

# Ispitivanje straha od stranoga jezika kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika

---

**Paulon, Andrea**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:860241>

*Rights / Prava:* [Attribution-ShareAlike 4.0 International/Imenovanje-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-28**



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

*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ISTOČNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOST  
KATEDRA ZA UKRAJINSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

ANDREA PAULON

**Ispitivanje straha od stranoga jezika kod hrvatskih  
studenta ukrajinskog jezika**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

Zagreb, veljača 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ISTOČNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOST  
KATEDRA ZA UKRAJINSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

ANDREA PAULON

**Дослідження мовної тривожності серед  
хорватських студентів української мови**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

Zagreb, veljača 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ISTOČNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOST  
KATEDRA ZA UKRAJINSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

ANDREA PAULON

**Examination of language anxiety among Croatian  
students of the Ukrainian language**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marina Jajić Novogradeć, poslijedoktorandica

Zagreb, veljača 2023.

## ZAHVALE

*Veliku zahvalu, u prvom redu, bih htjela posvetiti svojoj mentorici dr. sc. Marini Jajić Novogradec, postdokt., koja me strpljivo i s puno razumijevanja usmjeravala i vodila pri uspješnoj izradi ovog diplomskog rada.*

*Posebno se zahvaljujem svojim prijateljima koji su me konstantno bodrili i pomagali mi kod završnih modifikacija ovog rada, te svojoj obitelji koja je uvijek vjerovala u mene tijekom godina studija.*

*Od početka studiranja do posljednjeg dana i obrane ovog diplomskog rada, posebno mjesto i prigodnu posvetu zavrijeđuje moj mlađi brat, za kojeg vjerujem da bi bio ponosan na mene zbog ovog akademskog uspjeha te da bi čestitke upotpunio prikladnim zadirkivanjem. Bio si i ostat češ vječita inspiracija i poticatelj ka boljem.*

*Na samom kraju, najveću zahvalu upućujem svojoj majci koja je bila uz mene nakon svakog spoticanja i koja se veselila svakom novom akademskom uspjehu.*

*Veliko HVALA svima, bez vas ovaj uspjeh ne bi bio moguć!*

## IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad Ispitivanje straha od stranoga jezika kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr. sc. Marine Jajić Novogradec postdokt.

Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Studentica:

Andrea Paulon

U Zagrebu, 27. veljače 2023.

---

(potpis)

## SADRŽAJ

UVOD .....	1
1. TEORIJSKE OSNOVE.....	2
1.1. Individualni čimbenici i usvajanje jezika .....	3
1.1.1. Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika.....	3
1.2. Podjela individualnih čimbenika i kontekst učenja .....	5
1.2.1. Afektivni čimbenici.....	6
2. STRAH OD STRANOGA JEZIKA.....	15
2.1. Definiranje i klasificiranje straha od jezika .....	15
2.2. Nastanak, razvijanje i povezanost straha s uspjehom.....	19
2.3. Utjecaj straha i Tobiasov model .....	19
2.4. Manifestacije straha .....	20
2.5. Izvori i vrste straha .....	20
2.5.1. Strah od komunikacije.....	23
2.5.2. Strah od ocjenjivanja.....	25
2.5.3. Strah od negativne društvene evaluacije .....	27
2.6. Strah i komponente učenja stranoga jezika .....	28
2.6.1. Strah od slušanja.....	29
2.6.2. Strah od čitanja.....	30
2.6.3. Strah od pisanja .....	30
2.7. Oslobođanje od straha od jezika .....	31
3. ISPITIVANJE STRAHA OD STRANOGA JEZIKA KOD HRVATSKIH STUDENATA UKRAJINSKOG JEZIKA .....	36
3.1. Cilj istraživanja.....	37

3.1.1. Istraživačka pitanja i hipoteze .....	37
3.2. Metodologija istraživanja .....	38
3.2.1. Ispitanici .....	38
3.2.2. Metode istraživanja i postupak.....	39
3.3. Rezultati istraživanja prema istraživačkim pitanjima i hipotezama .....	41
3.3.1. <i>Povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razine učenja jezika .....</i>	41
3.3.2. <i>Povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije .....</i>	42
3.3.3. <i>Razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika s obzirom na nastavnika ukrajinskog jezika.....</i>	43
3.3.4. <i>Razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika prema fazama procesa učenja.</i>	45
3.3.5. <i>Povezanost samoprocjene znanja u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku i razine straha od ukrajinskog jezika .....</i>	46
3.4. Rasprava .....	47
4. ZAKLJUČAK .....	51
LITERATURA.....	52
PRILOG 1 .....	55
SAŽETAK NA HRVATSKOM JEZIKU .....	60
SAŽETAK NA UKRAJINSKOM JEZIKU.....	61
SAŽETAK NA ENGLLESKOM JEZIKU.....	62



## UVOD

Tema našeg diplomskog rada bavi se ispitivanjem straha od ukrajinskog kao stranog jezika kod hrvatskih studenata. Budući da se malo istraživanja bavi ispitivanjem straha od stranoga jezika u hrvatskom kontekstu općenito, a osobito ispitivanjem straha u procesu učenja slavenskih kao stranih jezika, odlučili smo se za navedenu temu. Rad se sastoji od dva glavna dijela: teorijskog i istraživačkog. Nakon uvoda, u teorijskom dijelu rada objašnjavaju se pojmovi poput *stranog jezika*, *usvajanja jezika*, govori se o čimbenicima koji utječu na usvajanje jezika, kao što su afektivni čimbenici, uključujući i strah od stranog jezika. U središnjem dijelu rada opisuje se strah od stranoga jezika, kako on nastaje, kako se razvija i na koji način se očituje, te koji su mu izvori. Zatim se na temelju stručne literature daju prijedlozi kako kontrolirati i potencijalno se osloboditi od straha od stranoga jezika. Istraživački dio prikazuje istraživanje koje je provedeno među hrvatskim studentima ukrajinskog jezika kako bi se ispitalo postoji li kod studenata određeni strah u procesu učenja i usvajanja ukrajinskog jezika. Rezultati su pokazali prisutnost straha od jezika kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika i književnosti. Iako je sudjelovao mali broj ispitanika te nisu sve hipoteze potvrđene, dobiveni rezultati mogu dati daljnje smjernice za nova istraživanja straha od stranoga jezika u različitim kontekstima.

## 1. TEORIJSKE OSNOVE

U ovom poglavlju objasniti ćemo osnovne pojmove vezane uz našu temu. Najprije ćemo reći nešto o individualnim čimbenicima i kako oni utječu na usvajanje jezika. Osim individualnih čimbenika osvrnut ćemo se i na pojmove poput *stranog jezika* i *usvajanja* ili *učenja jezika*. Također ćemo posvetiti dio rada i najčešće korištenom modelu za usvajanje jezika, a to je *Socioedukacijski model usvajanja drugoga jezika*. Zatim ćemo opisati središnju temu našeg rada, odnosno afektivne čimbenike među kojima je i strah od jezika. Jednako tako, bit će riječi o definiranju straha od jezika, njegovog nastanka, utjecaju na učenje i manifestiranju. Navest ćemo vrste straha od jezika prema njegovim izvorima, te u kojim se oblicima on pojavljuje u nastavi. Na kraju teorijskog dijela, navest ćemo načine i određene savjete za oslobađanje od straha od jezika. Istraživački dio sastoji se od istraživanja straha od ukrajinskog jezika u kojemu su sudjelovali hrvatski studenti koji studiraju Ukrajinski jezik i književnost kao jednu od studijskih grupa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

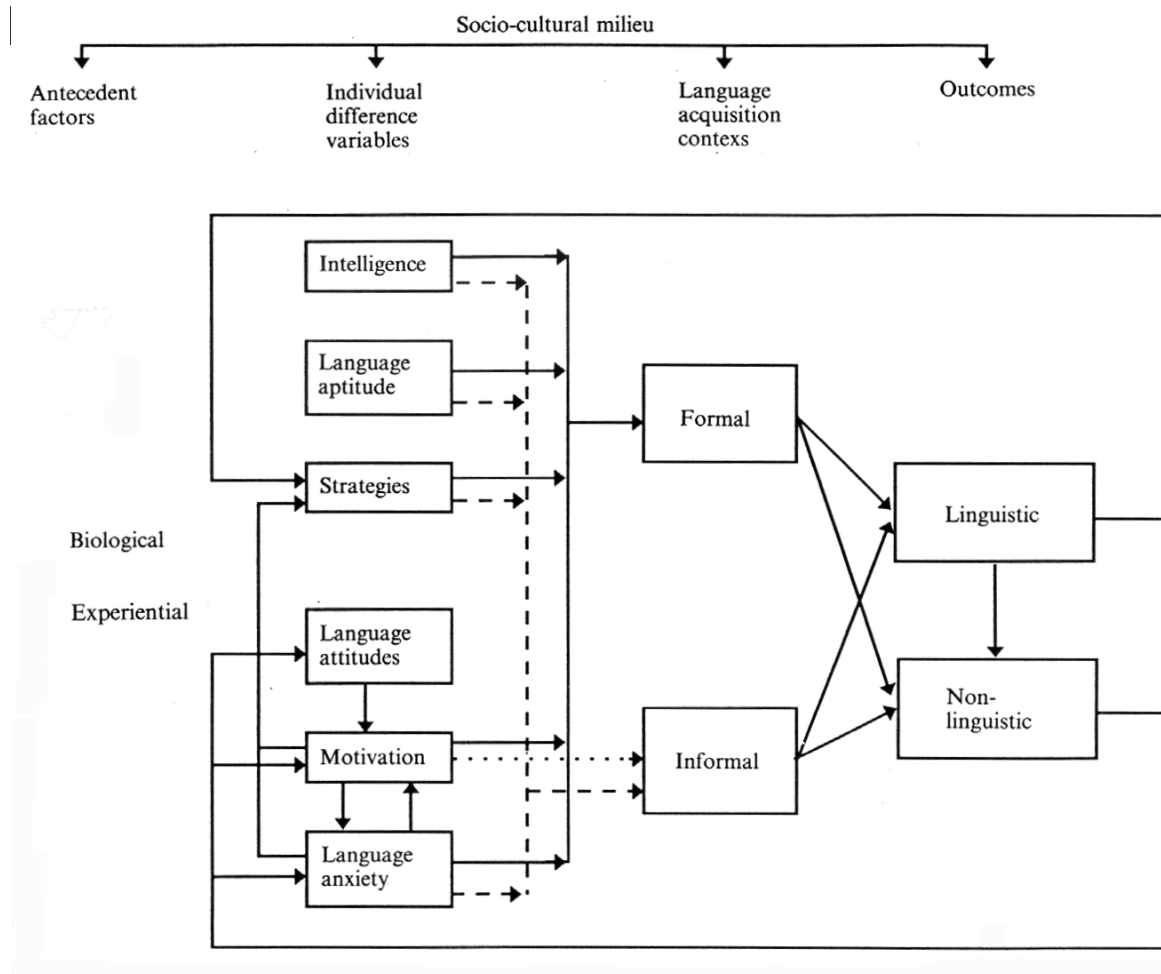
Prije samog opisa individualnih čimbenika, htjeli bismo navesti par bitnih pojmova kao što su *učenici*, *strani jezik* i njegovo *ovladavanje*. Hrvatske autorice, Marta Medved Krajnović (2010) i Zrinka Jelaska (2005) u svojim se radovima koriste terminima *korisnik* i *učenik*, koji se razlikuju primarno u tome što *korisnik* označava bilo koju osobu koja koristi jezik (materinski ili strani), dok je *učenik* osoba do adolescentske ili rane odrasle dobi koji uči jezik uglavnom u nekom formalnom okruženju. Termin *materinski* ili *primarni jezik* se razlikuje od termina *strani jezik* po redoslijedu usvajanja. Materinski jezik (engl. *mother language*) se usvaja prvi, od rođenja, dok se strani jezik (engl. *foreign language*) usvaja nakon što je prvi jezik već usvojen. Među hrvatskim istraživačima rabi se izraz i *ini jezik*, kao krovni naziv za sve druge jezike osim primarnog. U hrvatskoj glotodidaktičkoj literaturi valja razlikovati i termine *usvajanje*, *učenje* i *ovladavanje jezikom*. Strani se jezik *usvaja* spontano i u neformalnoj okolini gdje je većinom prisutan (npr. Hrvati u Austriji koji usvajaju njemački), a *uči* se u formalnom okruženju, u nekoj instituciji uz jezičnu građu (npr. engleski i njemački u hrvatskim školama, ukrajinski na fakultetu). *Ovladavanje jezikom* podrazumijeva i usvajanje jezika, tj. radi se o krovnom terminu, koji uključuje istovremeno i usvajanje jezika u prirodnoj okolini, nesvjesno, i učenje jezika u formalnoj sredini. U hrvatskom obrazovnom sustavu ukrajinski jezik je istovremeno i manjinski jezik (za pripadnike ukrajinske nacionalne manjine koji mogu učiti jezik u školama po Modelu C) i strani jezik (za ne pripadnike nacionalne manjine koji iz osobnog interesa uče jezik u školama, ili ga studiraju na fakultetu).

## **1.1. Individualni čimbenici i usvajanje jezika**

U ovladavanju inim jezikom posebna pažnja posvećuje se individualnim razlikama, jer o njima ovisi krajnji uspjeh u stranom jeziku svakog pojedinca, stoga individualni čimbenici su oni koji čine proces ovladavanja stranim jezikom vrlo složenim i raznolikim (Dörnyei, 2005: 2). Najpoznatiji model koji opisuje proces učenja i usvajanja jezika ovisan o brojnim individualnim čimbenicima je *Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika* autora Roberta Gardnera i Petera MacIntyre (1993) kojeg opisujemo u nastavku.

### **1.1.1. Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika**

U Hrvatskoj i u svijetu postoje razna i brojna istraživanja na temu uloge i podjele individualnih čimbenika u usvajanju stranoga jezika. Većina hrvatskih i svjetskih istraživanja, koja se bave ispitivanjima individualnih čimbenika, utemeljena su na *Socioedukacijskom modelu* poznatog kanadskog socijalnog psihologa Roberta Gardnera (1985). R Gardner (1988) u svom radu tvrdi da se u njegovom modelu vidi jasna i izravna veza s empirijskim istraživanjima, koja pokazuju da se glavne varijable modela mogu zasebno mjeriti i definirati dok se prikazane veze i odnosi između varijabli mogu jasnije prikazati (Gardner, 1988 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 11). Na dolje prikazanoj slici (Slika 1.) možemo vidjeti da se *Socioedukacijski model* sastoji od četiri glavna dijela: prethodnih čimbenika, individualnih čimbenika, konteksta u kojem se jezik usvaja i rezultata učenja. Svi elementi modela djeluju unutar određene sociokulturne sredine. Sociokulturna sredina ili društvo određene zajednice u kojoj se nalazimo utječe na proces učenja jezika, bilo to izravno ili neizravno. Ona također utječe na pojedinčev stav prema jeziku i njegovu percepciju o važnosti poznavanja jezika u toj zajednici. Među biološke prethodne čimbenike spadaju dob i spol učenika, dok je ranije iskustvo učenika u učenju jezika važan iskustveni prethodni čimbenik (Mihaljević Djigunović, 1998: 12).



Slika 1. Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika (Gardner i MacIntyre, 1993)

Na slici možemo vidjeti gdje se nalazi strah od jezika te s kojim varijablama je povezan. Strah od jezika pripada afektivnim čimbenicima te on zajedno s ostalim čimbenicima modela utječe na formalno i neformalno učenje. Primjetno je da je strah od jezika u uzajamnoj vezi s motivacijom, što znači da on direktno utječe na stupanj motivacije dok motivacija direktno utječe na razinu straha od jezika. Pokazalo se kako su oni jedan drugom i uzrok i posljedica. Ovaj odnos se smatra negativnom vezom između čimbenika, te istraživači tvrde da visok stupanj motivacije snižava razinu straha od jezika dok visoka razina straha snižava stupanj motivacije kod učenika. U modelu možemo uočiti još jednu povezanost straha od jezika i motivacije, a to je povezanost sa strategijama učenja. Kasnije ćemo detaljnije govoriti o strategijama učenja, ali ovdje ćemo samo navesti kako Rebecca Oxford (1990) navodi neizravne strategije učenja jednom od tehnika za smanjivanje straha od jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 13).

## 1.2. Podjela individualnih čimbenika i kontekst učenja

Oba pojma „individualni čimbenici“ i „individualne razlike“ rabe se podjednako u području usvajanja drugoga ili stranoga jezika, a podrazumijevaju karakteristike ili osobine koje pokazuju da se pojedinci međusobno razlikuju (Dörnyei, 2005: 1). Autor Boele De Raad (2000) objašnjava da su individualne razlike sve što obilježava pojedinca kao „jedinствeno i posebno ljudsko biće“, no naglašava da sve znanstvene definicije uključuju i važnost stabilnosti/konstantnosti. Tako na primjer diferencijalna psihologija stavlja naglasak na „individualne varijacije od osobe do osobe samo u onoj mjeri u kojoj te individualizirajuće značajke pokazuju kontinuitet tijekom vremena“<sup>1</sup> (De Raad, 2000 u: Dörnyei, 2005: 4). Na kraju autor Zoltán Dörnyei objašnjava da se „konstrukcija individualnih razlika definira putem dimenzija trajnih osobnih karakteristika za koje se pretpostavlja da se odnose na one po kojima se ljudi razlikuju u nekom stupnju, ili drugim riječima odnose se na stabilno i sistematsko odstupanje od normativnog shematskog plana“<sup>2</sup> (Dörnyei, 2005: 4). Uzimajući sve navedeno u obzir, individualni čimbenici su najkonstantniji čimbenici prema kojima možemo predvidjeti uspjeh u usvajanju inog jezika. Iako ne postoji jedinstvena podjela individualnih čimbenika, ovdje ćemo navesti neke od najpopularnijih podjela.

Prema shemi *Socioedukacijskog modela* (Slika 1.), vidljiva je podjela individualnih čimbenika. Gardner (1985, 1988), te kasnije Gardner i MacIntyre (1992, 1993) dijele ih na dvije skupine: kognitivne i afektivne čimbenike (Kolić, 2019: 9). Autori među kognitivne čimbenike svrstavaju inteligenciju, jezičnu sposobnost (nadarenost) i strategije učenja. Oni su međusobno neovisni, što znači da ne utječu jedan na drugoga. To na primjer znači da pojedinac s visokom inteligencijom ne mora biti jezično nadaren, niti imati talent za učenje stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 12; Mihaljević Djigunović, 2006: 202). Među afektivnim čimbenicima, kao onim najvažnijima, navode se stavovi prema jeziku, motivacija i strah od jezika, a autori dodaju da su afektivni čimbenici često u suprotnosti s kognitivnima, dok, s druge strane, međusobno djeluju jedan na drugoga. Prema modelu se primjećuje da stavovi direktno utječu na motivaciju, dok motivacija i strah od jezika imaju obostran utjecaj. Kako smo već naveli, oni su oboje i uzrok i posljedica jedan drugoga (Mihaljević Djigunović, 2006: 202). Dörnyei (2005) nešto drugačije dijeli individualne čimbenike. Autor u svojim radovima izdvaja ličnost, jezičnu nadarenost i motivaciju kao primarne individualne

---

<sup>1</sup> engl. „Differential psychology emphasizes individual variation from person to person only to the extent that those individualizing features exhibit continuity over time.“ (De Raad, 2000 u: Dörnyei, 2005: 4)

<sup>2</sup> engl. „ID constructs refer to dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree. Or in other words, they concern stable and systematic deviations from a normative blueprint.“ (Dörnyei, 2005: 4)

čimbenike, nakon kojih nadodaje stilove i strategije učenja kao sekundarne te naposljetku strah od jezika, samopouzdanje, kreativnost, spremnost za komunikacijom te vjerovanja učenika pod dodatne čimbenike (Dörnyei, 2005: 7-8). Medved Krajnović (2010: 79) individualne čimbenike dijeli na unutarnje i vanjske, koje povezuje s kontekstom učenja. Pod unutarnje čimbenike navodi afektivne poput, motivacijske samoregulacije i samoodređenja, atribucija, spremnosti na komunikaciju, jezičnog samopouzdanja te straha od jezika, dok pod vanjskim podrazumijeva nastavnike, nastavne materijale, zadatke, pomagala, itd. Mihaljević Djigunović (1998: 21-57) među afektivnim čimbenicima podrazumijeva motivaciju, stavove, strah od jezika, atribucije i pojam o sebi, te na samom početku naglašava važnost konteksta u kojem djeluju i kognitivni i afektivni čimbenici. Kontekst u kojem navedeni čimbenici utječu na proces učenja dijeli se na formalan i neformalan, te im je prema različitom kontekstu i uloga drugačija. Kognitivni čimbenici u formalnom kontekstu olakšavaju prijenos i shvaćanje nastavnog materijala, dok afektivni određuju korisnikovu reakciju na sredinu u kojoj usvaja jezik. U neformalnom kontekstu početak učenja ovisi isključivo o motivaciji (afektivnom čimbeniku), koja zatim „poteže“ ostale čimbenike da zajedno dovedu do uspješnog rezultata učenja. Neki istraživači poput Schumanna (1976) upravo zato tvrde da kognitivni čimbenici ne bi uopće mogli djelovati bez afektivnih, jer su drugi pokretači prvih (Mihaljević Djigunović, 1998: 17).

S obzirom na to da je u središtu našeg ispitivanja u radu strah od stranoga jezika, kao jedan od afektivnih čimbenika, u sljedećem potpoglavlju reći ćemo nešto više o afektivnim čimbenicima u usvajanju stranoga jezika.

### **1.2.1. Afektivni čimbenici**

Afektivni čimbenici su oni koji na emotivnoj razini utječu na ljudsku sposobnost usvajanja novog/stranog jezika. Mihaljević Djigunović (1998: 12) ističe da se „afektivnim varijablama smatraju one relevantne emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja drugog jezika“. Među općepoznatim afektivnim čimbenicima, koje je i sama autorica navela, možemo izdvojiti motivaciju, socijalne stavove prema govornicima ili društvenoj zajednici drugog jezika, atribucije, pojam o sebi i strah od stranoga jezika, koji će detaljnije biti obrađen i u 2. poglavlju. Spomenuli bismo i osobine ličnosti koje igraju značajnu ulogu u odnosu na određene individualne čimbenike. Teškoće u istraživanju afektivnih čimbenika ne proizlaze samo iz toga što je ove čimbenike teško izdvojiti iz svih interakcija s ostalim čimbenicima koji utječu na proces učenja, već i zato što su oni izrazito teško mjerljivi objektivnim metodama i instrumentima kojima se istraživači

služe (Mihaljević Djigunović, 1998: 17). Istraživači su tako preuzeli metode za istraživanje afektivnih čimbenika iz psihologije. Larsen-Freeman i Long (1991 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 18-19) su naveli najvažnije instrumente koji se i danas koriste za istraživanje afektivne domene učenja jezika, a oni su: upitnici (najčešće upitnici s Likertovom skalom<sup>3</sup>), sociometrijski instrumenti (ispitivanja s djecom), tehnika *matched guise* (za ispitivanje stavova prema govornicima drugih jezika), dnevnici učenja, usmjerena introspekcija, razmišljanja naglas i samopromatranje, te ostali testovi (npr. Hoganove skale za mjerenje empatije). Iako postoje i druge podjele afektivnih čimbenika, koje smo ranije naveli, u ovom potpoglavlju oslonit ćemo se na podjelu autorice Mihaljević Djigunović (1998) iz njenog rada pod nazivom „Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika“ uz donekle nasumičan redoslijed navedenih čimbenika.

Prvi afektivni čimbenik kojeg ćemo opisati su **stavovi**. Prema definiciji autorice Mihaljević Djigunović (1998: 21) stavovi su relativno trajni i stečeni odnosi prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir. Stavovi su direktno povezani s motivacijom, što znači da oni direktno utječu na razinu motivacije kod učenika, smatraju se temeljem na kojem korisnik formira svoju motivaciju za učenje. Stavovi se mijenjaju sukladno situaciji u sociokulturnoj zajednici u kojoj korisnik živi. Zahvaljujući istraživanjima u psihologiji, sada možemo govoriti o tri osnovne komponente stava, a to su *afektivna*, *bihevioralna* i *kognitivna* komponenta (Rajecki, 1990 u: Mihaljević Djigunović, 1998). Afektivnu komponentu smatramo onom koja nam pomaže procijeniti je li nešto dobro ili loše, bihevioralna određuje hoćemo li poduzeti akciju ili ne, dok kognitivna komponenta predočuje sve informacije, činjenice, obavijesti i svo znanje koje imamo u vezi s predmetom stava. Također, Rajecki (1990 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 22) napominje da je odnos između komponenata konzistentan, što znači da će promjena u kognitivnoj, koja je najčešće i istraživana, potaknuti promjene i u bihevioralnoj i afektivnoj komponenti. Prema samoj klasičnoj podjeli korisnik može razviti pozitivne i negativne stavove. Nastavnici u radu s učenicima trebali bi itekako pripaziti kakve stavove učenici gaje prema nastavi, razredu, njima samima te jeziku koji uče. Negativan stav može biti rezultatom prijašnjeg negativnog iskustva, te je ono najčešće vezano uz negativnu emociju. U tom slučaju, nastavnici svakako mogu pomoći učeniku promijeniti negativan stav, otkrivajući njegov uzrok negativnih emocija i sukladno tome promptno reagirati kako bi učenicima vratili i motivaciju i pozitivan stav. Pozitivan stav prema inom

---

<sup>3</sup> Skala slaganja Likertova tipa sastoji se od tvrdnji na koje ispitanik treba reagirati pokazivanjem stupnja svoga slaganja ili neslaganja s njima (od „sasvim se ne slažem“ do „potpuno se slažem“). Stupanj slaganja se tako može prikazati numerički (Mihaljević Djigunović, 2002: 56).

jeziku može utjecati na uspjeh u učenju tog jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 22). Povezanost stavova i motivacije u učenju jezika detaljnije su istražili Lambert i Gardner (1972), te su uspješno podijelili stavove na sljedeće grupe: 1) stavovi prema zajednici čiji se jezik uči, 2) stavovi prema nastavi, nastavniku i samom učenju tog jezika i 3) opći stavovi o interesu za strane jezike uz neke osobine ličnosti kao autoritarnosti, etnocentrizma, makjavelizma, anomalije<sup>4</sup> i potrebe za postignućem (Mihaljević Djigunović, 1998: 23 u: Kolić, 2019: 16). U današnje se vrijeme i dalje koristi najpoznatiji instrument za mjerenje učeničkih stavova i vjerovanja o teškoćama u učenju jezika, motivaciji, komunikacijskim strategijama i očekivanjima pod nazivom BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory* koji je razvila Elaine K. Horwitz (1987 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 22 i Occhipinti, 2009: 35). Horwitz (1987) i sama naglašava kako su stavovi i učeničko razmišljanje o jeziku vrlo bitni pri postizanju dobrog krajnjeg uspjeha u učenju, čak i onda kada je negativan stav vrlo teško prepoznati na nastavi te ga učenik javno ne iskazuje.

Logičan sljedbenik stavovima prema učenju jezika je afektivni čimbenik kao što je motivacija. **Motivacija** je vrlo opširan i kompleksan čimbenik. Ona je također čimbenik na kojeg učenik može svjesno utjecati i kontrolirati ga, iako motivaciju oblikuje i društveni kontekst (Ushioda, 2003 u: Medved Krajnović, 2010: 76). Pri pokušaju definiranja motivacije kao pojma počet ćemo s definiranjem motivacije u učenju jezika, iako moramo napomenuti da istraživanje i definiranje ovog čimbenika nije jednostavno jer na njega utječu mnoge varijable. Autorica Medved Krajnović (2010: 77) navodi da je motivacija „skup motiva, odnosno psiholoških stanja koja pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja“. Cofer i Appley (1964 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 25) tvrde da još ne postoji „sveobuhvatne ni definitivne psihologije motivacije“. Tako je kasnije Noar (1972 u: ibid.) smatrao da motivacija označava učenikovo nastojanje da zadovolji potrebu da bude prihvaćen i potrebu za postignućem, a Schwartz (1972) je shvatio da postoje intrinzični<sup>5</sup> i ekstrinzični<sup>6</sup> motivi. Chastain (1976 u: ibid.) dijeli motivaciju postignuća na tri sastavnice: kognitivni poriv<sup>7</sup>, potkrepljenja ega<sup>8</sup> i afilijacije<sup>9</sup>. Prema Zoltánu Dörnyeiju (2005: 66-67) „motivacija je dinamični proces koji se uvijek mijenja, te bi njeno istraživanje također trebalo evoluirati s

<sup>4</sup> Anomija se odnosi na nezadovoljstvo svojim mjestom i ulogom u društvu (Mihaljević Djigunović, 1998: 23).

<sup>5</sup> U intrinzičnu skupinu motiva spadaju osjećaj nelagode, potreba za postignućem, pojam o sebi i aspiracije (Mihaljević Djigunović, 1998: 25).

<sup>6</sup> Ekstrinzični motivi se odnose na sociokulturne utjecaje na korisnika (Mihaljević Djigunović, 1998: 25).

<sup>7</sup> Kognitivni porivi se odnose na potrebu da se upozna i razumije vlastita okolina (Mihaljević Djigunović, 1998: 25).

<sup>8</sup> Potkrepljenje ega se odnosi na potrebu za osjećajem adekvatnosti i samopoštovanja (Mihaljević Djigunović, 1998: 25).

<sup>9</sup> Afilijacija je potreba za društvenim priznanjem grupe (Mihaljević Djigunović, 1998: 25).



vremenom<sup>10</sup>. Autor dijeli istraživanja motivacije na tri perioda. Prvi period je nazvao *socijalno psihološki period* (1959-1990), zatim slijedi *kognitivno-situiran period* (tijekom 1990-tih) i posljednji je *period orijentiran na proces* (2000-danas). *Socijalno psihološki period*, kako ga je autor odredio, obuhvaća rad istraživača Gardnera i njegovih suradnika u Kanadi. Ranija istraživanja, te pokušaji definiranja i raščlanjivanja motivacije su sustigli Wallace Lambert i Robert Gardner, koji su započeli svoje istraživanje, jer su htjeli odgovoriti na sljedeće pitanje: zašto u istim uvjetima učenja neki učenici mogu jezik naučiti brzo i uspješno, dok ga neki uopće ne mogu naučiti? Svoja su istraživanja temeljili na Carrollovom stajalištu (1962) da postignuće u učenju drugog jezika zavisi od tri učenikove osobine (opća inteligencija, talent i motivacija) i dvije nastavne varijable (prilike za učenje i adekvatnost prezentiranja materijala koje je potrebno naučiti) (Mihaljević Djigunović, 1998: 28). U ovom su periodu Gardner i Lambert, te kasnije sam Gardner (1985) razvili socio-edukacijski model, koji smo ranije spomenuli. Motivaciju u njegovom modelu predstavlja integrativna motivacija koja je sastavljena od tri komponente: integrativnost (koju čini integrativna orijentacija, zanimanje za strane jezike i stavovi prema zajednici stranog jezika), stavovi prema situaciji učenja jezika (stavovi prema nastavi i nastavniku) i sama motivacija (Dörnyei, 2005: 68-69; Medved Krajnović, 2010: 77). Ova posljednja stavka, motivacija, je prema Gardneru kombinacija triju sastavnica: truda, želje za postizanjem cilja učenja jezika i pozitivnih stavova prema učenju. Tako je i definirao motivaciju kao stupanj učenikovog truda u učenju drugog jezika zbog želje i zadovoljstva koje osjeća dok ga uči (Mihaljević Djigunović, 1998: 26). Također, Gardner umjesto da se služi pojmom motivacije, kada misli na razloge, ciljeve zbog kojih netko usvaja ini jezik on upotrebljava pojam orijentacije. Stoga su kanadski istraživači podijelili orijentaciju na instrumentalnu i integrativnu. Jakobovitz (1970) instrumentalnu orijentaciju smatra ekstrinzičnom, dok integrativnu intrinzičnom (ibid.). Prema tome, možemo zaključiti kako je instrumentalna orijentacija usmjerena prema vani, te učenici s ovom vrstom motivacije žele naučiti drugi jezik zbog nekih pragmatičkih ciljeva, primjerice pronalaska boljeg posla, dok je integrativna motivacija usmjerena prema unutra, pa učenici s ovom motivacijom uče jezik, jer na primjer, žele postati dijelom neke zajednice gdje se taj jezik prakticira (Medved Krajnović, 2010: 77). Orijetacija je nažalost nemjerljiva komponenta motivacije, no intenzitet<sup>11</sup>, želje i stavovi jesu, te se oni mjere testovima. Za dobivanje kompletne slike o motivaciji kod nekog učenika, potrebno je uzeti u obzir sve tri

---

<sup>10</sup> engl. „As motivation is a dynamic, everchanging process, its research should also evolve over time.“ (Dörnyei: 2005: 66)

<sup>11</sup> Intenzitet označava količina truda koju korisnik ulaže u učenje drugog jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 26).

komponente te prema Gardneru (1985) „učenik je doista motiviran onda kada su njegova želja da postigne cilj i pozitivni stavovi prema cilju povezani s ulaganjem truda“ (Mihaljević Djigunović, 1998: 26). *Kognitivno-situiran period* mnogi smatraju da počinje radom Grahama Crookesa i Richarda Schmidta (1991) i njihove inicijative „ponovnog otvaranja programa istraživanja motivacije“, ali istina je da su mnogi autori i prije njih iskazali želju za promjenom. Ovaj period je okarakteriziran dvjema aspiracijama: željom da se uhvati u korak s napretkom u psihologiji motivacije uz nadopunu znanja o motivaciji s kognitivnim konceptima iz 1980-tih, te da se suzi makroperspektiva motivacije u učenju drugog jezika na mikroperspektivu motivacije u određenim situacijama poput formalnog usvajanja. Autori, prihvaćajući Kellerovu (1983) definiciju, motivaciju definiraju kao izbor ciljeva i aktivnosti koje korisnik bira ili izbjegava, uz određeni stupanj truda koji će uložiti u njih. Prema njima motivacija se sastoji od četiri komponente, a to su interes za drugi jezik na temelju vlastitih već postojećih stavova, iskustva i predznanja; relevantnost koja podrazumijeva učenikovu mogućnost zadovoljavanja osobnih potreba; očekivanje uspjeha i/ili neuspjeha i rezultati u obliku nagrađivanja (Mihaljević Djigunović, 1998: 44). U ovom se periodu također istraživala teorija o samoodređenju (engl. *self-determination*) i teorija o atribucijama (engl. *attributions*) (Dörnyei, 2005: 74-80). Pojam samoodređenja podrazumijeva unutarnje (manje ili više izražene) potrebe za autonomnim upravljanjem vlastitog ponašanja (Noels 2001., Noels, Clément i Pelletier 1999 u: Medved Krajnović, 2010: 79). Teorija o atribucijama je postala vodeći model za istraživanje motivacije 1980-tih, ona je također uspješno izazvala Atkinsonovu klasičnu teoriju motivacije za postignućem iz 1970-tih (Dörnyei, 2001a u: Dörnyei, 2005: 79). *Period orijentiran na proces* posljednji je period prema Dörnyeiju (2005). Ovaj period karakterizira sam rad istraživača Zoltána Dörnyeija i njegovih kolega. Prema njemu bilo je potrebno još osuvremeniti definiciju motivacije i prilagoditi se njenim dnevnim promjenama, te gledajući iz te perspektive motivacija ne označava statični atribut učenika, već dinamični čimbenik koji pokazuje stalne fluktuacije (Dörnyei, 2005: 83). Sam autor dijeli motivaciju na pet glavnih komponenti: bitan cilj ili potrebu, želje za ostvarenje cilja, shvaćanje da se ovladavanjem inog jezika dolazi do ostvarenja cilja/zadovoljavanja potreba, vjerovanje u proces učenja i na važnosti mogućih ishoda učenja (Medved Krajnović, 2010: 77-78). Autor u svojim novijim radovima (Dörnyei, 2005: 105-106) uvodi i novi termin koji je razradio nakon sagledavanja koncepta motivacije prema istraživačima Noelsu (2003) i Ushiodi (2001), te ga je nakon usporedbe s Gardnerovim originalnim teorijskim modelom nazvao „motivacijskim samosustavom“ ili prema Medved Krajnović (2010: 78) „unutarnjim motivacijskim sustavom za ovladavanje inim jezikom“ (engl. *L2 Motivational Self-System*). U

ovom sustavu autor pojmove instrumentalne i integrativne motivacije povezuje s idejama o učenikovo idealnoj (engl. *ideal self*) i očekivanoj slici o sebi (engl. *ought-to self*) (Higgins, 1998 u: Dörnyei, 2005: 103-108 i Medved Krajnović, 2010: 78). U suštini, i jedna i druga slika o sebi će pobuditi u korisniku dovoljno motivacije za učenje inog jezika, bilo to kratkoročno ili dugoročno. Dörnyei (2001: 55) također dijeli motivaciju na intrinzičnu i ekstrinzičnu, gdje prva kreće iz samog korisnika (izražava želju i volju za učenjem zbog vlastitih razloga), a druga kreće od vanjskih čimbenika (okolina utječe na korisnika) (Karlak, 2013: 10 u: Kolić, 2019: 10). S pojmom samoregulacije, u ovom periodu je povezan i termin *motivacijske samoregulacije* koji spada pod motivacijske strategije, kao na primjer i *samomotiviranje*. Ushioda (1994, 1996 u: Medved Krajnović, 2010: 79 i Mihaljević Djigunović, 1998: 46-47) navodi da je motivacijska samoregulacija učenikova sposobnost samokontrole i održavanja motivacije kada uvjeti za to i nisu idealni, te je u kasnijem radu autorica zaključila da učenik koji je samostalan posjeduje sposobnosti samomotiviranja, odnosno samostalnog motivacijskog razmišljanja. Kako je za uspješno usvajanje inog jezika potrebno više od samo godine dana, motivaciju je potrebno održati duže vrijeme, stoga autor navodi kako se može razviti motivacijsko razmišljanje. Učenici trebaju uspostaviti intrinzičnu motivaciju, osmisliti i strukturirati ciljeve koji imaju smisla te pravilno protumačiti svoja negativna iskustva u učenju, koja se mogu popraviti uz potreban pozitivan pojam o sebi. Dörnyei (2001c: 143 u: Dörnyei, 2005: 89-90) također spominje temu *demotivacije*, koja je kategorizirana kao „tamna strana motivacije“ te ju korisnik osjeća pretežno zbog negativnih vanjskih čimbenika. Hrvatski istraživači motivacije, poput Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007), također se slažu s posljednjom klasifikacijom motivacije kao dinamične varijable koja se mijenja tijekom procesa učenja (Medved Krajnović, 2010: 78). Prema autorici Zrinki Jelaska (2005: 111-115) motivaciju dijelimo na *uklopnu, uporabnu, stručnu, školsku, obrazovnu, komunikacijsku, primijenjenu, društvenu, kulturnu, estetsku, intelektualnu, naraštajnu i cjelosnu*, dok prema Mihaljević Djigunović (1998: 48-50) možemo sagledati podjelu motivacije koja se veže uz određenu situaciju, tako se dijeli na sljedeće: motivaciju u razredu (engl. *classroom motivation*), motivaciju kao karakteristiku (engl. *trait motivation*), motivaciju kao stanje (engl. *state motivation*), motivaciju na razini situacije (engl. *situation-specific motivation*), itd.

Osim motivacije, od afektivnih čimbenika neizostavno je spomenuti i atribucije. **Atribucije** su, prema Medved Krajnović (2010: 79), subjektivna, inače pretežno pozitivna ili negativna objašnjenja vlastitog ponašanja ili djelovanja, a u slučaju učenja jezika to su

„pogledi na sebe kao učenika ili korisnika inog jezika i pogledi na vlastite rezultate ovladavanja inim jezikom“. S druge strane, Mihaljević Djigunović (1998: 55) tvrdi da su to učenikovi načini kojima sebi ili drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha. Stoga su atribucije ili kauzalne atribucije usko povezane s čimbenikom motivacije, jer utječu na emocionalnu reakciju kod postizanja cilja i na doživljaje posljedica postignuća tih ciljeva, odnosno na bihevioralnu komponentu motivacije. Bernard Weiner (1974, 1985, 1992) je kao stvoritelj modela atribucije uspješno potvrdio da prijašnja iskustva imaju poveznicu sa budućim trudom za postizanje cilja, te je razvio termin kauzalne atribucije koji je poveznica iskustva s motivacijom (Dörnyei, 2005: 79). Autor je također naveo tri dimenzije atribucija: *mjesto, stabilnost i kontrolu*. Mjesto atribucije dijeli se na unutarnje, odnosno uzroke unutar korisnika i vanjske, uzroke izvan njega. Stabilnost atribucije dijeli se na stabilne uzroke na koje vrijeme ne utječe, te na one nestabilne, koji su mijenjaju s vremenom. Treća dimenzija odnosi se na uzroke koji su pod kontrolom korisnika i na one koji nisu pod njihovom kontrolom. Kao najčešće uzroke uspjeha ili neuspjeha mogu se navesti učenikovo znanje, trud, sreća i težina zadatka. Učenikovo znanje označava stabilan unutarnji uzrok, dok je težina zadatka vanjski stabilni uzrok. Učenikov trud se smatra unutarnjim nestabilnim uzrokom, dok je sreća vanjski nestabilan uzrok (Mihaljević Djigunović, 1998: 55). Nakon završetka učenja, pojavljuju se negativne ili pozitivne reakcije, ovisno o tome kako pojedinac vidi svoje doživljaje. Te emocije ovise o rezultatu, dok se atribucije stvaraju tek nakon tih reakcija. Neki istraživači (Sarason, 1986 u: Mihaljević Djigunović, 1998: 56) smatraju da učenici ponekad imaju sklonost određenom načinu atribucije, te su to nazvali atribucijskim stilom. Svjesni smo toga da je svaki učenik različit, te svatko drukčije doživljava svoje uspjehe ili neuspjehe. Covington (1984, u: *ibid.*) je odredio kako su učenikova usmjerenost uspjehu ili neuspjehu dvije krajnje pozicije u cijelom spektru. Prema Kolić (2019: 15) uspješni učenici najčešće imaju pozitivan atribucijski stil, koji označava da postizanje uspjeha podiže samopouzdanje, jer ono ovisi o razini znanja, dok se neuspjeh ne doživljava kao prijetnja pojedincu, već označava da je potrebno uložiti samo više truda. Neuspješni učenici, odnosno oni koji imaju negativan atribucijski stil, svoj uspjeh uopće ne pripisuju svojim sposobnostima već često to gledaju kao sreću, dok neuspjeh gledaju kao izravnu prijetnju vlastitim vrijednostima i potvrdu svoje nesposobnosti, koju najčešće prati samookrivljavanje. Ovakav atribucijski stil često nazivaju i naučenom bespomoćnošću. Negativan atribucijski stil kao popratne nuspojave stvara i negativan pojam o sebi, dok učenici s pozitivnim atribucijskim stilom pozitivnije gledaju na samog sebe kao učenika/korisnika stranog jezika.

Stoga, logično je da nakon atribucija spomenemo i sljedeći afektivni čimbenik, a to je učenikov pojam o sebi. **Pojam o sebi** je slika koju učenik ima o sebi kao korisniku stranog jezika, ona se odnosi na njegovu samopercepciju i označava tko je on, u što vjeruje, za što je sve sposoban, što smatra svojim prednostima i nedostacima i sl. Stvaranje određenog pojma o sebi kod učenika može biti rezultatom njegovih prijašnjih iskustava u učenju, ali i viđenja tuđih reakcija na njega samog (Mihaljević Djigunović, 1998: 57). Prema autorima Shavelson i Marsh (1986), te Sinclair (1987) pojam o sebi može se dijeliti na akademski i neakademski kontekst. Akademski pojam o sebi odnosi se na učenikovu sliku o sebi u kontekstu školskih predmeta, dok neakademski pojam o sebi sadržava emotivni, socijalni i fizički aspekt (ibid.). Termin pojam o sebi ponekad se u literaturi izjednačava s terminom samopoštovanja, no oba se pojma mogu i odvojeno sagledavati. Pojam o sebi označava skup osobina koje si pojedinac pridaje i kojima se opisuje, a samopoštovanje označava koliko te osobine osoba smatra adekvatnima, vrijednosnima te u krajnosti jesu li pozitivne ili negativne (ibid.). Prema Brownu (1981) razlikujemo tri razine samopoštovanja: globalnu i specifičnu razinu te razinu zadatka. Ove razine su zatim prenesene i na pojam o sebi, kako bi se on mogao izmjeriti. Stoga, zahvaljujući Laine-u (1987), možemo razlikovati opći, globalni pojam o sebi u učenju stranoga jezika, specifični pojam o sebi (sa viđenjem sebe kao učenika određenog stranog jezika) te određeni pojam o sebi (sa viđenjem sebe u ulozi izvršitelja određenog zadatka na stranom jeziku) (ibid.). Kako bi učenik imao bolje rezultate u ovladavanju stranim jezikom, vrlo je bitno poticanje pozitivnog pojma o sebi i davanje kvalitetne povratne informacije. Svi učenici se susreću s poteškoćama i izazovima tijekom učenja stranog jezika, te je za lakši „prolazak” kroz iskušnja potrebna podrška nastavnika. Bitno je naglasiti svakom pojedincu da postizanje uspjeha ne ovisi isključivo o talentu, nadarenosti ili nekim drugim predispozicijama, već uspjeh dolazi kao posljedica truda, marljivosti, efikasnog angažmana i organiziranja učenja. Kada se učenik fokusira samo na svoje sposobnosti i ostale kvalitete, te se ne uspoređuje s ostatkom grupe, tada je svakako lakše izgraditi pozitivan pojam o sebi i očuvati razinu motivacije. Osjećaj sigurnosti u razrednom okruženju, u kontekstu da neće biti predrasuda i osuđivanja ako učenik napravi pogrešku ili ostvari negativni rezultat, podiže pozitivno mišljenje i sliku o sebi kao pojedincu sposobnom za ovladavanje stranim jezikom. Pod kvalitetnu povratnu informaciju ne spadaju samo rezultati te nastavnikove misli i opaske, već i poticanje učenika na samoprocjenu vlastitog rada i rezultata. Kada učenik počne svjesnije uzimati u obzir svaku procjenu ostvarenog rezultata, polako će početi i pozitivnije gledati na svoje sposobnosti i kvalitete, postavljat će si realnije ciljeve, a neuspjehu će pristupati kao još jednoj prilici za napretkom i dubljim učenjem (Mihaljević Djigunović,

1998: 58). Kao što je i Bilić (2001: 73) zaključio: „Posebno pozitivan učinak ima pravovremena povratna informacija o postignutim rezultatima u radu, a ako se informaciji pridruži i obrazloženje što je i koliko dobro učinjeno te uputi u načine nadoknađivanja i popravljivanja loše izvedenog, za pretpostaviti je da se u budućnosti mogu očekivati i bolji ukupni rezultati i brže otklanjati pogreške tijekom učenja.” (Holi, 2015: 15 u: Kolić, 2019: 14). Prijeko potrebno je pravovremeno i redovno informiranje učenika kako bi pospješili ne samo njihove pozitivne rezultate već izgradnju pozitivne slike i stava o sebi i svojim sposobnostima, koji će im pomoći i u ostalim aspektima života.

Uz pojam o sebi može se povezati i strah od stranoga jezika. Učenici s negativnim pojmom o sebi mogu iskusiti visoku razinu straha od stranoga jezika. Ovaj vrlo česti afektivni čimbenik detaljnije ćemo obraditi u zasebnom poglavlju u nastavku rada, jer je on u središtu našeg ispitivanja.

Mnogi se afektivni čimbenici međusobno isprepleću i utječu jedan na drugog, te ih je ponekad teško prepoznati i točno odrediti koji je imao veću ulogu u samom procesu učenja/usvajanju stranoga jezika, a na kraju i na sam konačan uspjeh/neuspjeh u učenju. Stoga, strah od jezika možemo smatrati kao afektivni čimbenik koji se ne može promatrati izdvojeno, već u odnosu s ostalim čimbenicima, kao što su motivacija, stavovi, atribucije te pojam o sebi (Zubak, 2017: 10).

## 2. STRAH OD STRANOGA JEZIKA

U ovom poglavlju oslanjat ćemo se većinom na rad i knjigu autorice Jelene Mihaljević Djigunović (2002) pod nazivom „*Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*“, koju je posvetila upravo istraživanju straha od stranoga jezika. Strah od stranog jezika je vrlo važna sastavnica ovladavanja inim jezikom. Uz ovaj čimbenik se najčešće vežu negativna svojstva, iako može dati i pozitivne reakcije. U sljedećim potpoglavljima ćemo obraditi bitne stavke i navesti najvažnije informacije dobivene istraživanjima mnogih autora, koji su se odlučili na pojašnjavanje ovog utjecajnog afektivnog čimbenika. Kao što se pokazalo u mnogim istraživanjima, počevši od 1970-tih godina, prva proučavanja straha od stranoga jezika (engl. *foreign language anxiety (FLA)/second language anxiety (SLA)*) prema nekim su autorima (Chastain, 1975; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978) polučila nedosljedne, neodređene čak i kontradikorne rezultate, što je još više nagnalo istraživače i autore za konkretnijim pokušajem definiranja i klasificiranja ovog čimbenika (Mihaljević Djigunović, 1998: 52). Strah od stranoga jezika je tako postalo jedno od najzanimljivijih područja zanimanja lingvista i psihologa u istraživanjima povezanim s učenjem stranih jezika. Iako ova tema nikada ne može „zastariti“, nastavnici su također oduvijek bili svjesni da učenici osjećaju neku vrstu nelagode dok uče ini jezik ili kada se njime koriste. Premda se ovaj pojam pretežno koristi u literaturi o učenju stranog jezika, ljudi se s njime susreću i pri korištenju materinskog jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 11). Stoga, budući da je ovaj kompleksni afektivni čimbenik jedan od najvažnijih pri učenju jezika, potrebno ga je što konkretnije odrediti, prepoznati kako nastaje, kako se razvija i manifestira, a još bitnijim smatramo i načine rješavanja borbe sa strahom od jezika koje ćemo navesti na samom kraju poglavlja.

### 2.1. Definiranje i klasificiranje straha od jezika

Istraživači poput Spielbergera (1983) su opći ili generalni strah podijelili na neke od sljedećih vrsta strahova. Tako se susrećemo sa strahom kao predispozicijom učenika (engl. *trait anxiety*), strahom kao trenutnom emotivnom reakcijom na određenu situaciju (engl. *state anxiety*), strahom od evaluacije (engl. *evaluation anxiety*) te konkretnim situacijskim strahom (engl. *situational anxiety*), koji je dodala Horwitz sa svojim suradnicima (1986 u: Gargalianou i sur., 2015: 1; Dörnyei, 2005: 198; Occhipinti, 2009: 14-16). Scovel (1978: 139) je bio prvi koji je odredio podjelu straha prema razini/stupnju samog straha, čime razaznajemo razinu straha koja koči i onu koja pospješuje funkcioniranje učenika. Ovdje govorimo o utjecaju određene razine straha. Tako razlikujemo strah koji je blagotvoran ili koristan (engl.

*beneficial/facilitating anxiety*) i strah koji koči ili oslabljuje (engl. *inhibitory/debilitating anxiety*). Autor je odredio da niska razina straha pospješuje djelovanje, djeluje motivirajuće, potiče učenika na „borbu“, rješavanje zadataka i time „osvajanje“ novog jezičnog znanja. Kod Mihaljević Djigunović (2002: 19) možemo vidjeti da istraživači poput Kleinmanna (1977) i Baileyja (1983) podupiru ove motivacijske efekte niske razine straha od jezika, Kleinmann (1977) je također utvrdio da su učenici s niskom razinom straha koristili složenije jezične strukture nego oni učenici koji nisu uopće osjećali strah od jezika. U suprotnom slučaju, visoka razina straha djeluje prevladavajuće, ona koči nas i naše djelovanje te nas tjera u „bijeg“ pri suočavanju s težim zadacima i izbjegavanje učenja (Gargalianou i sur., 2015: 4; Dörnyei, 2005: 198; Occhipinti, 2009: 12-13). Prema nekim istraživanjima učenici s višom razinom straha češće pokazuju teškoće u učenju, imaju slabiju jezičnu produkciju, rijetko se dobrovoljno javljaju za komunikaciju u razredu te nerado dijele osobne informacije tijekom iste. Alpert i Haber (1960) smatraju da na svako učenje utječe pozitivna ili negativna motivacija, tako da su ove vrste strahova podijelili na pozitivan i negativan strah, te naveli njihovo djelovanje na učenje i uporabu jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 19).

Strah od jezika može se definirati iz dvije perspektive. Prema prvoj, na strah od jezika se gleda kao na manifestaciju općih vrsta strahova, recimo strah od komunikacije (engl. *communication apprehension*), ispitne anksioznosti<sup>12</sup> (engl. *test anxiety*) ili plašljivosti kao osobine ličnosti. Prema nekim se istraživanjima (Chastain, 1975; Kleinmann, 1977 u: Mihaljević Djigunović, 2005: 203) odredilo da strah od jezika spada pod stabilne osobine ličnosti, te autor Boekaerts (1987) zato smatra da je strah od jezika konkretna karakteristika/osobina ličnosti te se može vezati uz određenu situaciju (Mihaljević Djigunović, 1998: 52). Učenik koji inače ima strah od komunikacije će se bojati komunicirati i na stranom jeziku, isto kao što će sramežljivi učenici zazirati od javnog govorenja na stranom jeziku, te oni s ispitnom anksioznošću izbjegavati uporabu stranoga jezika jer smatraju da ih se stalno procjenjuje. Također, autori Horwitz, Horwitz i Cope (1986) su strah od stranoga jezika povezali uz upravo ta tri tipa straha, konkretno uz strah od komunikacije, ispitnu anksioznost ili strah od ispitivanja, te uz strah od evaluacije li društvenog vrednovanja. Autorima je ta poveznica omogućila konkretnije definiranje straha od stranoga jezika, koje već spada pod drugu perspektivu.

---

<sup>12</sup> Ispitna anksioznost je osjećaj intenzivnog straha od ispitivanja, prilikom kojeg nam ometajuće misli oduzimaju dio pažnje (Mihaljević Djigunović, 2002: 11).



Prema drugoj perspektivi, strah od jezika se sada smatra situacijskim fenomenom, odnosno posebnom vrstom straha koji se pojavljuje pri učenju i uporabi stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 11). Horwitz i Young (1991) su razaznali da je učenje stranoga jezika zasebna vrsta učenja i uporabe jezika, stoga je strah od stranoga jezika sukladan tome (Mihaljević Djigunović, 2002: 11). Oko tvrdnje da je strah od jezika „fenomen povezan sa, ali i izdvojiv od ostalih vrsta straha“<sup>13</sup> (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986: 129) nastale su razne definicije straha od jezika. Clement (1980) je prvo definirao strah od stranoga jezika kao složenu strukturu koja se bavi psihologijom učenika u pogledu njihovih osjećaja, samopouzdanja i samopoštovanja. Svoju definiciju su ponudili i Horwitz, Horwitz i Cope (1986: 128) tvrdeći da se strah od jezika može promatrati kao strah vezan uz određenu situaciju (engl. *situation-specific anxiety*), te je posebna i kompleksna konstrukcija vlastitih percepcija, vjerovanja, osjećaja i ponašanja povezanih uz jedinstvenost formalnog učenja jezika. Ovu tvrdnju su potvrdili autori Chen i Chang (2004) nakon svojeg istraživanja o uzrocima straha od stranoga jezika. Young (1992) ga je pokušao definirati kao složen psihološki fenomen specifičan učenju jezika. Konkretniju definiciju su ponudili Gardner i MacIntyre (1994a, 1999) kada su strah od jezika definirali kao osjećaj napetosti i bojazni, popraćen brigom i negativnim emotivnim reakcijama na kontekst usvajanja drugog jezika, koji uključuje govorenje, slušanje i samo učenje (Tran, 2012: 69-70; Mihaljević Djigunović, 2005: 203). Prema autorici Mihaljević Djigunović (1998: 52; 2000: 9) strah od jezika se može definirati i kao strah koji osjećamo u situaciji kada moramo govoriti stranim jezikom kojim još nismo ovladali u potpunosti. Osoba koja osjeća takav strah će uvijek osjećati brigu i reagirati nervozno kadgod mora slušati, čitati, pisati i govoriti drugim jezikom, te ga i razumijeti. Ovu tvrdnja je temeljena na istraživanjima Gardnera i MacIntyre (1993, 1994a, 1998 u: Mihaljević Djigunović, 2002, 1998). Nije začuđujuća ni činjenica da strah od stranoga jezika pogađa jednu trećinu do jedne polovine učenika stranih jezika (Worde, 1998 u: Gargalianou i sur., 2015: 1) s obzirom da će „bilo koja izvedba na drugom jeziku vjerojatno izazvati samopoimanje pojedinca kao kompetentnog komunikatora i dovesti do povučenosti, samosvijesti, straha ili čak panike“<sup>14</sup> (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986: 128 u: Gargalianou i sur., 2015: 1). Iako je nedavno Cassady (2010) uveo termin „akademskog straha ili anksioznosti“ (engl. *academic anxiety*) kao krovni termin koji može obuhvaćati sve vrste

---

<sup>13</sup> engl. „a phenomenon related to but distinguishable from other specific anxieties“ (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986:129 u: Tran, 2012: 69).

<sup>14</sup> engl. „any performance in the L2 is likely to challenge an individual’s self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic“ (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986 u: Gargalianou i sur., 2015: 1).

strahova s kojima se učenici susreću u kontekstu formalnog učenja, strah od stranoga jezika je sada već dokazano zaseban fenomen koji učenici doživljavaju na dnevnoj bazi u svim kontekstima učenja i korištenja stranoga jezika.

Kao što smo već napomenuli, znanstveno istraživanje straha od jezika je nailazilo na mnoge prepreke, stoga je i testiranje samoga straha i njegovih komponenti bilo izazovno. Učenje stranoga jezika je složen proces na koji utječe mnogo varijabli, poput prijašnjeg iskustva, godina, spola, opće sposobnosti, motivacije ili same razine straha od jezika. Teško je odrediti koliko pojedina varijabla, u ovom slučaju strah od jezika, ima učinka. Mnogi istraživači i autori su kontradiktorne, nedosljedne rezultate pripisivali problemima dvosmislenosti konstrukta, zbunjujućih definicije samog termina straha od jezika i nedostatak pravilnih i odgovarajućih mjerila za fenomen u pitanju. Međutim mnogi različiti znanstvenici koriste različite načine za mjerenje ovog čimbenika, jer i dalje nema jednog općeprihvaćenog mjerila ili instrumenta za mjerenje. Tako su se počela razvijati i prva mjerila za ispitivanje straha od stranoga jezika. Najčešće se strah od stranog jezika mjeri upitnicima, a među istaknutijima možemo navesti upravo FLCAS (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) kojeg su konstruirali Horwitz, Horwitz i Cope (1983) kao instrument samoprocjene koji mjeri „kočeći“ element straha od stranoga jezika (Gargalianou i sur., 2015: 4; Horwitz, Horwitz i Cope, 1986; Mihaljević Djigunović, 2002: 52). Autori su ovaj instrument koristili pri testiranju povezanosti straha od jezika sa ostalim podvrstama općeg straha (npr. *trait* i *state anxiety*, *communication apprehension*, *test* i *evaluation anxiety*), te za mjerenje razine straha od jezika prikazanog izbjegavalačkim ponašanjem, negativnim očekivanjima izvedbe, socijalnim usporedbama i psihofiziološkim simptomima (Tran, 2012: 71; Mihaljević Djigunović, 2005: 203). Od ostalih često korištenih upitnika, naveli bismo *French Class Anxiety Scale* (1975) koji su razvili Gardner i Smyth, te *Language Learning Anxiety* (1991) kojeg su konstruirali MacIntyre i Gardner (Mihaljević Djigunović, 1998: 53). Autori su pak za svoje istraživanje (1989) odnosa raznih dimenzija straha od jezika na učenje i proizvodnju jezika koristili devet različitih upitnika, uključujući *French Class Anxiety Scale*, *French Use Anxiety Scale*, *English Class Anxiety Scale*, *Mathematics Anxiety Scale*, *Computer Anxiety Scale*, *Test Anxiety Scale*, *Trait Anxiety Scale*, *State Anxiety Scale* i *Audience Anxiety Scale* (Tran, 2012: 70). Tada su otkrili povezanost straha od stranoga jezika i jezične stručnosti na stranom jeziku, te da će učenici sa visokom razinom straha imati otežanu produktivnost u tom jeziku (Occhipinti, 2009: 16).

## **2.2. Nastanak, razvijanje i povezanost straha s uspjehom**

Istraživanja su utvrdila da postoji nekoliko teorija o strahu od jezika. Ovdje ćemo navesti onu najpoznatiju, koju su razvili istraživači Gardner i MacIntyre (1989). Njihova teorija razvoja straha od jezika govori o tome kako ova vrsta straha nastaje kao posljedica ponavljajućih negativnih iskustva vezanih uz formalno učenje jezika. Znači strah od jezika je „naučena emocionalna reakcija“. Na početku razvoja strah se kod učenika pojavljuje u nekoj određenoj situaciji vezanoj za učenje. Zatim, kada učenik ponovno doživi takvu situaciju, on počinje osjećaj straha vezati uz kontekst, znači uz samo učenje stranog jezika. Ovaj snažan osjećaj kod učenika s vremenom može rasti i jačati, te time prevladati njegovu motivaciju za učenjem, opće sposobnosti i uvelike utjecati na sam proces učenja i usvajanja stranoga jezika. Međutim, kanadski istraživači (Gardner i MacIntyre, 1989) smatraju da se strah od jezika smanjuje jedino porastom kompetencije u samom jeziku. Čim učenik više usvaja i više koristi jezik, njegovo znanje raste i on doživljava sve više pozitivnih iskustava. S brojem pozitivnih iskustava u uporabi stranoga jezika smanjuje se i razina straha od jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 54; 2000: 9-10; 2002: 15).

## **2.3. Utjecaj straha i Tobiasov model**

S namjerom da se pojasni utjecaj straha na proces učenja i olakša otkrivanje straha od jezika u točno određenom trenutku, te sukladno tome brže pronađe rješenje i metoda za borbe protiv ovog zanimljivog, ali ne i poželjnog afektivnog čimbenika, Tobias (1979, 1986) je razvio trodjelni model utjecaja straha na učenje jezika. Autor istražuje strah od jezika u tri faze učenja i uporabe inog jezika: fazi ulaza (engl. *input stage*), fazi obrade informacija ili procesiranja (engl. *processing stage*) i fazi izlaza (engl. *output stage*) (Mihaljević Djigunović, 1998: 53; 2002: 17; 2005: 203). Kod faze ulaza učenik „prima vanjski jezični podražaj i stvara unutarnje reprezentacije podražaja u pamćenju“. Ovdje je potrebno da učenik koncentrirano i pažljivo sluša ili čita, što uvelike pomaže kod kodiranja informacija. Ako se u ovoj fazi pojavi strah, učenikova osjetljivost na sam podražaj se smanjuje pa to može imati daljnje posljedice i na druge dvije faze, jer kasnije zbog posljedica straha učeniku nije dostupan cijeli podražaj. Na primjer, kod slušanja se može pojaviti zabrinutost zbog mogućeg nerazumijevanja poruke ili „manjak pažnje“, stoga je nekim učenicima potrebno više puta čuti ili pročitati jezični materijal (Occhipinti, 2009: 42; Mihaljević Djigunović, 2002: 17; Kimura, 2017 u: Zubak, 2017: 16). Drugu fazu čini procesiranje, obrada, organiziranje, spremanje i pridruživanje informacija ostalom znanju. Ovdje je riječ o prikrivenim kognitivnim procesima, te je vrlo bitna učenikova sposobnost pamćenja. Ako se strah pojavi u ovoj fazi,

informacije koje su slabo svrstane, organizirane, te se oslanjaju na pamćenju gube svoju važnost, pamćenje oslabljuje i razumijevanje i svladavanje težeg materijala se usporava. Autor modela ističe ako je zadatak lagan za učenika, pojava straha u ovoj fazi neće imati značajan utjecaj na procesiranje, dok se kod težeg zadatka pojava i razina straha također povećavaju, što samo po sebi ima veći utjecaj. U posljednjoj fazi, fazi *outputa* (hrv. *ostvaraj*), prikazuje se učenikova sposobnost prizivanja zapamćenih jezičnih materijala i njegova organiziranost jezične produkcije. Ova faza direktno ovisi o prethodne dvije, te pojava straha u ovoj fazi direktno interferira u učenikovom izražavanju. Učenik u toj situaciji može iskusiti „blokadu“ ili osjećaj „praznine“ u mozgu, koji uzrokuje frustriranost jer učenik nije u mogućnosti reći ono što je prije „znao“ i naučio (Occhipinti, 2009: 16, 43; Mihaljević Djigunović, 2002: 17).

#### **2.4. Manifestacije straha**

Prema Schwarzeru (1986 u: Mihaljević Djigunović, 1998) strah od jezika manifestira se putem četiri različite komponente. Autor navodi da postoje *kognitivna*, *emocionalna*, *biheviornalna* i *tjelesna* komponenta. Psihološki efekti straha od jezika na *kognitivnoj* razini se ovisno o učeniku mogu prikazati kao negativno samovrednovanje, pretjerana briga oko slike o sebi u očima drugih (javni imidž), zabrinutost za djelovanje u društvu, te osjećaj nesposobnosti i nemogućnosti udovoljavanju zahtjevima društva. Na *emocionalnoj* razini pokazuju se osjećaji uznemirenosti, neugode i napetosti. Kada se radi o *biheviornalnoj* razini straha od jezika, kod učenika možemo primijetiti nespretnost, suzdržanost i/ili smetnje u gestama i govoru, povlačenje te izbjegavanje sudjelovanja i korištenja jezika. Kao *tjelesnu* reakciju na strah možemo navesti ubrzano bilo, znojenje ruku, drhtanje glasa, crvenilo u licu i sl. Ovo su somatske reakcije, te neki autori tjelesnu komponentu straha smatraju emocionalnom (Mihaljević Djigunović, 1998: 52; 2000: 9; 2002: 18). Od svih komponenti najvidljivija je tjelesna komponenta jer su i crvenilo, vrpoljenje, drhtavost u glasu vrlo očiti i primjetni znakovi koje vrlo lako mogu prepoznati i nastavnici i drugi učenici. Također, ako je učenik koji osjeća visoku razinu straha od jezika svjestan tih znakova te je zabrinut zbog njihove pojave na nastavi, tim će više upravo taj učenik početi poistovjećivati navedene simptome sa svojim iskustvom u nastavi i učenju jezika (Puškar, 2010: 3 u: Zubak, 2017: 17).

#### **2.5. Izvori i vrste straha**

Autorica Mihaljević Djigunović (2002) u svojem radu navodi par primjera izvora straha kod hrvatskih učenika stranoga jezika. Autorica je provela deskriptivno, kvalitativno istraživanje, te se koristila intervjuima i anketama. Među rezultatima su se našli vrlo različiti

izvori straha od jezika, pa je autorica odredila sljedeće grupe prema odgovorima ispitanika. Tu se nalaze negativna samopercepcija učenika, osobitosti jezika, uloga nastavnika, objektivne okolnosti, uporaba jezika na nastavi i izvan nje, pogreške, problemi razumijevanja, ocjenjivanje i opći strah od stranoga jezika. Tri najčešća izvora su bila negativna samopercepcija, uporaba jezika na nastavi i ocjenjivanje. Negativna samopercepcija najviše pogađa učenike adolescentske dobi, jer ljudi tijekom odrastanja razvijaju realniju te vrlo često i manje pozitivniju samopercepciju. U ovoj grupi učenici iskazuju da se boje da ne posjeduju sposobnosti potrebne za ovladavanje jezikom, misle da imaju manjak koncentracije, samopouzdanja ili čak nepoznavanje strategija, te tako otkrivaju svoje stavove prema učenju jezika. Uporaba jezika na nastavi kao izvor straha se javlja zbog pritiska i učenikovog straha od „javnog nastupa“ pred ostalim učenicima i nastavnicima. Ovaj izvor uglavnom karakteriziraju govorne aktivnosti na nastavi, poput prezentiranja, improviziranja ili čak čitanja na glas. Uporaba jezika na nastavi se može povezati i sa sljedećim izvorom straha, a to je ocjenjivanje. Ocjenjivanje na nastavi je nužno, te se strah pojavljuje i pri usmenom i pismenom ocjenjivanju. Učenike posebno uznemiruje mišljenje da je ocjenjivanje nepredvidivo, odvija se konstantno te svaki njihov potez utječe na krajnju ocjenu. Kao i kod uporabe jezika na nastavi, uporaba jezika izvan nje izaziva strah od jezika kada se učenici nađu u situaciji korištenja jezika. Na ovaj izvor straha najviše utječe negativna samopercepcija te strah od moguće negativne društvene evaluacije. Neke od osobitosti jezika koje izazivaju probleme i uzrokuju strah su izgovor, pisanje (ili razina vokabulara), što je česta pojava kroz sve dobi. Pogreške su izvor straha od jezika koji se pojavljuje kroz sve životne dobi, on potiče osjećaj nervoze, manjka samopouzdanja, neugode i srama kod učestalijeg ispravljanja grešaka od strane sugovornika. Znači da i ovaj izvor straha uključuje komponentu straha od negativne društvene evaluacije. Uloga nastavnika je vrlo bitna u određivanju stava prema jeziku koji se usvaja. Učenici iskazuju strah ako je nastavnik prema njima prezahtjevan ili prestrog te ako misle da ih ne voli, odnosno ne doživljava u pozitivnom svjetlu. Nekima ne odgovara nastavnikov stil ili pristup poučavanju, te to uzrokuje i frustraciju uz strah. Problemi razumijevanja kao izvor straha su dugo vremena bili neistraženi. Ovdje je riječ o „*receptijskom strahu*“, kada se učenici boje da neće razumijeti govor zbog brzine, akcenta ili jednostavno zbog sumnje u svoje sposobnosti. Objektivne okolnosti najčešće navode stariji učenici, koji smatraju da nemaju dovoljno vremena ili prilika za učenje te korištenje jezika, što kulminira u osjećaj straha prilikom njegovog prakticiranja. Kao posljednji izvor straha naveden je opći strah od stranoga jezika, kada učenici ne mogu konkretizirati koji aspekt učenja i uporabe jezika im uzrokuje strah. U učenju jezika sudjeluje

vrlo mnogo čimbenika, te još više njih utječe na sam uspjeh, a učenikova percepcija stranoga jezika kao zahtjevnog zadatka i očekivanje vlastitog neuspjeha potiče opći strah (Mihaljević Djigunović, 2002: 75-97).

Istraživači poput Baileyja (1983), Ellisa i Rathbonea (1987), te Matsumotoa (1989) su u pokušaju pronalaska i utvrđivanja izvora straha posegnuli za učeničkim dnevnicima učenja (Mihaljević Djigunović, 1998: 53). Dnevnicima su odličan alat, koji učenici mogu koristiti za sažimanje svakodnevnih zadataka, teškoća i osjećaja koje doživljavaju tijekom procesa učenja. Istraživači su tijekom analize dnevnika zaključili da postoji više mogućih izvora straha. Shvatili su da će učenici osjetiti strah ako sebe smatraju manje sposobnima u usporedbi s ostalim kolegama u razredu. To znači da, ako svoje vještine i znanje u jeziku doživljavaju manjkavim, doći će do osjećaja straha od neuspjeha. Najočitiiji izvori straha koje možemo navesti su testiranje, ispitivanje na satu te odnos učenika i nastavnika (ibid.). Svi ovi izvori se vrlo lako mogu i povezati u složenu situaciju u kojoj učenik može osjetiti veliku dozu straha, koji se može preobraziti u paniku. Strah će se uglavnom uvijek pokazati u situacijama kada učenik treba slušati ili govoriti stranim jezikom, bilo to u situaciji kada ga nastavnik nešto pita, ispituje ili dok mu samo diktira zadatak.

Ovime dolazimo do tri opća izvora straha od jezika. Ranije smo ih spomenuli pod općim vrstama straha, a to su strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja (ili ispitna anksioznost) i strah od negativne društvene evaluacije. Kako su Horwitz i Young (1991) istaknuli, strah od jezika nije samo skup gore navedenih vrsta straha, ili konkretnih situacijskih strahova kao što ih Mihaljević Djigunović (2002) definira, već je zaseban fenomen. Autori Serraj i Noordin (2013) u svojem radu također spominju tri izvora straha u učionici. Međutim, iako su ove izvore straha prvi spomenuli Horwitz i suradnici (1986), istraživači Gardner i MacIntyre su se protivili tome jer su smatrali da strah od ocjenjivanja nije jedan od ključnih čimbenika u učenju stranoga jezika, već dio općeg problema u učenju. Neki autori poput Onwuegbuzie i suradnika (1999), te Fallah (2016) gore navedene izvore nazivaju komponentama straha od jezika, no Horwitz (2010) često ističe pogrešnu upotrebu terminologije vezanu uz fenomen istraživanja, te tvrdi da komunikacijski strah, strah od ocjenjivanja i strah od društvene evaluacije nisu komponente straha već su samo povezani s njime. Horwitz (2010) također naglašava važnost povezanosti situacijskih strahova te kako oni olakšavaju znanstvenicima i nastavnicima razumijevanje negativnih učinaka straha od jezika u ovladavanju inim jezikom (Zubak, 2017: 17-18). Podjela strahova i terminologija vezana uz njih razlikuje se od istraživača do istraživača, no za potpuno razumijevanje straha od jezika potrebno je objasniti i

svaki od zasebnih izvora straha ili komponenata, jer se svaka manifestira tijekom učenja i uporabe inog jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 20).

### **2.5.1. Strah od komunikacije**

Strah od usmene komunikacije ili komunikacijski strah (engl. *communication apprehension/anxiety*) vrlo je važna vrsta straha te komponenta u definiranju straha od jezika, jer je kod njega u fokusu interpersonalna interakcija ili komunikacija između najmanje dvije osobe. Prema Mihaljević Djigunović (2002) komunikacijski strah se može definirati kao „vrsta sramežljivosti koju karakterizira strah od komuniciranja s ljudima“. Autorica definira ovu pojavu kao strah koji se osjeća pri usmenoj komunikaciji s nekom osobom, kod javnog nastupa (trema ili strah od javnoga nastupa) ili kod primanja informacija (repcijski strah) (Mihaljević Djigunović, 2002: 20). Naravno, strah od komunikacije možemo definirati i kao osjećaj straha ili nelagode koji se javlja zbog stvarnih ili mogućih komunikacijskih situacija. Ovdje bi naglasili razliku između racionalnog i iracionalnog straha od komunikacije. Prema McCroskey (1997 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 35) razlika između ova dva straha je ocjena objektivnog promatrača o opravdanosti postojanja straha u nekoj komunikacijskoj situaciji. Tako se racionalni strah odnosi na situacije kada objektivni promatrač ocjenjuje da subjekt opravdano posjeduje pozitivna očekivanja ili osjećaj bespomoćnosti, dok se iracionalni strah od komunikacije odnosi na situacije kada subjekt, u usporedbi s objektivnim stajalištem, neopravdano osjeća bespomoćnost ili stvara prevelika očekivanja. Za uspješno prevladavanje komunikacijskog straha, potrebno je objasniti izvore, uzroke i vrste straha koji se razlikuju prema situacijama u kojima se taj strah pojavljuje.

U radu Mihaljević Djigunović (2002: 24) vidimo da su komunikacijski problemi odavno zaokupili zanimanje komunikologa, te su ih tako neki povezali uz povučенost (Phillips, 1968; Phillips i Metzger, 1973), sramežljivost (Zimbardo, 1977), socijalnu anksioznost (Biglan i sur., 1979), sam strah od komunikacije (McCroskey, 1970), te nedostatak spremnosti ili nespremnost za komunikaciju (Burgoon, 1976). Izbjegavanje komunikacije i strah od komunikacije su prema Susan Glaser (1981 u: *ibid.*) dva oblika istog jedinstvenog fenomena, koji ima svoj kognitivni, fiziološki i bihevioralni aspekt. Kako bi se bolje objasnio fenomen straha od komunikacije, McCroskey (1997 u: Mihaljević Djigunović, 2002:25) se usredotočio na spremnost, odnosno nespremnost na komunikaciju. Prema autoru spremnost na komunikaciju (engl. *willingness to communicate*) je situacijski fenomen koji se definira kao individualna predispozicija za poticanje komunikacije s drugima. Kod pojave straha od komunikacije i njegovim porastom, spremnost na komunikaciju proporcionalno opada.

Suprotno tome nespremnost ili nedostatak volje/spremnosti za komunikaciju (engl. *unwillingness to communicate*) je definirala Burgoon (1976) kao stalnu tendenciju izbjegavanja ili obezvrijeđivanja usmene komunikacije (ibid.). Prema McCroskeyjevom (1992) istraživanju osobe koje su nespremne na komunikaciju su po naravi sramežljivije, što povezuje pojavu straha od komunikacije s osobinama ličnosti (Baghaei, 2013: 1088 u: Zubak, 2017: 21).

Logičnim slijedom, (ne)spremnost na komunikaciju, strah od komunikacije i izbjegavanje komunikacije vjerojatno imaju zajedničke izvore, uzroke kao i moguća rješenja spomenutih komunikacijskih problema. Prema istraživanjima društvenosti uzrok straha od komunikacije je lako pronaći u nasljeđu ili utjecaju okoline. Prema nekima, uzroci straha od komunikacije mogu se jednostavnije podijeliti na razredni, odnosno formalni kontekst i na situacije izvan razreda ili neformalni kontekst. Woodrow (2006) navodi da učenici osjećaju veći strah od komunikacije u razrednom kontekstu, recimo pri komunikaciji s nastavnicima, izvedbama pred kolegama, igranju uloga, uključivanjima u diskusije, nego u izvannastavnim situacijama (Kayaoğlu i Sağlamel, 2013 u: Zubak, 2017: 19). Nadalje McCroskey (1997) smatra da su novost, nepoznatost, formalnost, upadljivost, podređen status, različitost i stupanj pozornosti koji dobivamo od drugih među glavnim uzrocima straha od komunikacije (Mihaljević Djigunović, 2002: 33). Glaser (1981 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 24) je izradila tri modela kojima objašnjava podrijetlo primarno straha od komunikacije. Prema prvom modelu komunikacijski strah je nastao klasičnim uvjetovanjem. Ranije negativno komunikacijsko iskustvo se povezalo uz strah te tako osoba kasnije ne uspijeva kompetentno komunicirati zbog previsoke razine nastalog straha, a ne zbog svog manjka komunikacijske nesposobnosti. Prema drugom modelu komunikacijski strah je nastao kao posljedica negativnog vrednovanja iskustva i očekivanja negativnih posljedica komunikacije. Učenici ponekad sebi nameću nerealne kriterije prema kojima pogrešno interpretiraju svoju komunikacijsku uspješnost i sam nastup, naravno tome ne pomaže niti manjak pozitivnog potkrepljenja. Prema trećem, posljednjem modelu, uzrok komunikacijskom strahu je nedostatak ili nerazvijenost komunikacijskih vještina, odnosno sposobnosti. Zbog manjka komunikacijskih sposobnosti se javljaju negativni komunikacijski rezultati, a zbog negativnih rezultata se razvijaju strah od komunikacije i izbjegavanje situacija u kojima je komunikacija potrebna (Mihaljević Djigunović, 2002: 26-28).

Prema McCroskey (1997 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 31-32) osim gore spomenutog racionalnog i iracionalnog straha, postoje druge četiri vrste straha koje predstavljaju određene



točke na kontinuumu. Autor je tako naveo (prema razini trajnosti): *opći komunikacijski strah* ili *strah kao osobinu ličnosti* koji je relativno trajna orijentacija i javlja se u svim situacijama nezavisno da li je to razgovor jedan na jedan, u malim grupama ili pred punom dvoranom, *kontekstualni komunikacijski strah* koji je trajan strah od komunikacije i uključuje točno određeni kontekst, a najčešće je to javno govorenje, *komunikacijski strah od određene publike* koji se javlja u situacijama koje uključuju osobe određenog statusa kao na primjer šefa ili profesora, te na kraju *situacijski komunikacijski strah* koji je kratkotrajna, prolazna pojava i javlja se u određenim situacijama kao što su razgovor za posao ili objava neke vijesti. (Sellnow, 2005).

Sve vrste komunikacijskog straha kod pojedinaca uzrokuju sveprisutan unutarnji osjećaj neugode te frustracije, no i neke od sljedećih bihevioralnih manifestacija. Kao posljedica visokog straha može se pojaviti izbjegavanje komunikacije ili kompletan bijeg od neugodne situacije, povlačenje iz komunikacije u obliku šutnje ili vrlo kratkih odgovora, poremećena komunikacija kao pojava netečnosti govora ili pak pretjerana komunikacija (Mihaljević Djigunović, 2002: 36-38). Ove reakcije se najčešće ispituju i mjere samoizvješćima, procjenama promatrača o ponašanju te mjerenjem fizioloških aspekata (Mihaljević Djigunović, 2002: 43-44).

### **2.5.2. Strah od ocjenjivanja**

Strah od ocjenjivanja ili ispitna anksioznost (engl. *test anxiety*) je vrlo česta pojava tijekom formalnog učenja i uporabe stranoga jezika. Međutim, ocjenjivanje učenika i njegovih postignuća uz pomoć usmenih i pismenih provjera znanja je vrlo bitan dio nastavnikove prakse te je nažalost ono neizbježano. Zato je postojanje ovog izvora straha također vrlo važno. Neki autori (Lufi i sur., 2004 u: Zubak, 2017: 22) su strah od ocjenjivanja definirali također kao strah u određenom trenutku koji osjećamo kao reakciju na konkretnu situaciju. Prema autorici Mihaljević Djigunović (2002: 20, 49), strah od ocjenjivanja potiče od „bojazni ili straha od neuspjeha“ (Sarason, 1980) što znači da se učenici boje pada na ispitu ili pogrešaka tijekom usmenog ispitivanja. Pogreške su svakodnevna, prirodna i očekivana pojava u suvremenoj nastavi stranih jezika. Nastavnici su itekako pripremljeni na učenike koji će učiti kroz svoje i tuđe pogreške, no neki učenici nisu spremni na taj proces. Oni nažalost svaku pogrešku smatraju osobnim dokazom nesposobnosti. Najčešće učenici koji si postavljaju nerealne ciljeve i nerazumne zahtjeve tijekom nastave, recimo da moraju imati savršeni rezultat na ispitu svaki put, češće osjećaju sam strah od ocjenjivanja i kao rezultat tome nezadovoljstvo pri bilo kojem drugom manjem rezultatu. Što znači da oni imaju već

ranije uspostavljene stavove, atribucije i stečene navike među kojima se nalaze negativna očekivanja, negativan pojam o sebi, nastavniku i/ili predmetu. Također negativni stavovi i pojam o sebi utječu na način kako učenici interpretiraju događanja i stvari u svojoj okolini te kako reaguju na njih (Lufi i sur., 2004 ). Ovu pretpostavku autor Arnold (2000) uključuje u svoju sintagmu pod nazivom „samoispunjavajuće proročanstvo“ koja označava da se učenikovi loši rezultati smatraju posljedicom njihovih negativnih očekivanja (Zubak, 2017: 22). Strahu od ocjenjivanja se pripisuju komponente zabrinutosti i emotivnosti (Liebert i Morris 1967; Spielberger i sur., 1978), irelevantnog razmišljanja vezanog uz ocjenjivanje (Sarason, 1984), te naravno tjelesnih simptoma kao što su bljedost ili crvenilo u licu, znojenje, ubrzani rad srca i sl. (DiBattista i Gosse, 2006 u: Zubak, 2017: 22).

Postoji vrlo malo radova na konkretnu temu straha od ocjenjivanja na nastavi i učenju jezika. Samo istraživanje straha od ocjenjivanja se ranije provodilo na drugim područjima, recimo u matematici, dok je u području učenja jezika teže bilo doći do konkretnijih rezultata jer snažne negativne reakcije učenika na test mogu utjecati i na valjanost samog testiranja. Međutim zanimljivi su rezultati učinaka uvjeta u kojima se ocjenjivanje provodi te načina ocjenjivanja. Među učincima uvjeta ocjenjivanja možemo navesti učinke nenajavljenih ispita, vremenskih ograničenja, ponovljenog ocjenjivanja, dobivanja povratne informacije, upoznatost učenika s formatom ispita, percepcija težine samih zadataka i sl. (Mihaljević Djigunović, 2002: 49). Pokazalo se da učenici više vole testove s ponuđenim odgovorima na stranom jeziku, kod učenika početnika distraktori na materinjem jeziku su smanjivali strah od ocjenjivanja te da učenici *cloze testove*<sup>15</sup> smatraju vrlo nepravednim načinom provjere znanja (Mihaljević Djigunović, 2002: 49-50). Autori Plass i Hill (1986) tvrde da vremensko ograničenje na ispitima ili kod pripreme za testiranje (kao kod nenajavljenih testova) također povećava razinu straha od ocjenjivanja i smanjuje učinkovitost izvedbe (DiBattista i Gosse, 2006 u: Zubak, 2017: 22). Također se pokazalo da je usmeno ispitivanje naročito stresna situacija za učenike, jer te situacije izazivaju i strah od ocjenjivanja i komunikacijski strah. U krajnjem slučaju kada učenici osjećaju izrazito visoku raznu straha od ocjenjivanja, oni pribjegavaju dvjema rješenjima: prekomjerno učenje ili kompletno izbjegavanje situacija s ocjenjivanjem (Mihaljević Djigunović, 2002: 50).

---

<sup>15</sup> Cloze test je uglavnom pisani test u kojem je izostavljena svaka n-ta (npr. šesta-sedma) riječ, te učenik treba na temelju svojeg ukupnog znanja upisati izostavljene riječi (Mihaljević Djigunović, 2002: 50).

### 2.5.3. Strah od negativne društvene evaluacije

Strah od negativne društvene evaluacije (engl. *fear of negative evaluation/evaluation anxiety*) se prema autorici Mihaljević Djigunović (2002: 20, 50) odnosi na strah od procjena koje mogu imati ostali ljudi oko nas. Ovaj je strah povezan sa strahom od ocjenjivanja, ali se smatra širim fenomenom jer nije ograničen formalnim kontekstom. Prema MacIntyre i Gardneru (1991) osnovni znak straha od negativne društvene evaluacije je pretjerana zabrinutost o osobnoj i akademskoj procjeni učenikove izvedbe i kompetencije u ciljanom jeziku (Gregerson i Horwitz, 2002 u: Zubak, 2017: 23). Učenike je najčešće strah kako će ih kolege iz razreda procijeniti na temelju njihove prezentacije i sposobnosti pokazivanja znanja, boje se da će ih vršnjaci ismijati te da će izgubiti svoj „imidž“, koji su izgradili u interakciji izvan formalne nastave. Strah od stvarne i imaginarne negativne društvene evaluacije može pogoditi svaku dobnu skupinu, ali posebice su pogođeni učenici adolescentske dobi. Učenici su previše fokusirani na ostavljanje pozitivnog društvenog dojma pred drugima. Kognitivna komponenta straha od jezika se može povezati sa ranije spomenutim težnjama straha od negativne društvene evaluacije, tako da učenici, koji doživljavaju ovakav strah, rijetko riskiraju i samostalno iniciraju komunikaciju na stranom jeziku ili ju svode na minimum (Gregerson i Horwitz, 2002: 562-563 u: Zubak, 2017: 23), pretjerano se smješkaju te izbjegavaju određene teme, kako bi prikrili nedostatak znanja, te čak i kompletno odustaju od pokušaja savladavanja stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 50-51). Prema istraživanjima se pokazalo da nastavnici zbog lakšeg održavanja ritma nastave često preferiraju one učenike koji lakše, radije i slobodnije komuniciraju na stranom jeziku (McCroskey i Daly, 1976), te njih doživljavaju kao inteligentnije od onih kod kojih primjećuju strah (Richmond i McCroskey, 1988 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 51). Daljnja istraživanja (Leary, 1995; Leary i Kowalski, 1995) su povezala ovaj strah sa drugim vrstama straha poput društvenog straha (engl. *social anxiety*), koji se definira kao strah koji osjećamo u trenucima kada se želimo pokazati u najboljem svijetu, ali sumnjamo u svoje sposobnosti da u tome uspijemo (Kimura, 2017 u: Zubak, 2017: 23). Društveni kontekst i težnje ostavljanja pozitivnog dojma su itekako povezani, jer što je veći strah od negativne evaluacije to je neizglednija i mogućnost uspješne komunikacije na stranom jeziku.

U radu autora Fallah (2016: 7) istražuje se povezanost straha od jezika s čimbenikom svijesti o sebi (engl. *mindfulness*). Prema autoru svijest o sebi podrazumijeva korisnikovo „potpuno prihvaćanje svijesti o vlastitim unutarnjim emocijama, mislima te iskustvima koja se pojavljuju u određenom trenutku“ (Brown i Ryan, 2003 u: Fallah, 2016). Visoke razine

straha od jezika (što podrazumijeva strah od negativne društvene evaluacije i komunikacijski strah) vode ka pretjeranom razmišljanju, samoosušivanju i pretjeranoj svijesti o sebi koji zatim rezultiraju smetnjama uz koje učenik ne može uspješno ovladati inim jezikom (Zubak, 2017: 23).

## 2.6. Strah i komponente učenja stranoga jezika

Već smo spomenuli da strah od jezika ima određenih utjecaja na učenje stranog jezika. Također smo spomenuli i instrument za mjerenje straha od stranog jezika i njegovih komponenti u razrednim situacijama. Kao što smo ranije naveli, autori Horwitz, Horwitz i Cope (1983 u: Gargalianou i sur., 2015: 4; Horwitz, Horwitz i Cope, 1986; Mihaljević Djigunović, 2002: 52) su nakon temeljnog ispitivanja straha od stranog jezika na „grupama za podršku u učenju stranoga jezika“ razvili FLCAS ili *Skalu za mjerenje straha od nastave stanoga jezika*. Kako je ova skala korištena za povezivanje straha od jezika sa strahom od komunikacije, strahom od ocjenjivanja i negativne društvene evaluacije, autori su došli do nemalog broja zaključaka o razlozima zašto se ispitanici boje u određenim situacijama korištenja stranog jezika. Učenike, koji su iskusili visoku razinu straha, su uvijek pratili osjećaji nervoze, napetosti i bespomoćnosti, koje nisu osjećali na drugim satovima (Mihaljević Djigunović, 2002: 52). Prema Rebeci Oxford (1990) strah od jezika uvelike smanjuje učenikovu vjerojatnost uspjeha u samom učenju jezika, jer negativno utječe na njegovo samopoštovanje, pozitivnu sliku o sebi i spremnost na sudjelovanje na satu. Kod odraslih takva razina straha od stranog jezika potiče i razvoj „reducirane osobnosti“, jer od nedovoljno znanja uzrokovanog strahom oni nisu u stanju potpuno izraziti svoju osobnost (Mihaljević Djigunović, 2002: 53). U razrednim situacijama strah od jezika se može kategorizirati i na sljedeće podvrste straha od jezika: strah od slušanja, strah od čitanja i strah od pisanja. Nastavnici su već sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća počeli u nastavi samoinicijativno primjenjivati alternativne metode pomoću kojih su uspostavljali tzv. receptivno učenje kod učenika koji su pokazivali znakove *defenzivnog učenja*. Učenici koji zauzimaju taj stav misle da je strani jezik nesavladiv sustav zvukova i znakova te da su nastavnici neprijatelji koji će ih vjerojatno uzeti na „pik“ i od kojih se moraju konstantno braniti. Neke od alternativnih metoda se nazivaju *šutljivi pristup*<sup>16</sup> (engl. *The Silent Way*)

---

<sup>16</sup> Navedena metoda se sastoji od tehnika kojima nastavnik na predavanjima govori sve manje a učenici sve više, pa se poučavanje kompletno podređuje učenicima, dok se oni usmjeravaju sami na sebe (Mihaljević Djigunović, 2002: 59).

(Gattegho, 1972), *sugestopedija*<sup>17</sup> (engl. *Suggestopedia*) (Lozanov, 1979), *učenje u zajednici*<sup>18</sup> (engl. *Community Language Learning*) (Curran, 1976) te *prirodni pristup*<sup>19</sup> (Krashen i Terrell, 1983) (Mihaljević Djigunović, 2002: 59-60).

### 2.6.1. Strah od slušanja

Strah od slušanja se još referira i kao tzv. *receptijski* strah. Kao i kod svake podvrste straha, do sada postoji nekolicina načina tumačenja i receptijskog straha. Prema autorima Wheelless i Scott (1976 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 54) receptijski strah je vrsta situacijskog straha kod susreta s novijim informacijama, prema drugima to je sastavni dio straha od procesiranja zbog prevelikog nagomilavanja novih podataka, te prema trećem izvoru receptijski strah se pojavljuje kod onih osoba koje nemaju dovoljno znanja za adekvatnu obradu informacija. Sam Wheelless (1975: 263 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 53) je prije toga odredio receptijski strah kao „strah od pogrešnoga razumijevanja, neadekvatnog shvaćanja i/ili nemogućnosti psihološke prilagodbe tuđim porukama“<sup>20</sup>, što znači da se ovaj strah može pojaviti pri iščekivanju i tijekom primanja usmene poruke. Press i njegovi suradnici (1995 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 54) su kasnije utvrdili da je kod nekih učenika receptijski strah povezan uz razinu kompliciranosti same poruke, te uz učenikovu sposobnost obrade informacija iz poruke. Pri primanju usmene poruke, učenici prvo reagiraju na emocionalnoj razini te tada osjećaju frustraciju, pretjerano su svjesni samih sebe, za čim slijedi povlačenje i niska tolerancija za nejasnoću. Začarani krug u koji se učenici sa receptijskim strahom zapletu započinje sa smanjenim kognitivnim kapacitetom za obradu informacija, čiji je dio utrošen na sam strah, kojeg slijedi gomilanje neobrađenih i nesvrstanih informacija što uzrokuje nepotpunu obradu ili pogrešno tumačenje poruke, koje vodi negativnom iskustvu pri slušanju, na čijem temelju se gradi receptijski strah kod daljnjih iskustava slušanja (Mihaljević Djigunović, 2002: 53-55). Istraživači su također ustanovili da je strah od slušanja u negativnoj korelaciji sa pojmom o sebi, te su nastavnici stoga i razvijali načine pomoći učenicima za obuzdavanje straha od slušanja poput podučavanja strategija slušanja ili davanja pozitivnih povratnih informacija (Mihaljević Djigunović, 2002: 69-70).

---

<sup>17</sup> Navedena metoda je utemeljena na tome da učenici mogu zapamtiti velike količine jezičnog materijala ako ih savladavaju u prigodnim uvjetima, kao što je recimo čitanje uz glazbu koja aktivira lijevu moždanu hemisferu (Mihaljević Djigunović, 2002: 59).

<sup>18</sup> Navedena metoda se temelji na stvaranju idealne „zajednice“ učenika kako bi se potaknula učenikova potpuna samostalnost u učenju (Mihaljević Djigunović, 2002: 59).

<sup>19</sup> Navedeni pristup se temelji na Krashenovoj teoriji usvajanja drugog jezika pod nazivom *teorija monitora*, zasnovanoj na pet hipoteza od kojih je zadnja – hipoteza *afektivnog filtra* prepoznala važnost straha od jezika (i drugih afektivnih čimbenika) u usvajanju stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 59-60).

<sup>20</sup> Wheelless, 1975:263 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 53.

### 2.6.2. Strah od čitanja

Strah od čitanja se javlja zbog dva bitna razloga. Prvi razlog je novi sustav i način pisanja slova, a drugi razlog je postojanje različitih kulturoloških koncepata koje je potrebno dobro razumijeti za uspješno čitanje. Znači ako se učenik ne može pouzdati u to da se glasovi i slova poklapaju te da i nakon dešifriranja dijelova teksta on ne uspijeva logično interpretirati informacije zbog nedovoljnog znanja o kulturološkom aspektu teksta, kod njega se javlja strah od čitanja te se ponavlja kod svakog susreta sa novim tekstom. U radu Mihaljević Djigunović (2002: 56) je navedeno da su određena istraživanja (npr. Aida, 1994; Horwitz, 1986; Truitt, 1995) otkrila da je razina straha od čitanja ovisna od toga koji se jezik izučava. Ove rezultate su produbili i drugi autori (Saito i sur., 1999) kada su utvrdili da se razina straha mijenja s učenikovom percepcijom težine čitanja na danom jeziku. Spomenuti autori su također primijetili da u često korištenom FLCAS upitniku nema dovoljno pitanja koja podržavaju mjerenje straha od čitanja, te su stoga izradili vlastiti upitnik za mjerenje ove pojave pod nazivom FLRAS (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*) ili Skala za mjerenje straha od čitanja na stranome jeziku. Upitnik se sastoji od 20 tvrdnji uz koje se nalazi Likertova skala<sup>21</sup> od pet stupnjeva, te koje su povezane s različitim aspektima čitanja, percepcijom poteškoća pri čitanju te percepcijom težine čitanja u odnosu na težinu ostalih jezičnih vještina. Na kraju, teško je odrediti je li strah od čitanja uzrok ili posljedica teškoća kod čitanja na stranom jeziku, kada se s jedne strane može pretpostaviti da učenici zbog visoke razine općeg straha mogu imati poteškoća sa čitanjem, a s druge strane se pretpostavlja da je strah od čitanja nastao kao posljedica težine i poteškoća pri razumijevanju samih tekstova (Mihaljević Djigunović, 2002: 55-57). Kao i kod slušanja, za smanjenje straha od čitanja i bolju pripremu na moguće poteškoće pomaže poznavanje strategija čitanja i odabiranje prigodnih tekstova na odgovarajućoj razini učenikova znanja (Mihaljević Djigunović, 2002: 72).

### 2.6.3. Strah od pisanja

Strah od pisanja vrlo je rano primijećena podvrsta straha od jezika na nastavi, jer su nastavnici primijetili kako učenici na ovaj ili onaj način izbjegavaju pismene zadatke u nastavnom programu. Kao i kod straha od čitanja, istraživači (Daly i Miller, 1975 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 57) su zaključili da FLCAS nije dovoljan za detaljno empirijsko istraživanje samo straha od pisanja, te su izumili vlastiti upitnik pod nazivom SLWAT (engl. *Second Language Writing Apprehension Test*). Upitnik se prvo provodio na engleskom jeziku te je bilo potrebno neko vrijeme prije primjene (prijevoda) na drugim

---

<sup>21</sup> opis Likertove skale v. u 1.2.1. poglavlju pod naslovom „Afektivni čimbenici“.

jezicima (Yuh-show Cheng, 2002: 648). Autori su uz pomoć upitnika došli do zanimljivih zaključaka, među kojima je najbitniji taj da učenici sa strahom od pisanja koriste svaku priliku da izbjegnu situacije u kojima je potrebno prikazati svoju kompetenciju u pisanju bilo to na materinjem ili stranom jeziku. Također su utvrdili kako se učenici sa višom razinom straha od pisanja uobičajavaju koristiti manje izražajnim stilom i jezikom pisanja, općenito imaju manje volje za pisanjem pa zato manje i pišu te je vjerojatnije da će se strah od pisanja na stranom jeziku pojaviti ako imaju prijašnja negativna iskustva sa tom vještinom. Nakon što je strah od pisanja primijećen u razrednoj situaciji, potrebno je ne prisiljavati učenike na više pisanja jer će se time pisanju samo pripisati još jedna negativna konotacija (element kazne), već je puno efektivnije prikazati učenicima olakšavajuće i smislene strategije pisanja kako bi se postigao pozitivan učinak (Mihaljević Djigunović, 2002: 57-58). Mnogi smatraju vještinu pisanja najtežom jezičnom vještinom, zato je bitno učenicima povećavati razinu motivacije sa prikladno osmišljenim temama i aktivnostima te davati jasne, kvalitetne i pozitivne povratne informacije na pisane radove (Mihaljević Djigunović, 2002: 73-74).

## **2.7. Oslobođanje od straha od jezika**

U današnje vrijeme sasvim je normalno da učenici i kasnije studenti iskuse pojavu straha od jezika. Iako neki učenici imaju visoku ili višu inteligenciju, upravo zbog straha od jezika oni postižu niže rezultate pri završetku srednje škole i fakulteta. Prvi korak pri smanjenju i mogućem oslobođanju od straha od jezika je kao i kod drugih problema njegovo otkrivanje i osvještavanje. Na prijašnjim stranicama smo već spomenuli poznati instrument za mjerenje straha od stranoga jezika pod nazivom FLCAS, kao i instrument FLRAS i SLWAT te bi ovdje spomenuli i neke od ostalih instrumenata za istraživanje straha od jezika i njegovih komponenti. Među prvima je upitnik autora MacIntyre i Gardnera (1994 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 103) kojim se istražuju tri faze straha: faza ulaza, obrade informacija i izlaza. Zatim postoje i upitnici za mjerenje stupnja stramežljivosti (McCroskey, 1997 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 104), spremnosti za komunikaciju (McCroskey i Richmond, 1987 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 107) i samog straha od komunikacije pod nazivom PRCA-24 (McCroskey i Beatty, 1984 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 105-106). Ovakvi testovi i ispitivanja nude stručnjacima, a i nama samima, uvid u strah od jezika i pomažu u određivanju daljnjeg postupanja ka oslobođanju od njega.

Postoji par bitnih naputaka za oslobođanje od straha, s jedne strane sami sebi možemo pomoći prevladati strah od jezika, dok s druge strane veliku pomoć nam mogu pružiti i sami nastavnici. Prvo ćemo navesti načine kako si sami možemo pomoći, a to počinje s

pronalaženjem svoje „prave“ metode oslobađanja od straha, jer u konačnici svi smo različiti pojedinci. Najbitnija stavka među svim pomagalima bi mogla biti realizacija da nismo jedini koji osjećamo strah od jezika. Ponekad je teško vidjeti dalje od problema koji nas obuzima, ali shvaćanje da nismo sami i da je to vrlo normalna pojava među učenicima bi pružila veliko olakšanje u daljnjem procesu. Stoga razgovor o ovom osjećaju sa drugima može pomoći i olakšati daljnji rad. Sljedeći korak bi bio preispitivanje stavova prema učenju jezika, počevši ispunjavanjem upitnika o *Mitovima i realnostima u učenju stranoga jezika*<sup>22</sup> (Campbell i Ortiz, 1986 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 109-111). Također svoja razmišljanja o učenju stranog jezika i o iskustvu straha možemo zapisivati u dnevnik učenja pomoću kojih ćemo si lakše verbalizirati, vizualizirati, objektivizirati i relativizirati svoj strah. Osvještavanje i oslobađanje od zabluda o učenju i uporabi jezika će nam svakako pomoći u borbi protiv straha, jer tada nebi imali osjećaj da se suočavamo sa nečim nepoznatim. Postali bi svjesni da za dobro razumijevanje i korištenje jezikom nije potrebno imati stopostotno znanje, već znati kako se snaći sa već usvojenim znanjem. Uvijek je potrebno imati pozitivan stav o sebi i truditi se ne zaglaviti u negativno razmišljanje. Ako polazimo od negativnih prijašnjih iskustava u učenju, vjerojatno nam je nisko samopouzdanje i nismo više toliko spremni riskirati u komunikaciji. Ali to se sve može popraviti kreiranjem realnih očekivanja, određivanjem kratkoročnih i dugoročnih ciljeva u učenju te kasnije i sagledavanje svih pređenih koraka. Samopouzdanje je lakše popraviti ako sami sebi osvijestimo koliko toga smo postigli, te će nam to dati i motivacije za nastavak. Potrebno je također pronaći prikladan stil učenja i naučiti ponešto o efikasnim strategijama učenja. Neki učenici su više vizualni<sup>23</sup> tipovi, dok su neki auditivni<sup>24</sup> ili kinestetički<sup>25</sup> što se tiče senzornih stilova učenja, a što se tiče kognitivnih stilova postoje konkretni<sup>26</sup> ili apstraktni<sup>27</sup> tipovi. Za određivanje efektivne strategije koja najbolje odgovara određenom učeniku možemo se poslužiti najpoznatijim upitnikom o strategijama učenja stranoga jezika (Oxford, 1990 u: Mihaljević Djigunović,

---

<sup>22</sup> engl. *The Myths and the Realities of Foreign Language Learning* (Mihaljević Djigunović, 2002:109-111)

<sup>23</sup> Učenici koji najbolje uče jezik kada vide predmet/aktivnost o kojoj uče, njima pomaže vizualno organiziranje poput crtanja, bilježenja u obliku grafova/tablica, skeciranja, ili jednostavno gledanje u tekst pri slušanju snimke (Mihaljević Djigunović, 2002:121).

<sup>24</sup> Učenici koji lako mogu usvojiti jezik samo pri slušanju, njima su korisne auditivne snimke jezičnih produkcija ili ponavljanje na glas pri čemu slušaju svoj glas (Mihaljević Djigunović, 2002:121).

<sup>25</sup> Učenici kojima pomaže biti fizički aktivan pri učenju jezika, na primjer šetanje po prostoriji dok ponavljaju cjelinu (Mihaljević Djigunović, 2002:121).

<sup>26</sup> Učenici kojima pri učenju jezika pomaže izravno povezivanje naučenog sa vlastitim iskustvom te trenutna primjena u situacijama, njima su korisni veliki broj primjera konkretne uporabe jezičnog materijala i razgovori o relevantnim temama (Mihaljević Djigunović, 2002:121).

<sup>27</sup> Učenici kojima pri učenju jezika pomaže razmišljanje o gramatičkim pravilima i razgovori/rasprave o apstraktnim temama, njima je bitno da učenje jezika predstavlja intelektualni izazov (Mihaljević Djigunović, 2002:121).



2002: 123, 127-130). Autorica razdvaja sljedeće vrste strategija učenja: strategije pamćenja<sup>28</sup>, kompenzacijske<sup>29</sup>, društvene<sup>30</sup>, afektivne<sup>31</sup>, kognitivne<sup>32</sup> i metakognitivne<sup>33</sup> strategije. Ako uspijemo pretvoriti strah od jezika u jednog od naših savjetnika u učenju onda će nam taj proces zauvijek biti olakšan.

Nastavnici sami ne mogu utjecati na kompletan strah kao pojavu, ali mogu puno napraviti u nastavi da se osjećaj straha od jezika smanji na što manju mjeru te tako svojim učenicim pomoći na više načina. Vrlo je bitno stvoriti opuštenu i prijateljsku atmosferu u nastavi, a to se može napraviti uz dobru organizaciju učenja (npr. u paru ili manjoj grupi), učenja uz igre i razne druge simulacije gdje je naglasak na sadržaju, a ne na učeniku, te gdje je nastavnik isključivo koordinator, poticatelj i podrška učenicima. Dakako različiti učenici različito reagiraju na nastavnikove metode učenja, na primjer introvertirani učenici se ne vole stavljati u centar pažnje, što također znači da će nekima bolje odgovarati autoritativni nastavnici od onih koji koriste modernije pristupe. Ako dođe do promjene nastavnika i dotadašnje metode nastave, to također može uzrokovati strah od jezika kod učenika. Svaki nastavnik kao pedagog bi suočavanju sa problemima trebao pristupati s razumijevanjem i strpljenjem. Mnogi istraživači smatraju da je bitno učenike naučiti *kako* učiti, tako da se osvijesti sam proces učenja što uključuje i pouke o razumijevanju te svladavanju straha od jezika. U nastavi se učenicima mogu ponuditi razne aktivnosti koje će olakšati učenje i pomoći u svladavanju straha od jezika. Autori poput Oxford (1990), Crookall i Oxford (1991), Foss i Reitzel (1991) navode metode oslobađanja od iracionalnih vjerovanja, metode pod nazivima „povjerljivi razgovori“, „žiri za pogreške“, „fotografije straha“, „obrnuti naglasak“ i „usmena interpretacija“ kao najzanimljivije (Mihaljević Djigunović, 2002: 132-133). Metoda oslobađanja od iracionalnih vjerovanja su dio tzv. „*racionalne emotivne terapije*“, gdje se

---

<sup>28</sup> Strategije kojima se učenik služi kako bi zapamtio jezični materijal i kasnije ga se lakše prisjetio, ovdje spadaju aktivnosti poput grupiranja riječi prema značenju, stvaranje vizualnih ili slušnih asocijacija, itd. (Mihaljević Djigunović, 2002:123-124).

<sup>29</sup> Strategije kojima se učenik služi da nastavi komunicirati na stranome jeziku iako ne zna ili se ne može sjetiti nekog izraza, ovdje spada kreiranje novih riječi, sinonima, prijevoda, gesta, odabir teme u skladu sa svojim znanjem (Mihaljević Djigunović, 2002:124).

<sup>30</sup> Strategije kojima se učenik služi za interakciju sa drugima u nastojanju savladavanja jezika, ovdje spada postavljanje pitanja da se nešto objasni ili za dobivanje povratne informacije o točnosti, surađivanje sa drugim učenicima, itd. (Mihaljević Djigunović, 2002:124).

<sup>31</sup> Strategije kojima se učenik služi za razvijanje samopouzdanja i ustrajnosti za postizanje uspjeha u učenju, autorica ih djeli na postupke kojima učenik nastoji smanjiti svoj strah od jezika (npr. fizičko opuštanje), postupke samoohrabrivanja (nagrađivanje, pozitivne misli ili poticanje na promišljeni rizik) i postupke „mjerenja emocionalne temperature“ (razvijanje svijesti o osjećajima, njihovu utjecaju na učenje i kontrola osjećaja) (Mihaljević Djigunović, 2002:124-125).

<sup>32</sup> Strategije kojima se učenik služi kako bi razumio ono što uči, ovdje spada analiziranje gradiva, pravljenje bilješki, prevođenje izraza/struktura, povezivanje novog sa usvojenim, itd. (Mihaljević Djigunović, 2002:124).

<sup>33</sup> Strategije kojima učenik vremenski i prostorno organizira svoje učenje i napredak, postavlja ciljeve, utvrđuje svrhe zadataka, svjesno se koncentrira i planira ponavljanja, itd. (Mihaljević Djigunović, 2002:124).

tvrdi da je strah od jezika nastao kao posljedica iracionalnih vjerovanja. Ova metoda se provodi u nastavi kada nastavnik tijekom razgovora osviještava postojanje iracionalnih vjerovanja, zatim zapisuje na ploču strahove povezane sa stranim jezikom. Fizičko zapisivanje strahova razbija iluziju da ta ista uvjerenja ne posjeduju drugi ljudi, lakše se s njima suočiti i racionalizirati. Učenici zatim izabiru uvjerenja koja podupiru njihove strahove i traže, razmišljaju o dokazima koji pokazuju točnosti ili netočnosti tog uvjerenja. Metoda "*povjerljivi razgovori*" se odvija u četiri faze: u prvoj fazi učenici pišu anonimna osobna pisma za zamišljenu rubriku „Povjerljivi razgovori“ na temu problematike učenja stranog jezika, u drugoj fazi učenici rade u grupama gdje dobivaju nekoliko anonimnih pisama i raspravljaju o njima i mogućim odgovorima, u trećoj fazi učenici dobivaju natrag odgovore na svoja pisma pa u četvrtoj fazi raspravljaju o problemu straha od jezika sa cijelim razredom. Ovom metodom učenici lakše shvate da nisu jedini s istim osjećajima straha, s dobivenim odgovorima preispituju svoje osjećaje i imaju mogućnost ponuditi vlastito gledište mogućih rješenja. Metoda „*žiri za pogreške*“ se zasniva na tome da se pogreškama pristupa na duhovit i opušten način. Učenici raspoređeni u grupe tijekom satova stranog jezika zapisuju pogreške koje se pojave ili izmisle neke uz prikladne primjere, sve pogreške se zapišu na kartice te ih svaka grupa zatim ocjenjuje (poput žirija) prema dogovorenim kriterijima. Na kraju se bira pobjednik ili pogreška sa najviše bodova ili grupa sa najboljim pogreškama. Ovom metodom učenici uviđaju da pogreške nisu takav tabu i nešto negativno na satu stranog jezika, što im potiče veći strah od jezika. Metoda „*fotografije straha*“ se odigrava u nastavi gdje učenici dobiju niz fotografija sa situacijama gdje se upotrebljava jezik koji se uči, npr. razgovori na moru sa strancima, kupnja namirnica u stranoj državi, satovi stranog jezika u školi, te ih zatim poredaju po stupnju jačine straha koji bi im se pojavio u tim situacijama. Učenici zatim šetaju po učionici i objašnjavaju jedni drugima zašto su upravo tako poredali fotografije te se na kraju na ploči napravi tablica sa situacijama koje izazivaju strah i njihovim mogućim rješenjima. Metoda „*obrnuti naglasak*“ se provodi kako bi se odagnao strah od pogrešnog izgovora. Učenici razgovaraju na svom materinskom jeziku uz oponašanje naglaska izvornog govornika stranog jezika kojeg uče, te se time više opuštaju i lakše se upuštaju u izgovaranje stranog vokabulara. Metoda „*usmena interpretacija*“ je vrlo česta u nastavi i na tečajevima komunikacije, ovdje se radi o čitanju tekstova pred publikom ili javnom izvođenju tekstova. Prvo se govornici dobro pripreme za čitanje, što uključuje i uvježbavanje pravilnog izgovora, intonacije, jačine i brzine govora, prilagodbu gesta, izraza lica, pogleda u publiku itd. Nakon određenog vremena uvježbavanja govornik će moći interpretirati tekst bez konstantnog gledanja u papir. Smanjenju straha kod ove metode pomaže dobra povratna informacija

(ocjena), temeljita priprema i završna izvedba. Naravno sve ove metode se mogu izvoditi i izvan nastavnih sati, recimo na dopunskoj nastavi, dodatnim jednokratnim predavanjima gdje su podučavali i nastavnike i učenike, davali korisne savjete kako se uhvatiti u koštac sa strahom od jezika (Mihaljević Djigunović, 2002: 133-138).

Kako nastavnici učenicima imaju mogućnost pomagati samo tijekom školskih sati i u okruženju obrazovne ustanove, roditelji također igraju bitnu ulogu u oslobađanju od straha od jezika. Ako dijete kaže da osjeća strah od jezika ili sami roditelji primijetite da se ono muči s određenim segmentima nastave ili predmetima u školi, roditelji bi trebali ponuditi svoju podršku bez osuđivanja i razgovarati otvoreno sa svojom djecom. U slučaju da nastavnik nije primjetio strah kod djeteta na nastavi, dobro i poželjno bi bilo upozoriti ga na znakove koje dijete pokazuje, te bi takva suradnja između roditelja i nastavnika mogla brže pomoći djetetu (Mihaljević Djigunović, 2002: 139).

### **3. ISPITIVANJE STRAHA OD STRANOGA JEZIKA KOD HRVATSKIH STUDENATA UKRAJINSKOG JEZIKA**

Interes za studiranjem i učenjem ukrajinskog jezika na Filozofskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu je svake godine u opadanju, što se primjećuje iz usporedbe upisanih studenata Ukrajinistike akademske godine 2013./2014., kada je broj upisanih studenata iznosio 24, a akademske godine 2022./2023. iznosio je 17. Na Filozofskom Fakultetu se osim dvopredmetnog studija Ukrajinskog jezika i književnosti provode i tečajevi ukrajinskog jezika, te se od 2022. godine na Croaticumu (Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik) provode tečajevi hrvatskog jezika za studente iz Ukrajine koji privremeno studiraju na nekom od fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Studenti Ukrajinistike često sudjeluju na raznim događajima povezanim uz ukrajinsku kulturu, primjerice na predstavljanjima raznih djela (knjiga, pjesama, predstava) ukrajinskih autora, izlaganjima gostujućih profesora sa ukrajinskih sveučilišta, čak i na terenskoj nastavi, tj. putovanjima u Ukrajinu. Na Fakultetu redovito djeluje i Klub studenata Ukrajinistike koji organizira razne zanimljive aktivnosti u kojima svaki semestar sudjeluju studenti Ukrajinistike sa svih godina. Usprkos svim izvannastavnim aktivnostima koje se pružaju hrvatskim studentima Ukrajinistike, osjećaj straha od jezika je uobičajena pojava.

Ispitivanja straha od stranoga jezika među studentima, odnosno pojedincima koji su svjesno izabrali strani jezik kao svoje buduće zanimanje, u posljednjih su desetak godina sve češća s obzirom da su se istraživanja straha od jezika provodila uglavnom među učenicima osnovnih i srednjih škola. Uzimajući u obzir kako studenti imaju više toga „na kocki“, smatramo da je važno provoditi ovakva istraživanja straha od jezika kako bi dobili bolji uvid u razine straha koje studenti doživljavaju. Zbog autoričinog vlastitog iskustva osjećaja straha od stranoga jezika pri ovladavanju novim, stranim jezikom i uzimajući u obzir posljedice koje ono ostavlja na samopouzdanje, spremnost za komunikaciju, volju za nastavak studiranja, odlučili smo provesti istraživanje na tu temu. Sada smo već svjesni kako usvajanje jezika ne ovisi isključivo o kognitivnim čimbenicima, već da veliku ulogu i utjecaj imaju afektivni čimbenici, poput straha, koji istražujemo u ovom radu.

### **3.1. Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je potvrditi postojanje straha od stranoga jezika kod hrvatskih studenata koji uče ukrajinski jezik kao drugi jezik i jednu od svojih studijskih grupa na Filozofskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te utvrditi povezanost fenomena straha od jezika s drugim individualnim varijablama, poput izloženosti jeziku (kontekst usvajanja jezika), razinom znanja (rezultat učenja), samoprocjenom ovladanosti jezikom interesa te ulogom nastavnika. Također željela se istražiti razina straha od ukrajinskog jezika u različitim fazama procesa učenja jezika, te utvrditi u kojoj fazi je najizraženiji strah od ukrajinskog jezika.

#### **3.1.1. Istraživačka pitanja i hipoteze**

U skladu s ciljem provođenja istraživanja straha od stranoga jezika, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

Istraživačka pitanja:

1. Postoji li povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razine učenja jezika (godine studija)?
2. Koja je povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije?
3. Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika s obzirom na nastavnika ukrajinskog jezika?
4. Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika prema fazama procesa učenja?
5. Koja je povezanost samoprocjene znanja u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku i razine straha od ukrajinskog jezika?

Na temelju gore navedenih istraživačkih pitanja, možemo istaknuti sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1 – Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na početnom stupnju učenja jezika.

Hipoteza 2 – Studenti s višom razinom straha od ukrajinskog jezika nisu nikad boravili u Ukrajini.

Hipoteza 3 – Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na predavanjima gdje je nastavnik izvorni govornik ukrajinskog jezika.

Hipoteza 4 – Studenti najviše pokazuju strah od ukrajinskog jezika u fazi izlaza (ostvaraja).

Hipoteza 5 – Studenti s višom razinom straha procjenjuju svoje znanje u jezičnim djelatnostima s nižom ocjenom.

## **3.2. Metodologija istraživanja**

### **3.2.1. Ispitanici**

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 22 ispitanika, odnosno hrvatskih studenata Ukrajinskog jezika i književnosti na različitim godinama studija i polaznici izbornog tečaja ukrajinskog jezika za studente nematičnih studija (studij rusistike i drugi slavistički studiji) na Filozofskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Prema rezultatima istraživanja, od 22 ispitanika njih 4 je bilo s 1. i 2. godine preddiplomskog studija, po 2 ispitanika s 3. i 4. godine preddiplomskog i 2 s međugodine, 9 s 5. godine ili 1. godine diplomskog studija, te 5 ispitanika je navelo da je diplomiralo. Po završetku 1. godine studija studenti bi trebali steći A2 razinu jezičnog znanja (temeljni stupanj), po završetku 2. godine B1+ (jak prijelazni stupanj), po završetku 3. godine bi trebali imati znanje razine B2+ (jak samostalni stupanj), te po završetku 4. godine bi trebali postići C1 razinu jezičnog znanja (napredni stupanj) (usp. ZEROJ, 2005).

Svaka godina studija razlikuje se po stupnju zahtjevnosti na jezičnim kolegijima. Na prvoj godini studenti od jezičnih kolegija pohađaju predmete *Jezične vježbe 1 i 2*, te predmete *Govorne vježbe 1 i 2. Jezične vježbe* i većinu drugih osnovnih predavanja izvode hrvatski profesori. Druga godine označava prekretnicu glede slušanja kolegija na hrvatskom jeziku, jer tada studenti počinju slušati kolegije na ukrajinskom jeziku, ali nastavnici i dalje pomažu studentima na hrvatskom jeziku. Na ovoj godini studenti pohađaju predmete *Jezičnih vježbi 3 i 4*. Od treće godine predmete izvode uglavnom strani (ukrajinski) profesori na ukrajinskom jeziku, te su ovdje česti dolasci gostujućih predavača iz Ukrajine. Studenti na ovoj godini pohađaju predmete *Jezičnih vježbi 5 i 6*. Na četvrtoj godini preddiplomskog studija studenti pohađaju predmete *Jezičnih vježbi 7 i 8*. Na diplomskom studiju ili petoj godini studija Ukrajinskog jezika i književnosti, studenti mogu odabrati između prevoditeljskog i nastavničkog usmjerenja. Studenti koji izabiru prevoditeljski smjer nastavljaju slušati kolegije na ukrajinskom jeziku, no studenti koji izabiru nastavnički smjer pohađaju metodičke predmete na hrvatskom jeziku. Prema ovim podacima se može zaključiti kojom brzinom se

uči ukrajinski jezik na studiju, te se također može i očekivati razina znanja jezika na kojoj bi studenti ukrajinskog jezika trebali biti po određenim godinama.

### 3.2.2. Metode istraživanja i postupak

Istraživanje je provedeno online putem *Microsoft forms* ankete. Poveznica za ispunjavanje ankete je prosljeđena nastavnicima iz kolegija *Jezične vježbe* te nastavniku tečaja ukrajinskog jezika za studente nematičnih studija, koji su online upitnik podijelili sa svojim studentima. U nadi da se ispitivanju odazove veći broj ispitanika internet poveznica je podijeljena na društvenoj mreži, odnosno u privatnoj grupi studenata Ukrajinistike iz 2013.godine. Samo istraživanje je provedeno između kolovoza 2021. godine i veljače 2022. godine.

Na početku upitnika jasno je istaknuto da je on anonimn, isto tako naglašeno je kako će se rezultati koristiti isključivo u istraživačke svrhe pisanja diplomskog rada (Prilog 1).

Prvo postavljeno pitanje u upitniku je poslužilo za određivanje trenutne ili završene godine studija, a drugo pitanje se odnosilo na iskustvo studenata s ukrajinskim jezikom u neformalnom okruženju, odnosno da li je student ikada boravio u Ukrajini. Upitnik se temeljio na *FLCAS* (Horwitz, 1983) upitniku, odnosno *Skali za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji*. Pitanja iz *FLCAS* upitnika (ukupno 33 pitanja) ponavljaju se dva puta u anketi, zbog određivanja razlike u razini straha kod nastavnika koji je izvorni govornik hrvatskog jezika i kod nastavnika, izvornog govornika ukrajinskog jezika. Koristio se također i *Upitnik za mjerenje straha od jezika* (MacIntyre i Gardner, 1994), odnosno za određivanje straha od jezika u pojedinim fazama učenja jezika: fazi ulaza, obrade i izlaza (ukupno 18 pitanja). Za oba upitnika upotrijebila se Likertova skala, no s različitim iskazima. Kod *FLCAS* upitnika odgovori su se vrednovali prema: 1 = uopće se ne odnosi na mene, 2 = većinom se ne odnosi na mene, 3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne, 4 = djelomično se odnosi na mene, 5 = potpuno se odnosi na mene, dok su kod *Upitnika za određivanje straha od jezika* u određenoj fazi učenja odgovori prema vrijednostima od 1 do 5 nosili sljedeće iskaze: 1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se slažem, 3 = ne znam, 4 = prilično se slažem, 5 = potpuno se slažem. Posljednje postavljeno pitanje u upitniku odnosilo se na samoprocjenu znanja jezičnih djelatnosti (govorenje, pisanje, čitanje i slušanje) na ukrajinskom jeziku, gdje su studenti ocjenjivali svoje znanje ocjenom od 1 do 5.

Kako bismo dobili rezultate na temelju postavljenih istraživačkih pitanja i hipoteza, odgovori su se analizirali iz dva različita upitnika. Prema prvom pitanju (P1 = *Postoji li povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razine učenja jezika (godine studija)?*) i

prvoj hipotezi (H1 = *Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na početnom stupnju učenja jezika.*), pri dobivanju rezultata uzimali smo u obzir podatke dobivene iz *FLCAS* upitnika i podatke o studijskoj godini studenata. Za drugo pitanje (P2 = *Koja je povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije?*) i (ne)dokazanost odgovarajuće hipoteze (H2 = *Studenti s višom razinom straha od ukrajinskog jezika nisu nikad boravili u Ukrajini.*) uzimali smo u obzir podatke iz *FLCAS* upitnika i odgovore na pitanje jesu li studenti boravili određeno vrijeme u Ukrajini. Za treće pitanje (P3 = *Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika s obzirom na nastavnika ukrajinskog jezika?*) i (ne)dokazivanje odgovarajuće hipoteze (H3 = *Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na predavanjima nastavnika koji je izvorni govornik ukrajinskog jezika.*) uzeli smo u obzir odgovore samo *FLCAS* upitnika i uspoređivali dobivene razine straha od jezika kod hrvatskog i kod ukrajinskog nastavnika. Kako bi potvrdili ili pobili hipotezu (H4 = *Studenti najviše pokazuju strah od ukrajinskog jezika u fazi izlaza, ostvaraja.*) postavljenu na temelju četvrtog pitanja (P4 = *Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika prema fazama procesa učenja?*) koristili smo se odgovorima iz *Upitnika za mjerenje straha od jezika* (MacIntyre i Gardner, 1994) u određenim fazama učenja jezika. Kod posljednjeg postavljenog pitanja (P5 = *Koja je povezanost samoprocjene znanja u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku i razine straha od ukrajinskog jezika?*) i pokušaju dokazivanja postavljene hipoteze (H5 = *Studenti s višom razinom straha procjenjuju svoje znanje u jezičnim djelatnostima s nižom ocjenom.*) uspoređivali smo odgovore dobivene *FLCAS* upitnikom i popunjavanjem posljednjeg pitanja u upitniku, odnosno ocjenom koju su si studenti dali u jezičnim djelatnostima govorenja, slušanja, pisanja i čitanja.

Prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika iznosilo je 14 minuta, te su ispitanici mogli anonimno ispunjavati upitnik kada god su htjeli, koristeći i mobilne uređaje i računala. Upitnik smo konstruirali na hrvatskom jeziku zbog ciljane skupine studenata u istraživanju.

Odgovori dobiveni putem ispunjavanja online upitnika su analizirani u programu *Microsoft Excel*.



### 3.3. Rezultati istraživanja prema istraživačkim pitanjima i hipotezama

#### 3.3.1. Povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razine učenja jezika

P1 = Postoji li povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razine učenja jezika (godine studija)?

H1 = Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na početnom stupnju učenja jezika.

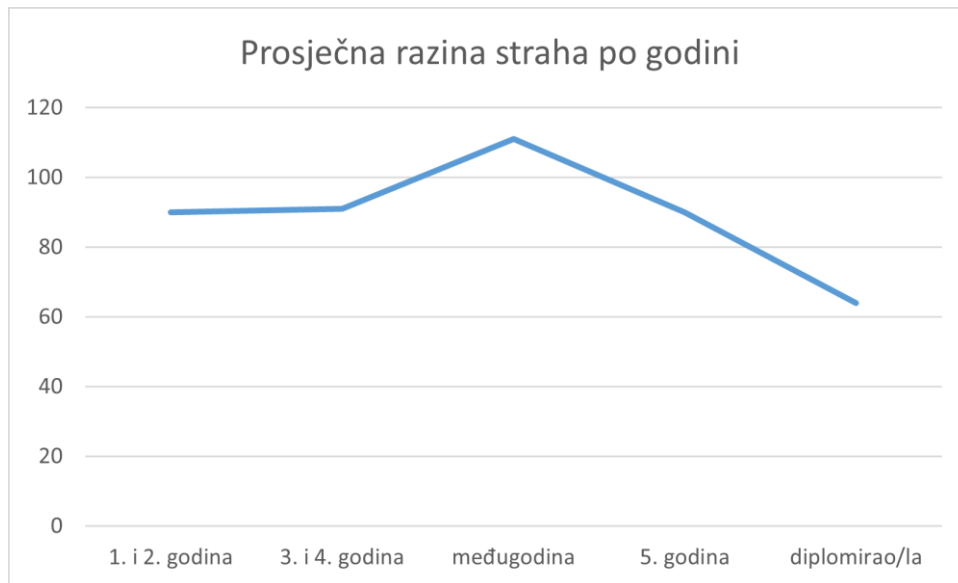
Kako bismo istražili povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i razne učenja jezika, odnosno konkretne godine na kojoj se studenti nalaze, koristili smo podatke dobivene putem ispunjavanja *FLCAS* upitnika i odgovore iz prvog postavljenog pitanja, tj. označavanja trenutne studijske godine.

Prema podacima iz prvog pitanja, od ukupno 22 ispitanika njih 18% (N=4) se nalazi na preddiplomskom studiju 1. ili 2. godine, 9% (N=2) ih je na 3. ili 4. godini, također 9% (N=2) ih se nalazi na međugodini između preddiplomskog i diplomskog studija, 41% (N=9) trenutno studira na 5. godini studija, te 23% (N=5) studenata je diplomiralo. Također, uzeli smo u obzir odgovore svih studenata, jer smatramo da se osjećaja straha vrlo lako prisjetiti i u slučaju da je osoba već završila studij, te se ona može prisjetiti svojih studijskih dana i situacija u kojima se osjećaj straha mogao pojaviti.

Kod pregledavanja podataka dobivenih pomoću *FLCAS* upitnika, koristili smo objašnjenja u Prilogu 3 (Obrada i tumačenje rezultata upitnika) iz knjige autorice Mihaljević Djigunović (2002: 164). Slijedeći uputstva izračunali smo koliko studenata ima niski, srednji i visoki strah od jezika. Prema rezultatima 14% (N=3) studenata je pokazalo visoku razinu straha, 45% (N=10) studenata srednju razinu straha i 41% (N=9) studenata nisku razinu straha od ukrajinskog jezika.

Prema rezultatima i na osnovi Priloga 3 (v. Mihaljević Djigunović, 2002: 164) najvišu razinu straha od ukupno 132 bodova iskazao je jedan od studenta na 5. godini diplomskog studija. Od troje studenata koji su prema rezultatima pokazali visoki strah, dvoje su na 5. godini diplomskog studija, a treći se nalazi na međugodini. Ovime se postavljena hipoteza, da na početnim stupnjevima učenja ukrajinskog jezika studenti pokazuju višu razinu straha od jezika, nije potvrdila. Naknadno smo izračunali i „prosječnu ocjenu“ straha po godinama studija. Zbrojili smo bodove svih studenata s određene godine i podijelili ih s brojem studenata. Time smo došli do „prosječne ocjene“ straha po godinama, te prema njoj, najviši strah imaju studenti sa međugodine, dok najniži strah imaju diplomirani studenti, što znači da

i prema „prosječnim ocjenama“, studenti pokazuju više razine straha nakon 1. i 2. godine studija ukrajinskog jezika. Dobivene rezultate možemo i grafički prikazati (Graf 1)



Graf 1. Prosječna razina straha od jezika po godini studija

### 3.3.2. Povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije

P2 = Koja je povezanost razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije?

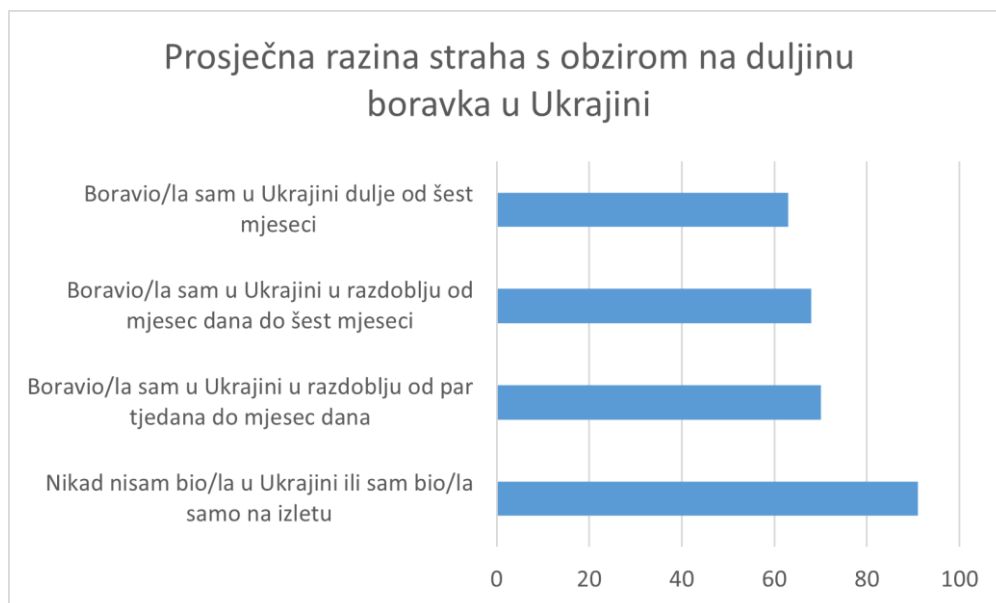
H2 = Studenti s višom razinom straha od ukrajinskog jezika nisu nikad boravili u Ukrajini.

U ispitivanju povezanosti razine straha od ukrajinskog jezika i izloženosti jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije, te pokušaju potvrđivanja hipoteze da studenti s višom razinom straha od jezika nisu nikada boravili u Ukrajini, koristili smo se već spomenutim rezultatima iz *FLCAS* upitnika te odgovorima iz drugog pitanja, jesu li studenti putovali ili boravili u Ukrajini.

U drugom pitanju ispitanici su trebali označiti sljedeće odgovore: a) nikad nisam bio/la u Ukrajini, b) boravio/la sam u Ukrajini u razdoblju od par tjedana do mjesec dana, c) boravio/la sam u Ukrajini u razdoblju od mjesec dana do šest mjeseci, d) boravio/la sam u Ukrajini dulje od šest mjeseci. 68% (N=15) studenata odabralo je prvi odgovor, tj. da nikad nisu bili u Ukrajini, 9% (N=2) ih je odabralo drugi odgovor, odnosno da su boravili u zemlji u razdoblju od par tjedana do mjesec dana, te je isti broj studenata (N=2) odabrao i treći

odgovor, da su boravili u zemlju u razdoblju od mjesec dana do šest mjeseci, dok je 14% (N=3) studenata navelo da su boravili u Ukrajini dulje od šest mjeseci.

U usporedbi gore navedenih rezultata s dobivenim razinama straha iz *FLCAS* upitnika, možemo zaključiti sljedeće: studenti koji su pokazali visoku razinu straha od jezika nikad nisu posjetili Ukrajinu. To možemo zaključiti i temeljem toga da polazimo od pojedine razine straha od jezika, a možemo izračunati i „prosječnu“ razinu straha od jezika prema ponuđenim odgovorima. Prosječna osoba koja nikad nije bila u Ukrajini pokazuje visoki do srednji strah, prosječni studenti koji su boravili u Ukrajini od par tjedana do mjesec dana pokazuju srednji do niski strah, oni koji su bili u Ukrajini između jednog do šest mjeseci također pokazuju srednji do niski strah, dok osobe koje su boravile u Ukrajini više od šest mjeseci imaju niski strah. Rezultate smo prikazali i grafički (Graf 2). Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da posjetom ili što dužim boravkom u Ukrajini, razina straha od jezika opada te je time naša hipoteza, kako studenti koji nikada nisu posjetili Ukrajinu imaju višu razinu straha, potvrđena.



Graf 2. Prosječna razina straha od jezika s obzirom na duljinu boravka u Ukrajini

### 3.3.3. Razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika s obzirom na nastavnika ukrajinskog jezika.

P3 = Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika s obzirom na nastavnika ukrajinskog jezika?

H3 = Razina straha od ukrajinskog jezika je viša na predavanjima nastavnika koji je izvorni govornik ukrajinskog jezika.

Kako smo prije naveli, *Upitnik za mjerenje straha od jezika u nastavnoj situaciji* sastojao se od 33 pitanja koja smo ponovili dva puta uz naznaku kako se drugi set pitanja odnosio na predavanja ukrajinskog nastavnika. Zbrajanjem bodova za svakog studenta posebno, dobili smo razine straha od jezika kod hrvatskog i kod ukrajinskog nastavnika. Kod hrvatskog nastavnika 36% (N=8) studenata je pokazalo nisku razinu straha, 55% (N=12) studenata je pokazalo srednju razinu straha, dok je samo 9% (N=2) studenata pokazalo visoku razinu straha od jezika na njihovim predavanjima. Na predavanjima ukrajinskog nastavnika 41% (N=9) studenata je pokazalo nisku razinu straha, 45% (N=10) studenata je pokazalo srednju razinu straha, a visoku razinu straha od jezika je pokazalo 14% (N=3) studenata.

Usporedbom razina straha i broja studenata koji pokazuju određenu razinu straha, možemo reći da višu razinu straha od jezika studenti osjećaju kod ukrajinskog nastavnika. Time je naša hipoteza potvrđena. Međutim, ako uzmemo u obzir i srednju razinu straha od jezika, koja u oba slučaja ima najveći postotak studenata, onda bi mogli zaključiti da se studenti više boje na predavanjima hrvatskog nastavnika. Prema tome, ne možemo dati konkretan zaključak, jer smatramo da srednja razina straha od jezika može preći u višu razinu. U sljedećem grafu (Graf 3) vizualno smo prikazali rezultate.



Graf 3. Razina straha od jezika s obzirom na ukrajinskog ili hrvatskog nastavnika

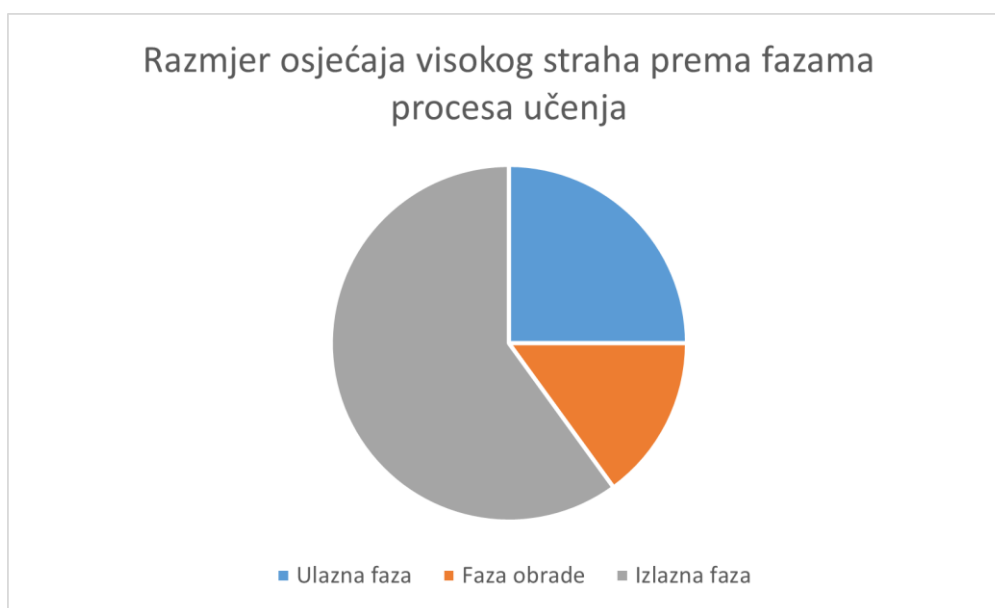
### 3.3.4. Razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika prema fazama procesa učenja

P4 = Postoji li razlika u stupnju straha od ukrajinskog jezika prema fazama procesa učenja jezika?

H4 = Studenti najviše pokazuju strah od ukrajinskog jezika u fazi izlaza, ostvaraja.

Za četvrto istraživačko pitanje koristili smo *Upitnik za mjerenje straha od jezika u određenim fazama učenja* (MacIntyre i Gardner, 1994). Također, kako bismo objasnili odgovore koristili smo se primjerom u Prilogu 3 (v. Mihaljević Djigunović, 2002: 164), gdje stoji, da ako je zbroj bodova po tvrdnjama veći od 20, to znači da studenti osjećaju visoki strah. Prema bodovima dobivenim iz tvrdnji pod brojem 2, 4, 7, 10, 14 i 18, koji predstavljaju fazu ulaza, iz tvrdnji pod brojem 1, 5, 9, 12, 15 i 16, koji predstavljaju fazu obrade informacija i prema bodovima iz tvrdnji pod brojem 3, 6, 8, 11, 13 i 17 (Prilog 1), koji spadaju pod fazu izlaza, možemo zaključiti kako 23% (N=5) studenata u ulaznoj fazi, 14% (N=3) studenata u fazi obrade i 55% (N=12) studenata u izlaznoj fazi osjeća visoki strah.

Iz dobivenih rezultata, prikazanih u Grafu 4, možemo zaključiti kako najviše studenata osjeća visoki strah u fazi izlaza, a najmanje u fazi obrade podataka, čime je naša hipoteza potvrđena.



Graf 4. Razmjer osjećaja visokog straha prema fazama procesa učenja

### 3.3.5. Povezanost samoprocjene znanja u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku i razine straha od ukrajinskog jezika

P5 = Koja je povezanost samoprocjene znanja u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku i razine straha od ukrajinskog jezika?

H5 = Studenti s višom razinom straha procjenjuju svoje znanje u jezičnim djelatnostima s nižom ocjenom.

Za peto istraživačko pitanje koristili smo se rezultatima iz *FLCAS* upitnika te ocjenama iz posljednjeg pitanja o samoprocjeni studenata u jezičnim djelatnostima (govorenje, slušanje, pisanje i čitanje). Kod posljednjeg pitanja, gdje se tražilo da studenti ocijene svoje znanje u jezičnim djelatnostima, mogli smo odrediti prosječnu ocjenu za svaku jezičnu djelatnost. Jezičnu djelatnost govorenja studenti su ocijenili s prosječnom ocjenom od  $M^{34} = 3.36$ , slušanje s  $M = 3.95$ , pisanje s  $M = 4$  i jezičnu djelatnost čitanja s  $M = 4.23$  (na skali od 1 do 5). Zanimljivo je to što nitko nije svoje znanje ocijenio s ocjenom 1, već je najniža ocijena 2.

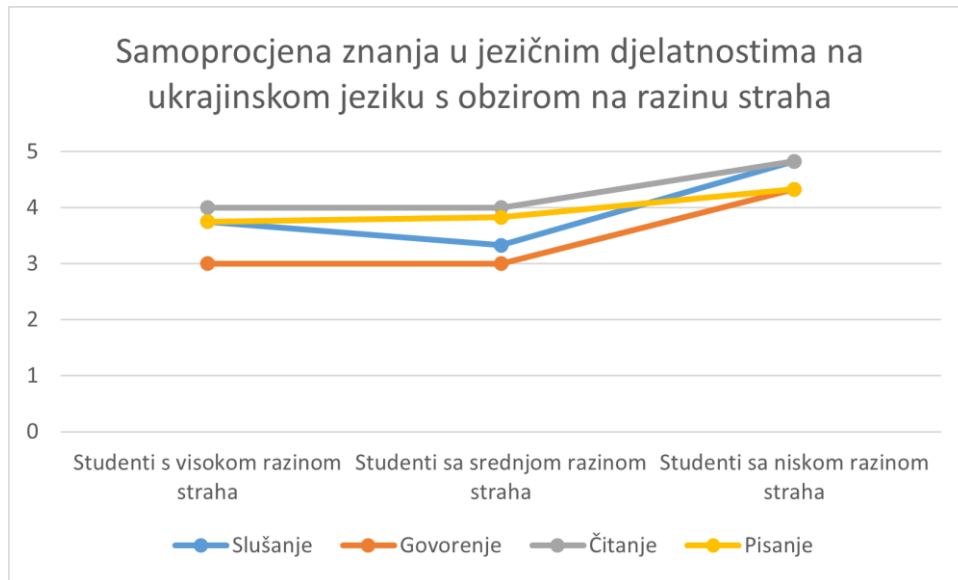
Polazeći od dobivenih razina straha od jezika i postotka studenata koji osjećaju određenu razinu straha, možemo odrediti prosječnu ocjenu za svaku jezičnu djelatnost. Osobe s visokim strahom su slušanje ocijenili s prosječnom ocjenom od  $M = 3.75$ , govorenje s  $M = 3$ , čitanje s  $M = 4$  i pisanje s prosječnom ocjenom od  $M = 3.75$ , osobe sa srednjim strahom su slušanje ocijenili s prosječnom ocjenom od  $M = 3.33$ , govorenje s  $M = 3$ , čitanje s  $M = 4$  i pisanje s  $M = 3.83$ , dok su osobe s niskim strahom ocijenili slušanje s  $M = 4.83$ , govorenje s  $M = 4.33$ , čitanje s  $M = 4.83$  i pisanje s prosječnom ocjenom od  $M = 4.33$ . Iz ovih podataka je vidljivo da jezičnu djelatnost slušanja najniže ocjenjuju ispitanici sa srednjim strahom, govorenje oni sa srednjim i visokim strahom, čitanje također studenti sa srednjim i visokim strahom, a jezičnu djelatnost pisanja najniže ocjenjuju studenti s visokim strahom od jezika.

Na kraju možemo vidjeti kojom prosječnom ocjenom, uzimajući u obzir ocjene iz svih jezičnih djelatnosti procjenjuju svoje znanje studenti s visokim, srednjim i niskim strahom. Prema rezultatima prikazanim u Grafu 5, studenti s višom razinom straha od jezika su svoje znanje ocijenili s prosječnom ocjenom od  $M = 3.65$ , studenti sa srednjom razinom ocijenili su svoje znanje s prosječnom ocjenom od  $M = 3.61$ , dok su se studenti s niskom razinom straha od jezika ocijenili sa prosječnom ocjenom od  $M = 4.65$ . Iz dobivenih rezultata, vidljivo je kako su osobe sa srednjim i visokim strahom ocijenile svoje znanje kao prosječno znanje u jezičnim

---

<sup>34</sup> M = aritmetička sredina

djelatnostima. Prema tome, smatramo da je postavljena hipoteza, kako studenti s visokom razinom straha procjenjuju svoje znanje s nižom ocjenom, djelomično potvrđena. Jednako tako, upravo ti studenti su ocijenili svoje znanje s nižom ocjenom, ali ne i s najnižom.



Graf 5. Samoprocjena znanja u jezičnim djelatnostima s obzirom na razinu straha

### 3.4. Rasprava

Rezultati istraživanja pokazuju da je strah od jezika uglavnom prisutan kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika. Od ukupno pet postavljenih hipoteza, dvije su potvrđene, jedna nije, dok su ostale dvije djelomično (ne)potvrđene.

Prva hipoteza (H1) kojom smo tvrdili da je *razina straha od ukrajinskog jezika viša na početnom stupnju učenja jezika*, te druga hipoteza (H2) kojom smo pretpostavili da *studenti s višom razinom straha od ukrajinskog jezika nisu nikad boravili u Ukrajini*, postavljene su dijelom iz vlastitog iskustva, a dijelom na temelju prethodnih istraživanja autora koji se bave temom straha od jezika. Promjenu razine straha od jezika kroz vrijeme provedeno u učenju su istraživali Gardner i sur. (1977 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 16), te su smatrali kako se razina straha od jezika smanjuje s porastom znanja, povećanjem godina učenja nekog jezika. Smatrali su da „porastom znanja jezika, opada strah od jezika“. Navedena pretpostavka se zasniva na tome da učenici stjecanjem veće jezične kompetencije, osjećaju nižu razinu straha od jezika upravo zato jer su stekli određena znanja i time izgradili i samopouzdanje. Nažalost, u našem slučaju to nije bilo dokazano, te naša hipoteza time nije bila potvrđena. Iako postoji

više istraživanja na temu kako je strah od jezika prisutniji na početnim godinama učenja, povećana razina straha na naprednijim godinama i kod starijih studenata nije nesvakidašnja pojava. Autorica Kostić-Bobanović (2009) je nakon svog istraživanja straha kod austrijskih i hrvatskih studenata, došla do zaključka kako je strah od jezika prisutan i kod starijih učenika, koji se nalaze na višem stupnju obrazovanja (Klak i Svilarić, 2015 u: Zubak, 2017: 43).

Druga hipoteza (H2) nastala je iz istraživanja, koja tvrde da duža izloženost jeziku u zemlji u kojoj je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije, s vremenom umanjuje strah od jezika (Puškar, 2010 u: Zubak, 2017: 42). Razvoj jezika nije nužno povezan s ovom pretpostavkom, ali neka istraživanja potvrđuju pogodnosti koje ovakva izloženost pruža, te „sugeriraju da taj razvoj teče brže u onim sredinama u kojima postoji veća izloženost jeziku koji se uči“ (Mihaljević Djigunović, 2013: 477). Prva i druga hipoteza su međusobno povezane upravo tom činjenicom da duže izlaganje izvornom govoru usporedno gradi bolju kompetenciju znanja, više samopouzdanje i umanjuje razinu straha od jezika. Hipoteze idu jedna drugoj u prilog. Prvu hipotezu u našem istraživanju nismo uspjeli dokazati, no druga hipoteza je ovim ispitivanjem potvrđena.

Razlog ovakvih rezultata je premali broj ispitanika. Kao najočitiju prepreku ili ograničenje u interpretiranju istraživačkih rezultata, te u dobivanju kvalitetnijih i bolje utemeljenih rezultata, smatramo upravo veličinu uzorka. Uz ovo ograničenje možemo povezati i činjenicu da ne znamo koliko su ispitanici heterogeni, jer razlika u dobi, prijašnjem iskustvu u učenju drugog jezika, razlozima i motivaciji za učenje jezika, itd. mogu bitno utjecati na smanjivanje ili povećanje straha od jezika. Druga prepreka koja je očito doprinijela pobijanju prve hipoteze su osobine ličnosti studenata. Prema istraživanju Browna, Robsona i Rosenkara (2001), ustanovljeno je da introvertirani studenti, za razliku od ekstrovertiranih studenata, češće osjećaju strah od jezika, što podupire tvrdnju da su strah od jezika i osobine ličnosti povezani (Puškar 2010: 5 u: Zubak, 2017: 12). Konkretno, povezanost straha od jezika s osobinama ličnosti kod odraslih govornika detaljnije istražuje Dewaele (2013), koji kritizira i preispituje Gardnerova i MacIntyreova istraživanja, koja nisu obuhvaćala heterogene, višejezične, veće skupine s govornicima starije životne dobi (Zubak, 2017: 11).

Treća hipoteza (H3) koja nam govori da je *razina straha od ukrajinskog jezika viša na predavanjima ukrajinskog nastavnika (ili nastavnika koji je izvorni govornik ukrajinskog jezika)*, zasnovana je na osobnom mišljenju i iskustvu. Smatramo da svaki nastavnik ima vlastiti stil poučavanja, te se uglavnom služi određenom metodom koju provodi na svim



predavanjima. Također, svaki student drugačije reagira na nastavnikove metode, čime se uspostavlja pozitivan ili negativan stav o nastavniku, što zatim utječe na strah od jezika. Pretpostavka je da će stoga postojati razlike u razinama straha kod određenog nastavnika, u ovom slučaju između ukrajinskog i hrvatskog nastavnika. Smatra se da reakcija na nastavnika uvelike ovisi, između ostalog, o osobinama ličnosti, stavovima koji su zasnovani na nastavnikovoj razini profesionalnog razvoja, te prema vlastitom mišljenju, o podrijetlu nastavnika, odnosno njegovoj pripadnosti hrvatskoj ili drugoj nacionalnosti. Prema Carli Dobravec Sošić (2017), veća razina straha od stranog jezika na predavanjima stranog nastavnika temelji se na tri razloga: 1) kulturološka pozadina druge države, 2) nemogućnost komunikacije na materinskom jeziku studenta i 3) jezično znanje izvornog govornika. Dobravec Sošić (2017) navodi kako zbog kulturološke pozadine strane zemlje smatra da je logično da student osjeti strah na nastavi ako ne razumije razloge zašto strani nastavnik drugačije koncipira nastavu, drugačije se ponaša prema studentima i postavlja drugačija pravila. Nemogućnost komunikacije s nastavnikom na materinskom jeziku studenta stvara dodatni pritisak za osobu koja još nije ovladala jezikom, onoliko koliko bi htjela ili koliko bi morala ovladati. Stvara se osjećaj straha kako studenti neće biti sposobni prenijeti željenu poruku ili izraziti se dovoljno dobro, pa će zbog toga dobiti lošije ocjene. S posljednim razlogom, zbog kojeg se stvara strah od jezika kod stranog nastavnika, se u potpunosti slažemo. Kao što je i Dobravec Sošić (2017) navela, „savršeno“ znanje jezika kojeg posjeduje izvorni govornik, a koji može zbog toga primijetiti svaku pa i najmanju grešku koju student napravi“ svakako bi moglo uzrokovati strah od jezika, pogotovo kod „studenta sklonih negativnom perfekcionizmu“ (Dobravec Sošić, 2017: 17). Prednost stranom, u ovom slučaju ukrajinskom nastavniku, može biti samo razumijevanje za pogreške koje će student svjesno ili nesvjesno činiti tijekom usvajanja, jer kao izvorni govornik on cijeni to što se netko trudi naučiti njegov materinski jezik, pa će prije oprostiti neke pogreške zbog toga da se ne prekida komunikacija.

Kod četvrte hipoteze (H4), kojom smo pretpostavili da *studenti najviše pokazuju strah od ukrajinskog jezika u fazi izlaza*, htjeli smo utvrditi gdje točno, u kojoj fazi studenti pokazuju najviši strah od jezika te s kojim jezičnim djelatnostima možemo očekivati probleme. Autor modela utjecaja straha od jezika na učenje i podijelu na tri faze, Tobias (1979, 1986 u: Mihaljević Djigunović, 2002: 17) naglašava kako su tri navedene faze učenja (faza ulaza, obrade informacija i izlaza) međusobno ovisne jedna o drugoj. Njegova tvrdnja podrazumijeva to, da ako studenti iskuse strah od jezika i u jednoj od tih faza, vrlo je

vjerojatno da će nastati problemi i u jednoj (ili ostale dvije) od sljedećih faza. Ako je neka faza uspješno svladana, lakši će biti prelazak na drugu i suočavanje s teškoćama koje ona nosi. Prema rezultatima našeg istraživanja, najveći postotak studenata (čak 55%) osjeća strah u fazi izlaza (engl. *output*). Ova faza odnosi se na samu organizaciju usvojenog znanja i njegovu govornu produkciju, brzinu kojom uspijevamo prizvati one informacije koje se od nas traže. Ovdje studenti najčešće iskuse osjećaj „blokade“ ili čak praznine kod usmenog ili pismenog odgovaranja. Tada će studenti ili zamuckvati ili, nažalost, ostavljati prazne odgovore. Takve situacije samo povećavaju osjećaj straha te će studenti češće izbjegavati komunikaciju na satu, neće htjeti pisati sastavke ili općenito domaće zadaće, sve više će misliti kako uvijek „zablokiraju“ na ispitu, kod ispitivanja te se tako sramote jer se ne mogu izraziti, iako napamet znaju vjerojatno cijelo gradivo. Iako je u ovoj fazi bio najveći postotak straha, kod većine (minimalno 50%) ispitanika primjećujemo „uzlaznu“ putanju u bodovima iz faze u fazu. Naša potvrđena hipoteza ide u prilog teoriji o ovisnosti faza koju je postavio autor trodijelnog modela (Tobias, 1979, 1986).

Posljednjoj, petoj hipotezi (H5) koja tvrdi kako *studenti s višom razinom straha procjenjuju svoje znanje u jezičnim djelatnostima s nižom ocjenom*, u prilog idu istraživanja vlastite samoprocjene i pojma o sebi. U istraživanjima, poput Mihaljević Djigunović (2002: 64, 77) iskazuje se bitna razlika samoprocjene znanja između odraslih studenata i djece. Prema autorici djeca „uglavnom imaju pozitivno mišljenje o svojim sposobnostima za učenje stranoga jezika“ što se uvelike razlikuje od odraslih koji se puno više kritički ocjenjuju, a zbog osjećaja straha se pozitivan pojam o sebi sve više snižava, pa sve više vjerujemo onom negativnom. Također, autorica je nakon svog istraživanja s hrvatskim studentima engleskog jezika utvrdila kako negativan pojam o sebi povlači za sobom i niže ocjene u samoprocjeni, što smatramo logičnim. Kada studenti procjenjuju svoje znanje u jezičnim vještinama dok u isto vrijeme osjećaju strah od jezika, logično je to što se ocjenjuju nižim ocjenama i nisu u stanju shvatiti svoju „realnu“ razinu znanja i truda. Rezultati posljednjeg istraživačkog pitanja i postavljene hipoteze, podudaraju se i s drugim istraživanjima koja se bave strahom od jezika. Peta hipoteza je djelomično (ne)potvrđena, upravo zbog toga što je dokazano da se studenti sa visokim strahom slabije ocjenjuju, ali ne ulaze u skupinu ispitanika s najnižom prosječnom ocjenom.

## 4. ZAKLJUČAK

Iz istraživanja je vidljivo kako je strah od jezika prisutan kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika.

Od ukupno pet postavljenih istraživačkih pitanja i hipoteza, uspješno su potvrđene dvije hipoteze, jedna nije potvrđena i djelomično su (ne)potvrđene dvije preostale hipoteze. Dokazali smo kako studenti koji imaju višu razinu straha od jezika nisu nikada boravili u Ukrajini, te kako se najviša razina straha od jezika nalazi u izlaznoj fazi kod više od 55% studenata. Istraživanje nije uspjelo potvrditi hipotezu kojom smo tvrdili da je viša razina straha od jezika na početnoj razini učenja jezika. Međutim, dobiveni rezultat je obećavajući kada bi se ispitivao strah od jezika kod naprednijih studenata, odnosno onih s viših godina studija i s većom razinom jezičnog znanja. Ostale dvije hipoteze, kojima smo pokušali dokazati da je razina straha od ukrajinskog jezika viša na predavanjima ukrajinskog nastavnika, nego na predavanjima hrvatskog nastavnika, te da studenti s višom razinom straha svoje znanje u jezičnim vještinama procjenjuju s nižom ocjenom, djelomično su (ne)potvrđene. Razlozi tomu su prvenstveno veličina uzorka i osobine ličnosti studenata.

Smatramo da smo ovim akcijskim istraživanjem pružili sažet, ali dovoljan uvid u postojanje straha od jezika među studentima koji uče jedan od nesvakidašnjih jezika, tj. onaj koji nije prisutan u njihovoj bližoj okolini. U budućim istraživanjima predložili bismo veći broj ispitanika te uključenost više individualnih čimbenika. Nadovezujući se na naše rezultate, smatramo da postoji mogućnost dubljeg istraživanja nekih od potvrđenih i (ne)potvrđenih hipoteza. Mogućnosti daljnjeg istraživanja straha od jezika su mnogobrojne i prijeko potrebne, jer vjerujemo kako postoje i dalje neistraženi aspekti ovog bitnog afektivnog čimbenika, a učenici i korisnici koji svakodnevno doživljavaju strah od jezika nadaju se jasnijim objašnjenjima i efikasnijim rješenjima.

## LITERATURA

1. Ayeres, J., Hopf, T. (1993) *Coping with Speech Anxiety*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
2. Berkun, S. (2010) *Confessions of a Public Speaker*. Sebastopol: O'Reilley.
3. Coopman J. Stephanie, Lull James (2011) *Public speaking. The evolving art; second edition*; (str. 25-38).
4. Dobravec Sošić, Carla (2017) *Strah od stranog jezika na primjeru studenata nizozemskog jezika*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
5. Dörnyei, Zoltán (2005) *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Fallah, Nasser (2016) *Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis*. Educational Psychology. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1149549> (preuzeto: 23.02.2023.)
7. Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
8. Gardner, Robert C. i MacIntyre, Peter D. (1993) *A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variable*. *Language Teaching*. 26 (1), (str. 1-11).
9. Gargalianou, V., Muehlfeld, K., Urbig, D. i van Witteloostuijn, A. (2015) *The effects of gender and personality on foreign language anxiety among adult multilinguals*. Schumpeter Discussion Papers, No. 2015-002, Schumpeter School of Business and Economics, University of Wuppertal. Dostupno na: <https://www.econstor.eu/handle/10419/111688> (preuzeto 15.10.2022.)
10. Horwitz Elaine K., Horwitz Michael B., Cope Joann (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety*, *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2, pp. 125-132.
11. Jelaska, Zrinka (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

12. Klak, Hana i Svilarić, Andrea (2015) „*Io no spik inglíš*“ – usporedba straha od stranoga jezika kod kroatofonih i italo fonih govornika. Zagreb. Dostupno na: [http://www.unizg.hr/rektorova/upload\\_2015/Klak\\_Svilari%C4%87\\_rektorova\\_nagrada.docx](http://www.unizg.hr/rektorova/upload_2015/Klak_Svilari%C4%87_rektorova_nagrada.docx) (20.02.2022)
13. Kolić, Nikolina (2019) *Uloga motivacije i višejezičnog iskustva u ovladavanju ukrajinskim jezikom*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
14. Lucas, S. E. (2009) *The Art of Public Speaking*. Boston: McGraw Hill.
15. Medved Krajnović, Marta (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
16. Matic, Ivana (2016) *Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika*. Strani jezici. (str. 54-66).
17. Mihaljević Djigunović, Jelena (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
18. Mihaljević Djigunović, Jelena (2000) *Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika*. Strani jezici. (str. 9-13).
19. Mihaljević Djigunović, Jelena (2002) *Strah od stranoga jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
20. Mihaljević Djigunović, Jelena (2006) *Beyond Language Anxiety*. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*. God. XLIX. (str. 201–212) Preuzeto s: <http://hrcak.srce.hr/17406> (04.10.2022.)
21. Mihaljević Djigunović, Jelena (2013) *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*. *Sociologija i prostor*. God. LI. Br. 197 (3). Str. 471–491.
22. Occhipinti, Alessia (2009) *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities – Two Learning Contexts in Comparison*. Preuzeto s: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25584/Daxstamparexoggixultima.pdf?sequence=1> (04.10.2022.)
23. Osborn, Michael. *Public speaking. Finding your voice; ninth edition*; (str. 23-37).

24. Puškar, Krunoslav (2010) *A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu.
25. Sedlar König, Lj., Peulić, V., Matijević, G. (2018) *Strah od javnog nastupa i kako ga pobijediti* (stručni članak).
26. Sellnow, D. D. (2005) *Confident Public Speaking*. Wadsworth: Cengage Learning.
27. Škarić, I. (2008) *Temeljci suvremenog govorništva*. Školska knjiga, Zagreb; (str. 166-169).
28. Tran, Thi Thu Trang (2012) *A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory*. English Language Teaching. God. V. br. 1. (str. 69–75).
29. Yuh-show Cheng (2002) *Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety*. Foreign Language Annals, Vol. 35, No. 5.
30. Zubak, Vedrana (2017) *Strah od jezika u ovladavanju inojezičnim hrvatskim*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
31. ZAJEDNIČKI EUROPSKI REFERENTNI OKVIR ZA JEZIKE: učenje, poučavanje, vrednovanje (2005) Uredila: Čeliković, Vlasta. Zagreb: Školska knjiga; Grafički zavod Hrvatske.

## PRILOG 1

### Upitnik

Poštovani,

molim Vas ispunite sljedeći upitnik u svrhu istraživanja straha u usvajanju stranog jezika. Sudjelovanje u istraživanju je ANONIMNO, te će rezultati istraživanja biti korišteni isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Nema točnih ili netočnih odgovora, važno je jedino da su iskreni.

Unaprijed se zahvaljujem na pomoći i odvojenom vremenu!

Pristajem sudjelovati u istraživanju DA NE

#### 1. Označite podatak koji se odnosi na Vas!

Godina studija:

- a) PREDDIPLOMSKI STUDIJ – 1. i 2. godina
- b) PREDDIPLOMSKI STUDIJ – 3. i 4. godina
- c) PREDDIPLOMSKI STUDIJ – međugodina (nisam ispunio/la uvjete, pauziram, zamrznuo/la sam godinu)
- d) DIPLOMSKI STUDIJ – 5. godina
- e) DIPLOMIRAO/LA SAM

#### 2. Označite odgovore koji se odnose na Vas!

Jeste li boravili na govornom području ukrajinskog jezika?

- a) nikad nisam bio/la u Ukrajini ili sam bio/la samo na izletu
- b) boravio/la sam u Ukrajini u razdoblju od par tjedana do mjesec dana
- c) boravio/la sam u Ukrajini u razdoblju od mjesec dana do šest mjeseci
- d) boravio/la sam u Ukrajini dulje od šest mjeseci

**3. Pažljivo pročitajte tvrdnje i označite prema vrijednostima od 1 do 5 koliko se pojedina tvrdnja odnosi na Vas!**

1 =uopće se ne odnosi na mene

2 =većinom se ne odnosi na mene

3 =ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 =djelomično se odnosi na mene

5 =potpuno se odnosi na mene

	Na satovima hrvatskog lektora	Na satovima ukrajinskog lektora
1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim/om u sebe kada govorim na satu <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Uhvati me strah kad vidim da će me lektor/ica prozvati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na ukrajinskom jeziku.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Ne bi me smetalo da imam više sati <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Tijekom sata <i>Jezičnih vježbi</i> često razmišljam o stvarima koje nemaju veze sa ukrajinskim jezikom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Često mislim da drugi u razredu znaju ukrajinski jezik bolje od mene.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Kada imamo test (kolokvij ili slično) iz ukrajinskog jezika, obično sam opušten/a.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Uhvati me panika kad na satu <i>Jezičnih vježbi</i> moram govoriti bez pripreme.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Bojim se posljedica pada <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Na satu <i>Jezičnih vježbi</i> mogu postati toliko nervoza/na da zaboravim i ono što znam.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



13. Neugodno mi je javljati se na satu <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Da moram na ukrajinskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/na.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Uzrujam se kad me lektor/ica ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Čak i kad se dobro pripremim, strah me na satu <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Često mi se ne ide na sat <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Osjećam se sigurnim/om u sebe kada govorim na satu <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Bojim se da moj/a lektor/ica čeka da pogriješim kako bi me ispravio/la.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu <i>Jezičnih vježbi</i> lektor/ica treba prozvati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Kad učim za test (kontrolni ili slično), što više učim, to sam više zbunjen/a.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Ne osjećam se prisiljen/a da se dobro pripremam za sat <i>Jezičnih vježbi</i> .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore ukrajinski jezik bolje od mene.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Neugodno mi je govoriti na ukrajinskom pred drugima u razredu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz <i>Jezičnih vježbi</i> da me strah da ću zaostati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Na satu <i>Jezičnih vježbi</i> nervozniji/ja sam nego na drugim satima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Kad govorim na satu <i>Jezičnih vježbi</i> , osjećam se nervozno i zbunjeno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Prije sata <i>Jezičnih vježbi</i> osjećam se opuštenim/om i sigurnim/om u sebe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Postanem nervozan/na kad ne razumijem svaku riječ koju lektor/ica kaže.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorilo ukrajinskim jezikom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Bojim se da će mi se drugi u razredu smijati kad govorim na ukrajinskom jeziku.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/la ugodno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Nervozan/na sam kad me lektor/ica pita, a nisam se spremio/la.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**4. Pažljivo pročitajte tvrdnje i označite prema vrijednostima od 1 do 5 koliko se slažete sa pojedinim tvrdnjama!**

1 =uopće se ne slažem

2 =djelomično se slažem

3 =ne znam

4 =prilično se slažem

5 =potpuno se slažem

1. Nije mi problem učiti riječi na ukrajinskom jeziku.	1 2 3 4 5
2. Nervira me kad netko prebrzo govori ukrajinski.	1 2 3 4 5
3. Ako me pod testom uhvati nervoza, ničega se ne mogu sjetiti.	1 2 3 4 5
4. Ne smeta me ako su mi neuredne bilješke iz kojih učim.	1 2 3 4 5
5. Zabrinjava me što mi je teško razumjeti ukrajinski jezik.	1 2 3 4 5
6. Nikad nisam napet/a kad moram govoriti ukrajinski.	1 2 3 4 5
7. Nervira me kad moram nekoliko puta nešto pročitati da razumijem.	1 2 3 4 5
8. Nikada nisam nervozan/na kad moram pisati zadaću iz ukrajinskog jezika.	1 2 3 4 5
9. Prilikom pisanja testa nisam nervozan/na jedino onda kada sam imao/la dovoljno vremena za učenje.	1 2 3 4 5

10. Uživam slušati kad netko govori ukrajinski.	1	2	3	4	5
11. Kad sam nervozan/na, ne mogu se sjetiti izraza koji inače znam.	1	2	3	4	5
12. Postanem nervozan/na ako sat ukrajinskog jezika ne teče kako treba.	1	2	3	4	5
13. Uzrujam se kad znam kako se nešto kaže, ali to ne mogu izreći.	1	2	3	4	5
14. Zbunim se ako netko ukrajinski ne govori polagano.	1	2	3	4	5
15. Siguran/na sam u svoju sposobnost razumijevanja razgovora na ukrajinskom jeziku.	1	2	3	4	5
16. Ne bojim se kad čujem novu riječ jer znam da je mogu razumjeti.	1	2	3	4	5
17. U razgovoru na ukrajinskom jeziku se osjećam sigurnim/om u sebe jer znam da ću lako upotrijebiti riječi koje znam.	1	2	3	4	5
18. Ne smeta me ako netko brzo govori ukrajinski.	1	2	3	4	5

**5. Procijenite znanje u jezičnim djelatnostima na ukrajinskom jeziku, tako da ocjena 1 označava najnižu ocjenu, a ocjena 5 najvišu!**

Slušanje:            1   2   3   4   5

Čitanje:            1   2   3   4   5

Govorenje:        1   2   3   4   5

Pisanje:            1   2   3   4   5

## **Sažetak na hrvatskom jeziku**

U radu pod nazivom *Istraživanje straha od stranoga jezika kod hrvatskih studenata ukrajinskog jezika* nastoji se ispitati osjećaju li studenti studija Ukrajinskog jezika i književnosti strah od stranoga jezika u razrednim situacijama te koje varijable utječu na razinu njihovog straha.

Strah od jezika, kao jedan od najvažnijih afektivnih čimbenika, ima veliku ulogu u ovladavanju stranim jezikom, stoga teorijski dio počinjemo pojašnjenjima bitnih termina poput individualnih i afektivnih čimbenika. Nakon teorijske osnove detaljnije pojašnjavamo kako se strah od jezika definira, manifestira, koje vrste straha prepoznamo te na koji način se možemo osloboditi od njega. Poseban naglasak se stavlja i na strah u određenim komponentama učenja jezika, jer o njemu govorimo u istraživačkom dijelu.

U istraživačkom dijelu rada bavimo se obradom podataka dobivenih anketom provedenom na sadašnjim i bivšim studentima ukrajinskog jezika (N=22) na Filozofskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Istovremeno se istraživao strah od jezika na predavanjima hrvatskog i ukrajinskog nastavnika, stoga to čini ovo istraživanje korelacijskog tipa. Također se nastojala utvrditi povezanost straha s drugim bitnim varijablama u učenju jezika poput izloženosti jeziku, razini znanja (godini studija), samoprocjeni ovladanosti jezikom te točno odrediti u kojoj fazi procesa učenja jezika je najizraženiji strah od ukrajinskog jezika. Rezultati analize su pokazali neke očekivane i neočekivane zaključke. Potvrđena je povezanost razine straha s izloženosti jeziku interesa te je određena najviša razina straha u fazi izlaza. Također, iako je hipoteza prvobitno nepotvrđena, pokazala se povezanost straha s razinom učenja jezika, odnosno uvidjeli smo da je i kod naprednijih studenata prisutna visoka razina straha od jezika. Kod rasprave se nastojalo pronaći logična objašnjenja za dobivene rezultate te dati osnovne zaključke istraživanja.

## **Ključne riječi**

afektivni čimbenici, hrvatski studenti, strah od stranoga jezika, ukrajinski jezik

## **Анотація**

У дипломній роботі під назвою *Дослідження мовної тривожності серед хорватських студентів української мови (які вивчають українську мову)* зроблено спробу дослідити, чи відчувають студенти Кафедри української мови і літератури страх перед іноземними мовами під час аудиторних занять і які змінні впливають на їхній рівень страху.

Страх мови, як один із найважливіших афективних чинників, відіграє велику роль в оволодінні іноземною мовою, тому ми починаємо теоретичну частину з уточнення важливих термінів, таких як індивідуальні та афективні чинники. Після теоретичної бази ми докладніше пояснюємо, як визначається та проявляється страх мови, які види страху ми розпізнаємо та як його можна позбутися. Особливий акцент також робиться на страху в окремих компонентах вивчення мови, тому що говоримо про це в дослідницькій частині.

У дослідницькій частині роботи йдеться про обробку даних, отриманих під час опитування нинішніх і колишніх студентів Кафедри української мови (N=22) на Філософському Факультеті Загребського університету. Водночас страх мови досліджувався на лекціях хорватського та українського викладача, тому це кореляційний тип дослідження. Також було зроблено спробу визначити зв'язок між страхом та іншими важливими змінними у вивченні мови, такими як контакт з мовою, рівень знань (рік навчання), самооцінка володіння мовою, а також точно визначити, на якому етапі у процесі вивчення мови страх перед українською мовою проявляється найбільше. Результати аналізу показали деякі очікувані та несподівані висновки. Було підтверджено зв'язок між рівнем страху та впливом мови, яка вивчається, і визначено найвищий рівень страху у фазі виходу. Крім того, хоча ця гіпотеза спочатку була несподівана, було показано зв'язок між страхом і рівнем вивчення мови, тобто ми побачили, що навіть студенти вищих етапів вивчення мови мають високий рівень страху мови. Під час обговорення була зроблена спроба знайти логічне пояснення отриманих результатів і представити основні висновки дослідження.

## **Ключові слова**

афективні чинники, хорватські студенти, страх іноземної мови, українська мова

## **Abstract**

In the paper entitled *Examination of language anxiety among Croatian students of the Ukrainian language*, the aim was to examine whether students of Ukrainian language and literature have experiences with language anxiety in classroom situations and which variables affect their level of anxiety.

Language anxiety, as one of the most important affective factors, plays a big role in foreign language acquisition, therefore we start with the theoretical part in order to present important terms such as individual and affective factors. After the theoretical basis, we explain in more detail how the language anxiety is defined and manifested, what types of fear we recognize and how we can get rid of this feeling. Special emphasis is also placed on fear in certain components of language learning, which is shown in the research part.

In the research part of the paper, we deal with the processing of data obtained from a survey conducted on current and former students of the Ukrainian language (N=22) at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Zagreb. Language anxiety survey was investigated in the lectures of the Croatian and Ukrainian lecturer at the same time, therefore this is a correlational type of research. An effort was also made to determine the connection of fear with other important variables in language learning, such as exposure to the language, level of knowledge (year of study), self-assessment of language mastery, and an attempt to determine exactly in which phase of the language learning process the fear of the Ukrainian language is mostly manifested. The results of the analysis showed some expected and unexpected conclusions. The connection between the level of fear and exposure to the language of interest was confirmed, and the highest level of fear in the *output* phase was determined. Although the hypothesis was initially not confirmed, the connection between fear and the level of language learning was shown, that is, we could notice that even among advanced students there was a high level of language anxiety. In the discussion part, we tried to find logical explanations for the obtained results and thereby give some conclusions of the research.

## **Keywords**

affective factors, Croatian students, foreign language anxiety, Ukrainian