmjeravati sve više pozornosti prema strahu s obzirom na njegovu učestalost i činjenicu da je zabilježen u većine učenika bez obzira na uspjeh u tome predmetu.

Za razliku od straha u sklopu učenja stranoga jezika, strah od pojedinih vještina na materinskome jeziku gotovo je neistražen, što također vrijedi za čitanje. Međutim ovim se radom potvrdilo da strah postoji i kod čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku. S obzirom na to da upitnik CRAM sadrži dvije skale; jednu koja se odnosi na aspekte čitanja s razumijevanjem, a druga na aspekte nastave materinskoga jezika primijetilo se da je strah nešto viših razina kada je u pitanju nastava.

Navedeno se može povezati s tek dva istraživanja; onim Zbornikovim (1988) s obzirom da prvi potvrđuje strah od čitanja na engleskome kao materinskome jeziku te ga tumači kao specifičnu, situacijsku fobiju povezanu s djelatnošću čitanja, te s još neobjavljenim istraživanjem autorice ovoga rada (2016)⁹ u kojemu je potvrđeno da strah od čitanja postoji i na hrvatskome kao materinskome jeziku te da u odnosu na ispitanici strah od čitanja na njemačkome jeziku ima više razine.

Zabrinjava također spoznaja da se strah od čitanja na hrvatskome jeziku ne istražuje u okviru predmetne nastave s obzirom na to da pojava straha može biti povezana s lošijim razumijevanjem i negativnim pojavama (Brandon, 2017 u Černilogar, 2018) poput nemira za vrijeme čitanja, glavobolje, izbjegavanja sudjelovanja u čitanju, želje za izlaskom iz učionice i slično.

7.2 Tumačenje povezanosti između straha od čitanja s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku

U radu se promišljalo kako bi se povezanost dvaju jezika mogla uočiti također na osjećajnoj razini čitanja, stoga se pretpostavilo da će strah od čitanja na materinskome jeziku biti povezan sa strahom od čitanja na stranome jeziku. Analiza rezultata doista je pokazala značajnu povezanost, odnosno učenici koji osjećaju strah od čitanja s razumijevanjem na materinskome

jeziku osjećaju također strah od čitanja s razumijevanjem na stranome jeziku, iz čega proizlazi zaključak da su te dvije emocionalne pojave međusobno povezane u slučaju hrvatskih učenika njemačkoga jezika.

S obzirom na to da mjerni instrumenti sadrže podskale, povezanost je dodatno potvrđena između njih dviju: *čitanje s razumijevanjem* i *čitanje u sklopu nastave*. Dakle, osjeća li učenik strah od nastave materinskoga jezika isti će mu se osjećaj javljati u nastavi stranoga jezika. Nadalje, ako osjeća strah od čitanja s razumijevanjem na materinskome jeziku, tada osjeća strah od čitanja s razumijevanjem na stranome jeziku te strah od nastave stranoga jezika, no ova se posljednja povezanost ne javlja u svim smjerovima jer ako učenik osjeća strah od čitanja s razumijevanjem na stranome jeziku, to ne znači da će osjećati i strah od nastave materinskoga jezika.

Ovakvi rezultati mogu se objasniti važnošću materinskoga jezika, odnosno njegovom ulogom u učenju stranoga jezika, što također ističe Butzkamm (2003), čak i kada se govori o osjećajima. Istraživanjem je potvrđeno sljedeće: ako se kod učenika javljaju neugodni osjećaji dok čitaju na materinskome jeziku, oni će se također pojaviti dok čitaju na stranome jeziku i u nastavi stranoga jezika općenito. Potrebno je pak naglasiti da se ne može potvrditi transfer jer takva analiza ovdje nije provedena. Riječ je samo o ulozi materinskoga u učenju stranoga jezika, za koju se rezultatima potvrdilo da je itekako važna kada se misli na osjećaje. Navedeni rezultati isto tako idu u prilog tome da strani jezik nije nužno izvor odnosno uzrok straha, već je strah univerzalan osjećaj vezan uz vještinu čitanja na materinskome ili stranome jeziku. Stoga je možda potrebno promišljati o tome da je čitanje, kao što smatraju Saito i njegovi suradnici (1999), zapravo izvor straha!

S obzirom na to da se dobiveni rezultati i zaključci proizašli iz njih ne mogu pozvati ni na jedno slično istraživanje straha od čitanja (jednostavno ne postoje), oni doista predstavljaju doprinos u pokušaju razumijevanja složenosti nastave stranih jezika, ne samo u domeni kognitivnih, već i afektivnih čimbenika kojima pripadaju osjećaji učenika. Važnost rezultata je također u razumijevanju bitne povezanosti materinskoga i stranoga jezika, onoga koji se uči u formalnome obrazovanju, a što dodatno potvrđuje stajalište Butzkamm (2003) o materinskome jeziku kao ključu za učenje stranih jezika.

7.3 Tumačenje povezanosti između straha od čitanja i razumijevanja teksta na stranome i materinskome jeziku

Prema jednoj od pretpostavki smatralo se da će niže razine straha od čitanja biti povezane s boljim razumijevanjem tekstova u oba istraživana jezika, što je potvrđeno analizom rezultata i za njemački i za hrvatski jezik, ukazujući pritom na negativnu korelaciju između straha od čitanja i razumijevanja teksta.

Strah od čitanja na materinskome jeziku izrazito je malo istraživan osjećaj dok istraživanja koja ispituju povezanost između straha i razumijevanja teksta ne postoje. Stoga se teško pozvati na prethodno dokazanu povezanost između tih dviju varijabli u kontekstu materinskoga jezika, no ovdje dobiveni rezultati predstavljaju doprinos razumijevanju straha u kontekstu čitanja općenito, a posebice u odnosu na materinski jezik.

Međutim, ovakvi rezultati i za materinski i za strani jezik mogu se usporediti s rezultatima istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku. Oni potvrđuju istraživanja Sellersa (2000), Zhao i suradnika (2013) te najnovije hrvatsko istraživanje Didović Baranac (2020), što može dovesti do zaključka o slabijemu razumijevanju kada učenici osjećaju strah od čitanja na njemačkome, ali i hrvatskome jeziku. Ovdje dobiveni rezultati također potvrđuju nalaze istraživanja općega straha od stranoga jezika i njegovih manifestacija u odnosu na jezično znanje, to jest da je strah povezan s lošijim jezičnim znanjem stranoga jezika.

Ipak, ovakve rezultate nužno je sagledati u cijelosti, a ne samo kroz koeficijent korelacije. Iako su dokazane negativna statistički značajna povezanost između straha i čitanja odnosno negativna uloga straha u razumijevanju teksta na oba jezika, potrebno je istaknuti da učenici ipak razumiju tekst koji čitaju na njemačkome i hrvatskome jeziku, pa bi bilo dobro razmisliti o ispravnosti karakterizacije straha kao isključivo negativnoga osjećaja. Ako se o tome promišlja sa stajališta psiholoških istraživanja osjećaja, potvrđuju se postavke Yerks Dodsonove teorije (vidi 3.3) ili obrnute „U krivulje“, prema kojoj učenici moraju osjećati određenu količinu emocionalne pobuđenosti kako bi došli do optimalnih rezultata, odnosno postigli uspjeh. Ukoliko su letargični, nezainteresirani i bez ikakve emocionalne pobuđenosti na djelu ili su pak previše preplašeni i uzbuđeni tada do napretka neće doći, odnosno rezultati će biti lošiji. U kontekstu čitanja i straha od čitanja to zapravo znači da je učeniku potrebna

određena količina straha kako bi uspješno razumio tekst koji čita. Bez obzira na negativan predznak korelacije ispitanih varijabli, može se zapravo govoriti o potencijalno pozitivnoj ulozi osjećaja (u ovom slučaju straha) za vrijeme čitanja.

S obzirom na to da se upitnici za ispitivanje straha od čitanja (CRAM i FRAM), sastoje od čestica koje se odnose na aspekte čitanja i situacije koje prate čitanje na stranome i materinskome jeziku, među njima se ovdje nastojalo provjeriti koji su one u kojima dolazi do pojave straha po kojima se međusobno razlikuju najuspješniji i najmanje uspješni čitatelji. U tu svrhu provedena je *t*-test analiza za oba jezika.

Situacije koje razlikuju te dvije grupe po uspješnosti razumijevanja teksta na **njemačkome kao stranome jeziku** odnose se na: *nerazumijevanje riječi, dužinu teksta, zbunjenost u tijeku čitanja, temu teksta, gramatiku njemačkoga jezika, pravopis njemačkoga jezika, osjećaj ugođe*. Osim njih, važni su još aspekti *nastave stranoga jezika*. Aspekti zabilježeni u slučaju najuspješnijih čitatelja većinom su pozitivni: *čitanje s razumijevanjem ne smatraju tako teškom vještinom kada se jednom naviknu, osjećaju se sigurnima u sebe kada čitaju te vole čitati tekstove s razumijevanjem na njemačkome jeziku*. No aspekti povezani sa slabijim razumijevanjem obuhvaćaju: *nerazumijevanje riječi, osjećaj zbunjenosti koji dovodi do odustajanja, osjećaj nervoze zbog dužine teksta, nepoznatu temu ili tekst koji sadrži drugačiji poredak riječi nego u materinskome jeziku te pravila pisanja, koja često ne znaju i zbog toga preskaču riječi*. Uz navedeno u analizi se ističe njihov stav da je *čitanje s razumijevanjem teško naučiti* i da im je upravo to *najomraženija aktivnost* na satu stranoga jezika.

U slučaju **materinskoga jezika** aspekti straha od čitanja koji razlikuju te dvije grupe su: *nerazumijevanje riječi, nepoznate riječi, zbunjenost za vrijeme čitanja, tema teksta, gramatika i pravopis hrvatskoga jezika te nastava hrvatskoga jezika*. Manje uspješni čitatelji se od najuspješnijih razlikuju po tome što *ne razumiju sve riječi u tekstu, uzrujaju se ako ne razumiju sadržaj ili u tekstu naiđu na zastarjelice, riječi koje ne razumiju te riječi koje su im čak poznate, ali ne znaju im značenje*. Također navode da su nervozni kada čitaju tekst o *nepoznatoj temi* ili nailaze na *nepoznatu gramatiku* te tvrde da je *najteža stvar za njih naučiti čitati s razumijevanjem na materinskome jeziku*, a ponekad se toliko zbune da *slabije razumiju, uopće ne razumiju što čitaju ili čak odustaju od čitanja*. Uz to čitaju *sporije* i tvrde da se *teže usredotočuju na čitanje*.

Ovakvi nalazi potvrđuju rezultate istraživanja straha od čitanja na stranome jeziku, koja navode pravila pisanja kao aspekt čitanja povezan s pojavom straha (Saito i suradnici, 1999), ali isto tako nepoznate riječi (Matić, 2016, 2018), nepoznatu temu i dužinu teksta (Matić, 2016), te ujedno argumentiraju stavove o izrazito složenome procesu čitanja na stranome jeziku (Sellers, 2000; Brantmeier, 2005; Šamo, 2006). Upravo su dobiveni rezultati još jedan dokaz da je vještina čitanja povezana s neugodnim osjećajima za vrijeme čitanja te da takvi osjećaji nisu bezazleni, već se dovode u vezu s lošijom usredotočenošću na sam zadatak, odnosno razumijevanjem teksta na stranome, ali i materinskome jeziku. U slučaju oba jezika rezultati upućuju na promišljanja Eysencka i Calva (1992) o dostupnosti kognitivnoga kapaciteta. Sudionici ovog istraživanja veliki dio kognitivnoga kapaciteta koriste na promišljanje o drugim aspektima čitanja, pa vrlo malo kognitivne rezerve ostane za promišljanje o samome tekstu (Eysenk, 1979, 1992), što može rezultirati nerazumijevanjem.

S druge strane aspekti povezani s najboljim razumijevanjem ukazuju na moguću pozitivnu ulogu straha od čitanja. Učenici tvrde da vole čitati tekstove na njemačkome jeziku, pritom se osjećaju sigurnima i smatraju da čitanje s razumijevanjem nije zahtjevno jednom kada se naviknu. Polazeći od stava Eysencka (1979, 1992 u: Sellers, 2000) ovdje je moguće tvrditi da upravo najbolji čitatelji ne troše vrijeme na druge misli, poput onih o nepoznatim riječima ili pravilima pisanja, kao što je bio slučaj s najmanje uspješnim čitateljima na stranome ili materinskome jeziku, već su usmjereni na sam zadatak, odnosno tekst.

Opisano dodatno potvrđuje teorija zanesenosti (vidi 3.3), prema kojoj između vještine i izazova s kojim se pojedinac suočava postoji optimalna ravnoteža; kada se ona postigne pojedinac se nalazi u stanju zanesenosti i postiže najbolje rezultate. Sukladno tome pretpostavka je da su najbolji čitatelji u ovome istraživanju postigli ravnotežu između zahtjevnosti zadataka čitanja i vlastite sposobnosti razumijevanja teksta, te da ih upravo ta ravnoteža dovodi do optimalnoga osjećaja zanesenosti, stoga postižu najbolje rezultate rješavajući test čitanja s razumijevanjem.

Ovakvi rezultati izrazito su važni jer daju uvid u proces čitanja na stranome i materinskome jeziku u odnosu na pojavu osjećaja straha, o čemu još uvijek ne postoje brojni radovi, a u slučaju materinskoga jezika nema ih uopće. Iako je opći stav da čitanje na materinskome jeziku nije vještina koja bi izazivala stres, navedeni podaci pokazuju koliko je kognitivnih i osjećajnih previranja unutar samih učenika za vrijeme čitanja, što je naposljetku povezano s pojavom

straha, trošenjem kognitivnih rezervi za misli mimo zadatka te u konačnici sa slabijim razumijevanjem teksta. Osim što su prikazani rezultati važni za razumijevanje čitanja na materinskome jeziku, važni su za stjecanje spoznaje o čitanju na stranome jeziku jer je upravo materinski jezik ključ i temelj za učenje stranih jezika (Butzkamm, 2003).

Imajući na umu spomenutu povezanost materinskoga i stranoga jezika te analizu straha s obzirom na razliku između čitatelja prema uspješnosti razumijevanja, vidljivi su neki zajednički aspekti straha u oba istražena jezika, a nalaze se u Tablica 44 zbog jasnoće prikaza.

Tablica 44. Aspekti straha od čitanja na hrvatskome i njemačkome jeziku povezani s uspjehom u razumijevanju teksta

Aspekti straha od čitanja	Jezici istraživanja	
	<i>Njemački jezik</i>	<i>Hrvatski jezik</i>
	nerazumijevanje riječi	nerazumijevanje riječi
	dužina teksta	nepoznate riječi
	zbunjenost za vrijeme čitanja	zbunjenost za vrijeme čitanja
	tema teksta	tema teksta
	gramatika	gramatika
	pravopis	pravopis
	nastava	nastava
	osjećaj ugone	

Zajednički aspekti čitanja povezani sa strahom od čitanja na materinskome i stranome jeziku, po kojima se razlikuju uspješni od manje uspješnih čitatelja su kako slijedi: *nerazumijevanje riječi*, *zbunjenost za vrijeme čitanja*, *tema teksta*, *gramatika* i *pravopis* pojedinoga jezika te *sama jezična nastava*. Drugim riječima, to su jezične komponente poput gramatike, pravopisa i vokabulara, zatim aspekti vezani uz tekst poput teme te osjećaj zbunjenosti i sam nastavni proces. S obzirom na prikazano, mogli bismo ih sve smatrati takozvanim univerzalnim aspektima straha od čitanja, bez obzira na jezik, uz napomenu da se do njih dolazi korištenjem upitnika FRAM i CRAM za ispitivanje straha od čitanja na materinskome i stranome jeziku. Osim toga, povezanost materinskoga i stranoga jezika u odnosu na kognitivne čimbenike te značajna uloga materinskoga jezika u učenju stranih jezika već je dokazana (Bernhardt i sur.,

1995; Lee i sur., 1997; Sparks i sur., 2012 i drugi), no na temelju ovih rezultata dobiven je dokaz o povezanosti materinskoga i stranoga jezika s obzirom na afektivne čimbenike u procesu čitanja, naravno u okviru formalne nastave, što predstavlja značajni doprinos u tome istraživačkom smjeru.

7.4 Tumačenje pojave ispitanih pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku

Jedan od ciljeva rada bio je dokazati postojanje pozitivne strane straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku i hrvatskome kao materinskome jeziku, pri čemu se istovremeno ne negira postojanje negativne uloge straha. Pritom je postavljena hipoteza da pojavu straha od čitanja prate negativne, ali i pozitivne reakcije, pri čemu su i jedne i druge sastavni dio osjećaja straha od čitanja te istovremeno supostoje neovisne jedne o drugima. Rezultati provedenoga istraživanja potvrđuju hipotezu u cijelosti te pokazuju da čitanje na njemačkome i hrvatskome jeziku prate i pozitivne i negativne reakcije.

Ovakav rezultat ide u prilog prethodnim istraživanjima (Alpert i Haber, 1960; Spielberg, 1966; Hewitt i Stephenson, 2003; Joo i Damron, 2015) koja su pokazala da strah može biti također povezan s boljim rezultatima na testovima ili boljim jezičnim znanjem, odnosno boljim razumijevanjem teksta na stranome jeziku. Iako spomenuti autori nisu koristili iste instrumente, svi su tvrdili da doista postoji pozitivna uloga straha. Jedinu sličnu metodologiju, što se tiče upitnika, primijenili su Alpert i Haber (1960), koji su pomoću dva odvojena upitnika ispitali postojanje tih dviju uloga straha (vidi 3.3). Provedeno istraživanje stoga predstavlja poseban doprinos spoznajama o strahu od čitanja, jer dokazuje da pojava straha nije nužno vezana samo uz negativne reakcije. Ako učenici osjećaju strah od čitanja, mogu reagirati negativno, pa primjerice preskaču riječ ili rečenicu ili se ne mogu usredotočiti na tekst, što potvrđuje veći broj istraživanja, ali isto tako njihove reakcije mogu biti pozitivne, kao primjerice kada se - unatoč nervozi - dodatno trude, usredotočuju na zadatak i traže načine da bolje razumiju tekst.

Navedeni rezultati dodatno su objašnjivi Schachter Singerovom dvofaktorskom teorijom emocija, odnosno kognitivnom teorijom emocija (vidi 2.2), prema kojoj svaki vanjski podražaj može u nama uzrokovati pozitivne i negativne reakcije, a koje će se od njih javiti ovisi o našem tumačenju situacije. Ako se spomenuta teorija poveže s kontekstom ovoga istraživanja,

odnosno s razumijevanjem teksta čitanjem, može se zaključiti da je ključno kako učenici tumače jednu od ispitanih situacija dok čitaju tekst. Ukoliko određenu neugodnu situaciju protumače kao prijetnju za vlastitu osobnost, dolazi do negativnih reakcija te oni odustaju od čitanja ili su dodatno zbunjeni i slično, no u slučaju da neku nastalu situaciju protumače kao dodatan izazov, tada kod njih dolazi do pozitivnih reakcija te se dodatno trude razumjeti tekst, bolje se usredotočuju i tome slično. Spomenuta teorija također naglašava ulogu kognitivne sposobnosti kojom učenik svjesno prosuđuje na koji način će se nositi s nastalom neugodnom situacijom. Iako je anksioznost nesvjesna pojava, odnosno pojedinac nije svjestan što je točan uzrok njegovih neugodnih emocija, on svjesno odabire način na koji će se nositi sa situacijom u kojoj se našao. Pojedinci u ovome istraživanju, primjerice, umjesto odustajanja od čitanja, odabiru reakcije koje će im pomoći da se suoče sa situacijom, što dokazuje postojanje pozitivnih reakcija, dok drugi upravo odustaju, što dokazuje postojanje onih negativnih. Važnost kognicije za osjećaje također zagovara Lazarus (2003), pa ističe da se pozitivni i negativni osjećaji, odnosno prijetnja i izazov, mogu zajedno pojaviti u istoj osobi¹⁰. Autor dodaje da su neke osobe sklonije tumačiti osjećaj kao prijetnju, a druge kao izazov, što sve ovisi upravo o dominantnome osjećaju (Lazarus 2003; 101). Možda najbolje objašnjenje koje autor slikovito daje jest ono da na pojavu pozitivnih i negativnih osjećaja, što su u ovome slučaju pozitivne i negativne reakcije, treba gledati kao na dvije strane istoga novčića i međusobno ih ne isključivati. MacIntyre (2017) to ovako objašnjava u okviru učenja stranih jezika: ako učenik s visokom razinom straha o stranome jeziku razmišlja kao o negativnome iskustvu, jer primjerice neuspješno komunicira na tome jeziku, upravo osjećaj straha može pozitivno doprinijeti adaptaciji ili prilagodbi, pa će taj isti učenik pitati za pomoć, promijeniti kod ili slično.

S obzirom na to da istraživanja pozitivnih reakcija na strah od čitanja dosad nisu provedena ni u hrvatskome ni u svjetskome kontekstu, ovo istraživanje ukazuje na jednu novu dimenziju straha od čitanja i na stranome i na materinskome jeziku o kojoj se prije nije govorilo te predstavlja doprinos boljem razumijevanju uloge osjećaja u čitanju na oba jezika.

¹⁰ vidi 2.2

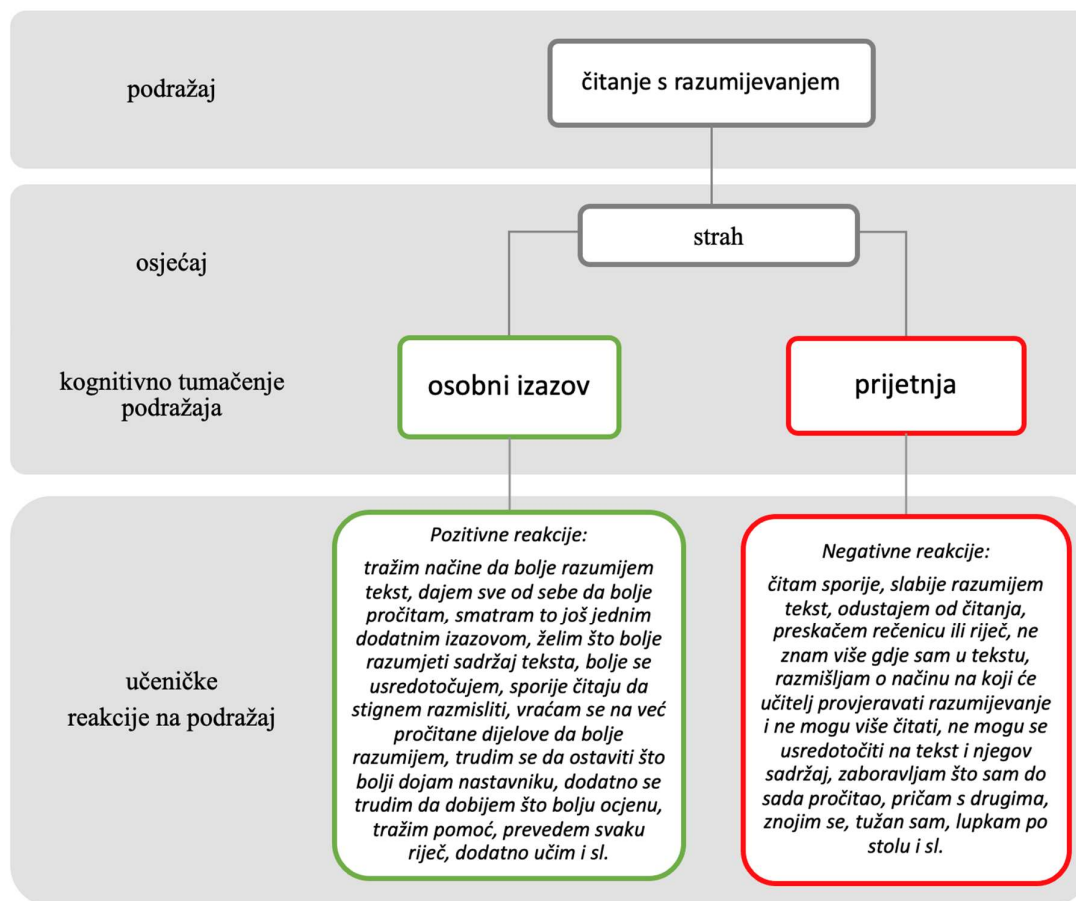
Polazeći od dobivenih rezultata, koji potvrđuju povezanost straha i negativnih utjecaja, ali ujedno dokazuju pojavu pozitivnih reakcija za vrijeme čitanja koje svjedoče o učeničkom angažiranom i motiviranom ponašanju, konstruiran je model straha od čitanja, zasnovan na postavkama (1) Schachter Singerove dvofaktorske analize emocija i (2) Lazarusove kognitivne teorije emocija. Prema prvoj, svaki podražaj kod pojedinca može izazvati pozitivne i/ili negativne emocije, odnosno moguće je kognitivno tumačiti određenu situaciju. Prema drugoj, između nastale situacije i reakcije na nju djeluje kognicija, koja ima zadatak tumačiti situaciju i odabrati reakciju, pri čemu je nužno istaknuti kako pozitivne i negativne reakcije supostoje.

Polazeći od načela kognitivnih teorija emocija predloženi se model straha od čitanja (**Pogreška! Izvor reference nije pronađen.**) sastoji od tri dijela:

(1) samoga **podražaja**, što u ovome slučaju znači čitanje s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku, odnosno hrvatskome kao materinskome jeziku,

(2) **osjećaja** do kojeg dolazi uslijed čitanja na stranome jeziku, što je u ovome slučaju „strah“, koji potiče kogniciju te **kognitivno tumačenje** podražaja, odnosno čitanja, koje može biti negativno ili pozitivno, te

(3) učeničkih **reakcija** koje su zapravo posljedica kognitivnoga tumačenja podražaja.



Slika 10. Model straha od čitanja s razumijevanjem

Iz gornjega modela vidljivo je prvo sljedeće: ukoliko čitanjem tekstova na njemačkome odnosno hrvatskome jeziku dolazi do pojave straha, pri čemu kognicija tumači taj podražaj kao „prijetnju“ vlastitoj osobnosti ili znanju, učenik reagira negativno, što se očituje u negativnim reakcijama, pa bi mogao odustati od samoga čitanja ili, kako navode neki sudionici, od uzrujanosti zaboravljaju gdje su stali i čak razmišljaju o tome kako će reagirati nastavnik. Osjete li, međutim, strah za vrijeme čitanja, ali pozitivno reagiraju na nastali podražaj, odnosno čitanje, kod njih dolazi do pozitivnoga kognitivnog tumačenja podražaja pa poteškoće za vrijeme čitanja doživljavaju kao osobni izazov, stoga ulažu dodatne napore i trude se kako bi razumjeli tekst koji čitaju na njemačkome, odnosno hrvatskome jeziku, što se očituje u postojanju pozitivnih reakcija.

Navedeni rezultati nikako ne umanjuju zaključke dosadašnjih istraživanja, koja su potvrdila negativnu stranu straha, već im dodaje novu dimenziju time što ukazuje na pozitivnu ulogu straha, to jest moguće pozitivne reakcije procijeni li učenik situaciju kao „izazov“.

S obzirom na to da su rezultati pokazali istovrsne osjećajne pojave u vidu pozitivnih i negativnih reakcija i kod čitanja na materinskome i na stranome jeziku, možemo pretpostaviti da su osjećaji čimbenik koji nadilazi razinu samih jezika sudionika, koji se istražuju. Osim toga, ovim spoznajama dobiveni model straha od čitanja postaje univerzalan te bi mogao biti primjenjiv također na učenje drugih stranih jezika uz obaveznu uključenost/provjeru materinskoga jezika.

7.5 Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku

Nakon što su potvrđene pozitivne i negativne reakcije za vrijeme čitanja na stranome i materinskome jeziku, cilj je bio provjeriti kakva je povezanost između ispitanih reakcija. Pošlo se od dviju hipoteza: (1) *navedene su reakcije na stranome jeziku povezane s onima na materinskome jeziku*, odnosno (2) *unutar jednoga jezika te reakcije nisu međusobno povezane već su neovisne jedne o drugima*.

Analiza rezultata u potpunosti je potvrdila prvo, dakle, ukoliko se pozitivne i negativne reakcije javljaju tijekom čitanja na stranome jeziku, one će se javiti tijekom čitanja na materinskome jeziku; ako učenik čitajući na materinskome jeziku osjeća pozitivne odnosno negativne reakcije iste će se pojaviti i kada čita na stranome jeziku. S obzirom na to da ne postoje istraživanja reakcija za vrijeme čitanja na stranome i materinskome jeziku, a isto tako gotovo da ne postoje radovi koji istražuju povezanost između osjećaja straha na materinskome i na stranome jeziku, ove rezultate nije moguće objasniti pomoću prethodno provedenih istraživanja, stoga posebno doprinose istraživanju straha od čitanja na oba jezika dokazujući zanemarenu pozitivnu ulogu osjećaja straha.

Međutim, statistički značajnu povezanost reakcija na stranome i materinskome jeziku moguće je tumačiti već dokazanom povezanošću osjećaja straha između čitanja na ta dva istraživana jezika, koje je autorica ovoga rada dokazala proučavajući zajedničke aspekte čitanja povezane s pojavom straha od čitanja na materinskome i stranome jeziku (2016⁹). Također je ovdje

dokazano da učenici koji osjećaju strah od čitanja na materinskome jeziku osjećaju strah kada čitaju i na stranome jeziku. Dobiveni rezultati kojima se potvrđuje povezanost reakcija nisu iznenađujući s obzirom da je riječ o njemačkome jeziku, koji se formalno uči kao strani jezik, na usvojenim zakonitostima materinskoga jezika i stoga njegove već usvojene karakteristike igraju značajnu ulogu u učenju stranoga jezika (Butzkamm, 2003).

Što je točni uzrok ovako značajne povezanosti i je li ovdje riječ o transferu afektivnih čimbenika ne može se tvrditi na temelju ovoga istraživanja jer je istraživana povezanost, a ne uzročno-posljedični odnosi kao niti transfer, no rezultati svakako potvrđuju snažnu povezanost reakcija kada je u pitanju čitanje s razumijevanjem na hrvatskome i njemačkome jeziku. Zbog toga se može reći da su oba jezika značajno povezani, kao i to da je zanemarenost provjere materinskoga jezika, dokazano bitnoga za učenje stranoga jezika, opravdana kritika upućena dosadašnjim istraživanjima straha od stranoga jezika.

Druga hipoteza o povezanosti reakcija, kojom se tvrdi da pozitivne i negativne reakcije nisu povezane unutar pojedinoga jezika, potvrđena je u potpunosti za strani, a djelomično za materinski jezik.

U slučaju čitanja na **stranome jeziku** pokazalo se kako su moguće obje vrste reakcija istovremeno te da pojava pozitivnih reakcija ne znači ujedno odsutnost onih negativnih niti pojava negativnih reakcija znači odsutnost onih pozitivnih, već da istovremeno dolazi do objiju vrsta, koje su pak međusobno neovisne. Dobiveni rezultat potvrđuje stavove Alperta i Habera (1960) koji tvrde da postoji pozitivni strah, uz onaj negativni, no da je riječ o dvjema odvojenim dimenzijama, a ne dvjema krajnostima jednoga osjećaja (vidi 3.3). Navedeno je potvrđeno u ovome istraživanju gdje su te dvije dimenzije nepovezane, pa je moguće da učenik raspolaže velikom količinom objiju vrsta reakcija istovremeno. Isto se može povezati s promišljanjima Lazarusa. Taj zagovornik kognitivne teorije emocija objašnjava da pozitivni i negativni osjećaji nisu fiksne suprotnosti, već svi osjećaji mogu biti ili pozitivni ili negativni ili oboje u različitim okolnostima, pa čak u istima, ali kada se osjećaj javlja kod neke druge osobe (Lazarus, 2003: 99).

S obzirom na to da ne postoje slični radovi, dobiveni rezultati uvelike doprinose spoznajama o strahu od čitanja na stranome jeziku, ali i općeg straha od stranoga jezika, koji je dosad prikazan

kao negativna pojava, negativan prediktor i negativan aspekt učenja stranoga jezika. Činjenica jest da postoje negativne reakcije kada učenici osjećaju strah od čitanja na stranome jeziku, koji je prema Lazarusu (2003) dominantna emocija, no isto tako je ovdje potvrđena činjenica kako prisutnost negativnih reakcija ne znači nepostojanje onih pozitivnih, štoviše one supostoje s negativnim reakcijama bez korelacijske povezanosti.

Kada je riječ o čitanju na **materinskome jeziku** potvrđeno je kako između nekih pozitivnih i negativnih reakcije ne postoji povezanost te kako one postoje međusobno neovisne jedne o drugima, što tvrde Alpert i Haber (1960) i Lazarus (2003), dok je između određenih pozitivnih i negativnih reakcija pronađena statistički značajna negativna povezanost. Ona pak ne znači da pojava jednih reakcija isključuje postojanje drugih, već da istovremeno nastaju i one pozitivne i one negativne reakcije, pri čemu je u nekim situacijama čitanja pojava jednih povezana s očekivanim smanjenjem drugih reakcija.

Takva je pojava primjerice očita u situaciji kada učenik čita tekst o nepoznatoj temi. Ukoliko su mu izražene negativne reakcije u trenutku kada nailazi na neku nepoznatu riječ ili teže razumljiv sadržaj, dugačak tekst, provjeru znanja i nepoznata gramatička pravila, tada su malobrojnije pozitivne reakcije. Mogući se razlog nalazi u ograničenosti kognitivnoga kapaciteta (Eysenck, 1979) koji je onda usmjeren na komponente samoga čitanja poput riječi, gramatike i sličnoga, a ne na zadatak razumijevanja teme. Sukladno tome kognitivne rezerve troše se na „nevažne“ informacije, pa dolazi do negativnih reakcija za vrijeme čitanja, koje su praćene smanjenjem onih pozitivnih. Rezultati također izdvajaju provjeru znanja kao situaciju u kojoj su pozitivne i negativne reakcije u korelaciji. Učenik koji tada pozitivno reagira tako da npr. ulaže dodatne napore kako bi bolje razumio tekst imat će značajno manje negativnih reakcija u istoj situaciji ako naiđe na nepoznatu riječ, čitanje smatra teškim zadatkom te se suočava s nepoznom temom. Dobivene rezultate moguće je objasniti pomoću teza o potencijalno pozitivnoj „moći“ straha (Scovel, 1978; Bailey 1983; Eysenck i Calvo, 1992; Benčić, 2014 i drugi). Njihova pozitivna snaga vidljiva je upravo u spomenutoj korelaciji kada je povećanje pozitivnih reakcije povezano sa smanjenjem negativnih, što bi moglo otvoriti put novim istraživanjima potencijalno pozitivne moći osjećaja straha.

7.6 *Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i straha od čitanja na stranome i materinskom jeziku*

Polazeći od dosadašnjega stava o negativnome obilježju straha, pretpostavilo se da je on povezan s objema vrstama reakcije, pri čemu negativno s pozitivnima, a pozitivno s negativnim reakcijama. Postavljena je hipoteza potvrđena za oba jezika istraživanja, što znači da su reakcije povezane sa strahom od čitanja na materinskome i na stranome jeziku na pretpostavljeni način.

Strah od čitanja na **njemačkome jeziku** ispitan je upitnikom FRAM koji sadrži tri skale s obzirom na situacije za vrijeme čitanja, a povezane su sa strahom. Obrada rezultata pokazala je povezanost pozitivnih i negativnih reakcija sa svim trima skalama, pri čemu su pozitivne reakcije bile negativno, a negativne reakcije pozitivno povezane s straha. Međutim, zanimljiva je statistički značajna povezanost straha s pozitivnim i negativnim reakcijama s obzirom na pojedine skale toga upitnika. Kod skale straha od *čitanja s razumijevanjem* i *čitanja u nastavi stranoga jezika*, strah je statistički značajno povezan s negativnim reakcijama, dok kod pozitivnih ne postoji značajna povezanost; kod skale koja se odnosi na *kulturu njemačkoga govornog područja* statistički značajna povezanost potvrđena je između straha od čitanja i pozitivnih reakcija.

Kod **hrvatskoga** su jezika uz potvrđivanje hipoteza također dobiveni zanimljivi rezultati s obzirom na skale upitnika CRAM. Za skalu koja se odnosi na strah od *čitanja s razumijevanjem* pronađena je pozitivna povezanost straha i negativnih reakcija te negativna povezanost straha i pozitivnih reakcija, pri čemu je statistički značajna povezanost potvrđena samo između straha i onih negativnih reakcija, dok je za skalu koja se odnosi na *nastavu materinskoga jezika* pronađena statistički značajna povezanost između straha i obje vrste reakcija.

Statistički značajna pozitivna povezanosti između negativnih reakcija i straha od čitanja znači da učenici koji osjećaju više razine straha za vrijeme čitanja s razumijevanjem te oni koji osjećaju strah od čitanja u okviru nastave jezika značajno negativnije reagiraju na čitanje, pa primjerice odustaju od čitanja, preskaču teže rečenice i riječi ili slično.

Ovakvi rezultati i u stranome i u materinskome jeziku mogu se objasniti pomoću dokazane negativne uloge straha od stranoga jezika, koju je potvrdio najveći broj istraživanja (vidi 4.3).

Pronađena statistički značajna pozitivna povezanost između straha od čitanja s razumijevanjem na materinskome jeziku i negativnih reakcija može se pak sagledati u kontekstu radova Zbornika (1988, 2001) o negativnome ponašanju učenika kod pojave straha, pri čemu oni odustaju od čitanja ili ga izbjegavaju te teže razumiju ono što čitaju.

Potrebno je, međutim, istaknuti kako je većina tih zaključaka o negativnoj ulozi straha izvedena na temelju metodologije koja je povezivala rezultate dobivene pomoću instrumenta za ispitivanje postojanja straha i one na testu znanja, a bez provjere učeničkih reakcija, što je vjerojatno karika koja nedostaje u istraživanjima kako bi se donijeli zaključci o ulozi straha i na materinskome i na stranome jeziku (vidi Poglavlje 5). Pronađene negativne reakcije, koje daju podatke o načinu reagiranja učenika u situacijama čitanja na oba jezika, ujedno omogućuju konkretan uvid u ulogu straha od čitanja, koja je ovom povezanošću dokazano negativna. U ovome je radu, prema tome, provedena dublja analiza te su, osim ispitivanja postojanja straha, u središtu zanimanja bile još reakcije učenika tijekom čitanja, čime je dokazana izravna povezanost osjećaja straha i negativnih reakcija. No, kao što je pretpostavljeno, u isto vrijeme dolazi do pojave pozitivnih reakcija, koje su pak negativno povezane sa strahom od čitanja iako ta povezanost nije statistički značajna u svim mjerenim situacijama.

Ovakav rezultat može se objasniti na dva načina. S jedne strane samim odabirom instrumenta za istraživanja straha od čitanja. Kao što je već navedeno, FRAM i CRAM konstruirani su tako da mjere aspekte čitanja i situacije u nastavi za koje se prethodno pokazalo da su povezane s pojavom straha od čitanja, iz čega slijedi da bi te situacije mogle biti povezanije prije s negativnim, a ne pozitivnim reakcijama. Drugi je razlog u stavu Gardnera i MacIntyera (1989) koji tvrde da strah može biti i naučena emocionalna reakcija na određenu situaciju, što bi u slučaju stranoga i materinskoga jezika bilo čitanje s razumijevanjem i nastava stranoga jezika. Sudionici uče njemački jezik već sedmu godinu, dakle, može se pretpostaviti da se osjećaj straha kod njih pojavio još prije, a ne tek u trenutku ispitivanja kada je i potvrđen. Ako se pretpostavi da su učenici u ranijim godinama učenja počeli osjećati strah od čitanja i nastave stranoga jezika, tada svaka ponovljena situacija, povezana s navedenim strahom, može dovesti do toga da već samo čitanje i nastavu oni povezuju s tim osjećajem, pa negativno reaguju. U tome slučaju prethodno prikazana potencijalna moć postojećih pozitivnih reakcija nažalost nije više toliko snažna jer je riječ o naučenome osjećaju, koji se ponavlja u situacijama čitanja na stranome jeziku. Također je u slučaju materinskoga jezika potrebno imati na umu da je riječ o

učenicima sedmoga razreda u trenutku ispitivanja te je moguće da je njihov strah od čitanja prisutan mnogo duže nego što se može procijeniti u danome trenutku, odnosno da je kod njih riječ o već naučenoj emocionalnoj reakciji, kao što je slučaj sa stranim jezikom.

Rezultati su ipak pokazali i statistički značajnu povezanost između pozitivnih reakcija i straha od čitanja u odnosu na kulturna obilježja zemalja njemačkoga govornog područja, i to negativnu, dok statistički značajna povezanost između negativnih reakcija i ove skale straha nije pronađena. Stoga se zaključuje kako je poznavanje kulture i običaja ciljnih zemalja važna komponenta čitanja na stranome jeziku kada je riječ o osjećajima. Rezultati također potvrđuju prethodni argument da je strah ispitan upitnikom koji sadrži situacije povezane s pojavom straha, pa je logično da će strah biti negativno povezan s pozitivnim reakcijama. Međutim, ovi rezultati ipak dokazuju „moć“ pozitivnih reakcija kada je u pitanju pojava straha, jer u trenutku kada su one značajno izraženije te se učenici trude bolje razumjeti tekst izravno će se smanjivati razine straha do kojega dolazi zbog nedovoljnoga poznavanja kulture navedenih zemalja, a što je prema istraživanjima povezano s lošijim razumijevanja teksta.

Za skalu koja se odnosi na nastavu materinskoga jezika pronađena je statistički značajna povezanost između straha i obiju vrsta reakcija, odnosno strah je negativno povezan s pozitivnim reakcijama, dok je s negativnim reakcijama povezan pozitivno. Dobiveni rezultati potvrđuju stav Alperta i Habera (1960) prema kojemu pozitivne i negativne reakcije postoje istovremeno, a strah nije nužno negativna pojava (vidi 3.3). Osim toga, dobiveni rezultati potvrđuju da strah ima negativnu ulogu, a nadovezuju se na istraživanja u kojima je potvrđena pozitivna povezanost između straha i znanja ili učenikovih rezultata (Scovel, 1978; Hewitt i Stephenson, 2012; Joo i Damron, 2015 i drugi). Prethodno sustavno zanemarene, a u ovome radu zastupljene, pozitivne je reakcije također moguće objasniti Yerkes-Dodsonovim zakonom prema kojemu optimalno izvršavanje nekoga zadatka podrazumijeva emocionalnu pobuđenost izvršitelja.

Iako ne postoje radovi s kojima su prikazani rezultati izravno usporedivi, ovakvi pronalasci od velike su važnosti za razumijevanje straha od čitanja (na stranome i materinskome jeziku), ali i straha od stranoga jezika općenito, koji je do sada nosio isključivo negativni „predznak“ te koji se još uvijek u recentnim istraživanjima ističe kao jedino negativna pojava kod učenja stranih jezika (Horwitz, 2017 u MacIntyre 2017). Rezultati doista potvrđuju takvu ulogu straha kroz

značajnu povezanost negativnih učeničkih reakcija i njihova straha od čitanja, no potvrđuju još jednu vrlo važnu i, prema rezultatima, neizostavnu komponentu toga straha, a to je da se istovremeno uz negativne javljaju pozitivne reakcije, koje su negativno povezane sa strahom od čitanja, pri čemu ta povezanost može biti i statistički značajna u određenim situacijama straha od čitanja na stranome i materinskome jeziku. Nadalje, dokazana povezanosti ovih triju varijabli (pozitivne i negativne reakcije te strah od čitanja) najbolje idu u prilog prijedlogu nove metodologije istraživanja (vidi Poglavlje 5), a podrazumijeva obavezno dodati kao međukorak provjeru reakcija u situacijama za koje se pokazala povezanost sa strahom od čitanja na stranome i materinskome jeziku.

7.7 Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja čitanjem na stranome i materinskome jeziku

U potrazi za relevantnim odgovorima u ovome se istraživanju pošlo od dviju hipoteza: (1) *pozitivne reakcije biti će povezane s uspješnijim razumijevanjem teksta na oba jezika*, odnosno (2) *negativne reakcije biti će povezane s manje uspješnim razumijevanjem teksta na oba jezika*. Rezultati su potvrdili obje hipoteze, ali tek sa slabijom statistički značajnom povezanošću i to djelomično za svaki jezik. Slabija statistički značajna negativna povezanost dokazana je između nekih negativnih reakcija i razumijevanja teksta na stranome jeziku, odnosno pozitivna statistički značajna povezanost između nekih pozitivnih reakcija i razumijevanja teksta na materinskome jeziku.

Za čitanje na njemačkome jeziku jedina pronađena statistički značajna korelacija jest slaba i negativna između nekih negativnih reakcija i razumijevanja u situacijama poput: *učenja čitanja s razumijevanjem, čitanja teksta o nepoznatoj temi, čitanja dužega teksta te nailaska na nepoznata gramatička pravila u tekstu*. Razlog tomu može biti u pogrešnome odabiru standardiziranoga testa za provjeru čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku, kao što objašnjavaju Mikami i suradnici (2018). Svoje rezultate objašnjavaju time da su učenici testove percipirali teškima, dok izvrsnim učenicima zapravo nisu bili dovoljno zahtjevni. Dakle, testovi su bili ili previše ili nedovoljno zahtjevni, odnosno nisu bili optimalni za tu skupinu sudionika. Međutim, s obzirom da je nešto slabija statistički značajna povezanost dokazana između nekih negativnih reakcija i razumijevanja na stranome jeziku te da je razumijevanje teksta na

stranome jeziku bilo nešto lošije nego na materinskome jeziku, možemo pretpostaviti da je test razumijevanja bio teži za ovu skupinu sudionika.

Spomenuta slaba povezanost te nepovezanost reakcija i razumijevanja teksta može se ponovno objasniti pomoću načela teorije zanesenosti (Csikszentmihalyi, 1993). Naime, optimalni rezultati postižu se kada se ostvari ravnoteža između izazova i vještine. S obzirom na činjenicu da je razumijevanje teksta na stranome jeziku nešto lošije može se pretpostaviti da je ispit bio za većinu sudionika zaista teži, što znači da je izazov u odnosu na njihovu vještinu čitanja s razumijevanjem bio prevelik. U tome slučaju, prema navedenoj teoriji, dolazi do anksioznosti, što je naposljetku razlog zašto su negativne reakcije izraženije kod osjećaja straha. Ovakvom zaključku također odgovara promišljanje Bailey (1983), prema kojoj upravo nepoznata (neuvježbana) vrsta zadataka za provjeru znanja stvara dodatan stres za razliku od onih poznatih (uvježbanih), što prema Zhao i suradnicima (2013) uzrokuje kognitivnu opterećenost upravo zbog nepoznatoga.

Osim toga, vidljiva je važnost naučene emocionalne reakcije (Gardner i MacIntyre, 1989). Primjer za to su negativne reakcije sudionika, jedine značajno povezane s razumijevanjem, kao što je primjerice *naučiti čitati s razumijevanjem*. Iako je značajnost ove statističke povezanosti vrlo niska, ona govori o tome da je proces čitanja s razumijevanjem situacija u kojoj učenici negativno reagiraju pa odustaju od čitanja, zbune se i više ne razumiju, ne znaju gdje su stali i slično, a tako reagiraju i kada je *tekst duži*, kada ne znaju *temu teksta* ili naiđu na *gramatičke strukture koje ne poznaju*. U opisanim situacijama čitanja upravo su sadržani neki od najčešćih „problema“ u nastavi stranih jezika, stoga ne čudi da će ponavljanjem istih doći do negativnih reakcija. Ako pogledamo same negativne reakcije, vidimo da su u njima sadržane reakcije i postupci učenika zbog kojih dolazi do otežanoga čitanja, a time i lošijega razumijevanja, posebice ako razmišljaju o nastavnikovome postupanju na satu ili kad se traže u tekstu jer više ne znaju gdje su stali zato što se veliki dio kognitivnoga kapaciteta troši na razmišljanje o nečemu potpuno drugačijemu od teksta, sadržaja i razumijevanja, što je temeljna zadaća čitanja. Stoga je razumljivo da će otežano razumijevanje ili nerazumijevanje teksta biti povezano s negativnim reakcijama učenika koji osjećaju strah. Dobivene rezultate možemo pojasniti teorijom Eysencka (1979, 1989) koji tvrdi da uslijed svjesne usredotočenosti na sebe, a ne na zadatak, dolazi do manje učinkovite izvedbe (rezultat je slabiji). Istovremeno ne treba zanemariti pozitivnu povezanost između pozitivnih reakcija i razumijevanja, što znači da ima

učenika koji ipak ne odustaju od čitanja ako osjete strah te da postojeći strah od čitanja može biti pozitivno povezan s boljim razumijevanjem, baš kao što dokazuju Joo i Damron (2015).

Iako se dobiveni rezultati donekle mogu objasniti teorijom o kognitivnome kapacitetu i kognitivnim rezervama, teorijom zanesenosti i primjenom neoptimalnoga mjernog instrumenta, oni predstavljaju značajan doprinos tumačenju straha od čitanja na stranome jeziku, jer ističu potrebu za dodatnim istraživačko metodološkim koracima. Pridonose ujedno boljemu razumijevanju procesa razumijevanja teksta odnosno čitanja na stranome jeziku. Složenost jezične vještine čitanja je već poznata činjenica, no ovi rezultati tu složenost, koja se najviše tiče kognitivnih komponenti čitanja, upotpunjuju isticanjem značajne uloge osjećaja u čitanju na stranome jeziku.

U slučaju povezanosti između razumijevanja teksta na **materinskome jeziku** i pozitivnih i negativnih reakcija, obrada rezultata potvrdila je pretpostavljeno; učenici koji bolje razumiju tekst na hrvatskome jeziku ujedno pozitivnije reagiraju, a oni koji negativnije reagiraju slabije ga razumiju. Međutim jedina statistički značajna povezanost javlja se između nekih pozitivnih reakcija i razumijevanja, ali je slaba kao u slučaju čitanja na stranome jeziku. Situacije u kojima se javlja jesu kada *nastavnik provjerava znanje* i kada *učenici ne razumiju sadržaj teksta*. Ovakvi rezultati znače da su navedene situacije gotovo motivirajuće, jer tada učenik ulaže dodatne napore da što bolje razumije tekst, što je u konačnici povezano s boljim razumijevanjem.

S obzirom na to da istraživanja ovakvoga tipa nisu provedena za materinski jezik, teško ih je povezati s dosadašnjim spoznajama o osjećajima tijekom čitanja na materinskome jeziku. No, pogledamo li radove vezane uz strani jezik možemo reći da dobiveni rezultati potvrđuju pozitivnu korelaciju između straha i znanja (Hewitt i Stephenson, 2012; Trang i sur. 2013; Joo i Damron, 2015), odnosno da je osjećaj straha pozitivno povezan s boljim jezičnim znanjem. Sada kada se u ovome radu ustanovilo da se na strah od čitanja može i pozitivno reagirati, vjerojatno se dobivenim spoznajama mogu objasniti rezultati prethodnih istraživanja u kojima su učenici, unatoč pojavi negativno okarakteriziranoga straha, pozitivno reagirali u situacijama ispitivanja i tako postigli bolje rezultate. Ovdje je nužno također pozvati se na Yerkes-Dodsonov zakon s obzirom na to da je za razumijevanje teksta na materinskome jeziku potrebna određena količina straha da bi izazvala pozitivne reakcije u situacijama kada učenik ne razumije

sadržaj teksta te kada nastavnik provjerava njegovo znanje. Unatoč spomenutoj značajnoj povezanosti ovdje se ponovno pojavila statistički neznajna povezanost, što bi se moglo kao u slučaju stranoga jezika objasniti primjenom neodgovarajućega mjernog instrumenta za provjeru čitanja s razumijevanjem (Mikami i sur., 2018) ili činjenicom da su se učenici susretali s nepoznatim (neuvježbanim) vrstama zadataka (Bailey, 1983; Zhao i sur., 2013).

7.8 Tumačenje povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i jezičnoga znanja materinskoga i stranoga jezika

Nakon ispitane povezanosti između pozitivnih i negativnih reakcija i razumijevanja teksta, jedan od ciljeva bio je provjeriti kako su pozitivne i negativne reakcije povezane s jezičnim znanjem učenika. Postavljene su dvije hipoteze: (1) *pozitivne reakcije na čitanje povezane su s boljim jezičnim znanjem*, odnosno učenici boljšeg jezičnog znanja imat će izraženije pozitivne reakcije te pozitivno reagirati kada osjećaju strah od čitanja; (2) *negativne reakcije povezane su s lošijim jezičnim znanjem*, odnosno učenici slabijeg jezičnog znanja negativnije će reagirati na pojavu straha od čitanja. Rezultati istraživanja potvrdili su obje hipoteze uz napomenu da su za strani jezik sve povezanosti bile statistički značajne, dok je za materinski jezik statistički značajna povezanost potvrđena samo između negativnih reakcija i znanja toga jezika.

Ovakvi rezultati (posebice za strani jezik) potvrđuju prethodna istraživanja o strahu, koja govore o njegovoj pozitivnoj „moći“ na temelju pozitivne korelacije straha i jezičnoga znanja sudionika (Hewitt i Stephenson, 2012; Trang i sur. 2013; Joo i Damron, 2015). Baš kao što još ranije tvrde Alpert i Haber (1960), strah nije nužno negativni koncept, a pozitivni i negativni strah razlikuju se upravo po načinu na koji sudionici reagiraju u trenutku kada se pojavljuje strah. On može imati pozitivan, ali i negativan učinak, kao što je dokazano kod ove skupine sudionika.

Proučavajući strah na taj način možemo zaključiti da primjena specifičnoga mjernog instrumenta za ispitivanje reakcija (FRARM i CRARM), donosi detaljnije rezultate o ulozi straha od općih instrumenata za ispitivanje straha i situacija povezanih s pojavom straha (FRAM i CRAM). Zbog toga dobiveni rezultati ukazuju na potrebu za primjenom nove metodologije (vidi Poglavlje 5) koja i dalje uključuje ispitivanje razina straha općim

instrumentima, ali i jedan dodatni korak koji bi istražio ulogu straha, odnosno učeničke reakcije (one pozitivne i one negativne), a koje bi se onda mogle uspoređivati s postignućem učenika.

Kao što je u prethodnim poglavljima spomenuto, istraživanja ovakve vrste, osim onoga Alperta i Habera (1960), o pozitivnim i negativnim reakcijama odnosno utjecajima straha nisu provedena, stoga ovi rezultati (bitno) doprinose spoznajama o strahu od čitanja na stranome i na materinskome jeziku, ali i stranoga jezika općenito. Potrebno je spomenuti da se pritom ne negira njegovo postojanje, već ga se itekako potvrđuje kao afektivni čimbenik, zabilježen kod većine sudionika za vrijeme čitanja, ali je također potrebno promišljati o njegovoj pozitivnoj ulozi, koja je ovim radom dokazana kroz postojeće pozitivne reakcije, koje su zaista povezane s boljim jezičnim znanjem. Pozitivne reakcije imaju moć mobilizirati učenika na dodatni trud, zalaganje, rad i napor kako bi se postigli bolji rezultati, što se ogleda u konačnome jezičnom znanju sudionika.

Istraživanje je ujedno potvrdilo stav većine autora o negativnoj ulozi straha u učenju, što je ovdje potvrđeno statistički značajnom povezanošću između negativnih reakcija i lošijega jezičnog znanja. Međutim, te dvije vrste reakcija (pozitivne i negativne) ili kako ih se do sada nazivalo „pozitivan i negativan“ strah, postoje istovremeno kod svih sudionika i značajno su povezane s jezičnim znanjem učenika. Ove rezultate možemo dodatno objasniti Yerkes-Dodsonovim zakonom, jer je jasno da mora postojati određena količina straha kako bi se postigli dobri rezultati, što je naročito značajno u slučaju čitanja na stranome jeziku.

Pri čitanju na materinskome za razliku od stranoga jezika, statistički značajna povezanost pronađena je samo između negativnih reakcija u svim situacijama straha i znanja hrvatskoga jezika te kod pozitivnih reakcija, ali samo u situaciji kada *nastavnik provjerava znanje*. S obzirom na nedostatak sličnih istraživanja čitanja na materinskome jeziku teško je pouzdano tvrditi koji je mogući razlog tome.

Statistički značajna negativna povezanost između negativnih reakcija i jezičnoga znanja vjerojatno proizlazi iz nastave materinskoga jezika. U nastavi stranoga jezika čitanje je zastupljeno velikim dijelom te je gotovo neizostavna sastavnica svakoga sata, dok u nastavi materinskoga jezika nije sasvim tako jer se naglasak također stavlja na druge komponente (pisanje, medijska kultura, stilske figure, povijest jezika i mnoge druge). Samim time ocjena,

odnosno jezično znanje nije komponenta koja se uvelike odnosi na čitanje. Ovdje je zapravo riječ o tome da je jezično znanje važno za pojavu negativnih reakcija, odnosno da će učenici slabijega znanja izrazito lošije reagirati kada čitaju, dok će oni boljega jezičnog znanja imati izraženo manji broj negativnih reakcija. Dobiveni rezultati također mogu ukazivati na to da je uloga straha od čitanja na materinskome jeziku značajnije negativna, ako promatramo ukupno jezično znanje, što znači da bi joj itekako trebalo pridavati važnost.

Međutim, vrlo je zanimljivo istaknuti da je statistički značajna povezanost pronađena između pozitivnih reakcija i znanja materinskoga jezika u situaciji kada *nastavnik provjerava znanje*, što ujedno otkriva stav učenika, odnosno njihovu motiviranost. Ako nastavnik provjerava njihovo znanje tada učenici unatoč strahu ne odustaju od čitanja, već sasvim suprotno reagiraju, dodatno se trude kako bi što bolje razumjeli tekst, traže načine da ga što bolje razumiju, shvaćaju to kao još jedan izazov, nastoje ostaviti dobar dojam pred nastavnikom i slično. Spomenuti rezultati pokazuju važnost provjere znanja u okviru nastave materinskoga jezika te naglašavaju njezinu pozitivnu moć bez obzira na to što učenici pritom osjećaju strah, što također potvrđuje postavke Yerkes-Dodsonova zakona.

Radovi u kojima se analiziraju pozitivna i negativna uloga straha na žalost ne postoje, pa je dobivene rezultate nemoguće potkrijepiti sličnima, stoga pronalasci ovoga istraživanja zacijelo doprinose proučavanju straha od čitanja na stranome i materinskome jeziku jer dokazuju da strah nije nužno negativan, već je slojevit, te da sam strah i njegove dimenzije (pozitivne i negativne reakcije) imaju značajne uloge u usvajanju materinskoga i učenju stranoga jezika.

Imajući prethodno navedenu raspravu u vidu, nije problem zaključiti kako su dodatna istraživanja itekako nužna u budućnosti da bi se uloga straha u čitanju na materinskome i stranome jeziku još bolje razumjela.

8. ZAKLJUČCI

Provedenim istraživanjem dobiveni su zanimljivi rezultati koji bitno doprinose postojećim spoznajama o strahu, čime je omogućen dublji uvid u osjećajne procese u pozadini razumijevanja čitanjem. Ovaj rad na novi način rasvjetljava reakcije koje se javljaju kod učenika kada čitaju na njemačkome kao stranome jeziku, pri čemu je potvrđeno postojanje negativnih, ali su također istaknute one pozitivne, ukazujući kako obje vrste reakcija imaju značajnu ulogu u razumijevanju teksta i stjecanju znanja stranoga jezika. S obzirom na kontekst učenja stranoga jezika u formalnom obrazovanju te povezanost materinskoga i stranoga jezika istražen je i strah od čitanja na hrvatskome jeziku te prisutnost reakcija u razumijevanju teksta na tome jeziku, kao i povezanost oba jezika.

Polazeći od rezultata dobivenih ovim istraživanjem proizlazi sljedećih jedanaest zaključaka:

1. Mjerni instrumenti konstruirani za potrebe ovoga istraživanja pouzdani su i valjani za ciljnu skupinu sudionika. To su upitnik za mjerenje straha od čitanja na hrvatskome jeziku koji sadrži dvije skale (*strah od čitanja s razumijevanjem* te *strah od nastave jezika*), upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija pri čitanju na njemačkome kao stranome i upitnik za ispitivanje navedenih reakcija pri čitanju na hrvatskome kao materinskome jeziku. Navedeni instrumenti stoga se mogu koristiti u idućim istraživanjima osjećaja nastalih tijekom čitanja na stranome i materinskome jeziku, pri čemu bi ovaj drugi mogao poslužiti kao polazište za izradu instrumenata namijenjenih ispitivanju straha od čitanja na drugim materinskim jezicima i na drugim uzorcima u hrvatskome obrazovnom kontekstu (npr. učenika srednje škole, studenata raznih jezika, učenika drugih stranih jezika poput engleskoga, talijanskoga i slično); upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija mogao bi naći svoju primjenu u budućim istraživanjima koja će tek dodatno potvrditi dobivene dokaze o postojanju pozitivne uloge straha.

2. U slučaju čitanja na njemačkome kao stranome te hrvatskome kao materinskome jeziku dolazi do straha od čitanja, pri čemu su njegove razine srednjih vrijednosti. U njemačkome jeziku strah od čitanja srednjih razina prisutan je na svim skalama upitnika (*čitanje s razumijevanjem*, *nastava stranih jezika*, *kulturna obilježja njemačkoga govornog područja*), kao i u slučaju hrvatskoga jezika (*strah od čitanja s razumijevanjem* i *strah od nastave jezika*).

Iako strah od čitanja nije lako detektirati potrebno je obratiti pozornost na njegovu pojavu u nastavi jezika, tim više što je strah od čitanja povezan s (ne)uspjehom u čitanju uz činjenicu da je vrlo rijetko istraživani osjećaj u nastavi stranoga jezika, dok strah od čitanja na hrvatskome jeziku uopće nije istraživani.

3. Strah od čitanja na njemačkome jeziku povezan je sa strahom od čitanja na hrvatskome jeziku, što znači da učenik koji osjeća neugodne emocije za vrijeme čitanja na hrvatskome jeziku osjeća ih i za vrijeme čitanja na njemačkome jeziku. U ovome slučaju moglo bi se reći da su osjećaji na stranome povezani s osjećajima na materinskome jeziku. S obzirom na dobivenu povezanost nalaz potvrđuje važnost materinskoga za učenje stranoga jezika u formalnome, odgojno-obrazovnome kontekstu, naročito na početnim razinama učenja stranoga jezika.

4. Strah od čitanja na njemačkome i strah od čitanja na hrvatskome jeziku negativno su povezani s uspjehom u čitanju, pri čemu je kao mjera uspjeha uzeto razumijevanje teksta na oba jezika. Zbog ovakvih rezultata zaključak dosadašnjih istraživanja da je strah od čitanja osjećaj povezan s negativnom ulogom u učenju jest točan. Međutim, unatoč statistički značajnoj negativnoj povezanosti i srednjim razinama straha, ipak je zabilježeno dobro razumijevanje teksta, pa je u budućim istraživanjima nužno promišljati o valjanosti karakterizacije straha kao isključivo negativnoga aspekta uspjeha.

5. Za vrijeme čitanja na njemačkome i hrvatskome jeziku postoje istovrsni aspekti čitanja povezani s pojavom straha po kojima se razlikuju čitatelji s obzirom na svoju uspješnost, a to su: *nerazumijevanje riječi, zbunjenost za vrijeme čitanja, tema teksta, gramatika i pravopis pojedinoga jezika te jezična nastava*. S obzirom na utvrđeni nalaz mogli se nazivati univerzalnim aspektima (komponentama) straha od čitanja s razumijevanjem bez obzira na jezik. Navedeno bi zaključno uputilo na to da je strah od čitanja nadređeni afektivni čimbenik čitanja koji nadilazi same jezike, kao što je to primjerice slučaj kod motivacije.

6. Jedan od važnijih zaključaka istraživanja jest da se pri čitanju na materinskome i stranome jeziku, uz dokazane negativne, također javljaju pozitivne reakcije, što potvrđuje istraživačku pretpostavku da osjećaj straha nije nužno praćen i povezan samo s negativnim reakcijama, već može imati pozitivnu ulogu u čitanju. Sve to ide u prilog pozitivnoj moći straha koja je uvijek

iznova opovrgavana uz opravdanje da za njezino ispitivanje nisu korišteni dobri mjerni instrumenti koji bi detektirali pozitivan odnosno negativan strah ili kako nije primijenjena odgovarajuća metodologija. Ipak, vidljivo je da u obliku učeničkih reakcija pozitivna uloga straha zaista postoji, a time zaključci ovoga rada upućuju na nužnu primjenu novih metodoloških koraka pri istraživanju straha od čitanja ili barem promišljanje o njima. Navedeno znači da je, osim korelacija straha i jezičnoga znanja, potrebno također mjeriti reakcije sudionika kako bi se istražio „predznak“ straha (pozitivni / negativni) koji bi upotpunio razumijevanje njegove uloge u učenju stranoga i materinskoga jezika.

7. Pozitivne i negativne reakcije u kontekstu stranoga jezika povezane su s istovrsnim reakcijama u kontekstu materinskoga jezika, dakle, ako jedna vrsta reakcija prati čitanje na njemačkome jeziku, pratit će također čitanje na hrvatskome jeziku, dok se njihova povezanost unutar pojedinoga jezika razlikuje ovisno o jeziku. U njemačkome se jeziku pozitivne i negativne reakcije javljaju neovisno jedne o drugima, što znači da istovremeno mogu postojati obje vrste reakcija ili jedne ili druge te nijedne od navedenih, dok u hrvatskome jeziku postoji negativna povezanost između nekih pozitivnih i negativnih reakcija u određenim situacijama poput *čitanja teksta o nepoznatoj temi* ili *provjere znanja*. U tim slučajevima pojava negativnih reakcija praćena je smanjenjem onih pozitivnih, odnosno pojava pozitivnih povezana je sa smanjenjem negativnih reakcija, što potvrđuje negativnu ulogu straha, ali naglašava onu pozitivnu moć straha od čitanja. Ovakvi nalazi još jednom govore o nužnoj promjeni poimanja straha kao samo negativnoga, jer je ovdje potvrđena njegova pozitivna snaga, iskoristiva za dobrobit učenja.

8. Pozitivne i negativne reakcije povezane su sa strahom od čitanja na oba jezika tako da je korelacija prisutna između negativnih reakcija i viših razina straha, dok je kod pozitivnih reakcija zabilježena korelacija s nižim razinama, međutim, navedene se povezanosti razlikuju s obzirom na pojedini jezik. Kod čitanja na njemačkome jeziku potvrđena je statistički značajna povezanost između negativnih reakcija i straha od čitanja na dvije skale upitnika (*čitanje s razumijevanjem* i *čitanje u nastavi jezika*) te između pozitivnih reakcija i skale upitnika koja se odnosi na *kulturu njemačkoga govornog područja*. U slučaju čitanja na hrvatskome jeziku statistički je značajna povezanost između negativnih reakcija i skale koja se odnosi na strah od *čitanja s razumijevanjem*, dok je kod skale koja se odnosi na *nastavu materinskoga jezika* potvrđena korelacija straha s obje vrste reakcija. Prikazani nalazi upućuju na zaključak da su

predvidljive i očekivane negativne reakcije dio straha od čitanja, ali dio straha su također i one pozitivne, stoga nije uvijek nužno suzbijati strah u nastavi jezika jer on ima dokazano i pozitivan „predznak“ koji se očituje u ispitanim pozitivnim reakcijama.

9. Reakcije učenika povezane su s razumijevanjem teksta na njemačkome i hrvatskome jeziku i to na taj način da je korelacija prisutna između onih pozitivnih i uspješnijega razumijevanja te onih negativnih i manje uspješnoga razumijevanja. Ova povezanosti prisutna je ujedno kada se govori o čitanju na materinskome i na stranome jeziku, no tek je slabije statističke značajnosti. U njemačkome jeziku utvrđena je statistički značajna korelacija između nekih negativnih reakcija i razumijevanja teksta u situacijama *učenja čitanja s razumijevanjem, čitanja teksta o nepoznatoj temi, čitanja dužega teksta te nailaska na nepoznata gramatička pravila u tekstu*, dok je pri čitanju na hrvatskome jeziku jedina statistički značajna povezanost između pozitivnih reakcija i razumijevanja teksta kada *nastavnik provjerava znanje* i kada učenici *ne razumiju sadržaj teksta*. Upravo ovaj nalaz govori o povezanosti između straha od čitanja (misleći pritom na i uključujući njegove reakcije) i uspjeha u čitanju, jer obuhvaća analizu učeničkih postupaka u trenucima kada osjete strah. Isto tako ovime je potvrđen stav Alperta i Habera (1960) kada ističu da strah može biti i pozitivan i negativan, a koji je od njih prisutan očituje se u vrsti reakcija.

10. Reakcije su povezane s jezičnim (njemački i hrvatski) znanjem učenika, pozitivne s boljim, a negativne s lošijim. Sukladno tome, učenici koji pozitivno reagiraju za vrijeme čitanja na stranome i materinskome jeziku ujedno su uspješniji u tome jeziku, dok učenici lošijega jezičnoga znanja negativnije reagiraju na čitanje s razumijevanjem. Potrebno je, međutim, istaknuti kako je pri čitanju na hrvatskome jeziku značajna jedino povezanost između negativnih reakcija i znanja hrvatskoga jezika, dok je u njemačkome jeziku značajna povezanost između inojezičnoga znanja i obiju vrsta reakcija. U slučaju njemačkoga to znači da učenici boljega jezičnog znanja značajno bolje reagiraju na čitanje, dok učenici lošijega jezičnog znanja znatno negativnije reagiraju kada čitaju njemački tekst. Ovakvi nalazi idu u prilog novome smjeru razmišljanja o osjećaju straha od čitanja te ističu nužnost izrade novijega koncepta koji bi, osim negativnih, uključio ulogu pozitivnih svojstava straha zbog korisnosti pozitivnih reakcija u učenju jezika.

11. S obzirom na potvrđenu pozitivnu moć straha možda bi bilo bolje strah od stranoga jezika, kao naziv za emocionalnu pobuđenost pri učenju stranoga jezika, zamijeniti odgovarajućim novim nazivom koristeći *anksioznost* kako ne bi došlo do pogrešnoga tumačenja rezultata istraživanja u kojima se taj osjećaj analizira. Strah i anksioznost nisu iste vrste osjećaja s obzirom na njihov uzrok, odgovor i trajanje, stoga ih je potrebno razlikovati također u slučaju učenja stranoga jezika. Ovim se radom zbog toga predlaže novi naziv *inojezična anksioznost*, a kada do anksioznosti dolazi za vrijeme čitanja *inojezična čitateljska anksioznost*.

9. GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE NA PRAKTIČNOJ RAZINI

Iz gore navedenih zaključaka proizlaze određene glotodidaktičke implikacije. Iako je riječ o složenoj vještini, čitanje se u praksi ne doživljava kao jezična djelatnost i aktivnost koja bi mogla izazivati strah, a isto se tako ne smatra da je on povezan sa znanjem učenika. Osim toga, osjećaji u sklopu stjecanja jezičnoga znanja nisu toliko proučavani kao kognitivni čimbenici. LeDoux (1998), međutim, zanimljivo upozorava kako istraživanje misli bez emocija nikada neće biti potpuno zadovoljavajuće, jer ljudski um posjeduje i misli i osjećaje. Upravo su osjećaji ti koji su danas priznati kao presudan izvor informacija, pa im se pripisuje zadaća povezivanja kognicije, razumijevanja, pamćenja, motivacije i učenja (Damasio, 1994; LeDoux, 1998; Reeve, 2009; Immordino-Yang i Damasio, 2007).

Ovim se istraživanjem ipak potvrdilo da postoji osjećaj straha od čitanja i na stranome i na materinskome jeziku, te da je on povezan s negativnim reakcijama učenika i njihovim lošijim jezičnim znanjem, pri čemu se u slučaju stranoga jezika još dovodi u vezu s lošijim razumijevanjem. S obzirom na dobivene rezultate jedna od prvih implikacija za nastavu jest nužno razvijanje svijesti nastavnika da većina njihovih učenika osjeća strah kada mora čitati tekst s razumijevanjem. Moraju biti svjesni da ta naizgled jednostavnija jezična djelatnost može dovesti do izrazito negativnih reakcija i ponašanja učenika, pri čemu oni odustaju od čitanja ili se toliko zbune da uopće ne razumiju tekst, već razmišljaju o tome kako će nastavnik provjeravati znanje. Važnost osvješćivanja nastavnika posebice je važna za nastavu hrvatskoga jezika, jer se strah od čitanja do sada nije istraživao. Bez obzira na to što je riječ o jeziku koji učenici usvajaju prirodnim putem, na kojemu najsigurnije komuniciraju te na kojemu se obrazuju, oni osjećaju strah i negativno reagiraju dok čitaju s razumijevanjem, što je konačno povezano s lošijim jezičnim znanjem i slabijim uspjehom u čitanju. Potrebno je imati na umu da za vrijeme čitanja ne dolazi do pojave uobičajenih simptoma straha poput crvenila u licu, podrhtavanja glasa ili zamuckivanja, zbog čega nastavnici izrazito teško mogu uočiti da se učenici „bore“ s neugodnim osjećajima, a gotovo je nemoguće uopće uočiti da zbog straha reagiraju negativno. Zbog toga je nužno djelovati već na same aspekte čitanja i situacije povezane sa strahom od čitanja kako bi se pokušale izbjeći navedene posljedice. Pronađena povezanost straha i negativnih reakcija s jezičnim znanjem ili razumijevanjem važna je u procesu nastavnikove (pro)cjene učenika. Osjećaji su vrlo značajni u njegovu napretku, odnosno zaostajanju. Ukoliko taj strah postane prevelik i bude isključivo povezan s negativnim

reakcijama, tada učenik može jezik i cijelu nastavu povezivati s negativnim iskustvom te odustati od učenja istoga, jer strah postaje naučena reakcija (Gardner i MacIntyre, 1989).

Osim dokazane negativne uloge straha u razumijevanju teksta i usvajanju jezičnoga znanja, rezultati su potvrdili da učenici mogu također pozitivno reagirati kada osjete strah od čitanja. Potrebno je stoga upoznati nastavnike s činjenicom da strah nije uvijek negativan, nego da emocionalna pobuđenost učenika može biti povezana čak s njihovim većim zalaganjem, boljom usredotočenošću na sam zadatak i slično, što se dodatno očituje u boljem razumijevanju i boljem jezičnome znanju. Zbog njegove negativne karakterizacije brojne su didaktičke metode usmjerene smanjenju straha. One su kod visokih razina straha dobre i poželjne kako bi se spriječile negativne reakcije, međutim, zbog toga što strah može biti praćen također pozitivnim reakcijama, koje su pak povezane s boljim jezičnim znanjem, nije ga uvijek potrebno suzbijati. Poželjno bi bilo usredotočiti se na njih u trenucima njihova pojavljivanja, te ih iskoristiti za napredak učenika. Kada su letargični odnosno emocionalno nepristrani tada neće doći do napretka, kao niti u slučaju prekomjernoga straha. No, one srednje odnosno optimalne razine straha ipak imaju prethodno opisanu pozitivnu ulogu u znanju učenika.

Važan nalaz ovoga rada utvrdio je koji su to aspekti čitanja i situacije povezane s pojavom straha od čitanja za hrvatski/njemački jezik, kao i to koji su im zajednički aspekti. S obzirom na to da su učeničke reakcije na osjećaj straha izrazito individualne, te da nemaju očite vanjske manifestacije, poznavajući aspekte povezane sa strahom, nastavnici bi brže i lakše mogli obratiti pozornost na njih u nastavi čitanja. Samim time mogli bi još prije nego što učenici odustanu od čitanja ili reagiraju na neki drugi negativni način utjecati na pojavu nepoželjnih reakcija ili pokušati umanjiti njihov broj. S navedenim implikacijama možemo ujedno povezati važnost poznavanja novoga modela straha od čitanja na materinskome i stranome jeziku. Shvaćajući taj model, njegove sastavnice i redoslijed njihovoga pojavljivanja (situacija/podražaj, osjećaj, tumačenje, reakcija), nastavnici bi bolje razumjeli kada i kako učenici reagiraju na čitanje. Svjestan ovih činjenica nastavnik bi bio spreman u pravome trenutku pomoći učenicima da ne razviju negativnu sliku o čitanju, te bi se mogao usredotočiti na kanaliziranje reakcija prema onima pozitivnima, za koje znamo da su povezane s boljim znanjem odnosno boljim razumijevanjem teksta na oba jezika istraživanja.

Poznata je već povezanost materinskoga i stranoga jezika u pogledu kognitivnih čimbenika, međutim, još jedan važan nalaz ovoga rada jest onaj o povezanosti između materinskoga i stranoga jezika na razini osjećaja. On je važan za nastavnike stranih jezika koji moraju osvijestiti značenje materinskoga u učenju stranoga jezika. Ukoliko je učenik, čitajući s razumijevanjem, već na materinskome jeziku razvio neke neugodne osjećaje ili reakcije, tada je vrlo velika vjerojatnost da će se isti javiti kada bude čitao i na stranome jeziku; ako je pak razvio pozitivan stav prema čitanju te pozitivno reagira na čitanje, tada nastavnik može iskoristiti tu prednost u procesu učenja stranoga jezika, naravno nakon što osvijesti snažnu povezanost između osjećaja i boljega/lošijega jezičnog znanja učenika.

Potrebno je stoga zaključno naglasiti da će učenici u većini slučajeva zasigurno osjećati strah od čitanja na stranome i materinskome jeziku, te da vrlo teško ili gotovo nikako nije moguće spriječiti njegovu pojavu bez obzira na jezik. Ono što je u nastavi ipak moguće učiniti jest ublažiti ga, odnosno snižavati njegove razine. Polazeći od spoznaja proizašlih iz ovoga rada važno je razumjeti i prihvatiti činjenicu kako taj isti strah nije nužno loša i nepoželjna pojava u procesu učenja stranih jezika. Učenici koji osjete strah mogu upravo zbog te emocionalne pobuđenosti optimalnih razina reagirati pozitivno, što bi u konačnici rezultiralo boljim razumijevanjem teksta te usvajanjem boljega jezičnog znanja. Na tragu provedenoga može se zaključiti da će istraživanja uloge osjećaja u učenju stranoga i materinskoga jezika dati nove odgovore na neka već postojeća pitanja u relevantnome području, te da bi moglo biti korisno nastavnicima da pozornost s kognitivnoga dijela pomaknu na onaj afektivni. Prema Arnold, (1999) upravo bi značajnija usredotočenost na osjećaje mogla dovesti do učinkovitijega učenja stranoga jezika.

10. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SMJERNICE ZA BUDUĆA

Potrebno je također uzeti u obzir ograničenja ovdje opisanoga istraživanja.

Uzorak sudionika bio je prigodan i obuhvaćao je učenike sedmih razreda iz jedne županije kojima je njemački bio prvi strani jezik zbog čega dobivene rezultate nije moguće generalizirati za širu populaciju učenika toga jezika. Stoga bi u idućim istraživanjima trebalo uključiti ne samo više učenika nego i učenike drugih dobnih skupina, primjerice, proširiti istraživanja na srednjoškolce i odrasle.

Kada se govori o povezanosti između materinskoga i stranoga jezika važno je istaknuti da su rezultati ovoga istraživanja ograničeni samo na njemački jezik, pa bi u budućim istraživanjima trebalo obuhvatiti druge strane jezike (engleski, talijanski, španjolski, itd.) koji se uče u školama u Republici Hrvatskoj. U budućim bi se ispitivanjima također trebalo provjeriti mogu li dobiveni rezultati biti važeći za bilo koji materinski i bilo koji strani jezik, odnosno dolazi li do drugačijih zaključaka ako se čita na drugim jezicima. Buduća bi se istraživanja trebala okrenuti drugim jezicima također kada je riječ o aspektima čitanja povezanim sa strahom od čitanja na stranome i materinskome jeziku. Ovim istraživanjem izdvojeni su oni koji se javljaju u njemačkome i hrvatskome jeziku, no tek bi sljedećim radovima trebalo provjeriti sastoji li se strah od čitanja upravo od tih aspekata dokazanih ovim istraživanjem ili se oni razlikuju s obzirom na jezik na kojem se čita.

Iako su istraživanjem dokazani strah od čitanja te pozitivne i negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem, potrebno je imati na umu da je istraživanje provedeno u jednome određenom trenutku. Na taj su način zabilježeni osjećaji i reakcije sudionika s obzirom na trenutno raspoloženje, okruženje i stavove. Zbog toga što su u pitanju osjećaji, čija pojava ovisi o brojnim aspektima, može se pretpostaviti da bi u nekome drugom trenutku rezultati bili drugačiji. Kako bi se dobili precizniji podaci o osjećajima i reakcijama na čitanje s razumijevanjem istraživanja bi trebala biti longitudinalnoga karaktera s ciljem praćenja određene skupine učenika stranoga jezika duže vrijeme.

Uz zabilježene pozitivne i negativne reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku i njihove uloge u znanju jezika, može se pretpostaviti da postoje optimalne razine osjećaja straha,

koje su povezane s boljim rezultatima. Dobivenim nalazima tek se otvara mjesto raspravama i budućim istraživanjima reakcija učenika stranih jezika. U budućim bi istraživanjima reakcija trebalo pokušati otkriti koje su to optimalne razine straha od čitanja u kojima dolazi do značajnije pojave onih pozitivnih povezanih s boljim znanjem odnosno čitanjem. Samim pronalaskom spomenutih razina otvorila bi se mogućnost istraživanja koja bi ispitivala načine na koje nastavnici mogu utjecati na pojavu pozitivnih odnosno negativnih reakcija na čitanje na stranome i materinskome jeziku, što bi uvelike moglo podići kvalitetu nastave jezika, a samim time i znanja učenika.

Kako bi se što bolje razumjela zastupljenost pozitivnih i negativnih reakcija na čitanje moglo bi se istražiti kako su one povezane s drugim afektivnim čimbenicima (osim straha) poput pojma o sebi, motivacijom, perfekcionizmom, spremnošću na rizik i slično. Ovakvi bi se pronalasci dodatno dopunili rezultatima istraživanja koja bi mogla uključiti ispitivanje povezanosti između reakcija i osobnosti učenika te postoji li ona uopće.,

11. POPIS SLIKA

Slika 1. Prikaz balansirane povezanosti između vještine i izazova.....	27
Slika 2. Kompetitivnost učenika stranoga jezika (Bailey, 1983 u Finch, 2000).....	32
Slika 3. Povezanost između razine pobuđenosti i izvedbe. Ilustrativni primjer Yerks- Dodsonovog zakona. Izvor: Tasnimi, 2009.	35
Slika 4. Prikaz suvremenoga neurološkog modela čitanja (Dehaene, 2008); Izvor: www.dyslexia-international.org/ORIG/Archives/Dehaene_English.pdf.....	39
Slika 5. Prikaz metodologije dosadašnjih istraživanja straha od čitanja i stranoga jezika.....	70
Slika 6. Prikaz prijedloga novoga postupka istraživanja straha od stranoga jezika/čitanja	72
Slika 7. Prikaz broja sudionika po školama	76
Slika 8. Situacije za vrijeme čitanja s razumijevanjem povezane sa strahom od čitanja na stranome jeziku	84
Slika 9. Situacije za vrijeme čitanja s razumijevanjem povezane sa strahom od čitanja na materinskome jeziku	88
Slika 10. Model straha od čitanja s razumijevanjem.....	168

12. POPIS TABLICA

Tablica 1. Razlika između psiholoških pojava straha i anksioznosti	13
Tablica 2. Unutarnja konzistencija upitnika FRARM za pojedinu skalu (situaciju čitanja)....	86
Tablica 3. Unutarnja konzistencija upitnika CRARM za pojedinu skalu (situaciju čitanja) ...	90
Tablica 4. Podaci o učenju njemačkoga kao stranoga jezika (osim formalnoga obrazovanja)	93
Tablica 5. Podaci o učenju drugih stranih jezika	94
Tablica 6. Podaci o boravku u zemljama njemačkoga govornog područja.....	94
Tablica 7. Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti ocjena iz Njemačkoga i Hrvatskoga jezika te samoprocjene znanja oba obaju jezika.....	95
Tablica 8. Razlike između rodova po jezičnome znanju i samoprocjeni znanja.....	96
Tablica 9. Povezanost između ocjena i učenja drugoga stranog jezika	96
Tablica 10. Navike čitanja na hrvatskome i njemačkome jeziku	97
Tablica 11. Roditeljske navike čitanja	98
Tablica 12. Deskriptivni podaci skala upitnika FRAM.....	102
Tablica 13. Rezultati deskriptivne analize aspekata koji otežavaju razumijevanje teksta	104
Tablica 14. Rezultati deskriptivne analize aspekata koji otežavaju razumijevanje teksta	106
Tablica 15. Korelacije skala straha od čitanja s razumijevanjem na njemačkome i hrvatskome jeziku	107
Tablica 16. Strah od čitanja i razumijevanje teksta na njemačkome jeziku.....	109
Tablica 17. Korelacija straha od čitanja i razumijevanja teksta na njemačkome jeziku.....	109
Tablica 18. Razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih čitatelja s obzirom na aspekte straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku	111
Tablica 19. Strah od čitanja i razumijevanje teksta na hrvatskome jeziku.....	113
Tablica 20. Korelacija straha od čitanja i razumijevanja teksta na hrvatskome jeziku.....	113
Tablica 21. Razlika između najuspješnijih i najmanje uspješnih čitatelja s obzirom na aspekte straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku	115
Tablica 22. Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	117
Tablica 23. Dodatne pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	119
Tablica 24. Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	120
Tablica 25. Dodatne negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	122
Tablica 26. Pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	124
Tablica 27. Dodatne pozitivne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku.	126

Tablica 28. Negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku.....	128
Tablica 29. Dodatne negativne reakcije na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	129
Tablica 30. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija za njemački jezik	132
Tablica 31. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija za hrvatski jezik	134
Tablica 32. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	137
Tablica 33. Korelacija negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na njemačkome jeziku	138
Tablica 34. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	139
Tablica 35. Korelacija negativnih reakcija na čitanje s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	140
Tablica 36. Korelacija pozitivnih reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i pozitivnih reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku.....	143
Tablica 37. Korelacija negativnih reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i negativnih reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku.....	145
Tablica 38. Korelacija reakcija na čitanje na njemačkome jeziku i straha od čitanja na tome jeziku	147
Tablica 39. Korelacija reakcija na čitanje na hrvatskome jeziku i straha od čitanja na tome jeziku	148
Tablica 40. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i čitanja s razumijevanjem na njemačkome jeziku.....	150
Tablica 41. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i čitanja s razumijevanjem na hrvatskome jeziku	152
Tablica 42. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i znanja njemačkoga jezika	154
Tablica 43. Korelacija pozitivnih i negativnih reakcija i znanja hrvatskoga jezika.....	156
Tablica 44. Aspekti straha od čitanja na hrvatskome i njemačkome jeziku povezani s uspjehom u razumijevanju teksta	164

13. PRILOZI

PRILOG 1 Upitnik o općim podacima sudionika

Opći podaci o sudioniku	ŠIFRA: _____	☐ ☐ ☐
1. Dob: _____; 2. Razred: _____; 3. Spol: M ili Ž (Zaokruži.)		
4. Koliko godina učite njemački jezik? _____		
5. Jesi li njemački jezik učio negdje drugdje osim u školi? DA NE		
Ako DA, gdje si još učio njemački jezik: a) škola stranih jezika, b) privatne instrukcije, c) pomoću ukućana, d) u Njemačkoj, e) _____		
7. Koju ocjenu imaš iz njemačkog jezika? _____		
8. Kojom bi ocjenom SAM ocijenio SVOJE znanje iz njemačkog jezika? _____		
9. Koju ocjenu imaš iz hrvatskoga jezika? _____		
10. Kojom bi ocjenom SAM ocijenio SVOJE znanje iz hrvatskoga jezika? _____		
11. Čitaš li redovito lektiru? DA NE		
12. Zašto? _____		
13. Čitaš li knjige, časopise, internetske članke i slično? DA NE		
Ako DA, što čitaš? _____ (Nabroji)		
14. Čitaš li tekstove na njemačkome jeziku (knjige, časopise, internetske članke i slično)? DA NE		
Ako DA, što čitaš? _____ (Nabroji)		
Ako DA, koliko često? _____		
15. Učiš li još koji strani jezik? DA NE		
Ako DA, koji je to strani jezik: a) engleski, b) _____		
16. Boravio/la sam u Njemačkoj / Austriji / Švicarskoj dulje od 7 dana: DA NE		
(zaokruži zemlju i odgovor)		
17. Čitaju li tvoji roditelji knjige?		
18. Razgovaraš li sa svojim roditeljima o knjigama koje čitaš?		
19. Razgovaraš li sa svojim roditeljima o knjigama koje oni čitaju?		
20. Jesu li ti roditelji čitali knjige kad si bio mali/mala?		

PRILOG 2 Upitnik FRAM za mjerenje straha od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku

Cilj ovog upitnika je skupiti informacije o vašim osjećajima prilikom ČITANJA na NJEMAČKOM JEZIKU. Nakon svake rečenice imate ponuđenih pet brojeva (1, 2, 3, 4, 5). Svaki navedeni broj znači sljedeće:

- 1 – uopće se ne slažem,
- 2 – djelomično se slažem,
- 3 – ne znam,
- 4 – prilično se slažem,
- 5 – potpuno se slažem

Nakon što pročitate svaku rečenicu, zaokružite broj koji se odnosi na vas.

RAZUMIJEVANJE RIJEČI I SADRŽAJA	
Kad čitam na njemačkome, razumijem većinu riječi, ali ne razumijem sadržaj teksta.	1 2 3 4 5
Kad čitam na njemačkome, ne razumijem većinu riječi, ali razumijem sadržaj teksta.	1 2 3 4 5
Kad čitam na njemačkome, razumijem većinu riječi.	1 2 3 4 5
Uzrujam se kad ne razumijem sadržaj teksta kojeg čitam.	1 2 3 4 5
DUŽINA TEKSTA	
Uhvati me nervoza kad vidim dugačak tekst koji moram čitati u sebi na njemačkome jeziku.	1 2 3 4 5
Uhvati me panika/nervoza kad moram pročitati i razumjeti dugačak tekst na njemačkome jeziku.	1 2 3 4 5
Volim čitati duže tekstove na njemačkome jeziku.	1 2 3 4 5
TEMA TEKSTA	
Nervozan sam kad moram čitati u sebi njemački tekst o nepoznatoj temi .	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad moram čitati u sebi njemački tekst o poznatoj temi.	1 2 3 4 5
GRAMATIKA I ČITANJE	
Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na gramatiku koju nisam naučio.	1 2 3 4 5
Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na gramatiku koju još nismo učili.	1 2 3 4 5
Zbog drugačijeg poretka riječi u njemačkim rečenicama teže se koncentriram na sadržaj.	1 2 3 4 5
Drugačiji poredak riječi u rečenicama mi otežava razumijevanje njemačkih tekstova.	1 2 3 4 5
Kod čitanja me zbunjuje drugačiji poredak riječi u njemačkim rečenicama.	1 2 3 4 5
OSJEĆAJI I NEPOZNATE RIJEČI	

Nervozan sam kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koja mi je poznata, a ne razumijem je.	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem sve riječi u tekstu.	1 2 3 4 5
Smeta me kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koju ne bih znao dobro izgovoriti na glas.	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad kod čitanja naiđem na riječ s puno preglasa.	
NAČIN ČITANJA	
Obično pri čitanju s razumijevanjem (tiho čitanju) prevodim riječ po riječ u tekstu.	1 2 3 4 5
PRAVILA PISANJA	
Zbog drugačijih pravila pisanja u NJ, lošije razumijem tekst koji čitam.	1 2 3 4 5
Zbog drugačijih pravila pisanja u NJ u odnosu na HR, sporije čitam tekst.	1 2 3 4 5
Zbog drugačijih pravila pisanja u NJ, preskočim riječi koje ne znam pročitati.	1 2 3 4 5
Zbog drugačijih pravila pisanja u NJ, teže se usredotočujem na tekst koji čitam.	1 2 3 4 5
Ne znam sva pravila o pisanju na NJ i to me uzrujava kod čitanja u sebi.	1 2 3 4 5
Ne znam sva pravila pisanja i zbog toga lošije razumijem tekst koji čitam.	1 2 3 4 5
ČITANJE I UGODA	
Volim čitati tekstove na njemačkome jeziku u sebi.	1 2 3 4 5
Osjećam se sigurnim u sebe dok čitam s razumijevanjem (u sebi).	1 2 3 4 5
Kad se navikneš, čitanje s razumijevanjem (u sebi) i nije tako teško.	1 2 3 4 5
Zadovoljan sam kako čitam na glas na njemačkome.	1 2 3 4 5
Zadovoljan sam kako čitam na glas na njemačkome u odnosu na druge učenike.	1 2 3 4 5
NERAZUMIJEVANJE SADRŽAJA	
Kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam na nastavi, to je zbog (zaokruži):	
a) Drugačijih pravila pisanja, b) Nepoznatih riječi u tekstu, c) Gramatike koju ne znam d) Dužine teksta e) Nastavnika f) _____	
ČITANJE U NASTAVI STRANOGA JEZIKA	
Najteža stvar u nastavi NJ za mene je naučiti čitati na glas njemačke riječi.	1 2 3 4 5
Najteža stvar u nastavi NJ za mene je naučiti čitati na glas njemačke rečenice.	1 2 3 4 5
Najteža stvar u nastavi NJ za mene je naučiti čitati s razumijevanjem tekstove na NJ.	1 2 3 4 5
Više bih volio/la da na nastavi NJ ne moram čitati na glas.	1 2 3 4 5
KULTURA ZEMALJA NJEMAČKOG GOVORNOG PODRUČJA	
Njemačka (austrijska, švicarska) kultura i običaji su mi poznati.	1 2 3 4 5
Njemačka (austrijska, švicarska) kultura i običaji su mi zanimljivi.	1 2 3 4 5
Njemačku (austrijsku, švicarsku) kulturu i običaje želio bih bolje upoznati.	1 2 3 4 5

PRILOG 3 Upitnik CRAM za mjerenje straha od čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku

Cilj ovog upitnika je skupiti informacije o vašim osjećajima prilikom ČITANJA na HRVATSKOME JEZIKU. Nakon svake rečenice imate ponuđenih pet brojeva (1,2,3,4,5). Svaki navedeni broj znači sljedeće:

- 1 – uopće se ne slažem,
- 2 – djelomično se slažem,
- 3 – ne znam,
- 4 – prilično se slažem,
- 5 – potpuno se slažem

Nakon što pročitate svaku rečenicu, zaokružite broj koji se odnosi na vas.

RAZUMIJEVANJE RIJEČI I SADRŽAJA	
Kad čitam na hrvatskome, razumijem riječi, ali ne razumijem sadržaj teksta.	1 2 3 4 5
Kad čitam na hrvatskome, ne razumijem većinu riječi, ali razumijem sadržaj teksta.	1 2 3 4 5
Uzrujam se kad ne razumijem sadržaj teksta kojeg čitam.	1 2 3 4 5
NEPOZNATE RIJEČI	
Nervozan sam kad pri čitanju naiđem na zastarjelice.	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad pri čitanju naiđem na riječi koje ne razumijem.	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koja mi je poznata, a ne razumijem je.	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem sve riječi u tekstu.	1 2 3 4 5
Smeta me kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koju ne bih znao dobro izgovoriti na glas.	1 2 3 4 5
DUŽINA TEKSTA	
Uhvati me nervoza kad vidim dugačak tekst koji moram čitati u sebi.	1 2 3 4 5
Uhvati me panika/nervoza kad moram pročitati i razumjeti dugačak tekst.	1 2 3 4 5
TEMA TEKSTA	
Nervozan sam kad moram čitati u sebi tekst o nepoznatoj temi .	1 2 3 4 5
Nervozan sam kad moram čitati u sebi tekst o poznatoj temi.	1 2 3 4 5
GRAMATIKA I ČITANJE	
Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na nepoznatu gramatiku.	1 2 3 4 5

Pri čitanju s razumijevanjem me ometa razmišljanje o gramatici.	1 2 3 4 5
PRAVILA PISANJA	
Ne znam sva pravila pisanja i zbog toga lošije razumijem tekst koji čitam.	1 2 3 4 5
Kod čitanja na glas zbunjuju me interpunkcijski znakovi (točka, zarez, navodnici...)	1 2 3 4 5
Kad čitam s razumijevanjem razmišljam o tome kako je napisana riječ.	1 2 3 4 5
NERAZUMIJEVANJE SADRŽAJA	
Kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam na nastavi, to je zbog (zaokruži):	
a) Drugačijih pravila pisanja, b) Nepoznatih riječi u tekstu, c) Gramatike koju ne znam d) Dužine teksta e) Nastavnika f) _____	
ČITANJE U NASTAVI STRANOGA JEZIKA	
Najteža stvar u nastavi HJ za mene je naučiti čitati s razumijevanjem.	1 2 3 4 5
Više bih volio/la da na nastavi HJ ne moram čitati na glas.	1 2 3 4 5
Više bih volio da na nastavi više čitamo, a da manje obrađujemo jezik.	1 2 3 4 5
Volim satove hrvatskoga jezika na kojima čitamo s razumijevanjem.	1 2 3 4 5
Volim satove hrvatskoga jezika na kojima čitamo na glas.	1 2 3 4 5

PRILOG 4 Upitnik FRARM za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na njemačkome kao stranome jeziku

Cilj ovog upitnika je skupiti informacije o vašim REAKCIJAMA prilikom ČITANJA na NJEMAČKOM JEZIKU. Nakon svake rečenice imate ponuđenih pet brojeva (1,2,3,4,5). Svaki navedeni broj znači sljedeće:

- 1 – uopće se ne slažem,
- 2 – djelomično se slažem,
- 3 – ne znam,
- 4 – prilično se slažem,
- 5 – potpuno se slažem

Nakon što pročitate svaku rečenicu, zaokružite broj koji se odnosi na vas.

Uzrujan sam kad pri čitanju u sebi **ne razumijem neku riječ** u tekstu pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisлити	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Zasmeta me kad **ne razumijem sadržaj teksta** koji čitam na njemačkome jeziku pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisлити	1 2 3 4 5

6. Razmišljam kako će učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Naučiti čitati s razumijevanjem **tekstove na njemačkome jeziku je vrlo teško u nastavi pa:**

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad čitam njemački tekst **o temi o kojoj ništa ne znam**, uzrujam se pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad moram čitati s razumijevanjem **duži tekst** na njemačkome nervozan sam pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
------------------	-----------	---	-----------

2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisлити	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad pri čitanju s razumijevanjem u rečenici nađem na gramatiku koju ne znam, uzrujam se pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisлити	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kod čitanja s razumijevanjem u sebi smetaju me **drugačija pravila pisanja** na njemačkome jeziku pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisлити	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5

8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad čitam tekst s razumijevanjem nervozan sam pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

PRILOG 5 Upitnik CRARM za ispitivanje pozitivnih i negativnih reakcija za vrijeme čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku

Cilj ovog upitnika je skupiti informacije o vašim REAKCIJAMA prilikom ČITANJA na HRVATSKOME JEZIKU. Nakon svake rečenice imate ponuđenih pet brojeva (1,2,3,4,5). Svaki navedeni broj znači sljedeće:

- 1 – uopće se ne slažem,
- 2 – djelomično se slažem,
- 3 – ne znam,
- 4 – prilično se slažem,
- 5 – potpuno se slažem

Nakon što pročitate svaku rečenicu, zaokružite broj koji se odnosi na vas.

Uzrujan sam kad pri čitanju u sebi **ne razumijem neku riječ** u tekstu pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Zasmeta me kad **ne razumijem sadržaj** teksta koji čitam pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5

6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Naučiti čitati s razumijevanjem tekstove je u nastavi vrlo teško pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad čitam tekst o **temi o kojoj ništa ne znam**, uzrujam se pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad moram čitati s razumijevanjem **duži tekst** nervozan sam pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
------------------	-----------	---	-----------

2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad pri čitanju s razumijevanjem u rečenici nađem na **gramatiku koju ne znam**, uzrujam se pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kada čitam u sebi (s razumijevanjem), a **nastavnik provjerava razumijevanje** teksta:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5

8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

Kad čitam tekst s razumijevanjem nervozan sam pa:

1. Sporije čitam	1 2 3 4 5	10. Dajem sve od sebe da bolje pročitam	1 2 3 4 5
2. Slabije razumijem tekst	1 2 3 4 5	11. Smatram to još jednim dodatnim izazovom	1 2 3 4 5
3. Odustajem od čitanja	1 2 3 4 5	12. Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	1 2 3 4 5
4. Preskočim tešku rečenicu ili riječ	1 2 3 4 5	13. Bolje se usredotočujem	1 2 3 4 5
5. Ne znam više gdje sam u tekstu	1 2 3 4 5	14. Sporije čitam da stignem razmisliti	1 2 3 4 5
6. Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	1 2 3 4 5	15. Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	1 2 3 4 5
7. Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	1 2 3 4 5	16. Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	1 2 3 4 5
8. Tražim načine da što bolje razumijem tekst	1 2 3 4 5	17. Trudim se da dobijem bolju ocjenu	1 2 3 4 5
9. Zaboravim što sam do sada pročitao	1 2 3 4 5	18. Nešto drugo?	

PRILOG 6 Test razumijevanja teksta čitanjem za njemački jezik

RAZUMIJEVANJE TEKSTA ČITANJEM

Njemački jezik – 7. razred

ŠIFRA: _____

Upute za rješavanje testa:

Cilj ovog testa je provjeriti razumijevanje teksta na njemačkome jeziku. Prije rješavanja dobro pročitaj zadatak te upute za rješavanje na njemačkome jeziku. Rješenja piši u predviđen prostor, a ako neki odgovor ne znaš, slobodno preskočiš zadatak. Rezultati ovog testa ne upisuju se u dnevnik i ne zbrajaju se u konačnu ocjenu iz njemačkoga jezika. Na kraju testa provjeri jesi li riješio sve što si htio.

Sretno!

Teil 1

Auf Klassenfahrt

Die Schüler erzählen von ihrer Klassenfahrt. Wo waren sie?



Schreibe den richtigen Buchstaben (A – G) in die rechte Spalte. Du kannst jeden Buchstaben nur einmal wählen. **Ein** Buchstabe bleibt übrig.

Beispiel:

0	Ich mag keine Pferde! Die sind mir viel zu groß. Deshalb wollte ich mich auch nicht da raufsetzen. Den anderen hat es aber Spaß gemacht...	Z
---	--	---

1	Weil es geregnet hat, ist unser Ausflug in den Wald leider ausgefallen. Die Ausstellung im „Terra“ war aber sehr spannend und wir haben viel über Pflanzen gelernt!	
2	Es war laut und da waren so viele Straßen! Wir waren im Kino und danach hat der Lehrer nicht mehr gewusst, wo unsere Jugendherberge ist.	
3	Unser Lehrer hat die ganze Zeit von der „guten Luft“ geredet. Das verstehe ich nicht – die Tiere dort haben gar nicht gut gerochen!	
4	In dem riesigen Gebäude mit den vielen Geschäften gab es wirklich alles! Leider hatten wir nur wenig Geld dabei und konnten nichts kaufen.	
5	Also ich fand es super! Ich war die ganze Fahrt über draußen und habe aufs Wasser geschaut. Nur der Wind hat etwas gestört.	
6	Da, wo wir waren, leben nur 100 Menschen! Es gibt dort auch nur ein kleines Geschäft und ein Kino. Da sind wir jeden Tag hingegangen.	

Z	Martin war auf einem Reiterhof.
A	Lena war in einem Einkaufszentrum.
B	Miriam war im Schwimmbad.
C	Insa war auf einem Bauernhof.
D	Leon war in einer großen Stadt.
E	Sina war in einem kleinen Dorf.
F	Sebastian war im Naturmuseum.
G	Roland war auf einem Schiff.

Teil 2

Lies den Bericht.

Der Schulchor

Vor zwei Jahren hat der Musiklehrer Hüsch an der Einstein-Gesamtschule in Dortmund einen Schulchor gegründet. Alle Schüler, die Lust zum Singen haben, können dabei sein. Wenn Schüler am Anfang nicht gut singen können, hilft Herr Hüsch gerne beim Üben.

Bei den Chorproben haben die Schüler, die eine hohe Stimme haben, blaue T-Shirts an. Die anderen tragen rote T-Shirts. Herr Hüsch steht mit seiner Gitarre in der Mitte und zeigt den Gruppen, wann und wie laut sie singen sollen.

Die Lieder wählen die Kinder selbst. Deshalb hat der Chor viele moderne Lieder im Programm, die auch im Radio laufen. Wenn Herr Hüsch ein Lied zu schwierig findet, müssen die Kinder ein anderes Lied vorschlagen.

Der Schulchor singt zum Beispiel zu Weihnachten oder beim Schulfest. Letztes Jahr hat Herr Hüsch beim Schulfest gemerkt, dass manche Kinder traurig waren. Ihre Eltern waren nicht da, weil sie arbeiten mussten. Da hatte Herr Hüsch eine Idee: Er hat Videos vom Chor ins Internet gestellt.

Aber nicht nur die Eltern haben die Videos gesehen! Ein Radiomoderator hat sie im Internet gefunden und zwei Lieder in seiner Radiosendung gespielt. Viele Leute waren begeistert! Der Chor hat dann sogar im Fernsehen gesungen und die Schüler waren plötzlich richtige Stars. Herr Hüsch hat sich natürlich für seine Schüler gefreut. Er möchte aber nicht, dass sie zu wenig Zeit für die Schule haben. Also singen sie in diesem Jahr nur noch auf der Weihnachtsfeier – und natürlich jede Woche bei den Proben.

Im kommenden Jahr werden Herr Hüsch und sein Chor eine CD aufnehmen. Von dem Geld, das sie mit der CD verdienen, soll eine Cafeteria für die Schule gebaut werden. Es ist natürlich klar, wer bei der Eröffnung singen wird!



Kreuze bei jeder Aufgabe (7 – 13) an: richtig oder falsch.

		richtig	falsch
7	Wer am Chor teilnehmen will, muss ein guter Sänger sein.		
8	Im Chor gibt es zwei Gruppen.		
9	Herr Hüsch sucht die Lieder aus.		
10	Manche Eltern konnten nicht zum Schulfest kommen.		
11	Alle Eltern konnten Videos vom Chor ansehen.		
12	Ein Radiomoderator hat den Chor in seine Sendung eingeladen.		
13	Nächstes Jahr kann man eine CD vom Chor kaufen.		

Teil 3

Lies den Text.

Eine besondere Familie

Hallo, ich heiße Anna und bin 11 Jahre alt. Ich habe zwei Brüder und eine Schwester und die sind auch elf Jahre alt. Warum? Weil wir Vierlinge sind!

Mein Bruder Max ist zuerst auf die Welt gekommen, dann ich, dann meine Schwester Nina und zuletzt mein Bruder Lukas. Wenn wir Geburtstag haben, bekommen wir unsere Geschenke aber alle zur gleichen Zeit. Die Feier ist immer riesengroß, weil vier Geburtstagskinder Gäste einladen. Gut, dass wir im Sommer Geburtstag haben und im Garten feiern können.

Wir Mädchen streiten uns eigentlich nicht oft mit den Jungen. Aber wenn die Jungen sagen, dass sie besser im Sport sind, ärgere ich mich! Das stimmt nämlich nicht: Die Jungen können besser Fußball spielen, Nina und ich sind dafür super im Volleyball!

Ich habe kein eigenes Zimmer. Wenn Nina Musik hört, muss ich auch Musik hören. Und wenn ich im Lesesessel sitze, will Nina das auch – dann streiten wir. Gut ist aber, dass wir die gleichen Spiele mögen. Das können wir zu zweit machen.

Wir haben schon in drei Ländern gelebt, weil unsere Mutter Diplomatin ist. Bevor wir hierher nach Deutschland gekommen sind, haben wir in Spanien gewohnt. Und davor in der Türkei, wo wir auch geboren sind.

Wir können nur noch etwas Spanisch und ganz wenig Türkisch. Aber wir vier haben daraus eine neue Sprache gemacht. Wenn wir in der Schule so sprechen, weiß keiner, was wir sagen. Zuhause macht das keinen Spaß mehr, weil unsere Eltern uns verstehen können. Darum sprechen wir in der Familie Deutsch.

Wir gehen morgens zusammen zur Schule, aber seit diesem Jahr sind wir in verschiedenen Klassen. Aber es gibt ja Pausen! Nach der Schule machen wir alle etwas anderes. Ich gehe dann oft zu Freunden.

Und später? Wenn ich groß bin, möchte ich gern eine eigene Wohnung haben. Aber nicht zu weit weg, denn ich würde meine Geschwister am liebsten jede Woche sehen. Ich hoffe, dass das klappt!

 **Kreuze bei jeder Aufgabe (14 – 20) die richtige Lösung an.**

14 Am Geburtstag

- A bekommt Max zuerst Geschenke.
- B feiern die Kinder draußen.
- C darf jeder nur vier Gäste einladen.

19 Die Geschwister

- A gehen auf verschiedene Schulen.
- B sehen sich in der Pause.
- C besuchen zusammen Freunde.

15 Anna sagt, dass ihre Brüder

- A gute Fußballer sind.
- B kein Volleyball mögen.
- C besser im Sport sind.

20 Anna möchte später

- A allein wohnen.
- B weit weg wohnen.
- C mit den Geschwistern wohnen.

16 Anna und Nina

- A hören gern zusammen Musik.
- B spielen gern zusammen.
- C lesen gern zusammen.

17 Die Vierlinge

- A sind in Deutschland geboren.
- B haben in der Türkei gelebt.
- C wohnen bei der Mutter in Spanien.

18 Die Vierlinge sprechen

- A Spanisch miteinander.
- B zuhause eine eigene Sprache.
- C mit den Eltern Deutsch.

PRILOG 7 Test razumijevanja teksta čitanjem za hrvatski jezik

RAZUMIJEVANJE TEKSTA ČITANJEM

Hrvatski jezik – 7. razred

ŠIFRA: _____

Upute za rješavanje testa:

Cilj ovog testa je provjeriti razumijevanje teksta na hrvatskome jeziku. Prije rješavanja dobro pročitaj zadatak te upute za rješavanje na hrvatskome jeziku. Rješenja piši u predviđen prostor, a ako neki odgovor ne znaš, slobodno preskočiš zadatak. Rezultati ovog testa ne upisuju se u dnevnik i ne zbrajaju se u konačnu ocjenu. Na kraju testa provjeri jesi li riješio sve što si htio.

Sretno!

Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*

U središtu romana *Robinson Crusoe* život je istoimenog lika na pustome otoku. Robinson Crusoe jedini je preživjeli putnik s potonuloga trgovačkog jedrenjaka. Spasio se isplivavši na pusti otok, a uspio je spasiti i dio stvari s potonuloga broda.

Slučajno sam, među tolikom stvarima što sam ih donio s broda, prekapajući po sanducima, našao i nekoliko manje vrijednih, ali ne i manje korisnih stvari: pera, tintu i papir; neke brodske dokumente što su pripadali kapetanu, prvom časniku, topniku i tesaru; tri ili četiri kompasa, neke matematičke instrumente, brojčanik, optičke instrumente, karte i navigacijske knjige. Sve sam to bio strpao bez reda u sanduk, trebalo mi ili ne. Našao sam i tri ušćuvane Biblije, što su stigle s mojom robom iz Engleske, te sa ih držao sa svojim stvarima, zatim nekoliko portugalskih knjiga, među njima dva ili tri katolička molitvenika i još nekih drugih knjiga dobro zamotanih. I, da ne zaboravim spomenuti, imali smo na brodu psa i dvije mačke, o čijoj ću slavnoj historiji nešto reći kad dođe vrijeme za to, jer sam obje ponio s broda. A pas, on je sam skočio s broda, doplivao k meni na obalu dan nakon što sam dopremimo prvi tovar i bio mi je mnogo godina vjeran sluga. I donosio mi svašta, i svuda me pratio, ali nije mogao govoriti, a to bi mi bilo

draže od svega. Pa kao što rekoh, našao sam pera, tinte i papira. Štedio sam ih koliko sam najviše mogao. Dok je bilo tinte, sve sam točno zapisivao, ali kad se potrošila, više nisam mogao. Tintu nisam mogao napraviti niti je bilo čime nadomjestiti.

Počeo sam ozbiljno razmatrati svoj položaj i okolnosti u kojima sam prisiljen živjeti. Sve sam to stavio na papir, ne s namjernom da nekom ostavim u nasljeđe (jer nikakvih nasljednika nije bilo na vidiku), nego da se rastresem od stalne obuzetosti i mučenja crnim mislima. I kako mi je razum malo-pomalo zagospodario nad malodušnošću, počeo sam hrabriti samog sebe koliko sam mogao i vagati dobro i zlo da bih na osnovi nečega morao ustanoviti razliku između novog stanja i nekog mnogo goreg. I tako sam nepristrano naveo, kao u knjigovodstvu, dugovanje i potraživanje, u jednom

ZLO Bačen sam na grozan, pust otok i nema nade da ću ga moći napustiti. Sam sam, odvojen od cijelog svijeta, pravi jadnik. Odvojen sam od svijeta, osamljen sam; prognan sam iz ljudskog društva. Nemam odjeće da pokrijem tijelo. Potpuno sam bez obrane, nemam se čime suprotstaviti čovjeku ili zvijeri. Nemam ni žive duše, nikoga kome bih rekao riječ ili tko bi me utješio. DOBRO Ali živ sam; nisam se utopio kao svi moji brodski drugovi. Ali jedino sam ja od cijele posade ostao živ; ako sam čudesno spašen od smrti mogu dočekati i izbavljenje s pustog otoka. Ali nisam umro od gladi, nisam poginuo u ovoj pustoši bez ikakvih sredstava za život. Ali ovdje je vruće i, lak i da imam odjeću, ne bih je nosio.	stupcu svoje prednosti, a u drugom jad i bijedu. Jednom riječi, ovo je sjajan dokaz kako se u svijetu jedva može naći nešto tako jadno i bijedno da se u njemu ne bi našlo štogod negativno i štogod pozitivno na čemu treba biti zahvalan. I neka se prihvati kao pravilo, izvedeno iz iskustva najjadnijeg stanja na svijetu, da u njemu uvijek možemo naći nešto utješno i ohrabrujuće što ćemo uknjižiti na strani dobitka. Kako sam sada promijenio mišljenje i pomalo počeo cijeniti ovakvo svoje stanje, okanio sam se neprestana gledanja na pučinu ne bih li ugledao kakav brod. Prekinuvši s time, sav sam se posvetio poboljšanju svog načina života i nastojanju da ga učinim što lakšim.
--	---

Ali bačen sam na otok gdje ne vidim nikakvih divljih zvijeri kao na afričkoj obali. Što bi bilo da se brodolom dogodio ondje? Ali Bog je čudom poslao brod blizu obale toliko te sam mogao iz njega izvući potrebne stvari da mogu preživjeti ili da se mogu opskrbljivati do kraja života.	
--	--

1. S kakvog se broda spasio Robisnon? Odgovor napiši na praznu crtu.

1

2. Kako se pas spasio s broda? Odgovor napiši na praznu crtu.

1

3. Koje je tri stvari spašene s broda Robinson najviše štedio? Odgovor napiši na praznu crtu.

1

4. Što se nalazilo među portugalskim knjigama što ih je Robinson spasio s broda? Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.

- a) tri ušćuvane Biblije
b) navigacijske knjige

- c) katolički molitvenici
d) brodske knjive

1

5. Zašto je Robinson sve okolnosti svog boravka na otoku stavio na papir?
Pronađi taj dio rečenice i prepisi ga na praznu crtu.

1

6. U drugom ulomku pronadi usporedbu kojom je pisac dočarao na koji je način Robinson razvrstao prednosti i nedostatke svog boravka na pustom otoku.
Odgovor napiši na praznu crtu.

1

7. Koliko ima razloga na strani koju Robinson naziva jad i bijeda? Odgovor napiši na praznu crtu.

1

8. Četvrti razlog na strani prednosti jest protuteža jednom razlogu na strani jad i bijeda.
Prepiši oba razloga. Odgovor napiši na praznu crtu.

2

9. Među prednostima pronadi čemu se Robinson nada? Iz teksta na praznu crtu prepisi taj dio rečenice.

1

10. Kako Robinson naziva svoje stanje u trećem ulomku? U tekstu pronadi taj izraz i prepisi ga na praznu crtu.

1

11. Što bi Robinson prestao raditi nakon što je ustanovio prednosti i nedostatke svoga boravka na pustom otoku? Odgovor pronađi u tekstu i napiši ga na praznu crtu.

_____ 1

12. Iz zadnjeg ulomka prepisi dio rečenice koji proizlazi kao ideja zadanog ulomka. Odgovor napiši na praznu crtu.

_____ 1

13. Čemu će se Robinson posvetiti tijekom svog daljnjeg boravka na pustom otoku? Odgovor napiši na praznu crtu.

_____ 1

14. Kojoj vrsti romana pripada Robinson Crusoe? Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.

a) povijesni roman
b) socijalni roman

c) pustolovni roman
d) dječji roman

1

PRILOG 8 Eksploratorna faktorska analiza čestica upitnika FRARM za provjeru faktorske strukture skale

Rezultati su prikazani za svaku od ispitanih situacija čitanja na njemačkome kao stranome jeziku:

Situacija 1. Uzrujan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem neku riječ u tekstu pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 38.21% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 20.22% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .83$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 17.99% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .78$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_nerazrijec1 Sporije čitam	,414	
RNTC_nerazrijec2 Slabije razumijem tekst	,570	
RNTC_nerazrijec3 Odustajem od čitanja	,722	
RNTC_nerazrijec4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,584	
RNTC_nerazrijec5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,713	
RNTC_nerazrijec6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,690	
RNTC_nerazrijec7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,699	
RNTC_nerazrijec8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,498
RNTC_nerazrijec9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,621	
RNTC_nerazrijec10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,708
RNTC_nerazrijec11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,515
RNTC_nerazrijec12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,805
RNTC_nerazrijec13 Bolje se usredotočujem		,574
RNTC_nerazrijec14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,566
RNTC_nerazrijec15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,391
RNTC_nerazrijec16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,466
RNTC_nerazrijec17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,493

Situacija 2. Zasmeta me kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam na njemačkom jeziku pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 40.17% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 21.49% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .86$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 18.68% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .78$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_nerazsadr1 Sporije čitam	,609	
RNTC_nerazsadr2 Slabije razumijem tekst	,599	
RNTC_nerazsadr3 Odustajem od čitanja	,669	
RNTC_nerazsadr4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,617	
RNTC_nerazsadr5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,721	
RNTC_nerazsadr6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,635	
RNTC_nerazsadr7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,721	
RNTC_nerazsadr8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,510
RNTC_nerazsadr9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,715	
RNTC_nerazsadr10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,815
RNTC_nerazsadr11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,517
RNTC_nerazsadr12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,776
RNTC_nerazsadr13 Bolje se usredotočujem		,588
RNTC_nerazsadr14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,357
RNTC_nerazsadr15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,473
RNTC_nerazsadr16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,454
RNTC_nerazsadr17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,520

Situacija 3. Naučiti čitati s razumijevanjem tekstove na njemačkom jeziku je u nastavi vrlo teško pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 43.04% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 23.97% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .87$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 19.08% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .81$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_nauc_citsraz1 Sporije čitam	,617	
RNTC_nauc_citsraz2 Slabije razumijem tekst	,729	
RNTC_nauc_citsraz3 Odustajem od čitanja	,641	
RNTC_nauc_citsraz4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,637	
RNTC_nauc_citsraz5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,767	
RNTC_nauc_citsraz6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati	,568	
RNTC_nauc_citsraz7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,728	
RNTC_nauc_citsraz8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,622
RNTC_nauc_citsraz9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,774	
RNTC_nauc_citsraz10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,793
RNTC_nauc_citsraz11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,525
RNTC_nauc_citsraz12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,747
RNTC_nauc_citsraz13 Bolje se usredotočujem		,534
RNTC_nauc_citsraz14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,469
RNTC_nauc_citsraz15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,534
RNTC_nauc_citsraz16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,480
RNTC_nauc_citsraz17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,500

Situacija 4. Kad čitam njemački tekst o temi o kojoj ništa ne znam, uzrujam se pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 41.78% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 23.66% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .88$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 18.12% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .78$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_neztem1 Sporije čitam	,636	
RNTC_neztem2 Slabije razumijem tekst	,701	
RNTC_neztem3 Odustajem od čitanja	,683	
RNTC_neztem4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,659	
RNTC_neztem5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,766	
RNTC_neztem6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,628	
RNTC_neztem7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,743	
RNTC_neztem8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,441
RNTC_neztem9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,721	
RNTC_neztem10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,710
RNTC_neztem11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,507
RNTC_neztem12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,762
RNTC_neztem13 Bolje se usredotočujem		,550
RNTC_neztem14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,498
RNTC_neztem15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,602
RNTC_neztem16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,429
RNTC_neztem17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,411

Situacija 5. Kad moram čitati s razumijevanjem duži tekst na njemačkom jeziku nervozan sam pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 44.70% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 25.10% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .89$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 19.60% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .81$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_dugtekst1. Sporije čitam	,722	
RNTC_dugtekst2 Slabije razumijem tekst	,792	
RNTC_dugtekst3 Odustajem od čitanja	,703	
RNTC_dugtekst4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,610	
RNTC_dugtekst5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,712	
RNTC_dugtekst6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati	,606	
RNTC_dugtekst7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,803	
RNTC_dugtekst8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,538
RNTC_dugtekst9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,738	
RNTC_dugtekst10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,765
RNTC_dugtekst11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,561
RNTC_dugtekst12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,762
RNTC_dugtekst13 Bolje se usredotočujem		,511
RNTC_dugtekst14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,549
RNTC_dugtekst15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,612
RNTC_dugtekst16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,454
RNTC_dugtekst17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,444

Situacija 6. Kad pri čitanju s razumijevanjem u rečenici naiđem na gramatiku koju ne znam, uzrujam se pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 41.26% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 23.84% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .88$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 17.42% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .78$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_nezgram1 Sporije čitam	,697	
RNTC_nezgram2 Slabije razumijem tekst	,746	
RNTC_nezgram3 Odustajem od čitanja	,668	
RNTC_nezgram4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,645	
RNTC_nezgram5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,745	
RNTC_nezgram6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,544	
RNTC_nezgram7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,801	
RNTC_nezgram8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,528
RNTC_nezgram9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,673	
RNTC_nezgram10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,704
RNTC_nezgram11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,550
RNTC_nezgram12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,817
RNTC_nezgram13 Bolje se usredotočujem		,610
RNTC_nezgram14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,453
RNTC_nezgram15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,398
RNTC_nezgram16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		
RNTC_nezgram17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,484

Situacija 7. Kod čitanja s razumijevanjem u sebi smetaju me drugačija pravila pisanja na njemačkome jeziku pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 44.09% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 23.99% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .87$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 20.11% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .83$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_pravpis1 Sporije čitam	,625	
RNTC_pravpis2 Slabije razumijem tekst	,734	
RNTC_pravpis3 Odustajem od čitanja	,721	
RNTC_pravpis4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,664	
RNTC_pravpis5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,703	
RNTC_pravpis6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,573	
RNTC_pravpis7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,758	
RNTC_pravpis8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,547
RNTC_pravpis9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,731	
RNTC_pravpis10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,742
RNTC_pravpis11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,568
RNTC_pravpis12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,829
RNTC_pravpis13 Bolje se usredotočujem		,624
RNTC_pravpis14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,563
RNTC_pravpis15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,458
RNTC_pravpis16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,467
RNTC_pravpis17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,610

Situacija 8. Kad čitam tekst s razumijevanjem nervozan sam pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 44.52% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 24.38% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .87$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 20.14% varijance i uključuje devet čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .82$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RNTC_citsraz1 Sporije čitam	,720	
RNTC_citsraz2 Slabije razumijem tekst	,779	
RNTC_citsraz3 Odustajem od čitanja	,650	
RNTC_citsraz4 Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,684	
RNTC_citsraz5 Ne znam više gdje sam u tekstu	,704	
RNTC_citsraz6 Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati	,547	
RNTC_citsraz7 Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,742	
RNTC_citsraz8 Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,531
RNTC_citsraz9 Zaboravim što sam do sada pročitao	,658	
RNTC_citsraz10 Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,869
RNTC_citsraz11 Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,449
RNTC_citsraz12 Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,822
RNTC_citsraz13 Bolje se usredotočujem		,645
RNTC_citsraz14 Sporije čitam da stignem razmisliti		,596
RNTC_citsraz15 Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,444
RNTC_citsraz16 Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,459
RNTC_citsraz17 Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,577

PRILOG 9 Eksploratorna faktorska analiza čestica upitnika CRARM za provjeru faktorske strukture skale

Rezultati su prikazani za svaku od ispitanih situacija čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku:

Situacija 1. Uzrujan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem neku riječ u tekstu pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 34.50% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 19.03% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .80$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 15.48% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .74$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RHTC_nerazrijec1: Sporije čitam	,495	
RHTC_nerazrijec2: Slabije razumijem tekst	,559	
RHTC_nerazrijec3: Odustajem od čitanja	,449	
RHTC_nerazrijec4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,510	
RHTC_nerazrijec5: Ne znam više gdje sam u tekstu	,703	
RHTC_nerazrijec6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,612	
RHTC_nerazrijec7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,760	
RHTC_nerazrijec8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,412
RHTC_nerazrijec9: Zaboravim što sam do sada pročitao	,509	
RHTC_nerazrijec10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,697
RHTC_nerazrijec11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,557
RHTC_nerazrijec12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,677
RHTC_nerazrijec13: Bolje se usredotočujem		,605
RHTC_nerazrijec14: Sporije čitam da stignem razmisliti	,304	,467
RHTC_nerazrijec15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,413
RHTC_nerazrijec16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,479
RHTC_nerazrijec17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,441

Situacija 2. Zasmeta me kad ne razumijem sadržaj teksta koji čitam pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 36.97% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 21.29% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .84$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 15.68% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .72$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RHTC_nerazsad1: Sporije čitam	,596	
RHTC_nerazsad2: Slabije razumijem tekst	,696	
RHTC_nerazsad3: Odustajem od čitanja	,582	
RHTC_nerazsad4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,593	
RHTC_nerazsad5: Ne znam više gdje sam u tekstu	,735	
RHTC_nerazsad6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više čitati	,558	
RHTC_nerazsad7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,707	
RHTC_nerazsad8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,305
RHTC_nerazsad9: Zaboravim što sam do sada pročitao	,568	
RHTC_nerazsad10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,757
RHTC_nerazsad11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,516
RHTC_nerazsad12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,798
RHTC_nerazsad13: Bolje se usredotočujem		,575
RHTC_nerazsad14: Sporije čitam da stignem razmisлити		,565
RHTC_nerazsad15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,347
RHTC_nerazsad16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,383
RHTC_nerazsad17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,388

Situacija 3. Naučiti čitati s razumijevanjem tekstove je u nastavi vrlo teško pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 38.71% varijance. Prvi faktor pod nazivom „pozitivne reakcije“ objašnjava 20.92% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .79$. Drugi faktor „negativne reakcije“ objašnjava 17.78% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .83$.

	Faktor	
	1 (pozitivne reakcije)	2 (negativne reakcije)
RHTC_nauc_citsraz1: Sporije čitam		,548
RHTC_nauc_citsraz2: Slabije razumijem tekst		,627
RHTC_nauc_citsraz3: Odustajem od čitanja		,608
RHTC_nauc_citsraz4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ		,575
RHTC_nauc_citsraz5: Ne znam više gdje sam u tekstu		,701
RHTC_nauc_citsraz6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati		,559
RHTC_nauc_citsraz7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj		,773
RHTC_nauc_citsraz8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst	,472	
RHTC_nauc_citsraz9: Zaboravim što sam do sada pročitao		,594
RHTC_nauc_citsraz10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam	,796	
RHTC_nauc_citsraz11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom	,574	
RHTC_nauc_citsraz12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	,806	
RHTC_nauc_citsraz13: Bolje se usredotočujem	,615	
RHTC_nauc_citsraz14: Sporije čitam da stignem razmisliti	,487	
RHTC_nauc_citsraz15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	,481	
RHTC_nauc_citsraz16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	,439	
RHTC_nauc_citsraz17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu	,487	

Situacija 4. Kad čitam tekst o temi o kojoj ništa ne znam, uzrujam se pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 33.23% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 21.41% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .80$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 11.82% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .69$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RHTC_neztem1: Sporije čitam	,518	
RHTC_neztem2: Slabije razumijem tekst	,599	
RHTC_neztem3: Odustajem od čitanja	,476	
RHTC_neztem4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,472	
RHTC_neztem5: Ne znam više gdje sam u tekstu	,747	
RHTC_neztem6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati	,514	
RHTC_neztem7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,710	
RHTC_neztem8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,337
RHTC_neztem9: Zaboravim što sam do sada pročitao	,558	
RHTC_neztem10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,632
RHTC_neztem11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,454
RHTC_neztem12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,658
RHTC_neztem13: Bolje se usredotočujem		,499
RHTC_neztem14: Sporije čitam da stignem razmisliti		,476
RHTC_neztem15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,391
RHTC_neztem16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,407
RHTC_neztem17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,417

Situacija 5. Kad moram čitati s razumijevanjem duži tekst nervozan sam pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 38.74% varijance. Prvi faktor pod nazivom „pozitivne reakcije“ objašnjava 21.73% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .80$. Drugi faktor „negativne reakcije“ objašnjava 17.01% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .82$.

	Faktor	
	1 (pozitivne reakcije)	2 (negativne reakcije)
RHTC_dugtekst1: Sporije čitam		,567
RHTC_dugtekst2: Slabije razumijem tekst		,683
RHTC_dugtekst3: Odustajem od čitanja		,440
RHTC_dugtekst4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ		,576
RHTC_dugtekst5: Ne znam više gdje sam u tekstu		,570
RHTC_dugtekst6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati		,633
RHTC_dugtekst7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj		,731
RHTC_dugtekst8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst	,486	
RHTC_dugtekst9: Zaboravim što sam do sada pročitao		,602
RHTC_dugtekst10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam	,732	
RHTC_dugtekst11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom	,571	
RHTC_dugtekst12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	,780	
RHTC_dugtekst13: Bolje se usredotočujem	,618	
RHTC_dugtekst14: Sporije čitam da stignem razmisliti	,596	
RHTC_dugtekst15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	,514	
RHTC_dugtekst16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	,511	
RHTC_dugtekst17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu	,493	

Situacija 6. Kad pri čitanju s razumijevanjem u rečenici naiđem na gramatiku koju ne znam, uzrujam se pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 38.22% varijance. Prvi faktor pod nazivom „pozitivne reakcije“ objašnjava 20.65% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .80$. Drugi faktor „negativne reakcije“ objašnjava 17.56% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .81$.

	Faktor	
	1 (pozitivne reakcije)	2 (negativne reakcije)
RHTC_nezgram1: Sporije čitam		,538
RHTC_nezgram2: Slabije razumijem tekst		,674
RHTC_nezgram3: Odustajem od čitanja		,466
RHTC_nezgram4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ		,543
RHTC_nezgram5: Ne znam više gdje sam u tekstu		,732
RHTC_nezgram6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati		,533
RHTC_nezgram7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj		,717
RHTC_nezgram8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst	,557	
RHTC_nezgram9: Zaboravim što sam do sada pročitao		,604
RHTC_nezgram10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam	,706	
RHTC_nezgram11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom	,628	
RHTC_nezgram12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	,741	
RHTC_nezgram13: Bolje se usredotočujem	,579	
RHTC_nezgram14: Sporije čitam da stignem razmisлити	,529	
RHTC_nezgram15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	,438	
RHTC_nezgram16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	,480	
RHTC_nezgram17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu	,577	

Situacija 7. Kada čitam u sebi (s razumijevanjem), a nastavnik provjerava razumijevanje teksta:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 39.99% varijance. Prvi faktor pod nazivom „pozitivne reakcije“ objašnjava 25.69% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .81$. Drugi faktor „negativne reakcije“ objašnjava 14.30% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .79$.

	Faktor	
	1 (pozitivne reakcije)	2 (negativne reakcije)
RHTC_nastavnik_prov1: Sporije čitam		,349
RHTC_nastavnik_prov2: Slabije razumijem tekst		,620
RHTC_nastavnik_prov3: Odustajem od čitanja		,507
RHTC_nastavnik_prov4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ		,570
RHTC_nastavnik_prov5: Ne znam više gdje sam u tekstu		,661
RHTC_nastavnik_prov6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati		,576
RHTC_nastavnik_prov7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj		,718
RHTC_nastavnik_prov8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst	,392	
RHTC_nastavnik_prov9: Zaboravim što sam do sada pročitao		,616
RHTC_nastavnik_prov10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam	,679	
RHTC_nastavnik_prov11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom	,587	
RHTC_nastavnik_prov12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta	,768	
RHTC_nastavnik_prov13: Bolje se usredotočujem	,626	
RHTC_nastavnik_prov14: Sporije čitam da stignem razmisliti	,654	
RHTC_nastavnik_prov15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem	,609	
RHTC_nastavnik_prov16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku	,565	
RHTC_nastavnik_prov17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu	,641	

Situacija 8. Kad čitam tekst s razumijevanjem nervozan sam pa:

Dva ekstrahirana faktora objašnjavaju 42.34% varijance. Prvi faktor pod nazivom „negativne reakcije“ objašnjava 23.99% varijance i obuhvaća osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .86$. Drugi faktor „pozitivne reakcije“ objašnjava 18.35% varijance i uključuje osam čestica. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosila je $\alpha = .77$.

	Faktor	
	1 (negativne reakcije)	2 (pozitivne reakcije)
RHTC_citsraz1: Sporije čitam	,603	
RHTC_citsraz2: Slabije razumijem tekst	,722	
RHTC_citsraz3: Odustajem od čitanja	,530	
RHTC_citsraz4: Preskočim tešku rečenicu ili riječ	,668	
RHTC_citsraz5: Ne znam više gdje sam u tekstu	,771	
RHTC_citsraz6: Razmišljam na koji će način učitelj provjeravati razumijevanje i ne mogu više citati	,511	
RHTC_citsraz7: Ne mogu se usredotočiti na tekst i njegov sadržaj	,774	
RHTC_citsraz8: Tražim načine da što bolje razumijem tekst		,419
RHTC_citsraz9: Zaboravim što sam do sada pročitao	,741	
RHTC_citsraz10: Dajem sve od sebe da bolje pročitam		,663
RHTC_citsraz11: Smatram to još jednim dodatnim izazovom		,512
RHTC_citsraz12: Želim što bolje razumjeti sadržaj teksta		,807
RHTC_citsraz13: Bolje se usredotočujem		,591
RHTC_citsraz14: Sporije čitam da stignem razmisлити		,580
RHTC_citsraz15: Vraćam se na pročitane dijelove da bolje razumijem		,518
RHTC_citsraz16: Trudim se da ostavim dobar dojam nastavniku		,555
RHTC_citsraz17: Trudim se da dobijem bolju ocjenu		,595

PRILOG 10 Eksploratorna faktorska analiza čestica upitnika FRAM za provjeru faktorske strukture skale

Rezultati su izdvojili tri skale upitnika:

1) Skala koja se odnosi na značajke procesa čitanja s razumijevanjem na njemačkome kao stranome jeziku (SNTC). Ekstrahiran faktor objašnjava 28.63% varijance.

	Faktor
	1
SNTC_razrijec1 Kad čitam na njemačkome, razumijem većinu riječi, ali ne razumijem sadržaj	,443
SNTC_razrijec2 Kad čitam na njemačkome, ne razumijem većinu riječi, ali razumijem sadržaj teksta	,360
rekodirana čestica SNTC_razrijec3 Kad čitam na njemačkome, razumijem većinu riječi	,383
SNTC_razrijec4 Uzrujam se kad ne razumijem sadržaj teksta kojeg čitam.	,532
SNTC_zbuncit1 Kad čitam njemački toliko se zbunim da uopće ne razumijem sto čitam	,712
SNTC_zbuncit2 Kad čitam njemački toliko se zbunim da slabije razumijem sto čitam	,692
SNTC_zbuncit3 Kad čitam njemački toliko se zbunim da brze odustajem od čitanja	,612
SNTC_zbuncit4 Kad čitam njemački toliko se zbunim da sporije čitam	,676
SNTC_zbuncit5 Kad čitam njemački toliko se zbunim da se teze usredotočujem na sadržaj	,689
SNTC_zbuncit6 Kad čitam njemački toliko se zbunim da lošije čitam na glas	,620
SNTC_duztekst1 Uhvati me panika/nervoza kad vidim dugačak tekst koji moram citati u sebi na njemačkome jeziku	,547
SNTC_duztekst2 Uhvati me panika/ nervoza kad moram pročitati i razumjeti dugačak tekst na njemačkome jeziku	,640
rekodirana čestica SNTC_duztekst4 Volim citati pred drugima duže tekstove na njemačkome jeziku	,488
SNTC_temtekst1 Nervoza sam kad moram citati u sebi njemački tekst o nepoznatoj temi	,594
SNTC_temtekst2 Nervoza sam kad moram citati u sebi njemački tekst o poznatoj temi	,462
SNTC_gram1 Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na gramatiku koju nisam naučio	,634
SNTC_gram2 Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na gramatiku koju još nismo učili	,578
SNTC_gram3 Zbog drugačijeg poretka riječi u njemačkim rečenicama teze se koncentriram na sadržaj	,681
SNTC_gram4 Drugačiji poredak riječi u rečenicama mi otežava razumijevanje njemačkih tekstova	,613

SNTC_gram5 Kod čitanja me zbunjuje drugačiji poredak riječi u njemačkim rečenicama	,478
SNTC_neprijec1 Nervozan sam kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koja mi je poznata, a ne razumijem je	,573
SNTC_neprijec2 Nervozan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem sve riječi u tekstu	,464
SNTC_neprijec3 Smeta me kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koju ne bih znao dobro izgovoriti na glas	,451
SNTC_neprijec4 Nervozan sam kad kod čitanja naiđem na riječ s puno preglasa	,485
SNTC_nacincit1 Obično pri čitanju s razumijevanjem prevodim riječ po riječ u tekstu	,408
SNTC_pravpis1 Zbog drugačijih pravila pisanja u njemačkome jeziku, lošije razumijem tekst koji čitam	,786
SNTC_pravpis2 Zbog drugačijih pravila pisanja u njemačkome jeziku u odnosu na hrvatski, sporije čitam tekst	,640
SNTC_pravpis3 Zbog drugačijih pravila pisanja u njemačkome jeziku, Preskočim riječi koje ne znam pročitati	,469
SNTC_pravpis4 Zbog drugačijih pravila pisanja u njemačkome jeziku, teze se usredotočujem na tekst koji čitam	,637
SNTC_pravpis5 Ne znam sva pravila o pisanju u njemačkome jeziku i to me uzrujava kod čitanja u sebi	,623
SNTC_pravpis6 Ne znam sva pravila o pisanju i zbog toga lošije razumijem tekst koji čitam	,676
rekodirana cestica SNTC_citiug1 Volim citati tekstove na njemačkome jeziku u sebi	,433
rekodirana cestica SNTC_citiug2 Osjećam se sigurnim u sebe dok čitam s razumijevanjem	,396
rekodirana cestica SNTC_citiug3 Kad se navikneš, čitanje s razumijevanjem i nije tako teško	,347
rekodirana cestica SNTC_citiug4 Zadovoljan sam kako čitam na glas na njemačkome	,383
rekodirana cestica SNTC_citiug5 Zadovoljan sam kako čitam na glas na njemačkome u odnosu na druge učenike	,367

2) Skala koja se odnosi na aspekte straha vezane uz nastavu njemačkoga kao stranoga jezika (SNC_nastava)

	Faktor
	1
SNC_nastava1 Najteža stvar u nastavi njemačkoga jezika za mene je naučiti citati na glas njemačke riječi	,806
SNC_nastava2 Najteža stvar u nastavi njemačkoga jezika za mene je naučiti citati na glas njemačke rečenice	,859
SNC_nastava3 Najteža stvar u nastavi njemačkoga jezika za mene je naučiti citati s razumijevanjem tekstove na njemačkome	,632
SNC_nastava4 Vise bih volio/la da na nastavi njemačkoga jezika ne moram citati na glas	,522

3) Skala koja se odnosi na kulturne aspekte zemalja njemačkoga govornog područja (SNC_kultura)

	Faktor
	1
SNC_kultura1 Njemačka (austrijska, švicarska) kultura i običaji su mi nepoznati	,306
rekodirana cestica SNC_kultura2 Njemačka (austrijska, švicarska) kultura i običaji su mi zanimljivi	,815
rekodirana cestica SNC_kultura3 Njemačku (austrijsku, švicarsku) kulturu i običaje želio bih bolje upoznati	,761

PRILOG 11 Eksploratorna faktorska analiza čestica upitnika CRAM za provjeru faktorske strukture skale

Rezultati su izdvojili dvije skale upitnika:

1) Skala koja se odnosi na značajke procesa čitanja s razumijevanjem na hrvatskome kao materinskome jeziku (SHTC). Ekstrahiran faktor objašnjava 19.5% varijance.

	Faktor
	1
SHTC_razrijec1: Kad čitam na hrvatskome, razumijem riječi, ali ne razumijem sadržaj teksta.	,497
SHTC_razrijec2: Kad čitam na hrvatskome, ne razumijem većinu riječi, ali razumijem sadržaj teksta.	,623
SHTC_razrijec4: Uzrujam se kad ne razumijem sadržaj teksta kojeg čitam	,307
SHTC_neprijec1: Nervozan sam kad pri čitanju naiđem na zastarjelice	,464
SHTC_neprijec2: Nervozan sam kad pri čitanju naiđem na riječi koje ne razumijem	,602
SHTC_neprijec3: Nervozan sam kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koja mi je poznata, a ne razumijem je.	,496
SHTC_neprijec4: Nervozan sam kad pri čitanju u sebi ne razumijem sve riječi u tekstu.	,435
SHTC_neprijec5: Smeta me kad pri čitanju u sebi naiđem na riječ koju ne bih znao dobro izgovoriti na glas	,394
SHTC_zbuncit1: Kad čitam toliko se zbunim da uopće ne razumijem sto čitam	,585
SHTC_zbuncit2: Kad čitam, toliko se zbunim da slabije razumijem sto čitam	,528
SHTC_zbuncit3: Kad čitam, toliko se zbunim da odustajem od čitanja	,384
SHTC_zbuncit4: Kad čitam, toliko se zbunim da sporije čitam	,683
SHTC_zbuncit5: Kad čitam, toliko se zbunim da se teze usredotočujem	,691
SHTC_zbuncit6: Kad čitam, toliko se zbunim da lošije čitam na glas	,547
SHTC_duztekst1: Uhvati me nervoza kad vidim dugačak tekst koji moram citati u sebi	,497
SHTC_duztekst2: Uhvati me panika/ nervoza kad moram pročitati i razumjeti dugačak tekst	,523
SHTC_temtekst1: Nervozan sam kad moram citati u sebi tekst o nepoznatoj temi	,550
SHTC_temtekst2: Nervozan sam kad moram citati u sebi tekst o poznatoj temi	,493
SHTC_gram1: Uzrujam se svaki put kad pri čitanju u sebi naiđem na nepoznatu gramatiku.	,589

SHTC_gram2: Pri čitanja s razumijevanjem me ometa razmišljanje o gramatici	,563
SHTC_pravpis1: Ne znam sva pravila pisanja i zbog toga lošije razumijem tekst koji čitam	,580
SHTC_pravpis2: Kod čitanja na glas zbunjuju me interpunkcijski znakovi (točka, zarez, navodnici,...)	,618
SHTC_pravpis3: Kad čitam s razumijevanjem Razmišljam o tome kako je napisana riječ	,327

2) Skala koja se odnosi na aspekte straha vezane uz nastavu hrvatskoga kao materinskoga jezika (SHC_nastava). Ekstrahirani faktor objašnjava 21.21 % varijance.

	Faktor
	1
SHC_nastava2: Najteža stvar u nastavi HJ za mene je naučiti citati s razumijevanjem	,491
SHC_nastava3: Vise bih volio/ljela da na nastavi HJ ne moram citati na glas	,592
rekodirana cestica SHC_nastava6: Vise bih volio da na nastavi vise čitamo, a da manje obrađujemo jezik	,441
rekodirana cestica SHC_nastava7: Volim satove HJ na kojima čitamo s razumijevanjem	,515
rekodirana cestica SHC_nastava8: Volim satove hrvatskoga jezika na kojima čitamo na glas	,715

14. LITERATURA

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2), 155-168.

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? U J.C. Alderson i A.H. Urquhart (ur.), *Reading in a foreign language*, London: Longmann, 1-24.

Alpert, R. i Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.

Al-Sohbani, Y. A. Y. (2018). Foreign language reading anxiety among Yemeni secondary school students. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(1), 57-65.

Anderson, R. C. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. The National Institute of Education, Washington DC.

Anderson, R. C., Wilson, P. T. i Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 285-303.

Angelos, S. i McGriff, N. (2002). Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30(5), 44-46.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Asghari, A., Kadir, R. A., Elias, H., i Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: A brief review. *Education Sciences and Psychology*, (3), 3-8.

Aydın, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1), 0-137.

Bailey, K. D. (1983). Sociological classification and cluster analysis. *Quality and quantity*, 17(4), 251-268.

Barac-Grum, V., i Zečević, V. (1975). Faktor, činilac, činitelj, čimbenik. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 23(1), 10-15.

Bay, E. J. i Algase, D. L. (1999). Fear and anxiety: a simultaneous concept analysis. *International Journal of Nursing Knowledge*, 10(3), 103.

Benčić, T. (2014). Anksioznost. Pristup: 5. prosinca 2018. <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucneteme/anksioznost/>

Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT journal*, 56(1), 68-70.

Bernhardt, E. B. i Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied linguistics*, 16(1), 15-34.

Blaha, J., & Chomin, L. (1981). The dimensions of reading attitude for inner-city Detroit fifth graders. *Psychology in the Schools*, 18(3), 274-278.

Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners, *The Reading Matrix* 5(2), 67-85.

Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language learning* 23, 231-244.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language learning journal*, 28(1), 29-39.

Calvo, M. G. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4(3), 289-306.

Capan S. A. i Karaca M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 1360 – 1373.

Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.

Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.

Cipielewski, J. i Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of experimental child psychology*, 54(1), 74-89.

Clément, R., Gardner, R. C. i Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123-133.

Clark, C. i Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: a research overview. The National Literacy Trust. Pristup: 12. Srpnja 2017. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview/>

Clarke, M. A. (1980). The Short Circuit Hypothesis of ESL reading: Or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.

Cox, K. E. i Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 116-131.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The future of flow. U: M. Csikszentmihalyi i I. Csikszentmihalyi (ur.) *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (str. 364-383). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. i Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self. A psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1995). The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium. *Journal of Leisure Research*, 27(3), 300-304.

Cunningham, A. E. i Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22, 8-17.

Ćibarić, A. (2015). *Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

Černilogar, L. (2018). *Bralna anksioznost, bralno razumevanje in bralne učne strategije pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York, NY: Putman.

Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S. i Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600), 2013-2015.

Dehaene, S. (2011). The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education. *Human Neuroplasticity and Education*, 117, 19-32.

Dehaene, S. (2013). *Čitanje u mozgu: znanost i evolucija ljudskog uma*. Zagreb: Algoritam, 2013

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., i Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234-244.

Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.

Dewaele, J. M. i MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274

Didović-Baranac, S. (2020). *Strah od čitanja i ovladavanje vještinom čitanja*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Dobson, C. B. (2012). *Stress: The hidden adversary*. Springer Science & Business Media.

Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian modern language review*, 60(5), 549-586.

Ehmig, S. C. i Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag: Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien; Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012*. Stiftung Lesen.

Ehrman, M. E. i Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1), 67-89.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.

Endler, N. S. (1980). Person-situation interaction and anxiety. U: Schlesinger, L. B., i Kutash, I. L. (ur.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment* (str. 241-266). San Francisco: Jossey-Bass.

Erceg Jugović, I. i Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 2, 299-316.

Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.

Eysenck, M. W., Archer, T. i Nilsson, L. G. (1989). Anxiety and cognition: Theory and research. *Aversion, avoidance, and anxiety: Perspectives on aversively motivated behavior*, 323-334.

Eysenck, M. W. i Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & emotion*, 6(6), 409-434.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., i Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.

Finch, A.E. (2000). A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students (neobjavljena doktorska disertacija). Manchester University, England. Pristup: 24. srpnja 2017. <http://www.finchpark.com/afe/>

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of general psychology*, 2(3), 300-319.

Ganschow, L., i Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80, 199–212.

Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R. i Gliksman, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32(3), 198-213.

Gardner, R. C., Smythe, P. C. i Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27, 243-261.

Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.

Geoghegan, G. (1983). *Non-native speakers of English at Cambridge University: linguistic difficulties and social adjustment*. Cambridge: Bell Educational Trust.

Gobel, P., i Matsuda S. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System* 32, 21-36.

Gordon, E. M., i Sarason, S. B. (1955). The relationship between "text anxiety" and "other anxieties". *Journal of personality*, 23, 317-323.

Grabe, W. i Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D. i Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.

Grgin, T., (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Guthrie, J. T. i Alvermann, D. E. (Eds.). (1999). *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*. Teachers College Press.

Güvendir, E. (2014). Using think-aloud protocols to identify factors that cause foreign language reading anxiety. *Reading, 14*(2), 109-118.

Hainaut, J. P. i Bolmont, B. (2005). Effects of mood states and anxiety as induced by the video-recorded Stroop Color-Word Interference Test in simple response time tasks on reaction time and movement time. *Perceptual and motor skills, 101*(3), 721-729.

Hewitt, E. i Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal, 96*(2), 170-189.

Hilgard, E. (1963). Motivation in learning theory. U: S. Koch (ur.), *Psychology: A Study of Science, 5* (str. 253-283). New York: McGraw-Hill.

Horvatić Čajko, I. (2009). Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 10*(18), 97-111.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal, 70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. *Shifting the instructional focus to the learner, 15-33*.

Horwitz, E. K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. U: E. K. Horwitz, i D. J. Young (ur), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (str. 37-39). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics, 21*, 112-126.

Horwitz, E. K., Tallon, M. i Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. U: Cassady, J. C. (ur.) (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (str. 96-115). Peter Lang.

Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014). *Psychological reports*, 119(1), 71-76.

Immordino-Yang, M. H. i Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

Jalongo, M. R. i Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.

Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(3), 86-99.

Joo, K. Y., i Damron, J. (2015). Foreign language reading anxiety: Korean as a foreign language in the United States. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 17, 23-55.

Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15-36.

Kim, Y. (2002). *Construction of a theoretical model of foreign language anxiety and development of a measure of the construct: Korean university EFL learners' case*. Doktorska disertacija, Indiana University

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language learning*, 27(1), 93-107.

Lalonde, R. N. i Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(3), 224–237.

Lasić-Lazić, J., Laszlo, M., & Boras, D. (2008). *Informacijsko čitanje*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American psychologist*, 37(9), 1019-1024.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819-834

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673

Lazarus, R. S. (2003). Author's response: the Lazarus manifesto for positive psychology and psychology in general. *Psychological Inquiry*, 14(2), 173-189.

Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. *Psychological inquiry*, 14(2), 93-109.

Lebedina-Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap

LeDoux, J. (1998). *The emotional brain*. London: Phoenix

Lee, J. W. i Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *Tesol Quarterly*, 31(4), 713-739.

- Levitt, E. E. (1980). The Experimental Measurement of Anxiety. *The Psychology of Anxiety*, 47-71
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Lukin, A. (2017). *Čitateljske grupe u osnovnoj školi kao model pristupa čitatelju, čitanju i književnome djelu*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
- Luo, H. (2011). *Construction of a Chinese as a foreign language (CFL) anxiety scale: towards a theoretical model of foreign language anxiety*. Neobjavljena doktorska disertacija. University of Texas at Austin.
- Luo, H. (2012). Sources of foreign language anxiety: Towards a four-dimension model. *Contemporary Foreign Language Studies*, 12, 49-61.
- Luo, H. (2013). Chinese language learning anxiety and its associated factors. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 48(2), 109-133.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442-464.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1988). The Measurement of Anxiety and Applications to Second Language Learning: An Annotated Bibliography. Research Bulletin No. 672.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.

MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

MacIntyre, P. D. i Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.

MacIntyre, P. D. i Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213.

MacIntyre, P. D. i Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. *Psychology for language learning*, 103-118.

MacIntyre P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. U: Gkonou C., Daubney M., Dewaele J.-M. (ur.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (str. 11-30). Bristol: Multilingual Matters.

MacIntyre, P.D., Gregersen, T. i Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274.

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. Nikolov, M. (ur), *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 68-79). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Matić, I. (2016). Preoblikovanje i provjera instrumenta za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku. *Strani jezici* 44 (3), 162-191.

Matić, I. (2018). Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku. *Strani jezici* 47 (4), 243-264.

McKenna, M. C. i Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626-639.

Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak

Mihaljević Djigunović, J. (2006). Language anxiety and language processing. *EUROSLA yearbook*, 6(1), 191-212.

Mihaljević Djigunović J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Pregledni rad. Sociologija i prostor*, 51(2013) 197 (3), 471-491.

Mihaljević Djigunović, J. i Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Studia Romanica et Anglicae Zagrabienisia*, 53, 327-347.

Mikami, H., Leung, C. Y., i Yoshikawa, L. (2018). The threshold of anxiety in low-stakes testing for foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 30, 92–107.

Mokhtari, K. i Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, 25(3), 2-11.

Moyer, K. H. (2008). Debilitating and facilitating anxiety effects on identification. *Journal of undergraduate Psychological research*, 3, 6-20.

Nacionalna strategija poticanja čitanja, Ministarstvo kulture i medija. Pristup: 5. prosinca 2018.
https://min-kulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja_tekst.pdf

Nikić, M. (1994). Psihologija straha. *Obnovljeni Život*, 49 (1), 43-67.

Novak, M. i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 473-498.

OECD (2012): Let's read them a story! The parent factor in education. 2. Read your children a story. Pristup: 15. prosinca 2017.

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50297246.pdf>

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. U: M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (str. 359-366). Boston: Heinle&Heinle.

Öhman, A. (2012). The biology of fear: Evolutionary, neural and psychological perspectives. *Fear: Across the disciplines*, 35-50.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76(1), 14-26.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G. i Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537-543.

Piccolo, L. D. R., Giacomoni, C. H., Lima, M., Basso, F. P., Haase, V. G., Zbornik, J. i Salles, J. F. D. (2020). Translation and cross-cultural adaptation of the Brazilian version of the Reading Anxiety Scale: Short version. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1- 13.

Pichette, F., Segalowitz, N. i Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults' evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 391-403.

Praček, A. (2017). *Anksioznost učenecv 6. razreda osnovne šole pri pouku angleščine kot tujega jezika v povezavi z njihovo učno uspešnostjo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 101-108.

Psihologijski rječnik, uredio Boris Petz, Prosvjeta, Zagreb, 1992

Puškar, K. (2010). A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German. Pristup 10. srpnja 2019.

http://www.unizg.hr/rektorova/nagradjeni_radovi_09_10.html

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5.izdanje). Toronto, Canada: Wiley.

Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14(2), 55-77.

Rosandić, D. (2005.) *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Saito, Y. i Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.

Saito, Y., Garza T. i Horwitz E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *Modern Language Journal* 83, 202-18.

Salehi, M. i Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940.

Sanchez-Herrero, S. A. i Sanchez, M. D. P. (1992). The Predictive Validation of an Instrument Designed to Measure Student Anxiety in Learning a Foreign Language. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 961-966.

Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H, Yule, G. i Stern H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.

Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Schachter, S. i Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379-399.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.

Sieber, J. E. (1969). A Paradigm for Experimental Modification of the Effects of Test Anxiety on Cognitive Processes. *American Educational Research Journal*, 6(1), 46-61.

Skeide, M., Kumar, M., Mishra, R. K., Tripathi, V.N., Guleria, A., Singh, J.P., Eisner, F., i Huettig, F. (2017). Learning to read alters cortico-subcortical cross-talk in the visual system of illiterates. *Science Advances* 3 (5), 1-7.

Sparks, R. L. i Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.

Sparks, R. L. i Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58-74.

Sparks, R. L. i Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235-244.

Sparks, R. i Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language skills and affective characteristics. *Journal of Educational Research*, 89, 172-185.

Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. (1997). Anxiety and proficiency in a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 559-562.

Sparks, R. L., Ganschow, L. i Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal* 84(2), 251-255

Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L. i Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency?. *Language Learning*, 62(2), 473-505.

Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and behavior*. Oxford, England: Academic Press.

Stamos, V. (1996). Fobične, anksiozne in obsesivno-kompulzivne motnje. *Nevrotske, stresne in somatoformne motnje v splošni medicini in psihiatriji*, 25-37.

Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 231-249.

Strack, J., Lopes, P., Esteves, F. i Fernandez-Berrocal, P. (2017). Must we suffer to succeed? When anxiety boosts motivation and performance. *Journal of Individual Differences*, 38 (2), 113-124.

Šafran, J. i Zivlak, J. (2019). Utjecaj pet velikih osobina i straha od negativne evaluacije na anksioznost pri učenju stranog jezika. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(1), 275-306.

Šamo, R. (2006). Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogledi*, 13 (1), 31-48.

Šamo, R. (2014). *Čitanje do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šamo, R. i Mikulec, A. (2018). EFL Reading Metacomprehension from the Developmental Perspective: A Longitudinal Case. *Journal of Language and Education*, 4 (1), 105-116.

Štrkalj Ivezić, S., Folnegović Šmalc, V. i Mimica, N. (2007). Dijagnosticiranje anksioznih poremećaja. *Medix: Specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 13(71), 56-58.

Subasi G. (2014). Foreign language reading anxiety: Does it really exist? *Academic Journals. Educational research and Review*, 9 (24), 1360-1371.

Tasnimi, M. (2009). Affective Factors: Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13 (2), 117-124.

Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A law for all seasons. *Theory & Psychology*, 4(4), 525-547.

Tomlje, T. (2018). *Anksioznost učenicev pri pouku angleščine*. Doktorski rad. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Trang, T. T. T., Moni, K. i Baldauf Jr, R. B. (2013). Foreign language anxiety: understanding its sources and effects from insiders' perspectives. *Journal of Asia TEFL*, 10(1), 95-131.

Tsai, Y. C. i Li, Y. C. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading-proficiency test. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 95.

Von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.

Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija* 5, 2, 271-293.

Vulić Prtorić, A. (2003). *Priručnik za skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente (SKAD-62)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Wolf, M., i Stoodley, C. J. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Cambridge: Icon.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.

Wolf, M., Gottwald, S., Galyean, T., Morris, R. i Breazeal, C. (2014). The Reading Brain, Global Literacy, and the Eradication of Poverty Bread and Brain, Education and Poverty. *Pontifical Academy of Sciences, Scripta Varia*, 125, 1-22.

Xinguang, S. H. A. O. (2014). A study of Chinese college students' English reading anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 299-303.

Young, D. J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25, No.2, 157-172.

Zbornik, J. (1988). *Empirical and theoretical extension of a reading anxiety paradigm*. Kent, OH: Kent State University.

Zbornik, J. J. i Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading improvement*, 28(1), 2-13.

Zbornik, J. (2001). Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually. Today's School Psychologist. Pristup: 11. svibnja 2017.

<http://www.lkwdpl.org/schools/specialed/zbornik3.htm>

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 456-487.

Zhao, A., Guo, Y. i Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778.

15. ŽIVOTOPIS

Ivana Matić rođena je 24. ožujka 1985. godine u Varaždinu. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala je 2010. godine na dvopredmetnome studiju fonetike i njemačkoga jezika i književnosti. Na istome fakultetu 2014. godine upisuje poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike.

Od 2014. godine do danas radi kao učiteljica njemačkoga jezika u osnovnoj školi, a od 2020. godine kao vanjski suradnik u nastavi poslovnoga njemačkoga jezika na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu.

Redovito sudjeluje na skupovima stručnog usavršavanja iz područja nastave njemačkoga jezika te na znanstvenim konferencijama iz područja primijenjene lingvistike. Dvostruki je nositelj nagrade za najbolji istraživački rad u doktorandskoj sekciji na konferencijama HDPL-a (*2016. godine s kolegicom Pernjek i 2017. godine samostalno*). Član je predsjedništva KDV - Hrvatskoga društva profesora i nastavnika njemačkoga jezika od 2016. godine.

Područje interesa: osjećaji kod učenja stranih jezika, strah od čitanja, čitanje na stranome jeziku, strah od stranoga jezika, strah od njemačkoga kao stranoga jezika

16. POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

1. Matić, I. (2016) Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici* 44 (1), 54-66.
2. Pernjek, J. i Matić, I. (2016) Zadovoljstvo poslom nastavnika njemačkoga jezika. *Strani jezici* 44 (1), 4-28.
3. Matić, I. (2016) Preoblikovanje i provjera instrumenta za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku. *Strani jezici* 44 (3), 162-191.
4. Pernjek, J. i Matić, I. (2017) Uporaba kohezivnih sredstava kao pokazatelj razine komunikacijske kompetencije hrvatskih učenika njemačkoga jezika. *Zbornik radova s Međunarodne znanstvene konferencije HDPL 2017*.
5. Matić, I. (2018) Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku. *Strani jezici* 47 (4), 243-264.